

1 El texto escolar como objeto de investigación

The school textbook as the subject of research

Resumen

Este apartado presenta una breve descripción general sobre el texto escolar. Se inicia, entonces, diciendo que día a día los textos escolares vienen constituyéndose en un amplio campo de investigación, tanto en proyectos nacionales como internacionales, puesto que desde el momento mismo en que la educación se ha masificado, estos se han considerado como el elemento de trabajo pedagógico y didáctico más usado en el ámbito escolar. A continuación, se abordan los conceptos referidos al texto escolar desde sus acepciones. Es por ello que aquí se exponen posiciones al respecto. Puelles (1997) afirma que no existe un acuerdo con respecto a su denominación, no obstante, en el ámbito de las comunidades educativas el término se usa indistintamente. Finalmente, consideraciones sobre la orientación pedagógica del texto, referida a los temas de ilustraciones, la lectura de una imagen y las funciones de la imagen del texto escolar.

Palabras clave: texto escolar, campo de investigación, denominaciones, ilustraciones, imagen.

Abstract

This section provides a brief overview of school textbooks stating that they have become a broad field of research, both in national and international projects, since, upon massification of education, they have been regarded as the most used pedagogical and didactic tools in the school environment. Then, the concepts of school textbook are explored from their meanings and positions in this regard are introduced such as that of Puelles (1997) who asserts that there is no agreement on its name; however, in the field of educational communities, the term is used interchangeably. Finally, considerations are presented on the pedagogical orientation of the textbook in relation to illustrations, image reading, and the functions of the school textbook image.

Keywords: school textbook, field of research, names, illustrations, image.

Los textos escolares se han convertido en un objeto de investigación en los ámbitos nacionales e internacionales. El interés de los investigadores en este dispositivo de la escuela se remonta a los inicios de la generalización de la educación. Esto se debe a que el texto escolar ha sido considerado como uno de los elementos pedagógicos de mayor usanza en el ámbito de la escuela, así como en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por su influencia en la calidad de la educación. Debido a lo anterior, con el texto escolar se han podido plantear múltiples formas de abordar las problemáticas que tiene de suyo, lo que a su vez ha permitido analizarlo desde diversas disciplinas: histórica, pedagógica, sociológica, económica, lingüística, psicológica y antropológica, entre otras; y desde un carácter pedagógico, didáctico, político, ideológico, cultural, tecnológico, económico y financiero. De igual forma, han surgido problemáticas acerca de aspectos como los contenidos, la estructura, la producción, la comercialización, el marco legal que lo regula, los criterios de utilización por parte de los maestros y los valores que transmite.

En este orden de ideas, para identificar las iniciativas en este amplio campo de investigación del sector educativo, se presenta cómo los investigadores comentan sobre los orígenes y la trayectoria de los textos escolares tanto en el ámbito nacional como internacional. En primer lugar, se ha creado un gran movimiento de investigación alrededor del texto escolar en instituciones que tienen una trayectoria académica reconocida, como el Instituto Georg Eckert en Alemania y el proyecto manes en España, de los cuales se ha dicho:

El Instituto Georg Eckert se ha dedicado a la Investigación Internacional sobre Libros de Texto, el cual antecede a la iniciativa de la UNESCO, después de la Segunda Guerra Mundial, reanudando así el trabajo de revisión de los libros de texto que se había iniciado en Europa luego de la Primera Guerra Mundial. La gestión de la UNESCO hizo que con la iniciativa de Georg Eckert las asociaciones de docentes y representantes políticos dentro y fuera de Alemania comenzaran estas investigaciones de manera sistemática y científica desde la perspectiva histórica, con el fin de contribuir con la comprensión mutua y la reconciliación de los adversarios de la guerra. Se trataba entonces de indagar en los textos escolares de los países involucrados en la guerra la presencia de contenidos xenófobos y estereotipos que denigraban de los ciudadanos de los países vecinos. Para 1951, Eckert crea el Instituto Internacional para el Mejoramiento de los Libros de Texto en Braunschweig. A partir de 1953 el instituto tomó el nombre de Instituto Internacional de Libros de Texto. En 1975, el instituto fue convertido en el Instituto Georg Eckert para la Investigación Internacional sobre Libros de Texto, adquiriendo un alto nivel de reconocimiento con representantes del

Ministerio Alemán de Relaciones Exteriores, del Ministerio de Educación y Ciencia, de la Comisión Alemana de la UNESCO y de la Universidad Técnica de Braunschweig. Hoy día mantiene una biblioteca de libros de texto única en el mundo con usuarios de todos los países. Paralelamente a esta actividad el Instituto inicia estudios multilaterales y temáticos desarrollando proyectos con colaboradores de China, Corea, Japón y Vietnam en Asia, así como Israel y Palestina, con África del Sur, Estados Unidos y Canadá, y con América Latina. (Ramírez, 2003, citado por Moya, 2008, p. 136)

Siguiendo a Moya (2008), el Proyecto manes surge en España en los años noventa, vinculando a historiadores dedicados a la educación de diferentes países; una iniciativa surgida en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), liderado por el Dr. Federico Gómez R. de Castro, quien en 1992 crea el Proyecto manes, cuyo objetivo fue estudiar los manuales escolares publicados en España entre 1808 y 1990. A este proyecto se han ido sumando tanto universidades nacionales como internacionales (Ramírez, 2003).

Es pertinente advertir que el proyecto MANES se inspiró, en buena medida, en otro homólogo anterior denominado “ENMANUELLE”, desarrollado por el Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) de Francia desde 1980. El proyecto ENMANUELLE estaba adscrito al Service d’Histoire de l’Education del INRP y bajo la dirección de Alain Chopin, emprendido a comienzos de los años ochenta con doble tarea: documental e investigadora. Por una parte, construyó una base de datos con el propósito de registrar todos los libros escolares publicados en Francia desde la Revolución hasta nuestros días. Por otra parte, inició un conjunto de estudios y publicaciones con el objetivo fundamental de explorar y difundir esta base de datos. Como producto de estas tareas, el INRP ha publicado hasta el momento varios volúmenes que recogen la legislación francesa sobre libros escolares a lo largo de los dos últimos siglos y los títulos publicados en algunas áreas disciplinares concretas, además de diversas monografías de interés. (Ramírez, 2003, p. 20)

Ramírez (2003) también comenta que:

La colaboración entre los proyectos ENMANUELLE y MANES quedó formalmente plasmada en un convenio firmado en 1992 entre el INRP y la UNED, al que se han ido adhiriendo posteriormente otras universidades y cuyos objetivos tienden a fomentar el intercambio y la cooperación científica. Con el paso del tiempo, se amplió la zona geográfica de

referencia para incluir Portugal y América Latina. En el caso de esta última región, diversas universidades se vincularon en 1992 al convenio interuniversitario de investigación sobre los manuales escolares impulsado por el proyecto MANES, entre ellas la de Cuyo (Argentina), Antioquia (Colombia) y la Universidad Nacional Autónoma de México. Posteriormente, se han unido nuevas universidades interesadas en esta temática como la Universidad de la República (Uruguay), las universidades de La Plata, Buenos Aires y Entre Ríos, la Pedagógica Nacional de Bogotá (Colombia), la Católica de São Paulo (Brasil) y la Pontificia Universidad Católica de Quito (Ecuador). (p. 22)

De acuerdo con lo anterior, el texto escolar se ha convertido en un campo de investigación que paulatinamente viene adquiriendo mayor importancia en el ámbito de la investigación educativa y que vale la pena destacar debido al uso recurrente que ha tenido en el ámbito escolar como herramienta pedagógica. En Colombia, los investigadores y educadores dedicados a esta temática vienen trabajando en líneas de investigación que van desde su papel ideológico en los procesos educativos, hasta la formación de las identidades políticas y de género; y así como se han desarrollado trabajos sobre la función pedagógica del texto y la incidencia en el aprendizaje de los estudiantes, también hay estudios en aspectos relacionados con las representaciones sociales.

En la década de los noventa, el investigador Bernardo Peña sugirió ocho líneas de investigación, entre ellas: investigación evaluativa; estudios sobre expectativas y necesidades de los docentes y los estudiantes en relación con las características pedagógicas, gráficas y físicas; investigación sobre las bases teóricas que fundamentan la concepción y el diseño de los textos; investigación sobre el contenido científico y valorativo de los textos; investigación sobre la comunicación didáctica; estudios sobre los modelos pedagógicos, el texto en el contexto y los procesos lectores.

Concepciones en torno a los textos escolares

Después de relacionar el movimiento de proyectos e investigadores en torno al texto escolar, se hace necesario hacer una breve descripción sobre su conceptualización, es por ello que aquí se exponen algunas posiciones de varios estudiosos del tema. Al respecto, Puelles (1997) afirma que no existe un acuerdo en cuanto a su denominación, aunque en el ámbito de las comunidades educativas se usan va-

rios sinónimos indistintamente: manual escolar, libro de texto, libro guía y libro escolar, entre otros. Para ver algunos ejemplos, se parte de denominaciones representativas; la primera define los libros escolares como todos aquellos libros creados con el propósito de ayudar a enseñar (Area y García, 2001), mientras que la segunda los define como todos los libros recomendados para los alumnos que reciben educación en los niveles primario y secundario (UNESCO, 1969). Las definiciones anteriores muestran el carácter general del texto escolar, por lo que se deduce que todo documento utilizable en el proceso de enseñanza y aprendizaje debe considerarse como un texto escolar, lo que le resta especificidad al concepto (Ramírez, 2003).

Por otro lado, Choppin (1980) plantea que tales nombres más que aclarar el concepto, tienden a confundirlo. Sin embargo, este autor señala que no hay duda de que en el contexto de la clase se utilizan innumerables obras para la enseñanza; siendo así, propone una clasificación de los libros escolares que toma en cuenta como parámetros diferenciadores la intencionalidad de quien lo produce y el empleo que se le da:

Los libros escolares están definidos *strictu sensu* por la intención del autor o el editor, la cual aparece de manera explícita y literal (en el título, prefacio, introducción) o manifiesta (presentación, estructura, entre otros). El carácter de escolar es independiente de su uso efectivo para tal fin. (p. 5)

A partir de lo anterior, el autor hace una nueva clasificación:

a) 'los manuales', que serían las obras de uso diario en la clase, concebidas con la intención de servir de soporte escrito a la enseñanza de una disciplina que forma parte de un currículo aceptado oficialmente por las autoridades educativas; b) 'las ediciones clásicas' o lecturas escogidas, compuestas por obras clásicas de la literatura y la cultura, cuyo diseño incluye comentario y anotaciones para orientar su lectura, adecuadas al uso escolar; c) 'las obras de referencia', que incluyen diccionarios, recopilaciones de documentos, atlas, etc.; y d) 'las obras para escolares', que comprenden un conjunto diverso de obras destinadas a reforzar y ejercitar los contenidos de las asignaturas ofrecidas en el currículo escolar. (Choppin, 1992, p. 17)

Ante esto, se puede deducir que la subcategorización hace alusión al texto por su uso para reunir requisitos para la enseñanza y por su uso permanente generalizado. El investigador Egil Johnsen (1996) coincide con Choppin (1989) al distinguir dos categorías de libros de uso escolar. Sin embargo, a diferencia de este último –quien construye una denominación poco rigurosa para designar a todos

aquellos libros que no sean escolares *strictu sensu* (“*les autres*”, o su equivalente en español: “los otros”)–, Stray (citado por Johnsen, 1996) propone dos definiciones más excluyentes: libros de texto y libros escolares.

El término libros de texto quedaría reservado a los libros escritos, diseñados y producidos específicamente para su uso en la enseñanza, mientras que el segundo se utilizaría para libros empleados en la enseñanza, pero menos íntimamente ligados a las secuencias pedagógicas. (p. 26)

El criterio asumido para establecer la diferenciación, al igual que en el caso de Choppin, gira en torno a la intencionalidad con la cual se crea y se produce el libro. Además de la presentación anterior, existen autores como Richaudeau (1981), Rincón (1993), Dimaté (1994), Noda (1994), del Carmen y Jiménez (1997), Haby (1997) y Gerad (1993) —todos citados por Alzate (1999)—, entre otros que han formulado definiciones frente al concepto del texto escolar, lo que hace que el término siga siendo entendido con diversos énfasis. Algunos lo consideran una herramienta didáctica, otros lo conciben como recurso pedagógico a ser utilizado en el proceso de adquisición o de construcción del saber (Alzate, Gómez y Romero, 1999).

En Colombia, pese a la diversidad de nociones como “texto de enseñanza”, “texto”, “texto para el estudio”, “libro de texto”, “texto guía”, “manual”, “texto escolar”, “texto de estudio”, “obra de enseñanza”, “obra didáctica”, “libro y texto didáctico” (Mejía, 1998a y 1998b), estos materiales están orientados a la enseñanza en lo fundamental, pero tales nociones no son definidas con precisión en los diferentes documentos legales. Por lo tanto, debe considerarse la definición establecida por el Ministerio de Educación Nacional en la Ley 115 del 3 de agosto de 1994, en su Decreto 1860, que establece dos tipos de materiales educativos: los textos escolares y los libros de consulta:

[Los textos escolares deben] ser seleccionados y adquiridos por el establecimiento educativo, de acuerdo con el proyecto institucional, para ofrecer al alumno soporte e información relevante sobre una asignatura o proyecto pedagógico. Deben cumplir la función de trabajo pedagógico y guiar o encauzar al estudiante en la práctica de la experimentación y la observación, apartándolo de la simple repetición memorística. (Artículo 42, Ley General de Educación o Ley 115 de 1994)

Los libros de consulta son diccionarios, enciclopedias temáticas, publicaciones periódicas, libros y otros materiales audiovisuales, informáticos y similares (Ley

General de Educación). En dicho decreto, el texto escolar se relaciona con otros libros, como los de lecturas complementarias, alternativos a los que ofrecen las bibliotecas escolares.

Como se puede observar, el trabajo de investigación acerca del texto escolar tiene sus orígenes en su misma denominación, y los autores de la exposición teórica aportan al carácter polisémico que desde siempre ha tenido esta herramienta pedagógica que cobra tanta importancia en el ámbito escolar. Es por ello que, dadas las connotaciones que para cada contexto tiene el texto escolar, sigue abriendo posibilidades de seguir en la construcción permanente de posturas que permitan acercarse a una denominación cada vez más consensuada.

La orientación pedagógica del texto escolar

En este apartado se quiere mostrar el transcurrir del texto escolar desde su función en el medio educativo; es decir, a partir del papel que ha cumplido y la intencionalidad con que ha sido usado desde que fue introducido en los sistemas educativos. Se inicia esta mirada histórica desde algunos de los estudiosos más reconocidos.

Choppin (2001, pp. 209-229) define los textos escolares como herramientas pedagógicas (libros elementales, claros, precisos, metódicos) y los define como aquellos destinados a facilitar el aprendizaje (que ahorren inútiles esfuerzos para aprender), así los han asumido actuales, antiguos estudiantes y docentes, como la función principal y la más evidente. Han sido, por lo demás, los soportes de las verdades; este término encubre nociones de distintos órdenes, susceptibles de cambiar considerablemente según el lugar, la época, el régimen político, la confesión religiosa, etc. En otras palabras, el manual se presenta como el soporte, el depositario de los conocimientos y de las técnicas que en un momento dado una sociedad cree oportuno para que la juventud adquiera y perpetúe sus valores.

De este modo, se podrían multiplicar los ejemplos que demuestran que el manual participa estrechamente en el proceso de socialización y de aculturación. Según Talleyrand (citado por Choppin, 2001), aunque tales ejemplos ponen la evidencia en las funciones asumidas conjuntamente por los manuales, no son suficientes para definirlo en su totalidad: el manual escolar no es solo un concepto, sino que es también un libro, un conjunto de hojas impresas que forman un volumen; es decir, en definitiva, es un producto fabricado, difundido y consumido. En consecuencia, su producción material y su aspecto evolucionan con el progreso tecnológico y con el concurso de otros soportes de la información; su

comercialización, su distribución y su costo dependen del contexto económico, pero también presupuesta poder.

Ese poder se acomoda esencialmente a las características del público hacia el cual se supone que va dirigido el manual por la permanencia de su contenido, por la importancia cuantitativa de su difusión y por la sacralización, más o menos efectiva según las culturas, de la institución escolar y de lo escrito por generaciones: presenta a la sociedad de hoy e intenta modelar la sociedad del mañana. Ello explica que en numerosos países el poder político que se aplique en ellos se da también siempre en una regulación particular que sirve, generalmente, para asegurarle al poder político un control más o menos estricto del contenido ideológico que transmiten.

Los manuales, cuya producción no se acaba nunca, se prestan a un estudio serial. Son también una fuente completa, netamente delimitada: un manual se presenta como una obra acabada; su elaboración obedece a un proyecto determinado, cuyo prólogo—cuando existe—tiene que rendir cuentas; posee una estructura lógica fuerte; propone un discurso coherente. En fin, son una fuente en la que el autor, el editor, las condiciones de elaboración, la fecha de concepción y las de puesta al día sucesivas pueden conocerse con precisión.

En su evolución, también se incluyen los modelos de textos escolares que surgieron en Francia o que se presentan de acuerdo con el desarrollo de las sociedades. Los modelos, según Choppin (2001), parten de:

El modelo catequético representa el tipo más antiguo: es el testigo de los orígenes religiosos de la literatura escolar. Los manuales de esta categoría se presentan bajo la forma de alternancia entre preguntas y respuestas estereotipadas que se supone que los alumnos (pero también el maestro) tienen que aprenderse de memoria. El modelo apologético es igual de antiguo: parece a la manera de la vida de los hombres ilustres. El modelo jurídico lo forma una serie de pequeños párrafos numerados uno tras de otro. Estas obras (gramáticas, nomenclaturas históricas o manuales de matemáticas) ofrecen rigor en la clasificación, el tono impersonal y la presentación austera como si fueran códigos jurídicos. El modelo enciclopédico: tiene el propósito de recoger el conjunto de conocimientos exigidos en las diversas asignaturas del programa, todo lo que la escuela tiene que ofrecer al ciudadano del futuro. El modelo atractivo: aparecido a partir del año 1865 y que se generalizaría mucho más tarde. Los modelos didácticos desaparecen como tales (modelo catequético o enciclopédico), no están ausentes del todo de los modelos más extendidos: los manuales que aparecieron entre las dos

guerras mundiales y la posguerra son de hecho similares. Pero la evolución esencial de este periodo se centra en el estatus mismo del libro de clase, que la competencia de las revistas ilustradas convierte, comparativamente, en bastante poco atractivo a los ojos de los jóvenes consumidores. (p. 227)

A partir de la década de los treinta del siglo xx, los editores toman conciencia de la especificidad de la lectura infantil y la estética comienza a ser importante: el formato de los libros se agranda, el tamaño de las ilustraciones crece y el color empieza tímidamente a hacer su aparición en los manuales. En 1960, se entra en la civilización de la imagen y en adelante los semanarios, el cine, los carteles publicitarios y la televisión son nuevos modos de vida que compiten con el manual. Los elementos iconográficos fueron ocupando (“invadiendo”) el espacio del manual escolar, tanto en la cantidad como en el tamaño de las ilustraciones, no siempre aportando información relevante en los contenidos. En múltiples casos, lo meramente decorativo comenzó a predominar por sí mismo, buscando atraer –por la calidad y el colorido de las imágenes– la atención de un público escolar (y de sus padres), interpelado más como consumidor de un objeto comercial atractivo que como sujeto de aprendizajes sociales valiosos. Si el público lector de los tiempos pretelevisivos era el sujeto “de una cosa a la vez”, los lectores postelevisivos son sujetos de “varias cosas al mismo tiempo”. El foco de atención, antes centrado en un objeto que lo colmaba, debió ampliarse para dar cabida a una variedad de elementos que lo saturan.

[...] La visualidad contemporánea está marcada por su carácter múltiple y disperso, siendo la densificación iconográfica uno de los síntomas más evidentes de nuestra cultura. El desarrollo tecnológico trae consigo un progresivo e imparable aumento de producción de imágenes que implican la adquisición de nuevos hábitos perceptivos caracterizados, cada vez más, por la exigencia de una disminución en el tiempo de su contemplación. La velocidad, como ingrediente inseparable de la vida urbana moderna, impone su ley, de la que no escapa la visualidad cotidiana forjada bajo el signo de una mirada que yuxtapone una multitud de imágenes. (Martínez, 1994, citado por Somoza y Ossenbach, s. f., p. 3)

También, la iconografía viene a ocupar en los libros de clase un lugar que nadie juzga excesivo (más de la mitad del espacio para ciertas disciplinas) y la cuatricromía, cuyos costos serán en adelante abordables, se generaliza. Según las disciplinas, los editores escolares han tenido en cuenta dos opciones:

La primera fue el manual “multimedia”, que consiste en que alrededor de este, que sigue teniendo un papel principal, gravite un conjunto de herramientas periféricas adaptadas a objetivos pedagógicos precisos (cintas, léxicos, ficheros); la segunda era el manual “integrado”, que se ajusta más a las normas de la administración ya que es más económico, pero desemboca en una estructura compleja de obras ante la cual los alumnos –pero también los docentes– pueden encontrarse desamparados. Si se pudiera decir que antes uno leía el manual, y que hacia los años sesenta y setenta se leía dentro del manual, tendremos que decir que hoy en día se navega en él. Esta evolución se inscribe en una marcha que podría ser calificada de hipertextual, y de hecho, se está llevando a cabo tanto en Francia como en otros países. (Choppin, 2001, p. 228)

La descripción anterior que se hace del manual escolar desde su utilidad e intención educativa muestra claramente que este ha venido evolucionado teniendo en cuenta el momento histórico, cultural, educativo, económico y tecnológico, entre otros aspectos de la vida social y educativa. Es así como el texto viene adaptándose para seguir siendo la herramienta pedagógica más recurrente en la escuela –como ya se ha mencionado–; más aún cuando la economía del texto en manos de las editoriales se asume incorporándole las nuevas tecnologías de la comunicación y la información a sus necesidades, en aras de que continúe vigente en la escuela como material por excelencia.

En Colombia, Renán Silva (1979) ha sido uno de los pioneros en hacer análisis ideológicos de los textos escolares y, en particular, de la imagen de la mujer en los textos escolares colombianos. Por otra parte, Pedreros, Téllez y Torres (1982) muestran los contenidos ideológicos en los textos de lectura usados en la escuela primaria, en los cuales se analizan los valores sociales y la visión del hombre, de la familia, de la patria, de la religión y de la naturaleza que se encuentran en los territorios del país con condiciones básicas satisfechas.

Terminadas las consideraciones alrededor de las orientaciones pedagógicas del texto escolar, se continúa con los referentes sobre las ilustraciones y las imágenes y sus funciones en los textos.

Las ilustraciones

Se puede decir que existen taxonomías para clasificar el estudio de las ilustraciones: sugeridas, descriptivas, gnoseológicas y reproductibles. Según la técnica de ejecución, las imágenes pueden ser dibujos a línea sombreados o impresionistas,

fotografías e imágenes a color. El objetivo más importante a la hora de emplear una imagen en los textos escolares es facilitar el aprendizaje de los contenidos y servir de apoyo a estos, dado que las imágenes de valor artístico permiten al niño o joven semianalfabeto comprender con mayor facilidad los contenidos (Werneck, 1984). Según Werneck, las ilustraciones también pueden facilitar a los niños interpretaciones propias. La ilustración proporciona una experiencia semiconcreta y bidimensional de la comunicación que favorece el desarrollo del niño. El libro ilustrado permite identificar la cultura regional y nacional, además de ayudar a su comprensión.

Tipología de la ilustración

En teoría, la imagen comprende todo lo que no es signo lingüístico ni símbolo matemático (Metz, 1972). En realidad, si los signos lingüísticos (palabras y números) están dispuestos en el espacio para visualizar las relaciones entre los datos o las ideas (por ejemplo, una tabla de doble entrada presenta la producción de trigo en un país), se encuentran frente a una representación de la realidad que participa a la vez del dominio lingüístico y del dominio icónico. Abraham Moles (1991) definió una escala de iconicidad decreciente con la cual clasifica las imágenes siguiendo su grado de realismo en relación con la representación de un objeto. Adoptando la idea de esta escala, en un texto o manual escolar –en donde la representación aparece necesariamente en dos dimensiones (Richaudeau, 1981)– se distinguen tres tipos principales de imágenes de representación desde la más realista a la menos realista.

Para una mejor comprensión de esta exposición, también se han tomado algunas categorías de las ilustraciones que plantea Alzate (1998), a saber:

- Las fotografías (a color especialmente) son las reproducciones del referente que tienen el más alto grado de realismo. Son también las más atractivas, como lo muestra su uso en la publicidad. Pero, como se sabe, la fotografía no constituye un testimonio objetivo: el encuadre, la selección del campo, el ángulo de toma, la luz y la escala contribuyen a determinar la visión del fotógrafo. Además, diversos procedimientos técnicos, en el momento del revelado, pueden modificar su relación con lo real.
- Los dibujos pueden aparecer más fieles a la realidad, en la medida en que evacuan elementos no pertinentes y subrayan los aspectos esenciales que

permiten su identificación. En los dibujos, la lectura sería entonces más clara y apunta a la generalidad; mientras que la fotografía muestra un ejemplo preciso. La relación anterior es visible en los textos de Geografía, mientras que en los textos de Historia la subjetividad del autor tiene una parte esencial: un afiche de propaganda y una caricatura necesitan una lectura en referencia que involucra la intención de su autor. Además, la lectura de los documentos históricos supone un conocimiento del acontecimiento, del contexto y de los códigos de representación usados en la época de su concepción.

- Los esquemas tienen como característica modificar la realidad para hacerla más concreta, más accesible. La esquematización lleva los objetos a las formas geométricas elementales; los elementos que componen el esquema pueden ser: una imitación analógica y estilizada de un objeto o las equivalencias simbólicas aisladas de todo contexto realista. El esquema permite visualizar los datos abstractos por medio de pirámides de edades, crecimiento económico, mapas, histogramas, diagramas —frecuentemente empleados en los textos o manuales de historia, de geografía o de economía.

Luego de describir lo concerniente a las ilustraciones en sus respectivas tipologías, se quiere exponer la importancia de las imágenes y de su lectura y su función en el texto.

Leer una imagen

En una cultura como la nuestra, la lectura de un texto está orientada linealmente (de izquierda a derecha). Sin embargo, la percepción de una imagen —aun si no es aleatoria— no obedece a unas reglas tan claras como las de la lectura. El sentido que se le da a una imagen es el resultado de un itinerario de lectura basado en el descubrimiento y la asociación de signos visuales diseminados, discontinuos. Como señala Choppin (1992, pp. 158-160), en el sentido denotado que introduce el código de percepción, las formas (yo percibo), el código de representación analógico (yo reconozco) y el código de nominación (yo nombro) se sobreponen y se proyectan las significaciones suplementarias que resultan de la educación y de la cultura: es el sentido connotado.

Independientemente del contenido del texto que lo rodea, el sentido que toma una imagen depende, de su organización interna (el objeto presente, la composición, los colores, los contrastes) y de su situación en relación con el contexto de la página (talla, presencia o ausencia de otras imágenes, disposición), variables que el creador del texto escolar puede dominar. Pero la imagen también está supeditada, como el texto del lector, a la memoria, a la cultura, al imaginario del diseñador, variables individuales que el creador de un manual escolar destinado a un uso colectivo y masivo no puede fácilmente tener en cuenta. La imagen es, en efecto, un medio de comunicación que supone un destinatario y un mínimo de referencias comunes.

El texto escolar y las funciones de la imagen

La relación texto, contexto, paratexto e imagen en el texto escolar (en los sentidos definidos antes) plantea una serie de cuestiones muy importantes: ¿cómo se articulan lo escrito (los signos lingüísticos) y las ilustraciones (el sistema icónico)? ¿La imagen es redundante? ¿Acaso la imagen remite al texto o el texto a la imagen? “La lección es siempre corta: ella comprende un texto de algunas líneas, he ahí la memoria: una historia y un grabado: he ahí por la imaginación” (Lavisse, 1876, citado por Choppin, 1992, p. 160).

La función de una imagen en un texto escolar, así como la de un cuerpo textual, no es generalmente explicitada por el autor o por el editor. Es el usuario quien determina el papel que ella juega en la economía del libro de texto escolar, y su papel puede ser muy diverso. Ahora bien, la imagen tiene diversas funciones:

- a. **Motivación.** Es la fuerza de atracción de la imagen que juega un papel esencial: se trata entonces de las fotografías a color, cuyo tamaño y el blanco que las rodea juegan un papel importante. Estas imágenes, cuya prioridad es la mirada, tienen una relación estrecha con el texto.
- b. **Decorativa.** La imagen es elegida según criterios estéticos y no por criterios pedagógicos. En este caso, no mantienen más que una tenue relación con el texto. Este tipo de ilustraciones hoy en día tiende a desaparecer de los textos escolares.
- c. **De información.** La claridad y la legibilidad son los aspectos más importantes en esta función; por ello, se privilegia el recurso ante el dibujo, que

introduce el valor esencial; la polisemia es reducida por el anclaje o el montaje. La imagen es autónoma en relación con el texto que completa o explicita.

- d. **De reflexión.** La imagen está acompañada de una leyenda interrogativa o de un cuestionario. Es objeto de reflexión y su lectura precede a la del texto.
- e. **De ejemplo.** La imagen da un ejemplo; sin ser decorativa produce una paráfrasis del texto y funciona como referente cultural.

Una vez expuesta la descripción de los conceptos básicos sobre el texto escolar como elementos fundamentales para la lectura de los resultados de la investigación, se sigue entonces con los conceptos relacionados con el marco de los derechos humanos, los derechos humanos de las mujeres y de la concepción de género, estereotipo y sexismo, que servirán para que los lectores se ilustren en la temática que es el objeto de reflexión de la investigación desarrollada.