

¿RESPONDEN LAS IMÁGENES UTILIZADAS EN EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL A LA PROPUESTA CURRICULAR? UN ANÁLISIS DE LAS IMÁGENES DE LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA VASCA

(DO THE IMAGES USED IN ARTISTIC AND VISUAL EDUCATION CORRESPOND TO THE CURRICULAR PROPOSAL? AN ANALYSIS OF THE TEXTBOOKS IMAGES OF SECONDARY EDUCATION IN THE BASQUE COUNTRY)

Ainhoa Gómez-Pintado
Idoia Marcellán Baraze
Universidad del País Vasco, UPV/EHU

DOI: 10.5944/educXX1.17510

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Gómez-Pintado, A. y Marcellán Baraze, I. (2017). ¿Responden las imágenes utilizadas en educación plástica visual a la propuesta curricular? Un análisis de las imágenes de los libros de texto de Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma Vasca. *Educación XXI*, 20(1), 233-252, doi: 10.5944/educXX1.17510

Gómez-Pintado, A. & Marcellán Baraze, I. (2017). ¿Responden las imágenes utilizadas en educación plástica visual a la propuesta curricular? Un análisis de las imágenes de los libros de texto de Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma Vasca. [Do the images used in artistic and visual education correspond to the curricular proposal? An analysis of the textbooks images of Secondary Education in the Basque Country]. *Educación XXI*, 20(1), 233-252, doi: 10.5944/educXX1.17510

RESUMEN

Este artículo expone el resultado de un análisis realizado sobre las imágenes presentes en los libros de texto de Educación Plástica y Visual, en Educación Secundaria Obligatoria, a fin de determinar si son adecuadas para el desarrollo de las competencias y los contenidos marcados por el currículum de esta etapa en la Comunidad Autónoma Vasca. La muestra utilizada en esta investigación está formada por 1904 imágenes, pertenecientes a cinco libros, los más utilizados en esta comunidad y etapa escolar, y que corresponden a tres editoriales diferentes. Los principales resultados del estudio revelan: una mayor presencia y un tratamiento distinto de las imágenes artísticas en detrimento de aquellas que pertenecen a la cultura mediática; unos referentes

artísticos que responden a una idea canónica del arte, con una escasa diversidad de género —que se refleja en una clara desigualdad en cuanto a la autoría masculina frente a la femenina— cultural y temática. Por último, muestran un exiguo reflejo de la cultura, el entorno y los intereses de los estudiantes por lo que no ayudan a mitigar la «brecha» existente entre la cultura escolar y la propia de los jóvenes.

Por tanto, se puede afirmar que el conjunto de imágenes presentes en los libros de texto analizados, independientemente de la editorial a la que pertenezcan, muestran carencias respecto a lo estipulado en el currículum oficial de esta comunidad y reflejan de forma parcial las recomendaciones del mismo. En conclusión, se considera necesario un cambio en los referentes visuales proporcionados por los libros de texto, un cambio que debería ser el resultado del trabajo conjunto de las editoriales, la administración y los agentes educativos implicados.

PALABRAS CLAVE

Libro de texto; cultura popular; aprendizaje visual; currículum.

ABSTRACT

This article introduces the result of the analysis carried out from Artistic and Visual Education textbooks in Obligatory Secondary Education. The aim of the analysis was to establish if they are appropriate to carry out the competences and the contents issued by the curriculum in Basque Country. The sample of the analysis were 1904 images, all of them belonging to the five more used textbooks for secondary education and all of them corresponding to the three main different publishers.

The results of this research show, firstly a higher presence —and different treatment— of the named ‘canonical Art’ images, to the detriments of those images belonging to Media Culture. Secondly, a scant presence of gender diversity in those artistic examples that establish a clear inequality in authorship. Lastly, a paltry reflection of student’s cultures and environments that does not help to overcome the existing gap between school cultures and student’s cultures.

Thus, we can conclude that images from the textbooks show scarcities referring to official stipulations and they partially reflect curriculum recommendations. Definitively, referring to the visual models and imaginary that textbooks provide to students, we can conclude that a change is needed and that this change should be the result from the common work done by publishers, official administration and educational agencies.

KEYWORDS

Textbook; folk culture; visual learning; curriculum.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETO DE ESTUDIO

Conscientes del poder de la imagen para la reproducción de estereotipos culturales y la configuración de concepciones sobre el arte y la cultura visual en el alumnado, se estimó oportuno realizar un análisis y sistematización de las imágenes presentes en los libros de texto. En concreto, en esta investigación, se ha examinado si las imágenes de los libros de texto de Educación Plástica y Visual (en adelante EPV) recogen las tendencias educativas actuales del área y, por tanto, si concuerdan o no con las reflejadas en el currículum de la Comunidad Autónoma Vasca (en adelante CAV).

A fin de entender la importancia de la investigación realizada y antes de plasmar los resultados obtenidos, es esencial reflexionar sobre los tres ámbitos de estudio de este proyecto: los libros de texto, las imágenes que presentan y lo señalado en la propuesta curricular.

¿Por qué los libros de texto escolares?

Si bien es cierto que, actualmente, la presencia de las nuevas tecnologías en las aulas es cada vez mayor, no es menos cierto que el libro de texto impreso sigue siendo, junto con aquellos elaborados por el propio profesorado, el material didáctico más utilizado, cuando no el único, por los docentes y el alumnado (González y Pagés, 2005; Jiménez y Perales 2001; Perales y Jiménez 2002; Llorente, Andrieu, Montorio y Lekue, 2002; Pro y Pro, 2011; Rodríguez, Clemente, Roda, Beltrán de Tena y Quintero, 1984). Teniendo presente que estos materiales «propios» son, en la mayoría de los casos, obtenidos de los libros de texto o de otros con características similares —documentos de internet, apuntes, libros especializados, etc.—, es necesario reconocer el papel dominante que ocupan este tipo de publicaciones en la enseñanza general (Rodríguez y otros, 1984), y en la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO) en particular, y admitir su poderosa influencia en el aula.

El libro de texto puede ser solo una herramienta pedagógica más, de la cual el profesorado hace uso, y no reflejar la complejidad de las prácticas educativas del aula, ni el proceso de enseñanza aprendizaje de ellas derivado (López y Mora, 2001) —el cual es imposible analizar sin una observación minuciosa desde todas las perspectivas posibles, no solo de las actividades de

clase sino también de los actores implicados, de las relaciones establecidas, etc. (Candela, Rockwell y Coll, 2009). Pero lo cierto es que existe el riesgo de que el profesorado no haga un uso crítico de este tipo de material y, en consecuencia, no amplíe, modifique, adapte o enriquezca sus contenidos. En ese caso, la decisión de utilizar una determinada publicación puede conllevar consecuencias relevantes (Jiménez y Perales, 2001) ya que los libros de texto —resultado de una selección y organización del currículum teóricamente abierto y flexible (Rodríguez y otros, 1984)— transmiten valores y conocimientos, legitimando unos en detrimento de otros, y, en consecuencia, una determinada concepción del área de EPV (Llorente y otros, 2002).

¿Por qué las imágenes?

En la actualidad existe una preocupación social por la relación de los niños y niñas y los y las jóvenes con los medios de comunicación y las tecnologías de la información, tanto por el tiempo que dedican a la televisión, internet, etc.; como por los valores y representaciones que transmiten y que terminan asumiendo como propios (Aparici, 2005). Gran parte de estos contenidos y valores se transmiten a través de las imágenes, las cuales se han convertido en un poderoso instrumento de comunicación, en un fenómeno cultural, que rompe las fronteras del lenguaje hablado (Francisco, 2009) y cuya función según Santos (1984) va más allá de reforzar, aclarar y subrayar lo que la palabra manifiesta. La imagen es considerada un fragmento objetivo de la realidad (Taboas y Rey, 2011) y, sin embargo, no es neutral, ya que no deja de ser una herramienta que selecciona, jerarquiza, reorganiza, matiza, destaca, subraya y fragmenta la realidad (Morduchowicz y Minzi, 2003). Nos proporcionan información sobre cómo ver y entender el mundo y, en el caso que nos ocupa, sobre cómo ver y entender el arte y otras manifestaciones culturales, lo que las convierte en símbolos investidos de sentido por su productor y portadores de una estela de connotaciones (Moya, Ros, Bastida y Menescardi, 2013). A este respecto Santos (1984) señala que la escuela no puede permanecer ajena a esta realidad porque dejaría al niño indefenso ante las falacias, las manipulaciones y las influencias de la imagen y porque desperdiciaría unos recursos de gran utilidad educativa. No se puede obviar que las imágenes no solo sirven de ayuda a los textos facilitando el aprendizaje, sino que pueden llegar a sustituir a las palabras aportando una mayor eficacia en la comprensión y el desarrollo de los conceptos (Perales y Jiménez, 2002).

De hecho se debería tener una gran consideración al papel de la imagen que el ámbito educativo legitima. Porque aunque la influencia social y cultural externa a la escuela es cada vez mayor en los jóvenes, esta no deja de ser una de las instituciones básicas de socialización a través de la cual se

transmiten creencias, valores, normas, etc., que los alumnos interiorizan y asimilan como lícitos.

Son varios los autores que vienen señalando la importancia de la imagen en los libros escolares (Delannoy, 1981; Colás, 1989; Costa, 1990; De-Forge, 1991). Algunos como De Pablos (1991, 1993) se han detenido en el estudio de los factores estructurales de los mensajes icónicos que aparecen en los libros de texto. Otros, según recoge Prendes (1996), a la percepción subjetiva de tales imágenes, considerando al lector como sujeto activo que interpreta y construye sus significados (Vilches, 1983; Castilla del Pino, 1993; Krippendorf, 1993 y Riviére, 1987, citados en Prendes, 1996). Así mismo, hay quienes se centran en el análisis de los aspectos connotativos (Thibault-Laulan, 1972; Moles y Janiszewski, 1990;; Santos, 1984), o siguen la línea que las considera como fuente de conocimiento histórico (Del Pozo, 2006).

En cualquier caso, según Valls (1999, 2007), la mayoría de las investigaciones, debido al carácter complejo y marcadamente polisémico de las representaciones iconográficas, se han orientado hacia la dimensión formalista y estética de las imágenes más que hacia su función discursiva o propagandística y, por tanto, se dispone de pocos estudios que analicen las características y las diversas funciones de las imágenes escolares, más allá de las relacionadas con algunos temas puntuales.

En el caso concreto que nos ocupa, el área de la EPV, son escasos los estudios que se han detenido a analizar la importancia e idoneidad de las imágenes que se utilizan, aún siendo, a nuestro entender, una cuestión fundamental. No solo porque la enseñanza-aprendizaje de esta área resultaría incomprendible sin imágenes, como enseñar matemáticas sin números, sino porqué además configuran la visión sobre un área de conocimiento.

¿Por qué el currículum?

A pesar de los debates existentes en torno a las propuestas curriculares y su idoneidad, el sistema educativo actual se encuentra regulado por el marco común que supone el currículum; base que garantiza una educación igualitaria asegurando la adquisición de las competencias que se consideren indispensables para el desarrollo de las personas. En él se recogen las directrices generales respecto a las competencias y contenidos que se deben abordar y trabajar en las aulas, por lo que estimamos oportuno analizar la propuesta curricular del área de la EPV y contrastarla con lo reflejado por las imágenes de los libros de texto. Somos conscientes de que esas propuestas tienen su desarrollo y adaptación posterior, tanto a través de los proyectos curriculares de los centros como por el trabajo del profesorado, pero en

esta investigación decidimos considerar las directrices gubernamentales. Hay que precisar que la CAV tiene competencia propia en materia educativa, a raíz de la disposición de la Ley Orgánica de Educación 2/2006, a través del Estatuto de Autonomía del País Vasco. En uso de dicha competencia, el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del País Vasco aprobó el currículo de la Educación Básica (Decreto 236/2015, 2016) correspondiente a la Educación Primaria y a la Educación Secundaria Obligatoria.

METODOLOGÍA

Con el fin de determinar si las imágenes aparecidas en los libros de texto respondían a lo requerido por el currículum, se optó, por un lado, por realizar una investigación documental de la propia propuesta curricular; para visibilizar cuáles son las características icónicas que se proponen a fin de desarrollar las competencias del área. Y, por otro, por analizar las imágenes presentes en los libros de texto de esta área; para detectar qué imágenes proveen estos materiales, constatar si se corresponden con la mencionada propuesta curricular o no, e identificar qué concepciones sobre el arte y la cultura visual destilan.

Los datos obtenidos se han analizado, relacionando y contrastando las características icónicas propuestas en el currículum con las de las imágenes de los libros de texto. En cuanto al enfoque adoptado en la investigación se ha ido más allá de la mera obtención de datos porcentuales, al interpretar las imágenes desde la perspectiva de los estudios de cultura visual (Mitchell, 1995; Mirzoeff, 2003). Desde éstos se las considera como constructoras de significados, como formas que nutren la subjetividad e identidad de las personas y se abordan teniendo en cuenta la función social que cumplen. A continuación se explica el proceso llevado a cabo para el análisis documental.

Análisis del currículum de la CAV

El hecho de que el libro de texto y las imágenes que contiene sea el resultado de una selección parcial del currículum exige analizar el decreto oficial para determinar cuáles son los criterios que se establecen, desde este marco, para el desarrollo de las competencias estipuladas a nivel autonómico, estatal y europeo.

Para poder definir dichos criterios se ha realizado un análisis del contenido correspondiente a los apartados de la EPV: introducción, contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas, objetivos, contenidos y criterios de evaluación. La información obtenida se ha resu-

mido y organizado a fin de poder visibilizar las características que las imágenes deberían cumplir, según la propuesta curricular de la CAV.

Análisis de las imágenes de los libros de texto

Selección de la muestra

Con el fin de detectar cuáles son los libros de texto más utilizados, se realizó un sondeo en los centros educativos de la CAV, tanto por correo electrónico como por teléfono. Se escogieron las 3 capitales vascas, Vitoria-Gasteiz, San Sebastián y Bilbao, ya que es en ellas donde se concentra el mayor número de centros escolares y de alumnado. A través del sondeo se constató, que el 53.9% de los centros encuestados utiliza libros de texto de manera constante. Por el contrario, el 46.5%, contestó que no. Sin embargo, es pertinente matizar que, tal y como apuntaban los centros, el hecho de no basar su docencia en un libro de texto no implica que no hagan un uso parcial: el 46.1% confirmaba que utilizan parte de los contenidos de los libros de texto junto con otros recursos (libros especializados, internet, apuntes...).

De entre los libros que dijeron utilizar se estimó oportuno analizar aquellos que cumpliesen los siguientes criterios: estar dirigidos específicamente a la enseñanza de la asignatura de EPV de 1.º, 2.º y 3.º curso de la ESO —cursos en los que tiene un carácter obligatorio—, tener una presencia significativa en centros públicos, concertados y privados, utilizarse en los tres territorios, haber sido editados a partir de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y ser las publicaciones más actuales de cada editorial. En la tabla 1 se exponen los resultados al respecto.

Tabla 1.
Resultados del sondeo sobre el uso de los libros de texto

Título	Editorial	Idioma	Uso
Educación Plástica y Visual I y II/ Plastika eta Ikus-hezkuntza I eta II	SM/ Editorial Ikasmina- SM	Castellano y vasco	40%
Serie Galería. Propuestas para la adquisición de la competencia de Cultural y artística 1 y 2/ Ikusmira saila. Giza eta arte kulturarako gaitasuna lortzeko1 eta 2	Santillana Educación, S.L/ Editorial Zubia- Santillana	Castellano y vasco	24%
Cuadernos de plástica/ Plastika koa- dernoak	Editorial Anaya/ Editorial Anaya-Haritz	Castellano y vasco	21%

Título	Editorial	Idioma	Uso
Arts and Crafts	Editorial McGraw-Hill, Interamericana de España, S.L.	Inglés	5%
Educación Plástica y Visual	Editorial Donostiarra	Castellano	5%
Observar, interpretar, expresar. Educación plástica visual	Editorial Sandoval	Castellano	5%

Finalmente, la investigación se delimitó al estudio de las imágenes correspondientes a los libros que, cumpliendo los criterios expuestos, tuviesen un porcentaje de uso significativo, es decir, mayor del 10%. Estos manuales, resultaron estar publicados por tres de las grandes editoriales españolas con mayor difusión y presencia en el ámbito educativo: SM, Santillana y Anaya.

En conjunto, han sido 5 los libros examinados —Educación Plástica y Visual I y II; Serie Galería. Propuestas para la adquisición de la competencia de Cultural y artística 1 y 2 y Cuadernos de Plástica— dentro de los cuales se han contabilizado, catalogado y analizado, tal y como se explica a continuación, un total de 1904 imágenes. Si bien la selección puede parecer pequeña, conviene considerar, por un lado, la incidencia real que estos libros tienen a nivel de utilización en centros y alumnado y, por otro, el hecho de que en la investigación didáctica lo principal sea la riqueza del diseño experimental y no el tamaño de la muestra, tal y como apuntan los investigadores Larkin y Rainard (1984).

Protocolo de análisis de las imágenes

Tras la selección, y a modo de prueba piloto, se elaboró un sistema categorial que permitiese clasificar las imágenes para su posterior análisis y comparación con los criterios extraídos del currículum. Dicho sistema se aplicó sobre 60 imágenes, seleccionadas de manera aleatoria entre todos los ejemplares de las diferentes editoriales. En base a las carencias detectadas y a los resultados obtenidos se reelaboró el sistema de categorización, incluyendo aquellos indicadores que no habían sido reflejados de manera oportuna y eliminando los que no aportaban información significativa sobre las imágenes. Finalmente, el diseño categorial para la recogida de datos se configuró en torno a cuatro bloques relativos a:

1. Datos generales del libro y temario concreto al que corresponde cada imagen.

2. Elementos básicos de carácter interno y contexto cronológico (Del Pozo, 2006) como autoría, título, fecha, tema representado o nivel de abstracción.
3. Cercanía al entorno cultural, por situación o autoría, y a los intereses de los jóvenes por temática o por tener a los propios jóvenes como protagonistas.
4. El tipo de imagen, que según sus características sociales, estéticas y de uso podemos diferenciar en:
 - a) Artísticas: correspondientes a una idea canónica del arte y que como tales han sido catalogadas en los propios libros de texto —diferenciando entre pintura, escultura, grabado, fotografía, arquitectura, instalación, etc.—;
 - b) De la cultura mediática: producidas por medios de difusión masiva y relacionadas con valores compartidos o que son socialmente referentes —subdivididas en imágenes publicitarias, teleseries, comics, películas, mapas, logotipos, etc.—;
 - c) Otras: aquellas que si bien pertenecen a la cultura visual no comparten las características sociales de las anteriores y explican e ilustran las técnicas o procesos plásticos.

Tras la realización de la base de datos y el posterior registro y revisión de todas las imágenes, se hizo uso de las aplicaciones de la base de datos File Maker Pro, que permitió obtener los porcentajes respecto a las distintas categorías prefijadas y su posterior interpretación.

RESULTADOS

Sobre las imágenes de la propuesta curricular de la CAV

El análisis del curriculum de la CAV (Decreto 236/2015, 2016) ha permitido visibilizar las directrices que definen las características que las imágenes deben reflejar para desarrollar las competencias del área. Se han detectado 3 principales:

En primer lugar, las imágenes deberían corresponder al mundo del arte y al de los medios de comunicación, publicidad, entretenimiento, etc. Es decir, habría que abordar todas las producciones de la cultura visual, y no solo las del ámbito artístico, tal y como se evidencia tanto en el título del

tercer bloque de contenidos —«Comprensión e interpretación de referentes estéticos en el arte y en la cultura visual»— como en el apartado dedicado a las competencias. En concreto, el apartado dedicado a la reflexión del análisis crítico, pone el foco de atención en los significados de los distintos referentes visuales «con los que convive» la población juvenil ya que «su experiencia cotidiana está filtrada por el uso, muchas veces acrítico» de estos referentes (Decreto 236/2015, p. 142).

Igualmente en la dimensión de producción, se recalca la necesidad de dominar de manera competente las principales técnicas, recursos y convenciones no solo de los lenguajes artísticos, sino también de las tecnologías, y de otros ámbitos ligados al diseño, a los medios de información y comunicación visual o a los sistemas de representación técnica. Por tanto, tal y como se detalla en el apartado de contenidos, las imágenes deberían reflejar todos los periodos artísticos, además de otras manifestaciones de la cultura mediática —publicidad, logotipos, símbolos, comic, cine, videojuegos, decoración, moda, diseño, medios de información y comunicación...— y mostrar variedad tanto en las técnicas como en los formatos —bidimensionales, tridimensionales, fotografía, videoarte, performances, instalaciones, acciones e intervenciones, net-art, reelaboración de objetos, intervenciones en espacios reales...—.

En segundo lugar, el currículum destaca la importancia de trabajar con imágenes cercanas a sus propias vivencias y referencias estéticas, de forma que no existan brechas ni distorsiones entre la cultura escolar y la que el alumnado posee o vive fuera de clase. Se considera que, dado el grado de madurez del alumnado, es posible llevar a cabo una reflexión que sitúe la idea de arte, por lo general alejada de sus vidas e intereses, en un contexto que relacione estas manifestaciones, su uso, funciones y significados culturales, con las sociedades a las que pertenecen. En consecuencia, la segunda característica sería la relación de las imágenes con el entorno socio-cultural de los jóvenes, incluyendo el panorama artístico vasco, y la cercanía a sus intereses.

Por último, al término de esta etapa educativa, los estudiantes tendrían que ser capaces de conocer las funciones e importancia de los productos estéticos y apreciarlos como conformadores de valores, de visiones del mundo y de las propias personas y pueblos. Por consiguiente, la tercera característica apunta a que las imágenes, por su capacidad para reflejar temas e ideas vinculadas a situaciones de poder —racismo, desigualdades sociales, desigualdades de género, etc.— deberían mostrar una mayor representatividad y diversidad cultural, alejarse de estereotipos y no pertenecer únicamente a los discursos dominantes del ámbito.

Sobre las imágenes presentes en los libros de texto

Los resultados obtenidos se han organizado y analizado en función de las tres características mencionadas, a fin de observar la adecuación de las imágenes de los libros de texto al marco curricular.

Tipos de imágenes

De los 5 libros de texto se han catalogado y analizado un total de 1904 imágenes. La gran mayoría, 74%, corresponden al bloque de *otras imágenes*, un 21% a imágenes del mundo del *arte* y un 5% a la *cultura mediática*. Dado que los contenidos de los libros se orientan principalmente al estudio de cuestiones formales y de recreación de modelos dados, no extraña la primacía de *otras imágenes* que explican e ilustran técnicas o procesos.

El 21% correspondiente a las *imágenes artísticas* está constituido por las tradicionalmente consideradas Artes Mayores —pintura 58%, escultura 12% y arquitectura 13%— siendo escasa la presencia de nuevas técnicas expresivas como instalaciones, fotografías, collage, video-arte... e inexistentes otras como performances, grafitis, net-art o la reelaboración de objetos, por ejemplo. Asimismo, en general predominan las técnicas bidimensionales, 67%, ante las tridimensionales.

Del escaso 5% catalogado como perteneciente a la *cultura mediática*, un 23% corresponde al mundo de la publicidad, un 18% lo constituyen imágenes tipo pictogramas y un 13% están relacionadas con el cine (carátulas de películas o fotogramas) y el comic. Fotografías de mapas y elementos de diseño comparten presencia en un 7% y el resto corresponden a teatro, televisión, música o danza, pero en un número irrelevante.

Además, mientras el 84% de las pertenecientes al panorama artístico cuentan con una ficha técnica o algún dato sobre su realización, título, dimensiones, etc., en el caso de las mediáticas, tan solo el 15% muestran el año de realización y solo un 14% tienen reconocida la autoría. No son salvedad ni tan siquiera el mundo del comic o del cine, ya que si bien es cierto que de las 12 imágenes registradas del ámbito cinematográfico, por ejemplo, 10 poseen algún tipo de dato, en ninguna de ellas consta simultáneamente el título, la dirección y el año, datos que en principio podrían considerarse básicos. En el caso de las otras imágenes de publicidad, teatro, diseño, etc., es habitual que ningún dato de contextualización las acompañe.

Las imágenes y su relación con el entorno socio-cultural y los intereses de los jóvenes

En general solo un 2% del total puede considerarse como próximas a intereses juveniles, bien por contemporaneidad, porque aparecen jóvenes o por ser productos dirigidos a este público. Es todavía inferior, un 1%, las que corresponden a su entorno cultural y geográfico, bien por autoría, ubicación o por reflejar los referentes culturales de la zona. En concreto, respecto a la contemporaneidad de las *imágenes artísticas*, del 21% contabilizado, un 23% fueron creadas en el siglo XIX y anteriores, el 60% corresponden al siglo XX y únicamente un 3% al XXI. En un 14% no aparece fecha de realización y un 71% de las imágenes son representaciones figurativas de carácter figurativo.

En el caso de la *cultura mediática*, es interesante constatar que las pocas imágenes fechadas están principalmente relacionadas con el cine, el comic y la publicidad y aunque todas son posteriores a 1920 solo un 4.3% pertenecen al siglo XXI. Es llamativo además el hecho de que los programas de televisión que aparecen fotografiados correspondan a la década de los 80.

Respecto a la conexión con el entorno de los jóvenes, es apenas inexistente (0.14%) en lo que respecta a las categorizadas como *otras imágenes*. Sin embargo, existe cierta proximidad ya que en algunas fotografías, un 3%, aparecen jóvenes realizando diversas acciones como las que los propios estudiantes podrían hacer.

En relación a las *artísticas*, solo el 2% corresponden a autores vascos —Chillida, Oteiza, Anda, Basterretxea, Ibarrola y el arquitecto navarro Moneo— y un 3% representan lugares propios o cercanos. Sorprende este hecho ya que todas las editoriales analizadas ofertan una edición específica en lengua vasca, lo que presuponíamos que conllevaría un acercamiento a los referentes culturales de la CAV.

Por último, en el apartado de las *imágenes de la cultura mediática* no encontramos ninguna relación directa con el entorno. Aunque en las imágenes referidas al comic aparecen dos autores españoles, Forges e Ibáñez, todas las demás reproducen, principalmente, la cultura estadounidense. No obstante un 24% se ha catalogado como próximas a los intereses juveniles por su temática, porque aparecen jóvenes o por ser productos dirigidos a ellos. Las más reseñables son las 7 imágenes de viñetas de cómic, los 4 fotogramas de películas relativamente recientes como Avatar, El señor de los anillos o Spiderman, o las 5 imágenes publicitarias en las que se alternan anuncios de calzado juvenil o carteles contra la droga. En cualquier caso, la mayoría representan productos o personajes de épocas pasadas.

Las imágenes como reflejo de la diversidad

La diversidad de género, cultural y temática que muestran las imágenes es muy escasa. Dejando al margen las catalogadas como *otras imágenes*, ya que no incluyen datos sobre su autoría, la presencia de la mujer como autora de producciones artísticas o mediáticas es únicamente de un 1% respecto al total de las imágenes. Así, mientras los artistas masculinos repiten autoría apareciendo en un mismo libro, o en diferentes, en varias ocasiones —por ejemplo; Picasso, Miguel Ángel y Miró tienen entre 9 y 8 obras cada uno—, solo encontramos 13 mujeres artistas, un 5% del total de autores, de las cuales Carmen Laffon, Georgia O'Keeffe y Clara Gangutia muestran dos obras cada una. Ninguna de ellas es además anterior al siglo XIX, mientras que los hombres están presentes desde las primeras épocas hasta la actualidad. La ausencia femenina en el grupo de *cultura mediática* aun es más palpable: de los 8 autores identificados, únicamente aparece una fotógrafa —Lyndsay Addario—.

La presencia de *otras culturas*, más allá de la occidental, referidas tanto a la procedencia de los autores —entre los que no se encuentra ninguna mujer— como a la temática, es también insuficiente: un 0.8% del total de imágenes.

Por último, los *temas* mostrados, son principalmente en *otras imágenes*, ejemplos de técnicas y procesos, 82%, seguidos, en porcentajes inferiores, de objetos, 8%; paisajes, 5%; animales, 3%; y personas, 3%. En las 410 imágenes catalogadas como *arte* predominan los retratos y personas, 19%; la arquitectura, 13%; los paisajes y temáticas religiosas y mitológicas, con un 12% y 11% respectivamente, y los bodegones y naturalezas muertas con un 7%. En porcentajes menores y poco significativos aparecen motivos geométricos, abstractos y animales.

En cuanto a la *cultura mediática* es difícil establecer subcategorías dada la diversidad que abarcan este tipo de imágenes. Sí cabe destacar que entre las publicitarias prevalecen aquellas que incitan al consumo de productos, prácticamente la totalidad, aunque una pequeña proporción, 5 imágenes en total, denuncian cuestiones tales como el maltrato animal, previenen contra el consumo de drogas o reivindican el derecho a la igualdad.

Por consiguiente, respecto a la representación por parte de las imágenes de temas que sirvan para reflexionar sobre ideologías, situaciones de poder, etc., alejadas de los estereotipos y modos dominantes habituales, o cualquier otra temática más compleja o generadora de controversia, no se ha hallado, prácticamente, ninguna.

CONCLUSIONES

La investigación realizada ha permitido, llamar la atención hacia una dimensión del análisis de libros de texto ciertamente descuidada, ya que como explica Valls (2007) las relaciones entre las imágenes escolares y la configuración del imaginario social es un tema de enorme importancia, pero del que aún carecemos de estudios relevantes. Asimismo, ha servido para detectar, partiendo del currículum de la CAV, las características adecuadas de las imágenes a utilizar en la enseñanza-aprendizaje de esta área. Los resultados específicos de este estudio permiten entrever algunas deficiencias que detallamos a continuación:

Distinto tratamiento del arte y la cultura mediática en los libros de texto

La realidad social de los jóvenes se compone de todo tipo de referencias visuales, presentes tanto en sus procesos de socialización y de construcción de identidad, como en la elaboración de sus ideas sobre el mundo del que forman parte. La existencia y manipulación de la información visual cotidiana conlleva la necesidad de comprenderla, al margen de su consideración artística, tal y como se recomienda en la propuesta curricular. Hay que tener presente, además, que las fronteras entre lo que es considerado Arte y lo que no, se han desdibujado debido a que la práctica artística ha sufrido una importante transformación al hacer uso de nuevos recursos creativos y conceptuales. El propio contexto cultural ha sufrido grandes cambios, a causa del desarrollo de las tecnologías de la comunicación pero también por otros factores como: la diversidad y riqueza de las influencias transculturales o la importancia alcanzada por diversos productos audiovisuales como elementos de consumo. Sin embargo, los libros de texto siguen presentado un número de imágenes artísticas mucho más amplio y variado —cuatro veces más— que aquellas representativas de la cultura mediática que es, a fin de cuentas, la más cercana a los estudiantes y la que impregna su cotidianeidad.

En consecuencia, el estudio realizado ha evidenciado una cuestión intuida previamente: que los libros analizados legitiman y hacen prevalecer unas formas de expresión cultural —las artísticas— ante otras —las de la cultura mediática—. Este predominio del arte no se refleja únicamente a través de porcentajes numéricos, sino también por el tratamiento otorgado a unas y otras. Mientras que prácticamente todas las obras de arte poseen datos que las contextualizan de algún modo, las de la cultura mediática carecen, en su mayoría, de referencias. Esta desigualdad evidencia una je-

rarquización y una desconsideración del valor formativo de las imágenes de la cultura mediática respecto a las artísticas.

Este hecho contrasta con la propuesta curricular y la realidad del alumnado ya que, ciertamente, la cultura mediática es la más próxima a su vida y sin embargo el valor formativo concedido a este tipo de imágenes es prácticamente nulo tanto por presencia como por tratamiento. La paradoja se amplía al constatar que en dos de los títulos analizados se menciona explícitamente lo «visual», una circunstancia que podría llevar a pensar que se ofrecería una visión del objeto de estudio más amplia, algo que los datos desmienten.

Los referentes artísticos responden a una idea canónica sobre el arte

No solo se da la distinción indicada entre las imágenes artísticas y las de la cultura mediática, también la encontramos entre el propio grupo que configuran las primeras. Entre ese 16% de imágenes referentes al mundo del arte que no cuentan con fecha o autor, la gran mayoría pertenecen al ámbito fotográfico o arquitectónico, dos campos que socialmente no están tan aceptados en su categorización como Arte a diferencia de la pintura o la escultura. Así mismo, se han detectado ausencias significativas de expresiones artísticas como instalaciones, net art, graffiti... o de creaciones colaborativas o grupales, explícitamente mencionadas en el currículum de la CAV.

Por tanto, parece que encontramos una categorización clara no solo del arte y de la cultura mediática, sino de aquello que se debe considerar Arte con mayúsculas y con minúsculas, no valorándose de igual manera a todas las manifestaciones culturales como diferentes respuestas a análogas necesidades de expresión o percepción estética (Agirre, 2000).

Esta fisura reaparece en cuanto a los periodos y estilos reflejados ya que, aunque cuantitativamente predominan obras del siglo xx, prevalecen las representaciones figurativas, principalmente pintura, con temáticas clásicas y de autoría masculina. Por tanto, podemos concluir que los libros analizados han seleccionado como exponentes de la cultura artística ejemplos con una idea de arte asociada a un canon predominantemente clásico y que visibilizan valores estéticos ya consagrados. Un hecho que Valls (2007) ya había detectado en sus investigaciones sobre los manuales escolares de Historia del Arte, al apuntar el predominio de determinadas obras ante otras quizás de menor valor artístico pero con una mayor difusión en sectores sociales más amplios.

Lejanía de las imágenes respecto a los intereses juveniles y a su entorno

El currículum, otorga especial importancia a las imágenes más cercanas a las vivencias, e intereses del estudiante a fin de mitigar la «brecha» entre la cultura escolar y la propia de los jóvenes y facilitar el aprendizaje.

Prácticas llevadas a cabo demuestran que trabajar sobre elementos que el alumnado tiene interiorizados, como es el caso de sus series o películas, hace que, debido a su convivencia cotidiana con estos productos, el aprendizaje sea más efectivo (Francisco, 2009). Asimismo, la conexión con el contexto natural y social implica la percepción del aprendizaje como significativo y útil para entender y transformar la realidad en la que viven, evitando la desmotivación (Fernández y López, 1996). En consecuencia, no se trata tanto de incorporar cultura visual al aprendizaje sino de partir de ella, o lo que es lo mismo, no enseñar cultura visual sino aprender a través de ella (Núñez y Torras, 2012). Sin embargo, el porcentaje de imágenes relacionadas con el entorno y los intereses de los jóvenes a fin de conseguir la mencionada implicación puede interpretarse como insuficiente; un hecho que ya se había detectado en estudios anteriores (Llorente y otros, 2002).

A esto hay que añadir, que la mayoría de las imágenes *mediáticas* que podrían considerarse afines son anteriores a las experiencias de los usuarios de los materiales didácticos. Dado que estas imágenes, son producto y reflejo de medios como la publicidad, el cine, los videojuegos, la moda, la comunicación, etc., su renovación es continua, lo cual conlleva que en un periodo de pocos años aquellas que eran cercanas y formaban parte de la realidad cotidiana de unos, se muestren desfasadas e incapaces de conectar con otros.

Encontramos también un reflejo escaso del contexto sociocultural de la CAV y más teniendo en cuenta que actualmente se demanda a las editoriales materiales curriculares editados *ex profeso* para cada comunidad (Beas, 1999). En este sentido, los resultados obtenidos coinciden con otros estudios (Segura, 2001, citado en Valls 2007) en los que se concluye que las grandes editoriales optan por la creación de materiales básicamente homogéneos para todo el Estado a los que se añaden pequeñas variantes regionales.

En definitiva, al igual que Valls (1999) registrara en su investigación sobre las imágenes de los manuales del área de Historia, se ha detectado una ausencia significativa de información que las contextualice. No aparecen referencias a las características sociales y culturales que motivaron su surgimiento, se omite la importancia de las mismas como configuradoras de actitudes, doctrinas, ideales o identidades comunes e individuales; y se

obvian conexiones con otros hechos culturales o entre las distintas imágenes. Especialmente, resulta llamativo el pobre tratamiento dado a la cultura mediática, la escasa presencia de las mujeres como autoras, de referentes de otras culturas, de imágenes cercanas a los jóvenes y representaciones más contemporáneas de la cultura visual en general. En conclusión, a nuestro juicio la propuesta curricular de la CAV para la EPV resulta mucho más rica y compleja que lo que los libros analizados ofrecen, ya que se plantea: la importancia de trabajar con un amplio concepto de la cultura visual, se aboga porque el alumnado sea capaz tanto de crear como de ser crítico ante todas las imágenes que le rodean, y propone, metodologías —trabajo por proyectos, investigación, experimentación...—, materiales y procesos que responden a las necesidades educativas de los estudiantes del siglo XXI.

Para poder favorecer un cambio hacia una relación significativa entre la práctica y la teoría, la cultura mediática y la artística, la creación y la interpretación, y adaptar estos materiales al currículum y a las nuevas propuestas educativas, se hace necesario un cambio que debería ser el resultado del trabajo conjunto de las editoriales, la administración y los agentes educativos implicados (Carmen y Jiménez, 2010).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agirre, I. (2000). *Teorías y prácticas en educación artística*. Barcelona: Octaedro.
- Álvarez, J. M. y Álvarez, S. (2011). *Cuaderno de plástica*. Madrid: Anaya.
- Alzu, J. L., Herrero, M., y Nuñez, L. (2010). *Ikusmira. Giza eta arte-kulturarako gaitasuna lortzeko 1*. Etxebarri: Zubia Santillana.
- Aparici, R. (2005). Medios de comunicación y Educación. *Revista de Educación*, 338, 85-99.
- Beas, M. (1999). Los libros de texto y las Comunidades Autónoma: una pesada Torre de Babel. *Revista Complutense de Educación*, 10 (2), 29-52.
- Candela, A., Rockwell, E., y Coll, C. (2009). *¿Qué demonios pasa en las aulas?* La investigación cualitativa del aula. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 8. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/num8/inves/candela_rockwell_coll_aulas.html
- Carmen, L. M. y Jiménez, M. P. (2010). Los libros de texto: un recurso flexible. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 66, 48-55.
- Colás, M. P. (1989). El libro de texto y las ilustraciones: enfoques y perspectivas en la investigación educativa. *Enseñanza*, 7, 41-50.
- Costa, J. (1990). Diez casos específicos. En A. Moles, y L. Janiszewski, *Grafismo Funcional*. (pp. 197-227). Barcelona: CEAC.
- Delannoy, P. A. (1981). L'image dans le livre de lecture. *Apprendre des médias. Communications*, 33, 197-221.
- Deforge, Y. (1991). Las imágenes didácticas en las obras escolares. En J. Costa, y A. Moles, *Imagen Didáctica*. (pp. 207-215). Barcelona: CEAC.
- De Pablos, J. (1991). La evaluación educativa de los medios instruccionales. *Enseñanza*, 9, 9-18.
- De Pablos, J. (1993). La evaluación de materiales de enseñanza. En M.P. Colás, y M.A. Rebollo, *Evaluación de programas: una guía práctica*. Sevilla: Kronos.
- Del Pozo, M.^a D. (2006). Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25, 291-315.
- EJGV (2016) Decreto 236/2015, de 22 de diciembre por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV 9, de 15 de enero de 2016).
- Fernández, A. y López, M.C. (1996). Implicaciones metodológicas de la transversalidad en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27, 83-94.
- Francisco, A. (2009). Consumo crítico de ficción audiovisual. Deconstruyendo estereotipos a través de la Educación en Medios. *Congreso Internacional Virtual de Educación 2009*. STEI-i.
- González, N. y Pagès, J. (2005). La presencia del patrimonio cultural en los libros de texto de ESO en Cataluña. *Investigación en la escuela*, 56, 55-66.
- Jiménez, J. D. y Perales, F. J. (2001). Aplicación del análisis secuencial al estudio del texto escrito e ilustraciones de los libros de física y química de

- la ESO. *Enseñanza de las Ciencias*, 19, 3-19.
- Larkin, J. H., & Rainard, B. (1984). A research methodology for studying how people think. *Journal of research in science teaching*, 21, 235-254.
- Llorente, E., Andrieu, A., Montorio, A., y Lekue, P. (2002). Análisis de libros de texto de expresión plástica y visual en educación primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 149-160.
- López, J. T. y Mora, M. D. (2001). Los materiales curriculares, un debate abierto. En F. J. Pozuelo, y G. Travé, *Entre pupitres. Razones e instrumentos para un nuevo marco educativo*. (pp. 271-282). Huelva: Publicaciones de las Universidad de Huelva.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- Mitchell, W. J. T. (1995). Interdisciplinary and Visual Culture. *The Art Bulletin*, 77(4).
- Moles, A y Janiszewski, L. (1990). *Grafismo funcional*. Barcelona: Ceac.
- Morduchowicz, R. y Minzi, V. (2003). *Comunicación, medios y educación: un debate para la educación en democracia*. Barcelona: Octaedro.
- Moya, J., Ros, C., Bastida, A. I. y Menescardi, C. (2013). Estereotipos de sexo y raza en las imágenes de los libros de texto de educación física en primaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 23, 14-18.
- Núñez, M. I., y Torras, A. (2012). Nuestras raíces, espejos de aprendizaje. Innovar a través del arte y la cultura popular. *Dedica. Revista de Educacao e Humanidades*, 3, 321-338.
- Perales, F. J, y Jiménez, J. D. (2002). Las ilustraciones en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Análisis de libros de texto. *Enseñanza de las ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, 20(3), 369-386.
- Pro C. y Pro A. (2011). ¿Qué estamos enseñando con los libros de texto? La electricidad y la electrónica de Tecnología en 3.º ESO. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(2) 149-170.
- Rodríguez, J. L., Clemente, M.^a, Roda, F., Beltrán de Tena, R. y Quintero, A. (1984). Evaluación de textos escolares. *Enseñanza y Teaching. Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 2, 139-152.
- Redal, E. J. y Santxo, J. (2010) *Ikusmira. Giza eta arte-kulturarako gaitasuna lortzeko 2*. Etxebarrri: Zubia Santillana.
- Rodríguez, I., Soler, I., y Basurco, E. (2008). *Educación Plástica y Visual II* Madrid: Editorial SM.
- Rodríguez, I., Soler, I., y Basurco, E. (2010). *Plastika eta Ikus-Hezkuntza I*. Madrid: Editorial SM-Ikasmina.
- Santos, M. A. (1984). *Imagen y Educación*. Madrid: Ediciones Anaya.
- Taboas, M. I. y Rey, A. (2011). Las imágenes en los libros de texto de Educación Física de la ESO: modelos corporales y actividad física. *Revista de Educación*, 354, 293-322.
- Thibault-Laulan, A. M. (1972). *Image et communication*. Paris: Editions Universitaires.
- Valls, R. (2007). Las imágenes en los manuales escolares de Historia y las dificultades de su uso didáctico. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 11, 11-23.
- Valls, R. (1999). Sobre la selección y usos de las imágenes de los manuales escolares de Historia: Un ejemplo español (1900-1998) *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 4, 77-100.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LAS AUTORAS

Ainhoa Gómez Pintado. Profesora de Artes Plásticas y Cultura Visual en la Universidad del País Vasco, UPV-EHU, y miembro del grupo de investigación IkHezi de la UPV-EHU. Sus líneas de investigación, relacionadas con la Cultura Visual, se centran en el análisis y nuevas propuestas docentes de prácticas educativas en contextos escolares y universitarios, la influencia de la imagen y su interpretación crítica, y el desarrollo de la creatividad y de la estética en el ámbito escolar.

Idoia Marcellan Baraze. Profesora del área de Didáctica de la Expresión Plástica en la UPV-EHU. Su investigación se centra en la educación de la cultura visual en entornos escolares y universitarios, y desarrollo de la comprensión crítica respecto a esta cultura. Colabora permanentemente con el equipo de investigación Edarte de la Universidad Pública de Navarra cuyas líneas principales de investigación incluyen: museos, patrimonio y educación artística, jóvenes y cultura visual y educación y experiencia estética.

Dirección de las autoras: Ainhoa Gómez Pintado
Facultad de Educación y Deporte
E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz, UPV-EHU
C/ Juan de Sto. Domingo, 1
01006 Vitoria-Gasteiz, Araba
E-mail: ainhoa.gomez@ehu.eus

Idoia Marcellan Baraze
Facultad de Bellas Artes, UPV-EHU
Barrio Sarriena, s/n
48940, Leioa, Bizkaia
E-mail: idoia.marcellan@ehu.eus

Fecha Recepción del Artículo: 16. Agosto. 2013
Fecha modificación Artículo: 19. Junio. 2014
Fecha Aceptación del Artículo: 12. Septiembre. 2014
Fecha Revisión para Publicación: 06. Julio. 2016