

**EL GÉNERO EN LAS ILUSTRACIONES DE LOS TEXTOS ESCOLARES
DE EDUCACIÓN BÁSICA EN VENEZUELA**
(Revista Ensayo y Error, Nro. 21, Año X, Caracas, 2001. p.p. 23-44)

Tulio Ramírez
Universidad Central de Venezuela

Caracas, Septiembre de 2.001

EL GENERO EN LAS ILUSTRACIONES DE LOS TEXTOS ESCOLARES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN VENEZUELA

RESUMEN

El ideal de una efectiva igualdad de oportunidades no ha pasado de declaraciones de buenos propósitos. Sin embargo las minorías, en su afán por conquistar nuevos espacios, han logrado en los últimos años reconocimientos impensables en un pasado no muy lejano. A pesar de estos logros, persisten discriminaciones que operan consciente o inconscientemente cual legado cultural que se resiste a ser suplantado por visiones más acordes a las nuevas realidades. Resabios como el racismo, la intolerancia por motivos religiosos y la discriminación por motivos económicos persisten hoy en día en sociedades altamente desarrolladas con legislaciones modernas que condenan duramente tal atropello a la dignidad humana. Uno de los tipos de discriminación más generalizada es la derivada por el hecho de poseer la condición sexual de mujer. Si bien es cierto que las mujeres han logrado ocupar espacios y reconocimientos relevantes y que sus derechos cercenados por muchos años son hoy reconocidos y garantizados por las legislaciones, sería aventurado afirmar que tal discriminación es cosa del pasado y que ha desaparecido totalmente. Partimos de la premisa de que tal discriminación es reforzada de manera consciente o inconsciente desde diferentes instancias del tejido social. El texto escolar ha servido para transmitir valores, estereotipos y modelos culturales que refuerzan creencias y actitudes socialmente compartidas sobre la posición de la mujer en el entramado social. Los textos escolares utilizados en la Educación Básica en Venezuela no escapan a esta realidad.

Palabras Claves: textos, educación, estereotipos, género, sexo

El Problema

El ideal de una efectiva igualdad de oportunidades en todos los ordenes de la sociedad en la mayoría de los casos no ha pasado de declaraciones de buenos propósitos. Los cambios de actitudes suelen ser más lentos que las peticiones de principios. Sin embargo las minorías, en su afán por conquistar nuevos espacios anteriormente negados, han logrado en los últimos veinte años sobre la base de organización y perseverancia, reconocimientos impensables en un pasado no muy lejano.

A pesar de estos logros existen todavía discriminaciones que operan de manera consciente o inconsciente cual legado cultural que se resiste a ser suplantado por visiones más acordes a las nuevas realidades. Resabios como el racismo persisten hoy en día en sociedades altamente desarrolladas con legislaciones modernas que condenan duramente tal atropello a la dignidad humana. Pero el racismo no sólo es una muestra adjudicable sólo a las sociedades desarrolladas, en nuestra América el racismo frente al indígena y el negro es una suerte de lunar que se quiere esconder tras una retórica generalizada que pretende vender una imagen de un falso igualitarismo racial.

Pero la discriminación no sólo se expresa por motivos raciales, el factor religioso ha originado desde tiempos inmemoriales enfrentamientos que hoy día todavía no se superan. Basta observar el conflicto en los Balcanes y el Medio Oriente para tener una idea de hasta dónde puede llegar el poder de destrucción del ser humano en aras de Guerras autodenominadas Santas que suponen la limpieza étnica como misión de redención.

Otro tipo de discriminación es la generada por motivos económicos. A lo interno de los países del tercer mundo dónde la brecha entre pobres y ricos es muy acentuada, el acceso a los más básicos servicios como salud, educación empleo y vivienda por parte de los pobres es cada vez más difícil. En estos países la combinación estereotipada de la condición económica, el color de la piel y la religión, (léase pobre, negro y brujo) es la que identifica a los sectores más marginados de la sociedad.

Uno de los tipos de discriminación más generalizada es la derivada por el hecho de poseer la condición sexual de mujer. Si bien es cierto que las mujeres

han logrado ocupar espacios y reconocimientos relevantes en diversos ordenes de la vida social como el económico, político, profesional, deportivo, laboral e intelectual, y que sus derechos cercenados por muchos años son hoy reconocidos y garantizados por legislaciones que han sido objeto de reformas que las colocan en igualdad de condiciones con respecto a los hombres, sería aventurado afirmar que tal discriminación es cosa del pasado y que ha desaparecido totalmente.

Es precisamente lo relativo a la discriminación por la condición de mujer lo que motiva el desarrollo de esta investigación. Partimos de la premisa de que tal discriminación es reforzada de manera consciente o inconsciente desde diferentes instancias del tejido social. Instancias que crean modelos culturales que permiten a los miembros de una misma sociedad reconocerse al compartir unos valores y unas creencias (Garreta, 1984). Valores y creencias que permiten, a nivel individual, consolidar una identidad personal y unos atributos asociados a ella acorde a lo pautado en el modelo, permitiendo reconocer al otro y sus atributos en correspondencia con lo prescrito en el modelo compartido. Así, las sociedades con modelos culturales compartidos en torno a la figura masculina como ente protector, proveedor, reproductor, emprendedor, valeroso, etc., tienden a generar como contrapartida una imagen de la mujer asociada a atributos que complementarían los del hombre en una suerte de compensación natural para el mantenimiento de la especie, la mujer ha de ser entonces: sumisa, criadora, receptora agradecida, soporte de las actividades del hombre. “Detrás de un gran hombre hay una gran mujer”, nos sentencia la sabiduría popular, pero por supuesto, “siempre detrás”.

Muchas son las instancias del entorno que refuerzan este modelo cultural, una de ellas, la escuela, es quizás de las más importantes en tanto que como institución socializadora transmite determinados significados, valores y normas que los niños y las niñas interiorizan como pautas o marcos legítimos para gobernar su propia conducta y su pensamiento. Estos valores, pautas y marcos de referencia que constituyen de suyo el modelo cultural socialmente dominante se vehiculiza a través del denominado curriculum oculto.

Ahora bien cabría preguntarse ¿cómo consigue la escuela producir determinadas visiones del mundo, creencias, ideas, sistemas de racionalidad,

modos de pensamiento o representaciones colectivas (Moscovici, 1.979), y lo más importante, ¿cómo consigue crear subjetividades alcanzando incluso los espacios más individuales?. Según Lucas Sacristán (1.991), lo logra proporcionando experiencias, significados y valores específicos por medio de los contenidos curriculares, las prácticas reales, las interacciones vividas, las rutinas, las normas y las actividades cotidianas que realiza. Se va construyendo un mundo exterior e interior que a lo largo de los años se irá sedimentando con mecanismos reforzadores. Al respecto el mismo autor advierte:

“..una vez admitido que el curriculum oculto funciona cotidianamente en las aulas junto al curriculum formal o prescrito en un contínuum, muy difícil de separar y, en ocasiones, hasta distinguir, es preciso analizar la “estructura profunda” de la experiencia escolar preguntándonos mediante que mecanismos la escuela produce determinadas clases de aprendizajes y formas de socialización. Los niños y las niñas viven una parte importante de sus primeros años de vida en las aulas, como es obvio, no reciben sólo un conjunto de conocimientos más o menos estructurado. Los contenidos y experiencias escolares que van adquiriendo, junto a las que obtienen en otros lugares y por otros medios, se convierten en formas de pensamiento y racionalidad, en asunciones concretas y modos de subjetividad, en ideas específicas sobre la realidad, en concepciones sobre lo que es “normal” y “anormal”, “importante” y “valioso”; un proceso lento que va configurando lo que podemos llamar sentido común...”(Lucas Sacristán, 1.991,pág. 245-246).

En esta larga cita se evidencia como el proceso de socialización que se desarrolla en la escuela no se limita a las prácticas rutinarias del proceso de enseñanza-aprendizaje que sugiere el curriculum formal, sino que abarca una compleja y variada red de interacciones que van estructurando una determinada manera de comprender el mundo circundante. Así pues, la transmisión de los valores a los cuales hacíamos referencia en párrafos anteriores no se circunscribe exclusivamente a los contenidos de las asignaturas, también es fuente de valoración los comportamientos “admitidos” y “modelados” por el ambiente escolar.

En el marco de estas preocupaciones y desde los contenidos del curriculum pretendimos acercarnos al estudio de algunos mecanismos a través de los cuales se crean o producen modos de racionalidad y pensamientos asociados a la figura

femenina y masculina, en particular desde los significados incorporados a los textos escolares. Pero es bueno advertir que nuestro interés por el análisis de los textos escolares no es caprichoso, coincidimos con Apple (1.989) en destacar la importancia del texto escolar en la medida en que "...se estima que el 75% del tiempo que los estudiantes de primaria y secundaria pasan en el aula y el 90% del tiempo que dedican a los deberes, está ocupado por los libros de texto" (Pág. 91). Ahora bien, es bueno advertir que este estudio se circunscribirá al análisis de las ilustraciones incorporadas a los textos escolares, esto por dos razones básicas: porque este tipo de lenguaje gráfico no ha sido suficientemente estudiado en el país y por la necesidad de incentivar la creación de una línea de investigación que incorpore a especialistas de diferentes disciplinas, lo cual permitirá un conocimiento más completo sobre los mensajes manifiestos y subyacentes a los cuales están expuestos nuestros estudiantes.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Determinar el tratamiento dado a las figuras humanas femeninas y masculinas en las ilustraciones insertas en los textos escolares de la primera etapa de la Educación Básica en Venezuela.

Objetivos Específicos

Determinar la frecuencia de imágenes de figuras humanas tanto femeninas como masculinas en las ilustraciones insertas en los textos escolares de la primera etapa de la Educación Básica en Venezuela.

Determinar si existen diferencias en cuanto a frecuencia y distribución porcentual de las figuras humanas femeninas y masculinas insertas en las ilustraciones de los textos escolares editados en los años 70, 80 y 90.

Clasificar las figuras humanas tanto femeninas como masculinas que aparecen en las ilustraciones insertas en los textos escolares de la primera etapa de la Educación Básica en Venezuela en función del tipo de actividad que realizan.

Clasificar las figuras humanas tanto femeninas como masculinas que aparecen en las ilustraciones insertas en los textos escolares de la primera etapa de la Educación Básica en Venezuela en función del tipo de ocupación asociado al tipo de actividad que realizan.

Los Textos Escolares y la formación de estereotipos

Sostienen Ossenbach y Somoza (2.000) que los libros de texto contienen concepciones ideológicas, políticas, éticas, antropológicas, psicológicas y culturales, a veces explícitas, a veces implícitas, que merecen ser analizados desde las diferentes disciplinas del conocimiento tales como la psicología, la antropología, la pedagogía, la filosofía, la sociología, las ciencias de la comunicación, la ciencia política, por mencionar sólo algunas. Señalan estos autores que la complejidad que supone el análisis de los textos escolares es tal que no bastaría con analizar “lo que dicen”, sino también “como lo dicen” y sobre todo “lo que dejan de decir”. Estos silencios forman parte del mensaje ya que excluyen del marco de referencia que pretenden construir, aspectos que podrían, desde otra perspectiva, ser importantes como información. De tal manera que estos silencios dan cuenta del proceso de selección, jerarquización y exclusión de saberes y valores. De allí deriva la relación de poder con respecto al usuario del texto, el estudiante.

En necesario aclarar como se define y expresa esta relación de poder. En principio la entenderemos, tal como la define Foucault según Dreyfus (1.988), como “..una manera en que unos pueden estructurar el campo de acción posible de los otros. Así, lo que sería propio de una relación de poder es que ésta será un modo de acción sobre acciones. Es decir, las relaciones de poder se encuentran profundamente arraigadas en el nexo social y no se constituyen “por encima” de la sociedad como una estructura suplementaria” (Pág. 241).

Desde el vamos, y vinculando lo anterior con el poder que el texto escolar genera sobre el lector usuario, debemos clarificar a través de que mecanismo es posible esta situación. A decir de Palacios y Ramírez (1.998) el texto escolar articula su poder con la comunicación,

“...La comunicación circula a través del lenguaje didáctico, instrumento que no sólo regula lo que el maestro enseña y la forma como lo enseña, sino la forma de aprendizaje del alumno; efectuándose en estas acciones el establecimiento de un sistema de diferenciaciones entre el saber del texto, que emerge como autoridad, frente al saber del maestro que porta una carencia, su insuficiente formación en la ciencia que enseña...” (Pág. 220).

El texto escolar como compendio de contenidos ajustados a los programas oficiales para un determinado nivel o etapa de vida, objetiviza el conocimiento “oficialmente proclive de ser enseñado” en la escuela, de tal manera que estructura el campo de acción cognitivo del alumno y restringe al maestro a las pautas y secuencias estipuladas en el orden y profundidad de sus contenidos a tal punto que constituyen el apoyo inmediato de los profesores para tomar decisiones en cuanto a la programación de la enseñanza (Gimeno Sacristán, 1988). Se erige el libro de texto de esta manera en un dispositivo estratégico para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Vale la pena citar a Staffan (1.990) quien al respecto señala,

“El libro de texto es elaborado y esta enmarcado por la institución que denominamos educación. Pero su lectura no admite que el lector aporte su propio marco: tanto la lectura como la utilización del texto están institucionalmente determinados. La regulación institucional del libro de texto tiene importantes consecuencias para lo que entendemos por conocimiento y por actividad escolar transmitida por el conocimiento..” (346).

Ahora bien, según Garreta (1.984), el texto escolar además de su contenido explícito (matemáticas, lengua, sociales, etc.), transmite parte de una cultura. Ellos describen un tipo de realidad social, unas formas de organizarse, unos valores, unas maneras de expresar las emociones, unas normas, unos modelos de vida, etc. Estos modelos culturales, si bien no son objeto de la asignatura estudiada, subyacen en todos los textos y van conformando de forma solapada, unos valores que, en el mejor de los casos, reflejan los valores del autor. Pero no perdamos de vista que este es una especie de prisma que irradia a través de la obra un conjunto de valores y estereotipos enraizados en lo más profundo del alma colectiva de la sociedad. Es lo que en palabras de Lozano y otros (1.982) se denomina la “Acción Lingüística” del texto, veamos,

“Resulta necesaria la distinción entre “Acto Lingüístico”, que tendría la función de significar, de otorgar sentido y la “Acción Lingüística”, a esta última le corresponde la función instrumental del lenguaje, que a través de sus operaciones sirve como medio para ciertos fines: persuadir, cooperar con otros, inducir comportamientos, etc...” (Pág. 173).

En otros términos, los textos actúan de diversas formas sobre las personas desbordando el marco lingüístico; a lo que hay que añadir que la articulación de lo explícito y lo implícito en los textos, de lo dicho y lo no dicho, está sujeto también a consideraciones pragmáticas que determinan precisamente lo que puede, debe o conviene darse por supuesto; lo que debe o no sobreentenderse; que información y que contenido es más importante, etc. Así entonces, el texto considerado de esta manera se sitúa en la dirección de la acción social, en tanto que “hacer el texto”, de acuerdo con Schmidt (1.980) “se orienta a la transformación de un cierto estado de cosas, por tal motivo es un proceso intencional regulado y destinado a transformar o preservar una situación” (Pág. 86).

¿Libro de texto, libro escolar, Manual escolar o texto escolar?

Antes de seguir con las disquisiciones en torno al texto escolar y su función socializadora, es necesario responder a las siguientes preguntas, ¿qué es un texto escolar?, ¿Podrían considerarse como equivalentes los libros de textos y los llamados libros escolares?, ¿Cuál es el término más apropiado: libro de texto, texto escolar o manuales escolares?. Los autores presentan diferentes posiciones al respecto, recogeremos algunas de ellas con el fin de tratar de clarificar conceptualmente lo que, para efectos de esta investigación, se entenderá por texto escolar.

Richaudeau (1.981), utiliza el término “manuales escolares” para referirse a aquellos materiales impresos, estructurados, destinados a ser utilizados en un determinado proceso de aprendizaje y formación, clasificables en dos grandes grupos “...las obras que presentan una progresión sistemática y las obras de consulta y referencia (...) a la primera categoría pertenecen, en general, los manuales propiamente dichos” (Pág. 51).

Navarro (1.985) intenta construir una definición un poco más operativa, para este autor el texto escolar es aquel “recurso técnico educativo, legalmente reconocido, que abre al usuario a la realidad cultural, científica y social-personal de su tiempo” (Pág. 40).

Alain Choppin (1.992) y Egil Borre Johnsen (1.996), coinciden en sostener que es necesario hacer una distinción entre los libros de texto y los libros

escolares, los primeros hacen referencia a aquellos que fueron diseñados y producidos exclusivamente para su uso en la enseñanza, mientras que los segundos abarcan aquellos libros utilizados en la enseñanza, pero íntimamente ligados a las secuencias pedagógicas. Ahora bien esta distinción según Jhonsen no es aleatoria ni arbitraria, es producto de un proceso histórico cuyos antecedentes se encuentran en la historia de las palabras.

“El término libro escolar (schoolbook) aparece por primera vez en inglés en la década de 1.750 y más habitualmente en la de 1.770. El término libro de texto (textbook) no aparece en inglés hasta la década de 1.830. Su predecesor el text book, es mucho más antiguo y se refiere al texto, habitualmente latino o griego, utilizado en la enseñanza” (Johnsen, 1.996, Pág. 26).

De tal manera que, de acuerdo con lo expuesto, un libro de literatura clásica que eventualmente se utiliza en las aulas no podría considerarse un libro de texto sino un libro escolar en tanto que su estructura no obedece a las secuencias pedagógicas impuesta por los programas de estudio, las cuales si deben ser respetadas por los libros de texto.

Escolano (1.997) por su parte sugiere clasificar las obras escolares en atención a un criterio estrictamente pedagógico. Así, se podrían distinguir: a) los libros de iniciación, diseñados para enseñar las técnicas elementales de lectura y escritura; b) series cíclicas, los textos que exponen sus contenidos en forma graduada en atención a su complejidad; c) enciclopedias, son los que reúnen en un sólo volumen toda la cultura escolar; d) libros guías, libros de apoyo al libro básico, contiene ejercitaciones para consolidar los contenidos impartidos por aquellos; e) libros de consulta, son libros auxiliares que amplían contenidos expuestos en los textos básicos; y f) libros activos, son cuadernos y fichas de ejercicios, son libros diseñados para completar ejercicios, son autoprogramados y contiene autoevaluaciones (Pág. 32-33).

Apartando ciertas sutilezas los autores reseñados coinciden en señalar que hay una diferencia entre aquella obra creada con el objetivo de ser utilizada en la escuela para impartir conocimientos de forma gradual en atención a los contenidos institucionalmente programados para los diferentes niveles de la educación, de aquellos que no siendo creados específicamente para cumplir esa misión, son

eventualmente utilizados como apoyo del proceso del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Más específicos son Ossenbach y Somoza (2.000) al señalar las coincidencias entre los autores al caracterizar lo que denominan manuales escolares, veamos:

- a) Intencionalidad por parte del autor (o editor) de ser expresamente destinado al uso escolar.
- b) Sistemática en la exposición de los contenidos.
- c) Adecuación para el trabajo pedagógico ajustándose a un determinado nivel de maduración intelectual y emocional de los educandos.
- d) Reglamentación de los contenidos, de su extensión y del tratamiento de los mismos.
- e) Intervención estatal administrativa y política, a través de la reglamentación citada (que selecciona, jerarquiza o excluye saberes y valores), y/o de la autorización expresa o implícita posterior a la publicación. (Pág. 9).

Sin embargo más allá de estos acuerdos que permiten discriminar las obras escolares, pareciera no existir acuerdos sobre la utilización de un término único que permita identificar tales obras. Así encontramos términos como “libro escolar”, “manual escolar”, “libro de texto”, “texto escolar”, “libro básico”, los cuales se utilizan de manera indistinta para referirse a aquellas obras escolares que poseen, en estricto sentido, las características anotadas en el párrafo anterior. Para los efectos de esta investigación utilizaremos el término “texto escolar” en tanto que reúne dos de las características más definitorias, a saber, la de ser una publicación escrita cuyos contenidos están expuestos de manera sistemática y gradual (texto), para su uso en la educación formal (escolar). No pretendemos que este término sea la panacea y clausure la discusión terminológica, muy por el contrario, lo asumimos como una contribución al debate.

La imagen como forma de mensaje

En un texto escolar tan importante es el mensaje escrito como el mensaje iconográfico. Según Capellán (1.988) el hombre asimila y memoriza a razón de un 10% a través de la lectura, un 20% a través de la audición, un 30% a través de la visión y un 50% a través de la comunicación audiovisual. De tal manera que

existe una preponderancia del canal visual sobre el resto de los canales de la comunicación, pero tal y como afirma el mismo autor “estas imágenes, al utilizar un lenguaje mucho más directo (...) se convierten en uno de los principales vehículos de transmisión de valores” (Pág. 10).

No muy lejos de esta opinión se encuentra Escudero (1.979) quien le atribuye a la imagen en el texto escolar, la función de contribuir con la inteligibilidad y de asimilación, por parte del receptor, del mensaje escrito. Paralelamente a esta función la imagen ha de servir de incentivo al lector y de elemento unificador del texto. Pero advierte Escudero que el elemento motivacional de la imagen la hace convertirse en vehículo expedito de conformación de actitudes y valores.

Ahora bien, las ilustraciones o imágenes en los textos escolares poseen una finalidad didáctica que no se puede soslayar al momento de hacer un análisis sobre ellas. Autores como Patiño (1.999), Vilas (1.999), Alzate (1.999) coinciden en señalar que la imagen tiene diversas funciones en los textos escolares

- a) Función de motivación: tiene que ver con la fuerza de atracción de la imagen, incentiva el aprendizaje de unos contenidos concretos. Sus contenidos no son académicos y no aporta información extra a la contenida en lo escrito.
- b) Función explicativa: aclara, representa, explica e interpreta la información del texto. Cumple función de ejemplificar lo escrito.
- c) Función catalizadora de experiencias: tiene como finalidad la ejercitación por parte del alumno de una determinada actividad.
- d) Función nemotécnica: sintetiza la información del texto, pero de forma abstracta e incluso simbólica.
- e) Función decorativa: tienen como objetivo agradar, hacer más atractivo el espacio físico del libro.

Hasta ahora hemos utilizado el término imagen e ilustración de manera indistinta para hacer referencia a todo lo que no es signo lingüístico ni símbolo matemático (Metz, 1.972). En rigor una imagen se concreta en una ilustración, de tal manera que la imagen es el contenido y la ilustración el continente. En otro orden de ideas, se podría decir que, la imagen (de un objeto, de una persona, un paisaje, etc.) cuando se representa en un soporte material (tela, papel, pared, etc.)

se convierte en una ilustración. Así, los textos escolares están compuestos por mensajes lingüísticos y no lingüísticos, entre estos tenemos los símbolos matemáticos y las ilustraciones. Estas últimas pueden clasificarse en términos prácticos, de acuerdo con lo expuesto por Richaudeau (1.981), en:

- a) Las Fotografías: son las reproducciones del referente que tienen el más alto grado de realismo. Se le objeta que no constituye un testimonio objetivo, en tanto que el observador o fotógrafo determina el encuadre, la selección del campo, la luz, la escala, etc. Además de que diversos procedimientos técnicos en el revelado pueden alterar considerablemente su relación con la realidad.
- b) Los Dibujos: Pueden aparecer más fieles a la realidad en la medida en que evacuan elementos no pertinentes y subrayan los aspectos esenciales que permiten la identificación. En los dibujos la lectura sería entonces más clara y apunta a la generalidad mientras que la fotografía muestra un ejemplo preciso. Sin embargo se le podría objetar que el dibujo en determinadas áreas puede verse afectado por la subjetividad del autor, el caso de los libros de historia es elocuente, la reproducción de algunas situaciones históricas en imágenes puede ser proclive a la exaltación de algunos aspectos en detrimento de otros.
- c) Los Esquemas: tienen como característica el modificar la realidad para hacerla más concreta, más accesible. Se trata de llevar a los objetos a las formas geométricas más elementales; siendo que los elementos que componen los esquemas pueden ser una imitación analógica y estilizada de un objeto o las equivalencias simbólicas aisladas de todo contexto realista. El esquema permite visualizar los datos abstractos por medio de histogramas, gráfico por sectores, etc.

Estudiar las ilustraciones en los textos escolares supone abordar entonces tanto las fotografías, los dibujos y los esquemas a fin de describir y analizar las imágenes que muestran. Esta lectura debe hacerse, según lo que sugiere Aparici y otros (1.992) diferenciando muy claramente dos niveles fundamentales: el nivel denotativo (lo que se ve objetivamente en la ilustración), el segundo nivel es el connotativo (lo que sugiere la imagen). Es precisamente en este nivel donde se pueden advertir los mensajes subliminales que sugieren las imágenes expuestas en las ilustraciones, a saber, los prejuicios y los estereotipos asociados a ellos.

Definimos los prejuicios como actitudes negativas, y a menudo despreciativas, respecto a personas identificadas por su profesión, sexo, religión, nacionalidad o cualquier otro criterio que marque la separación entre quienes tiene el prejuicio y quienes son prejuzgados. Billing (1.984) los define como “opiniones dogmáticas y desfavorables respecto a otros grupos y por extensión, respecto a miembros individuales de otros grupos”. El estereotipo por su parte cumple una función de racionalización del prejuicio, no es la causa de éste, es un recurso utilizado para exteriorizar el prejuicio.

En el caso de la femineidad y la masculinidad, como nos señala García (1.997), el prejuicio dominante hace asumir ambas categorías de género como construcciones sociales valoradas diferencialmente, de modo que lo masculino constituye la norma y, por lo tanto, lo valorado y el lugar del poder y, en cambio lo femenino se sitúa como el otro respecto a la norma, desvalorado, marginado, y situado desigualmente frente al ejercicio del poder. ¿Los textos escolares transmiten estos prejuicios?. A demostrar esta situación se dirigen nuestros esfuerzos.

En los textos escolares, al decir de Argibay y otros (1.991) los discursos escritos e icónicos no sólo afectan el modo de transmisión de contenidos científicos, actitudes y valores, sino algo más importante “cada manual escolar (aún cuando la motivación haya sido inconsciente por los autores) se revela al usuario como un modelo de funcionamiento intelectual, que filtra y organiza los conocimientos (...) induce a pensar según los parámetros en él propuestos, incidiendo directamente en la capacidad creativa, en la formación ideológica, en la comprensión científica, en el establecimiento de escala de valores, en la rigidez o apertura de las ideas, la aceptación o rechazo de los otros.” (Pág. 75). Este es uno de los efectos perversos de los textos escolares. Es tarea impostergable analizarlos a fin de develar cuales son los prejuicios, estereotipos y valores al cual están expuestos los jóvenes hoy en día.

Metodología

El abordaje de las ilustraciones en los textos escolares puede realizarse desde dos perspectivas que aunque diferentes en su alcance, no son incompatibles

entre sí. Una tiene que ver con el análisis de contenido iconográfico del mensaje subliminal a partir de la lectura del mensaje manifiesto. El objeto de este tipo de análisis es lograr trascender lo manifiesto y lograr captar el mensaje oculto que sugieren las imágenes. Es básicamente una metodología hermenéutica que traduce el mensaje implícito que se vehícula no sólo en las formas más evidentes sino en aspectos como el color, el lenguaje gestual, la disposición de los objetos y personas, etc. Otro camino consiste en, también partiendo del contenido manifiesto, determinar el mensaje evidente y no oculto del mismo, aunque todo mensaje evidente trasluce una intencionalidad de “sombra” no captable a los sentidos en las primeras de cambio. Se trata de un nivel más descriptivo y menos analítico que el anterior, pero no menos importante. Esta última alternativa de análisis es la escogida en esta investigación. El interés entonces es analizar a partir de un conjunto de categorías preestablecidas de carácter descriptivo, los mensajes que sugieren las ilustraciones de los textos escolares de la Primera Etapa de la Educación Básica en Venezuela.

Las categorías que se utilizaron para proceder al análisis de las ilustraciones de las figuras humanas, son las siguientes:

- a) **Sexo:** se refiere al género de la figura o figuras humanas presentes en la ilustración.
- b) **Actividad:** tiene que ver con la actividad que la figura humana está realizando en la ilustración, por ejemplo, cocinando, limpiando, vendiendo, caminando, cuidando niños, leyendo, trabajando, etc.
- c) **Ocupación asociada a la actividad:** no debe confundirse con la actividad, hace referencia esta categoría al tipo de ocupación laboral asociada a la actividad que se esta realizando, por ejemplo, comerciante, médico, maestra, ama de casa, policía, oficinista, etc.
- d) **Año de edición del texto:** Año en que fue hecha edición del texto.
- e) **Grado Escolar al cual está dirigido el Texto:** Si bien se analizarán los textos dirigidos a la Primera Etapa de la Educación Básica, se pretende a través de esta categoría discriminar el texto en función del grado específico al cual está destinado.

El procedimiento seguido consistió en hacer un inventario de todas las ilustraciones con figuras humanas que aparecieron en los textos seleccionados, luego se analizaron a partir de las categorías arriba descritas, registrándose la información en una matriz de datos diseñada para tal fin. Posteriormente se procesó este cúmulo de datos utilizando el paquete estadístico para ciencias sociales (SPSS). Este procesamiento facilitó el cruce de las categorías de análisis.

Selección de la muestra

El número de textos que conformaron la muestra fue de 42, seleccionados con base a los siguientes criterios: a) cumplir con el requisito de ser un libro de texto en atención a las características descritas en el apartado anterior; vale decir, utilizado en la Primera Etapa de la Educación Básica; b) haber sido editados en las tres últimas décadas, es decir, años 70, 80 y 90; c) Poseer ilustraciones (dibujos, fotografías, etc.) que incluya figuras humanas; d) Haber sido editado más de una vez, esto supone que es un libro de texto con éxito en el mercado, lo cual sugiere que es de uso masivo. A continuación la distribución de textos escolares que integraron la muestra por año de edición y grado al cual está sugerido, así como la distribución de imágenes analizadas por año de edición (en este último caso la referencia utilizada será la década en la cual está ubicado el año de la primera edición).

Tabla Nro. 1
Distribución de textos por año de edición y Grado al que está sugerido

Año de edición	1er. Grado	2do. Grado	3er. Grado	Total
1.960 – 1.969		1		1
1.970 – 1.979	3	5	4	12
1.980 – 1.989	3	5	5	13
1.990 – 1.999	5	6	4	15
2.000 – 2.009			1	1
Total	11	17	14	42

Si bien la cantidad de textos analizados es más o menos equitativo por grados, no así sucede por la década en la que fueron editados en tanto que sólo se logró conseguir un texto editado en la década de los 60 y otro en la década de 2000. Es de hacer notar que la referencia es el año de la primera edición, de allí la

dificultad para ubicar textos de la década de los 60 y textos editados por primera vez en el 2.000.

Técnicas e instrumentos de registro de datos

Se utilizó la técnica de análisis de contenido de las figuras humanas inmersas en las ilustraciones, análisis que se realizó tomando como referencia las categorías arriba descritas almacenándose los datos en una hoja de registro (ver anexo), para luego ser procesadas estadísticamente a fin de determinar la frecuencia de aparición de las mismas.

A fin de garantizar la confiabilidad de las observaciones se procedió a utilizar por lo menos dos observadores para cada texto, cada uno hizo un registro por separado, luego a partir de estos registros se calculó un índice de concordancia aplicando el método de acuerdo exacto (Colas y Corts, 1.990), el cual consiste en restar el número de desacuerdos al número de acuerdos, dividiendo el resultado obtenido entre el número de observaciones. El criterio que se tomó para determinar cuando cada par de observaciones es fiable, fue la obtención de un índice igual o mayor de 0,80. El índice más bajo obtenido entre las 42 pares de observaciones fue de 0.83.

Resultados Obtenidos

A continuación se presentan los resultados obtenidos como producto del análisis de un total de 10.161 imágenes de figuras humanas extraídas de ilustraciones de 42 textos escolares de la Primera Etapa Educación Básica. Es importante advertir que la variable principal del estudio, a saber, el género, se analizará en función de su relación con las variables descritas en la primera parte del capítulo correspondiente a la metodología. Por los momentos el análisis presentado será básicamente descriptivo, la idea es dar una visión panorámica pero completa del tratamiento dado en los textos escolares del nivel estudiado, del género como variable sociológica.

Presencia cuantitativa del hombre con respecto a la mujer

Antes de presentar el comportamiento de la variable género en relación con otras variables contextuales (que le dan sentido sociológico), se mostrará la

frecuencia de aparición de las figuras tanto femeninas como masculinas en las ilustraciones analizadas, así como su distribución en función al grado al cual está recomendado el texto.

Tabla Nro. 2
Imágenes de Mujeres y Hombres en los textos estudiados.
Frecuencia de aparición.

Sexo	Frec. Absoluta	%	% Acumulado
Femenino	3.089	30.4	30.4
Masculino	7.072	69.6	100.0
Total	10.161	100.0	

Es evidente la distancia entre la cantidad de imágenes de hombres con respecto a la cantidad de imágenes de mujeres, la proporción entre unos y otros es elocuente, por cada siete imágenes de hombres hay tres de mujeres. Sería interesante realizar un estudio comparativo con textos de otros países latinoamericanos a fin de observar si se repite esta misma proporción. Otra iniciativa interesante es comparar el tratamiento a la variable en cuestión dado por textos escolares producidos en los países catalogados como desarrollados.

Tabla Nro. 3
Distribución de imágenes analizadas por año de edición

Año de edición /Imágenes	Frec. Absoluta	%	% Acumulado
1.960 – 1.969	191	1.8	1.8
1.970 – 1.979	2.481	24.4	26.2
1.980 – 1.989	1.667	16.4	42.6
1.990 – 1.999	5.699	56.0	98.6
2.000 – 2.009	123	1.2	100.0
Total	10.161	100.0	

La misma observación realizada a propósito de la Tabla Nro. 1 es aplicable a la Tabla Nro. 2, el número de imágenes varía por décadas como consecuencia de la desigual distribución de textos por cada una de ellas.

Tabla Nro. 4
Imágenes femeninas y masculinas por Grado

Grado / Sexo	Masculino	Femenino	Total
Primero	2.578	1.232	3.810
	67.7	32.3	37.5
Segundo	2.203	1.024	3.227
	68.3	31.7	31.8
Tercero	2.291	833	3.124
	73.3	26.7	30.7
Total	7.072	3.089	10.161
	69.6	30.4	100.0

Es interesante observar que la tendencia de frecuencia de aparición de imágenes tanto masculina como femenina es regular en todos los grados, con predominancia de las imágenes masculinas, aunque es evidente que si bien en primero y segundo grado el porcentaje de imágenes es similar (bordea el 30%), en primer grado este porcentaje es mucho mayor. En los textos correspondientes a Primero y Segundo Grado más del 60% son figuras masculinas y en los de Tercer Grado este porcentaje aumenta más del 70%. Mientras el niño es más grande y adquiere más madurez intelectual la prevalencia de la imagen masculina se acentúa, reforzándose de esta manera el protagonismo del hombre por sobre la mujer.

¿Ocupaciones netamente masculinas o netamente femeninas?

Los patrones socioculturales endosan determinadas ocupaciones y actividades como propias del hombre o de la mujer. Así, el concebir a la mujer como un ser débil por “naturaleza” hace que se le asignen o no determinadas responsabilidades, por supuesto tales estereotipos varían de acuerdo a la cultura. En algunas sociedades las diferencias entre el hombre y la mujer se derivan exclusivamente por sus características biológicas, no siendo esto óbice para excluir a priori a ninguno de ambos sexos de algún tipo de actividad social u ocupación laboral, las limitaciones se derivarían básicamente por condiciones aptitudinales, académicas, etc., más no por la condición intrínseca de ser hombre o mujer. En cambio en otras culturas el veto o el permiso para desempeñarse en determinadas actividades sociales o laborales se deriva de la condición biológica de la persona. De tal manera que la concepción de género que culturalmente

impere en una sociedad justificará una actitud de exclusión o inclusión dependiendo si el fiel de la balanza se inclina hacia los extremos o se mantiene en una posición de equilibrio.

En las ilustraciones de los textos escolares es posible identificar algunos indicadores de los rasgos culturales que imperan en una sociedad con respecto al género y los estereotipos asociados a éste. Observando la recurrencia con que algunas ocupaciones se endosan más a la mujer que al hombre o viceversa se podrá tener una idea de cual es la ideología que el autor refleja y transmite sobre el asunto. Refleja y transmite en tanto que el autor, en una suerte de movimiento dialéctico, a la vez que deja ver su particular concepción sobre los roles que deben asumir los sexos es también una vitrina del sesgo social en tanto producto cultural del mismo. Los resultados sobre este aspecto se presentan a continuación.

Para una mejor comprensión de los datos presentados es importante señalar que en las celdas referidas a los indicadores masculino y femenino, se presentan las frecuencias absolutas y relativas de su aparición en la categoría ocupacional respectiva, mientras que en la columna de totales se presenta la frecuencia absoluta de la variable sexo por categoría así como la frecuencia relativa de la categoría respectiva con respecto al total de categorías analizadas. Esta misma observación sirve de guía para la lectura de las tablas subsiguientes

Tabla Nro. 5
Distribución de las imágenes de acuerdo al sexo y la ocupación

Ocupaciones/ Sexo	Masculino	Femenino	Total
Cuidados del Hogar	45 14.9	257 85.1	302 5.2
Trabajador(a) no profesional	260 83.3	52 16.7	312 5.4
Docente	127 49.2	131 50.8	258 4.4
Trabajador(a) del Campo	1.152 79.2	303 20.8	1.455 25.0
Médico	46 93.9	3 6.1	49 0.8
Enfermera(o)	6 17.6	28 82.4	34 0.6

Funcionario(a) Público	478 97.0	15 3.0	493 8.5
Artesano(a)	43 86.0	7 14.0	50 0.9
Estudiante	1.322 64.5	727 35.5	2.049 35.2
Deportista	283 83.5	56 16.5	339 5.8
Comerciante	56 83.6	11 16.4	67 1.1
Religioso(a)	63 78.8	17 21.3	80 1.4
Otros	269 78.8	72 21.1	341 5.8
Total	4.150 71.2 100.0	1.679 28.8 100.0	5.829 100.0 100.0

Nota: 5.829 , total de imágenes en los que se puede identificar claramente el desempeño de una determinada ocupación.

Solamente en la categoría ocupacional referida a “Cuidados del Hogar” el porcentaje mayoritario de aparición corresponde a la mujer, mientras que en el resto de las categorías ocupacionales referidas al trabajo productivo con ribetes laborales la presencia del hombre es significativamente mayor. Especial atención merece el caso de médicos y enfermeras, la figura del hombre se asocia con la ocupación profesional mientras que a la mujer se le asigna fundamentalmente el rol de auxiliar de éste en tan importante segmento laboral, esto, a pesar de que en Venezuela es más o menos equitativa la cantidad de hombres y mujeres en el ejercicio de la medicina, sin embargo por encima de las cifras reales la figura estereotipada de la mujer como “ayudante” del hombre prevalece.

El análisis sobre la distribución de las imágenes según su sexo con respecto a las actividades que realiza corrobora los datos anteriormente expuestos.

Tabla Nro. 6
Actividades que realiza por sexo

Actividades/Sexo	Masculino	Femenino	Total
Artísticas	350 66.8	174 33.2	524 5.4
Religiosas	83 81.4	19 18.6	102 1.0
Oficios del Hogar	221 36.3	388 63.7	609 6.2
Recreacionales	2.049 69.8	885 30.2	2.934 30.1
Escolares	620 65.1	333 34.9	953 9.8
Deportivas	465 84.1	88 15.9	553 5.7
Laborales	713 79.2	187 20.8	900 9.2
Militares	166 97.1	5 2.9	171 1.8
Otras	2.082 69.4	917 30.6	2.999 30.8
Total	6.749 69.3 100.0	2.996 30.7 100.0	9.745 100.0 100.0

Nota: 9.745, son los casos en los cuales se pudo distinguir claramente una actividad específica

De las nueve categorías de actividades contabilizadas en sólo una la presencia de la mujer es mayoritaria, en aquella referida a los oficios del hogar, en el resto, el hombre abruma numéricamente con su presencia en proporciones de 7 por cada mujer, dándose el caso donde la distancia es poco menos que absoluta, por ejemplo en el caso de las actividades militares con 97% de presencia masculina. Repetimos, estos datos no hacen más que corroborar la primacía del hombre en el desarrollo de actividades diferentes aquellas que son “propiaamente femeninas”, como las que se refieren a los cuidados del hogar.

Es curioso observar que en la categoría “actividades laborales” la presencia masculina es significativamente mayor (79.2%) que el de la mujer

(28.2%), pareciera que se refuerza la visión estereotipada sobre la responsabilidades diferenciadas que deben asumir socialmente el hombre y la mujer y que se resume en aquella sentencia tantas veces escuchada en los hogares latinoamericanos “el hombre para la calle y la mujer para la casa”, sentencia que por cierto, hoy día, a pesar de que se sigue repitiendo, no tiene nada que ver en lo absoluto con la participación real de la mujer en las actividades económicas y productivas en los países latinoamericanos, sin embargo esta visión estereotipada se sigue alimentando desde nuestros textos escolares.

Conclusiones

El tratamiento diferenciado del género en los textos escolares analizados colocando al hombre en una situación de supremacía con respecto a la mujer, no hace más que corroborar la hipótesis sobre la característica andrónica de nuestra cultura. Los prejuicios y valores machistas no sólo se expresan por la diferencia numérica de imágenes masculinas y femeninas en las ilustraciones, sino también por el rol que se le asigna a las mismas. Así, a la figura masculina se le asocian características ligadas a actividades laborales, de poder, de liderazgo político y militar, de jefe de hogar, de profesional, deportista y científico, mientras que los roles de la mujer se restringen al desempeño de la maternidad y a los cuidados del hogar, en caso de desempeñarse en actividades laborales se le coloca en plano de inferioridad con respecto al hombre, así, es muy frecuente que en las ilustraciones que hacen referencia a situaciones médicas el rol de profesional de la medicina lo cumpla el hombre mientras que la mujer cumple el papel de enfermera. De igual manera sucede en ilustraciones que reseñan situaciones de autoridad en la escuela, siempre el Director es un hombre, las maestras son mujeres; en un restaurante el Chef es hombre, la mujer, ayudante en la cocina; en un avión el piloto es siempre un hombre, la mujer, aeromoza. Son innumerables los ejemplos que revelan el tratamiento minimizador que se le da a la mujer.

Tal como se expresó en líneas anteriores el hombre asimila y memoriza a razón de un 10% a través de la lectura, un 20% a través de la audición, un 30% a través de la visión y un 50% a través de la comunicación audiovisual (Capellán, 1.988). Esta preponderancia del canal visual sobre el resto de los canales de la comunicación, hace de la imagen un vehículo expedito de

conformación de actitudes y valores, tal como lo ha expresado Escudero (1.979) en sus estudios. He allí la importancia de las ilustraciones en los textos escolares. Imágenes aparentemente inocentes cuya función aparente es meramente ilustrativa y de apoyo a los contenidos escritos, son capaces de vehicular tanta o más carga ideológica que el lenguaje escrito. Este estudio se remite sólo al tratamiento del género, es necesario abordar las ilustraciones desde otras ópticas con el fin de develar los valores y sesgos a los cuales están expuestos los usuarios de los mismos. Es un campo relativamente virgen en Venezuela y es mucho lo que se puede aportar.

Bibliografía

Alzate, M. (1.999). ¿Cómo leer un texto escolar?. Texto, paratexto e imágenes. **Revista de Ciencias Humanas**. Año 6, nro. 20. P.p: 114-124

Aparici y otros (1.992). **La Imagen**. Madrid: UNED.

Argibay y otros. (1.991). **La cara oculta de los textos escolares. Investigación curricular en Ciencias Sociales**. Bilbao: Ediciones de la Universidad del País Vasco.

Appel, M. (1.989). **Maestros y Textos**. Barcelona: Paidós.

Billing, M. (1.984). Racismo, prejuicio y discriminación. En: Moscovici, S. **Psicología**. París: P.U.F.

Capellán, L. (1.988). **La imagen en los libros de texto y el reparto de roles en función del sexo**. Granada: Universidad de Granada/Instituto de Ciencias de la Educación.

Colas Bravo, P. y Corts Giner, I. (1.990). Las Imágenes en los textos escolares españoles de principios de siglo. **Revista de Ciencias de la Educación**. Nro. 141, p.p: 41-49.

Choppin, A. (1.992) **Los Manuales Escolares. Historia y Actualidad**. París: Hachette

Dreyfus, H. Y Rabinow, P. (1.988). **Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica**. México: UNAM.

Escudero, J. M.(1.979). **Tecnología Educativa: diseño de material escrito para la enseñanza de conceptos**. Valencia: Universidad de Valencia, Instituto de Ciencias de la Educación.

García, C. (1997). Mujer y violencia. Programa de investigación y de intervención social. **Revista venezolana de estudios de la mujer**. Vol. 2, Nro. 5. p.p : 78 -94.

Garreta, N. (1984). La presencia de la mujer en los textos escolares. **Revista de Educación**. Nro. 275,p.p: 93-106.

Gimeno Sacristán, J. (1988). **El curriculum. Una reflexión sobre la práctica**. Madrid: Morata.

Johnsen Borre, E. (1996). **Libros de texto en el caleidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares**. Barcelona: Pomares.

Levie, H y Lent, A. (1982). Effect of text ilustrations. **Review of research**, vol 30, nro.4, p.p: 195-233.

Lozano, J. y otros (1982). **Análisis del Discurso. (Hacia una semiótica de la interacción textual)**. Madrid: Cátedra.

Lucas Sacristán, A. (1991). El curriculum oculto en los textos. Una perspectiva semiótica. **Revista de Educación**. N 296, p.p: 245-259.

Metz, C. (1972). Imágenes y Pedagogía. En: **Análisis de imágenes**. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo

Moscovici, S. (1979). **EL psicoanálisis su imagen y su público**. Buenos Aires: Heumul.

Navarro, J. (1985). **Evaluación de los textos escolares**. Universidad Complutense de Madrid: Tesis Doctoral.

Ossenbach, G. y Somoza, M. (2.000). **Los Manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina. Un análisis comparativo**. Madrid. UNED. (en imprenta).

Palacios, V. Y Ramírez F. (1998) Reflexiones sobre el texto escolar como dispositivo. **Revista Educación y Pedagogía**. Vol X, Nro. 21. p.p: 217-235.

Patiño, M. (1999). **Las ilustraciones en los manuales escolares**. UNED: Monografía

Richaudeau, F. (1981). **Concepción y producción de Manuales Escolares. Guía práctica**. París: Serbal / Cerlal / UNESCO.

Schmidt, S. (1980). **Teoría del Texto. Problemas de una lingüística de la comunicación verbal**. Madrid: Cátedra

Vilas, M. (1.999). **Estudio sobre las ilustraciones en los manuales escolares durante la época de los 70**. UNED: Monografía

Lista de Textos Escolares analizados

Primer Grado

Bravo Díaz, María J. (1.997). **Mi Libro Integral**. Caracas: Colegial Bolivariana.

De Rivero, Ramona. (1.980). **Colección Lecturas Básicas**. Caracas: Romor.

Díaz de Cerio, Angel. (S.J). y B. F. Otaegui. (1.978). **Nociones Fundamentales**. Caracas: Angelito.

García, Clarencio y otros. (1.994). **Arcoiris**. Caracas: Salesiana.

Gíl de Ortega, Magaly. (1.977). **Lengua y Literatura**. Caracas: Cultura Venezolana.

Gutiérrez, Juan José. (1.993). **Girasol**. Caracas: Básica.

Molina de González, M. y A. Lobo Luján (1.995). **Construir**. Caracas: Excelencia.

Pérez Poza, Alejandro. y María Teresa González (1.986). **Resplendor**. Barquisimeto: Larense.

Suárez de Porra, M. y G. Señor de Leofer (1.973). **Ya sé Leer**. Caracas: Colegial Bolivariana.

Publicaciones populares. (1.994). **Enciclopedia Popular**. Caracas: Deiba.

Zuriñe Leizoala, M y otros (1.990). **Redondel**. Caracas: Santillana.

Segundo Grado.

Alcaldía del Municipio Libertador (1.992) **Nuestro Libro de Segundo Grado**. Caracas: Majo Sciense.

Bravo, María Josefina (1.985) **Mi Libro Integral**. Caracas: Colegial Bolivariana.

Caballero, Blanca Graciela. (1.965). **Hermanitos**. Caracas: Kapelusz.

Díaz de Cerio, Angel. (1.970). **Lenguaje y Matemática**. Caracas: Angelito.

Díaz, Gustavo y Gladys Henríquez (1.979). **El Nuevo Arcoiris**. Caracas: Salesiana.

Díaz de Cerio, Angel. (S.J). y B. F. Otaegui. (1.980). **Nuevas Nociones y Ejercicios Prácticos**. Caracas: Angelito.

Equipo Pedagógico (1.998). **Sociales**. Caracas: Eneva.

Escalona, Melvin y Jesús Everduim (1.998). **Guía Escolar Santillana**. Caracas: Santillana.

Fernández, Miriam y otros (1.990). **Mi Mundo Integrado**. Caracas: Exceclencia.

Flores de Tovar, Olga (1.994). **Enciclopedia Popular**. Caracas: Teduca.

Flores de Tovar, Olga (1.988). **Teducu**. Caracas: Teduca-Santillana.

Gutiérrez, Juan José (1.992) **Girasol**. Caracas: Básica.

Jiménez, Aglae y Benjamin Sánchez (1.972) **Nuestro Libro Segundo de Lectura**. Caracas: Kapelusz.

Luaces, María Isulina y otros (1.996) **Yo Estudio**. Caracas: Educativa.

Pérez Poza, Alejandro y María Teresa González (1.989). **Resplandor**. Barquisimeto: Larense.

Suárez de Porras, Mercedes y Gilda Señor de Leofer (1.976) **Lengua y Literatura**. Caracas: Colegial Bolivariana.

Suárez de Porras, Mercedes y Gilda Señor de Leofer (1.978) **Lengua y Literatura**. Caracas: Colegial Bolivariana.

Tercer Grado

Barberá, Vicente y otros (1.992) **Arcoiris Básico**. Caracas: Salesiana.

Bravo, María Josefina (1.987). **Mi Libro Integral**. Caracas: Colegial Bolivariana.

Díaz, Gustavo y Gladys Henríquez (1.979). **El Nuevo Arcoiris**. Caracas: Salesiana.

Flores de Tovar, Olga y otros (1.993) **Teducu**. Caracas: Teduca.

Gutiérrez, Juan José (1.993) **Girasol**. Caracas: Básica.

Grupo de Asesores Didácticos (1.985) **Nacho Venezolano**. Caracas: Enedinova.

Grupo Diez (1.986). **Buenos Días Escuela**. Caracas: Distribuidora Escolar.

Izquierdo Torres, Antonio y otros (1.977). **Venezuela**. Caracas: l Cardenal.

Jiménez, Aglae y Benjamin Sánchez (1.971) **Nuestro Libro Tercero de Lectura**. Caracas: Kapelusz.

Pérez Poza, Alejandro. y María Teresa González (1.986). **Resplandor**. Barquisimeto: Larense.

Publicaciones Populares (1.992) **Lecturas Populares**. Caracas: Deiba.

Rincón, Luis y Darío Gómez (1.990) **Horizontes**. Caracas: Eneva.

Rolan, José (1.977). **Nosotros y las palabras**. Caracas: Cardenal.

Rojas, Miguel del Valle (2.000). **Lecturas Básicas Tucusito**. Caracas: Panapo.