

EL ARTE EN LOS LIBROS DE TEXTO DE CIENCIAS SOCIALES ESPAÑOLES (1980-2000). RELATO DE UNA DECEPCIÓN EDUCATIVA*


Art in Spanish Social Science textbooks (1980–2000): A narrative of an educational disappointment


Yovana Hernández-Laina^a y Kira Mahamud-Angulo^b

Fecha de recepción: 31/10/2024 • Fecha de aceptación: 20/03/2025

Resumen: Esta investigación identifica y examina las representaciones pictóricas incluidas en ocho libros de texto de Ciencias Sociales publicados en España durante las décadas de los ochenta y noventa del siglo XX, dirigidos a estudiantes de entre doce y dieciséis años. El estudio analiza la autoría, la procedencia, el contenido y la pertinencia pedagógica de las obras seleccionadas como parte de los contenidos educativos. Los objetivos de esta investigación son determinar el grado de exposición al arte pictórico mostrado por estos libros de texto, evaluar el tratamiento de nociones y conocimientos socioculturales a través de dichas representaciones y explorar su potencial para la formación transcultural. El análisis se fundamenta en enfoques teóricos sobre el poder transmisivo de las imágenes y la capacidad transcultural inherente a las producciones artísticas. Los hallazgos evidencian deficiencias en la reproducción de las obras pictóricas, tanto en términos de calidad como de manipulación, una prevalencia de perspectivas eurocéntricas y una ausencia de contextualización que limita su capacidad para generar conexiones e intercambios culturales. Asimismo, se identifica una correspondencia insuficiente entre gran parte de las obras representadas y los contenidos curriculares,

* Esta investigación ha sido desarrollada bajo el proyecto de investigación: «Individuo, naturaleza y sociedad: Estudio de sus relaciones y representaciones en la manualística escolar de España y Portugal en el último tercio del siglo XX». Agradecimiento al Ministerio de Ciencia e Innovación/Agencia Estatal de Investigación por la financiación de dicho Proyecto con referencia I+D+i: PID2020-115282GA-I00, MCIN/AEI/ 10.13039/501100011033.

^a Dpto. de Historia de la Educación y Educación Comparada, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). C. Juan del Rosal, 14, Madrid, España. yhernandez@edu.uned.es  <https://orcid.org/0000-0002-3034-3907>

^b Dpto. de Historia de la Educación y Educación Comparada, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). C. Juan del Rosal, 14, Madrid, España. kmahamud@edu.uned.es  <https://orcid.org/0000-0003-4474-9884>

así como errores significativos de índole informativa y contextual en la presentación de las obras.

Palabras clave: Ciencias Sociales; libros de texto; obras pictóricas; transculturalidad.

Abstract: *This study identifies and examines the pictorial artworks featured in eight Social Sciences textbooks published in Spain during the 1980s and 1990s, intended for students aged twelve to sixteen. The analysis focuses on the authorship, origin, content, and suitability of the selected artworks included as part of the educational contents. The objectives of this research are to determine the extent of exposure to pictorial art provided by these textbooks, to assess how their inclusion addressed sociocultural concepts and knowledge, and to explore their potential for transcultural education. The investigation is grounded in theories concerning the transmissive power of images and the transcultural potential inherent in artistic productions. The findings reveal a deficient reproduction of pictorial artworks in terms of both quality and manipulation, a predominance of a Eurocentric perspective, and a lack of contextualization that prevents the artworks from fostering cultural connections and exchanges. Additionally, the study identifies an inadequate correspondence between many of the represented artworks and the study topics, as well as significant informational and contextual inaccuracies in the presentation of the artworks.*

Keywords: *Paintings; Social sciences; Textbooks; Transculturality.*

INTRODUCCIÓN

Los libros de texto de Ciencias Sociales utilizados en las aulas españolas han experimentado una progresiva evolución desde la promulgación de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (en adelante, LGE) de 1970 y el consecuente auge editorial. A partir de este contexto, dichos manuales se consolidaron como instrumentos pedagógicos caracterizados por una creciente hipertextualidad y una mayor presencia de elementos icónicos. En este proceso, las ilustraciones realizadas a mano por dibujantes y los grabados fueron paulatinamente reemplazados por la fotografía, la cual adquirió un papel predominante en la configuración visual de los materiales didácticos. La inclusión de fotografías, cada vez más cromáticas y detalladas, permitió la incorporación progresiva del arte en los manuales de Ciencias Sociales. A través de imágenes de monumentos, objetos artísticos y culturales, esculturas, pinturas y grabados, la producción artística se integró en

estos textos como un recurso visual que no solo ilustra, sino que también complementa y enriquece el discurso expositivo y los contenidos educativos de la disciplina.

El crítico de arte Herbert Edward Read ya advirtió en su obra *Arte y Sociedad* de 1945 que, ningún tipo de actividad humana es tan perdurable como las artes plásticas, y nada de aquello que permanece del pasado es tan valioso para poder comprender la historia de la civilización.¹ Este es uno de los argumentos que motivan la necesidad de analizar la producción artística que muestran los libros de texto de Ciencias Sociales de finales del siglo XX en España (décadas de los ochenta y noventa).

El arte, especialmente el pictórico, se configura como una forma de expresión de la creatividad humana, de sus aspiraciones, ideales, mitos, visiones e interpretaciones de la realidad social, cultural y natural. En esta línea, la pintura de paisajes se ha movido entre el deseo y la creencia de conquista de la naturaleza, y la idea de que la naturaleza se puede capturar y enmarcar como un objeto estético placentero. Las representaciones artísticas han proporcionado también conocimientos de espacios geográficos, geológicos, sociales y naturales, como el conocimiento sobre la agricultura, la flora y la fauna.²

Como forma de expresión, el arte transmite significados sin palabras, es una forma de difusión de conocimiento y también un reflejo de la historia, de las experiencias y de las relaciones del ser humano con sus entornos. A través de las producciones artísticas se representan las diferentes culturas, los intercambios y las influencias artístico-culturales. Dentro de sus distintas disciplinas, el arte pictórico tiene además el potencial de la representación del espacio. Julie F. Codell matiza para el arte británico que es precisamente «The prominence in visual art of space as a primary vehicle for multiple and complex meanings (including temporality) [lo que hace que sea] especially rich for exploring transculturation and its complexities in the representation of encounters between the colonized and the colonizer».³

¹ Herbert Read, *Arte y Sociedad* (Barcelona: Península, 1977).

² Petra Halkes, *Aspiring to the Landscape: On Painting and the Subject of Nature* (Toronto: University of Toronto Press, 2006).

³ Julie F. Codell, (ed.), *Transculturation in British Art, 1770-1930* (London: Routledge, 2016), 1.

La presente investigación analiza ocho libros de texto de Ciencias Sociales publicados en España durante las décadas de 1980 y 1990, dirigidos a estudiantes de entre 12 y 16 años. En una primera fase, se examina la presencia cuantitativa de imágenes pertenecientes a tres disciplinas artísticas,⁴ a saber: pintura, escultura y arquitectura monumental, y se determina la frecuencia de aparición de estas representaciones en relación con el total de imágenes incluidas en los manuales.

En una segunda fase, el análisis se focaliza en las imágenes de producciones pictóricas mediante una doble perspectiva metodológica, combinando enfoques cuantitativos y cualitativos. Se estudia la procedencia, la autoría, el contenido y el uso de las obras pictóricas en el marco educativo, atendiendo a la información que transmiten y al conocimiento que refuerzan, complementan, apoyan o contextualizan. En efecto, «es ya una opinión extendida que si se quiere captar el sentido profundo de cualquier hecho del pasado para llegar así a explicaciones más generales se debe recurrir necesariamente a todas las fuentes disponibles sin establecer distinciones entre las de naturaleza documental, memorística, literaria ni figurativa».⁵ La clave está en si realmente se realiza un uso didáctico adecuado de *explotación* del documento como recurso que aporte otros significados culturales interrelacionados.

Asimismo, se investiga la representación de la sociedad y la naturaleza en estas imágenes, tanto de forma autónoma como en su relación con el ser humano.

A partir del análisis de la procedencia, el contenido y el uso de los objetos pictóricos, se indaga en la posible presencia de elementos de transculturalidad, así como en la existencia de enfoques pedagógicos transculturales, aun cuando estos no hayan sido explícitamente intencionados. Este estudio se fundamenta en una concepción de la transculturalidad entendida como un proceso dinámico y en constante revisión, caracterizado por la coexistencia de diversas formas y niveles de interacción cultural: «It can be adoption or assimilation, grafting or reinterpretation,

⁴ Se consideran disciplinas artísticas la Arquitectura, Escultura, Pintura, Música, Danza, Poesía, Literatura, Teatro, Cine y Fotografía.

⁵ Beatrice Borghi, «Los cofres mágicos. El uso de las fuentes narrativas en los laboratorios de historia», *Iber. Didácticas de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 71 (2012): 12.

reduction or enrichment, adaptation or change, simplification or hybridization, contamination or appropriation».⁶

La sociedad y la historia pueden estudiarse desde un punto de vista transcultural. «Let's take a look at history», sugiere Welsh. «Europe for example, was already transcultural from its origins. Just as Greek culture was fed by Egyptian, Babylonian, and Phoenician sources, later Europe was an amalgam of Greek, Roman, and Judeo-Christian culture».⁷ Nos acercamos al arte pictórico de los manuales con esta mirada y enfoque.

PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta los procesos de transformación editorial y modificación curricular de los libros de texto de las dos últimas décadas del siglo XX, en cuanto a conocimientos, diseño y textualidad, se indaga sobre si las imágenes de obras pictóricas seleccionadas para ser mostradas en sus páginas podían tener el potencial de contribuir a la transmisión de procesos transculturales. Por lo tanto, las preguntas de investigación que motivan este estudio son las siguientes: ¿Cuántas imágenes de las disciplinas artísticas de pintura, escultura y arquitectura monumental muestran las páginas de los manuales en relación con el total de imágenes utilizadas? ¿Qué elementos pictóricos fueron seleccionados para ser incorporados a los libros de texto de Ciencias Sociales? De este *corpus* artístico, ¿hasta qué punto se identifica un uso didáctico hacia la transculturalidad? ¿Se acude más a representaciones de la naturaleza o de la sociedad como entornos vitales del individuo creador de las obras? ¿Qué funciones cumplen y qué papel tienen estos objetos artísticos en el *corpus* instructivo de los manuales escolares?

De este modo, traduciendo las preguntas a objetivos, el trabajo empírico busca cuantificar e identificar las obras artísticas que presentan los manuales escolares de Ciencias Sociales, pues de este modo se obtiene un mapa del conjunto artístico al que estuvieron expuestos los escolares a través de los libros de texto. En segundo lugar, analizar el uso didáctico de las obras pictóricas incluidas en los manuales escolares, entendiendo dicho *uso* como la adecuación de la elección del elemento

⁶ Wolfgang Welsch, *We have always been transcultural. The arts as an example* (Boston: Brill, 2024), 6.

⁷ Welsch, *We have always been transcultural*, 7.

insertado en relación a la riqueza y pertinencia de su contenido y mensaje, así como su descripción y explicación para la comprensión, refuerzo y ampliación de los conocimientos escolares a los que acompañan. En esta última parte del uso didáctico, se indaga sobre la posible transmisión de nociones transculturales a través de las producciones pictóricas. En otras palabras, se pretende analizar hasta qué punto la justificación, descripción, explicación y contextualización de las obras, en su relación con el contenido de enseñanza que acompañan, incluye alusiones transculturales de forma explícita o implícita.

En un esfuerzo aun mayor de análisis detallado, nos fijamos en las representaciones de la sociedad y la naturaleza en la pintura incorporada a los temas de estudio. No solo se examina si a través del arte pictórico hubo transmisión de procesos sociohistóricos transculturales, sino también si ese arte tiene un enfoque más social o natural, y si, de forma no intencionada pero intrínseca al objeto artístico, pudiera tener algún efecto formativo estético. Es decir, si hubo una proyección de una visión artística y estética del entorno social y natural propio o de otras culturas. Al acercarnos al arte, no podemos obviar esta dimensión formativa intrínseca e inevitable, que se puede explotar pedagógicamente o no. También, incluso porque otra realidad es, como bien afirmó Read en 1943, que «The environment of the individual is not entirely objective: his experience is not only empirical».⁸

ESTADO DE LA CUESTIÓN

En el campo de la Historia de la Educación la imagen y lo visual han sido y siguen siendo objeto de estudio, como demuestra el amplio número de publicaciones sobre la temática. En un número reciente del *Journal of Educational Media, Memory and Society* se recordaba que «En 1994, la revista *Internationale Schulbuchforschung*, precursora del *Journal of Educational Media, Memory and Society*, dedicó por primera vez un número temático especial a los elementos visuales de los libros de texto en todas las disciplinas».⁹

⁸ Herbert Read, *Education through Art* (London: Faber and Faber Limited, 1943), 8.

⁹ Mischa Gabowitsch, y Ana Topolska, «Visual Literacy in History Education Textbooks and Beyond», *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 15, no. 1 (2023): 1-19. <https://doi.org/10.3167/jemms.2023.150101>. Otros monográficos son: «The challenge of the visual in the history

Por otro lado, las investigaciones sobre el arte como elemento visual y recurso didáctico se han llevado a cabo desde diversas disciplinas, áreas curriculares y desde distintos enfoques. Un ejemplo de ello son las investigaciones de Watts y Christopher, quienes sugieren emplear obras de arte para enseñar Economía porque, en efecto,

Many well-known artists have painted at least some works featuring daily activities, and some artists specialize in that genre of paintings. So, it is not really surprising that examples of consumption, goods and services, production, labor, occupations, specialization, natural resources, capital resources, markets, public goods, elections, money, banking, financial crises, unemployment, poverty, wealth, and discrimination have been featured in paintings, drawings, and engravings.¹⁰

También Lois McFadyen Christensen propone el arte como recurso didáctico para la enseñanza de la Historia, afirmando que «Artwork provides an important record of history and culture»,¹¹ matizando que se trata de recurrir al *authentic artwork* como estrategia instructiva. Por su parte, Diego-Mantecón *et al.* centran sus investigaciones en el análisis de la relación entre el arte y las matemáticas en los libros de texto específicos para el área de las matemáticas del primer tercio del siglo XXI.¹² Las conclusiones de su estudio evidencian la predominancia de objetos artísticos arquitectónicos sobre la pintura, el dibujo, la escultura y otras modalidades de creación artística, pero todas sus conclusiones coinciden en apuntar a la predominancia de la función decorativa del arte. Una reciente investigación de la japonesa Chiaki Ishiguro revela una

of education» en *Paedagogica Historica* 36, no. 1 (2000); y su continuación en el número especial titulado «Images and films as objects to think with: a reappraisal of visual studies in histories of education» 53, no. 6 (2017), coordinado por Karin Priem e Inés Dussel. También, Ana María Badanelli, «Representing two worlds: illustrations in Spanish textbooks for the teaching of religion and object lessons (1900–1970)», *History of Education* 41, no. 3 (2011): 303-338.

¹⁰ Michael Watts y Chineze Christopher, «Using Art (Paintings, Drawings, and Engravings) to Teach Economics», *The Journal of Economic Education* 43, no. 4 (2012): 408. <https://doi.org/10.1080/00220485.2012.714317>

¹¹ Lois McFadyen Christensen, «Using art to teach history to young learners», *Social Education* 70, no. 5 (2006): 315.

¹² José Manuel Diego-Mantecón *et al.*, «Is the relationship between art and mathematics addressed thoroughly in Spanish secondary school textbooks?», *Journal of Mathematics and the Arts* 13, no. 1-2 (2019): 25-47. <https://doi.org/10.1080/17513472.2018.1552068>

mayor atracción de la infancia por el arte abstracto por encima del figurativo, y por la pintura, en lugar de otras manifestaciones artísticas.¹³

En España, María Dolores Soto-González, en su trabajo destinado a «abrir una vía para repensar el futuro de la educación artística y la cultura visual», afirma que «lo más adecuado es acercarse al arte y a la obra de arte como si fueran un compendio de experiencia creadoras de numerosas interpretaciones. Cada pieza artística ofrece un verdadero relato, pleno de referencias, significados y contenidos que apelan a quien observa», y que «el propósito básico de la educación artística es introducir al estudiantado en un proceso de pensamiento fundamentado y crítico».¹⁴

Por lo tanto, se puede observar que el arte como recurso didáctico y educativo está presente como objeto de estudio y análisis en el campo de la educación.

Sin embargo, en lo que se refiere al objetivo de analizar la transmisión de nociones transculturales a través de producciones artísticas, hemos de apuntar que, si bien buscar un enfoque intencionadamente transcultural en la educación de la época analizada resultaría anacrónico, hemos aclarado el potencial del arte para acudir a esa transculturalidad. Es importante comprender que este estudio se centra en el análisis de las obras de arte pictórico y en lo que representan.

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

Fuentes documentales

En el presente trabajo se examinan dos tipos de fuentes. Por un lado, la legislación que supone el marco curricular de los manuales analizados y, por otro, los libros de texto de Ciencias Sociales que desarrollan los conocimientos establecidos en el currículum para la década de los ochenta y noventa.

¹³ Chiaki Ishiguro, «What kind of paintings inspire children when viewing art?», *Japanese Psychological Research* 66, no. 1 (2024): 41-54. <https://doi.org/10.1111/jpr.12404>

¹⁴ María Dolores Soto-González, *Educación a través del arte. Transdisciplinariedad, diversidad y pensamiento reflexivo* (Madrid: Grao, 2024): 8, 16 y 43.

Los libros de texto de Ciencias Sociales seleccionados como muestra para el análisis se adscriben a dos leyes educativas, la LGE¹⁵ y la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990¹⁶ (en adelante LOGSE). Estos manuales escolares se corresponden con los cursos 7º y 8º del nivel educativo obligatorio de la segunda etapa de la Educación General Básica (en adelante EGB), los cursos 1º y 2º del Bachillerato Unificado Polivalente no obligatorios (en adelante BUP), y los cursos 1º, 2º, 3º y 4º de la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO). De este modo, la investigación abarca ocho manuales destinados a las edades comprendidas entre los 12 y los 16 años. La elección de varios cursos consecutivos permite obtener una visión general y progresiva de la exposición escolar a obras de arte durante las décadas de los ochenta y noventa, llegando a incluir el año 2000.

La LGE de 1970 organiza los contenidos que se van a analizar en torno al «Área de Ciencias Sociales». Por su parte, la LOGSE establece en su artículo 20 el área de «Ciencias Sociales, Geografía e Historia». Mientras que la LGE informa en su artículo 16 de que en la EGB la formación se orientará, entre otras cosas, a la iniciación en la apreciación y expresión estética y artística, la LOGSE, de forma similar, a través del artículo 19, determina que la ESO contribuirá a desarrollar la capacidad de «Conocer, valorar y respetar los bienes artísticos y culturales».¹⁷ También, el RD 1345 de 1991,¹⁸ determina en su artículo cuarto, con el fin de desarrollar las capacidades a las que se refiere el artículo 19 de la LOGSE, que el alumnado deberá ser capaz de «Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos, con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación y reflexionar sobre los procesos implicados en su uso».¹⁹

¹⁵ «Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa», *Boletín Oficial del Estado* (BOE) no. 187 (6 de agosto de 1970): 12525-12546.

¹⁶ «Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo», *Boletín Oficial del Estado* (BOE) no. 238 (4 de octubre de 1990): 28927-28942.

¹⁷ «Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo», 28932.

¹⁸ «RD 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria», *Boletín Oficial del Estado* (BOE) no. 220 (13 de septiembre de 1991): 30228-30231.

¹⁹ «RD 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria», 30229.

Otro criterio de selección de la muestra de manuales escolares apunta a la representatividad de las fuentes, que atiende a aspectos como el prestigio de la editorial y las huellas de uso de los manuales.²⁰ Las editoriales analizadas están consideradas, en su mayoría, de alta difusión dentro del mercado editorial escolar: Anaya, Ecir, Edebé, Edelvives, Edictex, Oxford y Santillana.

Método de análisis

La metodología aplicada en esta investigación toma como punto de partida el recuento e identificación, en todas las páginas de los libros de texto de Ciencias Sociales, de las imágenes de obras artísticas de tres disciplinas (pintura, escultura y arquitectura monumental), para conocer su presencia respecto del total de imágenes. Una vez detectada la pintura como la más numerosa de las tres, se elabora una base de datos con las obras identificadas, incluyendo miniaturas y grabados, ya sean representaciones completas o fragmentos. De esas obras pictóricas identificadas, se examina su procedencia, su autoría, si su representación muestra el protagonismo de un entorno social o natural y el uso que se hace de la obra de arte en el contexto de los contenidos a los que acompaña.

Desde el punto de vista cuantitativo, se ha considerado: (a) el número total de imágenes incluidas y el número de obras de arte según su tipología, en relación al número de páginas de cada manual, para calcular el grado de exposición al arte que muestran las fuentes en las disciplinas seleccionadas; y (b) el país de procedencia del autor y el objeto representado (contenido de la obra) en las obras pictóricas identificadas, para aproximarnos al grado de exposición a las producciones pictóricas provenientes de otros países, contextos y culturas.

Por otro lado, el enfoque de estudio cualitativo de las obras pictóricas analiza el uso que se hace de las obras para definir las funciones didácticas que desempeñan. Estas funciones didácticas se rescatan a través de las siguientes preguntas: ¿Hasta qué punto tiene sentido y coherencia la inserción en los manuales de las obras de arte identificadas, y cómo se

²⁰ Las huellas de uso hacen referencia a toda marca de evidencia de utilización por parte del alumnado, es decir, son subrayados, anotaciones, dibujos a mano alzada, deterioro de las páginas, etc. Estas huellas de uso aparecen en todos los manuales analizados, demostrando así su utilización en el aula.

asoman, con qué mirada, a los contenidos de enseñanza que promueven? ¿Qué desarrollo textual y enfoque reciben las obras seleccionadas con respecto al tema tratado en el manual? ¿Qué elementos culturales, relacionados con los entornos vitales del individuo, incorporan las obras pictóricas que muestran los manuales?

Para dar sentido y respuesta a estas cuestiones se seleccionan una serie de obras pictóricas concretas, de entre todas las contabilizadas, abordando su análisis empírico en función de sus temáticas representativas. Se analiza el objeto representado en las obras en función de los entornos vitales, el natural y el social, en los que se desenvuelve el individuo como ser creador de la obra.

Para ello, se tiene en cuenta que los discursos icónicos de los manuales se abordan considerando los libros escolares como documentos y fuentes sobre los que se aplican las visiones intra e intertextual en el análisis empírico. Kira Mahamud denominó coherencia intratextual a aquella coherencia existente entre las unidades textuales de los libros de texto, es decir, que las diferentes secciones (unidades textuales independientes) como los índices, prolegómenos o introducciones, cuerpo instructivo, actividades, lecturas complementarias u otras, presentaran el mismo lenguaje verbal, icónico, discursos y narrativas.²¹ Esto proporciona coherencia al libro de texto. En este sentido, se examina si las obras de arte analizadas se mantienen estables en los libros de texto y aparecen en diversas unidades textuales, incluidas las actividades o ejercicios.

Por otro lado, la intertextualidad fue conceptualizada por Mahamud como la coherencia interna existente entre los manuales escolares editados para una misma asignatura en los distintos niveles de enseñanza. En esta investigación no se aplica desde la perspectiva vertical de la graduación, sino desde la perspectiva horizontal de las distintas editoriales que publican para la misma área de conocimientos. Se pretende descubrir si todas las editoriales reproducen o no un número importante de obras y observar cuáles son las obras de arte pictórico que seleccionan.

²¹ Kira Mahamud, «Contexts, Texts, and Representativeness. A Methodological Approach to School Textbooks Research», en *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*, ed. P. Knecht, E. Matthes, S. Schütze y B. Aamotsbakken (Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2014), 31-49, 44-45.

MARCO TEÓRICO. TRANSCULTURALIDAD Y ARTE

Transculturalidad

El término transculturalidad toma un papel relevante en esta investigación, a pesar de que no forma parte de los planteamientos educativos de la época estudiada. El uso del término tiene sus orígenes a finales de la primera mitad del siglo XX, cuando fue acuñado por el antropólogo Fernando Ortiz, es decir, la transculturalidad no es un fenómeno reciente.²² Posteriormente, en la década de los noventa, el término transculturalidad fue popularizado en el mundo germano parlante por el filósofo y sociólogo alemán Wolfgang Welsch, empleándolo para criticar los enfoques tradicionales que consideraban a las diferentes culturas como entidades homogéneas y estáticas. Welsch defiende que la transculturalidad, entendida como una constitución mixta de culturas, no es una particularidad del presente, sino que ha determinado la configuración de las culturas desde tiempos pasados.²³

Para Richter se trata de un concepto utilizado en los estudios culturales que describe fenómenos y procesos de confluencia de fronteras culturales, pudiendo conducir a la atenuación o disolución de los límites culturales establecidos.²⁴

En este trabajo se entiende la transculturalidad como un concepto complejo y multiforme que se refiere a la interacción, interpenetración y fusión de elementos culturales de distintas procedencias, a diferencia del multiculturalismo, que, aunque conlleva la coexistencia de diferentes culturas en un mismo espacio, estas no logran mezclarse y enriquecerse mutuamente, sino que tan solo coexisten o conviven. La transculturalidad se distingue precisamente por la integración y fusión de esas culturas diversas, entendiendo las culturas como sistemas de normas difusos, mutuamente influyentes y cambiantes, produciendo así nuevas formas culturales que pueden considerarse híbridas. Por

²² Wolfgang Welsch. «Transculturality in literature: phenomenon as old as it is current», *World Literature Studies* 14, no. 3 (2022): 5.

²³ Welsch, *We have always been transcultural*.

²⁴ Nina Richter, *Third Culture Kids: Transkulturelle Kindheits-und Jugenderfahrungen* (Marburg: Tectum Verlag, 2011), 27.

lo tanto, se podría afirmar que la transculturalidad desafía la idea de unos límites culturales invariables, promoviendo la comprensión de la cultura como un fenómeno relacional y multidimensional, donde las influencias culturales externas son fundamentales para el desarrollo cultural. Este enfoque busca reflejar una realidad globalizada en la que las fronteras culturales se diluyen y las prácticas culturales pueden reconfigurarse.

La transculturalidad abordada desde los contenidos escolares de Ciencias Sociales es un tema que está ganando relevancia en la educación contemporánea, especialmente a medida que los sistemas educativos reconocen la necesidad de reflejar la diversidad cultural de las sociedades actuales. La inclusión de contenidos transculturales en los textos escolares posibilita un entendimiento más amplio y complejo de las interacciones culturales, facilitando la comprensión del hecho de que ninguna cultura existe de manera independiente.

Desde esta perspectiva, la investigación se plantea qué papel pudo ejercer la educación del pasado y, en concreto, las producciones pictóricas representadas en los manuales escolares, en términos del fomento de la transculturalidad.

Aunque no constituyera un objetivo explícito en el momento, la inserción de obras artísticas en los libros escolares ofrecía una oportunidad de incluir un discurso con enfoque transcultural. De hecho, autores como Welsch consideran abiertamente el arte como vehículo posibilitador de estos procesos de transculturalidad histórica.²⁵

La transculturalidad en el arte

La imagen, como es sabido, ha servido de apoyo visual de los contenidos textuales escolares desde las primeras cartillas, silabarios y libros de lectura. La obra de Comenius *Orbis sensualium pictus* (1658) y la obra *Some Thoughts Concerning Education* (1824) de John Locke evidencian el uso de imágenes como recurso desde tiempos pasados y proponen la importancia de las ilustraciones en los libros escolares.

²⁵ Wolfgang, *We have always been transcultural*.

En este trabajo se ha considerado «imagen» a todo elemento paratextual que rompe con la dinámica del texto en el libro escolar, que ilustra y sugiere de forma didáctica un contenido bajo un lenguaje específico. Siguiendo la tesis de Gómez y López,²⁶ se han considerado «imágenes» a todos aquellos recursos que sirven de apoyo al texto, como fotografías, ilustraciones, dibujos, mapas, tablas, diagramas, líneas de tiempo, mapas conceptuales, esquemas o gráficas, pero únicamente se ha trabajado en el análisis empírico de fotografías que reproducen obras pictóricas.

La base teórica que se aplica al análisis de las fotografías de obras pictóricas en este trabajo es triple. Por un lado, se parte de la consideración histórica de las artes «como formas de expresión, representación y comunicación de los valores y visiones de la experiencia humana».²⁷

En segundo lugar, se acude al uso de las obras de arte como medios para enseñar y transmitir conocimiento y formación estética inherente al arte. En esta investigación se pone en valor que las representaciones artísticas, además de una voz social, tienen un componente estético y de belleza que no se puede pasar por alto y, por ese motivo, se da importancia a ese elemento que se proyecta a través de la pintura, considerando que la exposición del lector a experiencias estéticas ya puede ser considerada en sí misma como experiencia formativa. De hecho, Tolgahan Ayantas apunta que «Aesthetic value teaching is considered important because it develops areas, such as free thinking development, good and active citizenship, critical thinking, creativity, understanding of beauty and respect for differences».²⁸ En este sentido, esa función estética entronca, desde el fomento al respeto por las diferencias, con la protección de procesos transculturales a través del arte.

Por último, las fotografías de obras pictóricas se consideran instrumentos potenciales de procesos de transculturalidad, entendida como:

²⁶ Cosme Jesús Gómez Carrasco y Ana María López Martínez, «Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la historia. Diseño de un instrumento de análisis», *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 13 (2014): 17-29. <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/285716>

²⁷ Javier Abad Molina, «Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano», en *Educación artística, cultura y ciudadanía*, coord. Lucina Jiménez, Imanol Aguirre y Lucía G. Pimentel (Madrid: OEI-Fundación Santillana, 2009), 17.

²⁸ Tolgahan Ayantas, «Aesthetic value teaching in social studies textbooks», *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences* 6, no. 4 (2019): 91. <https://un-pub.eu/ojs/index.php/pntsbs/article/view/4359>.

[...] el recurso a modelos, a fragmentos o a bienes culturales que no son generados ni en el propio contexto cultural (cultura local o de base) ni por una propia identidad cultural, sino que provienen de culturas externas y corresponden a otra identidad y lengua, construyendo así un campo de acción heterogénea. Para la descripción de semejante proceso se presenta el prefijo «trans» —a raíz de su carácter global y nómada y por la superación del binarismo que este término implica— como más adecuado que el de «inter», tan empleado en las ciencias culturales desde comienzos de los noventa. Especialmente en la cultura, la circulación de distintos códigos culturales es de tal diversidad y conoce una enorme rizomatización que no se puede tratar en forma dialéctica.²⁹

En los libros de texto, para acercarse a esta transculturalidad, se recurre también a la transmedialidad, mediante el uso mixto de medios y lenguajes, el texto y la imagen, la lengua escrita y el arte, «el diálogo entre medios textuales-lingüísticos, teatrales, musicales y de danza, es decir, entre medios electrónicos, fílmicos y textuales, pero también entre no-textuales y no-lingüísticos como los gestuales, pictóricos, etc.».³⁰ En este sentido, la transmedialidad en el *corpus* instructivo de los manuales escolares surge del paralelismo que se despliega entre la fotografía de la obra pictórica y el texto que hace referencia a informaciones sobre dicha imagen.

El uso didáctico de las producciones artísticas está relacionado con el poder de la imagen para transmitir información y, de este modo, en este trabajo se indaga sobre si la habilidad de las imágenes para codificar grandes cantidades de información de forma económica mediante una función integradora del conocimiento³¹ se aprecia en las fotografías de obras pictóricas incorporadas en los libros de texto. Adicionalmente a la transferencia de información, el estudio del arte puede apoyar y ayudar en los procesos de adquisición de otros conocimientos

²⁹ Alfonso De Toro, «Frida Kahlo y las vanguardias europeas: Transpictorialidad – Transmedialidad», *Aisthesis: Revista Chilena de Investigaciones Estéticas* 43, (2008): 102. <https://revista.aisthesis.uc.cl/index.php/RAIT/article/view/3682>.

³⁰ De Toro, «Frida Kahlo y las vanguardias europeas», 103.

³¹ James H. Mathewson, «Visual-Spatial Thinking: An Aspect of Science Overlooked by Educators», *Science Education* 83, no. 1 (1999): 44. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(199901\)83:1<33::AID-SCE2>3.0.CO;2-Z](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(199901)83:1<33::AID-SCE2>3.0.CO;2-Z).

y fomentar habilidades cognitivas.³² La «lectura» de las imágenes de obras pictóricas, ampliando «el paraguas de la comprensión a las composiciones no textuales se basa en la suposición de que, al igual que el texto, codifican la información simbólicamente y, por lo tanto, también requieren descodificación y comprensión a través de la extracción y construcción del significado».³³ Asimismo, se tienen en cuenta que las representaciones artísticas dan voz social, pero también proyectan un componente de belleza que podría despertar la sensibilidad y alcanzar «su plenitud a través de la experiencia estética».³⁴

En definitiva, este estudio apunta a tres aspectos de las producciones artísticas como instrumentos pedagógicos y de transmisión cultural: (1) las potencialidades de generar mecanismos transculturales, (2) la representación de la sociedad y de la naturaleza que se manifiesta en las obras, (3) y el uso didáctico, pedagógico y educativo que de esas obras artísticas hace el libro de texto, en su selección y en su ensamblaje con el contenido del tema. Por lo tanto, ¿se puede afirmar que las obras pictóricas incorporadas a los manuales representan potenciales mecanismos transculturales? ¿Despiertan la sensibilidad hacia las representaciones naturales y sociales? ¿Encajan dentro de los conocimientos escolares? ¿Los apoyan, aclaran, ilustran y complementan?

EXPOSICIÓN A LA PRODUCCIÓN ARTÍSTICA EN LOS LIBROS DE TEXTO DE CIENCIAS SOCIALES

El análisis cuantitativo de los datos que se han ido recabando a través de bases de datos permite evidenciar cuestiones relevantes desde diferentes perspectivas. Por un lado, evidencian la exposición global al arte (en las disciplinas de pintura, escultura y arquitectura monumental) que muestran los libros escolares de Ciencias Sociales y, por otro lado, ofrece datos sobre la procedencia del arte pictórico expuesto, permitiendo observar las posibilidades de procesos transculturales, ya que

³² Kellah M. Edens y Ellen F. Potter, «Promoting Conceptual Understanding through Pictorial Representation», *Studies in Art Education* 42, no. 3 (2001): 214–233. <https://doi.org/10.2307/1321038>.

³³ Sandra Loughlin *et al.*, «“Reading” Paintings: Evidence for Trans-Symbolic and Symbol-Specific Comprehension Processes», *Cognition and Instruction* 33, no. 3 (2015): 258. <https://doi.org/10.1080/07370008.2015.1076822>

³⁴ Abad, «Usos y funciones de las artes en la educación», 17.

analizar la distribución de obras pictóricas desde una perspectiva trans-cultural implica observar cómo se representa la diversidad cultural y artística a través de los contenidos. Este análisis ayuda a comprender si los libros de texto promueven o no una visión global de la historia y el arte, o si están limitados por un enfoque predominantemente eurocéntrico o nacional.

El estudio cuantitativo de exposición global al arte en los libros de texto analizados arroja los primeros datos relevantes tras revisar 2.283 páginas. Entre ese número total de páginas se encuentran 3.743 imágenes de todo tipo, que ilustran y acompañan a los contenidos. Dentro del total de imágenes encontradas 1.202 (tabla 1) representan obras de arte en las categorías de pintura, escultura y arquitectura monumental, es decir, el 32% de las imágenes que aparecen en los manuales de Ciencias Sociales analizados representan obras artísticas. De este modo, y teniendo en cuenta la gran cantidad de imágenes que presentan los libros escolares de Ciencias Sociales, el porcentaje que implica el uso de producciones artísticas entre sus páginas es bastante elevado.

Tabla 1. Datos sobre la aparición de imágenes en los manuales analizados

Año	Editorial	Curso	Páginas	Imágenes totales	Imágenes de arte *
1983	Anaya	7º EGB	237	496	187
1986	Ecir	1º BUP	383	587	299
1988	Edelvives	2º BUP	319	435	12
1989	Santillana	8º EGB	223	519	126
1993	Editex	3º y 4º ESO	343	286	134
1997	Edebé	2º ESO	240	486	169
1998	Oxford	3º y 4º ESO	275	516	202
2000	Anaya	1º ESO	263	418	73
TOTAL			2.283	3.743	1.202

Fuente: elaboración propia. *Imágenes de producciones artísticas en las disciplinas de pintura, escultura y arquitectura monumental.

Por otro lado, la representación de imágenes de obras de arte en los manuales analizados, en las categorías pintura, escultura y arquitectura monumental (tabla 2), también es muy abundante, con la excepción del manual de Edelvives del año 1988, que rompe la tendencia del resto de manuales mostrando un número de imágenes de elementos artísticos muy inferior. Este hecho se puede explicar por el currículum prescrito específico de 2º de BUP, ya que se centra en la geografía humana, y sus recursos gráficos más recurrentes son la gráfica, el mapa, el plano o la fotografía de distintos territorios. Este hallazgo conduce a la hipótesis de que los libros de texto específicos de Geografía incluyen el arte en menor medida que los que trabajan exclusivamente las Ciencias Sociales como área de conocimiento escolar.

Tabla 2. Frecuencia de aparición de obras artísticas (pintura, escultura, arquitectura)

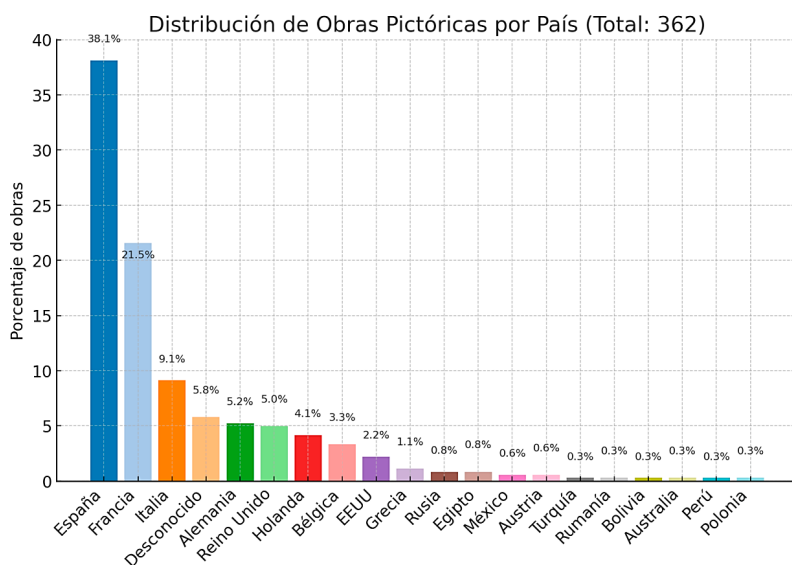
Año	Editorial	Curso	Imágenes de arte	Pintura	Escultura	Arquitectura monumental
1983	Anaya	7º EGB	187	118	31	38
1986	Ecir	1º BUP	299	137	79	83
1988	Edelvives	2º BUP	12	4	2	6
1989	Santillana	8º EGB	126	103	11	12
Total década de los 80: 624 obras de arte						
1993	Editex	3º y 4º ESO	134	84	16	34
1997	Edebé	2º ESO	169	65	43	61
1998	Oxford	3º y 4º ESO	202	124	26	52
2000	Anaya	1º ESO	73	31	13	29
Total década de los 90: 578 obras de arte						
TOTAL	Ambas décadas 1.202					

Fuente: elaboración propia

Ahondando más en los datos recabados, se observa que el tipo de disciplina artística que más se representa con sustancial diferencia es la pictórica, ya sea para representar el entorno social o natural, seguida de la arquitectura, que compite muy de cerca con la escultura. En cuanto a distinciones entre décadas no se observan diferencias relevantes en el uso de producciones artísticas como elementos didácticos dentro de las Ciencias Sociales.

Si se pone el foco en el análisis específico de las obras pictóricas por países, atendiendo así a factores relacionados con el potencial transcultural de las obras representadas, también se obtienen datos relevantes. Además, entendemos que este análisis de los datos desde la perspectiva de la transculturalidad es una herramienta valiosa para explorar la intersección de las identidades culturales que se despliegan en los manuales de Ciencias Sociales. El análisis de las bases de datos creadas con las obras pictóricas arroja los siguientes datos que se reflejan en los gráficos 1 y 2 distinguiendo ambas décadas.

Gráfico 1. Representación de obras pictóricas por países en la década de los ochenta

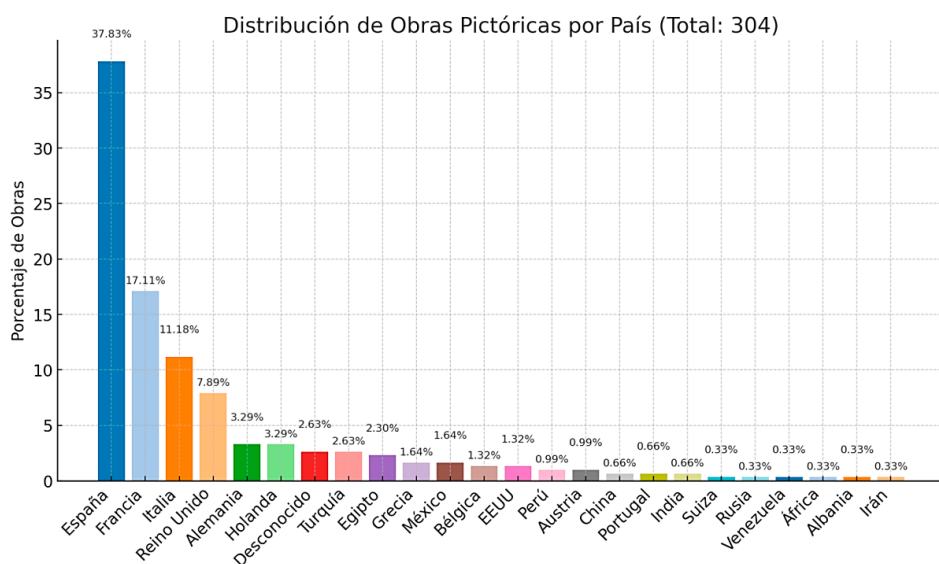


La distribución de los datos recogidos por países para la década de los ochenta (gráfico 1), de un total de 362 obras pictóricas, permite observar cómo existe una clara inclinación a mostrar obras de arte europeo,

destacando la aparición de obras procedentes de España, seguidas de Francia e Italia.

A continuación, se muestran los datos recogidos por países para la década de los noventa.

Gráfico 2. Representación de obras pictóricas por países en la década de los noventa



Como se observa, los datos recogidos por países para la década de los noventa (gráfico 2), de un total de 304 obras pictóricas, vuelven a mostrar una clara inclinación hacia el arte español y europeo, destacando de nuevo en la clasificación las obras procedentes de España, Francia e Italia.

Los datos de ambas décadas presentan la distribución de diferentes países de origen de las obras pictóricas, mostrando la existencia de un crisol cultural en las obras de arte expuestas en los manuales. Como ya se ha apuntado, en ambas décadas la distribución de obras por países refleja una presencia muy importante de territorios europeos, destacando de forma significativa España. Este predominio sugiere que, en el contexto del libro de texto, la herencia artística europea tiene un peso considerable en la construcción de una narrativa histórica y cultural.

Si nos detenemos en el predominio de la presencia de países europeos en los datos, especialmente de España, Francia, Italia y otros países del occidente europeo, se puede observar una clara inclinación eurocentrista en la selección de las obras representadas, que podría interpretarse como una priorización de la narrativa histórica occidental. Si bien también aparecen obras de países como Irán, Turquía, Albania, etc., su baja representación podría señalar un desafío en la enseñanza de una historia verdaderamente transcultural, que no solo resalte las interacciones entre las culturas, sino que también reconozca el impacto del arte y la cultura no occidental. Una mayor presencia de países no europeos ofrecería una interesante oportunidad para tratar la transculturalidad como un proceso de interacciones e influencias entre civilizaciones. Otra cosa bien distinta es si verdaderamente se trabajaban estas perspectivas en el aula.

Se ha de tener en cuenta que, el concepto de transculturalidad en las Ciencias Sociales, como ya se ha apuntado, implica mucho más que la simple coexistencia de diferentes culturas, es decir, abarca los flujos de influencia mutua. Las obras de países no europeos, aunque como se observa son minoritarias, podrían representar un valioso punto de partida para poder discutir los contactos históricos entre Oriente y Occidente, como las rutas comerciales, las invasiones, o el intercambio de conocimientos científicos y filosóficos. Por lo tanto, los datos invitan a reflexionar sobre cómo se puede integrar una perspectiva más plural y transcultural en la enseñanza de las Ciencias Sociales a través del arte y sus representaciones, promoviendo la apreciación de las interconexiones culturales.

Este análisis de los datos de las obras pictóricas representadas por países no solo proporciona una visión cuantitativa de la producción artística, sino que también invita a una reflexión más profunda sobre la interconexión entre el arte, la cultura y la historia. Si bien la diversidad de las obras recogidas y su distribución geográfica subrayan la riqueza del patrimonio artístico mundial, se advierte la necesidad de una apreciación más inclusiva de contribuciones de culturas diferentes a la europea y occidental, ya que el arte puede servir como un vehículo para la expresión cultural y el fomento de determinadas identidades más plurales, contribuyendo así a la construcción de narrativas históricas más diversas.

ENTORNOS NATURALES Y SOCIALES EN LAS OBRAS PICTÓRICAS DE LOS AÑOS OCHENTA

Uno de los ejemplos seleccionados para su análisis es la obra *Impresión, sol naciente* (*Impression, soleil levant*)³⁵ del pintor francés Monet (1872). La obra representa el puerto de Le Havre al amanecer, con una atmósfera nebulosa en la que los contornos del entorno natural humanizado se disuelven y la luz se convierte en protagonista. El cuadro se utiliza en la sección de actividades del tema «La cultura en el siglo XIX». Esta unidad textual, que forma parte del manual, y que se suele conceptualizar como ejercicios o actividades, pretende verificar los conocimientos adquiridos mediante preguntas sobre la propia obra, haciendo un uso de ella que interpela a la observación y al análisis para obtener respuestas. Sin embargo, el tamaño de impresión de la obra en el manual es tan pequeño que apenas permite captar los matices debidamente.

Por otra parte, la representación pictórica de las batallas nacionales ocupa un espacio recurrente en los libros de texto de Ciencias Sociales. Uno de estos ejemplos es la *Batalla de Almansa*³⁶ (1862), del pintor español Ricardo Balaca y Orejas Canseco, donde la naturaleza, como entorno, solo se observa al fondo, como escenario secundario. La imagen 1, tal y como se muestra en *Bóveda Ciencias Sociales 7 EGB* (1983), ofrece una perspectiva de la obra amputada en su parte derecha. La imagen 2 muestra la obra original completa.

Esta obra pictórica aparece ilustrando el tema «El siglo XVIII: La época de la Ilustración», pero sin un propósito explicativo explícito de la pintura en relación con el contenido histórico del tema, que describe Europa en el siglo XVIII y los Borbones en España. Es decir, se usa la obra de arte como simple instrumento decorativo para ejemplificar una temática que tiene que ver con el contenido, pero sin explicar la relación entre la batalla de Almansa y la restauración borbónica.

³⁵ P. Castejón, J. L. Díez y J. Mascaró, *Sociedad 8 EGB* (Madrid: Santillana, 1989), 96.

³⁶ Conservada en el Museo Nacional del Prado de Madrid.

Imagen 1. *Batalla de Almansa* (versión del libro de texto)³⁷



Imagen 2. *Batalla de Almansa* de Ricardo Balaca y Orejas Canseco, 1862



³⁷ Equipo Aula 3, *Bóveda Ciencias Sociales 7 EGB* (Madrid: Anaya, 1983), 217.

Otro ejemplo similar, que aparece al final del tema «El Renacimiento», también muestra un entorno natural al fondo. Se observa que el uso que se ha hecho de la imagen que acompaña al texto de lectura complementaria titulado «El capitalismo inicial: los Fugger»³⁸ (imagen 3) relata las actividades del colectivo de banqueros de los reyes de España en Amberes. El pie de imagen dice «Los primeros banqueros. Agentes de los Fugger realizando operaciones financieras».³⁹ Sin embargo, la imagen original (imagen 4) nada tiene que ver con la temática y contenidos que aborda el manual y que se ilustran con la imagen. La obra pictórica original pertenece al pintor flamenco de paisajes urbanos y miniaturista de Amberes, Joris Hoefnagel, y está incluida en la obra de Georg Braun y Franz Hogenberg del siglo XVI *Civitates Orbis Terrarum*.⁴⁰

Imagen 3. Según el libro de texto «Los primeros banqueros»⁴¹



³⁸ Este tipo de textos de lectura complementaria constituyen una unidad textual independiente dentro del manual, como las actividades o ejercicios.

³⁹ Equipo Aula 3, *Bóveda Ciencias Sociales*, 117.

⁴⁰ Obra conservada en parte en la Biblioteca Nacional de España en Madrid. El volumen que contiene esta imagen se encuentra en la Biblioteca del Patronato de la Alhambra y Generalife.

⁴¹ Equipo Aula 3, *Bóveda Ciencias Sociales*, 117.

Imagen 4. *Civitates Orbis Terrarum*, libro V, 1598. Biblioteca del Patronato de la Alhambra y Generalife⁴²



Esta obra de seis volúmenes está considerada como el primer atlas urbano del mundo. Sus páginas contienen más de 500 grabados que representan las ciudades más importantes de la época. La imagen original representa la ciudad de Cádiz y contiene tres escenas (Libro V, 1598). La escena principal muestra la ciudad de Cádiz vista desde la Punta de San Sebastián con su ermita. Un paisaje natural bellísimo donde se puede observar, a la izquierda de la ermita, un círculo realizado con piedras que los pescadores utilizaban para pescar ayudándose de los ciclos de las mareas. Al fondo se observa la ciudad, y se advierten también dos pequeñas escenas inferiores. En la esquina inferior izquierda se representa el momento de reclutamiento para el servicio en galeras de algunos marineros,

⁴² Esta obra conservada en la Biblioteca del Patronato de la Alhambra y Generalife es accesible de forma digital en: <https://www.alhambra-patronato.es/ria/handle/10514/14084>

mientras los barcos esperan al fondo.⁴³ Es precisamente esta escena la que utiliza erróneamente el manual al identificar a estos personajes como banqueros. Incluso, como se puede observar en la imagen 3, se ha invertido la imagen y modificado algunos colores respecto del original.

El autor y su obra serían un claro ejemplo de transculturalidad artística. De hecho, el autor de esta obra, Joris Hoefnagel, «Entre 1561 y 1569 ejerció su arte en constantes viajes a través de Francia, España, Alemania e Inglaterra. Sus movimientos pueden constatarse a través de sus diseños, publicados en los sucesivos volúmenes de la trascendental obra *Civitates Orbis Terrarum*»,⁴⁴ pero además, no solo representó cuarenta y cuatro poblaciones españolas en los volúmenes de las *Civitates* —considerados su mejor trabajo—, sino que su larga residencia en Andalucía influyó en su factura del arte. Sin embargo, el uso de esta relevante obra es forzado, eliminando significativamente la naturaleza representada, inventando el contenido y significado, y omitiendo cualquier tipo de referencia a la singularidad de la autoría, convirtiéndose en un ejemplo de uso meramente decorativo.

Otra obra seleccionada para el análisis empírico, extraída del tema de estudio «Europa y América desde 1815 hasta 1870», lleva por título «Vista de la ciudad de Lima desde las inmediaciones de la plaza de los Toros». La imagen viene acompañada del siguiente texto:

En los últimos años del siglo XVIII los principales cargos políticos de las colonias españolas en América seguían en manos de españoles llegados directamente de la metrópoli, pero los españoles nacidos en América, que recibían el nombre genérico de criollos, aspiraban a controlar el poder político y a acabar con el monopolio comercial que perjudicaba sus intereses económicos.⁴⁵

Nada se informa de la autoría del dibujo de Fernando Brambila, un pintor italiano afincado en España que estaba trabajando para la corona

⁴³ Esta información está extraída de las conclusiones de Marina Camino, que forman parte del Proyecto de Investigación I+D+i: «Encrucijada de mundos: Identidad, imagen y patrimonio de Andalucía en los tiempos modernos», de la Universidad de Sevilla. <https://grupo.us.es/encrucijada/las-tres-vistas-de-cadiz-en-el-civitates-orbis-terrarum/>

⁴⁴ Consultado en la Real Academia de la Historia: <https://dbe.rah.es/biografias/31594/joris-hoefnagel>

⁴⁵ Castejón, *Sociedad 8 EGB*, 52.

española. Fue miembro, junto con otros pintores como Juan Ravenet, de la expedición política y científica de Alejandro Malaspina por las posesiones americanas y asiáticas de la corona española entre 1789 y 1794. En su viaje visitó Lima, capital del Virreinato del Perú, y realizó varias pinturas costumbristas. La expedición estaba formada por científicos y artistas de diversos países y culturas, pero la información que prevalece en el libro de texto es la político-económica sobre la independencia de la América española, sin una aclaración explícita de la relación que mantiene la obra con el texto al que acompaña. Este es un ejemplo de obra pictórica con un importante potencial transcultural que ha sido desestimado para ofrecer únicamente un uso decorativo de la imagen.

Imagen 5. Según el libro de texto: «Vista de Lima a finales del siglo XVIII».⁴⁶ Según la obra original: «Vista de la ciudad de Lima desde las inmediaciones de la Plaza de los Toros, 1795»



Un hecho que resulta llamativo ha sido descubrir que las cuatro únicas imágenes de obras pictóricas que aparecen en el manual *Geografía humana y económica* (1988) de la editorial Edelvives para el curso de 2º de BUP, aluden a contextos no nacionales: una litografía anónima de Australia, titulada *A Railway Pier in Melbourne in 1886*; una de las casi 400 ilustraciones de la *Nueva crónica y buen gobierno*. Agosto, Labranza, el alegato de Perú contra la corona española, de 1615, cuyo autor fue

⁴⁶ Castejón, *Sociedad* 8 EGB, 52.

Felipe Huaman Poma de Ayala; una bellísima litografía alemana, titulada *Eröffnung der Eisenbahnlinie Augsburg - München*, 1840, de Gustav Kraus; y el cuadro *El cambista y su mujer* (1539), del pintor flamenco Marinus Claeszoon van Reymerswaele de Holanda. Las imágenes se usan para apoyar los temas de «Las migraciones», «Agricultura y paisajes agrarios», «Las actividades del transporte» y «El sistema capitalista y sistema socialista», respectivamente.⁴⁷ Se comprueba por tanto que, en este caso, para ilustrar realidades nacionales sí se está acudiendo, como indicaba de Toro «a modelos, a fragmentos o a bienes culturales que no son generados ni en el propio contexto cultural (cultura local o de base) ni por una propia identidad cultural, sino que provienen de culturas externas».⁴⁸ De ese modo, observamos cómo se acude a producciones artísticas de otros contextos culturales para ilustrar aquello que tendría ejemplos nacionales, haciendo ver, las similitudes culturales, sociales, naturales, políticas, económicas, pero sin explicarlas en el texto. ¿Estaríamos ante un ejemplo del poder del arte pictórico (no aprovechado ni intencionado) para la reflexión transcultural?

ENTORNOS NATURALES Y SOCIALES EN LAS OBRAS PICTÓRICAS DE LOS AÑOS NOVENTA

El retrato es uno de los géneros dentro de la pintura que más se encuentra entre las obras identificadas en los manuales en ambas décadas. Aparece en distintas modalidades, de medio cuerpo, cabeza y hombros o cuerpo entero de personajes políticos o retratos ecuestres de reyes. En algunos de estos retratos se observa algo de naturaleza al fondo, como acompañamiento decorativo. Además, se incluyen retratos principalmente de personalidades europeas, no solo españolas, mostrando la similitud de los estilos y ambientes. Dos ejemplos son *Felipe IV, cazador*⁴⁹ pintado por Diego Velázquez (entre 1635 y 1637) (imagen 6) y *Carlos I de Inglaterra (Charles I at the Hunt)*⁵⁰ pintado por Anthonis Van Dyck hacia 1634 (imagen 7).

⁴⁷ A. Gonzalo y J. Merino, *Geografía Humana y Económica 2º BUP* (Zaragoza: Edelvives, 1988).

⁴⁸ De Toro, «Frida Kahlo y las vanguardias europeas», 102.

⁴⁹ Conservado en el Museo Nacional del Prado de Madrid.

⁵⁰ Conservado en el Museo del Louvre de París.

Imagen 6. «Felipe IV»⁵¹



Imagen 7. Según el libro de texto: «Carlos I de Inglaterra pintado por Van Dyck»⁵²



⁵¹ M. F. Domínguez *et al.*, *Ciencias Sociales, Geografía e Historia 3º y 4º ESO* (Madrid: Editex, 1993): 19.

⁵² Domínguez, *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 112.

Felipe IV, cazador, que aparece en el tema «Surge el Estado moderno», es el título del cuadro de Velázquez que es descrito por Úbeda en una de las publicaciones del Museo del Prado del modo siguiente:

Le vemos en el campo, junto a una encina, en una actitud y con un atuendo que actualmente parece ser casual, pero que encerraba un significado concreto. La caza, en esa época, se consideraba una imagen de la guerra, como repiten numerosos escritores; y, por lo tanto, estos cuadros no hacían alusión a una afición arraigada en sus modelos, sino que llamaban la atención sobre una de las responsabilidades inherentes a la condición del príncipe o del rey.⁵³

Como se observa en la descripción del museo, se considera la naturaleza como parte de la propia obra, pero el protagonismo recae sobre el monarca y la actividad de la caza. Siguiendo la misma línea retratista, la obra de Anthony van Dyck, *Charles I at the Hunt*, que aparece en el tema «Liberalismo y parlamentarismo en Occidente», se presenta en el manual con una calidad de reproducción muy pobre, oscurecida y amputada, ya que desaparece un pedazo de la parte derecha del original. En la obra se vislumbra naturaleza y un caballo detrás del rey, mar y cielo al fondo. No obstante, en ninguno de los textos del manual que aluden a las obras se menciona la naturaleza, el paisaje o la caza. Y, sin embargo, la caza ha sido una práctica real muy extendida, proveniente del pasado y de una gran diversidad de entornos culturales.

The kings hunted in the cradle of civilization, in the Near East—from Sumer to Assyria to Babylon; they hunted in Egypt and in the Far East— from India to China. They also went hunting in Europe and the New World. They hunted, among other things, lions, leopards, tigers, rhinoceroses, wild boars and guanacos. And they left the evidence everywhere —from the Tanakh to the inscriptions, from chronicles to poems—, on bas reliefs and oracle bones. Hunting has always been the sport of kings.⁵⁴

⁵³ Andrés Úbeda De los Cobos (coord.), *El Palacio del Rey Planeta: Felipe IV y el Buen Retiro* (Madrid: Museo Nacional del Prado, 2005): 78.

⁵⁴ Laura Betzig, «Hunting Kings», *Cross-Cultural Research* 42, no. 3 (2008): 2. <https://doi.org/10.1177/1069397108319596>

Como se puede comprobar, la dinámica expositiva de este tipo de obras pasa por eliminar significativamente la naturaleza representada en el cuadro original, centrando únicamente la atención en el individuo representado. De hecho, la obra de van Dyck se usa para ilustrar los contenidos sobre «El parlamentarismo inglés» y «La Revolución del 1640», es decir, se hace un uso decorativo de la imagen, puesto que ornamenta la lectura del epígrafe al que acompaña y, al mismo tiempo, hace un uso informativo. El retrato pone cara a los protagonistas de los hechos históricos que se relatan en los contenidos, tal y como lo haría una fotografía real de una persona relevante. Es el mismo caso que la obra de Velázquez, ilustrando contenidos sobre la decadencia de los Austrias.

Un ejemplo significativo de obra pictórica que refleja la naturaleza en segundo plano, pero con cierto protagonismo, es *Las espigadoras* (1857)⁵⁵ de Jean-François Millet (imagen 8), que aparece en dos manuales distintos.

Imagen 8. «Las espigadoras de Millet»⁵⁶



⁵⁵ Conservado en el Museo de Orsay de París.

⁵⁶ F. Cisneros et al., *Historia general de las civilizaciones y del arte. 1º BUP* (Valencia: Ecir, 1986): 292; Domínguez, *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 145.

En uno de ellos, *Historia general de las civilizaciones y del arte*^{1º BUP} (1986), la obra ilustra los contenidos del tema «Aspectos Artístico-Culturales contemporáneos de las revoluciones liberal-burguesas», apuntando que «El lienzo de Millet idealiza el mundo de baja condición social».⁵⁷ En otro manual, *Ciencias Sociales. Geografía e Historia* para 3º y 4º de ESO (1993), la misma obra pictórica se inserta en el tema «Nuevas tecnologías y desarrollo económico», informando que el cuadro «Representa el modo de producción agrícola y el trabajo de la mujer en estas tareas. El arte recoge aquí los problemas sociales».⁵⁸ Observamos cómo la misma obra pictórica se usa para ilustrar dos temas de contenidos totalmente diferentes. En el segundo caso se elige una obra francesa en lugar de acudir a representaciones artísticas sobre la mujer campesina en España. Las escenas serían muy similares puesto que el campesinado español realizaba el mismo trabajo y prácticamente en las mismas condiciones. De este modo, el uso de la imagen proporciona información y explicaciones en relación al contexto de la época que reflejan los contenidos del manual. También sirve, a modo decorativo, para ilustrar los textos.

Si bien vamos evidenciando que, tanto en los años ochenta como en los noventa, los libros de texto muestran predominantemente arte social, con la naturaleza de fondo, encontramos una excepción que representa la naturaleza con verdadero protagonismo. Se trata de la obra *La cosecha* (también conocida como *La llanura de Crau* (1888),⁵⁹ del pintor neerlandés Van Gogh (imagen 9), que aparece en el tema «El desarrollo tecnológico, maquinismo e industrialización». El manual explica cómo «La industrialización cambiará las formas de vida de la población»,⁶⁰ transmitiendo un discurso de reconocimiento de alteración de la naturaleza por la influencia humana. Este ejemplo es representativo de un uso didáctico apropiado de la imagen, pues apoya y explica el contenido textual de forma correcta. Sin embargo, de nuevo se recurre a la representación de la vida rural acudiendo a un ejemplo de fuera de España, concretamente de Arles, al sur de Francia, donde se realizaban las mismas tareas agrícolas que en España.

⁵⁷ Cisneros, *Historia general de las civilizaciones y del arte*, 292.

⁵⁸ Domínguez, *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 145.

⁵⁹ Conservado en el Museo Van Gogh de Ámsterdam.

⁶⁰ Domínguez, *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 149.

Imagen 9. *La cosecha* (De oogst)

Una excepción a las escenas de retratos, batallas o escenas agrícolas y costumbristas de trabajo en el campo es el cuadro que aparece en *Ciencias Sociales. Geografía e Historia* (3º y 4º ESO, 1993), en un tema titulado «Bienes, producción e intercambio». El ejemplo viene acompañado del siguiente texto: «Las comunicaciones del siglo XVIII. Fotografía de la construcción de una carretera en época de Carlos III. Situación de las obras públicas españolas en el s. XVIII».⁶¹ Sin embargo, no es una fotografía, como apunta el pie de imagen, sino una pintura al óleo del pintor francés Claude-Joseph Vernet, titulada *Construcción de una carretera*⁶² (1774) pero, además, la construcción que representa la obra no tiene lugar en España (imagen 10). De hecho, el miliario que se aprecia en la parte inferior izquierda, estampado con una flor de lis, informa al espectador de la distancia de París y del estatus real de la carretera, pues la flor de lis era el símbolo de la realeza francesa. Este uso de la imagen, que pretende informar o explicar, se convierte en un acto de falseo de la información, convirtiendo a la obra en un instrumento meramente decorativo, cuando se podría haber inducido a informar de las similitudes o diferencias entre ambos países en un ejercicio de transculturalidad.

⁶¹ Domínguez, *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 86.

⁶² Se conserva en el Museo Louvre de París.

Imagen 10. *Construcción de una carretera*, de Claude-Joseph Vernet



CONCLUSIONES

El análisis cuantitativo realizado en esta investigación revela, como primer hallazgo, que los manuales escolares de Ciencias Sociales acuden de manera recurrente a la producción artística como recurso gráfico en las tres disciplinas artísticas predefinidas: pintura, escultura y arquitectura. Dentro de este conjunto, la representación pictórica es la más prevalente.

En el ámbito de la producción pictórica incluida en los manuales se observa una clara primacía de temáticas de carácter social en detrimento de aquellas centradas en el entorno natural. Las obras de arte en las que la naturaleza ocupa un papel central son prácticamente inexistentes, apareciendo mayormente como un telón de fondo o escenario para la acción humana. En consecuencia, se puede afirmar que la selección de arte pictórico en estos materiales didácticos no favorece una visualización ni un conocimiento directo del medio natural, sino que prioriza la representación de diversos contextos, espacios y dinámicas sociales, enfatizando a los seres humanos como protagonistas.

En el siglo XVI los paisajes se incluían como telón de fondo de las personas, pero es también en ese siglo cuando el paisaje comienza a surgir como objeto propio.⁶³ En la representación de la naturaleza a través de las obras pictóricas incorporadas en los libros de texto se identifican cuatro categorías como fondo de escenario decorativo en: (1) retratos (ecuestres, de caza y otros), (2) escenas de hitos históricos (batallas, asedios, etc.), (3) escenas agrícolas de trabajo en el campo, (4) escenas marítimas (navegación y puertos) y (5) escenas de disfrute de la naturaleza.

El análisis cualitativo de las obras pictóricas seleccionadas ha permitido identificar tres funciones relacionadas con el uso que se hace de las imágenes. En primer lugar, se confirma la predominancia de la función decorativo-motivadora, que hace de la imagen un instrumento para ornamentar o motivar la lectura del texto al que acompaña. Se considera posible afirmar que, en este caso, el arte pictórico surge como elemento que cumple la función de acompañamiento y apoyo visual, de adorno, decoración e ilustración. La mayoría de las imágenes de obras pictóricas no se configuran como una fuente básica de información sustancial, sino que se incorporan de forma forzada y no justificada, alejándose del contexto y significado original de la obra en relación con los contenidos del tema. Este hecho es reforzado por la ausencia de datos esenciales sobre las obras en el corpus instructivo de los manuales, como el año de creación, el nombre del artista o el título de la obra, que son omitidos o modificados y en ocasiones, incluso, se incurre en errores a la hora de constatar los datos. Este hecho entroncaría con lo que Rafael Valls define como «ilustración» en lugar de «documento».⁶⁴

En segundo lugar, encontramos algunas evidencias de una función verificadora del conocimiento, cuando se usan las imágenes en las actividades para comprobar si se han adquirido determinados conocimientos sobre los contenidos del tema. Y, en tercer lugar, pocas obras de arte incorporan una función informativo-explicativa cuando se relaciona el contenido de la obra con el tema de estudio, proporcionando una evidencia contextual y de aporte informativo o aclaratorio.

⁶³ Halkes, «Aspiring to the Landscape», 4 y 153.

⁶⁴ Rafael Valls Montés, «Sobre la selección y usos de las imágenes de los manuales escolares de Historia: un ejemplo español (1900-1998)». *Clío & Asociados* 4 (1999): 77. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i4.1547>

El predominio de una perspectiva eurocéntrica en la representación de obras artísticas, basada en la concentración de la élite artística europea con predominio nacional, francés e italiano, impiden una percepción transcultural en los contenidos de enseñanza. Paradójicamente, el resultado es una visión sesgada que deja de lado y subrepresenta contribuciones de otras regiones del mundo que podrían aportar imaginarios relevantes transculturales de los dos marcos vitales del individuo, el natural y el social.

Algunos países como Egipto y Australia están mínimamente representados. La escasa presencia de obras de regiones como Asia, África subsahariana o América Latina limita el acceso del alumnado a un conocimiento y comprensión completa y diversa de las civilizaciones y de las culturas mundiales, con el doble riesgo de parecer menos relevantes o influyentes, solo reflejadas como algo exótico o periférico.

Es necesario detenerse aquí en las obras con autoría y procedencia desconocida, pues también es significativo y relevante. Es posible que algunas de estas obras provengan de culturas o regiones donde no se documentaban las autorías individuales, o bien de expresiones artísticas que se consideran colectivas o comunitarias, de culturas indígenas o tradicionales. Es decir, es probable que sean contribuciones artísticas no atribuidas a artistas destacados. Incluirlas en los libros de texto sería un acierto si el objetivo fuera promover una visión más inclusiva, mostrando que el arte pictórico es una expresión universal que va más allá del canon occidental y de la relevancia de la autoría, es decir, no exclusivamente asociado con nombres reconocidos o élites artísticas. Exceptuando, evidentemente, las obras de autoría desconocida por cuestiones relacionadas con el anonimato del autor, como ocurre con pinturas rupestres, egipcias, etc.

El notable desequilibrio y la exclusión de obras pictóricas de tantas regiones del mundo no permiten detectar una enseñanza transcultural de las Ciencias Sociales a través del arte pictórico. Además de la diversidad geográfica, el contexto cultural de cada obra es esencial. No basta con incluir obras de diferentes regiones, es decir, para implementar procesos verdaderamente transculturales es necesario explicar las circunstancias culturales, sociales y religiosas que dieron lugar a esas expresiones artísticas, para poder ver las obras no solo como piezas de arte aisladas, sino

como reflejos de los valores y las visiones del mundo desde sus respectivas culturas con potenciales influencias y enriquecimientos.

Los libros de texto se limitan al «préstamo» artístico y a una exposición artística y estética superficial de la naturaleza y la sociedad, principalmente europea, sin profundizar en aspectos contextuales culturales ni indagar sobre las similitudes, diferencias, influencias e intercambios. Si se contemplaran estos aspectos, el arte pictórico podría servir como una poderosa herramienta educativa para enseñar sobre las intersecciones y los encuentros culturales que han dado lugar a la riqueza de la civilización global.

Los contenidos escolares, particularmente en Ciencias Sociales, pueden reflejar una perspectiva transcultural a través del arte pictórico, integrando temas de migración, globalización e interconexiones históricas entre culturas.⁶⁵ Los ejemplos analizados tendrían este potencial, que no fue explotado, quedándose por tanto en un plano meramente multicultural. Algunos autores, como Sleeter y Grant, apuntan que los esfuerzos para que esos procesos transculturales sean efectivos, todavía, en la actualidad, son limitados y frecuentemente adoptan una visión multicultural segmentada, donde las culturas se presentan en paralelo, pero sin evidenciar las profundas interrelaciones entre ellas.⁶⁶ Este hecho se constata a través de esta investigación.

Los aspectos técnicos de reproducción de las obras pictóricas constituyen un hallazgo que agrava los resultados anteriores. La reproducción parcial evidencia una dependencia del diseño editorial y de condicionantes técnicos, pero implica en muchos casos la eliminación de fragmentos esenciales de la obra, presentándola de manera parcial, fragmentada e incompleta, afectando negativamente a la calidad de las reproducciones. La incorporación de fotografías de obras pictóricas en los manuales conlleva también una reducción de su tamaño y una alteración de su escala original, con el fin de adaptarlas a la diagramación de la página y a la disposición del texto. Este fenómeno se intensifica cuando múltiples imágenes coexisten en un mismo espacio, generando

⁶⁵ James A. Banks, *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching* (London: Routledge, 2016), 45.

⁶⁶ Christine E. Sleeter y Carl A. Grant, *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender* (Nueva Jersey: Wiley, 2017), 68.

una sobrecarga visual y una disminución de la legibilidad de las obras. Sin embargo, las dimensiones de una obra pictórica forman parte de su propia concepción estética y poseen una intencionalidad específica,⁶⁷ por lo que su alteración compromete su integridad artística y su correcta interpretación. La manipulación técnica incluye también alteraciones cromáticas, inversión de la imagen y una notable pérdida de fidelidad visual. Esta práctica editorial denota una falta de sensibilidad hacia la producción artística y una subestimación de su potencial formativo.

En esta línea, estudios como el de Tolgahan Ayantas ya han señalado la escasa presencia de una enseñanza orientada a la apreciación del valor estético en los libros de texto de Ciencias Sociales.⁶⁸ Los resultados de la presente investigación corroboran esta tendencia, evidenciando que la dimensión estética del arte no constituye una prioridad en la edición de los manuales escolares. Asimismo, la manipulación de las obras podría estar motivada, al menos en parte, por la intención de las editoriales de eludir restricciones asociadas a los derechos de autor de las imágenes, lo cual plantea interrogantes sobre las prácticas editoriales en la selección y reproducción del material visual.

La deficiente calidad en la reproducción de numerosas obras pictóricas se ve agravada por la ausencia de información contextual o explicativa, así como por la inclusión de datos inexactos o erróneos sobre las mismas. Esta carencia plantea serias dudas sobre el potencial de estas imágenes para generar inferencias significativas en el ámbito de las Ciencias Sociales. Las reproducciones no logran capturar los matices, la profundidad ni la riqueza expresiva de las obras originales, limitando así su capacidad para establecer conexiones explícitas con los contenidos disciplinares. Aunque en algunos casos podría identificarse una vinculación implícita entre la temática social reflejada en las obras y el conocimiento propio de las Ciencias Sociales, dicha relación no se hace evidente y, en ciertos casos, ni siquiera existe una correspondencia directa con los contenidos curriculares.

⁶⁷ Joan Kee, «Why Chinese Paintings Are So Large», *Third Text* 26, no. 6 (2012): 649–663. <https://doi.org/10.1080/09528822.2012.734481>

⁶⁸ Ayantas, «Aesthetic value teaching in social studies textbooks», 87-92.

La baja calidad de las reproducciones, su manipulación, la fragmentación de las imágenes y su inserción forzada en las páginas y temáticas de los libros de texto evidencian una falta de rigor didáctico-pedagógico y una escasa consideración hacia la integridad de las obras originales. Este tratamiento sugiere que la inclusión de producciones artísticas en los manuales escolares no responde a un propósito formativo orientado a la enseñanza de la estética. Asimismo, se constata que no se aprovecha el potencial de las representaciones artísticas para fomentar la sensibilidad estética y artística en el alumnado, reflejando una omisión de su valor como recurso educativo integral.

La exposición al arte pictórico en los manuales escolares resulta limitada e insuficiente si se considera como un recurso didáctico de alto valor formativo. Se evidencia un tratamiento superficial de las obras, caracterizado por reproducciones de baja calidad, fragmentación, alteraciones en sus propiedades visuales y la omisión de información contextual relevante para su adecuada interpretación. Estas deficiencias reducen significativamente el potencial educativo de las imágenes, relegándolas a un mero elemento decorativo en lugar de aprovecharlas como vehículo de conocimiento y reflexión.

Esta banalización del arte en los libros de texto plantea interrogantes sobre su función pedagógica, en particular en lo que respecta a la capacidad de las obras para generar inferencias de conocimiento significativas. La forma en la que están insertadas en los libros de texto limita la posibilidad de establecer relaciones entre las Ciencias Sociales, la producción artística y la diversidad cultural. En este sentido, la ausencia de una perspectiva transcultural en el tratamiento de las imágenes supone una oportunidad desaprovechada para fomentar una comprensión más profunda de las interacciones entre el arte y las sociedades a lo largo del tiempo.

Notas sobre las autoras

YOVANA HERNÁNDEZ-LAINA es profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) e investigadora del Centro de Investigación MANES (Manuales escolares). Sus principales líneas de investigación incluyen el estudio de

la cultura económica escolar, los manuales escolares, los procesos de socialización política, las identidades, la recuperación de la memoria histórica escolar, los procesos de transición política, la historia de la educación infantil y las bibliotecas escolares. Actualmente, también explora la representación de la naturaleza y la sociedad en los libros de texto y revisa los enfoques metodológicos aplicados en la investigación con textos escolares. Es coautora en libros como *El individuo y su entorno. Naturaleza y sociedad en los manuales escolares de España y Portugal* (Tirant lo Blanch, 2025) o *Cruce de miradas sobre la biblioteca escolar* (Ediciones Morata, 2025) y ha coordinado libros como *La escuela de educación infantil en España* (UNED, 2022). También ha publicado diferentes artículos científicos en revistas como *Paedagogica Historica*, *Journal of Educational Media, Memory, and Society* e *Historia y Memoria de la Educación*.

KIRA MAHAMUD-ANGULO es profesora Titular en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) e investigadora del Centro de Investigación MANES (Manuales escolares). Sus líneas de investigación abordan la historia de la educación contemporánea, la cultura y el conocimiento escolar (en particular la cultura material a través de los manuales escolares), cuestiones metodológicas, emociones y sentimientos en los libros de texto, la recuperación de la memoria histórica escolar y las bibliotecas escolares. Ha coordinado varios monográficos en la revista *Journal of Educational Media, Memory, and Society* e *Historia y Memoria de la Educación*, y los libros *El individuo y su entorno. Naturaleza y sociedad en los manuales escolares de España y Portugal* (Tirant lo Blanch, 2025) y *Cruce de miradas sobre la biblioteca escolar* (Ediciones Morata, 2025). Es autora de artículos científicos en revistas como *History of Education*, *Paedagogica Historica*, *Journal of Educational Media, Memory, and Society* e *Historia y Memoria de la Educación*.

ANEXO. MANUALES ESCOLARES ANALIZADOS

Albolea, J.J., Amat, J.B., García de Haro, J.M., Marín, J.M., Martínez, P., Niso, D.J., Sánchez, J.F., Rovira, J.L., Vergés, R. y Equipo Edebé. *Geografía e Historia*. Barcelona: Edebé, 1997.

- Burgos, M., Calvo, J., Fernández, V., Jaramillo, M., Martín, S. y Velázquez, F. *Ciencias Sociales. Geografía e Historia 1º ESO*. Madrid: Anaya, 2000.
- Castejón, P., Díez, J.L. y Mascaró, J. *Sociedad 8 EGB*. Madrid: Santillana, 1989.
- Cisneros, F., Escrivá, J., Gomis, J.P. y Latorre, F. *Historia general de las civilizaciones y del arte. 1º BUP*. Valencia: Ecir, 1986.
- Díaz, M., Fernández, M.I., Jiménez, M.A., Del Pino, F.J. y Vidal, B. *Ciencias Sociales. Historia. 2º ciclo Secundaria (3º y 4º ESO)*. Madrid: Oxford, 1998.
- Domínguez, M.F., Gorgojo, M.A., Infante, V., Medina, M.T., Pastor, A., Pérez, J.E. y Rico, M.P. *Ciencias Sociales, Geografía e Historia (3º y 4º ESO)*. Madrid: Editex, 1993.
- Equipo Aula 3. *Bóveda Ciencias Sociales 7 EGB*. Madrid: Anaya, 1983.
- Gonzalo, A. y Merino, J. *Geografía Humana y Económica 2º BUP*. Zaragoza: Edelvives, 1988.

REFERENCIAS

- Abad Molina, Javier. «Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano». En *Educación artística, cultura y ciudadanía*, coordinado por Lucina Jiménez, Imanol Aguirre y Lucía G. Pimentel, 17-24. Madrid: OEI-Fundación Santillana, 2009.
- Ayantas, Tolgahan. «Aesthetic value teaching in social studies textbooks». *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences* 6, no. 4 (2019): 87-92. <https://un-pub.eu/ojs/index.php/pntsbs/article/view/4359>.
- Banks, James A. *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*. Londres: Routledge, 2016.
- Betzig, Laura. «Hunting Kings». *Cross-Cultural Research* 42, no. 3 (2008): 270-289. <https://doi.org/10.1177/1069397108319596>
- Borghi, Beatrice. «Los cofres mágicos. El uso de las fuentes narrativas en los laboratorios de historia». *Íber. Didácticas de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 71 (2012): 7-17.
- Christensen, Lois McFadyen. «Using art to teach history to young learners». *Social Education* 70, no. 5 (2006): 312-35.
- Codell, Julie F. (ed.). *Transculturation in British Art, 1770-1930*. London: Routledge, 2016.
- De Toro, Alfonso. «Frida Kahlo y las vanguardias europeas: Transpictorialidad – Transmedialidad». *Aisthesis: Revista Chilena de Investigaciones Estéticas* 43, (2008): 101-131. <https://revistaaiesthesia.uc.cl/index.php/RAIT/article/view/3682>
- Diego-Mantecón, José Manuel, Teresa F. Blanco, José Benito Búa Ares y Pablo González Sequeiros. «Is the relationship between art and mathematics addressed thoroughly in Spanish secondary school textbooks?». *Journal of*

- Mathematics and the Arts* 13, no. 1-2 (2019): 25-47. <https://doi.org/10.1080/17513472.2018.1552068>
- Edens, Kellah M. y Ellen F. Potter. «Promoting Conceptual Understanding through Pictorial Representation». *Studies in Art Education* 42, no. 3 (2001): 214-233. <https://doi.org/10.2307/1321038>
- Gabowitsch, Mischa y Ana Topolska. «Visual Literacy in History Education Textbooks and Beyond». *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 15, no. 1 (2023): 1-19. <https://doi.org/10.3167/jemms.2023.150101>
- Gómez Carrasco, Cosme Jesús y Ana María López Martínez. «Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la historia. Diseño de un instrumento de análisis». *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 13 (2014): 17-29. <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/285716>
- Halkes, Petra. *Aspiring to the Landscape: On Painting and the Subject of Nature*. Toronto: University of Toronto Press, 2006.
- Ishiguro, Chiaki. «What kind of paintings inspire children when viewing art?». *Japanese Psychological Research* 66, no. 1 (2024): 41-54. <https://doi.org/10.1111/jpr.12404>
- Kee, Joan. «Why Chinese Paintings Are So Large». *Third Text* 26, no. 6 (2012): 649-663. <https://doi.org/10.1080/09528822.2012.734481>
- Locke, John. *The Works of John Locke in Nine Volumes: Vol 8*. London: Rivington, 1824, 12th ed.
- Loughlin, Sandra, Emily Grossnickle, Daniel Dinsmore y Patricia Alexander. «“Reading” Paintings: Evidence for Trans-Symbolic and Symbol-Specific Comprehension Processes». *Cognition and Instruction* 33, no. 3 (2015): 257-293. <https://doi.org/10.1080/07370008.2015.1076822>
- Mahamud, Kira. «Contexts, Texts, and Representativeness. A Methodological Approach to School Textbooks Research». En *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*, editado por P. Knecht, E. Matthes, S. Schütze y B. Aamotsbakken, 31-49. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2014.
- Mathewson, James H. «Visual-Spatial Thinking: An Aspect of Science Overlooked by Educators». *Science Education* 83, no. 1 (1999): 33-54. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(199901\)83:1<33::AID-SCE2>3.0.CO;2-Z](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(199901)83:1<33::AID-SCE2>3.0.CO;2-Z)
- McKean, Barbara. «Artistic representations in three fifth-grade social studies textbooks». *The Elementary School Journal* 103, no 2 (2002): 187-197. <https://doi.org/10.1086/499722>
- Úbeda De los Cobos, Andrés (coord.). *El Palacio del Rey Planeta: Felipe IV y el Buen Retiro*. Madrid: Museo Nacional del Prado, 2005.
- Ramos, Pablo. «Educación intercultural en España: del asimilacionismo franquista a la década de 1990». *Historia y Memoria de la Educación*, 18 (2023): 283-310. <https://doi.org/10.5944/hme.18.2023.34015>

- Read, Herbert. *Arte y Sociedad*. Barcelona: Península, 1977.
- Read, Herbert. *Education through Art*. London: Faber and Faber Limited, 1943.
- Richter, Nina. *Third Culture Kids: Transkulturelle Kindheits-und Jugendfahrten*. Marburg: Tectum Verlag, 2011.
- Sleeter, Christine E. y Carl A. Grant. *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender*. Nueva Jersey: Wiley, 2017.
- Soto-González, María Dolores. *Educación a través del arte. Transdisciplinariedad, diversidad y pensamiento reflexivo*. Madrid: Grao, 2024.
- Valls Montés, Rafael. «Sobre la selección y usos de las imágenes de los manuales escolares de Historia: un ejemplo español (1900-1998)». *Clío & Asociados* 4 (1999): 77-100. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i4.1547>
- Villegas Suárez, María Raquel. «Las láminas de la *Encyclopédie* y la minería mexicana». *Senderos Filológicos* 4, no. 2 (2022). <https://iifilologicas.unam.mx/senderosFilologicos/index.php/senderosPhilologicos/article/view/150>
- Watts, Michael y Chineze Christopher. «Using Art (Paintings, Drawings, and Engravings) to Teach Economics». *The Journal of Economic Education* 43, no. 4 (2012): 408-422. <https://doi.org/10.1080/00220485.2012.714317>
- Welsch, Wolfgang. *We have always been transcultural. The arts as an example*. Boston: Brill, 2024.
- Welsch, Wolfgang. «¿Qué es la transculturalidad?». En *Multiculturalismo, transculturación, heterogeneidad, poscolonialismo: Hacia una crítica de la interculturalidad*, coordinado por Friedhelm Schmidt-Welle, 11-40. México: Herder, 2011.
- Welsch, Wolfgang. «Transculturality in literature: phenomenon as old as it is current». *World Literature Studies* 14, no. 3 (2022): 5-11.

