



MONOGRÁFICO

Didáctica de las Ciencias
Sociales y libros de texto

ANÁLISIS DE LA TEXTUALIDAD VERBO-ICÓNICA DE LA IMAGEN EN LOS LIBROS DE TEXTO DE CIENCIAS SOCIALES EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Recepción: 22/01/2018 | Revisión: 07/03/2018 | Aceptación: 08/04/2018

Virginia GÁMEZ CERUELO

Universidad Nacional de Educación, Ecuador
virginia.gamez@unae.edu.ec

Resumen: El objetivo de este trabajo es analizar la función de la imagen en los libros de texto del área de Ciencias Sociales desde una perspectiva cualitativa, centrada en la relevancia que la alfabetización visual posee a día de hoy en los procesos educativos. Se cuestiona en qué modo la función de la imagen puede incidir en el desarrollo metacognitivo del alumnado de Educación Primaria, centrándose en la construcción de contenidos curriculares del área de Ciencias Sociales, a partir de la detección y argumentación del currículo oculto visual y el currículo nulo, y haciendo incidencia en cómo estas tipologías de currículos pueden influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de Educación Primaria, en concreto, a partir del análisis de libros de texto catalanes, en relación a temáticas vinculadas a la Educación para la Ciudadanía.

Palabras clave: didáctica de las Ciencias Sociales; libro de texto; currículo oculto visual; currículo nulo; alfabetización visual.

VERB-ICONTEXTUALITY ANALYSIS OF IMAGES
IN PRIMARY SCHOOL SOCIAL SCIENCES TEXTBOOKS

Abstract: *The objective of this paper is to analyze the function of images in textbooks of the Social Sciences area from a qualitative perspective, focused on the relevance that visual literacy has today in educational processes. On the one hand, we analyze in which way the function of images can influence the metacognitive development of Primary Education students, focusing on the construction of curricular contents in the area of Social Sciences, from the detection and argumentation of the hidden visual curriculum and the null curriculum. On the other hand, we analyze how these types of curricula can influence the teaching-learning process of Primary Education students, specifically, from the analysis of Catalan textbooks, in relation to the units related to Education for Citizenship.*

Keywords: didactics of Social Sciences; textbook; visual hidden curriculum; null curriculum; visual literacy.

ANÀLISI DE LA TEXTUALITAT VERBO-ICÒNICA DE LA IMATGE EN ELS LLIBRES DE TEXT DE CIÈNCIES SOCIALES EN L'ETAPA D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA

Resum: *L'objectiu d'aquest treball és analitzar la funció de la imatge en els llibres de text de l'àrea de Ciències Socials des d'una perspectiva qualitativa, centrada en la rellevància que té avui en dia l'alfabetització visual en els processos educatius. Es qüestiona de quina manera la funció de la imatge pot incidir en el desenvolupament metacognitiu de l'alumnat d'Educació Primària, centrant-nos en la construcció de continguts curriculars de l'àrea de Ciències Socials, a partir de la detecció i argumentació del currículum ocult visual i el currículum nul, i fent incidència en com aquestes tipologies de currículums poden influir en el procés d'ensenyament-aprenentatge dels estudiants d'Educació Primària, concretament, a partir de l'anàlisi de llibres de text catalans, en relació a temàtiques vinculades a l'Educació per a la Ciutadania.*

Paraules clau: didàctica de les Ciències Socials; llibre de text; currículum ocult visual; currículum nul; alfabetització visual.

Introducción

El protagonismo de la imagen en la sociedad del siglo XXI puede ser considerado como un lugar común. Esto ha implicado que la literatura científica en torno al uso y función de la imagen en la Educación sea inabarcable. La imagen es analizada desde diferentes perspectivas, las cuales abarcan diversas áreas que van desde la Historia del Arte o las Bellas Artes hasta la Antropología Visual; la Sociología Visual; la Semiótica; la Comunicación Audiovisual; la Estética; los Estudios Visuales; el Diseño; la Geografía; la Fotografía; el Cine; etc. Este trabajo propone una reflexión, desde el punto de vista integrador de la Didáctica, en torno a qué función educativa está ejerciendo la imagen en el área de Ciencias Sociales, en concreto, en la etapa de Educación Primaria. El principal objetivo de analizar dicha función es repensar cómo el empleo de la textualidad verbo-icónica en los libros de texto puede influir en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje del alumnado. El actual desarrollo de la manualística hace que la relación texto-imagen sea cada vez más compleja, siendo un reto para el profesor el saber articular de un modo correcto esta textualidad verbo-icónica a la cual, los libros de texto orientan cada vez más su propuesta editorial (Escolano, 2007:369).

Por tanto, este trabajo pretende ahondar en cómo el uso de la textualidad verbo-icónica articula conceptos complejos, propios de las Ciencias Sociales, intentando caracterizar qué tipo de lenguaje visual se maneja desde esta área. A partir de este análisis, se quiere detectar si existe algún tipo de tendencia en esta modalidad de textualidad verbo-icónica, que pueda influir en el desarrollo metacognitivo del alumnado de Educación Primaria.

1. Metodología

Para realizar el análisis de la textualidad verbo-icónica de los libros de texto se seleccionó una temática concreta que permitiera analizar la propuesta editorial en profundidad, atendiendo tanto al corpus gráfico como al paratexto. Este análisis se realizó en el marco de una investigación de tesis doctoral¹, en la cual se abordaban los contenidos de los libros de texto desde los aspectos más afines a la Educación para la Ciudadanía, escogiendo como objeto de estudio las competencias y la función del Gobierno en los libros de texto de Educación Primaria. Sin embargo, definir cuáles son las competencias y funciones del Gobierno en relación a los contenidos curriculares trabajados en la etapa de Educación Primaria obligaba a realizar un recorrido amplio del término «gobierno», permitiendo visibilizar todos los conceptos afines a instituciones y/o agentes políticos que aparecen de forma explícita en los contenidos curriculares. Se pretendía reconocer qué tipo de imágenes constituyen el itinerario iconográfico vinculado a la competencia social y ciudadana en relación a la enseñanza-aprendizaje de conceptos relacionados con el gobierno, hecho que provocó enfrentarse directamente a lo impreciso que puede llegar a ser la formación sociopolítica en edades tempranas. De este modo, para vincular texto e imagen en relación a la temática escogida, se realizó una búsqueda intensiva de términos afines como: alcalde/sa; regidor/a; servicios públicos; parlamento; ministro/a; ministerio; vecino; ciudadano/a, etc. Se vincularon estos términos

1 Gómez Ceruelo, V. (2016). *La función educativa de la imagen en el área de Ciencias Sociales de Educación Primaria: Un estudio exploratorio en torno al currículo escolar, los libros de texto y la concepción del alumnado del Grado de Maestro de Educación Primaria* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/398013>

en torno a la participación política y los valores democráticos, al entender la práctica política como un complejo entramado en el que la acción del gobierno y la población están directamente conectadas. Se elaboraron unas fichas de análisis, agrupando todas las alusiones textuales con las imágenes que acompañaban a estos términos.

Para el diseño de estas fichas de análisis se atendió al análisis de la imagen y el paratexto, vinculando, en primer lugar, los títulos del índice de cada libro, estableciendo en qué capítulos aparecían imágenes o texto al respecto. Una vez identificados los capítulos, se procedió a seleccionar tanto el texto como las imágenes, respetando títulos, subtítulos o cuerpo de texto. También se diferenció cuando las imágenes o el texto correspondían a una actividad o ejercicio de evaluación.

A continuación, se procedió a recopilar todas las referencias textuales y visuales a la temática escogida. Al aislar éstas del conjunto global del corpus gráfico del libro de texto, se quería reforzar la visualización del itinerario iconográfico. Esta selección de imágenes, permitió también atender a la progresión de la etapa de Educación Primaria, al poder establecer que tipologías de imágenes (atendiendo a contenido y clasificación: fotografía, ilustración, mapas, gráficos) se encontraban en cada ciclo, analizando si existe algún tipo de criterio a nivel cognitivo y/o iconográfico relevante.

Para realizar la discusión teórica en torno a estas fichas, se tuvieron en cuenta investigaciones de carácter cualitativo orientadas en dos sentidos. Por un lado, autores que permitieran argumentar en torno a la creación y a la detección de Currículo Oculto, Currículo Oculto Visual y Currículo Nulo (Acaso, 2009; Apple, 1987; Eisner 1994, Torres, 1991). Por otro lado, se emplearon diversas investigaciones y autores para analizar el vínculo entre texto e imagen y creación de imaginarios visuales (Campos, 2010; ICIP, 2013; Morales y Lischinsky, 2008; Pingel, 2009; Ruiz Zapatero y Álvarez Sanchís, 1997; Schocker y Woyshner, 2013; Valls, 1994, 1995, 2007, 2008), permitiendo desarrollar la detección de imaginarios visuales estereotipados (Atienza y Van Dijk, 2010; Bozal, 1991; Escolano (dir.), 2006).

Debido a la complejidad del análisis propuesto, la muestra de libros de texto debía ser reducida, con el fin de poder realizar un análisis en profundidad. Dicha muestra se redujo a dos editoriales: Grup Promotor/Santillana y Vicens Vives, de las cuales se analizó toda la etapa de Educación Primaria. Se debe destacar la popularidad de estas dos editoriales, las cuales cubren una gran población del mercado editorial catalán, donde se realizó la muestra, pero también son de gran difusión en el mercado de todo el ámbito estatal español y latinoamericano².

2. Discusión de resultados

A partir de la selección de los temas que incluyen en sus contenidos referencias en el texto o imágenes sobre el «gobierno» (ver Tablas 1 y 2), se pueden introducir unas primeras reflexiones para cuestio-

2 La muestra de libros de texto empleada responde a la selección realizada para la investigación de la tesis doctoral anteriormente citada. El año de publicación de los libros de texto analizados comprende del 2011 al 2015. Esta datación se debe a la derogación de la LOE que retrasó la reedición de algunos cursos para la adaptación al nuevo currículo de la LOMCE. Sin embargo, se quiere precisar que la muestra total de los libros de texto analizados en la tesis doctoral permitió comparar diferentes ediciones de una misma editorial. Con este dato, se quiere puntualizar que las editoriales no presentan grandes cambios significativos en relación a las imágenes empleadas en diferentes ediciones, debido principalmente al uso de bancos de imágenes y restricciones por derechos de propiedad intelectual, por lo que se justifica la relevancia de la discusión que se propone en este trabajo en relación a futuras ediciones. El objetivo de este artículo se encuentra dirigido más hacia el hecho de proponer una propuesta de análisis que abstraiga modelos y problemáticas acerca del uso de las imágenes de los libros de texto, que la validación de una propuesta concreta de una editorial.

nar el modo en el que las editoriales proponen la construcción del significado y del imaginario visual de dicho término. En un primer momento, estos epígrafes acercan la temática analizada a cuestiones vinculadas con el entorno más próximo del alumnado de Educación Primaria, a través de temas vinculados al conocimiento de la ciudad y el pueblo. Además, a través del uso del plural mayestático, acercan al alumnado a su entorno más próximo con expresiones como «*Vivim en societat*» («Vivimos en sociedad») y «*Vivim en poblacions*» («Vivimos en poblaciones») (ver Tablas 1 y 2). Esta relación con el entorno más próximo continúa en el segundo ciclo, al establecer un vínculo con el medio a través de su inclusión en el paisaje; la sociedad; la población; el territorio; el trabajo y las actividades económicas, con expresiones también cercanas como: «*Observem les feines*» («Observamos los trabajos») y «*Convivim en societat*» («Convivimos en sociedad») (ver Tablas 1 y 2). Sin embargo, este juego retórico desaparece en el ciclo superior, donde encontramos la enunciación de los temas con un carácter más institucional. Estos son presentados con títulos que hacen alusión de manera exclusiva a la referencia geopolítica a través de Cataluña, España y Europa: «*Les institucions de Catalunya, Espanya i Europa*» («Las instituciones de Cataluña, España y Europa») y «*Catalunya, Espanya i la Unió Europea*» («Cataluña y la Unión Europea») (ver Tablas 1 y 2).

Ciclo-curso	Tema
Inicial 1º	Viure en societat
Inicial 2º	Vivim en poblacions
Medio 3º	Observem les feines
Medio 4º	El territori i els paisatges
Superior 6º	Les institucions de Catalunya, Espanya i Europa

Tabla 1: Relación de los temas que contienen alusión directa de la temática analizada en la etapa de Educación Primaria. Editorial Grup Promotor/Santillana.

Ciclo-curso	Tema
Inicial 1º	El poble i la ciutat
Inicial 2º	Cuidem el medi La localitat Vivim en societat
Medio 3º	Orientació i representació de la Terra Convivim en societat
Medio 4º	Paisatges naturals o humanitzats La població i el territori El pas del temps canvia les formes de vida
Superior 5º	La terra i la seva representació
Superior 6º	Espanya i Catalunya al segle XX Catalunya, Espanya i la Unió Europea

Tabla 2: Relación de los temas que contienen alusión directa de la temática analizada en la etapa de Educación Primaria. Editorial Vicens Vives.

Se puede destacar, por tanto, el desarrollo gradual que se establece desde el ciclo inicial al superior. En ciclo inicial, se aprecia una vinculación generada desde niveles de cercanía muy próximos con el entorno del alumnado a través del reconocimiento de la ciudad/pueblo, repre-sentada principalmente a través del barrio y su entorno más próximo, destacando lugares como la escuela, la casa o el hospital. En el ciclo medio, observamos la aparición de términos más amplios como: sociedad, población, territorio, paisaje. Sin embargo, estos términos todavía mantienen una vinculación con el entorno más próximo del alumnado, como se puede ver en el curso de 3º (ver Tablas 1 y 2), gracias al uso del plural mayestático, intentando realizar una función de inclusión y cercanía, que poco a poco irá difuminándose. A partir de 4º curso y, sobre todo, en el ciclo superior, la distancia se hace más marcada entre el alumnado y la referencia a la temática, a través del uso, casi en exclusividad, de la referencia geopolítica de Cataluña, España y Europa. Atendiendo a cómo se configuran los contenidos curriculares y la conceptualización de la temática analizada, se considera que el empleo de este tipo de terminología, asume la gestión política y la participación ciudadana desde una perspectiva que se podría denominar como sinecdóquica.

La sinecdoque es analizada desde la semiótica de un modo realmente significativo para el tipo de análisis que se propone. Se considera que esta figura, empleada de manera muy frecuente a nivel visual por la publicidad (Kress y Van Leeuwen, 2001), también ha influido en la construcción de la textualidad verbo-icónica de los libros de texto, la cual construye el significado de términos complejos a través de la representación de una imagen por el todo. A modo de ejemplo, se puede destacar cómo en los libros analizados se vincula de manera directa el Gobierno de Cataluña con la fachada del edificio del *Parlament de Catalunya*, realizando un vínculo directo con la función del gobierno y su sede institucional, siendo, el uso de las fachadas de edificios institucionales, ya sea a nivel autonómico, estatal o europeo, la imagen más popular para representar casi cualquier alusión a la temática analizada.



Figura 1. Ejemplo de portadas de la editorial Vicens Vives.

Esta relación sinecdóquica de tomar una parte por el todo es empleada en los libros de texto para definir aspectos sobre política y definir funciones del gobierno constantemente, acen-tuándose aún más en el ciclo superior. Esta función sinecdóquica entre texto-imagen posee un carácter más marcado en el uso de las páginas iniciales de cada capítulo (ver Figura 1), las cuales se emplean a modo de presentación o portada, y cuya configuración gráfica potencia en este tipo de páginas esta función de la textualidad verbo-icónica (Escolano, 2007). En estas portadas, el

vínculo entre el concepto y la imagen sintetiza el vínculo entre la sociedad y el gobierno a través de la imagen de un ayuntamiento sin ninguna alusión a la ciudadanía (ver Figura 1), pese al uso del plural mayestático: «*Vivim en societat*» («Vivimos en sociedad»). Esta relación con las fotografías institucionales también se encuentra en ejemplos como las instalaciones del Parlamento europeo, presentadas con una perspectiva de solemnidad y abstracción, que permiten vincular de una manera directa el nombre de una parte: ayuntamiento y/o sede del parlamento europeo, con el todo: sociedad y Cataluña, España, Europa. De este modo, se puede destacar cómo esta función sinecdótica puede llegar a favorecer una construcción estereotipada del término gobierno, al condensarse su significado en solo los aspectos más visibles e institucionales del propio término.

Considerando que la temática analizada es esencialmente transversal en los contenidos curriculares del área de Ciencias Sociales, se debe destacar el hecho de haber encontrado alusiones directas a la temática en tan contadas ocasiones, como en el caso de Grup Promotor/Santillana, editorial que solo tiene este tipo de alusiones directas en cinco temas en toda la etapa de Educación Primaria (ver Tabla 1 y 2). Este hecho provoca que, tanto en el cuerpo textual como en las actividades o ejercicios de evaluación, las competencias y funciones del gobierno quedan indirectamente invisibilizadas. Sin embargo, deberían ser correctamente identificadas y asimiladas para generar una correcta formación sociopolítica desde edades tempranas. De este modo, el análisis propuesto sugiere, más que la existencia de imágenes que pudieran ser calificadas como estereotipadas o incorrectas (como lo podrían ser imágenes con contenido sexista o xenófobo), la creación de una definición estereotipada sobre las propias competencias y funciones del gobierno. El análisis global del corpus gráfico nos conduce hacia una construcción estereotipada del significado del término «gobierno», compuesta por las definiciones ofrecidas en el texto, y reforzadas a través de la textualidad verbo-icónica, donde el repertorio iconográfico escogido toma un cariz muy importante en relación a esta función sinecdótica detectada, la cual incide en una parte sesgada de lo que implica la participación tanto del gobierno como de la ciudadanía.

3. Análisis de imágenes atendiendo a la progresión de los ciclos

A continuación, presentamos las principales características obtenidas a través del análisis de las imágenes, diferenciando entre los distintos ciclos de Educación Primaria³, lo cual ha permitido ahondar en la relación de la textualidad verbo-icónica, y destacar los matices de cada etapa y su aportación a la construcción de cuáles son las funciones y competencias del gobierno.

3.1. Principales características del ciclo inicial

El conjunto de imágenes de ciclo inicial destaca por la proximidad de las imágenes al universo más próximo del alumnado, configurado, principalmente, a través de dos factores. Por un lado, se genera un efecto de proximidad definido a través de la cercanía física real del alumnado con aquello representado, ya sean lugares, personas u objetos. Por otro lado, destaca la sensación de

³ La Educación Primaria en el Estado Español atiende a las siguientes etapas: ciclo inicial, que comprende primer y segundo curso (6-8 años); ciclo medio, tercer y cuarto curso (8-10 años) y ciclo superior: quinto y sexto curso (10-12 años).

proximidad producida a través de aspectos técnicos y de estilo, como el uso del plano corto o primeros planos, al igual que un mayor número de ilustraciones.

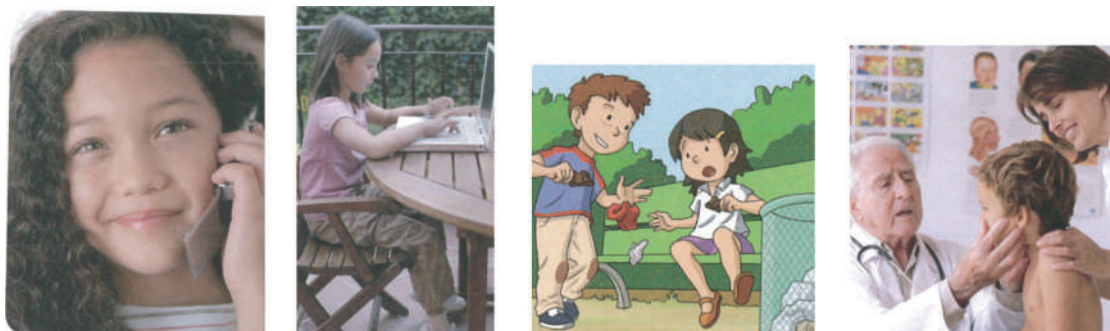


Figura 2. Ejemplo de imágenes prototípicas del ciclo inicial. Editorial Grup Promotor/Santillana.

Esta tendencia por mostrar lo más cercano en relación a lo local o entorno más próximo, hecho que puede ser conectado con aspectos vinculados a la Psicología del Desarrollo, se traduce en el corpus gráfico a partir de imágenes relacionadas con el entorno conocido por el alumnado, mostrando fotos de calles concretas del barrio, destacando elementos conocidos como la escuela, el mercado, la iglesia o el hospital. A su vez, en esta línea, los oficios mostrados son también aquellos que resultan más próximos, como lo son la figura del maestro o el doctor. En el caso de oficios más vinculados al ayuntamiento, se muestran los que presuntamente pudieran resultar más familiares al alumnado como: barrenderos, bibliotecarios, policías, bomberos y jardineros. En sintonía, se visibilizan los servicios más próximos como lo son la escuela, el hospital, la biblioteca o el uso de transportes públicos. De algún modo, se incide en visibilizar aquella labor del Gobierno que repercute de una manera más directa en la vida del alumnado en forma de seguridad; limpieza y servicio de organización de fiestas y tradiciones. En cuanto a la proximidad entendida en relación a la tipología de imagen, se puede observar cómo las fotografías muestran más primeros planos o planos cortos, protagonizados por niños y niñas de la misma edad que el alumnado de ciclo inicial, introduciendo imágenes familiares, cercanas y amables, resaltando la proximidad de las imágenes al universo del alumnado. En relación a esta presunta cercanía al universo infantil, también cabe destacar que en el ciclo inicial y medio se encuentra el mayor número de ilustraciones, pese a que el volumen total de imágenes da un protagonismo mayor a imágenes de carácter fotográfico/realista. Incluso en ciclo inicial, el volumen global de la imagen fotográfica continúa siendo mucho mayor que el de las ilustraciones.

En cuanto a contenidos, se considera que pese a la sencillez de la exposición de las temáticas ofrecidas en ciclo inicial, estas poseen un gran potencial. Los capítulos en los cuales se encuentran inmersas poseen los títulos más abiertos y se encuentran relacionados con la población de un modo directo: «*Viure en societat*» («Vivir en sociedad»); «*Vivim en poblacions*» («Vivimos en poblaciones»); «*El poble i la ciutat*» («El pueblo y la ciudad»); «*Cuidem el medi*» («Cuidemos el medio»), «*La localitat*» («La localidad») y «*Vivim en societat*» («Vivimos en sociedad»). La relación entre el texto del epígrafe y las imágenes invitarían a una relación más compleja de la acción del gobierno en el día a día de la población, asumiendo este tipo de alusión genérica de vivir en

sociedad, mucho más proactiva, a la inclusión de la acción política en el día a día del alumno, que algunos de los títulos expuestos en el ciclo superior como «*Les institucions de Catalunya, Espanya i Europa*». Sin embargo, tras analizar estas propuestas a nivel iconográfico, se podría puntualizar que este potencial es desaprovechado mostrando siempre un mismo tipo de imagen, como panorámicas de ciudades y pueblos prototípicos y constantes referencias a las mismas tipologías de profesión continuamente, convirtiendo al barrendero, policía, bombero y bibliotecario en casi la única referencia a profesiones. Pocas son las imágenes que se salen de esta norma. Una de las imágenes que hemos encontrado más interesantes (ver Figura 3), en todo el conjunto de imágenes recogido, pertenece al primer curso de Vicens Vives, introducida en el tema «*El poble i la ciutat*», en el cual se muestra una reunión de una asociación de vecinos, mostrando al ciudadano en una actividad diferente del trabajo, el derecho al voto o el ocio.



Figura 3. Detalle de una reunión de una asociación de vecinos. Primer curso, Editorial Vicens Vives.

Por otro lado, se debe destacar que, tanto en las actividades como en las propuestas de interacción para la lectura de imágenes en forma de reflexiones o a través de pies de foto, se potencia, principalmente, la función ilustrativa de la imagen. En todos los ejemplos analizados, la imagen aparece supeditada al texto, ya sea al epígrafe, al cuerpo de texto, al enunciado del ejercicio, o a la nota a pie de foto. Incluso cuando el diseño genera imágenes en los que el texto y la imagen están concebidas de manera conjunta, el texto genera un peso absoluto sobre el significado de la imagen, anulando todo tipo de carácter polisémico a la imagen (Ramírez, 1989). El proceso de iconicidad (Valls, 2007) que la textualidad verbo-imagen infiere a las imágenes de los libros de texto es tal, que aquellas se convierten literalmente en la captación o síntesis del texto relacionado con la imagen, perdiendo la capacidad de sugerir o generar otros significados. Desde la línea que se viene defendiendo en este trabajo, se considera que un uso excesivo del empleo de esta retórica de la iconicidad podría promover una pérdida de todo el potencial que la imagen posee en el área de Ciencias Sociales.

3.2. Principales características del ciclo medio

El análisis del corpus iconográfico del ciclo medio pone en relieve, fundamentalmente, dos cuestiones: la función del ciclo medio como puente entre la pretendida proximidad reflejada en el ciclo

inicial y la institucionalización del ciclo superior, y la parcelación del conocimiento, mostrando contenidos estancos que no permiten la visualización de conexiones complejas entre contenidos diversos.

En el ciclo medio es donde mayor diferenciación se ha podido observar entre la propuesta entre el Grup Promotor/Santillana y Vicens Vives. En la propuesta editorial de Vicens Vives se han encontrado alusiones directas en el texto a temas que resultan muy interesantes para este análisis, como las funciones del ayuntamiento y la participación ciudadana. Sin embargo, la propuesta editorial de Grup Promotor/Santillana resulta mucho más reacia a mostrar este tipo de enunciados, pese a que los capítulos en los que se encuentran referencias de la temática son, a priori, bastantes abiertos en sus enunciados generales: «*Observem les feines*» y «*El territori i els paisatges*» («El territorio y los paisajes»), los cuales podrían invitar a realizar aspectos más complejos, no reduciéndose a una visión meramente descriptiva. Los epígrafes incluidos en estos capítulos son del tipo: «*L'ajuntament*» («El ayuntamiento»), «*Què és l'ajuntament?*» («¿Qué es el ayuntamiento?»), «*La formació de l'ajuntament?*» («La formación del ayuntamiento»), «*Com funciona l'ajuntament?*» («¿Cómo funciona el ayuntamiento?») y en relación a los servicios: «*Els serveis municipals*» («Los servicios municipales»), «*Què són els serveis municipals?*» («¿Qué son los servicios municipales?»), «*Tipus de serveis municipals*» («Tipos de servicios municipales»). A nivel de Análisis del Discurso, se podría considerar que la propuesta de Vicens Vives con epígrafes como: «*Convivim en societat*» («Convivimos en sociedad»), «*Per conviure necessitem normes*» («Para convivir necesitamos normas»), «*Tots som diferents, però iguals*» («Todos somos distintos, pero iguales»), «*Respectar els espais públics*» («Respetar los espacios públicos») y «*La participació ciutadana*» («La participación ciudadana»), aportan una visión más compleja e inclusiva para el alumnado de Primaria que la propuesta más funcional de la editorial Grup Promotor/Santillana. En concreto, el capítulo de Vicens Vives presenta una mayor apertura a la hora de invitar a una lectura de imágenes más compleja en cuanto a la relación con el texto principal, ya que las imágenes y los textos de los pie de foto no corresponden en un sentido literal al texto ofrecido para explicar el contenido del capítulo (ver Figura 4) (García Sebastián y Gatell Arimont, 2014b: 72-73).

3. A part de les idees que et dóna el text, quines altres coses pots fer per conservar els espais públics?

4 La participació ciutadana

Tots els veïns i les veïnes tenim el dret i el deure de participar en l'organització del poble o de la ciutat on vivim.

Ho podem fer votant a les eleccions municipals, presentant-nos com a candidats per a un càrrec públic, o participant en les activitats festives i culturals del nostre municipi.

A més, és possible formar part de les institucions o de les associacions que treballen pel bon funcionament de la localitat, com ara entitats culturals, associacions de veïns o clubs esportius.



Un club esportiu és un exemple de participació ciutadana.

4. Coneixes cap associació de la teva localitat? Saps de què s'ocupa?

Figura 4. Detalle del libro de texto de cuarto de Educación Primaria de Vicens Vives.

Es más, se puede destacar una aportación muy interesante en el texto (ver Figura 4), que ejemplifica uno de los factores de Currículo Nulo que más se ha observado en el análisis global de los libros de texto, que es el hecho de mostrar al alumnado no sólo su participación «pasiva» a partir de los 18 años con su derecho al voto, sino la posibilidad al mismo tiempo de poder participar de manera «activa», al presentarse como candidato político y/o ejercer un cargo público. Se considera que esta persistencia en el Currículo Nulo de no visibilizar las posibilidades de participación activa de la población dentro del aparato político puede ser una causa de desafección política en el alumnado de Educación Obligatoria.

El uso de la textualidad verbo-icónica se justifica en relación a cómo esta facilita al alumnado el reconocimiento de la temática y asimilación del temario a trabajar. Sin embargo, consideramos que en relación a la creación de conceptos complejos como lo son los introducidos en la temática vinculada al gobierno, reducir todo el conjunto de elementos diversos que componen dichos conceptos en una única imagen, puede proporcionar al alumnado una visión extremadamente simplista y estereotipada.



Figura 5. Portada del tema «Vivim en democràcia» de 4º de Primaria de la editorial Vicens Vives.

En el caso de las portadas, como fue señalado anteriormente, se condensa de una manera más radical la función sinecdóquica de la textualidad verbo-icónica (ver Figura 1). Tomando como ejemplo la portada de 4º de Primaria de la editorial Vicens Vives (García Sebastián y Gatell Arimont, 2014b: 72-73), se puede observar cómo la función sinecdóquica presenta lo que se puede considerar una de las manipulaciones más comunes del término «democracia», llevando el término hacia un mero ideal del mismo. En esta portada, titulada «Vivim en democràcia» (ver Figura 5), la función sinecdóquica de la imagen evoca ese ideal de unión, fraternidad, compañerismo y positivismo que todo ideal democrático tiene como bandera, a través de un grupo de niños y niñas de una edad que corresponde al ciclo medio, incidiendo en la dinámica de proximidad que se viene observando desde ciclo inicial. Además, la intencionalidad de generar un grupo multicultural al introducir niños con diferentes tonalidades de piel y color de cabello acentúa este efecto. Sin embargo, esta fotografía provoca, con su propuesta ideal, la tendencia más perjudicial que se ha podido detectar en la creación de conceptos complejos: vaciar de contenido esos conceptos al negar una parte consustancial del término, como lo es, en este caso, la discusión, el conflicto, los

enfrentamientos y las disputas que se generan en la convivencia democrática. La imposición de un ideal positivo, basado en la ingenuidad, provoca la imposibilidad de generar una visión plural y compleja del término «democracia», el cual no puede desligarse ni de los problemas ni de las ventajas que conlleva la convivencia. Este grupo de niños que viven en democracia no realizan en la imagen ningún tipo de acción salvo sonreír y mirar a un horizonte triunfal, provocado por la iluminación y encuadre de la fotografía. La intencionalidad con la que está tomada esta fotografía proviene de un modo irrefutable de la retórica empleada por la publicidad, presentando un ideal positivo, limpio, que nos invita a pensar en las bondades de la democracia. Esta fotografía no invita a realizar ningún tipo de juicio de valor al alumnado, ni aporta ningún tipo de información complementaria, que permita generar una construcción del conocimiento que potencie una actitud propia del pensamiento crítico hacia el tema que se está trabajando. Sin llegar a poner en duda la supuesta multiculturalidad de la imagen, se quiere destacar que este tipo de fotografía no permite al alumnado siquiera entrar en la cuestión que se propone en las actividades incluidas en dicha portada, que es el conocimiento de la Declaración de Derechos de la Infancia. A pesar de que la imagen y el texto son correctos, la función sinecdótica revierte todo pensamiento crítico de la fotografía, convirtiendo esta fotografía en una mera imagen ilustrativa. Y todavía más, en una mera ilustración ideal. Se considera desde este análisis que la creación de imaginarios visuales ideales, desconectados de la realidad, conduce hacia desafección política, provocada por la falta de empatía y reconocimiento del alumnado hacia aquello que se representa.

Respecto a la parcelación del conocimiento que se lleva a cabo en el ciclo medio, se podría argumentar cómo, de cara al fomento del pensamiento crítico, la continua omisión de conectores entre temáticas de carácter economicista, ecologista, social y/o cultural y su vinculación al aparato legislativo y ejecutivo del gobierno puede provocar la pérdida de perspectiva al no potenciar herramientas en el alumnado que permitan visibilizar estos vínculos desde las etapas iniciales. Es común en nuestro análisis ver cómo las únicas referencias visibles que se hacen respecto al gobierno es la alusión al sector servicios, en concreto, en relación a los servicios municipales. En ciclo medio, de nuevo encontramos diversas alusiones a la seguridad, limpieza, ordenación de transportes públicos, es decir, aquello que es directamente visible y palpable para el alumnado, ya que, se supone, lo disfruta diariamente. También se hace alusión a la cultura (cines, teatros), hospitales y obras públicas. Todo relacionado con servicios que el alumnado puede emplear en su entorno cotidiano. Sin embargo, cuando se ofrece la explicación de los diferentes sectores económicos, las referencias a las diferentes políticas del gobierno son invisibilizadas de manera radical. Temas como la agricultura, ganadería o pesca no ofrecen ningún tipo de referencia a políticas agrarias, ayudas del gobierno o restricciones a nivel europeo, entre otros. Consideramos este hecho como un ejemplo de Currículo Nulo, el cual es potenciado por el tipo de actividades propuestas, las cuales fomentan un tipo de lectura de la imagen simplista, que no permite la correlación de temáticas que no aparecen directamente conectadas en el libro de texto. Tomamos como ejemplo el sector Primario. Tanto la actividad agraria como la ganadera pueden ser conectadas a través de imágenes con un sinnúmero de temas: territorio, clima, paisaje, población, cultura, arte, etc. Sin embargo, la práctica generalizada de la textualidad verbo-icónica provoca un uso de la imagen ilustrativo, que se limita a ejemplificar alguno de los puntos trabajados en el texto, que normalmente en este tipo de tema-

rios se refiere a la asimilación de nuevo vocabulario, mostrando imágenes que refuerzan la acción del término empleado, con ejemplos como «sembrar», «cosechar», lo cual implica más actividades para potenciar la adquisición de nuevo vocabulario que entender los procesos que se llevan a cabo en el sector primario. Las actividades propuestas para trabajar con la imagen son de carácter descriptivo, no exigiendo por parte del alumnado tareas complejas más allá de la descripción de las imágenes. Los enunciados propuestos no invitan a realizar hipótesis complejas o interpretar las imágenes a nivel de contenido, ya que una lectura a nivel formal es suficiente para responder correctamente al ejercicio. Incluso se podría afirmar que algunas actividades, dedicadas a la lectura de imágenes, presentan una gran falta de rigor a la hora de plantear un reto cognitivo para el alumnado, fomentando solo el uso ilustrativo de las imágenes.

3.3. Principales características del ciclo superior

Por último, el análisis del corpus gráfico del ciclo superior permitió ahondar sobre dos cuestiones: el proceso de institucionalización del imaginario visual y la introducción de fuentes documentales gráficas en la etapa de Educación Primaria.

Como ya se ha apuntado anteriormente, en el ciclo superior es donde se ha podido observar un tratamiento de carácter institucional más pronunciado que en las etapas anteriores. En este ciclo, las alusiones directas a la temática del gobierno se reducen en exclusividad a los capítulos que representan la temática de manera más oficial: «*Les institucions de Catalunya, Espanya i Europa*» y «*Catalunya, Espanya i la Unió Europea*», siendo estos dos capítulos centrales a la hora de analizar cómo se configura el imaginario visual en ciclo superior en torno a la temática del gobierno. Se han encontrado otras referencias, pero el modo en el que son introducidas potencia una función ilustrativa y anecdótica de las imágenes.

La función sinecdótica analizada en la textualidad verbo-icónica también incide en la fuente documental gráfica, potenciando su función ilustrativa. Siguiendo con la temática del gobierno, se han podido seleccionar imágenes introducidas en capítulos dedicados al estudio de la Historia en los cuales aparece la imagen del *Parlament de Catalunya* («Parlamento de Cataluña»), concretamente, en el capítulo de *Espanya i Catalunya al segle XX* («España y Cataluña en el siglo XX»). Esta imagen posee un gran potencial como fuente documental para narrar la historia política catalana, en cuanto al valor simbólico de la elección de dicho edificio como la sede del gobierno autonómico. Sin embargo, dicha imagen pasa a ser totalmente desaprovechada con un pie de foto totalmente descriptivo, cuya información es de carácter memorístico: «*El Parlament es va instal·lar al Parc de la Ciutadella i es va inaugurar després de les primeres eleccions autonòmiques l'any 1932*» («El Parlamento se instaló en el Parque de la Ciudadela y se inauguró tras las primeras elecciones autonómicas de 1932»). Este pie de foto no aporta ningún tipo de información nueva, ya que la fecha aparece citada en el cuerpo de texto y la imagen del *Parlament* y su ubicación aparece en temas anteriores. Tampoco en las actividades se hace ninguna aportación relevante al respecto, posibilitando al alumnado descubrir el elemento histórico y simbólico del edificio donde está situado el *Parlament*.

Ante este tipo de práctica, se puede considerar que el alumnado pueda perder todo tipo de

interés por las imágenes y la interpretación de su contenido, al ser incorporadas con una función meramente decorativa. Se destaca este punto, intentando argumentar el porqué de la persistencia de la función ilustrativa en la etapa de Educación Secundaria, en la cual existe un volumen aún mayor de contenidos curriculares de Historia y de inclusión de fuentes documentales gráficas en los libros de texto (Gómez, Molina, y Pagán, 2012; Valls, 2007).

La textualidad verbo-icónica también influye en el modo de introducir fuentes documentales gráficas, y ejerce el mismo tipo de dinámica que la analizada hasta el momento con otro tipo de imágenes, no necesariamente introducidas con una función documental clara. Esta dinámica es tan predominante que no diferencia entre las diversas funciones de la imagen, asumiendo para todo el corpus gráfico el mismo tipo de función, vinculada a un uso simplista y literal de la textualidad verbo-icónica, unido, de nuevo, a una tendencia a emplear la función sinecdótica de la imagen. En palabras de A. Escolano, existe otro tipo de estrategia ilustrativa que corresponde a un nuevo modelo cognitivo relacionado, el cual se considera, tras este análisis, que no sería posible alcanzar debido al uso simplista de la relación texto-imagen:

«Una estrategia ilustrativa más compleja es la explicativa. En ella, las imágenes analizan estructuras o procesos que no se pueden observar directamente o en réplicas para hacer comprensibles sus elementos o fases. Por medio de la intuición indirecta, estas representaciones pueden ofrecer modelos descriptivos esquemáticos y ubicarse junto a los epígrafes verbales en los que se describe o explica la realidad representada. Otras veces, el icono funciona como núcleo dominante de la composición y los términos se asocian espacialmente a él, rompiendo con la linealidad de la escritura y con el habitus del lector. En este sentido, la estrategia ilustrativa respondería a lo que hoy calificaríamos de nuevo estilo cognitivo». (Escolano, 2007:372)

Este nuevo estilo cognitivo al que hace referencia A. Escolano, en relación a las estrategias explicativas en los libros de texto, debería ser matizado en el área de Ciencias Sociales. Tras analizar una temática concreta como lo es el tratamiento del gobierno en los libros de texto, se ha podido comprobar como la reducción de un concepto complejo a una sola imagen, aun cumpliendo esta función verbo-icónica explicativa, puede conducir a una visión totalmente estereotipada del concepto. Este factor lo podríamos extrapolar a diversos contenidos del área de las Ciencias Sociales, ejemplificando cualquier otro tipo de conceptos complejos como lo son; la interculturalidad o la inmigración, por citar términos relacionados con la temática que venimos trabajando.

Conclusiones

A modo de reflexión final, se recogen los principales aspectos que se han podido detectar mediante el análisis de las imágenes de los libros de texto de Ciencias Sociales en la etapa de Educación Primaria.

A nivel formal, el tipo de práctica vinculada al uso ilustrativo de la imagen y de carácter sinecdótico, genera un vínculo entre el texto y la imagen que favorece la pérdida del potencial de las imágenes al desvincularlas de su carácter polisémico (Ramírez, 1989). Este factor, unido a la popularidad de la textualidad verbo-icónica, que viene siendo justificada a través del interés por la aplicación de la función explicativa de la imagen (Escolano, 2007:372), se considera, no favorece el desarrollo cognitivo del alumnado. Tras analizar el corpus gráfico de los libros de texto, se evidencia que en el área de Ciencias Sociales dicha función explicativa refuerza solo un ni-

vel cognitivo centrado en tareas sencillas, vinculado a tareas memorísticas y descriptivas que no van más allá de un carácter interpretativo, no permitiendo al alumnado acciones más complejas como el análisis y la evaluación, teniendo en cuenta que la evaluación y creación de imágenes nuevas estaría en el nivel más alto de complejidad metacognitiva. De este modo, se podría interpretar que la dinámica promovida en los libros de texto genera unos hábitos de lectura en el alumnado que no permiten desarrollar herramientas que favorezcan una correcta alfabetización audiovisual.

Por otro lado, este hecho podría ayudar a explicar el predominio de la función ilustrativa en los libros de texto, ya que este tipo de dinámica imposibilita una correcta aplicación de la función documental en los libros de texto. Tal como se ha podido observar, desde el ciclo inicial hasta el superior se marca una tendencia clara del uso de la imagen de carácter ilustrativo, tanto a nivel formal como de contenido, imposibilitando el aprovechamiento de todo el potencial de la imagen. Se ha podido detectar un uso muy restringido de las tipologías de imagen, como en las propuestas de imágenes dirigidas a promover la proximidad en el ciclo inicial, acompañado de una pérdida de pluralidad de lecturas y carácter polisémico de las imágenes, potenciado por la función sinécdoquica de la textualidad verbo-icónica, lo cual promueve la pérdida del potencial de las imágenes en el área de Ciencias Sociales, imposibilitando la creación de narrativas alternativas o significados y explicaciones plurales, que implican dar complejidad y carácter polisémico a las imágenes.

El análisis del corpus gráfico de los libros de texto del área de Ciencias Sociales ha permitido determinar como el empleo de la textualidad verbo-icónica puede promover una conceptualización estereotipada de conceptos complejos comunes al área de Ciencias Sociales, empleando una relación texto-imagen que anula el carácter polisémico de la imagen (Ramírez, 1989), al mismo tiempo que vincula un concepto con una visión única, negando su complejidad y pluralidad.

Esta crítica hizo desarrollar la necesidad de definir el término Currículo Nulo Visual, reforzando el Currículo Oculito Visual. A través del corpus gráfico, no sólo se confiere una realidad que esta implícita y explícita en las imágenes empleadas en el libro de texto (Acaso, 2009), sino que se puede detectar un tipo de iconografía escolar vinculada al Currículo Nulo. Es decir, al igual que aquellos contenidos que no se incluyen en el currículo, establecen una ideología intrínseca al currículo escolar definida por el Currículo Nulo, término que aporta una visión específica y que complementa el Currículo Oculito (Apple, 1987; Eisner, 1994; Torres, 1991), se considera que el imaginario visual se encuentra también estereotipado y definido por el Currículo Nulo Visual, el cual complementa de igual modo al Currículo Oculito Visual (Acaso, 2009).

La analogía entre ambos términos, Currículo Nulo Visual y Currículo Oculito Visual, complica su distinción. Sin embargo, el análisis del corpus gráfico de la temática analizada, confirma, desde la perspectiva de este análisis, la necesidad de definir este término. La principal característica del Currículo Nulo Visual sería el hecho de cómo este potencia la visión única desde la construcción de significado, al omitir información que permitiría reproducir una visión más plural y compleja. Por tanto, se podría establecer que este Currículo Nulo Visual se encuentra directamente relacionado con la función sinécdoquica de la imagen en el área de Ciencias Sociales, la cual genera este imaginario sesgado y único, por el cual se represen-

tan, construyen y asimilan conceptos complejos desde la ilustración de una sola imagen, que muestra una parte por el todo. Desde esta investigación se propone la necesidad de generar en el alumnado un corpus gráfico más global, plural y ampliado que presente un repertorio gráfico que permita enriquecer su imaginario visual, hecho que, de manera indirecta, potenciará la construcción de conceptos complejos y narrativas alternativas al discurso oficial, generando ciudadanos con pensamiento crítico (Apple, 1987; Torres, 1991).

Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Atienza Cerezo, E., y Van Dijk, T. A. (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, 353, 67-106.
- Bozal, V. (1991). Las imágenes de la enseñanza, la enseñanza de la imagen. *Revista de Educación*, 296, 217-243.
- Campos Pérez, L. (2010). *Los relatos de la nación. Iconografía de la idea de España en los manuales escolares (1931-1983)*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination. On the design and evaluation of school programs* (3 ed.). Upper Saddle River-New Jersey-Columbus-Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Escolano Benito, A. (2007). Estrategias ilustrativas en la primera manualística escolar. En J-L. Guereña, (dir.). *Image et transmission des savoirs dans les mondes hispaniques et hispano-américains*, 365-373. Tours: Presses universitaires François-Rabelais.
- Escolano Benito, A. (dir.) (2006). *Historia ilustrada de la escuela en España: dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Gómez, C. J., Molina, S., y Pagán, B. (2012). Los manuales de Ciencias Sociales y la enseñanza de la Historia del Arte en 2º de ESO. *ENSAYOS*, 27, 69-88. Disponible en: <https://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Institut Català Internacional per la Pau (ICIP) (2013). *Observatori de llibres de text. Anàlisi dels llibres de text de ciències socials des d'una perspectiva de pau (Quart d'ESO 2008-2011)*. Barcelona: Institut Català Internacional per la Pau.
- Morales, O. A., y Lischinsky, A. (2008). Discriminación a través de las ilustraciones de los libros de texto de Enseñanza Secundaria Obligatoria en España. *Discurso & Sociedad*, 2 (1), 115-152.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision. 2nd revised and updated edition*. Paris/Braunschweig: GEORG ECKERT Institute.
- Ruiz Zapatero, G., y Álvarez-Sanchís, J. (1997). La Prehistoria enseñada y los manuales escolares españoles. *Complutum*, 8, 265-284.
- Schocker, J. B., y Woysner, C. (2013). Representing African American women in U.S. History textbooks. *The Social Studies*, 104(1), 23-31. doi: 10.1080/00377996.2012.655446
- Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Valls, R. (2008). Las imágenes de la Guerra de la Independencia en los manuales escolares españoles de historia (1900-2007). *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 56, 22-34.
- (2007). Las imágenes en los manuales escolares de Historia y las dificultades de su uso didáctico. *Clío & asociados. La historia enseñada*, 11, 11-23.

- (1995). Las imágenes en los manuales escolares de Historia, ¿ilustraciones o documentos? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 4, 105-119.

Libros de texto

- Brandi Fernández, A., y Macià Arqué, P. (dir.) (2012a). *Coneixement del medi 3: [primària]*. Barcelona: Grup Promotor/Santillana.
- (2012b). *Coneixement del medi 4: [primària]*. Barcelona: Grup Promotor/Santillana.
- Casajuana Botines, R., Cruells Monllor, E., García Sebastián, M., Gatell Arimont, C., y Martínez de Murguía Larrechi, M^a. J. (2011a). *Medi. Medi natural, social i cultural 6: [primària]*. Barcelona: Vicens Vives.
- (2011b). *Medi. Medi natural, social i cultural 5: [primària]*. Barcelona: Vicens Vives.
- Redal, E, J., y Macià Arqué, P. (dir.) (2011a). *Coneixement del medi 1: [primària]*. Barcelona: Grup Promotor/Santillana.
- (2011b). *Coneixement del medi 2: [primària]*. Barcelona: Grup Promotor/Santillana.
- Flo Esteve, C. (2014). *Medi. Ciències Socials i Ciències Naturals 1: [primària]*. España: Vicens Vives Primària.
- (2015). *Medi. Ciències Socials i Ciències Naturals 2: [primària]*. España: Vicens Vives Primària.
- García Sebastián, M., y Gatell Arimont, C. (2014a). *Medi. Ciències Socials 3: [primària]*. España: Vicens Vives Primària.
- (2014b). *Medi. Ciències Socials 4: [primària]*. España: Vicens Vives Primària.
- (2015c). *Medi. Ciències Socials 5: [primària]*. España: Vicens Vives Primària.
- García Sebastián, M., Gatell Arimont, C., y Batet Rovirosa, M. (2015). *Medi. Ciències Socials 6: [primària]*. España: Vicens Vives Primària.
- (2011). *Coneixement del medi 6: [primària]*. España: Edebé.
- Henao, J. T., y Andrés Casamiquela, M. A. (dir.) (2009a). *Coneixement del medi 5: [primària]*. Barcelona: Grup Promotor/Santillana.
- (dir.) (2009b). *Coneixement del medi 6: [primària]*. Barcelona: Grup Promotor/Santillana.