



DISCURSO

& SOCIEDAD

Copyright © 2008

ISSN 1887-4606

Vol. 2(1) 115-152

www.dissoc.org

Artículo

**Discriminación a través de las
ilustraciones de libros de texto de
Educación Secundaria Obligatoria en
España**

Oscar A. Morales

Universidad de Los Andes
Venezuela

Alon Lischinsky

Universitat Pompeu Fabra
Barcelona

Resumen

Este trabajo propone un análisis sociosemiótico del racismo discursivo, tal como se presenta en textos complejos que combinan lo visual y lo verbal. A partir de un corpus de 250 imágenes obtenido de diez libros de texto de ciencias sociales de nivel medio publicados en España entre 1995 y 2004, explora cómo la ideología dominante produce representaciones diferenciadas de un endogrupo y un exogrupo en los subsistemas visual y lingüístico. Asimismo, examina cómo dentro de las constricciones de elevado control del género discursivo —sometido a procedimientos de evaluación por distintas instancias gubernamentales desde el inicio de su producción hasta su utilización en el salón de clases— los valores, estereotipos, ideologías y significados que no pueden expresarse de manera verbal se comunican visualmente. Se halló que las imágenes representan positivamente al endogrupo y negativamente al exogrupo. Para crear una dicotomía, seleccionan situaciones específicas como rasgos distintivos, característicos de cada grupo. Se concluye que la selección de las imágenes no es neutra ni arbitraria, sino que intenta reproducir el sistema de desigualdades, caracterizado por la discriminación, el racismo y la xenofobia.

Palabras clave: racismo, discurso, imágenes, libros de texto

Abstract

This paper presents a social semiotic analysis of racist discursive practices as found in complex media comprised of both visual and linguistic elements. Drawing from a corpus of 250 images sampled from social science high school textbooks published in Spain from 1995 to 2004, we explore how the ideological polarisation between “Us” and “Them” is differently encoded in pictures and text. Due to the close monitoring that textbooks undergo, from their initial evaluation by government authorities to their practical deployment in the classroom, established meaning-making practices restrict the verbal representation of certain values, stereotypes and ideologies which, nevertheless, surface in visual communication. Thus, pictures represent the ingroup in a positive light, correlatively depicting outgroup members negatively; their arrangement helps build dichotomies, selecting specific traits and situations to represent each group according to ideological principles. This analysis shows that the selection of visual material is not a mere decorative procedure superimposed on a text (where “real meaning” is developed), but rather contributes to the reproduction of an unequal system characterised by discrimination, racism and xenophobia.

Keywords: racism, discourse, visuals, textbooks

Desde las instituciones de enseñanza, esta forma de opresión [el racismo] acostumbra a no considerarse como problemática. Tanto las autoridades políticas como los profesores y profesoras es frecuente que se vean a sí mismos como personas objetivas, neutrales y que, por consiguiente, no facilitan la producción y reproducción de comportamientos racistas. Sin embargo, cuando se realizan análisis etnográficos en el interior de las aulas o se revisan los materiales curriculares, muy pronto aparecen ante nuestros ojos conductas que invalidan las autoimágenes de neutralidad que el sistema educativo ofrece.

Torres Santomé (2003, 167)

1. Introducción

Sería difícil sobrestimar la importancia de los libros de texto en los distintos niveles educativos. En un estudio realizado en los Estados Unidos, Keith (1986) señala que el alumno promedio consulta alrededor de un millar de manuales a lo largo de su vida escolar. De hecho, para muchos de ellos es este el único medio de contacto con el saber escrito; las investigaciones realizadas para el Ministerio de Educación y Cultura español por Murillo Torrecilla *et al.* (2003) encontraron que un cuarto de los adolescentes no leía jamás fuera de sus obligaciones escolares, que se limitan, con mucha frecuencia, a un único libro de texto institucionalmente prescrito (Suárez Muñoz y Haut Ardila, 2000).

Esto no significa que el género carezca de detractores. Desde un punto de vista pedagógico y literario, se le ha reprochado la estandarización forzada que impone (Tyson-Bernstein y Woodward, 1986) y el escaso atractivo de su prosa y presentación (Muther, 1985), así como la falta de coherencia y rigor de sus contenidos (King, 1985); desde la visión social de la literacidad, se ha señalado la discontinuidad entre las prácticas que promueve y las que los alumnos necesitan o desean para su vida extraescolar (Gallego y Hollingsworth, 2000); finalmente, se ha sostenido que son un vehículo de transmisión de la ideología socialmente dominante (Anyon, 1979; Torres Santomé, 2003).

En el presente estudio adoptamos este último enfoque, buscando adaptarlo a la naturaleza multimodal de los libros de texto contemporáneos. Dada la importancia que ha cobrado la componente gráfica en un terreno tradicionalmente dominado por la palabra (LaSpina, 1998), exploramos cómo la representación de una ideología se articula de

manera multimodal en un *corpus* de una decena de manuales de Geografía y Ciencias Sociales españoles. Sostenemos que sólo a través del análisis de la interacción entre lo comunicado verbal y visualmente puede comprenderse cómo se construye la representación ideológica que enfrenta un endogrupo positivamente calificado y un exogrupo negativamente calificado para conformar el “cuadrado ideológico” (van Dijk, 1998).

2. La dimensión ideológica en los libros de texto

Numerosas investigaciones han inquirido sobre la ideología de los libros de texto, al calor de la pedagogía crítica que a partir de la década de 1960 comenzó a explorar el papel de la escuela en la reproducción de las relaciones de dominación social. A partir del trabajo seminal de Shaver (1965), obras como las de Fox y Hess (1972) y Anyon (1979) han elaborado un completo marco para analizar el rol de los manuales en esta dinámica. Europa ha contado con una tradición separada pero paralela, con obras como las de Palm (1968) y la escuela de Duisburg (Schallenberger, 1973; Stein, 1977).

Aunque los primeros estudios se centraron sobre todo en aspectos conceptuales, narrativos y léxicos de los textos curriculares, el análisis de las imágenes se incorporó tempranamente y se convirtió en una constante. El procedimiento más frecuente ha sido de naturaleza cuantitativa, examinando la frecuencia y el contexto en que las imágenes en los libros de texto representan a los distintos géneros, etnias y clases, así como las características y hábitos que se atribuyen a los actores involucrados.

Así, Porreca (1984) encontró que las figuras de mujeres en textos de enseñanza de EFL son pocas, y están encasilladas en roles muy convencionales, como el de madre o maestra. Ansary y Babaii (2003), en un estudio reciente de los materiales de enseñanza de inglés en Irán, llegaron a conclusiones muy similares. Otlowski (2003) subrayó también la desigualdad existente entre la representación de los caucásicos y las restantes etnias en los Estados Unidos, atribuyendo particular importancia a los materiales de enseñanza de lenguas, por cuanto representan con frecuencia la primera y más importante imagen que los estudiantes tienen del ámbito de destino.

Estos hallazgos no se limitan al material de EFL. Sleeter y Grant (1991) demostraron que los manuales de varias disciplinas usados en enseñanza primaria mostraban claramente una perspectiva en la que primaban los varones caucásicos de clase media. Clawson (2002) exploró textos universitarios de economía, demostrando que los negros se

encuentran representados de una manera particularmente sesgada. Aunque el contenido escrito no abordaba la distribución de la pobreza según las razas, las personas negras son mucho más frecuentes entre las representaciones de pobres, salvo entre aquellos grupos y épocas a los que se extiende socialmente un grado mayor de simpatía. Se construye y transmite así una imagen fuertemente ideológica de la realidad social. Del mismo modo, Cruz (2002) encontró que los hispanoamericanos se mencionan infrecuentemente en los libros de texto estadounidenses, y en general dedicados a actividades de poco prestigio: peones fabriles o rurales, personal de cocina y limpieza, o soñolientos charros mexicanos; se las confina además a capítulos separados, sugiriendo por contraposición que la normalidad de los Estados Unidos está conformada por los caucásicos. La diferencia se hace más patente estudiando las figuras heroicas o modélicas, entre las cuales las personas de origen hispanoamericano son especialmente infrecuentes.

Estudios similares existen para materiales en lengua española. En Guatemala, Wilhelm (1990) halló que el grupo étnico maya se encontraba ausente o minimizado en el material de enseñanza primaria. Alzate Piedrahíta *et al.* (1999) encontraron que las imágenes de los textos educativos colombianos reproducen una imagen estereotipada y discriminatoria de las mujeres. Calzadilla y Salazar (2000) señalaron que los textos escolares sobre historia en Venezuela atribuyen a los negros una posición marginal, fuera del cauce de la cultura nacional. Tulio Ramírez (2002) destacó que tanto negros como indígenas aparecen con muy poca frecuencia y siempre en posición subordinada en este tipo de textos; en una investigación posterior Ramírez *et al.* (2005) confirmaron los hallazgos anteriores, identificando la presencia de contenidos estereotipados dominados por convenciones iconográficas tomadas de la cultura popular de los Estados Unidos.

Aunque los métodos cuantitativos de análisis de contenido usados en estos estudios han sido efectivos, aún es mucho lo que dejan de lado. El papel funcional de las ilustraciones y su integración al texto colindante quedan por completo encubiertos, con toda la pérdida de precisión que ello implica, al igual que los aspectos estructurales y formales de su contenido. Esto limita su utilidad tanto para las investigaciones pedagógicas —que, al ignorar la transmisión que hacen de afectos y valoraciones, se ven empujadas a errores interpretativos— como para las de índole crítica, que no pueden reconocer adecuadamente el alcance y forma de su orientación discriminatoria. Este estudio busca tener en cuenta esos factores, a efectos de evaluar correctamente cómo las imágenes operan en el proceso de comprensión del texto. En la sección

siguiente presentamos brevemente un marco analítico que proporciona apoyo en esta tarea.

3. La dimensión visual en los libros de texto

La dimensión visual es hoy insoslayable en el análisis de los libros de texto. Desde hace ya varias décadas las ilustraciones han cobrado un papel prominente (Branton, 1999), como parte de una transformación general de las convenciones de diseño que aparta cada vez más estos textos del modelo de texto que Farkas (2005, 12) llama *standard expository model*, caracterizado por un sentido de lectura lineal y una estructura textual independiente de la disposición gráfica.

Antes bien, su formato moderno está fuertemente estructurado en torno a la unidad visual de la doble página. Dentro de este marco, incorporan con frecuencia unidades textuales y gráficas separadas del texto principal para formar un conjunto funcionalmente unificado. De este modo, la estructura textual se refuerza metadiscursivamente mediante la segmentación (*chunking*) visual (Kumpf, 2000, 409); el sentido de la comunicación se produce de manera conjunta y ostensible por la interacción entre los diversos elementos que la página comprende. Si bien el material visual no goza de la misma importancia en todos los niveles (Kress y van Leeuwen, 1996), en los textos de enseñanza media se encuentra regularmente una y aún dos imágenes por página (1,47 es el promedio que hallaron Roth *et al.* [1999, 986], que en el estudio de Pozzer y Roth [2003] asciende a 1,88).

Esta creciente importancia del material gráfico ha suscitado respuestas encontradas entre los pedagogos. Desde la reseña fundacional, muy negativa, de Samuels (1970) hasta nuestros días, muchos trabajos han cuestionado las virtudes pedagógicas de la comunicación gráfica. La postura dominante desde los estudios de Levie y Lentz (1982) sostiene que los efectos benéficos de las ilustraciones para la educación son moderados, limitándose a ayudar a la comprensión de los pasajes lingüísticos cuyos contenidos reiteran. Este criterio ha llevado a la elaboración de tipologías (como las de Levin *et al.*, 1987 o Hunter *et al.*, 1987) que fijan una jerarquía pedagógica basada en el grado y forma en que las imágenes se integran al material verbal.

Esta perspectiva también ha mostrado dificultades. Tang (1994) investigó un *corpus* de varios libros de texto de distinta procedencia de acuerdo a la taxonomía de Hunter *et al.* (1987). Hallando sorprendente el muy elevado porcentaje de imágenes que, según el criterio de estos autores, tendrían una función sólo decorativa, optó por llevar a cabo un análisis más completo. En base a este concluyó que una clasificación de

las imágenes basada sólo en su relación con el cuerpo del texto resulta engañosa, puesto que los epígrafes o actividades que las acompañan ofrecen muchas veces indicios cruciales de su función pedagógica. Sostuvo, por lo tanto, que reforzar el material verbal es sólo una de las posibles relaciones que las ilustraciones pueden cumplir, y que los distintos recursos semióticos pueden emplearse de manera independiente.

Otras disputas han concernido al tipo de imágenes útiles a efectos educativos. Los pedagogos han abogado con frecuencia por el uso de imágenes de tipo más bien “simbólico”, del tipo de diagramas y esquemas articulados mediante códigos especializados, mientras que han expresado desconfianza respecto al valor de las imágenes “descriptivas”, a las que definen como similares a la realidad¹. Versiones un poco más sofisticadas sugieren que la distinción no es categórica sino de grado, recorriendo un continuo que va desde la fotografía a la ecuación, pasando por los dibujos naturalistas, los diagramas y los mapas (Pozzer y Roth, 2003).

El argumento central gira en torno a que, cuanto mayor sea el grado de abstracción y simbolización en la imagen, mayor es el grado en que ésta integra en su propia estructura los criterios cognitivos que destacan los elementos relevantes, reducen la ambigüedad y orientan la interpretación. Los elementos más esquemáticos incorporarían en su composición las convenciones interpretativas de una disciplina, concentrando así un mayor valor informativo. La fotografía, por el contrario, presentaría una imagen que parece no tener solución de continuidad con el mundo de la experiencia cotidiana. No es de extrañar que en ocasiones se haya considerado que los materiales de este tipo constituyen simplemente una decoración innecesaria o aún disfuncional en el contexto de la enseñanza. Jiménez Valladares y Perales Palacios (2002), por ejemplo, dedican un artículo completo a protestar contra el uso, que consideran “abusivo” de imágenes en modalidad realista².

La mayoría de estos estudios hacen caso omiso de un segundo tipo de contenido transmitido a través de las imágenes. Como en todos los demás elementos del proceso educativo, en el material visual de los libros de texto se imparte un contenido tácito y paralelo al del curriculum oficial. Este curriculum oculto (Jackson, 1968) comprende normas, valores y creencias que se transmiten imperceptible e involuntariamente junto con los objetivos expresos. Independientemente de la orientación que puedan mostrar —muchas veces ostensiblemente técnica o científica, haciendo gala de un desapego que apoya una presunción de inocencia ideológica—, los textos y las prácticas sociales que incardinan son un poderoso vehículo para elaborar una representación normativa de la realidad social (van Leeuwen, 1993, 194).

El manual de UNESCO para el análisis y diseño de libros de texto (Pingel, 1999, 27) señala que las imágenes ejercen sobre las motivaciones y valores una fuerza que sólo raramente alcanza el material verbal, y que las representaciones elaboradas a partir de lo visual pueden resultar más persistentes que el mensaje escrito. De manera específica, señala que la representación de los grupos desfavorecidos de la sociedad puede fomentar la persistencia de prejuicios aunque el contenido verbal lleve la intención contraria (véase también Brody, 1981). Sin embargo, los métodos de análisis que ofrece son limitados. En la siguiente sección presentamos una herramienta sofisticada para el análisis de este tipo de discursos.

4. La gramática de lo visual

En comparación con la milenaria tradición de interpretación del lenguaje verbal, la semiótica de la comunicación visual es una disciplina floreciente pero de muy reciente cuño. Posiblemente el intento más acabado de estudiar su estructura sea la obra de Kress y van Leeuwen (1996). Nutriéndose de análisis anteriores realizados sobre la semiosis fílmica (van Leeuwen, 1991), pictórica (O'Toole, 1994) y tipográfica (Martin, 1994), Kress y van Leeuwen introdujeron de manera sistemática las categorías analíticas de la Gramática Sistémica Funcional de Halliday (1976) al estudio de las semióticas no verbales y las relaciones entre los distintos modos. Su obra ofrece métodos para analizar tanto la iconografía, el equivalente visual de una *lexis*, como de una teoría del diseño análoga a la *sintaxis*. Anclada en una concepción social de la comunicación, busca explicar las convenciones variables que regulan el uso de la imagen para la construcción del significado.

Kress y van Leeuwen distinguen tres metafunciones que se integran en cada acto semiótico: una relativa al contenido, una relativa a los participantes y una relativa a la organización del acto comunicativo. El primer plano, denominado *ideacional*, estudia los actores, procesos y circunstancias que se representan. Así, se distinguen las ilustraciones con contenido narrativo, en las que uno o más participantes llevan a cabo una acción, de aquellas conceptuales, en las que el que la representación ofrece una clasificación o una atribución simbólica.

La dimensión *interpersonal* o *interaccional* del sentido estudia cómo se establece la relación entre el emisor y el receptor en la situación comunicativa, así como la relación de cada uno de ellos con el mensaje. En analogía con la comunicación oral, el mensaje invita a una implicación a través del sistema de *contacto* —que puede ser o bien una demanda planteada al espectador a través de la mirada u otra dimensión

vectorial, o bien una oferta que limita al espectador a una posición de simple observación—, de la *proximidad*, análoga a la analizada por la proxémica, la *implicación* y el *poder*, establecidos mediante el ángulo de encuadre. A su vez, la comunicación adquiere una modalidad través de varias propiedades visuales, incluyendo el grado de detalle, la profundidad de campo, la iluminación, la saturación de color y la modulación cromática.

Finalmente, el aspecto *textual* se realiza sobre todo en los parámetros de diseño y composición del conjunto. La notabilidad de los elementos está marcada sobre todo por su dimensión relativa, pero el contraste cromático y la posición contribuyen a determinarla. El recorrido interpretativo parte del punto más notable, y sigue los vectores gráficos en orden de notabilidad, contigüidad y acción. Por su parte, la distribución izquierda-derecha realiza también el sistema de tema, mientras que la distribución vertical conforma la separación entre una dimensión ideal —que presenta la meta o esencia de la cuestión— y una real.

Algunos estudiosos han buscado proporcionar esquemas de interpretación ajustados a las convenciones comunicativas de géneros particulares. Lemke (1998, 96) esbozó un modelo de las relaciones típicas que aparecen entre los constituyentes de la prosa científica, sosteniendo que los distintos elementos verbales, cuya función está marcada mediante recursos tipográficos, operan conjuntamente con elementos de otras modalidades: tablas, diagramas, mapas, dibujos, fotografías, etc. Analizando en detalle las formas en que los expertos leen los artículos científicos, Lemke sostiene que en estos textos especializados domina un patrón en que las distintas modalidades no son simplemente redundantes, sino que construyen un significado complejo en que juegan papeles complementarios.

Para el caso específico de las fotografías en los libros de texto, Pozzer y Roth (2003, 1097) diseñaron un modelo analítico que postula relaciones bidireccionales entre los componentes de la página: título, texto corrido, figuras, recuadros y leyendas. El título anticipa y organiza el sentido de la lectura, de manera no muy distinta a la que el epígrafe o leyenda precisa cómo debe interpretarse una figura. El cuerpo del texto motiva el contenido del título y la información presentada en los recuadros y figuras, que se presentan como evidencia que apoya las tesis de aquél. La leyenda y el epígrafe, finalmente, proporcionan las guías necesarias para articular esta evidencia con el cuerpo.

En la siguiente sección, tras presentar los procesos de selección del material de nuestro *corpus*, empleamos los recursos arriba reseñados para

analizar cómo los distintos mecanismos semióticos se ponen en juego para transmitir una ideología.

5. Un análisis multimodal de la ideología en libros de texto

En nuestro estudio, aplicamos los principios de la semiótica visual de Kress y van Leeuwen, junto con el modelo sociocognitivo de análisis del discurso de van Dijk (1998, 2006). Éste sostiene que la representación normativa de la realidad social toma en el discurso la forma de una cognición compartida: formas generales, abstractas y socialmente sancionadas de comprender el mundo. Van Dijk (1998, 165) llama específicamente ideologías a aquellas representaciones que —por su generalidad y relevancia para los aspectos normativamente vinculantes de la organización social— sirven para integrar y organizar jerárquicamente otros conocimientos de manera duradera y profunda. Estas ideologías se producen y reproducen en buena medida de manera discursiva.

En el caso de los libros de texto, la sociedad presta gran atención a este contenido ideológico. Sometidos al control de sucesivas instancias editoriales y gubernamentales, numerosos dispositivos garantizan que los manuales no reflejan simplemente la idiosincrasia de los autores que los firman, sino que se ajustan a las reglas morales y administrativas. Es de esperar, por lo tanto, que la ideología que muestran esté formulada de tal modo de coincidir con las normas socialmente sancionadas; si contienen elementos sobre los que pesa una censura pública —como el racismo, cuya expresión explícita está muy desfavorecida—, estos tenderán a expurgarse u ocultarse a lo largo de este proceso.

Nuestra hipótesis es que esta censura produce efectos específicos en la articulación de los componentes verbal y visual del libro de texto. Siendo la representación visual más mediata y difícil de analizar, sugerimos que los contenidos racistas pueden hacerse presentes allí, aún en textos que hagan manifiesta una orientación igualitaria a través de su componente verbal. Para investigarlo, buscamos especificar qué clase de significados acerca de lo social se transmiten en el material gráfico.

5.1 Corpus

A este efecto, seleccionamos una muestra de textos de ciencias sociales diseñados para el nivel medio de la educación española, la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). Los materiales, un total de diez volúmenes, provienen de siete editoriales diferentes y fueron publicados

entre 1995 y 2004. Todos ellos corresponden al diseño curricular vigente a la fecha de inicio de nuestro estudio, el fijado en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) aprobada en 1990, y fueron homologados por la autoridad competente. De ese modo, se garantiza una comparabilidad a grandes rasgos en los contenidos. Escogimos los textos en la disciplina de Geografía (o Ciencias Sociales, cuando el material no presenta aquella por separado), dado que es allí donde se presenta el grueso de los contenidos relativos a la estructuración internacional de las relaciones sociales, económicas y demográficas. Al recogerse los datos en una región bilingüe, Cataluña, los textos empleados cubren las dos lenguas cooficiales, castellano y catalán.

Editorial	Asignatura	Curso	Año	Idioma
Barcanova	Ciencias Sociales	Contenido Común 8	1995	Catalán
Baula	Geografía	2º ESO	1995	Español
Cruïlla	Geografía e Historia	2º ESO	1997	Catalán
Cruïlla	Geografía	Contenido Común 5	1998	Catalán
Cruïlla	Geografía	Contenido Común 6	1998	Catalán
Edebé	Ciencias Sociales	4º ESO	1997	Español
Santillana	Geografía	3º ESO	1994	Español
Teide	Geografía	2º ESO	1995	Catalán
Teide	Geografía	2º ESO	1995	Español
Vicens Vives (Marca)	Ciencias Sociales y Geografía	3º ESO	2003	Catalán

Tabla 1: Lista de libros consultados

El cuadro 1 recoge la lista completa de los libros empleados.

5.2 Métodos de selección y análisis

Tras examinar los manuales, se seleccionaron los grupos de imágenes que por su contenido y contexto verbo-visual pusieran de relieve alguna forma de comparación entre un endogrupo —identificado, según los casos, como español, europeo, occidental, desarrollado o perteneciente al Primer Mundo— y un exogrupo correlativo. En vista del diseño fuertemente estructurado del material, el análisis se limitó al marco de cada doble página y las inmediatamente adyacentes.

Para garantizar la fiabilidad de la clasificación, ambos autores efectuaron la selección de forma independiente y separada. Se realizó posteriormente una revisión interevaluador, que mostró una concordancia elevada: un coeficiente κ de Cohen de 0,939 (intervalos de confianza 95%: 0,905–0,973). Las imágenes así seleccionadas se digitalizaron para su procesamiento, y se tabularon para su análisis de acuerdo a las siguientes categorías:

Se estudió la posición y función de las ilustraciones en el marco del recorrido de lectura de la página, para precisar en mayor grado la interpretación sugerida. Para este cotejo se empleó el texto principal de la página, el epígrafe y, caso de haberlas, las preguntas didácticas o de evaluación.

En cada conjunto de imagen-texto, se examinaron las características semánticas a la representación ofrecida, identificando la naturaleza de los procesos representados, la identidad y definición de los participantes y los atributos conceptuales o simbólicos asociados a estos. A su vez, se observó la realización de los aspectos interpersonales, categorizando por separado el tipo de contacto, la distancia interpersonal, la implicación y el poder.

5.3 Relaciones imagen-texto

5.3.1 Relaciones entre el epígrafe y la imagen

Considerado desde una perspectiva semiótica, el proceso de lectura no consiste simplemente en la decodificación de un contenido exhaustivamente presente en el texto. Antes bien, y poniendo en juego para ello una competencia enciclopédica compuesta de conocimientos previos, reglas metodológicas y presuposiciones acerca de las convenciones comunicativas, el lector produce de manera activa el sentido del discurso (van Dijk y Kintsch, 1983). El texto producido por el autor es una “máquina perezosa” (Eco, 1979), que exige que el lector coopere para completar espacios vacíos y estructurar los presentes; ausentes del plano de la expresión, la superficie textual, quedan los presupuestos, las convenciones, las presunciones tácitas que sin embargo el lector debe poner en juego para producir en la lectura el significado deseado para el texto.



Figura 1: Imagen de un viñedo en el Languedoc, Francia, destinada a su cotejo con la

Figura 2 para ilustrar ostensiblemente las diferencias en el paisaje agrario, pero que comunica también una determinada relación del hombre con el trabajo manual; del texto de Editorial Barcanova, Contenido Común 8, pág. 34

Para el género que nos ocupa, los epígrafes y las interrogaciones con propósitos evaluativos y didácticos pueden entenderse en esta perspectiva como señales que pretenden orientar el proceso de interpretación. Aún cuando imagen y texto constituyen elementos semióticos separados, cuando están en relación de correferencia —es decir, tratan del mismo “objeto” o situación— el texto del epígrafe funciona como indicador de qué aspectos del objeto son relevantes en esta situación determinada, negociando con el lector un recorrido interpretativo preferido de entre los múltiples posibles.

Es el caso de la Figura 1, que presenta una imagen sin rasgos visuales que enfoquen decisivamente la atención. Sobre este fondo relativamente neutro, el epígrafe dispone los trazos rectores del proceso interpretativo: calificando la imagen como un determinado tipo de cultivo, y ofreciendo un referente geográfico, pone en relación las características semióticas de la imagen con esos sistemas conceptuales. A su vez, estas señales entran en relación con las proporcionadas en la consigna que se propone (la tabla a la que el recuadro hace referencia se encuentra reproducida aquí como Figura 3), en la que se dan más precisiones sobre los aspectos relevantes del tipo de cultivo.

En este conjunto de elementos —imagen, epígrafe, tabla— la ubicación geográfica no parece jugar un papel importante. Sin embargo, su relevancia se hace progresivamente patente en el contraste con la otra

imagen que aparece en la doble página, aquí incluida como Figura 2. La copresencia de varias imágenes dentro de una misma unidad textual induce espontáneamente a elaborar una comparación de los elementos que varían y los que permanecen estables, sugiriendo una secuencia jerarquizada. Los patrones de comparación provendrán tanto de las relaciones puramente visuales —contrastes cromáticos, de enfoque o de encuadre— como de los elementos conceptuales destacados en los elementos textuales adjuntos, produciendo un efecto total que es más complejo que el proporcionado por cada modalidad por separado.

El proceso de interpretación, de este modo, comprende varios pasos: parte de cada una de las imágenes al epígrafe que la acompaña, de éste nuevamente hacia la imagen —ya con una idea más precisa del recorrido interpretativo—, y de ésta hacia las otras para formular un recorrido global³. A la vez, las imágenes dan sustento a las fórmulas más abstractas y generales que ofrece el texto.

Es perceptible aquí como el efecto de conjunto es distinto al del texto considerado independientemente. Si bien el cuerpo del texto se atiene a los aspectos físicos relativos al empleo agrario de un terreno, sin mencionar en absoluto aspectos nacionales, en los restantes materiales se trae también a colación un esquema interpretativo diferente. La imagen no sólo *valida* el texto, aportando ejemplos del mismo, sino que lo *amplía* mediante un patrón adicional: el contraste visible entre distintas nacionalidades, explícitamente mencionadas en los epígrafes y sugeridas además por el fenotipo de los participantes en la Figura 2. Así, varias líneas de interpretación se presentan en simultáneo. Los cultivos a los que hacen referencia los epígrafes forman una serie coherente de tres términos: viña, arrozal, era. Pero, simultáneamente, la agrupación de las imágenes presenta una división dicotómica: el Languedoc francés por un lado, Filipinas y Mali por el otro. Aunque invisible en el cuerpo del texto, esta última contraposición no es menos parte del contenido comunicativo que aquella.

El sentido preciso de esta contraposición se construye, nuevamente, a través de la interacción entre los elementos. En el epígrafe se indica que los entornos representados en la Figura 2 cuentan con condiciones físicas favorables, construyendo así la cohesión con la tabla que se ofrece como eje de la consigna. A su vez, los elementos visuales hacen evidente que —pese a la abundancia de agua y las grandes extensiones de tierra— la producción es muy inferior a la presentada en la imagen que correlativamente describe a Europa; las duras condiciones de trabajo y la invisibilidad de los frutos de la cosecha lo presentan de manera patente.

Este contraste no se activa en el texto, y por lo tanto no aparece conscientemente a la atención de los sujetos. Sin embargo, no por ello

deja de percibirse; además de las huellas visuales que lo marcan de manera ostensible, su presencia recurrente induce a los lectores a postular inconscientemente una asociación regular. Hilton y von Hippel (1996, 244) señalan que las relaciones de covariación, muchas veces difíciles de identificar conscientemente, operan sin embargo con mucha eficacia en el reconocimiento espontáneo. Este tipo de contrastes, por el cual el Tercer Mundo aparece representado como ineficiente o improductivo pese a una generosa dotación de recursos naturales, apresta y activa de ese modo esquemas cognitivos que influirán en la percepción del texto restante.

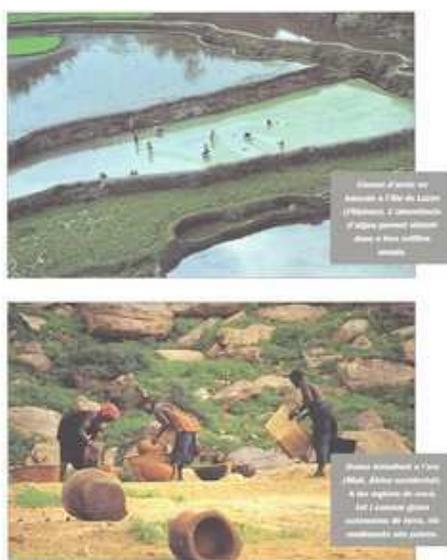


Figura 2: Imagen de un arrozal en Filipinas y una era en Mali, destinadas a su cotejo con la Figura 1; del texto de Editorial Barcanova, Contenido Común 8, pág. 35

5.3.2 Relaciones entre las preguntas y la imagen

La presencia de indicios orientativos en los epígrafes y en las preguntas y consignas como las arriba señaladas tiende a estrechar marcadamente las posibilidades de interpretación. Podría suponerse que, bajo este tipo de estímulos, la respuesta del lector a las consignas y actividades tendería a corresponder a la que Piaget (1938) llama “creencia sugerida” (*croyance suggérée*): una reacción en la que no existe un verdadero procesamiento de la información, sino que el alumno responde simplemente a los condicionamientos tácitos incorporados por el autor a la estructura del texto. De ese modo, los elementos del texto no se integrarían intelectualmente a las competencias previas del discente, sino que proporcionarían un marco prefabricado que este aplica de manera casi automática. Motivado sólo por la necesidad de satisfacer las expectativas de la situación de clase, este adoptaría mecánicamente estos esquemas

interpretativos durante la misma, abandonándolos después sin que produzcan efecto duradero— una situación típica, por otra parte, en el aprendizaje memorístico.

Sin embargo, y mientras el esquema piagetiano no contempla la posibilidad de la persistencia de estos modelos, la cuestión de en qué medida estas respuestas “prefabricadas” suponen restricciones o alteraciones duraderas de la interpretación es crucial en un análisis crítico. Van Dijk (2006, 371) sostiene que la estructura textual afecta no sólo el procesamiento del texto en la memoria de corto plazo, sino que también opera en la construcción de los modelos episódicos que articulan la comprensión a largo plazo de experiencias puntuales; de acuerdo con ello, estos modelos episódicos atraviesan procesos como la generalización y la ejemplificación y proporcionan la base para la construcción de representaciones cognitivas de índole más general.

Anàlisi d'un paisatge agrari	
Passos	Preguntes
1. Observació dels elements que el configuren	
1.1. Establiment de la xarxa parcel·laria	Quina forma té? Com són els límits? Algun aspecte em permet jutjar si es tracta de intifundit o minifundit?
1.2. Establiment del tipus de conreu	Què s'hi cultiva? Com puc classificar-lo: herbaç, arbustiu o arbori?
1.3. Establiment del sistema de conreu	Regadís o secà? D'on ho puc deduir?
1.4. Establiment de l'hàbitat	Com és la forma de la instal·lació humana?
1.5. Mena de conreu	L'exploració és extensiva o intensiva? Per què?
2. Reflexió sobre els factors que l'expliquen	
2.1. Els factors físics	Com hi han intervingut el relleu, el clima i el sòl?
2.2. Els factors humans	Com hi han intervingut la pressió demogràfica, el desenvolupament econòmic i els factors culturals i històrics?

Figura 3: Tabla comparativa de rasgos agrarios destinada a orientar la interpretación de las Figuras 1 y 2; del texto de Editorial Barcanova, *Contenido Común 8*, pág. 36

Así, los modelos episódicos desarrollan categorías esquemáticas que determinan las propiedades prototípicas de los participantes y las secuencias de distintos tipos de acciones. De este modo, las creencias sugeridas se estabilizarían, dando lugar a creencias espontáneas (*croyances spontanées*) producidas en cada caso por el propio sujeto, pero coincidentes con y ajustadas a las expectativas construidas en el texto.

Los patrones interpretativos contenidos en las consignas se encuentran en una situación particular. Puesto que la persuasión se considera normalmente una propiedad de segmentos textuales en modalidad declarativa, el carácter manipulador de los contenidos semánticos que se integran en las interrogaciones resulta desenfocado. Se hacen así operativos postulados ideológicos que de otro modo probablemente resultarían censurados. Un ejemplo de esto puede verse en la Figura 4, donde se muestran, por un lado, un pueblo de Ecuador devastado por las lluvias, y por el otro la Torre Eiffel de París. Si estos se tomaran simplemente como ejemplos para sostener la afirmación de que el Primer Mundo muestra un desarrollo urbanístico y económico más acentuado que el Tercero, sería fácil señalar el carácter sesgado de la selección de argumentos.

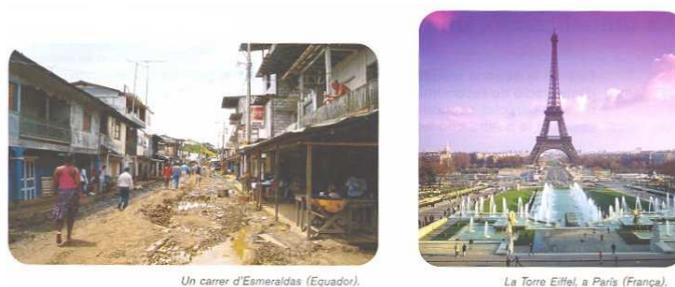


Figura 4: Comparación de dos ambientes urbanos: un pueblo de Ecuador afectado por una inundación y la Torre Eiffel y el Champ de Mars parisinos, usada para ilustrar la diferencia en desarrollo urbanístico. Del texto de Editorial Cruïlla, 3º, pág. 213

El marco de la pregunta, que busca destacar los contrastes entre ambas imágenes sin presentar en el texto una generalización explícita que las vincule, orienta la atención de otro modo. El estudiante se ve obligado a tomar la afirmación implícita de que estas diferencias son generalizables como prototipos para poder responder a las preguntas que se ofrecen para su “reflexión”:

- (1) Quines característiques econòmiques creus que reflecteixen cada una? [¿Qué características económicas crees que refleja cada una?]
- (2) A quin tipus de país pertany cada fotografia? Quin serà més influent al món? [¿A qué tipo de país pertenece cada fotografía? ¿Cuál será más influyente en el mundo?]

Del alumno se exige una actividad incompatible con el cuestionamiento de esta presuposición. Así, las preguntas condicionan abiertamente la construcción de sentido, en lugar de generar análisis y

reflexión. El marco analítico que se trae a colación en esta comparación, estructurado a partir de las diferencias nacionales, no es presentado expresamente; simplemente se *alude* a él, contando con que el lector sabrá poner en juego los contenidos necesarios. Esta forma alusiva es propia de los contenidos que se suponen culturalmente compartidos; como señalaba Sacks (1972), una referencia pasajera es muchas veces suficiente para destacar un mecanismo de clasificación que los participantes ya poseen. De esta manera, el sesgo impreso sobre la interpretación refuerza las convenciones sociales cuyo modelo contrasta la situación del Tercer y el Primer Mundo.

5.4 Esquemas comparativos entre pares de imágenes

Aunque el sentido global del texto se construye mediante el conjunto de los distintos elementos que lo componen, en muchos casos el contraste visual entre las imágenes es el factor dominante. Investigando las formas más o menos manifiestas de comparación y contraste, se identificaron tres modelos recurrentes de asociación que estructuran la presentación del material visual:

- los elementos visuales comparados pueden representar a un elemento cultural *idéntico* o *equivalente*; así, en la Figura 5 se presenta una misma situación, la consulta del médico, en dos contextos diferentes. Ésta es la forma más abierta y transparente de comparación;

- de manera más indirecta, el contraste puede girar en torno a la *ausencia* y *presencia* de determinados elementos en las imágenes de una serie. Por ejemplo, parte del contraste entre las Figuras 1 y 2 está dada por el hecho de que algunas de ellas muestran conspicuamente el trabajo humano, que en las otras está ausente;

- finalmente, otras imágenes sugieren una articulación contrastando aspectos de actitud o actividad en situaciones diferentes pero yuxtapuestas. De ese modo, las Figuras 7 y 8 están integradas en un complejo descrito mediante un único epígrafe, pero presentan dos tipos de acción muy diferentes —uno fundamentalmente pasivo y estático, otro activo y militante.

5.4.1 Comparación de equivalentes



Figura 5: Comparación de dos consultorios médicos, usada para ilustrar la diferencia en desarrollo económico. Del texto de Editorial Baula, 2º, pág. 168

La técnica más frecuente y más transparente de comparación se basa en la presentación simultánea de dos o más imágenes que representan una escena o entorno culturalmente ya codificado como una unidad reconocible, de tal modo de contrastar la realización de ésta en un entorno con la presente en el otro. El recorrido interpretativo está determinado así por propiedades que podríamos llamar *iconográficas*, es decir, establecidas convencionalmente como atributos típicos de una determinada condición. Con frecuencia esta comparación se encuentra refrendada o incentivada por el texto que la acompaña, sea en forma de preguntas que orientan la atención sobre los rasgos diferenciales, o bien de epígrafes que los hacen patentes:

- (3) Un dels indicadors del desenvolupament o subdesenvolupament d'un país es l'assistència mèdica [Uno de los indicadores del desarrollo o subdesarrollo de un país es la asistencia médica] (*junto a la Figura 5*)
- (4) A quines de las fotografies d'aquestes dues pàgines es poden veure impactes ambientals? [¿En cuáles de las fotografías de estas dos páginas pueden verse impactos ambientales?] (*Del texto de Editorial Marca, 3º, pág. 28*)

Tanto por la presencia de material verbal orientativo como por la relativa transparencia con que la estrategia de diseño sugiere la comparación entre elementos, la formalidad de la comparación es generalmente elevada, y su articulación con el contenido pedagógico copresente explícita. En el caso de la Figura 5, la comparación se inserta directamente en el marco de una sección destinada a la medición de las diferencias internacionales en materia de riqueza y actividad económica. Sin embargo, al marco explícito de comparación el material visual añade rasgos propios manifestados estructuralmente. La selección del mismo

ofrece interesantes indicadores acerca del contenido ideológico transmitido.

El texto al que esta imagen acompaña presenta una comparación cuantitativa entre dos valores; según sugiere Lemke (1998), un contenido así se adapta admirablemente a la expresión visual mediante gráficos de barras o de área. La selección de imágenes de tipo fotográfico en lugar de otras codificadas más estrictamente en el lenguaje cuantitativo de la ciencia económica permite, sin embargo, movilizar no sólo disposiciones cognitivas sino también una implicación emocional con los protagonistas del proceso representado; una orientación así parecería incomprensible desde una perspectiva que analizase sólo el curriculum explícito, pero puede comprenderse a partir de su valor ideológico.

En la imagen que representa personas de fenotipo caucásico, y que por tanto podría suponerse correspondiente a un consultorio médico occidental, los elementos para la identificación son numerosos. El encuadre de la imagen adopta la posición del paciente, colocándose la cámara detrás y encima de su hombro, en una forma de plano subjetivo muy familiar en cine. Se reproduce así, icónicamente, el punto de vista del participante. La relación con las figuras representadas es igualmente estrecha, dada su proximidad; se ubican claramente a escasa distancia del objetivo, en el espacio que la cultura reserva para el contacto personal.

Por contraste, la imagen que representa un consultorio del Tercer Mundo —simbolizado aquí, como en la mayoría de los restantes casos, por figuras de fenotipo negro— está estructurada de manera que el eje de acción queda perpendicular a la línea de encuadre. El observador se posiciona, de ese modo, fuera de la acción y su implicación con la misma se reduce al mínimo. La mayor distancia que lo separa de los protagonistas, ubicándose en el espacio reservado para el contacto social no estrecho, refuerza esta separación. Esta representación contrastante es recurrente; pruebas estadísticas realizadas sobre el *corpus* demuestran que existen diferencias significativas en cuanto a la proximidad social expresada en el encuadre de las figuras, según que estas pertenezcan al Primer o Tercer Mundo⁴.



Figura 6: Comparación de dos familias, usada para ilustrar los tejidos sociales de Oriente y Occidente; del texto de Editorial Marca, 4^o, pág. 283

Otras propiedades sugerentes de la comparación conciernen a sus propiedades iconográficas. En el ejemplo que nos ocupa, la médico de la imagen del Primer Mundo encuentra claramente establecido su papel mediante los atributos convencionales de la cientificidad: los anteojos, la extensa biblioteca, los productos químicos y el guardapolvo blanco, cuya eficacia simbólica ha sido concluyentemente demostrada (Chambers, 1983). Por el contrario, la médico de la imagen correspondiente en el Tercer Mundo no está dotada de ninguno de estos elementos; de hecho, en esta representación es difícil precisar la identidad de los participantes. Mientras la imagen del Primer Mundo muestra una clara y visible estructuración, en la del Tercero la confusión y el desorden se expresan indirectamente mediante la relativa indistinción entre los protagonistas de la acción— que se suma al estereotipado y conspicuo mal estado de los instrumentos técnicos, el mobiliario y los paneles informativos.

Una composición similar es perceptible en la Figura 6. Varios de los rasgos ya señalados para la Figura 5 reaparecen en la representación que aquí se hace de los miembros del exogrupo: el ángulo más distante y menos implicado, la superior distancia de encuadre, la estereotipificación del fenotipo no-caucásico, el énfasis acordado a los rasgos convencionalmente primitivos (construcción de la vivienda, indumentaria y calzado, pobreza de medios de vida, etc.).

Más sorprendente, sin embargo, es la diferencia entre la comparación que se formula verbalmente y la que se plantea por medio

de la imagen. En el cuerpo del texto al que esta imagen acompaña se hace hincapié en que las familias “tradicionales” del Tercer Mundo ofrecen un mayor soporte moral, afectivo y emotivo a sus integrantes, en comparación con el modelo más flexible pero frío del Primero:

- (5) els països industrialitzats d’Occident (...) acostumen a ser societats individualistes, amb poca intercomunicació social [los países industrializados de Occidente (...) acostumbran ser sociedades individualistas, con poca intercomunicación social]
- (6) [las] zones del món menys desenvolupades (...) [t]enen relacions socials amb més presència del que és comunitari [las zonas menos desarrolladas del mundo (...) tienen relaciones sociales con más presencia de lo comunitario]

El material gráfico, sin embargo, transmite una representación por completo diferente. La imagen correspondiente a Occidente muestra una familia tipo donde los lazos de afecto son casi tangibles: los padres se abrazan afectuosamente entre sí, conversando animadamente con sus hijos. La amplia sonrisa del niño, cuya cabeza acaricia la madre, es el centro de la escena. Por el contrario, en la imagen escogida para representar al Tercer Mundo la familia posa de manera rígida frente a su vivienda. Los niños se apiñan a un lado, separados de los adultos, y la disposición del conjunto está dominada por la relación con la cámara —a la que todos observan— antes que articulada en función de sus lazos familiares. La componente visual desmiente así el contenido lingüístico, refutando así el aparente equilibrio con que en el texto del párrafo se comparaban los dos modelos contrapuestos de estructuración social.

5.4.2 Comparación por ausencia o presencia

En otra técnica de comparación, lo que contrasta no es la condición de elementos que se repiten en ambas figuras, sino precisamente la situación diferencial producida por la presencia en una de ellas de elementos de los que la otra carece. La diferencia así formulada puede hacerse patente en el material verbal orientativo, dando así lugar a una condición muy similar a la del caso anterior, o por el contrario dejarse implícita, haciendo menos ostensible la carga ideológica al precio de llamar menos intensamente la atención sobre la misma.

En las Figuras 1 y 2, como se ha dicho, la comparación explícita concierne a la naturaleza del paisaje rural del Primer y Tercer Mundo; las imágenes se encuentran en una sección que se ocupa de los factores que inciden en la estructura agrícola en distintos países. Ahora bien, pese a que el tema lingüísticamente determinado de las mismas sea de suyo el paisaje, la comparación formulada gráficamente presenta un aspecto muy

distinto. En materia de diseño, la figura humana tiende con facilidad a constituir el punto focal de la atención en cualquier composición que la incluya (Kress y van Leeuwen, 1996; Thompson, 1993). Aunado a la ausencia de elementos que permitan centrar la atención en la Figura 1, el contraste entre ésta y el grupo de las dos que representan escenas del Tercer Mundo tiende espontáneamente a concentrarse en lo que en ella falta: la figura de los agricultores, que en las otras dos es conspicua y central. Reforzando esta impresión, la página siguiente vuelve a ofrecer la imagen de una explotación intensiva y tecnificada (Figura 3), de la que la presencia humana vuelve a estar ausente.



Figura 7: *Un grupo de keniatas de etnia masai posando para la cámara y llevando lo que el epígrafe califica de “vestimenta típica”; del texto de Editorial Teide, 2º, pág. 246*

De este modo, y paralelamente a los aspectos resaltados explícitamente, el texto establece una comparación entre la relación que el trabajo humano tiene en la producción agrícola en el Primer y Tercer Mundo. Esto no carece de consecuencias para la valoración que se hace de uno y otro entornos, dada la escasa estima en que se tiene a de las tareas rurales en Occidente: los índices de prestigio profesional, como el elaborado por Robertson (1989, 174), ubican generalmente a la profesión de agricultor en el extremo inferior de la escala social, con un estatus similar al de los recolectores de basura. De este modo, el texto hace expresa su valoración desigual de los distintos grupos. Mientras la implicación del endogrupo occidental en actividades mal valoradas se minimiza por ausencia, para el exogrupo ésta se hace patente.

Correlativamente, los aspectos positivos del trabajo —expresados sobre todo en sus efectos: la organización y la riqueza— se manifiestan de manera exactamente inversa; la Figura 1 presenta de manera ostensible los resultados de la labor en forma de un patrón regular, simétrico y exacto de disposición de las vides, mientras que en las imágenes correspondientes al Tercer Mundo el campo mostrado es irregular y no ofrece inmediatamente evidencia de la acción humana. De este modo, los efectos del trabajo están apenas señalados. La formulación del cuadrado ideológico es claramente visible: mientras el endogrupo obtiene resultados conspicuos sin necesidad de comprometerse en

acciones mal valoradas, el exogrupo no puede alcanzarlos ni siquiera al precio de su labor. La ineffectividad que así se le atribuye casa con la distribución observada para los tipos de acción atribuidos a los distintos agentes.

5.4.3 Comparación por actividad o pasividad

En el tercer y último tipo de comparación identificado, el texto yuxtapone elementos aparentemente dispares, entre los cuales sin embargo puede identificarse una relación de cotejo. Aún cuando el cotexto inmediato guarde sobre los factores contrastantes, los patrones estadísticamente recurrentes de estructuración permiten interpretar estas yuxtaposiciones en el sentido de las constantes ideológicas que en ellas se manifiestan. El lector genera a partir de estos las inferencias que dominan su concepción del asunto, aún si esto supone ir en contra de otra información contenida en el texto (Hilton y von Hippel, 1996, 245).

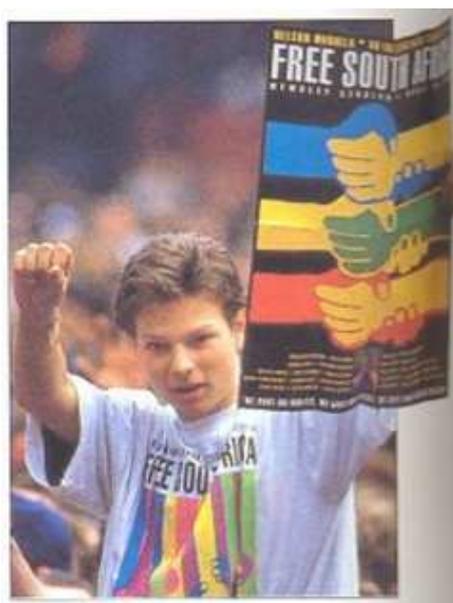


Figura 8: Fotografía de un asistente a un concierto realizado en Londres para reclamar la liberación del líder negro sudafricano Nelson Mandela; del texto de Editorial Teide, 2º, pág. 246

De este modo puede explicarse la razón por la que figuras como la 7 y la 8 se integran en el original en un único complejo (han sido separadas aquí por razones técnicas), aunque muestran dos temáticas y modalidades muy distintas. Forman parte de un grupo de tres imágenes que ilustran una unidad pedagógica que ofrece una discusión antropológicamente orientada del concepto de cultura. Afirmando el relativismo cultural y la

ausencia de jerarquía entre civilizaciones, el epígrafe que las acompaña afirma que

- (7) [e]ls últims anys ha augmentat la comprensió i el gust pel mestissatge i l'aportació que altres cultures fan a les cultures autòctones [En los últimos años ha aumentado la comprensión y el gusto por el mestizaje y el aporte que otras culturas hacen a las culturas autóctonas]

Habría de suponerse que el grupo de imágenes ilustra este proceso. Dos de ellas —la Figura 7 y otra que representa un grupo de habitantes de Bali, aquí omitida— presentan a personas de “otras culturas” (*sic*) portando lo que se califica de “vestimenta típica”; la tercera, aquí incluida como Figura 8, reproduce a un joven caucásico portando una pancarta que pide la liberación del líder negro Nelson Mandela, en un concierto realizado en Londres para promover esa causa.

Es patente que en las imágenes seleccionadas se presentan dos relaciones con la cultura claramente distintas. En la figura de los masai no existe ninguna evidencia de procesos de mestizaje; por el contrario, se los reproduce llevando una vestimenta que se califica de “típica”, asociándolos de ese modo con la continuidad de una tradición que fija una identidad vinculada al pasado y a la diferencia con los demás grupos. Lo mismo sucede con los balineses, a los que se representa en el curso de un festival religioso. Su aparición a colación de este texto no tiene explicación, más allá de la presuposición de que representan “otra cultura” respecto del lector. Se naturaliza así un punto de vista centrado en la cultura europea y occidental, el patrón de medida sobre el cual los demás se definen como otros.

Pero la contraposición va más allá. La elevada valoración que el epígrafe hace del mestizaje no puede aplicarse a los masai y balineses, anclados en su tradición, pero sí a la imagen del manifestante londinense. Este último se muestra implicado políticamente en la crítica a las leyes del *apartheid* y protestando contra la opresión en el África, aunque —siendo blanco— no obtendrá beneficios personales de ello. Este patrón diferencial, por el cual los actores del Primer Mundo aparecen ejerciendo una influencia, invariablemente benéfica, sobre los del Tercero, pero nunca a la inversa, es significativamente frecuente.

Pese a que el contenido verbal de esta sección insiste en una valoración ostensiblemente igualitaria de las culturas, la presentación gráfica que lo acompaña lo contradice de plano. Los exogrupos representados se vinculan a ojos vista con las características que el mismo texto califica negativamente. Otros factores gráficos conspiran para fortalecer este contraste, atribuyendo de manera desigual la

capacidad de acción a los protagonistas. El manifestante occidental, aunque se ubica como participante de un evento multitudinario, se encuentra representado como un sujeto único y muy personal. El encuadre se centra exclusivamente en el primer plano de su figura, que interpela a la cámara con su mirada. El tratamiento artístico de la profundidad de campo añade a esto una clara separación visual que destaca en exclusiva su persona y reduce el fondo de la imagen a un decorado. Este tipo de figuración fue en nuestro *corpus* significativamente más frecuente para individuos occidentales que para los de otro origen.

Contrariamente, tanto balineses como masai se presentan en grupos dentro de los cuales ningún sujeto destaca, tendiendo así a subsumir su identidad individual en su pertenencia a la colectividad; se desenfata de ese modo el grado en que su acción e identidad pueda exceder la uniformidad del mismo. Otros aspectos coinciden con los ya señalados en ejemplos anteriores: la superior distancia interpersonal en la representación de los actores del Tercer Mundo, el ángulo en ligero picado con que la cámara los encuadra, el estereotipo étnico, etc.

5.5 Objetos de comparación



Figura 9: Imagen de dos barrios de la ciudad estadounidense de Chicago, acompañada por el epígrafe Chicago, la segona ciutat dels EUA per població, pateix fortes desigualtats socials [Chicago, la segunda ciudad en población de los EE.UU., padece fuertes desigualdades sociales]. La tal desigualdad, sin embargo, es imperceptible en la gráfica; del texto de Editorial Baula, 2º, pág. 168

La articulación del cuadrado ideológico se realiza en su forma más directa a través de la comparación del exogrupo y el endogrupo, de los que se resaltan respectivamente los aspectos positivos y negativos. Alrededor de un 70% de las imágenes de la muestra expresa esta relación. En otro 10%, se presentan comparaciones entre dos o más miembros del endogrupo. Contrariamente a lo que sucede en las comparaciones intergrupales, los contrastes aparecen aquí muy atenuados. En la Figura

9, por ejemplo, la afirmación por medios verbales de que existen grandes desigualdades entre los habitantes de la ciudad estadounidense de Chicago se ve inmediatamente contrastada por la presentación de dos imágenes en que esas diferencias son casi imperceptibles.

Por su parte, el 20% de imágenes que presentan comparaciones en el seno del exogrupo muestran una estructura muy diferente; cuando existe un contraste, a éste subyace una regla más general que presenta ambas variantes de manera negativa. Es el caso de la Figura 2, en que se presentan paisajes agrarios tomados de Tailandia y Mali; mientras en una el agua abunda y en el otro escasea, ambas comparten una representación primitiva y rudimentaria de las técnicas de cultivo, basada en el trabajo manual en condiciones penosas. Por su parte, una imagen complementaria en la página anterior presenta una imagen de armonía y control de un paisaje totalmente dominado por la técnica occidental. La estructura de las representaciones sugiere que la pobreza técnica de las civilizaciones de la periferia es independiente de los rasgos específicos de su contexto físico, siendo por lo tanto inherente a ellas.

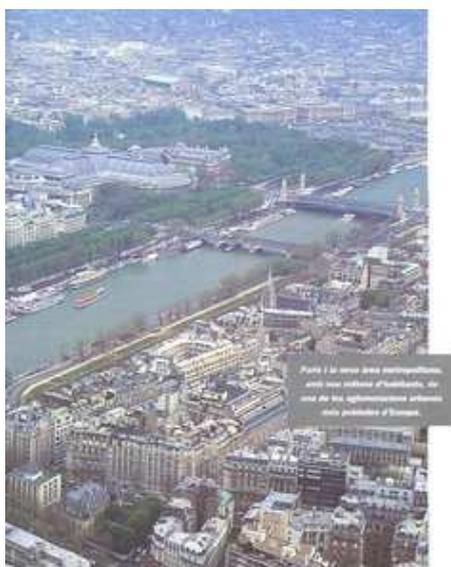


Figura 10: Imagen del centro de la ciudad de París; del texto de Editorial Barcanova, *Contenido Común 8*, pág. 63

Otros elementos se resignifican contextualmente para adoptar un matiz valorativo diferente según a qué grupo se hallen aplicados: el mismo término o concepto cambia de valor según como se represente gráficamente. Cuando, en la Figura 10, París es calificada como “una de las aglomeracions urbanes més poblades d’Europa” [una de las aglomeraciones urbanas más pobladas de Europa], la imagen

seleccionada para ilustrarlo es el elegante panorama del Cours la Reine, una selección de la mejor arquitectura burguesa de la ciudad. Se desenfatan así los aspectos más penosos y desfavorables que la aglomeración supone, que hubieran podido observarse si se representaran otras áreas de la ciudad y su periferia, donde se concentra una mayor parte de su población.



Figura 11: Barrio de casas flotantes en los Nuevos Territorios de Hong Kong; del texto de Editorial Teide, 2º, pág. 49

Por el contrario, la imagen de México DF en la página siguiente (que aquí no reproducimos) destaca la polución y la hostilidad de un paisaje urbano dominado por moles de concreto. El mismo esquema se repite en otros manuales: aunque la reproducción de la ciudad de Nueva York en el libro de Editorial Teide no es particularmente favorecedora, sus posibles problemas palidecen cuando se la contrapone con la Figura 11, en la que la precariedad y el hacinamiento alcanzan niveles extremos.

Estas dos imágenes aparecen conjuntamente con la fotografía de un poblado de chozas en Mali, que aquí no reproducimos. Esta disposición reitera el esquema comparativo a tres bandas mencionado con respecto a las Figuras 1 y 2; pese a las notables diferencias que puedan mostrar, en ambos casos las presentaciones del Tercer Mundo están recorridas por la ausencia del dominio técnico de la naturaleza típicamente asociado a la civilización moderna.

6. Discusión

6.1 Resultados

Los exámenes precedentes sugieren que en los libros de texto analizados la elección de las imágenes empleadas en las comparaciones no está

determinada exclusivamente por criterios pedagógicos, pero tampoco se realiza al azar o caprichosamente. Por el contrario, está guiada por un criterio sinecdótico, en el que determinados aspectos, características o particularidades del endogrupo y el exogrupo se toman como representativos de éstos. En el caso que nos ocupa, el contraste entre el Tercer y el Primer Mundo, el análisis demuestra que existe una fuerte tendencia a destacar los aspectos negativos del exogrupo para representarlos como dominantes y generalizables a todo el grupo. A la inversa, los aspectos positivos del endogrupo formado por los países desarrollados se estereotipan.

La organización textual, finalmente, tiende a tomar esta presuposición por sentada, desarrollando las actividades de tal modo de reforzarla sin cuestionamientos. Para garantizar que la comprensión se lleve a cabo de la manera esperada, en ocasiones se emplean incitaciones y guías en el texto adyacente; sin embargo, lo mejor de la misma se apoya en implícitos y presuposiciones compartidas. Evidenciando que se espera de la audiencia una representación previa compatible con esta interpretación, se apela al sentido común y a los conocimientos del mundo de la audiencia para activar valoraciones negativas del exogrupo. El mensaje expreso se limita a aquellos elementos necesarios para que la audiencia infiera la totalidad del enunciado.

6.2 *Implicaciones ideológicas*

Los resultados confirman la hipótesis de que mediante las imágenes en los libros de texto se produce y reproduce una visión discriminatoria, racista y xenófoba de la sociedad. Eliminada de la superficie, se mantiene sin embargo en el curriculum oculto, presente en los implícitos y presuposiciones en los que el texto se estructura. Resultaría ingenuo atribuir al azar las diferencias sistemáticas evidentes en los datos presentados. Parece claro, por el contrario, que una representación ideológica —aunque no necesariamente consciente— domina el proceso de selección de las imágenes que acompañan al texto de los manuales, y que transmiten una parte nada desdeñable de su contenido.

Lejos de promover la reflexión, el pensamiento crítico, la igualdad, la solidaridad y el respeto entre las naciones, los libros de texto analizados inducen a veces abiertamente a la discriminación y la minusvaloración de lo ajeno. Las formas de contraste que en ellos predominan producen textualmente y reproducen cognitivamente una representación en la que un endogrupo, identificado con el Primer Mundo, está dotado de atributos positivamente valorados —armonía, prosperidad, equidad, generosidad y competencia técnica—, mientras que

el resto del mundo ofrece una imagen primitiva, tosca y caótica. La tradicional ideología de la “carga del hombre blanco”, obligado casi a su pesar a llevar el progreso y la civilización a pueblos incapaces por su propia barbarie de agradecer el don, se repite así pese a haber sido cuidadosamente extirpada de los contenidos lingüísticos. Son frecuentes las imágenes en las que se muestran modestos avances en el Tercer Mundo (salud, educación, agricultura) gracias a las acciones “humanitarias”, “misericordiosas”, o “solidarias” de organizaciones — gubernamentales y ONG— establecidas en los países desarrollados.

Esta disparidad entre los modos verbal y visual del texto puede ser interpretada a la luz del distinto grado de atención tradicionalmente acordado a los mismos; mientras el modo lingüístico ha sido tradicionalmente objeto de análisis en cuanto a sus contenidos ideológicos, la imagen ha permanecido en buena medida inexplorada. Esto se debe en parte al mayor esfuerzo teórico requerido para interpretarla de manera sistemática, pero también a una ideología acerca de la comunicación que la subordina estrictamente a lo verbal. Un análisis multimodal puede revelar como en lo visual retorna lo reprimido de la extendida ideología racista. Sometida a una fuerte censura en su expresión explícita, la elude retransformándose y manifestándose en los modos comunicativos a los que, por su interpretación menos consciente y disciplinada, esta no se extiende.

Si podemos compartir la valoración negativa del uso pedagógico de la imagen en los manuales que hacen autores como Perales Palacios y Jiménez Valladares (2002), lo hacemos por razones radicalmente diferentes de las suyas. Contrariamente a lo que ellos afirman, sostenemos que la componente gráfica forma parte integral del contenido de los libros de texto, proporcionando poderosas guías a la interpretación. Acompañando y completando el contenido verbal, orientan y determinan la construcción de un sentido global no sólo en sus aspectos valorativos sino también ideacionales. Como estrategia de argumentación, funcionan como evidencia empírica para sustentar procesos de generalización que extienden y refuerzan convicciones implícitas. Su uso es abusivo y erróneo no porque resulten inefectivas como recurso didáctico, sino muy por el contrario, porque son un poderoso elemento en la producción y reproducción de una representación sesgada de la sociedad: discriminatoria, racista, xenófoba.

6.3 Aplicaciones pedagógicas

La influencia del libro de texto en el ámbito educativo, especialmente en educación primaria y secundaria, no puede subestimarse. Además de su

obligatoriedad, que los hace únicos entre los textos, la aumenta su presencia excluyente a lo largo de la escolaridad. Gran parte de los saberes y valores e ideologías que los estudiantes obtienen de la institución escolar están mediados de alguna forma por el libro de texto.

Sancionados como un compendio de la *sententia communis* de la comunidad, los manuales rara vez se cuestionan o critican. La persistencia de contenidos fuertemente ideológicos en los mismos hace aún más patente la urgente necesidad de cambiar esta realidad. Esto exigiría de los educadores la capacidad y la disposición de leer críticamente y enseñar esa forma de lectura: no sólo “las líneas”, sino también y más importante “entre líneas” y “tras las líneas”, es decir, comprender el significado literal, hacer inferencias y evaluar críticamente lo leído, respectivamente (Cassany, 2006).

Para evitar que, pese a la supervisión política que busca limitar la presencia de idearios tan temibles como el racismo, estos se perpetúen en los textos, sería necesaria una subversión del uso de estos medios. La capacidad crítica, cuya ausencia tanto se deplora en los adultos, debería fomentarse en los estudiantes, proporcionándoles las herramientas para descubrir lo Una nueva mirada del libro de texto fortalecerá la igualdad, la solidaridad, la comprensión, la tolerancia y el respeto mutuo entre los países, las culturas y entre las personas. Este, siguiendo a Piaget (1972), es el objetivo fundamental de la educación.

6.4 *Limitaciones y líneas de investigación*

Los resultados presentados dan cuenta sólo de la ideología subyacente en libros de textos de Ciencias Sociales (Geografía), utilizados en el nivel medio del sistema educativo español, y en particular en Cataluña. Un análisis robusto del papel de las imágenes en la transmisión de la ideología en este género requeriría investigar otras disciplinas, niveles y sistemas.

Del mismo modo, los aspectos estratégicos del proceso de selección de estos materiales exigen investigar los procesos de negociación y consenso entre los distintos grupos implicados en la producción del libro de texto, para determinar con precisión quién y de qué manera realiza esta selección sesgada, así como las normas —tanto formales como implícitas— que se toman en consideración al hacerlo. De ese modo, la atención a los textos lleva necesariamente a la investigación —mediante entrevistas u otros medios— de autores y editores.

El proceso no se completa sin salir del aspecto de la producción; para complementarlo, sería necesario realizar exploraciones de las interpretaciones realizadas por docentes y estudiantes en el uso concreto

del libro de texto en el aula. En estas podrían integrarse el análisis del discurso, especialmente el ACD, con la investigación etnográfica, con el propósito de comprobar empíricamente las representaciones mentales y sociales de los informantes, refinando así las hipótesis elaboradas a partir de los textos. Desde el punto de vista pedagógico, habría que estudiar cómo se utilizan las imágenes en el proceso de aprendizaje en el aula de clases, cómo son tratadas, y cómo son percibidas por los participantes del proceso educativo. Esto, en conjunto, podría ofrecer una mayor comprensión de la verdadera naturaleza social del libro de texto.

Notas

¹ La terminología exacta varía; así, Levie y Lentz (1982, 214) hablan de imágenes “representativas” y “no representativas”, mientras que Weidenmann emplea la noción de “*depicting*” o “*directing features*”, y Perales Palacios y Jiménez Valladares prefieren hablar de imágenes “figurativas” y “no figurativas”. Esto no afectaría a lo esencial si no se acompañara con cierta frecuencia de una confusión conceptual entre la *modalidad de representación* —más o menos icónica— y la *naturaleza abstracta o concreta* de lo representado; así, la Figura 6 de Perales Palacios y Jiménez Valladares (2002, 376), que ellos clasifican entre las más abstractas, corresponde en rigor a un modo icónico de representación, puesto que se emplea una relación proporcional de tamaño para mostrar gráficamente una variación en la intensidad de una fuerza. Una discusión completa del asunto exigiría una extensión mucho mayor que la que podemos destinarle aquí, y debemos posponerla.

² Su argumento parece, sin embargo, sorprendentemente incoherente; en efecto, el cuerpo del artículo se destina a señalar las dificultades pedagógicas que se producen al sugerir a los alumnos demostraciones experimentales para algunos conceptos de la física teórica, que ellos sugieren deberían explicarse de una manera más rigurosa. Sin embargo, este problema —relativo, en rigor, al diseño conceptual de la explicación— se achaca a las imágenes, de las que se afirma que “sustituye[n] a la realidad” (Jiménez Valladares y Perales Palacios, 2002); más sorprendente aún es que se ofrezca a partir de una evidencia tan endeble la hipótesis de que existe una “cultura de la imagen”, que sería culpable de estos desaguisados. El fundamento por el cual se pasa de la (correcta) identificación de una falacia gráficamente desarrollada en un cierto anuncio publicitario a un intempestivo diagnóstico sociológico nos resulta ciertamente oscuro.

³ Investigar empíricamente cómo se realiza este recorrido es sin duda una tarea importante. En algunos aspectos, es posible que esté condicionado por los parámetros macro de la cultura; así, Oyama señala que el sentido de lectura del alfabeto empleado en el texto es también el que se seguirá al observar las imágenes. Otras convenciones tienen orígenes más específicos: las investigaciones de Lemke sobre los hábitos de lectura de artículos científicos muestran que los expertos se dirigen a los gráficos y las tablas antes que al cuerpo del texto, una posición privilegiada que comparten con título, resumen y lista de referencias. Esto debería bastar para señalar la inverosimilitud de las interpretaciones que hacen del material gráfico una cuestión puramente subsidiaria o decorativa.

⁴ Los datos correspondientes a este y otros análisis cuantitativos se presentarán en Lischinsky y Morales (en preparación)

Referencias

- Alzate Piedrahíta, M. V., Gómez, M. Á., y Romero Loaiza, F. (1999).** La iconografía en los textos escolares de ciencias sociales. *Ciencias Humanas*, 22.
- Ansary, H. y Babaii, E. (2003).** Subliminal sexism in current ESL/EFL textbooks. *Asian EFL Journal*, 5(1).
- Anyon, J. (1979).** Ideology and United States history textbooks. *Harvard Educational Review*, 49(3).
- Branton, B. (1999).** Visual literacy literature review of different knowledge levels. *Journal of Instructional Psychology*, 25(3):166–175.
- Brody, P. J. (1981).** Research on pictures in instructional texts: The need for a broadened perspective. *Educational Communication and Technology*, 29:93–100.
- Calzadilla, P. y Salazar, Z. (2000).** El negro: la presencia ausente. Negro y esclavitud, imágenes en los textos escolares. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, 5:99–125.
- Cassany, D. (2006).** *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea.* Anagrama, Barcelona.
- Chambers, D. W. (1983).** Stereotypic images of the scientist: The Draw-A-Scientist Test. *Science Education*, 67(2):255–265.
- Clawson, R. A. (2002).** Poor people, black faces: The portrayal of poverty in Economics textbooks. *Journal of Black Studies*, 32(3):352–361.
- Cruz, B. C. (2002).** Don Juan and rebels under palm trees: Depictions of Latin Americans in US history textbooks. *Critique of Anthropology*, 22(3):323–342.
- Eco, U. (1979).** *The Role of the Reader. Explorations in the Semiotics of Texts.* Indiana University Press, Bloomington.
- Farkas, D. K. (2005).** Explicit structure in print and on-screen documents. *Technical Communication Quarterly*, 14(1):9–30.
- Fox, T. H. y Hess, R. D. (1972).** *An Analysis of Social Conflict in Social Studies Textbooks.* US Department of Health, Education, and Welfare, Washington DC.
- Gallego, M. y Hollingsworth, S. (2000).** *What counts as literacy: Challenging the school standard.* Teachers College Press, New York.
- Halliday, M. A. K. (1976).** *System and Function in Language: Selected Papers.* Oxford University Press.

- Hilton, J. L. y von Hippel, W. (1996).** Stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 47:237–271.
- Hunter, B., Crismore, A., y Pearson, P. D. (1987).** *Visual displays in basal readers and social studies textbooks.* En Willows y Houghton (1987), págs. 116–135.
- Jackson, P. W. (1968).** *Life in Classrooms.* Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Jiménez Valladares, J. d. D. y Perales Palacios, F. J. (2002).** La evidencia experimental a través de la imagen de los libros de texto de física y química. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(2).
- Keith, S. (1986).** Choosing textbooks: A study of instructional materials selection processes for public education. *Book Research Quarterly*, 1(2):24–37.
- King, D. C. (1985).** Re-tooling the social studies textbook. *Educational Leadership*, 42(4):65–68.
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (1996).** *Reading Images: The Grammar of Visual Design.* Routledge, London.
- Kumpf, E. P. (2000).** Visual metadiscourse: Designing the considerate text. *Technical Communication Quarterly*, 9(4):401–424.
- LaSpina, J. A. (1998).** *The Visual Turn and the Transformation of the Textbook.* Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Lemke, J. L. (1998).** *Multiplying meaning: visual and verbal semiotics in scientific text.* En Martin, J. R. y Veel, R. (eds.) (1998). *Reading science.* Routledge, London, págs. 87–113.
- Levie, W. H. y Lentz, R. (1982).** Effects of text illustrations: A review of research. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4):195–232.
- Levin, J. R., Anglin, G. J., y Carney, R. N. (1987).** *On empirically validating functions of pictures in prose.* En Willows y Houghton (1987), págs. 51–85.
- Lischinsky, A. y Morales, O. A. (en preparación).** Una aproximación cuantitativa al análisis crítico de la semiosis multimodal: el caso de los libros de texto.
- Martin, J. R. (1994).** Macro-genres: The ecology of the page. *Network*, 21:29–52.
- Murillo Torrecilla, F. J., Lucio-Villegas de la Cuadra, M., Asensio Álvarez, M., Brioso Valcárcel, M. J., de la Cuesta García, J. C., Martínez López, M., Rodríguez Lucas, M., y Sánchez Carreño, A. M. (2003). *Los*

hábitos lectores de los adolescentes españoles. Informe técnico, Centro de Investigación y Documentación Educativa. Ministerio de Cultura y Educación, Madrid.

- Muther, C. (1985).** What every textbook evaluator should know. *Educational Leadership*, 42(7):1–8.
- Otlowski, M. (2003).** Ethnic diversity and gender bias in EFL textbooks. *Asian EFL Journal*, 5(2).
- O'Toole, M. (1994).** *The Language of Displayed Art.* Leicester University Press, London.
- Oyama, R. (1998).** Visual communication across cultures: a study of visual semiotics in Japanese and British advertisements. En Allwood, J. y Dorriots, B. (eds.) (1998). *The Diversity of Intercultural Communication.* Número 28 de *Papers in Anthropological Linguistics*, Göteborg. Department of Linguistics, University of Göteborg, págs. 191–219.
- Palm, G. (1968).** *Indoktrineringen i Sverige.* PANNorstedts, Stockholm.
- Perales Palacios, F. J. y Jiménez Valladares, J. de D. (2002).** Las ilustraciones en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Análisis de libros de texto. *Enseñanza de las ciencias*, 20(3):369–396.
- Piaget, J. (1938).** *La représentation du monde chez l'enfant.* Bibliothèque de psychologie de l'enfant et de pédagogie. F. Alcan, Paris. Avec le concours de onze collaborateurs.
- Piaget, J. (1972).** *Où va l'éducation?* Médiations. Gonthiers Denol, Paris.
- Pingel, F. (1999).** *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision.* Technical Report ED-99/WS/27, George Eckert Institute for International Textbook Revision / United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris.
- Porreca, K. L. (1984).** Sexism in current ESL textbooks. *TESOL Quarterly*, 18(4):704–724.
- Pozzer, L. L. y Roth, W.-M. (2003).** Prevalence, function, and structure of photographs in high school biology textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(10):1089–1114.
- Ramírez, T., Gaspar, M., Figueredo, V., y Perales, M. (2005).** La cultura indígena en las ilustraciones de los textos escolares de ciencias sociales de la segunda etapa de educación básica en Venezuela. *Revista de Pedagogía*, 26(75).

- Ramírez, T. (2002).** El blanco, el mestizo, el negro y el indio en los textos escolares de educación básica en Venezuela. *Investigación y Postgrado*, 1(17):47–82.
- Robertson, I. (1989).** *Society: A Brief Introduction*. Worth, New York.
- Roth, W.-M., Bowen, G. M., y McGinn, M. K. (1999).** Differences in graph-related practices between high school biology textbooks and scientific ecology journals. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(9):977–1019.
- Sacks, H. (1972).** *On the analyzability of stories by children*. En Gumperz, J. J. y Hymes, D. H.(eds.) (1972). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. Holt, Rinehart and Winston, New York, págs. 329–345.
- Samuels, S. J. (1970).** Effects of pictures on learning to read, comprehension and attitudes. *Review of Educational Research*, 40(3):397–407.
- Schallenberger, H. E. (ed.) (1973).** *Das Schulbuch: Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse*. Número 1 en *Zur Sache Schulbuch*. Aloys Henn Verlag, Kastellaun.
- Shaver, J. P. (1965).** Reflective thinking, values and social studies textbooks. *The School Review*, 73(3):226–257.
- Sleeter, C. y Grant, C. (1991).** *Race, class, gender, and disability in current textbooks*. En Apple, M. W. y Christian-Smith, L. K. (eds.) (1991). *The Politics of the Textbook*. Routledge, London and New York, págs. 78–110.
- Stein, G. (ed.) (1977).** *Schulbuchwissen*. Número 10 de *Zur Sache Schulbuch*. Aloys Henn Verlag, Kastellaun.
- Suárez Muñoz, Á. y Haut Ardila, E. (2000).** Libros de texto, lectura y valores: ¿manifiestamente incompatibles? *Puertas a la lectura*, 11:174–179.
- Tang, G. M. (1994).** Textbook illustrations: a cross-cultural study and its implications for teachers of language minority students. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 13:175–194.
- Thompson, R. W. (1993).** Whither composition? Photographic composition. *Photographic Society of America Journal*, March.
- Torres Santomé, J. (2003).** *El curriculum oculto*. Morata, Madrid, 7 edición.
- Tyson-Bernstein, H. y Woodward, A. (1986).** The great textbook machine and prospects for reform. *Social Education*, 50(1):41–45.

- van Dijk, T. A. (1998).** *Ideology: A Multidisciplinary Approach*. SAGE Publications.
- van Dijk, T. A. (2006).** Discourse and manipulation. *Discourse and Society*, 17(3):359–383.
- van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983).** *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press, New York.
- van Leeuwen, T. (1991).** Conjunctive structure in documentary film and television. *Continuum*, 5(1):76–114.
- van Leeuwen, T. (1993).** Genre and Field in Critical Discourse Analysis. *Discourse and Society*, 4(2):193–225.
- Weidenmann, B. (1994).** *Codes of Instructional Pictures*. En Schnotz, W. y Kulhavy, R. W. (eds.) (1994). *Comprehension of graphics*. Número 108 en *Advances in psychology*. Elsevier Science, Amsterdam, págs. 29–42.
- Wilhelm, R. (1990).** Análisis de contenido de libros de estudios sociales en las escuelas primarias de Guatemala.
- Willows, D. M. y Houghton, H. A. (eds.) (1987).** *The psychology of illustration*, volumen 2. Springer-Verlag, New York.

Notas biográficas



Oscar Morales es Licenciado en Educación Inglés y Magíster Scientiae en Lectura y Escritura, Universidad de Los Andes (ULA), Mérida, Venezuela. Actualmente, es doctorando del programa en Comunicación Multilingüe de la Universitat Pompeu Fabra (UPF), Barcelona, España, y coordinador del Grupo de Estudios Odontológicos, Discursivos y Educativos (GEODE) de la Facultad de Odontología-ULA. Es profesor de investigación y lectura y escritura del discurso científico en Odontología. Su investigación se centra en el análisis del discurso académico. Ha publicado artículos sobre lectura, escritura, enseñanza universitaria y discurso académico en revistas internacionales.

E-mail: oscarula@ula.ve



Alon Lischinsky es Licenciado y Profesor Superior en Filosofía. Actualmente realiza investigación para su tesis doctoral sobre análisis crítico del discurso popular de *management* en la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona.

E-mail: alon@lischinsky.net.

Página web: <http://alon.lischinsky.net>