

# LAS IMÁGENES Y SUS INTERPRETACIONES EN LOS TEXTOS ESCOLARES ESPAÑOLES. UNA PROPUESTA METODOLÓGICA

AS IMAGENS E SUAS INTERPRETAÇÕES NOS TEXTOS ESCOLARES ESPANHÓIS: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA  
IMAGES AND THEIR INTERPRETATIONS IN THE SPANISH TEXTBOOKS: A METHODOLOGICAL PROPOSAL

Ana Maria Badanelli

Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España. E-mail: [abadanelli@edu.uned.es](mailto:abadanelli@edu.uned.es)

---

**Resumen:** Los historiadores de la educación están prestando cada vez más atención al interior de las instituciones educativas. Pues bien, una de las fuentes históricas más importantes de que disponemos para abordar esa tarea es la constituida por el conjunto de los libros utilizados en las instituciones educativas, un dispositivo escolar textual e icónico. A este interés suscitado entre la comunidad de historiadores se une una tendencia que incluye, en los trabajos historiográficos las imágenes como fuente de estudio. Es en este marco donde se inserta este trabajo que tiene como objetivo plantear una metodología de análisis que tenga en cuenta los modos de interrelación entre la expresión y las formas de representación y el contenido en los textos escolares editados en España desde mediados del siglo XX y principios del siglo XXI para transmitir contenidos, valores, ideologías y creencias.

**Palabras clave:** iconografía; iconología; manualística.

**Resumo:** Os historiadores da educação estão se voltando cada vez mais para o estudo das instituições escolares, sendo os livros escolares, fontes históricas relevantes nessa questão ao se constituírem como dispositivos textuais e iconográficos. Assim, a comunidade de pesquisadores se utiliza tanto dos conteúdos dos livros como das imagens, como fonte para conhecer o passado históricos dos processos educativos. Tendo isso em questão, neste trabalho busca-se propor uma metodologia de análise que leve em conta os modos de interrelação entre a expressão, formas de representação e o conteúdo dos textos escolares editados na Espanha entre a metade do século XX e início do século XXI, destinados a transmitir conteúdos, valores, ideologias e crenças.

**Palavras-chave:** iconografia; iconologia; manualística.

**Abstract:** Historians of education are paying more and more attention within educational institutions. Well, one of the most important historical sources that we have to deal with this task is that constituted by all the books used in educational institutions, a textual and iconic school device. To this interest aroused among the community of historians joins a tendency that includes in the historiographical works the images as a source of study. It is in this framework that this work is inserted, which aims to propose an analysis methodology that takes into account the ways of interrelation between expression and forms of representation and content in textbooks published in Spain since the mid-twentieth century and Early 21st century to convey content, values, ideologies and beliefs.

**Keywords:** iconography; iconology; manualística.

---

## INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre la cultura escolar han alcanzado un importante desarrollo en la última parte del siglo XX, en la medida en que permiten dirigir la mirada al interior de los procesos escolares para describir y comprender los problemas que estos procesos representan (Elías, 2015).

A este interés suscitado entre la comunidad de historiadores, y como parte del movimiento de renovación experimentado por la investigación historiográfica en los últimos decenios, se une una tendencia que incluye, en los trabajos historiográficos, las imágenes como fuente de estudio.

Es en este marco donde se integra este trabajo. El objeto de estudio son las ilustraciones que contienen los textos escolares entendiendo estos como dispositivos tanto textuales como icónicos. Como afirma Pilar Colás (1989), la inclusión de imágenes en los libros escolares tiene una larga tradición, además de ser una práctica habitual y universal. Su, cada vez más frecuente, aparición en los libros de texto de todos los niveles académicos puede entenderse como una derivación del fuerte impacto e imposición de la imagen en la sociedad actual.

Sin embargo, el hecho de que los manuales ocupen hoy un lugar central en el conocimiento de la distribución de los saberes en el ámbito de los sistemas educativos no quiere decir que deje de ser un objeto complejo y de difícil precisión conceptual (Badanelli, 2010). En este artículo trabajamos este dispositivo bajo la opinión que los manuales escolares, en su parte icónica, representan el momento de producción y emisión del mensaje o la comunicación, pero no explican ni esclarecen nada sobre el efecto de la recepción del mismo (Badanelli, 2010). En definitiva, reflejan las intenciones políticas, religiosas, ideológicas, pedagógicas, etc.

El objetivo es plantear una metodología de análisis que tenga en cuenta, de una parte, el análisis crítico del discurso icónico y, de otra, los modos de interrelación entre la expresión y las formas de representación y el contenido, es decir, nuestro cometido en este trabajo es averiguar cuáles son los elementos y los mecanismos que utilizan los autores de las imágenes para transmitir contenidos, valores, ideologías y creencias en un dispositivo como el manual escolar. Para ser más precisos, el objetivo es trasladar y adaptar el método iconográfico, propio de la historia del arte, al análisis de un elemento crucial en el entorno escolar.

La pregunta que este trabajo pretende responder es ¿cómo puede utilizarse la imagen como testimonio histórico para interpretar los manuales escolares? O dicho de otra forma ¿cómo podemos leer, interpretar y descifrar los mensajes contenidos en las imágenes que presentan los manuales escolares?

Por lo tanto, en esta investigación tomaremos como fuentes primarias las imágenes que contienen los manuales escolares de Religión y de Ciencias Sociales editados durante la segunda mitad del siglo XX y principios del siglo XXI en España. Manuales que, tal y como apunta Agustín Escolano, pertenecen a una segunda generación y que incorporan, no solo los cambios que se operaron en aquella época en el país en los ámbitos de la economía, de la sociedad y de las artes gráficas, sino también ciertas corrientes pedagógicas innovadoras en lenguaje, iconografía y métodos (Escolano, 1998). Para asegurarnos la representatividad de la muestra hemos seleccionado manuales escolares atendiendo a los autores, las editoriales y el número de ediciones procurando que, tanto los autores como las editoriales, sean significativas de la época en cuanto a su presencia en las aulas españolas.

El trabajo está estructurado en tres partes: en la primera de ellas, pretendemos confirmar la importancia de introducir los estudios de la imagen en el ámbito de la historia de la educación; en la segunda parte, realizamos un repaso a diferentes métodos utilizados en el análisis de imágenes, más propios de la historia del arte, por considerar que ha sido el campo responsable de los avances realizados a este respecto. A su vez, se describe el método elegido para el análisis de las fuentes; por último, llevamos a cabo el análisis de diferentes imágenes con el objetivo de ejemplificar la aplicación de la metodología elegida.

## HISTORIOGRAFÍA E IMÁGENES

La imagen es algo más que una representación icónica suelta: es una práctica social que se apoya en esa representación, pero no se agota en ella, y supone un trabajo o una operación social, ya sea a través de la imaginación individual o colectiva, de los sentidos que le sobreimprimimos, de las tecnologías que las traen hasta nosotros. (Dussel, Abramowski, Igarzábal, & Laguzzi, 2010).

Por eso, las imágenes colaboran eficazmente en la formación de la mentalidad social en su compleja variedad. Permiten al historiador desvelar aspectos del pasado que no transmiten las fuentes escritas, y son más ricas en determinados matices, aunque su estudio presente también una mayor complejidad. Tienen tal poder en la comunicación de ideas o mensajes, que es obligado conocerlas en profundidad e insertarlas convenientemente en el proceso de adquisición y transmisión de los conocimientos históricos (Arcas Cubero, 1990).

En el mundo educativo, la importancia del estudio de las representaciones visuales adquiere aún mayor relevancia. Hay que tener en cuenta que los niños, especialmente los alumnos de primera enseñanza, son verdaderamente perceptivos y sensibles a los mensajes icónicos, ya que tienden a tomar por realidad lo que ven, e incluso se identifican con ciertas situaciones lejanas a ellos, a su entorno y a su historia. No es exagerado afirmar que en muchas ocasiones - debido a lo poco atractivos que resultaban los textos que se utilizaban en las escuelas y al alto grado de analfabetismo que existía en España a principios del siglo XX -, la imagen era, si no lo único que entendían, al menos lo que mejor comprendían (Badanelli, 2012). Al mismo tiempo, las imágenes constituyen un recurso de enorme importancia para el aprendizaje cognitivo porque influyen directamente en la motivación, las actitudes y las respuestas emocionales. Por ello, el estudio y análisis de las ilustraciones de los textos escolares nos permiten conocer tanto aspectos metodológicos como finalidades y planteamientos educativos generales<sup>1</sup>.

El interés de los historiadores por las fuentes iconográficas forma parte del movimiento de renovación experimentado por la investigación en los últimos decenios. Los trabajos de historia venían reservando tradicionalmente un lugar secundario o accesorio a la imagen. El mérito de ser los iniciadores del estudio de las imágenes les corresponde fundamentalmente a los historiadores del arte y a los semiólogos<sup>2</sup>, aunque sus enfoques responden solo parcialmente a las inquietudes y preguntas de los historiadores (Mallet, 1993). La aparición del libro de Peter Burke (2001), *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico* supuso una llamada de atención en torno al uso de la imagen desde una

<sup>1</sup> En el artículo de Levie e Lent (1982), aparecen referencias y resultados de gran número de estudios sobre esta temática.

<sup>2</sup> Algunos trabajos consultados a este respecto son: Barthes (1976), Gombrich (1994), González de Zárate (1991), D'Alleva (2006) e Marie-Rainer Hagen (1997).

perspectiva histórica, al plantear una doble cuestión: la necesidad de abordar el uso de la imagen como documento, y la problemática que implica su incorporación en el análisis histórico (Badanelli, 2012).

Los historiadores de la educación, con unas pocas excepciones, no se han preocupado suficientemente por los usos educativos de la imagen en las sociedades no alfabetizadas, de alfabetización restringida o de alfabetización generalizada (Viñao, 2000). El incipiente interés por el estudio de las imágenes ha coincidido con la necesidad de acceder a nuevas fuentes para el conocimiento de la cultura de la escuela. La obra *The black box of schooling* (Braster, Grosvenor, & Del Pozo Andrés, 2011) ha sido pionera en el intento de describir diferentes perspectivas metodológicas a través de nuevas fuentes (Barceló Bauzà, Comas Rubí, & Sureda Garcia, 2016). Esta obra dedica la primera parte al uso de las imágenes y otras representaciones del aula —fotografías, murales, copias de pinturas, cuadros, litografías, etc.— como fuente para abrir y aflorar la Caja Negra a la que anteriormente hacíamos referencia<sup>3</sup>. La profesora Carmen Sanchidrián (2011) en su artículo ‘El uso de imágenes en la investigación histórico-educativa’ realiza un interesante repaso a los estudios que se han realizado en el ámbito de la historia de la educación utilizando la imagen o fotografía como fuente primaria.

Aun así, no hay unanimidad en la comunidad científica sobre cómo afrontar este análisis iconográfico. El objetivo de este trabajo es mostrar un método de lectura de imágenes que nos permita interpretar las ilustraciones e imágenes contenidas en nuestra fuente de estudio: el método-iconográfico e iconológico propio de la historia del arte, mostrando cómo es posible extraer, a partir de dicha técnica, conclusiones clarificadoras de tipo didáctico y pedagógico, que nos ayuden a comprender la intencionalidad de los manuales escolares en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Badanelli Rubio, 2003).

Para mostrar las posibilidades de este método de lectura de imágenes elegimos el estudio del caso de la escuela primaria en España durante la segunda mitad del siglo XX y principio del siglo XXI. A modo de ejemplo, analizaremos diversas imágenes extraídas de libros escolares de Religión y de Ciencias Sociales y épocas atendiendo a la forma de transmitir dichos contenidos y enseñanzas. La elección de esta temporalidad tan amplia responde al objetivo - secundario en este trabajo - de demostrar la fiabilidad o no fiabilidad del método en fuentes editadas en distintas épocas.

## METODOLOGÍA

Partimos de la base de que el hombre es un hacedor de imágenes o, en palabras de Gubern (1996), ‘un homo-pictor’, y si a esto le unimos que el historiador es un hacedor de memoria, este encuentra en lo visual una herramienta fundamental de trabajo para desarrollar estudios explicativos históricos, trascendiendo una de sus facetas, la de ser una mera ilustración, para desarrollar una vertiente histórico-cultural (Heras, 2009). No olvidemos que,

---

<sup>3</sup>Anteriormente algunos trabajos importantes centraron su interés en las imágenes como fuentes primarias de investigación: Depaep y Henkens(2002), fruto del XXth Congreso de la ISCHE del año 1998. Las publicaciones que se originaron en los Congresos del Centre Interuniversitaire de Recherche sur l’Education et la Culture dans le Monde Ibérique et Ibéro-Américain (C.I.R.E.M.I.A.) de la Universidad francesa de Tours como por ejemplo, Guereña (2006)y Castilleni y Zapata (2007). Es también de interés el trabajo de Wall(2008). En España pueden citarse: Roda Salinas (1983), Bozal (1991),Prendes Espinosa (1996), Valls Montes (1999), Badanelli (2012)y más recientemente los trabajos de la profesora Maria del Mar del Pozo (2018).

como defiende Antonio Pantoja (2005, p. 41) en su Tesis Doctoral, “[...] pensamos en imágenes, y cuando nos iniciamos en un ejercicio de memoria recordamos instantes visuales que vienen a estar reforzados por palabras, manifestaciones, gestos, sonidos e incluso olores”.

Según Carmen Sanchidrián (2011, p. 302), “[...] no se puede hablar de una metodología específica para el análisis de imágenes; revisando con detalle trabajos que las utilizan, son excepcionales los casos en que se alude a la metodología, a los criterios de selección o al análisis documental al que han sido sometidas”. Pues bien, este artículo intenta aportar algo de luz sobre este vacío metodológico adaptando un método más propio de la historia del arte a una fuente muy determinada: los textos escolares.

El punto de partida será trabajar el soporte visual como instrumento didáctico-pedagógico con el objetivo de recomponer la historia educativa (no solo escolar) ‘desde’ o ‘a través’ de la imagen que contienen los manuales escolares. Entendiendo estos como soportes educativos, pero también como productos comerciales y culturales producidos en una determinada época.

Antes de describir el método debemos apuntar que esta investigación considera al manual escolar como soporte de un texto dictado desde posiciones de poder y obedeciendo a tradiciones histórico-pedagógicas, en su forma y fondo, y desde el enfoque de las disciplinas escolares (lengua, ciencias sociales, ciencias matemáticas, historia). Analizamos pues la fase de producción y creación atendiendo a las influencias, directrices, imposiciones, teorías pedagógicas, etc, prestando atención y profundizando en los procesos de transmisión, pero somos conscientes de que esto no nos permite llegar a conclusiones sobre aspectos relativos a la recepción (Mahamud & Badanelli, 2016).

Toda imagen puede ofrecer testimonio de algunos aspectos de la realidad social que los textos pasan por alto intencionadamente o no. Pero no hay que olvidar que la imagen a menudo es menos realista de lo que parece y en vez de reflejar realidades las distorsiona. Nos encontramos aquí con una característica de la imagen que supone un problema cuando la ‘tratamos’ como documento histórico: la imagen es un documento subjetivo por lo que su creación debe vincularse a lo que rodea a su autor, ya sea este ilustrador, pintor, o fotógrafo (Heras, 2009). Más cuando el manual, como dispositivo complejo, está elaborado por varios participantes. Más adelante nos detendremos con más detalle en esta cuestión.

Tras analizar diferentes y variados trabajos sobre iconografía, lenguaje iconográfico, e iconología, nos acercamos a una definición a la que muy brevemente se refiere Peter Burke en su obra, mencionada anteriormente, *Eyewitnessing. The uses of images as historical evidence*. La iconografía es la interpretación de las imágenes a través de un análisis de los detalles, de los pequeños detalles. El hecho de abrir los ojos para observar detenidamente algo que parece insignificante facilita en muchos casos, alternativas intuitivas al puro razonamiento y puede aportar datos y testimonios de suma importancia (Burke, 2001). Pero nuestra intención es partir de la iconografía para terminar en un análisis iconológico. Entendiendo por iconología el análisis profundo de lo que en el fondo transmite la imagen. Dicho de otra forma, iconografía es leer imágenes, al igual que leemos un texto escrito palabra por palabra, letra a letra, para comprender finalmente lo que el autor nos quiere transmitir, y para intuir lo que transmite sin querer hacerlo.

El elemento sufijo –grafía forma nombres que significan ‘acción’ o ‘actividad’. El sufijo –logía se utiliza para formar nombres que designan ciencias. La diferencia que subyace entre ellos se basa que el primer caso, cuando acompaña a un nombre, define un aspecto más



descriptivo que teórico. Iconografía es pues la descripción de los iconos, de las imágenes, mientras que iconología es la ciencia que las estudia, que las interpreta.

Teniendo estos dos conceptos precisados y definidos (iconografía e iconología) y una vez revisados los trabajos y teorías que estudian los principales lenguajes de las ilustraciones, existen varios métodos para realizar el análisis de imágenes que responden a distintas disciplinas. Algunos de los principales son: el método biográfico, el método atribucionista, el método filológico, el método formalista, el método sociológico, el método psicológico, el método estructuralista. No todos son aplicables a las fuentes que manejamos y, aunque no son el objeto de este trabajo y, por tanto, no nos vamos a detener en ellos, intentaremos resumir los más significativos para después extendernos en el método elegido para este trabajo de investigación.

En primer lugar, el método psicoanalítico se fija, no en los significados conscientes, sino en los símbolos y en las asociaciones inconscientes. En 1910 el propio Freud (1910), publicó su ensayo *Eine Kindheitserinnerung des Leonardo da Vinci* (en español *Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci*), en el que aplica el método del psicoanálisis al personaje a través de las obras de arte. El arte en sí mismo no es el núcleo del psicoanálisis, pero la obra artística es la producción del individuo y, como tal, tiene una estrecha vinculación con él (Loza, 2006). El artista proyecta sus deseos en la obra, pero quien interpreta la imagen también proyecta sobre la obra y sobre el artista sus fantasías y deseos.

El segundo método es el estructuralista, denominado también semiología o semiótica. Ya algunos miembros del Círculo lingüístico de Praga<sup>4</sup> consideraban el arte como un hecho semiológico. Este método fue empleado por Roland Barthes (1964), desde la década de 1960, que en su libro *Éléments de sémiologie* plantea que la semiología tiene por objeto todos los sistemas de signos, cualquiera que fuere la sustancia y los límites de los mismos. Una de las afirmaciones estructuralistas es que una imagen puede ser contemplada como ‘un sistema de signos’, lo que supone, como punto de partida, la decodificación, es decir, la interpretación de una serie de elementos visuales para desentrañar el significado global de la imagen (Lara, 2005). Esta corriente fija la atención en la ‘organización interna’ de la imagen y en las oposiciones binarias o pares de contrarios entre sus partes, y las diferentes formas en que sus elementos pueden reflejar se o invertirse mutuamente (Burke, 2001, p. 219). Es indudable la aportación que el estructuralismo ha supuesto para la comprensión de las imágenes, pero es un planteamiento que no está exento de limitaciones, quizá el mayor problema es que no pone en relación la obra con su contexto, para estos autores lo importante es desentrañar la organización interna de la imagen, como si los códigos y las convenciones fueran invariables a lo largo de la historia y fueran compartidos por todas las culturas del planeta.

Precisamente es en el contexto donde hace hincapié el tercer enfoque que vamos a tratar de describir antes de centrar la atención en el método iconográfico elegido para este trabajo: el enfoque plural de la historia social del arte, que defiende que para interpretar correctamente una imagen se deben conocer los elementos que influyen en este tipo de comunicación: los códigos, los medios, los emisores, los receptores, los modos de emisión y recepción, etc. Los pioneros de esta área de estudio fueron dos historiadores húngaros Arnold Hauser (1892-1978) y Friedrich Antal (1887-1954) (Dardel, 2015). Arnold Hauser publicó en 1951 *Historia social de la literatura y del arte*, donde expone que el arte, en general, es

---

<sup>4</sup> Fundado en 1926, es uno de los grupos más influyentes en la Lingüística teórica y en el desarrollo de la filología de las lenguas eslavas. Defendían que la lengua debía ser analizada como un sistema que tiene una función, una finalidad (Círculo lingüístico..., 2015).

un producto social y no pueden estudiarse sino en relación con los demás aspectos de la sociedad en que vive el artista: religión, economía, política, etc. Para Gombrich por ‘historia social’ entendemos una presentación de las cambiantes condiciones materiales en las cuales fue encargado y creado el arte en el pasado (Gombrich, 1997).

Como es bien sabido, en 1939 Erwin Panofsky, sentó las bases de un método para la comprensión e interpretación de las obras de arte, dando importancia a la imagen y a la significación, a la forma y al contenido, un método concebido como una historia de los textos y los contextos, es decir, como una aventura mucho más intelectual y no como una experiencia meramente sensible (Armendáriz, Sosa, & Puca, 2013). Uno de los objetivos era descubrir significados ocultos tras los trazos artísticos.

El análisis que realizamos de las imágenes está basado en este método iconográfico-iconológico propio de la historia del arte, aunque adaptado al tipo de fuentes que manejamos. Partimos de la hipótesis de que las imágenes constituyen un lenguaje autónomo con sus propias normas y códigos, que son susceptibles de ser interpretados y analizados.

La manera en que las imágenes van a ser tratadas en esta investigación, puede quedar definida en tres niveles inseparables e íntimamente relacionados entre sí:

El primer nivel es la descripción preiconográfica que no es más que identificar objetos, paisajes, personajes, situaciones, etc. Es lo que se denomina nivel denotativo, que describe y enumera sin valorar y ajustándonos de manera literal a lo que nos es mostrado sin incorporar ninguna proyección valorativa. En el nivel pre-iconográfico el protagonista es el motivo, lo que Panofsky (2004, 47) llama “[...] significación primaria o natural”. En este nivel se identifican las formas puras como representaciones de objetos naturales, seres humanos, plantas, animales, cosas, etc. identificando sus relaciones mutuas como acontecimientos y captando ciertas cualidades expresivas como el carácter doliente de una postura o gesto, la atmósfera tranquila y doméstica de un interior, etc.

Doucet (2008, 6) afirma que la enumeración de los motivos es una descripción preiconográfica porque lo que se busca es describir lo que perciben los sentidos. Lograda esta percepción formal se busca el ‘significado fáctico’ (Ramírez Bacca, 2010).

Las siguientes imágenes (Figura 1) pretenden ejemplificar la importancia de los motivos de una imagen, solamente modificando dos detalles podemos variar absolutamente el significado de la ilustración.



**Figura 1:** El Angel de la Guarda.

Fonte: Curso de religión (1940).

El segundo nivel es el análisis iconográfico en sentido estricto o el análisis de lo que podemos llamar la significación secundaria o convencional, es decir, relacionar lo que identificamos en el primer nivel con el significado convencional (Burke, 2001). Las imágenes están inmersas en una cultura, en un contexto, que hay que conocer para entenderlas estableciendo una relación entre los motivos artísticos y las combinaciones o composiciones de motivos artísticos y los temas o conceptos. Un análisis iconográfico correcto presupone siempre una identificación correcta de los motivos. Además, y esto es importante, implica la deliberada intención del autor en representar algo concreto, aunque las cualidades expresivas de la figura pueden muy bien no ser intencionadas.

Este nivel se traduce en, por una parte, contextualizar la obra analizando el medio físico en el que se insertan, en este caso el manual escolar, el medio geográfico y político y el medio social en el que se produce. Citando a Verónica Flores, “Entendemos, siguiendo a Burke, que ‘las imágenes dan acceso no directamente al mundo social sino más bien a las visiones de ese mundo propias de una época’. Por lo tanto, el reconocimiento de tales condiciones, nos insta a situar estos documentos en su contexto (cultural, político, material, etc.) y a tener en cuenta la intencionalidad y los intereses de quienes los produjeron, así como la función que pretendía darse a los mismos” (Flores, 2014, p.5, destacado del autor).

Nelson Goodman (2010) lleva estos razonamientos hasta el último extremo en *Los lenguajes del arte*. Al definir la imagen plantea que no es posible copiar el mundo tal como es, puesto que no sabemos cómo es. De ahí que la mirada de los seres humanos siempre va acompañada de la interpretación, no es un mero reflejo, sino una creación (Goodman, 2010). Esta ‘subjetividad’ que distorsiona la realidad, de manera consciente o inconsciente, es información en sí misma, información de mentalidades, de intenciones políticas, religiosas, de ideologías e identidades, de alguna manera nos acerca a ‘el espíritu’ de una época y nos ayuda a analizar diferentes puntos de vista.



Para ello, como primer acercamiento metodológico, es necesario conocer a los autores del manual escolar para poder intuir sus intenciones contextualizando la fuente atendiendo a la fase de producción y creación, es decir, a las influencias, directrices, imposiciones, teorías pedagógicas, ilustrador, etc. (Mahamud & Badanelli, 2016). Si no es así, si no se tiene en cuenta los posibles condicionantes que desvelan las intenciones de los transmisores de la información, caeríamos sin darnos cuenta en graves equivocaciones.

Por otra parte, conviene analizar los elementos que acompañan a la imagen, sus diferentes atributos y características, también, los diferentes textos que se relacionan con la imagen.

Esta visión contextualizada nos permitirá diferenciar lo que puede ser real de lo que es convencional, fruto de los intereses del artista o del editor, lo que está impuesto por el poder político o lo que es consecuencia de la presión social o cultural. J.B. Harley (2001) insiste en la necesidad de ver el contexto como un conjunto complejo de fuerzas que interaccionan, y en las que destaca tres: el contexto del profesional que elabora la imagen, el contexto de las otras imágenes y el contexto social.

Por último, la interpretación iconológica. Es averiguar, intuir, comprender, el significado intrínseco que subyace en las imágenes, investigando aquellos principios subyacentes que ponen de relieve la mentalidad básica de una nación, época, clase social, etc y que nos revelan, intenciones, creencias, ideología, valores de una sociedad determinada, en este caso, de un momento educativo preciso (Burke, 2001). Este nivel de análisis se organiza en función de la experiencia previa de cada sujeto. Ha sido definido por los teóricos de la imagen como el nivel connotativo y, los autores que así lo denominan lo definen como una interpretación de los valores dominantes que sustenta o rechaza una sociedad dada (Matilla &

Aparici, 1998). El código de connotación no es artificial (como en una lengua verdadera), ni natural: es histórico, es decir, se da en un contexto determinado y en unas circunstancias sociales, políticas y económicas específicas.

Este nivel consiste en descubrir los significados ocultos o valores simbólicos de una imagen; en buscar la significación y en analizar la imagen en su contexto cultural intentando comprender su significado en el tiempo en que se ejecutó.

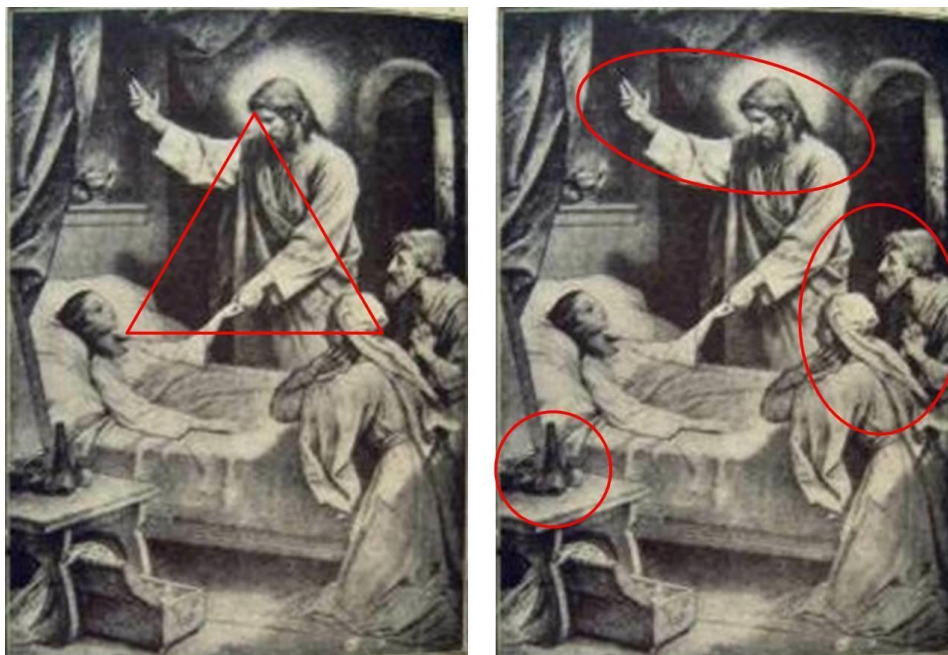
Podemos afirmar que es un método fenomenológico (en cuanto a que se basa en el análisis de los fenómenos observables), entendiendo como fenómeno no solo lo que se muestra, sino a su vez, lo que se esconde, se oculta, se intuye o se imagina. Pero fenomenología derivada en hermenéutica porque partimos de la base que al describir indefectiblemente se está interpretando. Es imposible describir una imagen de una forma absolutamente objetiva (Peñalver, 2003). Tal como afirma J. Hochberg (1983, p. 89) “[...] el modo en el que una persona mira el mundo depende tanto de su conocimiento de él como de sus objetivos [...]”, es decir, de la información que busca. En el mismo sentido, Emsl Gombrich insiste en que el ojo inocente – imparcial - no existe. Cuando se pone a trabajar el ojo ya es antiguo, ya está obsesionado por su propio pasado (citado por Goodman, 2010). De acuerdo con Abramowski (2010), nuestros saberes configuran nuestras miradas, siendo uno

de los ejemplos más claros el hecho de que ante una misma imagen no todos interpretamos lo mismo.

En esta forma de trabajo es imposible separar estos niveles. Los tres niveles de análisis están no solo íntimamente relacionados, sino incluso superpuestos en su ejecución.

## **APLICACIÓN DEL MÉTODO**

Ponemos, como primer ejemplo, una imagen (Figura 2) de un texto escolar de Historia Sagrada utilizado en primer y segundo grado. Es un manual de la editorial STJ, fundada por la compañía Claretiana, editado en 1933. Aunque es anterior a la época que abarcamos en este trabajo, es un ejemplo bastante clarificador de los mecanismos que utilizan las imágenes para representar significados figurados.



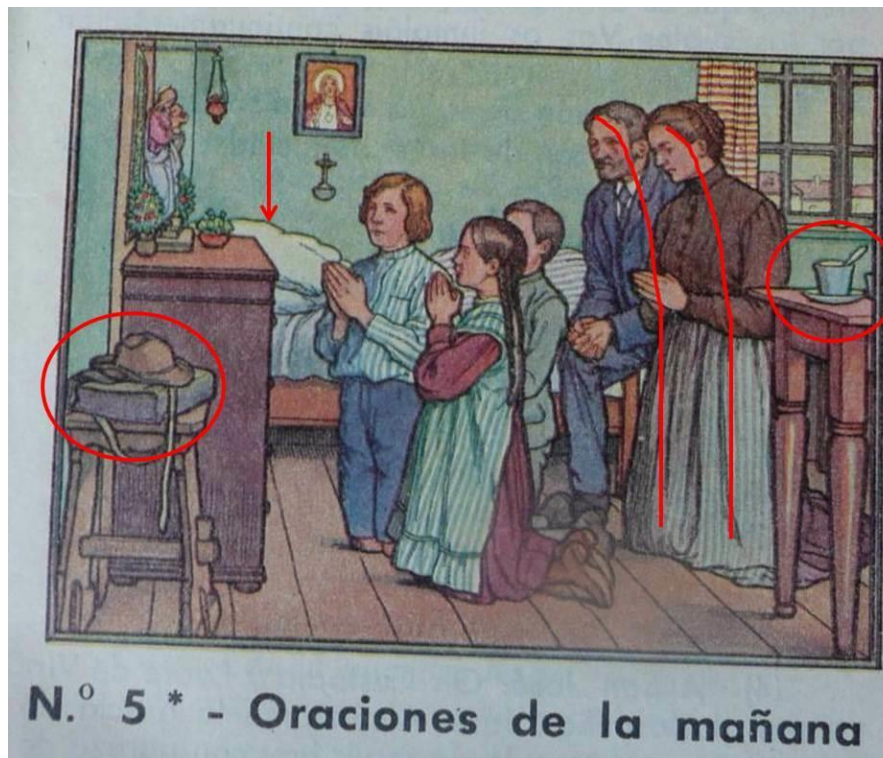
**Figura 2:** El milagro de la hija de Jairo.

Fonte: Historia sagrada (1933, p. 168)<sup>5</sup>.

En el nivel preiconográfico identificamos en esta imagen distintos elementos entre los que destacan: cuatro personajes, una cama, una mesa, diferentes aparejos, una caja. Deteniéndonos en el nivel iconográfico identificamos que la imagen se divide en tres partes: la hija de Jairo, que forma una línea horizontal que cruza la imagen y que yace muerta en la cama; Jairo y su esposa, en la parte derecha de la imagen y que son representados como si fueran un solo personaje; y Jesucristo que aparece en el punto óptico óptimo, es decir, el punto donde el ojo tiende a mirar y que le reconocemos por el aura de color blanco que parece iluminar su cabeza. Los tres grupos de personajes forman un triángulo evocando a la Santísima Trinidad. Si nos adentramos en el nivel iconológico, esta imagen contiene todo lo necesario que requiere un milagro para serlo: en primer lugar, se hace mención a la inutilidad de los esfuerzos terrenales para hacer frente a la muerte de la protagonista, en la parte inferior izquierda vemos, en una mesa, los ungüentos utilizados para intentar sanar a la enferma, los remedios ‘terrenales’ no han sido suficientes para evitar la muerte de la protagonista; en segundo lugar, aparece la descripción del hecho maravilloso representado en la figura de Jesucristo, la aureola que rodea su cabeza nos traslada la divinidad así como su brazo derecho levantado hacia el cielo; por último, la imagen representa a los testigos necesarios para corroborar y testificar el milagro, en este caso Jairo y su esposa.

En el siguiente ejemplo (Figura 3), identificamos como elementos básicos y centrándonos en el primer nivel del método de análisis, la cartera preparada, la cama sin hacer, una taza, una mesa, cinco personajes, una virgen, un aparador. Todos estos detalles nos indican que lo primero que hay que hacer por la mañana es la oración, antes del desayuno, antes de comenzar las labores. El texto además corrobora lo que la imagen intenta transmitir. Es significativo como los padres forman una línea curva que transmite protección durante este acto insistiendo en la importancia del momento.

<sup>5</sup> Las marcas rojas son propias.



**Figura 3:** Familia orando.

Fonte: Pichler (1941, p. 15)<sup>6</sup>.

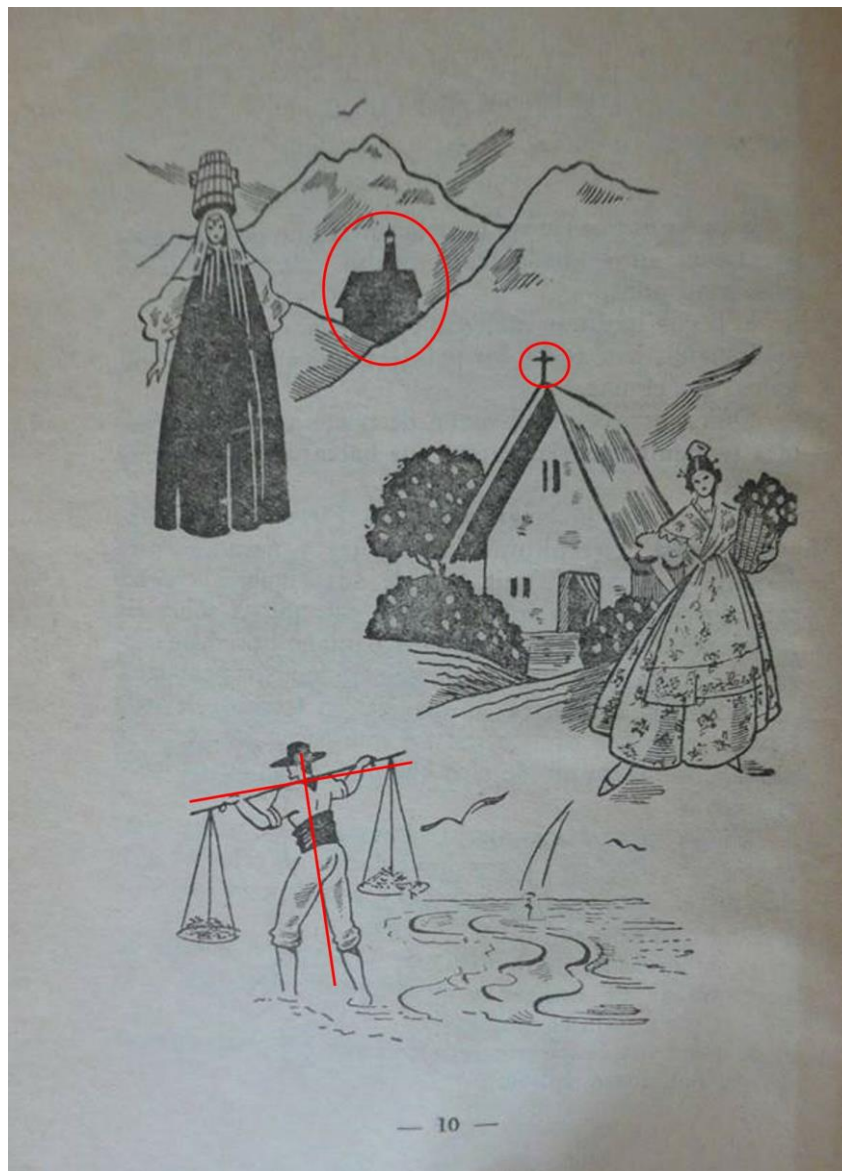
Mostramos ahora una imagen de un texto de 1963 cuyo autor es Agustín Serrano de Haro, Inspector general de Enseñanza Primaria<sup>7</sup> durante el franquismo y autor de multitud de manuales escolares durante esa época<sup>8</sup> (Figura 4). La imagen, sencilla en su composición y en sus motivos artísticos, está compuesta por tres ilustraciones diferentes que pretenden mostrar la diversidad de España, en paisajes, tradiciones, labores, etc. Sin embargo, en las tres imágenes aparece un símbolo común, la cruz que representa la catolicidad en todas las regiones del país. En las dos partes superiores aparecen sendas, imágenes de iglesias, mientras que la imagen inferior es el pescador con sus utensilios de pesca quien forma la cruz.

<sup>6</sup> La editorial Afrodidio Aguado fue una editorial, no solo de textos escolares, significativa en la cultura española que operó desde 1940 hasta la década de los 60.

<sup>7</sup> Para más información sobre este autor consultar Badanelli, Mahamud y Somoza (2016).

<sup>8</sup> Según el cuestionario de Francisca Montilla, publicado en 1954 por el Instituto de Pedagogía 'San José de Calasanz' del Consejo Superior de Investigaciones Científicas que recoge un total de 7.166 respuestas sobre las preferencias en cuanto a libros de lectura y textos en general de las escuelas primarias, correspondientes a 1.453 maestros nacionales e inspectores de todo el territorio nacional que ejercían su actividad en la década de los 40 y comienzos de los 50, los textos escolares escritos por Agustín Serrano de Haro, aparecen entre los cinco preferidos por los maestros entrevistados. Para más información sobre este cuestionario véase el trabajo de Gervilla (1990).





**Figura 4:** Pueblos de España.

Fonte: Serrano de Haro (1963, p. 10).

La siguiente imagen, extraída de un manual de 1966, pone de manifiesto el uso de las líneas y el color para transmitir una de las emociones más usuales en los manuales escolares del franquismo, el miedo (Figura 5).

En la ilustración, elaborada con trazos firmes y sencillos, podemos identificar, en el nivel preiconográfico tres personajes absolutamente descontextualizados en cuanto a que no aparecen en ninguna escena –o escenario–. La falta de motivos, de detalles, no implica que la imagen pierda fuerza en su significado. Si entramos en el segundo nivel del método, es decir, en el nivel iconográfico propiamente dicho observamos que en su estructura y leída de izquierda a derecha está formada por dos personajes que forman dos líneas verticales que transmiten estabilidad y firmeza. En la parte derecha otra línea, a priori, también vertical parece que se inclina, que cae, hacia el lado derecho. Es la única línea horizontal que cruza la imagen la que parece provocar este efecto: la mano del ángel contiene la fuerza para derrumbar al mal, al pecado, representado en el demonio. Si nos detenemos en los colores



que contiene la ilustración, su análisis corrobora lo expuesto. El demonio aparece en verde, el color de la putrefacción y del moho. Como afirma Heller es el color del veneno, “[...] el demonio se representa en verde porque es el color más inhumano” (Heller, 2000, p.114). Este color relaciona al diablo con serpientes y lagartos y, por tanto, con el pecado original (Heller, 2000). La figura de la izquierda aparece en rojo, el color de la sangre y de la vida, un color caliente que tiende a acercar al espectador. La figura central, protagonista de la escena, aparece en color blanco, el color del bien y de la perfección, color de la pureza, de la paz, de la humildad (Núñez, 2014).



**Figura 5:** Jesús vence al demonio.

Fonte: Álvarez y Herrero (1966, p. 21)<sup>9</sup>.

La imagen que analizamos a continuación está extraída de un manual de Ciencias Sociales de 1979, editado por Santillana<sup>10</sup> (Figura 6). En ella aparecen seis personajes interactuando entre ellos que forman un círculo, círculo que da dinamismo a la imagen. Es significativo que el personaje que, por su situación en la fotografía, llama la atención sobre el resto pues es la única mujer que compone el grupo de personajes. El color que predomina es el verde, en este caso como representación de la naturaleza y aportando una perspectiva de lo que es cívico. Simboliza también la vida, la salud. El color azul, con el que visten los personajes, aumenta el efecto naturista del color predominante (Heller, 2000,p.107). El color azul, además, pese a ser frío y distante simboliza la armonía y la fidelidad. El texto que acompaña a la imagen “[...] sin el diálogo y la comunicación con los demás no es posible el desarrollo de la propia personalidad [...]” demuestra que en este caso la imagen es utilizada para reforzar el contenido del texto.

<sup>9</sup> La editorial Miñón fue una editorial española especializada en textos educativos que editó manuales desde 1941 hasta su desaparición en 1973. María del Carmen Pallares afirma que la editorial llegó a copar el 80% del mercado de libros de textos en España, en Pallares Méndez (1980).

<sup>10</sup> Editorial fundada en 1959 por Jesús de Polanco y Francisco Pérez González especializada en libros de texto y con presencia en España, 18 países de Iberoamérica, Portugal, Reino Unido y EE. UU.

Sin el diálogo y la comunicación con los demás no es posible el desarrollo de la propia personalidad.



**Figura 6:** Jóvenes hablando en el jardín.

Fonte: Sociedad 80 (1979, p. 267).

Analizamos ahora una ilustración de un manual de Ciencias Sociales editado en 1980 por la editorial Anaya<sup>11</sup> destinado a alumnos de un curso avanzado de la Educación General Básica (Figura 7). En la imagen podemos ver cuatro elementos fundamentales: en primer lugar, observamos un libro con su correspondiente marcapáginas; en segundo lugar, observamos un conjunto de personas, mujeres y hombres, todos ellos en la misma posición; en tercer lugar, aparecen dos arboladas una enfrente de otra; y, por último, el sol y las nubes en tonalidades rojas. En un análisis iconográfico debemos prestar atención a la imagen principal, el libro de color blanco, color también de la univocidad y de la exactitud (Heller, 2000). Varios símbolos nos hacen pensar que el libro representa la Constitución: en primer lugar, el marcapáginas que representa la bandera de un país; en segundo lugar, el primer personaje que aparece entre la multitud porta una corona, símbolo de la monarquía. Es, además, el único personaje que está en contacto con el libro, iconológicamente podemos interpretar que este personaje, que simboliza a la monarquía, se apoya en la representación de la Constitución. Son estos elementos (la constitución y el rey) los que dan orden a lo que viene detrás, la multitud, el pueblo que, aunque aparentemente parecen aglutinados, por su composición transmiten orden y organización. La línea de árboles verdes simboliza la civilización, ayuda a organizar a la multitud que está vigilada por el sol como símbolo de la

<sup>11</sup> Ediciones Anaya nace en Salamanca en 1959, de la mano de Germán Sánchez Ruipérez, empresario del mundo de la edición y persona destacada en el mecenazgo cultural de España. Su actividad se centra principalmente en el negocio de los libros de texto.

divinidad, de la luz, el sol asoma como el orientador de los ciudadanos representados, como el ‘Padre Universal’.

El texto que acompaña a esta imagen dice exactamente: “La ley suprema a la que todos se deben someter y en la que se contienen los derechos y deberes de los ciudadanos y la organización del Estado, es la Constitución. El Rey es el primero en defenderla y respetarla”.



**Figura 7:**La Constitución

Fonte: Mañero Monedo, Sanchez Zurro y Gonzalez Gallego (1980, p. 23).

En la década de los 90, encontramos la siguiente fotografía (Figura 8) en un manual de Historia del Mundo contemporáneo editado para Bachillerato por la editorial Anaya. El texto se refiere a la guerra fría:



**Figura 8:** Enfrentamiento.

Fonte: Prats, Castelló, Forcadell, García, Izuzquiza y Loste (1996, p. 394).

La imagen está dividida en dos partes. Ambas partes forman dos líneas horizontales paralelas: en la línea alta es representado el poder, mientras que en la parte baja aparecen los sometidos. Los palos que portan los protagonistas de la parte superior parecen amenazar a los personajes de la franja inferior formando una barrera difícil de flanquear. Los protagonistas de la parte de arriba visten de negro, color utilizado para representar el poder, la muerte, la violencia, el misterio. En la franja inferior predomina el rojo, color utilizado tradicionalmente para representar atracción, fuerza, vida, valentía y vigor.

La editorial Everest en 1999 en el capítulo sobre los ‘fallos humanos’ representa de la siguiente manera el pecado original de Adán y Eva (Figura 9).





**Figura 9:** Peligro, obras

Fonte: Salas (1999, p. 96).

Preiconográficamente podemos enumerar elementos como: ramas secas, un triángulo, un distintivo o símbolo dentro del triángulo, una barra de metal. En un análisis iconográfico reconocemos el triángulo como una señal de tráfico internacionalmente reconocida que significa 'peligro obras'. Esta señal de peligro va escoltada por un árbol aparentemente seco, que simboliza la naturaleza muerta. Iconológicamente la fotografía representa las consecuencias más importantes del pecado original que cometieron Adán y Eva: por una parte, el debilitamiento de la naturaleza humana, la pérdida de los dones preternaturales de la inmortalidad y la exención del sufrimiento que ha quedado sometida a la ignorancia y a la muerte, y por otra, la imposición del trabajo para el hombre y todos sus descendientes. En el Génesis leemos el siguiente párrafo:

Por haber escuchado la voz de tu mujer y comido del árbol del que Yo te había prohibido comer, maldito sea el suelo por tu causa: con fatiga sacarás de él el alimento todos los días de tu vida. Espinas y abrojos te producirá, y comerás la hierba del campo. Con el sudor de tu rostro comerás el pan, hasta que vuelvas al suelo, pues de él fuiste tomado [...] (Bíblia, Gn 3:16-19).

Mostramos a continuación la portada y la contraportada de un manual del año 2009 editado por la editorial SM cuyo autor es José Antonio Marina, un filósofo, ensayista y pedagogo español (Figura 10).



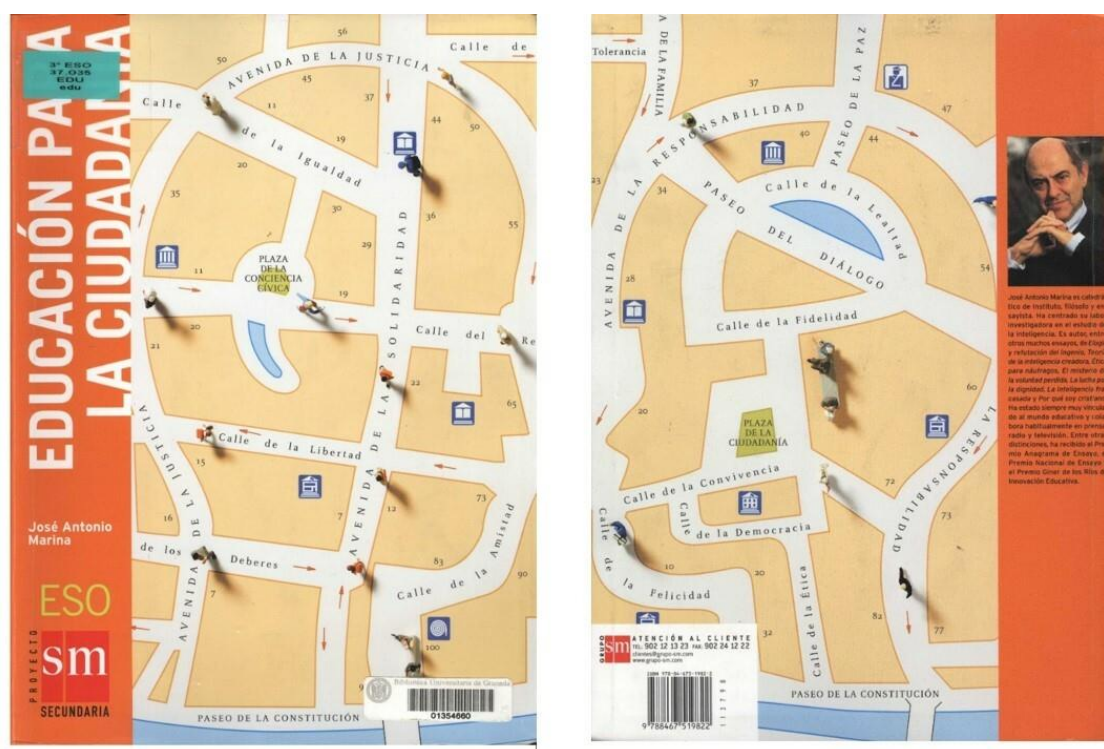


Figura 10: Calles de ciudad

Fonte: Marina (2009)<sup>12</sup>.

En la parte izquierda mostramos la portada del manual y en la parte derecha la contraportada. La imagen de la portada muestra un conjunto de calles que acaban formando el perfil de la cabeza de un hombre. En el centro, incluso, podemos intuir una plaza cuya forma recuerda al símbolo fálico. La encrucijada de calles de la contraportada, sin embargo, forman la silueta de una mujer, y así lo simboliza también la plaza que aparece en el centro. El hecho de que un sexo aparezca representado en la portada y otro lo haga en la contraportada ya indica cuál de ellos tiene mayor importancia. De alguna manera los está jerarquizando. En esta imagen es interesante detenerse además de la composición, en el nombre de las calles que representa a cada uno de los sexos. La frente del varón está formada por la avenida de la justicia, mientras que la frente de la mujer lo está por la avenida de la responsabilidad. En la representación del varón aparecen la calle de la igualdad, la avenida de la solidaridad, la calle de la libertad, la calle de los deberes, la calle de la amistad, mientras que en la silueta de la mujer los adjetivos que dan nombre a las calles son fidelidad, lealtad, convivencia, diálogo, democracia, felicidad. Ambos están unidos por dos franjas blancas que también simulan calles: en la parte superior la calle de la tolerancia, y en la parte inferior, como base de toda la estructura dibujada, la avenida de la constitución. Esta avenida se apoya a su vez en una línea azul que cruza la imagen, línea que representa un río. Para fortalecer lo que la imagen pretende transmitir, ambas partes poseen viandantes, pero no en la misma medida, mientras que la representación de la mujer soporta siete peatones en sus calles, la representación del hombre dobla esta cantidad y aguanta a trece en una alusión a la fortaleza superior del género masculino.

<sup>12</sup> La editorial SM es una editorial escolar española fundada por los religiosos marianistas de España en los años 40. En 1977 se constituye la Fundación Santa María, en la actualidad Fundación SM, propietaria a partir de ese momento de Ediciones SM.

## CONCLUSIONES

En este artículo hemos intentado describir el método iconográfico e iconológico, propio de la historia del arte y aplicarlo al análisis de una fuente utilizada en el campo de la historia de la educación: los textos escolares. Hemos pretendido abrir un diálogo entre ambas disciplinas con el objetivo de avanzar en los estudios que se están llevando a cabo sobre fotografías e imágenes en el campo de la historia, y más concretamente de la historia de la educación. Sin ser el objetivo principal, hemos recurrido a esta interdisciplinariedad conscientes de que, cada vez más, el análisis de fuentes historiográficas requiere de ‘plurivisiones’ que nos permitan un análisis más integral y completo y una interpretación más rica y exhaustiva de los acontecimientos históricos.

Hemos podido comprobar cómo el método iconográfico e iconológico ofrece ventajas importantes para examinar e interpretar las ilustraciones y fotografías que se insertan en el sistema educativo a través de los manuales escolares. Imágenes que, como hemos visto, no son casuales ni inocentes y que recurren a elementos y recursos artísticos para transmitir contenidos, en muchos casos emocionales.

La ventaja de este método es que nos permite crear conexiones entre las formas artísticas y los significados, el análisis no se conforma con la mera descripción de los objetos mostrados, sino que nos ayuda a descubrir intenciones políticas, sexistas, ideológicas, religiosas, etc. de una manera contextualizada y estructurada. Queremos reseñar también que al ‘leer’ la imagen paso a paso y de una forma contextualizada, permite identificar ausencias con certeza, aunque estas no hayan sido objeto principal de este trabajo.

Al aplicar el método, sin embargo, nos hemos dado cuenta de algunas limitaciones que conviene mencionar. Una de ellas es que este método es más resolutivo con imágenes complejas y polisémicas mostrándose más limitado para analizar imágenes monosémicas, entendiendo por ellas las que tienen un significado obvio y único. Esto se traduce en su aplicación a que es menos válido si nos enfrentamos a manuales escolares de disciplinas propias de las Ciencias, en vez de a textos escolares de corte más humanista como son los de Historia, Religión, Ciencias Sociales o Lectura.

Por último, somos conscientes de que este trabajo ha evidenciado varios aspectos que debemos reforzar. Uno de ellos, lo hemos apuntado anteriormente, el análisis de las ausencias porque tan importante es lo que nos es mostrado como lo que no. Sería interesante también reforzar el tema de la doble subjetividad: la del autor y creador de la imagen, pero también la del espectador que la contempla y la interpreta. Este método que hemos presentado y adaptado al análisis de las imágenes de los textos escolares no es el único y sería interesante contrastarlo con otros expuestos brevemente en este trabajo. Por último, el texto escolar es un material textual e icónico, por lo que, aunque no ha sido objetivo principal de este trabajo, las imágenes que contienen deben ser puestas en relación con el texto que acompañan para descubrir, además de su significado, las funciones que cumplen con respecto al texto y valorar, de una manera global, la coherencia del dispositivo.

En definitiva, con este trabajo hemos intentado dar un paso más en la historiografía de la educación en la que, cada vez de forma más usual, se utilizan fuentes iconográficas para descubrir aspectos y acontecimientos pasados, pero son pocos los trabajos que describen una metodología de forma más detallada.

## REFERENCIAS

- Abramowski, A. (2010). ¿Es posible enseñar y aprender a mirar? *El Monitor de la Educación*, (13).
- Álvarez, A., & Herrero, C. (1966). *Religión: cuarto curso* (4a ed.). Valladolid, ES: Miñón.
- Arcas Cubero, F. (1990). *El país de la olla: la imagen de España en la prensa satírica malagueña de la Restauración*. Málaga, ES: Arguval.
- Armendáriz, C., Sosa, R., & Puca, C. (2013). Análisis y aplicación del método Panofsky en la actividad turística: plan piloto en museos del centro histórico de Quito. *RICIT: Revista Turismo, Desarrollo y Buen Vivir*, 5, 27-39.
- Badanelli, A. M. (2010). La investigación histórica con manuales escolares: ventajas y limitaciones. *Linhas: Revista do Programa de Mestrado em Educação e Cultura Brasil, Cultura escolar e seus suportes materiais*, 11(2), 46-67.
- Badanelli, A.M. (2012). Representing two worlds: illustrations in Spanish textbooks for the teaching of religion and object lessons (1900-1970). *History of Education*, 41(3), 303-338. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0046760X.2011.598467>
- Badanelli, A., Mahamud, K., & Somoza, M. (2016). Agustín Serrano de Haro, maestro, inspector y autor de textos escolares durante el franquismo. In L. E. Galván, L. Martínez - Moctezuma & López O. (Coord.), *Más allá del texto: autores, redes del saber y formación de lectores* (p.467-497). México, MX: CIESAS, UAE Morelos y El Colegio de San Luis.
- Badanelli Rubio, A. M. (2003). *Ilustraciones en los manuales escolares (España 1900-1970)* (Tesis Doctoral). UNED, Madrid.
- Barceló Bauzá, G., Comas Rubí, F., & Sureda Garcia, B. (2016). Abriendo La Caja Negra: la escuela pública española de postguerra. *Revista de Educación*, 371, 61-82.
- Barthes, R. (1964). *Éléments de sémiologie*. París, FR: Communications.
- Barthes, R. (1976). *La semiología*. Buenos Aires, AR: Tiempo Contemporáneo.
- Biblia. Português. *Bíblia católica*.
- Bozal, V. (1991). Las imágenes de la enseñanza. La enseñanza de la imagen. *Revista de Educación*, 296, 217-243
- Braster, S., Grosvenor, I., & Del Pozo Andrés, M. del M. (2011). *The black box of schooling*. Bruselas, BE: Peter Lang.
- Burke, P. (2001). *Eyewitnessing. The uses of images as historical evidence*. Londres, UK: Reaktion Books.

- Castilleni, J.-P., & Zapata, M. (Ed.). (2007). *Texte et image dans les mondes hispaniques et hispano-américains* (Série “Études Hispaniques”, XX). Tours, FR: Presses Universitaires François-Rabelais.
- Círculolingüístico de Praga. (2015). *Littera*, 11 dic. 2015 Recuperado de: <http://letras-littera.blogspot.com/2015/12/circulo-linguistico-de-praga.html>
- Colás, M. P. (1989). El libro de texto y las ilustraciones: enfoques y perspectivas en la investigación educativa. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 7, 41-50.
- Curso de religión. Libro primero.* (1940). Padres Escolapios.
- D’Alleva, A. (2006). *Méthodes et théories de l’histoire de l’art*. Paris, FR: Thalia.
- Dardel, M. (2015). Una propuesta vinculante entre la historia social del arte y la historia social: breve recorrido historiográfico. *Poliantea*, 11(20), 251-267.
- Del Pozo, M. del M. (2018). Fotografía, propaganda y educación. *Historia y Memoria de la Educación*, 8, 9-21.
- Depaepe, M., & Henkens, B. (2002). “The history of education and the challenge of the visual”. *Paedagogica Historica*, 36(1), 10-17.
- Doucet, A. V. (2008). Normalización de los elementos de contenido de leyendas y palabras clave en fotografías científicas, *Acimed*, 18(2). Recuperado de: [http://www.imbiomed.com.mx/1/1/articulos.php?method=showDetail&id\\_articulo=54558&id\\_seccion=2663&id\\_ejemplar=5527&id\\_revista=51](http://www.imbiomed.com.mx/1/1/articulos.php?method=showDetail&id_articulo=54558&id_seccion=2663&id_ejemplar=5527&id_revista=51)
- Dussel, I., Abramowski, A., Igarzábal, B., & Laguzzi, G. (2010). *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos*. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89762/Pedagog%203%20ADas%20de%20la%20imagen..pdf?sequence=1>
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301.
- Escolano, E. (1998). La segunda generación de manuales escolares. In A. Escolano (Coord.), *Historia ilustrada del libro escolar en España: de la posguerra a la reforma educativa* (p. 19-48). Madrid, ES: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Flores, V. (2014). Algunas reflexiones en torno a la imagen visual como documento histórico y a su uso como estrategia de indagación en la investigación social. In *8ª Jornadas de Sociología de la UNLP*, Ensenada, AR. Recuperado de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.4576/ev.4576.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4576/ev.4576.pdf)
- Freud, S. (1910). Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci. In *Obras completas* (Vol. V). Madrid, ES: Biblioteca Nueva.

- Gervilla, E. (1990). *La escuela del nacional-catolicismo. Ideología y educación religiosa*. Granada, ES: Impredisur.
- Gombrich, E.H. (1994). *Imágenes simbólicas*. Madrid, ES: Alianza Editorial.
- Gombrich, E. H. (1997). La historia social del arte. In E H Gombrich, R.Woodfield & F.Chueca. *Gombrichesencial* (p. 369-379). Madrid, Es: Debate.
- González de Zárate, J.M. (1991). *Método iconográfico*. Vitoria, ES: Ed. Ephialte.
- Goodman, N. (2010). *Los lenguajes del arte: una aproximación a la teoría de los símbolos*. Barcelona, ES: Editorial Paidós.
- Gubern, R. (1996). *Del bisonte a la realidad virtual: la escena y el laberinto*. Barcelona, ES: Anagrama.
- Guereña J. -L.(Dir.) (2006). *Image et transmission des savoirs dans les mondes hispaniques et hispano-americans* (Série “Études Hispaniques”, XIX). Tours, FR: Presses Universitaires François-Rabelais.
- Harley J.B. (2001). *The new nature of maps. Essays in the history of cartography*. Baltimore, USA: The John Hopkins University Press.
- Heller, E. (2000). *Psicología del color. Cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón*. Barcelona, ES: Gustavo Gili.
- Heras Herrero, B. de las (2009).La historia a través de la imagen: la fotografía como fuente de memoria. *Estudos da Língua(gem), Imagens e Memória*, 7(1), 113-132.
- Historia sagrada. Primer y segundo grado*. (1933).(8a ed.). Barcelona, ES.
- Hochberg, J. (1983). La representación de objetos y personas. In E.H Gombrich, J. Hochberg& M. Blach. *Arte, percepción y realidad*. Barcelona, ES: Paidós.
- Lara, E. L. (2005). La fotografía como documento histórico artístico y etnográfico: una epistemología. *Revista de Antropología Experimental*,5(10), 1-28.
- Levie, W. H.,& Lent, R. (1982). Effects of text illustrations: a review of research, *ECTJ*, 30(4), 195-233
- Loza, C. (2006). Psicoanálisis, arte e interpretación. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud / Annuary of Clinical and HealthPsychology*,2, 57-64.
- Mahamud, K., & Badanelli, A. (2016). Los contextos de transmisión y recepción de los manuales escolares: una vía de perfeccionamiento metodológico en manualística, *História da Educação*, 20(50), 29-48. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321646882005>



- Mallet, R. (1993). L'iconographie de la Révolution Française dans les livres d'histoire du XIXe siècle. In M. Vovelle (Ed.), *Les images de la Révolution Française. Actes du Colloquede 25-27 oct. 1985 tenu en Sorbonne*(p. 339-361). Paris, FR.
- Mañero Monedo, M., Sanchez Zurro, D., & Gonzalez Gallego, I. (1980). *Ciencias sociales. Educación ética*. Madrid, ES: Anaya.
- Marie-Rainer Hagen, R. (1997). *Los secretos de las obras de arte: un estudio detallado*. Cologne, GER: Taschen
- Marina, J.A. (2009). *Educación para la ciudadanía*. Madrid, ES: SM.
- Matilla, A., & Aparici, R. (1998). *Lectura de imágenes* (3aed.). Madrid, ES: Ediciones de la Torre.
- Núñez, J. (2014). *Psicología de los colores: el color blanco*. Recuperado de: <https://aprendizajeyvida.com/2014/03/17/el-color-blanco/>
- Pallares Méndez, M. C. (1980). Relación de asociaciones, autores, editoriales y bibliografía española de ciencia ficción. *El Libro Español: Revista Mensual del Instituto Nacional del Libro Español*, 265, 41-42.
- Panofsky, E. (2004). *El significado en las artes visuales*. Madrid, ES: Alianza Editorial.
- Pantoja Chaves, A. (2005). *Memoria en soporte digital. La transición a la democracia en España* (Tesis Doctoral). Universidad de Extremadura, Cáceres.
- Peñalver Alhambra, L. (2003). *Los monstruos del Bosco*. Valladolid, ES: Junta de Castilla y León.
- Pichler, G. (1941). *Manual de religión para niños* (3a ed.). Madrid: Es: Afrodísio Aguado.
- Prats, J.E., Castelló, C., Forcadell, C., García, M.C., Izuzquiza, I., & Loste, M. A. (1996). *Historia do mundo contemporáneo*. Galicia, ES: Anaya.
- Prendes Espinosa, M. P. (1996). Análisis de imágenes en textos escolares. *Revista Pixel-Bit*, 6.
- Ramírez Bacca, R. (2010). *Introducción teórica y práctica a la investigación histórica. Guía para historiar en las ciencias sociales*. Medellín, CO: Universidad Nacional de Colombia.
- Roda Salinas, F. (1983). Función de las preguntas y las imágenes en los textos escolares. *Enseñanza*, 1, 147-157.
- Salas, X. (1999). *Religión. Tercer ciclo 5º primaria*. León, ES: Everest.
- Sanchidrián, C. (2011). El uso de imágenes en la investigación histórico-educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 295-309.

Serrano de Haro, A. (1963). *Mirando a España*. Madrid, ES: Paraninfo.

*Sociedad 80: 8º EGB*. (1979). Madrid, ES: Santillana.

Valls Montes, R. (1999). Sobre la selección y usos de las imágenes de los manuales escolares de Historia: Un ejemplo español. *Clio & Asociados. La Historia enseñada*, 4, 77-100.

Viñao Frago, A. (2000). Iconology and education: notes on the iconographic representation of education and related terms. *Paedagogica Historica*, 36(1), 74-91.

Wall, C. (2008). Picturing an occupational identity: images of teachers in careers and trade union publications 1940-2000. *History of Education*, 37(2), 317-340

**ANA MARIA BADANELLI** es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, Febrero 2004. Es Profesora Contratada Doctora del Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Facultad de Educación de la UNED. Es Coordinadora General del "Centro de Investigación MANES" desde octubre del 2001. Su experiencia investigadora se ha centrado en el campo de la historia del currículo y de la cultura escolar, campos que se han consolidado como parte de la renovación de la Historia de la Educación en las últimas décadas. Sus estudios se centran fundamentalmente en dos fuentes: manuales escolares y cuadernos escolares, fuentes que favorecen la comprensión de la historia de la escuela.

**E-mail:** abadanelli@edu.uned.es  
<http://orcid.org/0000-0001-5720-5531>

**Recibido em:** 30.03.2019

**Aprovado em:** 06.10.2019

**Como citar este artigo:** Badanelli, A. M. Las imágenes y sus interpretaciones en los textos escolares españoles. Una propuesta metodológica. (2020). *Revista Brasileira de História da Educação*, 20. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e101>

Este artigo é publicado na modalidade Acesso Aberto sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 (CC-BY 4).