

ANÁLISIS DE TEXTOS ESCOLARES: ALGUNOS FUNDAMENTOS Y DESAFÍOS A TENER EN CUENTA

**A FEW FOUNDATIONS AND ISSUES TO CONSIDER IN ANALYZING SCHOOL
TEXTBOOKS**

**ANÁLISE DE TEXTOS ESCOLARES: ALGUNS FUNDAMENTOS E DESAFIOS A
TER EM CONTA**

Yves Lenoir, Johanne Lebrun y Abdelkrim Hasni

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 3

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num3/art01.pdf>

Fecha de recepción: 04 de agosto de 2012
Fecha de dictaminación: 10 de septiembre de 2012
Fecha de aceptación: 25 de octubre de 2012

En todo sistema educativo —a menos que existan excepciones que ignoremos— el texto escolar es omnipresente, al menos en los países del África, aquellos de América y Europa. Producidos por un organismo que emana del gobierno de cada país, como es el caso de la República de Yibuti, o como ocurre generalmente por una casa editorial (que a veces puede ser extranjera como pasa en ciertos países del África¹), el texto escolar se ubica al centro, en el corazón, de los recursos materiales disponibles tanto para alumnos y como para sus docentes.

Si el texto escolar constituye un dispositivo central que influye directamente en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, son sus objetivos educativos, postura epistemológica, contenidos cognitivos, orientaciones didácticas y propuestas axiológicas que deben ser indagados en el marco de los procedimientos evaluativos de su adecuación con el currículo escolar, su calidad científica y el valor y pertinencia de las actividades propuestas. Así, en lo que respecta a la investigación científica, es importante analizar los textos escolares bajo dos perspectivas complementarias: un análisis interno de su calidad y otro sobre el uso que hacen los docentes de éste.

Para efectos de este artículo, se considera únicamente el análisis interno del texto escolar. De esta forma, se parte cuestionando algunos fundamentos que caracterizan al texto escolar. Para ello, en primer lugar, se evoca lo que debería entenderse por texto escolar con el fin de evitar generalizaciones de tipo abusivo. Luego, se presentan las principales funciones que, por lo general, son concedidas a este dispositivo, incluyendo aquellas referidas a los alumnos, docentes y padres. Finalmente, este primer momento se cierra describiendo las dos dimensiones que los caracterizan: las instrumentales y procedimentales. En un segundo momento, basándonos en los trabajos de Niclot (2002, 2003), para quien el texto escolar es comprendido como "*sistema texto*" cuyos componentes se imbrican de manera estrecha y, a la vez lo completan mostrando su gran complejidad, se presentan las diferentes dimensiones que influyen en este "*sistema texto*". Estos componentes y dimensiones remiten a distintos retos —ideológicos, epistemológicos, política, económicos, culturales y praxeológicos— que vienen a constatar el hecho de que el texto escolar debería ser aprendido como un compromiso.

1. ¿QUÉ ENTENDER POR TEXTO ESCOLAR?

1.1. Definición²

Existen varias definiciones del concepto de texto escolar, algunas bastantes amplias (por ejemplo, la de Richaudeau, 1979) y otras poco explícitas, como lo ilustra Choppin (1980) que identifica dos categorías de libros escolares: "una, la de los libros escolar *stricto sensu*, definida por la intención del autor o editor [...]; la otra, la de los libros que se han convertido posteriormente, debido a un uso permanente y generalizado en el contexto escolar, en escolares" (pp. 5). En el mismo sentido, Stray (1993) distingue en primer lugar, los libros escolares (*schoolbooks*) utilizados para la enseñanza y aprendizaje, pero cuya finalidad educativa no es necesariamente la prioridad del autor o editor. Así, por ejemplo, en este grupo encontramos las obras literarias, el diccionario, etc. En segundo lugar este autor menciona al texto

¹ Véase Lenoir y Jean (2012).

² Para un debate detallado del concepto texto escolar, véase Lebrun, Lenoir, Laforest, Larose, Roy y Spallanzani (2002).

escolar (*textbook*) que es “un libro que presenta una versión pedagógica y didáctica de un determinado ámbito de conocimiento” (pp. 73). Es importante señalar que las observaciones de este artículo se limitan exclusivamente a los textos escolares (*textbook*) que, en función de las definiciones de Stray y Choppin, comprenden los textos escolares, las guías del docente, las guías de ejercicios y/o aprendizaje, los documentos pedagógicos producidos localmente, así como las herramientas de referencias a vocación explícitamente pedagógica como los son el atlas escolares o las líneas de tiempo.

Según Stray (1993), el texto escolar “se ubica en la encrucijada de la cultura, la pedagogía, la edición y la sociedad” (pp. 77-78). Esta afirmación remiten a las observaciones de Choppin (1980, 1992) para quien el texto escolar es al mismo tiempo un producto de consumo, apoyo de conocimientos escolares, vector ideológico y cultural e instrumento pedagógico. Venezky (1992), por su parte, considera al texto escolar como “a cultural artefact and as a surrogate curriculum” (pp. 437). Este concepto de sustituto de programa, igualmente es retomado por Woodward, Elliot y Nagel (1988) que mencionan que “significantly, in the last several decades, textbooks have taken over the curriculum in many schools of this nation, particularly at the elementary and junior high levels. Teachers rely on textbook programs to supply not only subject matter content, but also teaching strategies and tactics in the form of elaborately worked out approaches to the presentation of the major school subjects and detailed lesson plans. Local curriculum development has been largely replaced by the work of authors, publishers and textbooks selection committees” (pp. 1).

1.2. Funciones del texto escolar

El estudio de los escolares exige analizarlos en base a sus funciones. En consecuencia, resulta importante enunciar las principales funciones que debe/debería asegurar un texto escolar. Apoyados en un dictamen de la Comisión del Material Didáctico del Ministro de Educación de Quebec de julio de 2002, presentamos seis funciones que conciernen, según sea el caso, a los docente, alumnos y padres:

- 1) función de mediación entre el programa y los docentes;
- 2) función de apoyo a la enseñanza, por ejemplo, en la preparación de las actividades de enseñanza-aprendizaje;
- 3) función de apoyo al aprendizaje de los alumnos;
- 4) función de referente para el alumno y las personas que lo ayudan, habitualmente los padres;
- 5) función de realce cultural para todos los tipos de usuarios;
- 6) función de promoción de valores de la sociedad.

A estas funciones pueden añadirse otras indirectas, como la de supervisión pedagógica o la de la garantía de la gratuidad escolar.

Purves (1993), destaca la necesidad de situar al texto escolar en un contexto global: “textbooks exist within a political context no less than do schools; we cannot discuss either as if they were representations of an isolated entity called “pure knowledge” or “pure pedagogical practice” (pp. 14). En este mismo sentido, Johnsen (1993) afirma que “A textbook is neither just object content, nor pedagogy, nor literature, nor information, nor morals nor politics. It is the freebooter of public information, operating in the gray zone between community and home, science and propaganda, special subject and general education, adult and child” (pp. 330). Estas observaciones dan prueba de la complejidad en la que navegan los textos escolares y la existencia de retos/desafíos (de distinto orden) que influyen en su producción.

Estas funciones del texto escolar evidencian que si bien éste es bastante utilizado en las aulas de clases, él no puede sustituir al programa de estudio. De esta forma, el texto escolar debería únicamente realizar una "lectura" íntegra, una interpretación honesta y de calidad de dichos programas, preocupándose principalmente por el realce cultural, la exactitud científica y la promoción de valores sociales. Ciertamente, esta lectura es sometida a muchas variables conflictivas que serán tratadas más adelante, pero los motivos de su existencia es garantizar el respeto de las orientaciones y contenidos cognitivos del programa, al igual que apoyar la acción docente y los procesos de aprendizaje de los alumnos.

1.3. El texto escolar: Un dispositivo instrumental y procedimental

Así definido y debido a sus funciones, el texto escolar es un dispositivo presente en la relación enseñanza-aprendizaje. El concepto de dispositivo hace referencia a la introducción de un marco de acción regulador del proceso de aprendizaje, de medios implementados con el fin de alcanzar las finalidades establecidas. Un dispositivo es creado para el sujeto que aprende y dirigido a él: Es un objeto complejo, "que solicita al alumno situarse en una lógica de apropiación, la que le permitirá construir sus reglas propias de acción y movilizar sus capacidades de autodirección" (Paquelin, s.f.). Así, estos medios tienen la función de regulación, apoyo, guía, apertura y están destinados a favorecer la implementación de los procesos de aprendizaje. No obstante, su utilización es aleatoria, vinculada a la interpretación que hace tanto el docente como el alumno.

Como dispositivo, el texto escolar se caracteriza por sus dimensiones instrumentales y procedimentales.

En primer lugar, hay distinguir entre dispositivo instrumental de orden pedagógico y dispositivo instrumental de orden didáctico:

- Los instrumentales de orden pedagógico se refieren al conjunto general de medios utilizados tanto por el docente como por los alumnos. Éstos no presentan un vínculo directo con los objetos del saber y es posible recurrir a ellos en distintas circunstancias. En este grupo de dispositivos se encuentran, por ejemplo, el cuadro, el retroproyector etc.
- Los instrumentales de orden didáctico se asocian directamente a los objetos del saber disciplinario. Norman (1994) los califica de artefactos cognitivos: "un artefacto cognitivo es una herramienta artificial pensada para conservar, exponer y tratar información con el objeto de satisfacer una función de representación" (pp. 16). Estos artefactos –por ejemplo el atlas o el globo terráqueo en geografía, el documento histórico o la línea de tiempo en historia, el texto literario o la gramática en francés, el compás o la calculadora en matemáticas, la probeta en química o el termómetro en física– tienen la característica de vincularse específicamente con una o varias disciplinas escolares pertenecientes a un mismo campo de estudio.

El texto escolar es claramente un dispositivo instrumental de orden didáctico ideado en función de un programa de estudio y, frecuentemente, de una disciplina escolar³. No obstante, en función de las orientaciones del currículum, éste puede adoptar un enfoque interdisciplinario, destinado a asociar varias disciplinas al mismo tiempo.

³ Una disciplina (o materia) escolar no puede confundirse con una disciplina científica: "Reteniendo tres componentes principales que pueden actuar de manera recíproca en la determinación de las materias escolares, consideradas desde el punto de vista de sus contenidos –la escuela con sus realidades y exigencias, la sociedad con sus influencias y expectativas y las disciplinas científicas como fuentes de saber confirmado– son cuatro las concepciones se desprenden de la documentación científica" (Lenoir y Hasni, 2006, p. 138). Véase también Hasni (2006).

Sin embargo, Choppin (1992) muestra que no es posible calificar un libro de texto escolar si este no incluye indicaciones pedagógicas dirigidas tanto a los docentes como a los alumnos. En este sentido, además de ser un dispositivo instrumental, el texto escolar también contiene dispositivos procedimentales. De esta forma, es posible afirmar que el texto escolar es a la vez un dispositivo procedimental pedagógico y didáctico. Es de tipo pedagógico ya que incluye un contenido que se ubica dentro de lo que llamaremos facilitadores. Un facilitador sería así cualquier dispositivo procedimental de tipo pedagógico, socio-afectivo y organizativo —estrategias de enseñanza, técnicas, métodos pedagógicos, organización espacial, etc.— que actúa de manera independiente de los contenidos disciplinarios y de su explotación a nivel didáctico; favoreciendo a través su actuación las condiciones de aprendizaje (Gersten, Baker, Pugach, Scanlon y Chard, 2001). Estos facilitadores se encontrarán más concretamente en las guías de acompañamiento del texto del alumno, aunque igualmente es posible verlos en el texto del alumno.

Si el texto escolar es sobre todo —o debería serlo— un dispositivo instrumental de tipo didáctico, centrado en el contenido cognitivo y los artefactos necesarios para tratarlos, este es aún más de tipo didáctico dado que incluye dispositivos procedimentales que muestran diferentes formas de cómo tratar el saber, a fin de suscitar, apoyar y guiar los procesos de aprendizaje de los alumnos. Estos dispositivos procedimentales pueden ser de tipo constructivo (conceptual), relacionados con los procesos de producción conceptual en vínculo con los métodos de aprendizaje, o bien de tipo regulador, relacionados con los procesos cognitivos mediadores implementados por los alumnos en su operacionalización de la relación de objetivación que establece con los objetos del saber para producir de la realidad natural, humana y social, expresarla y vincularla con esta realidad construida. Así, el texto escolar, y sobre todo las guías del docente, se caracterizan por proponer la utilización de métodos de aprendizaje de carácter científico⁴: los de conceptualización, resolución de problemas, experimental, comunicacional, de creación y de realización (Lenoir, 2009, 2010). Se trata de modalidades operatorias exigidas por los objetivos de aprendizaje que están relacionados con los saberes disciplinarios y que los alumnos utilizan al momento de implementar su proceso de aprendizaje.

⁴ Los métodos de carácter científico se distinguen de aquellos de sentido común —ensayo y error, tanteo empírico, etc.—, los que se adquieren a partir de las circunstancias de la vida cotidiana. Estos últimos son naturales, espontáneos, utilizan los conocimientos habituales, tienen como objetivo el conocimiento práctico y están basados en usos y costumbres, en la experiencia, prejuicios, en el *habitus*, en las convicciones, etc. Ellos provienen del conocimiento "común" que funciona según esquemas operatorios implícitos, discontinuos o ambiguos; según modalidades de determinación empírica que hacen parte de la institución, sensación o percepción y que no ejercen control crítico en la producción y utilización de los procedimientos implementados (naturalización) (Gueorguieva, 2004). El método de sentido común es cercano al modelo operativo y de conceptos pragmáticos de Pastré (2006, 2008) y a los espontáneos de Vygotsky (Rieber et Carton, 1987), e igualmente a los conceptos de rutinas, competencias incorporadas y *habitus*. Estos métodos de sentido común no pueden ignorarse, como lo recalca Bourdieu (1980), que muestra cuánto las prácticas pueden ser "prácticas" dado que son consideradas eficaces y económicas en tiempo y energía por sus usuarios.

2. EL TEXTO ESCOLAR, UN COMPROMISO A LA BASE DE DISTINTOS RETOS

2.1. El "sistema texto"

Niclot (2002) evidencia que el texto escolar es un compromiso a nivel editorial, ya que forma lo que llama un sistema abierto⁵. Según Niclot, existe un "*sistema texto*" que se caracteriza por una interacción de elementos interdependientes, tanto internos como externos al texto, que se interpenetran y que a su vez influyen en la creación y producción –e igualmente en la utilización– de los textos escolares. Este "sistema texto" es un sistema abierto dado que está en permanente relación con su entorno, con factores de múltiples fuentes. En consecuencia, éste no puede ser analizado utilizando enfoques causales corrientes que harían referencia a factores jerarquizados y que conducirían a la identificación de las causas principales; razón por la cual "los saberes desarrollados en los textos escolares son producidos por un sistema que tiene sus propias lógicas" (Niclot, 2003, pp. 46). Esto es igualmente la razón de por qué los textos escolares deben analizarse desde la complejidad del sistema en el que han sido elaborados. Choppin (1992) insiste en que no es suficiente con centrarse únicamente las dimensiones ideológicas que comportan los textos escolares –uno de los componentes de este "*sistema texto*" –, sobre todo porque se trata de productos sociales que por definición contienen ideologías. Esta complejidad que caracteriza los textos escolares evidencia la necesidad de analizarlos teniendo en cuenta al mismo tiempo su proceso de creación, producción, difusión, selección y utilización, al igualmente que la interacción compleja de los factores internos y externos que influyen en su fabricación (formato y contenido).

A este respecto, Niclot (2003), identifica cuatro meta-sistemas conectados al "sistema texto", cada uno ellos implicando un subsistema, los "que determinan directamente las transformaciones de los textos escolares" (pp. 49):

- 1) el sistema científico que refiere al subsistema de disciplinas científicas y saberes científicos;
- 2) el sistema escolar, que incluye como subsistema los programas de estudio y contenidos escolares, y que produce en su interacción con el sistema científico un subsistema didáctico;
- 3) el sistema económico que comprende especialmente al subsistema de edición escolar;
- 4) el sistema mediático y la prensa mediática como subsistema.

A estos cuatro meta-sistemas que están conectan al sistema texto, en función de las investigaciones que hemos realizado desde más de 20 años en Quebec sobre los textos escolares, debemos añadir al menos otros dos sistemas:

- 5) un sistema ideológico que hace referencia tanto a la ideología global dominante a nivel social como al subsistema que constituye la ideología educativa dominante en curso;
- 6) un sistema calificado, a falta de un término preciso, de *sistema de presión* que emana de los propios docentes, padres y otros grupos de presión.

⁵ Niclot define sistema como "un conjunto de elementos interdependientes y tratados como una totalidad. Un sistema cubre los dos nociones de conjunto organizado entre distintos elementos e interacción entre los ellos" (Bailey y Ferras, 1997, pp. 103-104).

La figura 1 presenta de manera esquemática estos sistemas y subsistemas, al igual que sus conexiones con el sistema manual.

FIGURA 1. LOS SEIS META-SISTEMAS Y SUS SUBSISTEMAS CONECTADOS AL "SISTEMA TEXTO"



2.2. Un "sistema texto" bajo la influencia de varias dimensiones

El "sistema texto" es en realidad un dispositivo altamente complejo, sobre todo si se tiene en cuenta que es influenciado por múltiples dimensiones que caracterizan la concepción y producción de textos escolares:

- la *dimensión axiológica* relacionada con las finalidades, valores y normas del sistema escolar, así como con las políticas educativas y escolares;
- la *dimensión filosófica* que remite a las corrientes de pensamiento y concepciones educativas;

- la *dimensión epistemológica* que tiene que ver con la relación que se establece con el saber y con la concepción de su estatuto;
- la *dimensión psicológica* que remite a la relación con sujeto que aprende, es decir, a las teorías de aprendizaje, concepciones del proceso de aprendizaje, importancia concedida a las dificultades de aprendizaje, etc.;
- la *dimensión socio-histórica* relacionada con los contextos sociales actuales y pasados, las estructuras presentes y pasadas del sistema escolar, las relaciones entre escuela, familia y comunidad (véase la cuarta función del texto escolar), los procesos culturales y de aculturación escolar (socialización escolar);
- la *dimensión disciplinaria* que apela a la relación con los contenidos cognitivos y la estructuración curricular;
- la *dimensión didáctica* que hace referencia a la relación con los saberes respecto a los procesos de aprendizaje en las distintas disciplinas escolares, incluyendo la problemática de los procesos de evaluación formativa y sumativa;
- la *dimensión pedagógica* que remite a la relación con el alumno en lo refiere a los procesos de aprendizaje, es decir, las relaciones entre los alumnos y los docentes, las teorías de enseñanza, los modelos y métodos pedagógicos, la diferenciación pedagógica, la gestión de clase, etc.;
- la *dimensión praxeológica* que se referencia a la relación con el actuar humano, es decir, los dispositivos de formación docente, los procesos de acompañamiento, supervisión, mediación, prácticas sociales en uso, etc.

Teniendo en cuenta estas dimensiones, a continuación se retoman los seis sistemas para comentarlos rápidamente, asociándolos con algunas de estas dimensiones y levantando retos/desafíos importantes.

2.3. Un "sistema texto" ante retos múltiples

2.3.1. El sistema científico

El sistema científico levanta de manera especial ciertos retos relacionados con las dimensiones epistemológicas y disciplinarias. El problema de la calidad científica intrínseca de un texto escolar constituye uno, si no el principal reto/desafío educativo. Los análisis que hemos realizado han evidenciado numerosas debilidades a nivel epistemológico y cognitivo en distintos textos escolares. Por ejemplo, Roy y Lenoir (2006) subrayaron varias contradicciones y debilidades de tipo cognitivo y didáctico en los textos de francés. En el mismo libro colectivo, Hasni y Roy (2006) analizaron la forma en que dos colecciones de textos escolares de Ciencias trataban el aprendizaje de conceptos científicos. Estos autores mostraron la presencia de "grandes lagunas": ausencia del método de conceptualización, presentación aislada de conceptos, los que eran tratados esencialmente desde un punto de vista informativo y como vocabulario, confusión entre conceptos cotidianos y científicos, etc. Siempre en el mismo libro, Ratté, Lenoir y Larose (2006), que analizaron cerca de 30 documentos pedagógicos producidos por el medio escolar gracias a un financiamiento del Ministerio de Educación de Quebec (MEQ), constataron que los enfoques interdisciplinarios y el hecho de utilizar varias disciplinas escolares –ciencias, ciencias humanas y sociales, etc. – sólo era un pretexto para garantizar el uso del método comunicacional, excluyendo así el

uso de otros métodos necesarios. Igualmente, estos documentos proporcionaban actividades de aprendizaje únicamente en términos de ejercicios tradicionales. Por su parte, Lebrun y Hasni (2010) que analizaron textos escolares de la educación para el medio ambiente, colocaron en evidencia que éstos no comportaban realmente saberes de la sociedad, históricos y geográficos, a hacer adquirir.

Los problemas relacionados con la calidad científica de los textos escolares son múltiples y los ejemplos innumerables. Un de estos ejemplos, y que no menor, es el de los textos escolares del segundo año del secundario, *L'Occident en 12 événements*, bajo la redacción de Claude Blouin y Jean Roby de Ediciones Grand Duc, para los cuales el Diario La Presse (Sabourin, 2008) detectó al menos de 50 errores a nivel científico. A pesar de esto, el MEQ aprobó todos los textos de los docentes y los alumnos. ¿Cómo es posible? Más allá de una serie de factores causales, la evaluación realizada por el MEQ no contiene como indicador la calidad científica de los textos. Esta evaluación, sólo toma en cuenta la calidad pedagógica. ¡El caso de Quebec no es único, y está lejos de serlo! El problema de la calidad científica de los textos escolares parece ser un problema mundial, tal como lo demuestra una exploración superficial en Internet. Así, por ejemplo, en Malasia, Argelia, en el Estado de Virginia en Estados Unidos, Burkina Faso, Francia, Brasil, etc.; la ausencia generalizada de una verdadera supervisión científica parece evidente, básicamente por razones de tipo económico y de libre competencia.

2.3.2. El sistema escolar

El segundo sistema, el escolar, remite de manera específica a los retos/desafíos de tipo político y teleológico, pero también a las dimensiones contextuales. A nivel político, como lo han mencionado varios autores, es importante recordar que la educación es ante todo una cuestión política. Los autores del programa de estudios de la enseñanza primaria de 1959 lo mencionaron, "la escuela se enmarca en una sociedad y en un período histórico dado; conllevando su influencia" (Gouvernement du Québec, 1959, pp. 3). Reboul (1971) recalca que la educación es inseparable de la política, es decir, de la vida de *La cité*, de las relaciones económicas y sociales que la constituyen, de la forma de su gobierno [...]. Por un lado, toda educación depende de una opción política [...] y, por otro, la educación en sí, no es "neutra" (pp. 79). La educación es directamente influenciada por el contexto social e ideológico en el cual se enmarca y es, principalmente, sobre el conjunto del sistema escolar –las políticas, expectativas y finalidades, actitudes y valores, estructura y contenido del currículum– que la influencia de esta ideología dominante se hace sentir (Guttek, 1988). En fin, Dottrens (1964) lo decía claramente "los motivos enunciados para revisar los programas de la educación son siempre de naturaleza sociológica; conviene adaptarlos a las condiciones y a las nuevas necesidades. Es muy raro, si existe el caso, que se emprenda una revisión de programas por razones pedagógicas" (pp. 38). Los autores recuerdan sin embargo, haciendo referencia a numerosas publicaciones, que los textos escolares son dispositivos que "condicionan ampliamente el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto en Quebec (Lebrun, 2002; Lebrun, Lenoir, Laforest, Larose, Roy y Spallanzani, 2002; Spallanzani, Biron, Larose, Lebrun, Lenoir, Masselter y Roy, 2001) como en Europa Occidental (Borne, 1998, Gentil y Verdon, 1995; Hummel, 1988) y en Norteamérica (Alverman, 1989; Hinchman, 1987; Zahorik, 1991)" (pp. 510).

Como los textos escolares son "una forma de lectura" de los programas de estudio, de manera más o menos discreta éstos van a transmitir las mismas orientaciones políticas, sobre todo teniendo en cuenta que el gobierno puede comprobar el grado de fidelidad en el proceso de su aprobación. A este respecto, Lebrun, Lenoir y Desjardins (2004), tras un análisis de los criterios de evaluación de los textos escolares publicados en Quebec, luego de la implementación del nuevo currículum de primaria en 2001, concluyen que a pesar de que los fundamentos epistemológicos (la perspectiva socio-constructivista) y orientaciones

(el enfoque por competencias) de este currículum difieren radicalmente de los programas anteriores basados en objetivos comportamentales, éstos “mantienen la misma lógica de transmisión y sustitución atribuida a los textos escolares desde 1979” (pp. 509).

En cuanto a los retos/desafíos políticos, a modo de ejemplo podemos mencionar que Quebec nunca ha reconocido oficialmente la atribución por el gobierno federal de una parte de su territorio, *le Labrador*, a la provincia de *Terre-Neuve* en su entrada en 1949 en la confederación canadiense. Todos los textos escolares de Quebec no tienen en cuenta la oposición de Quebec a esta modificación fronteriza. ¿Tierra de Fuego es chilena o argentina? Un conflicto entre los dos países se produjo tras la publicación de un texto escolar de la educación primaria. En Brasil, un manual de geografía, además de confundir el Uruguay con el Paraguay y olvidar el Ecuador en un mapa (errores de tipo científico), desplazan las fronteras de Brasil acaparando, por ejemplo, una parte de Bolivia, lo que según algunas críticas podría proceder de una determinada opción política, dado que la explosión de la población brasileña pasará de 200 millones a 400 millones en el 2050 y a 800 millones en el 2090, exigiendo más espacio y recursos (Dalmau, 2012).

A nivel teleológico, el de los valores, los retos/desafíos igualmente son importantes: “A nivel educativo, cada sociedad apela a perspectivas que le son propias, que hacen parte de su trayectoria socio-histórica, influenciado en consecuencia y en gran medida las finalidades educativas que han sido determinadas. Consecuentemente, estas últimas implican una serie de valores” (Lenoir, 2008, pp. 39). Los textos escolares, dispositivos políticos, son pues transmisores de valores promulgados por los poderes dominantes que tienen por objetivo transmitir reglas, normas y valores considerados adecuados a nivel social. Si la educación escolar no es neutra, así como lo destacara Reboul (1971), los programas y los textos escolares tampoco lo son. Indiquemos solamente tres ejemplos a modo ilustrativo. Bertola y Giordan (2008) muestra, a través del material didáctico concebido para la formación del personal sanitario en Suiza sobre la fecundación y el desarrollo del niño, cómo este material conlleva de la figura dominante del hombre por sobre la de la mujer. En una ilustración de este material, el hombre está representado con un cerebro y la mujer con una cabellera; el hombre coloca su mano sobre el hombro de la mujer... Si Bertola y Giordan evidencian el lugar importante que tienen los valores en Ciencias, Hasni y Lebrun (2008) constatan que éstos están ausentes manera explícita en los textos escolares de Quebec de Ciencias y Tecnologías, como si éstos fueran “neutros”, mientras que en los textos escolares de Ciencias Humanas y Sociales se les encuentra de manera abundante. Otro ejemplo es el de un texto escolar de Ciencias humanas de los años ochenta igualmente de Quebec, que presentó una serie de problemas para su aprobación, dado que las ilustraciones mostraban, por ejemplo, alumnos haciendo sus deberes escolares en la mesa de la cocina o la parte principal de la casa con el refrigerador y la caja eléctrica en la pared. Mientras que estas ilustraciones daban prueba de la realidad vivida por la mayoría de las familias pertenecientes a sectores socioeconómicamente desfavorecidos, habría sido necesario que estas ilustraciones presenten también interiores burgueses. Si el campo de los valores es extenso, la problemática religiosa a menudo sale a la luz. En el marco de una formación de aproximadamente 30 de inspectores tunecinos en la redacción de nuevos textos escolares, el inspector responsable de la enseñanza religiosa no quería, por motivos religiosos, representar familias al interior de su casa. Como en el Principito de Antoine de Saint-Exupéry, el inspector sólo quería representar la caja (la casa), la oveja (la familia) estando al interior.

2.3.3. El subsistema didáctico

El subsistema didáctico, en intersección con el sistema científico y el escolar, transporta desafíos praxeológicos dado que plantea la problemática del tratamiento de contenidos de aprendizaje. Porque la atención se centra la mayor parte del tiempo en las dimensiones pedagógicas y en una transmisión de los saberes a través de mecanismos de información o ejercitación, los aspectos didácticos son por lo general el pariente pobre en la concepción de los textos escolares. Uno de los aspectos frecuentemente ignorado o también podría decirse estereotipado, se refiere al uso de los métodos de enseñanza-aprendizaje. Lebrun (2009), por ejemplo, muestra cómo el proceso de conceptualización está ausente en los textos escolares Ciencias Humanas y Sociales en Quebec. Lenoir, Hasni, Lebrun, Maubant, Larose, Lisée, Oliveira y Routhier (2007), recapitulando 15 años de investigaciones sobre los textos escolares, constatan que los docentes hacen un uso mecánico de estos dispositivos; es decir, los utilizan como preparación de cursos más que como un apoyo en la elaboración de actividades de enseñanza-aprendizaje. Esta constatación se había hecho anteriormente (Lebrun, Bédard, Hasni y Grenon, 2004). Por lo demás, como lo destacan Lebrun, Lenoir y Desjardins (2004), "es importante preguntarse si corresponde que los textos escolares sean acompañados de voluminosas guías del docente, como las que existían para el currículum anterior. ¿Acaso la misión de las casas editoriales es atenuar las carencias de formación inicial y continua, cuya responsabilidad es del Estado, universidades y comisiones escolares?" (pp. 528). En un contexto donde se valoriza y promueve la profesionalización de la carrera docente, estas guías que actúan como sustitución de las competencias didácticas de los profesores, ¿no serían la causa de efectos negativos y perversos concediendo a las prácticas docentes un carácter técnico?

A nivel psicológico, dado que el subsistema didáctico tiene también a su base retos de este tipo, los textos escolares y documentos que lo acompañan (guías, guías de ejercicios, etc.), a causa de su proceso de fabricación no pueden pretender garantizar la diferenciación psicológica, si no a través de algunas indicaciones de carácter general. Menos aún, ellos pueden pretender tener en cuenta, el concepto vigotskiano de zona de desarrollo próximo. El problema planteado anteriormente de la existencia de guías voluminosas constituye claramente un obstáculo difícil de superar por los docentes.

Lo mismo ocurre a nivel del contexto, posiblemente todo texto escolar se caracteriza –aunque no es el caso de lo observado en África (Lenoir y Jean, 2012)– por un enraizamiento más o menos fuerte a la realidad económica, política, social, cultural, etc., de su país. A pesar de esto, el texto escolar no puede considerar las especificidades locales. En resumen, es necesario reconocer los límites del subsistema didáctico y ratificar la función central de mediación del docente quien interviene por medio de las situaciones de enseñanza-aprendizaje que él mismo ha creado en función de la relación de aprendizaje que se establece entre el alumno y los contenidos de aprendizaje (Lenoir, 1993, 2006a).

2.3.4. El sistema ideológico

El sistema escolar y los dos componentes político y teleológico que se acaban de describir, están estrechamente vinculados al sistema ideológico. Según Ansart (1974), "el discurso ideológico es discurso de legitimación. Se trata, haciendo alusión las razones de ser de una organización, de demostrar su valor eminente, la conformidad con la justicia. Para conseguirlo, el discurso comúnmente apela a un "fundamento" considerado como absoluto y además irrefutable que se encuentra fuera del alcance de la verificación [...]. Lo privativo de una ideología es precisamente que se presenta como la antítesis de una ideología, como la expresión de la realidad, como el discurso legitimado designando finalidades a las cuales aspira todo el pueblo" (pp. 17-18). "Esto es, como lo precisa el autor, una de los disfraces más

comunes del discurso ideológico que ocular esta exploración de fines y pretender que los fines declarados no son más que la voluntad común [...]. Ahora bien, esta voluntad general no es un hecho y la primera tarea de los ideólogos es discutir de estos fines y conducir a una colectividad a aprobar dichos fines y medios propuestos" (Ibíd., pp. 109). Para Ansart, a diferencia del sistema de poder, "acción sobre el otro [...] obtenida por medio de la obediencia y la amenaza de sanciones de fuerza, el sistema ideológico, al contrario, obtiene la repercusión sobre los comportamientos por medio de la manipulación de los significados" (Ibíd., pp. 56). El sistema ideológico "proclama el sentido, es decir, el sentido manifiesto de la vida colectiva que permitirá hacer de la acción común una verdad y transponer cada práctica en el orden de lo inteligible y de la razón" (Ibíd., pp. 15), y "no cambia sus efectos que en la medida en que los mensajes se reciban bajo el consentimiento y sean vividos por las conciencias individuales como evidencias" (Ibíd., pp. 81).

La organización que se propone "no posee un orden accidental, producto del azar o de locuras individuales; ésta responde a un principio o a una necesidad que la torna irrefutable" (Ibíd., pp. 17-18). Sin caer en la trampa de corte epistemológico que hace Althusser (1967-1968), Ansart (Ibíd.) establece una clara distinción entre la ciencia y la ideología. Por un lado, "si la ciencia se define en primer lugar por el saber que proclama y pone en forma, la ideología, al contrario, persigue inmediatamente la práctica, indicando lo que debe ser la acción para ser legítima" (pp. 22). Por otro lado, este autor señala que "a diferencia del conocimiento científico que se embarca en un proceso interminable de investigación, el discurso ideológico impone una verdad simple, esquemática, extremadamente distante de la infinita complejidad de la realidad. Es justamente por esto, para caracterizar este saber, que las definiciones de ideología conservan los criterios de no-conocimiento, de distorsión con relación a lo real" (Ibíd., pp. 79) y "reviste los caracteres de fijación y dogmatismo, sin que nadie pueda rebatir la ideología dominante y correr el riesgo de ser peligrosamente excluido del unanimismo proclamado" (Ibíd., pp. 58).

Ansart (Ibíd.) igualmente remarca que "la institución es un lugar de discurso y un lugar de conflicto de discursos. [...] El poder político instituido necesariamente debe someterse a las instituciones clave de la vida colectiva o, al menos, establecer vínculos de compatibilidad" (pp. 43). Por lo demás, Ansart (1977) hace hincapié sobre la importancia de estas instituciones como aparatos de difusión ideológica con función persuasiva. Importa pues que los poderes políticos establezcan vínculos estrechos, pero de complicidad, con las casas editoriales, instituciones de producción y difusión de los textos escolares. Esta situación explicaría al menos en parte, el laxismo observado en el proceso de evaluación y aprobación de los textos escolares.

El sistema ideológico que hace referencia a la ideología global dominante a nivel social, tiene relación con el subsistema que constituye la ideología educativa dominante en la actualidad. Existe una estrecha relación entre los dos niveles ideológicos, así como Laforest (1989) lo mostró en su tesis de doctorado en sociología sobre la enseñanza de ciencias humanas y sociales en la educación primaria. Esta estrecha relación entre ideología global e ideología educativa en la evolución del sistema educativo de Quebec y de sus producciones, igualmente ha sido puesta en evidencia por Lenoir y Laforest (1995). En el contexto social actual, el capitalismo de mercado apoyado en la ideología neoliberal, ideología *societal* global, se traduce en los textos escolares que reflejan los programas de estudio por medio de una ideología educativa de tipo economicista (producción de capital humano) que se concretiza, especialmente, por el enfoque basado en competencias (Barrow, Didou-Aupetit y Mallea, 2003; Burbules y Torres, 2000).

Si existe en los textos escolares, por todo el mundo y desde hace varias décadas, una gran cantidad de ejemplos de presentaciones ideológicas citadas de manera regular, Cristina D'Ávila (2001a, 2001b)

subraya de manera fehaciente un ejemplo del peso ideológico que comportan los textos escolares. Esta autora menciona distintos estudios realizados en Brasil sobre los textos escolares. Retomando en particular los trabajos de Barbara Freitag (1989) que hizo un análisis crítico sobre la importancia y dimensión del mercado de consumo y el peso de la producción nacional de documentos didácticos, esta autora menciona que Freitag establece el siguiente diagnóstico: "El texto escolar se inserta [...] en una gran maquinación donde parece ejercer un rol "insignificante"; sin embargo, a medida que él es descifrado, se revela de importancia estratégica para la existencia y funcionamiento del sistema educativo, extendiendo dicha influencia sobre grandes sectores del mercado editorial al igual que sobre las instituciones oficiales. Sirve de instrumento de enseñanza en el aula, de fuente de beneficio para los editores y de fuente de empleos para los funcionarios y técnicos de los organismos oficiales" (Ibid., pp. 127). Freitag también advierte de los autores que redactan textos escolares centrados únicamente en objetivos mercantiles y que se aprovechan de la falta de sentido crítico general de los docentes y de la incompetencia del estado y los agentes financieros: "El hecho de que los mecanismos del mercado favorezcan a autores mediocres y a editores más preocupados de sus ventas que de la calidad de sus productos, en gran parte es consecuencia de un comprador descuidado, poco preocupado del valor y uso real del producto comprado. En Brasil [...] el Estado, a través de uno organismo especial, el FAE [Fundación de asistencia a los estudiantes], se convierte en el comprador ciego de más del 60% de la producción de textos escolares" (Ibid., pp. 138).

D'Ávila (2001a, 2001b) ilustra ampliamente esta opción ideológica: "En el ejercicio que sigue la imagen del dentífrico, hay una serie de solicitudes respecto al nombre del producto, su peso, uso, nombre del fabricante, fecha y validez y colores utilizados en el embalaje. El malestar crece, si se considera que el ejercicio de escritura que debe realizarse a partir del embalaje. Por ejemplo, en la página 142, el texto escolar de Gianini (1993) presenta a los alumnos la siguiente tarea:

Reescribir de las frases utilizando un sinónimo para las palabras ennegrecidas:

- a) *Kolynos: la deliciosa protección refrescante.*
- b) *Sonríe confinando en Kolynos.*
- c) *Posee un sabor refrescante exclusivo.*

O también, ésta que pide a los alumnos reproducir el lema:

Copia en tu cuaderno la frase que tiene el mismo significado:

"Kolynos proporciona un aliento puro y refrescante" (2001b, pp. 138).

La infinita publicidad que es ligeramente camuflada en los textos escolares brasileños –por ejemplo, logotipos de marcas comerciales presentes en los estantes de los supermercados– da prueba de la intrusión de un *marketing* que certifica un gran vínculo que une al sistema ideológico con el sistema económico. Con 250 millones de textos, escolares distribuidos entre 2000 y 35 millones de alumnos de la educación primaria, en aproximadamente 180.000 escuelas públicas, "se puede fácilmente imaginar la importancia que tiene todo el proceso de producción, compra, venta y distribución del texto escolar en Brasil" (Ibid., pp. 118). Entre los criterios establecidos por el Ministerio de Educación (MEC) para la evaluación de los textos escolares no figura ninguna referencia a la presencia de publicidad de productos comerciales. La MEC prohíbe explícitamente la publicidad religiosa, pero la publicidad comercial parece aceptable, cualquiera que sea su grado de nocividad. En realidad, según Freitag (1989) los *lobbies* de editores son muy poderosos y los procedimientos de compras como las modalidades de utilización de los

textos escolares por los docentes no se basan en análisis críticos y distanciados. Tales constataciones distan mucho de ser exclusivas a la realidad brasileña, todo lo contrario.

2.3.5. El sistema económico

El sistema económico, que de una u otra manera acaba de ser tema de discusión, se basa en el subsistema que forma la edición escolar y que refiere específicamente, pero no exclusivamente como lo son los otros componentes del "sistema texto" a los grandes retos/desafíos de orden financiero. A menudo en competencia, las casas editoriales, instituciones privadas, deben producir rápidamente y al más bajo precios textos escolares; lo que perjudica notablemente al sistema científico. A continuación, los textos escolares son vendidos con beneficios importantes; beneficios que son bastante elevados cuando éstos se acompañan de guías de ejercicios, producidos a bajo costo y renovables cada año. Muchas de estas guías también tienen efectos perversos pues apoyan y refuerzan prácticas tradicionales de ejercitación en los docentes. En un libro colectivo, recientemente publicado (Hickman y Porfilio, 2012), varias contribuciones muestran cómo los textos escolares son utilizados como fuerza cultural en los Estados Unidos por las élites económicas y políticas para proteger y mantener sus intereses frente a las clases sociales inferiores. Lenoir y Jean (2012), en otro libro dirigido por estos mismos investigadores, hacen una revisión crítica de los textos escolares en uso de cinco países africanos, señalando cómo éstos sirven ante todo a los intereses de los países desarrollados del Norte y aquellos organismos que los producen o que hacen su promoción por medio de la imposición del enfoque basado en competencias.

2.3.6. El sistema mediático y la prensa mediática

El sistema mediático y la prensa mediática como subsistema puede estar referido a todos los retos/desafíos anteriormente mencionados. Este sistema, juega así una función de valorización de una casa editorial o de un manual, o bien de desvalorización que por lo general provienen de las críticas negativas de especialistas disciplinarios y/o investigadores universitarios. De esta forma, de vez en cuando es posible ver artículos de revistas o periódicos que difunden opiniones apoloéticas o críticas. La importancia de Internet no puede descuidarse, ya que en ella se encuentran numerosos textos relacionados con los textos escolares. Las casas editoriales y los organismos de difusión como Amazon utilizan sistemáticamente la Web para promocionar los textos escolares. Allí también es posible encontrar textos evaluativos, de los debates, etc., relacionados con estas publicaciones. Por consiguiente, el sistema mediático no puede ignorarse ya que influye de manera significativa en la fabricación, difusión de la opinión pública y, en consecuencia, en la venta.

2.3.7. El sistema de presión

Finalmente, existe un sistema de presión que emana de los propios docentes, sus sindicatos, los padres y otros grupos de presión que actúan directamente por medio del sistema mediático e indirectamente a través de los *lobbies* en la concepción y producción de los textos escolares. Este sistema de presión actúa sobre todos los componentes del "sistema texto" en función de los intereses particulares de sus representantes. La presión puede venir, por ejemplo, de las casas editoriales que intervienen directamente ante el MEQ con el fin de modificar una decisión en cuanto a la aprobación de un texto, tal como observamos entre los años 1974 a 1979, siendo agente de desarrollo pedagógico en Ciencias Humanas y sociales del Ministerio de Educación. Ante todo, los retos e intereses que están en juego son de tipo económico. La presión también puede venir de las asociaciones de padres, como fue el caso, por ejemplo, de la publicación de un texto escolar sobre la enseñanza de la religión: el programa que concretizaba, fue fuertemente refutado debido al hecho que, tras la tendencia actual de laicización del sistema educativo

de Quebec y la gran diversidad religiosa y étnica de alumnos en las aulas, la educación religiosa católica o protestante fue suprimida. Los desafíos apuntan aquí a las dimensiones axiológicas, filosóficas, socio-históricas (sobre todo culturales) y posiblemente a las dimensiones políticas. Pero la presión puede también emanar de los especialistas disciplinarios, formadores universitarios, etc., que denuncian las lagunas a nivel cognitivo y didáctico que contienen algunos textos escolares, los desafíos son entonces esencialmente de carácter epistemológico y disciplinario. Igualmente, puede proceder de los sindicatos docentes que juzgarían que tal texto no presentaría una visión pedagógica y pragmática lo suficientemente explícita, en este caso los retos/desafíos se relación especialmente con las dimensiones pedagógicas y praxeológicas.

3. CONCLUSIÓN

Tal como acabamos de colocar en evidencia, los meta-sistemas que componen el "*sistema texto*" se encuentran íntimamente interrelacionados, lo que testifica la complejidad de su análisis. Así como también acabamos de mencionarlo utilizando una metáfora: "el manual es un compromiso que debe estudiarse como compromiso. Ciertamente, la pertinencia y exactitud del contenido cognitivo deben analizarse cuidadosamente, pero el texto escolar es, si adoptamos la siguiente metáfora, un "martillo sobre todo". Existe distintos tipos de martillos, según el uso que quiera dárseles, así como existe martillos cuyas calidades varían. ¡De ahí la importancia de textos escolar de gran calidad! Pero, en definitiva, lo que principalmente importa es la mano que tiene el martillo, lo que hacen los usuarios, docentes y alumnos, y en primer lugar a los docentes. Son estos últimos, remarquémoslo, quienes establecen las condiciones (situación, dispositivo, etc.) a las cuales los alumnos se enfrentarán" (Lenoir, 2006b, pp. 25). Esta es la razón por la que el mejor texto escolar puede utilizarse de la peor manera, al igual que un texto de calidad inferior puede ser explotado de manera inteligente, de tal modo que se extraigan todos los beneficios posibles. Por consiguiente, el estudio de los textos escolares no puede *mínimo*, además de su análisis interno no puede prescindir de uno externo, in situ, de su uso por los docentes y los alumnos.

Si el texto escolar es un compromiso, debe ser por lo tanto analizado como un compromiso. En efecto, la relevancia y precisión de los contenidos cognitivos deben ser cuidadosamente analizadas, pero todo el "*sistema texto*" debe tenerse presente: las distintas dimensiones a las cuales hace referencia, al igual que los desafíos de diversa índole que lo sustentan. Un tal análisis, altamente complejo, sólo encuentra su sentido pleno si se delimita previamente a partir de las dimensiones filosóficas, socio-históricas y contextuales. En otras palabras, haciendo referencia a Michel Freitag (1973, 1986) para realizar un trabajo científico no sólo se requiere utilizar las funciones teóricas, empíricas y operativas que han constituido la estructura clásica de la ciencia, sino también las funciones de sentido y valor. La importancia de considerar todo proceso científico añadiendo otras dos funciones que proporcionan la significación de la acción; por un lado, la *función de valor* impone considerar orientaciones (valores, ideologías, etc.) que caracterizan la dinámica social. La función de valor "es la dimensión cultural en el desarrollo social, además de expresar cierta relación con el mundo socialmente estructurado. De esta forma, ella se enmarca en el proceso de objetivación en lo real y proyecta los límites del instrumento operatorio sobre lo real explorado" (Lenoir, 1993, pp. 57). Por otro lado, la *función de sentido* afianza esta acción en lo social histórico, en el proceso de objetivación socio-histórica y remite, por lo tanto, a una *praxis* social, histórica y espacialmente definida. Si la significación tiene una fuente, el valor, la función de sentido relocaliza concretamente esta fuente tornándola dinámica y remplazándola en su

génesis. En la perspectiva socio-histórica, ella restituye tanto los procesos científicos de objetivación como su significación en la realidad social. En resumen, estas dos funciones imponen considerar la investigación científica bajo un enfoque integrativo, al igual que lo exige el estudio de los textos escolares.

La última observación que deseamos mencionar tiene que ver con la tendencia actual detectada en los docentes de primaria en Quebec que sería abandonar de un cierto modo, al menos en el aula y en algunas disciplinas, los textos escolares en nombre de las nuevas orientaciones constructivistas del currículum tal como ellos las comprenden. Es al menos lo que muestran las entrevistas de planificación que anteceden a los registros audiovisuales de sus prácticas en el aula, las que evidencian un uso poco frecuente de estos dispositivos. Claramente es posible preguntarse si esta constatación está vinculada al hecho de que estos docentes se sienten observados y saben que son filmados. Ante esto, formulamos la hipótesis de que los docentes que participan en nuestras investigaciones lo hacen libremente y que dicha participación se basa en concepciones educativas, prácticas y expectativas que los diferencian del resto de los docentes de primaria. En efecto, pocos son los profesores que aceptan que sus actividades sean filmadas y analizadas; a pesar de que, por un lado, la investigación no tiene nada que ver con una evaluación, estando exclusivamente focalizada en la descripción y comprensión de la intervención educativa en el aula y, por otro lado, los docentes son parte integrante del proceso de investigación, dado que todo análisis se presenta y discute con ellos. No obstante, esta tendencia parece multiplicar una carencia observada de manera recurrente en distintas investigaciones: la falta de preocupación de la adquisición de conocimientos que no sean otros que los técnico-instrumentales y, en consecuencia, la ausencia casi total de la implementación de métodos de enseñanza-aprendizaje de carácter científico (conceptualización, resolución de problemas, comunicacional, experimental, de realización, etc.). La atención se centra más bien y de manera cada vez más recurrente en los facilitadores pedagógicos y las relaciones socioemocionales en detrimento de los aspectos cognitivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, L. (1967-1968). *Cours de philosophie pour scientifiques*. Paris: École normale supérieure.
- Alverman, D. (1989). Teacher-student mediation of content area texts. *Theory into Practice*, 27, pp. 142-147.
- Ansart, P. (1974). *Les idéologies politiques*. Paris: Presses universitaires de France.
- Ansart, P. (1977). *Idéologies, conflits et pouvoir*. Paris: Presses universitaires de France.
- Bailly, A. y Ferras, R. (1997). *Éléments d'épistémologie de la géographie*. Paris: Armand Colin.
- Barrow, C. W., Didou-Aupetit, S. y Mallea, J. (2003). *Globalisation, Trade Liberalisation, and Higher Education in North America. The Emergence of a New Market under NAFTA?* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bertola, L. y Giordan, A. (2008). Clarifier les valeurs implicites dans les savoirs scientifiques en biologie. En D. Favre, A. Hasni y C. Reynaud (Eds). *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants. Entre « toujours plus » et « mieux vivre ensemble »*, pp. 117-129. Bruxelles: De Boeck Université.

- Borne, D. (1998). *Le manuel scolaire. Programme de travail 1997-1998*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, Inspection générale de l'éducation.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Éditions de minuit.
- Burbules, N. C. y Torres, C. A. (Eds.). (2000b). *Globalization and education. Critical Perspectives*. New York, NY: Routledge.
- Cellar, K. (2011). *Leçons de littérature. Un siècle de manuels scolaires au Québec*. Montréal: Presse de l'Université de Montréal.
- Choppin, A. (1980). L'histoire des manuels scolaires: une approche globale. *Histoire de l'éducation*, 58, pp. 137-164.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette Éducation.
- Commission du matériel didactique (2002). *Les fonctions du matériel didactique*. Avis au ministre de l'Éducation du Québec. Québec: Commission du matériel didactique.
- Dalmáu, H. H. (2012). *Sugestivas "fronteras móviles" en un libro escolar de geografía del Brasil*. Consultado en: <http://www.resistenciahuemul.com.ar/notas/4/7019/sugestivas-fronteras-moviles-en-un-libro-escolar-de-geografia-del-brasil.htm>.
- D'Ávila, C. M. (2001a). *Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao manual escolar?* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Universidade federal da Bahia, Salvador.
- D'Ávila, C. M. (2001b). Le manuel scolaire brésilien: allié ou vilain dans la salle de classe. En Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy y J. Lebrun, J. (Eds.). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative: regards critiques sur ses apports et ses limites*, pp. 115-143. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Dottrens, R. (1964). Tradition et bon sens en éducation. *Société Binet Alfred et Simon Théodore*, 478, pp. 36-40.
- Freitag, B., Costa, W. y Motta, V. (1988). *O livro didático em questão*. São Paulo: Edições Cortez.
- Freitag, M. (1973). *Dialectique et société. Étude épistémologique sur l'objectivité historique*. Thèse de doctorat de 3^e cycle en sociologie, École pratique des Hautes études, 6^e section, Paris.
- Freitag, M. (1986). *Dialectique et société* (Tome 1 – Introduction à une théorie générale du symbolique). Montréal: Éditions coopératives A. Saint-Martin.
- Gentil, R. y Verdon, R. (1995). *Étude sur les outils pédagogiques à l'école primaire. Pratiques et opinions des enseignants*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Insertion professionnelle, Direction de l'évaluation et de la Prospective (Les dossiers d'éducation et formations, n° 56).
- Gersten, R., Baker, S., Pugach, M., Scanlon, D. y Chard, D. (2001). Contemporary research on special education teaching. En V. Richardson (Ed.). *Handbook of research on teaching*, pp. 695-722. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Gouvernement du Québec (1959). *Programme d'études des écoles élémentaires, 1959*. Québec: Département de l'instruction publique.
- Gueorguieva, V. (2004). *La connaissance de l'indéterminé. Le sens commun dans la théorie de l'action*. Thèse de doctorat en sociologie, Faculté des sciences sociales, Université Laval, Québec.

- Gutek G. L. (1988). *Philosophical and ideological perspectives on education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hasni, A. (2006). Regards sur la formation à l'enseignement des sciences et des technologies. En A. Hasni, Y. Lenoir y J. Lebeaume (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences*, pp. 119-156. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Hasni, A. y Roy, P. (2006). Comment les manuels scolaires proposent-ils d'aborder les concepts scientifiques avec les élèves? Cas des concepts de biologie. En J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni y V. Grenon (Eds.). *Le matériel didactique et pédagogique, soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*, pp. 87-161. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Hasni, A. y Lebrun, J. (2008). Les valeurs explicites dans les programmes et dans les manuels de sciences et technologies au Québec. En D. Favre, A. Hasni y C. Reynaud (Eds.). *Les valeurs explicites et implicites en éducation*, pp. 101-116. Bruxelles: De Boeck Université.
- Hichman, H. y Porfilio, B. J. (Eds.). (2012). *The new politics of the textbook: Problematizing the portrayal of marginalized groups in textbooks*. Rotterdam-Boston, MA: Sense Publishers.
- Hinchman, K. (1987). The textbook and those content-area teachers. *Reading Research and Instruction*, 26, pp. 247-263.
- Hummel, C. (1988). *School textbooks and lifelong education: An analysis of schoolbooks from three countries*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Johnsen, E. B. (dir.). (1993). *Textbooks in the kaleidoscope. A critical survey of literature and research on educational texts* (Trad. L. Sivesind). New York, NY: Oxford University Press.
- Laforest, M. (1989). *Diagnostic de l'enseignement des sciences humaines dans les classes primaires franco-catholiques du Québec (1959-1988)*. Thèse de doctorat (nouveau régime) en sociologie non publiée, Université de Paris VII, Paris.
- Laloux-Jain, G. (1974). *Les manuels d'histoire du Canada au Québec et en Ontario*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lebrun, J. (2002). *Les modèles d'intervention éducative véhiculés par la documentation officielle et les manuels scolaires approuvés concernant l'enseignement-apprentissage des sciences humaines au troisième cycle du primaire*. Thèse de doctorat en éducation, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Lebrun, J. (2009). Des objectifs aux compétences: quelles incidences sur les démarches d'enseignement-apprentissage des manuels scolaires en sciences humaines? *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), pp. 15-36.
- Lebrun, J., Bédard, J., Hasni, A. y Grenon, V. (Eds.). (2006). *Le matériel pédagogique et didactique: soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lebrun, J., Lenoir, Y. y Desjardins, J. (2004). Le manuel scolaire «réformé» ou 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*, 30(3), pp. 509-533.
- Lebrun, J., Lenoir, Y., Laforest, M., Larose, F., Roy, G.-R. y Spallanzani, C. (2002). Past and current trends in the analysis of textbooks in the Quebec context. *Curriculum Inquiry*, 32(1), pp. 51-83.

- Lebrun, M. (1996). L'image de la lecture dans les manuels québécois de 1900 à 1945. *Cahiers de la recherche en éducation*, 3(3), pp. 393-410.
- Lenoir, Y. (1993). Entre Hegel et Descartes: de quels sens peut-il être question en didactique? En P. Jonnaert y Y. Lenoir (Eds.). *Sens des didactiques et didactique du sens*, pp. 29-99. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. (1996a). Médiation cognitive et médiation didactique. En C. Raisky y M. Caillot (Eds.). *Le didactique au-delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs*, pp. 223-251. Bruxelles: De Boeck Université.
- Lenoir, Y. (2006b). Orientations épistémologiques du nouveau curriculum et contribution des manuels scolaires à leur mise en œuvre. En J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni, y V. Grenon (Eds.). *Le matériel didactique et pédagogique: soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*, pp. 13-32. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y. (2008). Les finalités en éducation: un cadre conceptuel pour cerner les positionnements épistémologiques et axiologiques. En D. Favre, A. Hasni y C. Reynaud (Eds.). *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants. Entre «toujours plus» et «mieux vivre ensemble»*, pp. 39-53. Bruxelles: De Boeck Université.
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Les nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), pp. 9-29.
- Lenoir, Y. (2010). Bâtir une situation d'enseignement-apprentissage: quelles démarches de conceptualisation mettre en œuvre? *Vivre le primaire*, 23(2), pp. 14-17.
- Lenoir, Y. 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. En Y. Lenoir y M.-H. Bouillier-Oudot (Eds.). *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (pp. 125-166). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y., Hasni, A., Lebrun, J., Larose, F., Maubant, P., Lisée, V., Oliveira, A. A. y Routhier, S. (2007). L'utilisation des manuels scolaires dans les écoles primaires du Québec: résultats de quinze ans de recherche. En M. Lebrun (Eds.). *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec: Presses de l'Université du Québec (CD-rom).
- Lenoir, Y. y Jean, V. (2012). The competency-based approach in African textbooks: An approach dominated by economic, political, and cultural interests from the North. En H. Hickman y B. J. Porfilio (Eds.). *The new politics of the textbook: Critical analysis in the core content areas*, pp. 65-83. Rotterdam-Boston, MA: Sense Publishers.
- Lenoir, Y. y M. Laforest. (1995). *La formation des maîtres au Québec: contexte historique et situation actuelle* (1 – *Un aperçu historique du système scolaire*). Sherbrooke: Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke (Documents du CRIE, n° 6).
- Niclot, D. (2002). *Les manuels de géographie de l'enseignement secondaire. En comprendre les logiques pour mieux les utiliser*. Reims: CRDP de Champagne-Ardenne.
- Niclot, D. (2003). *Savoirs scolaires en géographie, apprentissage des élèves, professionnalisation des enseignants*. Synthèse des travaux en vue de l'habilitation à diriger des recherches, 1A. Reims: Université de Reims Champagne-Ardenne, École doctorale Textes, cultures, sociétés.
- Norman, D. (1994). Les artefacts cognitifs. En B. Conein, N. Dodier y L. Thévenot (Eds.). *Les objets dans l'action*, pp. 15-34. Paris: Éditions de l'EHESS.

- Paquelin, D. (s.f.). *Du dispositif accompagné au dispositif accompagnant*. Bordeaux: Université de Bordeaux. Consultado en : <http://membres.lycos.fr/autograf/Dispositif3.htm>.
- Pastré, P. (2006). Que devient la didactisation dans l'apprentissage des situations professionnelles? En Y. Lenoir et M. H. Bouillier-Oudot (Eds.). *Savoirs professionnels et curriculum de formation*, pp. 321-344. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Pastré, P. (2008). Apprentissage et activité. En Y. Lenoir y P. Pastré (Eds.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat: un enjeu pour la professionnalisation des enseignants*, pp. 53-79. Toulouse: Octarès Éditions.
- Purves, A. C. (1993) Introduction. En E. B. Johnsen (Ed.). *Textbooks in the kaleidoscope. A critical survey of literature and research on educational texts* (trad. L. Sivesind), pp. 13-17. New York, NY: Oxford University Press.
- Ratté, S., Lenoir, Y. y Larose, F. (2006). L'intégration des matières à quel prix? Une analyse de documents pédagogiques produits dans le cadre de la mesure gouvernementale 30030. En J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni y V. Grenon (Eds.). *Le matériel didactique et pédagogique, soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*, pp. 87-161. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Reboul, O. (1971). *La philosophie de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Richaudeau, F. (1979). *Conception et production des manuels scolaires. Guide pratique*. Paris: UNESCO.
- Rieber, R. W. y Carton, A. S. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky Volume1: Problems of general psychology* including the volume Thinking and speech (trad. N. Minick). New York, NY: Plenum Press.
- Ross, V. (1969). La structure idéologique des manuels de pédagogie québécois. *Recherches sociographiques*, 10(2-3), pp. 171-196.
- Roy, G. R. y Lenoir, Y. (2006). Le savoir exprimé par les manuels scolaires et la compréhension que peuvent en avoir les élèves. En J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni y V. Grenon (Eds.). *Le matériel didactique et pédagogique, soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative* pp. 87-123. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Spallanzani, C., Biron, D., Larose, F., Lebrun, J., Lenoir, Y., Masselter, G. y Roy, G. R. (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Stray, C. (1993). *Quia nominor leo: vers une sociologie historique du manuel*. *Histoire de l'éducation*, 58, pp. 71-102.
- Venezky, R. L. (1992). Textbooks in school and society. En P.W. Jackson (Ed.). *Handbook of research on curriculum. A project of the American Educational research Association*, pp. 436-461. New York, NY: Macmillan.
- Vincent, S. y Arcand, B. (1979). L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec ou Comment les Québécois ne sont pas des sauvages. Montréal: Hurtubise HMH.
- Woodward, A., Elliot, D. L. y Nagel, K. C. (1988). *Textbooks in school and society. An annotated bibliography and guide to research*. New York, NY: Garland.
- Zahorik, J. A. (1991). Teaching style and textbooks. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), pp. 185-196.