

Las imágenes en los libros de texto destinados a la Educación General Básica 1, en la provincia de Buenos Aires

Autor:

Cruder, Gabriela

Tutor:

Steimberg, Oscar

2005

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación

Posgrado

TESIS 11-9-23

FACULTAD de FILOSOFIA y LETRAS	
Nº 821.804	MESA
30 SEP 2005	DE
Agr.	ENTRADAS

UNIVERSIDAD NACIONAL DE BUENOS AIRES

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**LAS IMÁGENES EN LOS LIBROS DE TEXTO
DESTINADOS A LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA 1,
EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES.**

GABRIELA CRUDER

DIRECTOR DE TESIS: OSCAR STEIMBERG

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Dirección de Bibliotecas

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a Graciela Carbone por su orientación y por su colaboración al contactarnos con quienes serían nuestros directores, como así también por sus enseñanzas y por la convocatoria al trabajo sobre la temática, en el marco del que desarrolla en la Universidad de Luján.

A los alumnos y a los compañeros de la División de Educación a Distancia y del Departamento de Educación de la mencionada Universidad como así también a los del Instituto Superior de Formación Docente N° 113, de Gral. San Martín, por su aliento.

Muy especialmente a Gladys Torres, bibliotecaria del ISFD N° 113 y al grupo de bibliotecarias de la Biblioteca Popular Fray Mocho de Villa Ballester y con ellas, a todos los bibliotecarios que, en distintas instituciones, generosamente nos brindaron su atención.

También va nuestro agradecimiento a los colegas de las escuelas de Educación General Básica del Distrito de General San Martín, en especial las N°3, 27, 75 y 85, como así también al Centro de Investigaciones Educativas del Distrito, por el interés demostrado en nuestra tarea al facilitarnos información documental.

Nuestro profundo reconocimiento a Cecilia Braslavsky quien fuera nuestra Directora de Estudios, y a quien siempre le estaremos agradecidos por la aceptación de esta responsabilidad y las expectativas depositadas en el proyecto.

En este mismo sentido, va también nuestro agradecimiento a Oscar Steimberg quien como Director de Tesis tuvo que destinar valioso tiempo a nuestra formación.

Que profesionales tan prestigiosos, destacados intelectuales nos brindaran su experiencia, conocimientos, orientación, sin dudas constituye un privilegio que, afortunadamente, la educación pública continúa prodigando.

Esperamos que el trabajo que presentamos aquí contribuya con los esfuerzos que, cada día, muchos sujetos e instituciones realizan para el mejoramiento de la educación.

AGRADECIMIENTOS

INDICE

PRESENTACIÓN	5
1. APROXIMACIONES A LA PROBLEMÁTICA.	7
1.1. Qué entendemos por libro de texto.	8
1.2. Los estudios sobre las imágenes en los libros de texto.	10
1.3. La imagen: su presencia en el tiempo.	16
1.3.1. La utilización de imágenes	16
1.3.2. Los estudios acerca de la imagen.	25
1.4. Sobre el estatuto de las imágenes.	28
1.5. La imagen y sus relaciones con el libro de texto.	31
2. ACERCA DE LAS CUESTIONES METODOLÓGICAS	34
2.1. Delimitación del problema.	35
2.2. Precisiones acerca de la noción de dispositivo.	37
2.3. Selección de contextos y estrategia de investigación.	40
2.4. Precisiones en torno de la perspectiva adoptada.	43
2.5. Precisiones sobre los conceptos y recursos técnicos.	45
3. EL DISCURSO SOBRE LA IMAGEN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	54
3.1. La imagen en la escuela elemental bonaerense: el pasado reciente.	54
3.2. El lugar de la imagen en la formación docente: el pasado reciente.	60
3.3. La imagen en la normativa escolar en la actualidad.	64
3.4. Novedades editoriales: el impacto en la prensa.	70
3.5. El lugar de la imagen en las guías destinadas a los maestros.	72
3.5.1. La imagen en las guías docentes. Categoría: autodefinición de la propuesta editorial.	75
3.5.1.1. Aspectos relativos a la explicitación del enfoque pedagógico-didáctico adoptado.	77

3.5.1.2. Aspectos relacionados con la organización didáctica.	78
3.5.1.3. Aspectos relacionados con la caracterización de los destinatarios.	80
3.5.1.4. Aspectos relacionados con el proceso de alfabetización y la enseñanza de la lengua.	81
3.5.1.5. Aspectos relacionados con el rol de los personajes en el libro de texto.	82
3.5.2. La imagen en las guías docentes. Categoría: contexto de uso de la imagen.	83
3.5.2.1. Tratamiento de la imagen como disparador en la enseñanza.	83
3.5.2.2. La imagen como recurso de enseñanza.	84
3.5.2.3. La imagen como contenido de enseñanza.	85
3.5.2.4. Tratamiento de la imagen en el área de la Educación artística.	87
3.5.2.5. La imagen en las actividades de aprendizaje.	88
3.5.2.6. La imagen en la evaluación del aprendizaje de los niños.	90
3.5.3 La imagen en las guías docentes. Categoría: Fundamentación teórica acerca de la utilización de la imagen.	91
3.5.3.1. Consideraciones acerca de especificidades sobre la imagen.	91
3.5.3.2. Lugar/área curricular destinado al asentamiento de especificaciones.	91
3.6. Breve nota sobre las características infantiles.	92
3.7. Reflexiones sobre las relaciones entre las guías para docentes y la normativa oficial.	95
4. LAS IMÁGENES EN LOS LIBROS DE TEXTO	97
4.1. Una breve caracterización: los libros de texto de la muestra	98
4.2. Niveles de presentación de las imágenes.	100
4.3. Sobre el tamaño de las imágenes.	107
4.4. El espacio representado en las imágenes.	110
4.4.1 Los escenarios representados.	116
4.5. Acerca del tiempo representado y dos casos: efemérides e historietas.	121
4.5.1. Las efemérides	121
4.5.2. Las historietas.	126
4.6. Los caminos de la mirada.	135
4.7 Los actantes representados.	140
4.8. Las relaciones entre actantes.	161
4.9. Consideraciones sobre ilustraciones y fotografías.	164
4.10. La trama de las imágenes y los textos escritos.	170
4.11. Reflexiones en torno del texto imagen y sus relaciones con el discurso acerca de la imagen.	175

5. CONCLUSIONES	178
6. FUENTES UTILIZADAS	180
6.1. Libros de texto para EGB 1	180
6.2. Guías docentes para maestros correspondientes a los libros de texto para EGB 1	181
6.3. Documentos	182
6.4. Artículos periodísticos sobre libros de texto.	185
7. BIBLIOGRAFÍA	186
7.1. Sobre libros de texto.	186
7.2. Sobre imagen	189
7.3. Sobre educación	192
7.4. Sobre análisis del discurso	195
7.5. Bibliografía general	195
7.6. Diccionarios	196
7.7. Artículos periodísticos.	196
8. ANEXO	
Gráficos y datos numéricos que presentan información ampliatoria	198 / 215

La imagen es la memoria de la mirada
Jean-Paul Desgoutte.

El análisis de las imágenes que pueblan los libros de texto destinados a la Educación General Básica 1, de circulación masiva en las escuelas bonaerenses en la actualidad, constituye el centro de nuestra atención, núcleo de la tesis que desarrollamos en las páginas que conforman este trabajo.

Consideramos que el libro de texto y las imágenes que porta conforman un dispositivo privilegiado que promueve un campo de sentidos posibles que fija la imagen, por lo que nos propusimos avanzar en la clasificación de *modos de imaginización* en los textos escolares, en cuanto a la puesta en escena de un verosímil de ilustración (representación) que va más allá de su utilidad didáctica. **Mostrar que las imágenes que transporta el dispositivo escolar libro de texto proponen un repertorio que contribuye a la conformación de lo que llamaremos “grado cero” de las representaciones escolares: configuraciones (“ocurrencias”) significantes que –paradójicamente dado que la imagen muestra, expone, da a ver- operan a modo de curriculum oculto, propiciando la fijación y legitimación de condiciones estéticas y simbólicas, más allá de las epistémicas.**

La presentación de la indagación realizada se encuentra organizada en cinco partes.

La primera parte consiste en la aproximación a la problemática y comenzamos por exponer qué entendemos por libro de texto. A continuación, dado que la tesis aborda los modos de inclusión de las imágenes en los libros de texto, presentamos los estudios que han centrado su interés en la investigación de esta temática, configurando un campo de aproximaciones desde un ángulo específico: el terreno educativo. Dado que la particularidad del estudio consiste en la indagación del texto imagen, las aproximaciones sucesivas permiten adentrarnos en el campo considerando su estatuto, sus modos de configuración en distintos procesos socio-histórico-político-culturales y sus características principales, de modo que queden expuestas con los procesos que les son propios en los tiempos que marca la larga duración histórica y en evidencia sus relaciones con el libro de texto.

En la segunda parte del trabajo, exponemos lo atinente a la metodología. Queda expresado el problema y damos cuenta de la selección de contextos y la estrategia de

investigación, así como también precisiones sobre los conceptos y recursos técnicos utilizados en el marco de una investigación con carácter documental como la que realizamos.

La tercera parte del trabajo da cuenta del discurso acerca de la imagen en el ámbito educativo. En principio abordamos cuál ha sido el lugar ocupado por la imagen en la escuela elemental bonaerense y en la formación de docentes para este nivel de enseñanza, en el pasado reciente. Luego, analizamos lo que se dice acerca de la imagen en la normativa escolar correspondiente al primer ciclo del nivel elemental de escolarización (Educación General Básica 1) como también lo que se expone para la formación de maestros de EGB, en el presente escolar bonaerense.

También dedicamos un espacio al tratamiento en la prensa de las novedades en materia editorial en la actualidad, de modo que pueda observarse, desde variadas vertientes, la configuración de un entramado significativo, extendido socialmente, en torno del tema.

Un punto destacado lo constituye el análisis de las guías destinadas a los maestros, que acompañan los libros de texto. En este sentido, circunscribimos y damos cuenta del lugar que brindan a la imagen las propuestas editoriales destinadas a la EGB 1 (que involucra 1°, 2° y 3° año de educación básica): qué aspectos se explicitan y de qué modo lo hacen. Para ello, analizamos la fundamentación teórica que proponen para la utilización de la imagen, como también las referencias atinentes al contexto de utilización de las mismas en el libro de texto.

En la cuarta parte del trabajo presentamos el análisis de las imágenes que pueblan los libros de texto destinados a los niños que asisten a la EGB 1. Analizando las relaciones entre los textos imagen y escrito, damos cuenta de los hallazgos en cuanto al *mundo* - qué, quiénes, dónde, cuándo, cómo- que se ofrece a los lectores en las imágenes de los libros de texto. Esta descripción y análisis nos permitió poner en relación las imágenes que presentan la serie de libros de texto que cada editorial propone para el ciclo, es decir los tres años que conforman la EGB 1, con las nociones que -entendemos- colaboran en promover en cuanto a la elaboración de las configuraciones espaciales, temporales, identitarias, etc. de los destinatarios.

Destinada a las conclusiones, en la quinta -y última- parte del trabajo retomamos algunos comentarios y preocupaciones señalados durante el desarrollo.

1. APROXIMACIONES A LA PROBLEMÁTICA.

En nuestro país, la investigación en educación reconoce una gran variedad de intereses aglutinados en torno de la educación formal, especialmente en la indagación y análisis del nivel elemental de escolaridad. Sin embargo, la imagen aún es poco reconocida como objeto de estudio y no cuenta con un status que la acerque, atendiendo al orden de preocupaciones, a otras problemáticas profusamente abordadas.

Relevamientos realizados en distintos países acerca de los libros de texto destacan la acotada presencia de investigaciones en torno del uso de la imagen, no sólo en lo que respecta a las prácticas cotidianas en las escuelas sino también en lo que hace a los manuales escolares.

En Argentina, el estudio de los textos escolares y el análisis realizado a partir de las distintas investigaciones concluídas y en curso ha puesto de manifiesto la preocupación por este área. Sin embargo, y aunque las investigaciones de más lejana data corresponden a la década del 70', se evidencia aún una débil presencia en el tratamiento de la imagen entendiéndola como objeto de estudio, lo que implica preguntarse por cómo trata las categorías de nuestra concepción de la realidad, por cómo inscribe significaciones.

“ La ‘imagen’ no constituye un imperio autónomo y cerrado, un mundo clausurado sin comunicación con lo que la rodea. Las imágenes -como las palabras, como todo lo demás- no podrían evitar ser ‘capturadas’ en los juegos del sentido, en los múltiples movimientos que vienen a regular la significación en el interior de las sociedades.”¹

El estudio de las imágenes en los libros de texto implica tener presente que éstas colaboran con todo un sistema representacional que la escuela vehiculiza a través de “la” palabra autorizada.

Preguntándonos acerca de las relaciones entre industria editorial, escuelas y política de distribución del conocimiento en el marco de la educación argentina en la actualidad, nos propusimos explorar el contexto de producción de este conocimiento *legítimo*,

¹ Metz, Christian; “Más allá de la analogía, la imagen”, en VVAA; *Análisis de las imágenes*, Buenos Aires, Editorial Tiempo Contemporáneo, 1972, pp. 12,13.

entendiendo que las imágenes inscriptas en las páginas de los libros de texto llegan a numerosas escuelas e involucran el trabajo de maestros y alumnos.²

1.1. Qué entendemos por libro de texto.

Durante el recorrido de lectura realizado, encontramos una característica en la que todas las fuentes consultadas coinciden: la relación del objeto libro con la sistematicidad de su utilización en la enseñanza graduada. Esta estrecha relación nos permite distinguirlo –a la vez- de las obras de consulta tales como revistas, enciclopedias y otros textos, utilizadas por niños y maestros para realizar el trabajo escolar.

El libro de texto es un instrumento, una herramienta, un recurso para la enseñanza que tiene un formato reconocible y es utilizado en la escuela tanto como en la casa.

“ A lo largo de la historia el concepto de libro de texto ha ido variando (...). Las características de lo que, en los últimos años, se ha entendido como libro de texto son las siguientes: se trata de un libro que en un número determinado de páginas desarrolla el contenido de un área o asignatura para un grado o curso escolar, distribuyendo los contenidos en lecciones o unidades; generalmente está pensado para un uso centrado en la comunicación de la lección por parte del docente y el estudio individual sobre el propio libro, mediante la lectura y la realización de actividades propuestas.”³

Distintos estudios, de las más variadas vertientes, coinciden en ver al libro de texto como un potente mediador curricular, por lo que su presencia en el aula no pasa inadvertida. Se trate de adhesiones o de rechazos -cualquiera sea el grado y el tenor de la crítica en unos u otros casos- lo cierto es que la propuesta oficial llega a la escuela y lo hace, también, a través de la industria editorial que ofrece a los maestros un objeto preciado: el libro de texto.⁴

² Parafraseando a Michael Apple, podría decirse que se trata de estudiar cómo mediatizan las estructuras económicas y sociales la organización y distribución de la cultura. Apple, Michael; *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Barcelona, Paidós/M.E.C, 1989, pp. 89, 90, 91.

³ Parcerisa Aran, Artur; *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*, Barcelona, Editorial Graó, 1995, p.36.

⁴ Entre otras expresiones de similar tenor, nos decidimos por estas palabras de Apple que dan cuenta de la cuestión que pretendemos abordar. “La noción de ‘textos’ se construye de manera muy amplia a fin de incluir dos elementos. En primer lugar se halla el libro de texto propiamente dicho. Nos guste o no, en la mayoría de las escuelas de los Estados Unidos y de un abanico cada vez mayor de países, el currículum se define mediante un libro de texto, estandarizado y de nivel

“Un texto escolar es: Un determinado discurso o praxis social enunciativa, destinado al uso sistemático del escolar y del docente.

Se trata, pues, de un instrumento de la praxis educativa sistemática, y su discurso es, así, parte del discurso educativo global. (...) Un texto que articula objetivos educacionales precisos (para qué se enseña) con determinados contenidos disciplinares (qué se enseña) y con una teoría pedagógica, explícita o implícita (quién y cómo aprende, quién y cómo enseña).

Un conjunto de enunciados lingüísticos, representaciones gráficas y signos icónicos, referidos a determinados objetos disciplinares y organizados para responder a pretendidas exigencias didácticas de un determinado nivel de la educación sistemática.”⁵

La utilización del término *libro de texto* no ha sido estable ni unánime y, en muchos casos, quienes se han ocupado de su estudio han prescindido de definirlo, dando por sentada *alguna* acepción que podemos llegar a imaginar. Egil Borre Johnsen, destacado especialista en el área de estudio de los libros de texto, nos recuerda que la utilización del término en inglés se remonta a mediados del siglo XVIII. Para el autor, el libro de texto puede ser considerado como parte de un conjunto más amplio: el de los medios de enseñanza.⁶

Desde las tapas, que explicitan el segmento etéreo específico al que está dirigido, pasando por el orden de presentación de los contenidos y actividades, las ilustraciones escogidas, etcétera, podríamos decir que el libro de texto es un objeto que reconocemos y ubicamos –aunque estas imprecisiones hayan sido muy criticadas-, evidentemente a partir de nuestro paso por la escuela. Así contamos con *ciertas* ideas al respecto, lo incluimos como parte del terreno escolar, y lo hacemos sin dificultad, lo hemos *naturalizado*: forma parte de la enseñanza.

Pierre Bourdieu señala que “...es la *cultura escolar* la que dota a los individuos de un cuerpo común de categorías de pensamiento que hacen posible la comunicación. (...) No es solamente un código ni un repertorio común de respuestas a problemas recurrentes; es

específico, para lectura, matemáticas, estudios sociales, ciencia, etc. (...) Puesto que es el libro de texto el que establece en gran parte las condiciones materiales de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de muchos países de todo el mundo, y puesto que es también el que muchas veces define cuál es la auténtica cultura de élite y quién legitima qué es lo que debe transmitirse...” Apple, Michael; *Op. cit.*, pp.22, 87.

⁵ Bertoni, Alicia (dir.) y colaboradores; *Criterios de evaluación de textos escolares*, Dirección de Investigación Educativa, Secretaría de Educación, Municipalidad de Buenos Aires, 1986, citado en Carbone, Graciela (dir.); *El libro de texto en la escuela. Textos y lecturas*, Madrid, Miño y Dávila editores y Universidad Nacional de Luján, 2001, p.20.

un conjunto compartido de esquemas fundamentales, previamente asimilados, a partir de los cuales se articula, según un 'arte de creación' análogo al de la escritura musical, una infinidad de esquemas particulares..."⁷

1.2. Los estudios sobre las imágenes en los libros de texto.

El campo de estudio de los libros de texto se ha visto ampliado en los últimos tiempos. Dar cuenta de todas las investigaciones que exploran, describen y analizan los distintos aspectos posibles de ser tenidos en cuenta excede el objeto de este trabajo, por lo que mencionaremos aquellos que dedican al menos un espacio al estudio del texto imagen.

Realizando una muy amplia reseña acerca de los distintos estudios publicados con relación al libro de texto, Egil Borre Johnsen establece distintos grupos de intereses que marcaron la investigación: la indagación en torno de la ideología, el uso dado a los libros y todo lo relativo al desarrollo de libros de texto atendiendo a la redacción, corrección, edición, etcétera. Partiendo de esto, también da cuenta de diferentes trabajos que se valieron de la metodología y el análisis histórico para analizar los libros de texto, y cuyas producciones abarcan distintos países y períodos de tiempo. Nos interesa especialmente señalar que de las numerosas investigaciones mencionadas son escasas las que atienden al estudio de las imágenes.⁸

Un caso es el de Christine Sleeter y Carl Grant, quienes trabajaron indagando las representaciones de raza, clase social, sexo y discapacidades en 47 libros de texto estadounidenses, editados en el período 1980-86. "El análisis de la imagen supone contar quién aparece en cada imagen, categorizándolo por sexo, raza (asiático, americano, americano negro, americano hispano, indio americano, americano blanco, raza ambigua y grupo racial mixto) y discapacidad. Las imágenes pueden ser designadas como

⁶ Johnsen, Egil Borre; *Los libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, 1996.

⁷ La cita corresponde a Bourdieu y ha sido tomada del libro *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus, 1979. En Kaplan, Carina; *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1997, p.38.

⁸ Johnsen se basa en la revisión internacional que sobre libros de texto realiza el Instituto Georg Eckert de Alemania, también considera relevante el estudio bibliográfico: *Libros de texto en la escuela y la sociedad*, de Woodward, Elliott y Nagel, e incorpora aportes de investigaciones

individuales o de grupo. Además, también se anotaron los estereotipos de sexo y el trasfondo o ambiente de clase social.”⁹

Otra investigación que aparece mencionada en la recopilación realizada por Johnsen es el estudio desarrollado por Christina Gustafsson, quien trabajó en torno de la utilización de ilustraciones en el aula. La investigadora demostró que la cantidad de tiempo destinado al uso “directo” de imágenes es mínimo. En cuanto al potencial educativo de las ilustraciones, Johnsen señala que en este punto “... hay una ausencia, tanto de teoría como de investigación.”¹⁰

Ratificando esta afirmación e incorporando otras aristas al estudio del texto imagen, Johnsen da cuenta del trabajo realizado en Estados Unidos por Arthur Woodward, quien estudió las relaciones entre texto escrito e imágenes en dos series de libros de ciencias naturales de primero a sexto grados, incluyendo los destinados a los maestros. Woodward concluye expresando que hay evidencia de que las ilustraciones fueron reunidas apresuradamente y con poco cuidado de las relaciones con el texto escrito. La “inconsistencia” que se señala en cuanto a las relaciones de las imágenes con el texto escrito, aparece expuesta –y ratificada- en el trabajo realizado en Suecia por Rune Pettersson.

En cuanto a los estudios que sobre libros de texto recogen los desarrollos de investigaciones en el mundo de habla hispana, con un enfoque histórico sobre el tema, Agustín Benito Escolano realizó en España una revisión de las investigaciones cuyo núcleo de preocupaciones se concentra en la imagen y sus relaciones con la educación. Se refiere, fundamentalmente, a quienes intentaron sistematizar las funciones y utilización de la imagen en la enseñanza.

La llamada “imagen didáctica” se incorpora al vocabulario conceptual de la literatura pedagógica española a fines de la década del 60’ cuando aparecen los trabajos de Maíllo y Navarro Herrera, realizadores de dos tipologías de ilustraciones que –de algún modo- reenvían a la obra de Abraham Moles. En la década del 70’, Rodríguez Dieguez –al igual que los autores citados y retomando algunos de los criterios por ellos explicitados- sistematiza las funciones de la imagen en los manuales escolares, clasificándolas.

principalmente de Europa y Estados Unidos en un relevamiento pormenorizado sobre el tema, que incluye presentaciones en congresos, conferencias o artículos aparecidos en distintas revistas.

⁹ Johnsen, Egil Borre; *Op.cit.*, p.98.

¹⁰ *Ibidem*, p.191.

En una línea de trabajo que va en el mismo sentido, se inscribe el estudio realizado por M.I. Martín Repero, a propósito de las "formalizaciones de la iconografía en los textos de la escuela franquista", tomando el período 1939-1975.

"Las variables examinadas han sido: frecuencia de las imágenes en los textos; tipos de imagen (mapas, gráficos, personajes, símbolos, escenas, paisajes, modelos, dibujos lineales, dibujos esquemáticos, obras de arte); aspectos formales (presentación, tamaño, relación imagen-texto, situación, color posición); funciones (motivadora, vicarial, informativa, explicativa, estética); modelos sociales (representaciones de sexo, edad, status social, roles familiares, comportamiento, adoctrinamiento)." Las conclusiones del trabajo, que conocemos a partir de la lectura y comentarios que realiza Escolano, consisten en la observación del incremento del texto imagen conforme se avanza en el tiempo, la detección de "... ciertas estrategias ilustrativas subyacentes que, de forma intuitiva, aplican principios cuya eficacia comunicativa se podría fundamentar en determinadas teorías cognitivas clásicas y modernas. Así, por ejemplo, entre las once posiciones espaciales que pueden ocupar las ilustraciones, el 46,28 por ciento se sitúa arriba o en el centro. (...) El análisis de contenido de las imágenes examinadas (...) muestra que cada tipo de imagen puede cumplir una o varias funciones didácticas, aunque tienden a ser empleadas para cubrir tareas específicas. Así, los mapas se usan sobre todo para atender a funciones informativo-explicativas, y no motivadoras o estéticas." ¹¹

La extensión de la cita que transcribimos tiene el sentido de recoger los aportes realizados por la investigadora permitiéndonos observar el tipo de conclusiones a las que arribó. Escolano concluye el análisis que realiza sobre la investigación puntualizando que aún aparece poco explorada la "... interacción texto-imagen. Este es un aspecto que no ha sido bien estudiado, pero que reviste un gran interés ..." ¹²

En cuanto al desarrollo de la investigación histórico-educativa en América Latina, "... los análisis más frecuentes han tenido que ver con el gran protagonismo asignado a los libros de texto en las reformas educativas y curriculares de las décadas de 1960 a 1990

¹¹ Escolano Benito, Agustín; "Texto e iconografía. Viejas y nuevas imágenes", en Escolano Benito, Agustín (dir); *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid, Fundación G.S. Ruipérez, 1997, pp.135,136,137,140.

Rodríguez Dieguez, clasifica las funciones que cumplen las imágenes en los libros de texto en: "... motivadora, vicarial (la imagen sustituye a los contenidos verbales), catalizadora (yuxtaposición de imágenes sobre fenómenos que no se dan en forma simultánea: por ejemplo, día/noche), explicativa, facilitadora redundante y estética." Puede observarse que se trata de las funciones analizadas por Martín Repero. *Ibidem*, p.135.

¹² *Ibidem*, p. 142.

(cuestiones metodológicas y didácticas, criterios para la elaboración y evaluación de los textos, entre otras cuestiones), así como con cuestiones políticas e ideológicas de relevancia actual. (...) Además del análisis del contenido de los textos, se han abordado cuestiones como el control oficial de los textos y, en general, las políticas nacionales referidas a los programas de estudio y a la confección de los textos (...) como en el caso de los análisis sobre el papel de los textos escolares en regímenes populistas o dictatoriales...”¹³

Puede observarse que la imagen no aparece listada como temática de estudio ni ocupa un espacio propio. Entre los estudios que intentan integrar al análisis del texto escrito la preocupación por la imagen y un acercamiento a la problemática, principalmente en el marco de los estudios de historia de la educación pero sin circunscribirse a este campo, debemos mencionar los trabajos presentados en el marco del VII Coloquio Internacional “Texto e imagen en el mundo ibérico e ibero-americano” organizado por el C.I.R.E.M.I.A, en marzo de 2002.¹⁴

En nuestro país, encontramos trabajos que incluyen algunos comentarios acerca de las imágenes de los libros de texto pero en los que no se propone su constitución como objeto de estudio. Se trata de producciones que, con otros objetivos de lectura, dan cuenta de algunas imágenes atendiendo a un núcleo de preocupaciones externo a ellas.¹⁵

En este sentido, mencionamos el trabajo de Rinaudo y Galvanisi, quienes dedican un espacio a la imagen en el marco de una investigación centrada en la legibilidad, utilización y evaluación de los libros de texto de Historia, Física, Geografía y Biología destinados al tercer ciclo de Enseñanza General Básica y nivel Polimodal.

En su trabajo leemos: “Una consideración especial, merece el uso de *las ilustraciones*, porque si bien se trata de recursos que se incorporaron en los textos y que parecen

¹³ Ossenbach Sauter, Gabriela; “La investigación sobre los manuales escolares en América Latina: la contribución del proyecto MANES”, en *Historia de la Educación*, Nº 19, Salamanca, 2000, pp. 195-203. El proyecto MANES (Investigación sobre los Manuales Escolares), tiene sede en la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid, y ha establecido acuerdos de colaboración con diversas Universidades latinoamericanas y centros de estudio europeos.

¹⁴ Se trata del Centre Interuniversitaire de Recherche sur l'Education et la Culture dans le Monde Ibérique et Ibéro-américain, que aglutina diversos enfoques e intereses en torno de los textos escolares y la problemática de la imagen. Tiene su sede en la Universidad Francoise Rabelais, Tours, Francia.

¹⁵ En este sentido, y a modo de ejemplo consideramos las presentaciones realizadas en el Segundo Seminario Internacional: textos escolares en Iberoamérica. Universidad Nacional de Quilmes, 1997. También algunos libros como el de Emilio Corbière; *Mamá me mima, Evita me ama. La educación argentina en la encrucijada*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1999; o el texto de Catalina Wainerman y Mariana Heredia; *¿ Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano, 1999.

sumamente indicados para presentar la información desde otros simbolismos, se observaron algunos problemas que disminuyen su valor potencial para favorecer la comprensión. Por ejemplo, presencia de imágenes sin las referencias necesarias para su correcta interpretación u omisión de la fuente desde la cual fueron extraídas." A continuación, las autoras realizan una serie de sugerencias refiriéndose a las características que debieran reunir "... las ilustraciones dentro de los textos instructivos; a saber: ser pertinentes al tema; transmitir información relevante; presentar el contenido de referencia en la forma más comprensible posible y estar acompañadas de un comentario que incluya una explicación acerca de qué se trata, y una referencia acerca de su origen (ilustración generada por el autor; extraída de otro texto...)." ¹⁶

Presentan similares características los comentarios realizados por Elizabeth Liendro, quien aborda –brevemente, aunque con ejemplos altamente significativos- la legibilidad de las imágenes en Ciencias Biológicas, con una muestra de once textos destinados al nivel secundario de enseñanza (hoy EGB 3).

La autora señala: "En el mundo biológico hay toda una realidad no observable a simple vista. Para acceder a ella es necesario el uso de instrumentos como el microscopio. Este instrumento tiene 'poderes de resolución' que se hallan en los lentes objetivo y ocular; su explicitación en cualquier microfotografía o dibujo es un dato de relación con la realidad observable (macro); indica cuántas veces está aumentado el objeto observado, para poder ser visto por el ojo humano. Este dato no se encontró en los libros de texto de la muestra." ¹⁷

En el marco de los estudios de historia de la educación que se desarrollan en nuestro país, tomamos contacto con el trabajo realizado por Mirta Teobaldo y Amelia García quienes manifiestan su preocupación e intención de acercarse al tratamiento de las imágenes en los textos escolares.

Las autoras focalizaron su atención en la dimensión ideológica de los libros de lectura, haciendo extensivo el análisis a las imágenes. Estudiaron "... la familia, la moral, la patria, los símbolos patrios y la formación de la conciencia nacional", partiendo de la selección de tres libros –corpus trabajado de un total de dieciseis- que fueron utilizados en escuelas públicas y confesionales –salesianas- en el territorio neuquino durante las primeras décadas del siglo XX.

¹⁶ Rinaudo, María Cristina y Galvanisi, Celia Fabiana; *Para leer mejor... Cómo evaluar la calidad de los libros escolares*, Buenos Aires, Editorial La Colmena, 2002, pp.75, 76.

¹⁷ Liendro, Elizabeth; *Curriculum presente, ciencia ausente. La enseñanza de la Biología en la Argentina de hoy*, Tomo II, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1992, p. 81.

En lo atinente al texto imagen, Teobaldo y García consideraron que si bien: "... en el texto de los libros de lectura existe un terreno común de los significados de connotación que constituye el campo de la ideología, las imágenes que los ilustran en tanto condensan o concentran el mensaje escrito, también refuerzan desde su propia connotación, la dimensión ideológica." Concluyen que: "las imágenes destacan y enfatizan las poses, escenas y símbolos, a través de fotos y dibujos armados o contruidos para apelar al sentimiento relacionado con lo sagrado, lo nacional, lo familiar." ¹⁸

Entre las investigaciones que estudiaron con mayor detenimiento y detalle la problemática de la imagen en los libros de texto destinados a la educación elemental, destacamos los trabajos de Sergio Moyinedo, quien, desde una perspectiva semiótica, exploró temáticas puntuales tales como la figuración del cuerpo en los libros de lectura, la ilustración científica en libros escolares, o bien la construcción del "Buenos Aires colonial" ofrecida por los libros y revistas destinados al público infantil en el período 1930-1958. En sus trabajos, el autor establece relaciones entre el mundo representado y las corrientes de pensamiento –principalmente estéticas- en boga en el momento de circulación de los ejemplares analizados.¹⁹

Como puede observarse, el recorrido realizado nos permitió dar cuenta de unos pocos trabajos que indagan las imágenes de los libros de texto. En el campo de investigaciones que tratan las imágenes y sus modos de inscripción, tanto en los libros de texto cuanto en su utilización en las escuelas, pareciera ratificarse –desde las distintas vertientes de análisis y en las más variadas geografías- la necesidad de exploración de un territorio poco transitado, la profundización y sistematización de los hallazgos, sosteniendo la preocupación por lo omitido en tanto objeto de estudio que debe ser abordado.

¹⁸ Teobaldo, Mirta y García, Amelia Beatriz; "Los libros de lectura utilizados en la región Comahue, en las primeras décadas del siglo: una aproximación a las imágenes y los textos." Universidad Nacional del Comahue, mimeo, pp. 3,4, 34.

"Para la mejor comprensión del tratamiento de las imágenes, utilizaremos distintas aproximaciones a nuestro objeto de estudio. Forzaremos la aplicación de algunos de los procedimientos de connotación, (entendido como la imposición de un segundo sentido), utilizados por Barthes en el tratamiento de la fotografía, para aplicarlos al análisis de los dibujos, como por ejemplo: objeto y pose. Consideramos también otras características como: marco, líneas, contornos, dirección, tono, proporción, dimensión, movimiento, perspectiva, expresividad, aunque no necesariamente estén presentes en la estructura de todos los dibujos analizados. También las ausencias contribuyen a la connotación del mensaje." *Ibidem*.

¹⁹ Moyinedo, Sergio; *Construcción discursiva de un imaginario mediático acerca del tema 'Buenos Aires colonial' a partir de las ilustraciones de los manuales escolares, libros de lectura y revistas dedicadas al público infantil*, Informe final de beca de Iniciación, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 1995. En la bibliografía consignamos otros trabajos del autor dedicados a las imágenes en los libros de texto.

Johnsen hiperboliza: "... los libros de texto pueden adscribirse, por lo que se refiere a sus ilustraciones, a una 'escuela de ciegos para los que tienen vista'." ²⁰

1.3. La imagen: su presencia en el tiempo.

1.3.1. La utilización de imágenes.

Se define a la imagen como figura o representación de una cosa y, por extensión, como representación mental de alguna cosa percibida por los sentidos.

Indica toda representación relacionada con el objeto que aparece representado, ya sea por su analogía o bien por su semejanza perceptiva, considerándose imagen cualquier imitación de un objeto, percibida por la vista o mediante otros sentidos (imágenes sonoras, táctiles, etc). ²¹

Imago : sombra, imitación ...

Desde su origen las imágenes cumplieron varias funciones: fueron mediadoras entre los hombres y los dioses, han sido portadoras de elementos trascendentes sirviendo como símbolos para el acceso a lo sagrado, y han intervenido en las relaciones entre vivos y muertos presentando, frente a la ausencia y descomposición provocada por la muerte, la ilusoria posibilidad de recomposición, conservación, *presencia*. ²²

La imagen presupone una mediación técnica para exteriorizarla, artificio que permite simular alguna cosa, a la vez que soporte físico de la información y representación icónica. Esta *ambigüedad esencial* reclama necesariamente una mirada hacia la relación parecer-ser que encarna en ella.

²⁰ Johnsen, Egil Borre; *Op. cit.*, p.193.

²¹ *Diccionario Enciclopédico Salvat Universal*, Barcelona, Salvat Editores, 1972. *Diccionario Esencial de la Real Academia Española*, Madrid, Espasa, 1997. *Gran Diccionario de la Lengua Española Larousse*, Barcelona, Larousse, 1998.

En el desarrollo de este trabajo nos estaremos refiriendo a la imagen en tanto representación visual de figuras, objetos, etcétera, dejando de lado el amplio campo de indagación de las imágenes mentales.

²² Seguimos aquí lo expuesto por Regis Debray en *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*, Barcelona, Paidós, 1994.

El *punto de partida* se encuentra marcado por la percepción visual. Las imágenes nos instan a transitar desde el orden del fenómeno, es decir, desde el orden de lo perceptivo, desde lo que se considera evidente de por sí...²³

"... Desde el punto de vista de la mirada, 'lo esencial de la imagen consiste en encontrarse todo fuera, sin intimidad, y -no obstante- más inaccesible y misteriosa que el pensamiento del fuero interno; sin significación, pero apelando a la profundidad de todo sentido posible; irrevelada y, no obstante, manifiesta, teniendo esa presencia-ausencia que constituye el atractivo y la fascinación de las sirenas'."²⁴

Del parecer al ser...

Profundizar la percepción implica recorrer un camino que involucra las particularidades de un sistema cultural atendiendo a las relaciones y repertorios que, a la vez que individuales, son sociales, y que, en definitiva, participan y dan cuenta de un universo simbólico compartido.

Mirar para ver: del movimiento perceptivo del ojo, un salto cualitativo nos transporta más allá de la retina.

Mirar: pasaje de un estado a otro.

Desde la antigüedad, los intentos de indagación en torno de la imagen reconocen las más variadas posturas. Desde el reconocimiento de su función mimética a la acentuación del engaño de los sentidos, la imagen concentra –por definición- esta tensión. Ambigüedad esencial... La reflexión teórica acerca de la imagen fue escasa durante siglos. Sin embargo, el territorio ocupado por las imágenes generó controversias, fue centro de disputas y acabó –también- en conflictos armados.

El poder recurrió a la imagen para construir su historia: desde el "tabú icónico" del pueblo judío en torno de la representación de la figura humana, a la celebración de las deidades y la exaltación figurativa de la cultura grecolatina, hasta las controversias suscitadas en el escenario cristiano en torno de la utilización y carácter de las imágenes.²⁵

"Los primeros que anuncian el Reino de los Cielos se remiten a la Palabra. Se expresan con símbolos, enigmas y parábolas porque sólo la Voz puede insuflar lo Absoluto, sólo la lengua puede extraer un sentido del universo visible; pero los mediadores del Mesías que

²³ Tomamos, en parte, conceptos expuestos por Christian Metz, *Op.cit.*

²⁴ La cita corresponde a Blanchot, en Barthes, Roland; *La cámara lúcida. Notas sobre la fotografía*, Barcelona, Paidós, 1995, p.81.

²⁵ Seguimos lo expuesto por Román Gubern en *Del bisonte a la realidad virtual. La escena y el laberinto*, Barcelona, Anagrama, 1996, capítulos II y III.

vienen después, papas y obispos, reinyectan la imagen en la idea porque sólo ella da cuerpo al Espíritu, carne a la promesa ...”²⁶

Si las huellas del rostro y cuerpo de Cristo en el lienzo permitieron dar legitimidad a las representaciones que el cristianismo incorporó, no es menos cierto que a la vez, suscitaron acalorados debates sobre la “... posibilidad de la figuración divina”.²⁷

Ser-parecer: tensión en torno de la naturaleza de las imágenes, abanico de sentidos desplegado desde lo perceptual hasta su posibilidad simbolizadora, despliegue de reservas que originarían disputas y castigo, también antes que se hubiera promovido e instalado el cristianismo en Occidente. Valen como ejemplo para ilustrar el carácter que asumieron las imágenes, las penalizaciones que en época de Tiberio llegaban hasta la muerte para quien introdujera en prostíbulos y letrinas monedas u otros objetos donde apareciera el retrato del emperador.²⁸

“ La imagen –y en particular la *imagen pictórica*, unida desde sus inicios al *religare* comunitario promovido por alguna clase de religión (aunque se sabe que, después de advenido el monoteísmo, la cristiana fue particularmente prolífica en tales operaciones)- ha sido, históricamente, un *aparato visual* de constitución de la subjetividad colectiva y el imaginario social-histórico. En este sentido, su función de transmisión ideológica, con ser indudable, es *subsidiaria* de su papel de constructor de una memoria que busca ‘fijar’, por la *mirada*, el orden de pertenencia y reconocimiento prescripto para los sujetos de una cultura.”²⁹

En el siglo V, San Nilo imaginó a los fieles *leyendo* las escenas pintadas en los muros de las iglesias como si se tratara de un libro. “Dos siglos más tarde, el papa Gregorio Magno se haría eco de las ideas de San Nilo: ‘Una cosa es adorar una pintura y otra, aprender en profundidad, por medio de pinturas, una historia venerable. Porque aquello que la escritura hace presente al lector se lo muestran las pinturas a quienes no saben leer, a aquellos que sólo disponen de sus ojos, porque los ignorantes ven de ese modo la historia que deberían ser capaces de seguir (...) las pinturas son el equivalente de la lectura’.”³⁰

A principios del siglo VIII, el emperador bizantino León III, Sacerdote Supremo de la Iglesia de Oriente, prohibió el culto de las imágenes sagradas ordenando –a la vez- su destrucción, ya que consideraba su veneración como un acto de idolatría. Durante aquel

²⁶ Debray, Régis; *Op.cit.*, p.79.

²⁷ Gubern, Román; *Op.cit.*, p.56.

²⁸ Seguimos a Román Gubern. *Ibidem*.

²⁹ Gruner, Eduardo; *El sitio de la mirada. Secretos de la imagen y silencios del arte*, Buenos Aires, Norma, 2001, p.18.

³⁰ Manguel, Alberto; *Una historia de la lectura*, Santa Fe de Bogotá, Norma, 1999, p.136.

período Isáurico, las imágenes tomaron parte en el juego de intereses. Una guerra desatada entre quienes prescindían de adorarlas y los iconódulos, partidarios de venerar lo divino en sus expresiones materiales.

Esta contienda continuó hasta que el II Concilio de Nicea, realizado a fines del siglo VIII, anuló, definitivamente, las disposiciones que los Isáuricos habían establecido y restableció la circulación de imágenes en el mundo cristiano. Nuevamente la transmisión de la fe se valía de representaciones sagradas como medio para aproximarse a Dios. La Iglesia las proveía y regulaba su circulación...

Fueron largos años de conflictos que recogían, también, aquellos surgidos todavía mucho tiempo atrás con respecto a la única o doble naturaleza divina de Cristo. La controversia había producido graves diferencias tanto en el seno del Imperio de Oriente, como entre éste y el Papado.

“La justificación teológica que el II Concilio de Nicea elaboró para la veneración de las imágenes sagradas fue la *traslatio ad prototypum*, es decir, que la veneración de la imagen se traslada al prototipo representado en ella, ya que la imagen actúa de mera ‘intermediaria’. Y, por consiguiente, rechazar esta veneración ‘llevaría a negar la Encarnación del Verbo de Dios’. (...) Los Padres del Concilio enumeraron las tres virtudes atribuidas al uso de las imágenes religiosas: reavivar la memoria de hechos históricos ejemplares, estimular la imitación de los personajes representados y permitir su veneración. (...) La Iglesia dará un paso más y no negará que las imágenes ‘sirvan’ para obtener milagros.”³¹

Observamos el poder de la imagen y su rol mediador, la permanente dialéctica: presencia/ ausencia, en tanto representación de lo que no está allí, de lo que ha estado allí, de lo sucedido, su presencia ligada a la construcción y fijación de la memoria y, en consecuencia, también a la invisibilización, al *olvido*, en el proceso de configuración de la mirada.

No son pocos los autores que dejan claramente establecido este rol –preeminente– de la imagen, la presencia dominante de lo visual en la cultura por lo menos hasta bien entrada la Modernidad, cuando la palabra escrita –intensificada su difusión y expansión a través de la imprenta– se instaló como el medio privilegiado. En este proceso, la palabra escrita se vuelve –progresivamente– el medio más apto para el relato. De todos modos, no se trata de comprender este movimiento sino en etapas de largo aliento. Sabemos que la posibilidad de impresión determinada por la aparición de una nueva tecnología como la

³¹ Gubern, Román, *Op.cit.*, p.58.

imprensa, no conformó per se más que una posibilidad pero no –inmediatamente- un nuevo espacio letrado cuyos códigos se encontraran extendidos a todos. El grado de alfabetización alcanzado por la población, aún hoy continúa siendo una tarea pendiente y se constituye en otro parámetro para entender las diferentes situaciones y el grado de desarrollo de distintas regiones.³²

Pero si la aparición de la imprenta promovió cambios sustantivos como los mencionados, debemos consignar que la producción de imágenes mediante el grabado en madera –ya- había permitido la ampliación de la difusión de textos, puesto que un mismo taco de madera permitía la realización de varias impresiones. Las imágenes eran coloreadas a mano y el texto se escribía –también- manualmente.

Con la aparición del libro tabelario, las impresiones tanto de texto escrito como de imágenes se realizaban grabando el mismo taco de madera, aunque las imágenes continuaron siendo coloreadas manualmente.

La imprenta de caracteres móviles no sólo posibilitó la expansión del texto escrito sino que colaboró, también, con la difusión de imágenes permitiendo la incorporación de tono y volumen, contribuyendo al abandono del estilo lineal que las había caracterizado. Obviamente, y de la mano de esta nueva tecnología, la impresión de imágenes ya no necesitó de acabado manual.

“Casi tan viejo como el arte de la imprenta son los llamados ‘Pliegos de imágenes’. (...) Fue algo así como un periódico ilustrado para el pueblo. (...) Es de notar que el niño, así

³² “Antes de la Modernidad, en efecto (al menos en Occidente), la fijación de la memoria colectiva es tarea de la Imagen. Sólo a partir de la Modernidad se instaura la competencia de la Imagen y la Palabra.” Grüner, Eduardo; *Op.cit.*, p.19.

Entre los objetivos fijados por el Foro Mundial de Educación, promovido por UNESCO, el Director General de ese organismo nos recuerda que en especial se trata de “velar porque antes del año 2015 todos los niños y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una **enseñanza gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen (...) aumentar en 50 % de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados**, en particular mujeres... (...) Todavía hay en el mundo 868 millones de adultos analfabetos.” Koichiro Matsuura, “Enseñanza de calidad para todos”, *Clarín*, Buenos Aires, 27 de diciembre de 2002. Las negritas corresponden al original.

También consultamos sobre este tema especialmente las pp. 70, 71 y 72 de Braslavsky, Berta; *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003. Ong, Walter; *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, México, Fondo de Cultura Económica, 1987. Ulanovsky Sack, Daniel, entrevista con Roger Chartier; “Hace 700 años la cultura era más audiovisual que hoy”, *Clarín*, Buenos Aires, 30 de julio de 1995; y Chartier, Roger; *Cultura escrita, literatura e historia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999.

como se familiarizaba con los relatos populares, también lo hacía poco a poco con estas hojas ya repletas de imágenes... “³³

Durante toda la edad media los libros de imágenes circularon de manera extendida. Un ejemplo significativo del poder *educativo* de las imágenes lo constituyen las Biblias de los Pobres o Biblia de los predicadores pobres. “... La mayoría de los fieles reconocerían a buena parte de los personajes y de las escenas, y serían capaces de ‘leer’ en aquellas imágenes una relación entre los relatos del Antiguo Testamento y los del Nuevo (...). Sin duda predicadores y sacerdotes glosarían aquellas imágenes y relatarían de nuevo los acontecimientos representados, enlazándolos de manera edificante...”.³⁴ Y tampoco podemos dejar de mencionar la producción y circulación muy extendida de “imágenes piadosas”, cuya cualidad esencial era la de ofrecer protección y amparo espiritual.

En esta apretada síntesis no pretendemos realizar una historia de las imágenes sino resaltar -con trazos gruesos- características y usos que nos permitan dar cuenta de la naturaleza de su presencia a lo largo del tiempo. De modo tal que, atendiendo al proceso histórico, percibamos -también- cómo fueron naturalizados ciertos usos de la imagen, lo que involucra su presencia en el marco de los procesos educativos y materiales ligados con éstos.

Desde la antigüedad, los manuscritos que trataban sobre ciencia fueron ilustrados, de modo que los lectores accedieran a una explicación más acabada de la materia en cuestión. “Así, en obras del siglo XVII pueden hallarse ilustraciones procedentes de Herón o de Vitruvio, apenas modificadas, como si formaran parte de un *fondo icónico* que perteneciera al ‘dominio público’ de la cultura.”³⁵

Como mencionábamos más arriba, la irrupción de la imprenta propició la aceleración del proceso productivo de textos. La presencia del libro, progresivamente extendido

³³ González, Fernando Xavier; “Apuntes para una historia de la ilustración en el libro infantil”, en *El loro pelado*, Año 1, N° 3-4, Buenos Aires, diciembre de 1979.

También consultamos el apartado referido a ilustraciones en el libro de Marc Soriano, *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*, Buenos Aires, Ediciones Colihue, 1995. El autor menciona que ya desde la primera mitad del siglo XV, “...comenzaron a aparecer verdaderas historietas, las *xilografías*. A partir de la invención de la imprenta, comenzaron a multiplicarse los pliegos de imágenes... (...) Al mismo tiempo, se iba desarrollando la industria de las ‘estampas religiosas’ o ‘imágenes protectoras’ (...) utilizadas probablemente como amuletos.” *Ibidem*, p.387.

³⁴ Manguel, Alberto; *Op.cit.*, p.143.

³⁵ Deforge, Yves; “Las imágenes didácticas en las obras escolares”, en Costa, Joan y Moles, Abraham; *Enciclopedia del Diseño*, Ediciones CEAC, 1991.

Para un minucioso análisis de las representaciones (xilografías y grabados), consultamos a Ivins Jr., W.M.; *Imagen impresa y conocimiento. Análisis de la imagen prefotográfica*, Barcelona, Gustavo Gili, 1975.

socialmente, también repercutió en la preocupación por la enseñanza de la lectura y escritura.

Son numerosos los estudios que coinciden en la descripción de la escuela como una de las *matrices de la modernidad*, espacio privilegiado donde el libro y la enseñanza de la escritura consolidaron, también, la difusión de "...una forma de apropiación y uso del conocimiento." ³⁶ A partir de la aparición de la imprenta, reformistas y contrarreformistas hallaron en el libro un soporte para la divulgación de sus ideas y pensamientos religioso-sociales, creciendo y desarrollándose en un espacio progresivamente ampliado. Surgieron, de un lado, las escuelas jesuitas. Por otra parte, "la impresión de biblias a gran escala, y la doctrina de que la salvación se derivaba directamente de ellas, determinó que enseñar a leer se convirtiera en un imperativo moral para los protestantes que podían costearlo. La revolución industrial, pisándole los talones a la Reforma, suministró la última condición necesaria para la rápida proliferación de las escuelas, proporcionando no sólo los medios sino también una razón secular para la expansión del alfabetismo." ³⁷

En su reconocido libro sobre literatura infantil, Marc Soriano le dedica un apartado a la temática de la ilustración. Allí señala que los libros estuvieron relacionados por largo tiempo -más que con la utilización con intención didáctica de la ilustración-, a la bibliofilia, vale decir al goce que salían a satisfacer los editores al convocar a escritores, pero también a pintores, dibujantes y grabadores para la realización de libros ilustrados. Partiendo de estas aseveraciones se pregunta por la explicación posible en torno de la aparición y desarrollo del libro ilustrado para niños, que resulta *natural* y frecuente en nuestros días. El autor sostiene que este tipo de publicación no deviene del "libro de imágenes", de amplia circulación en los siglos XVII y XVIII, sino que sus antecedentes se encuentran muy ligados a lo popular y pueden recogerse en estampas, folletines, libritos baratos y almanaques. "Dado que estas producciones se dirigen a un público en gran medida analfabeto, es natural que le den mucho espacio a la ilustración. (...) Una vez más se puede constatar que se produce cierta amalgama entre estas dos inculturas: la del pueblo, debida a su condición social y la de la infancia, debida a la edad." ³⁸

³⁶ Quiroz, María Teresa; *Todas las voces. Comunicación y educación en el Perú*, Lima, Universidad de Lima, 1993, p.40.

³⁷ Reimer, Evert; *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*, Buenos Aires, Barral-Corregidor, 1971, p.78. Sobre el papel de la imagen como arma de lucha contra la Iglesia romana durante la Reforma y su rol entre los católicos, resultan muy interesantes los comentarios de Roger Chartier; *Op.cit.*

³⁸ Soriano, Marc; *Op.cit.*, p.385. Aunque entendemos que la palabra incultura, como sinónimo de iletrado, no es la que elegiríamos como más adecuada, también considerando el momento

Soriano reconoce a Comenio como el único pedagogo que analizó estas cuestiones y extrajo elementos que volcó deliberadamente en el campo de la educación, destacando que las ilustraciones de su obra "... corresponden a un compromiso entre la ilustración desarrollada y muy adornada del libro de las clases cultas y la ilustración simplificada y estilizada del arte popular. De una innegable complejidad, debida probablemente a la influencia siempre presente de Durero y de las ilustraciones alemanas de la época, esas imágenes siguen siendo, sin embargo, comprensibles, *legibles*..."³⁹

A mediados del siglo XVII, Juan Amos Comenio escribe el *Orbis Sensualium Pictus* u *Orbis Pictus*, libro destinado a la enseñanza de la lengua materna y del latín que presenta grabados que ilustran el tema abordado. Este texto constituye un destacado antecedente en cuanto a la presentación de la imagen y su rol en la enseñanza.

"La ilustración ha sido, a partir de la aparición de los primeros textos modernos, un elemento constitutivo del manual escolar. Desde que Comenio publicara, en 1658, el que pasa por ser el primer libro didáctico en imágenes, el *Orbis sensualium pictus*, hasta las ediciones escolares más recientes, en las que las imágenes aparecen con profusión y alarde tecnológico, la iconografía ha venido a configurarse en un factor de identificación de las publicaciones dirigidas a la enseñanza."⁴⁰

Todo el desarrollo del *Orbis pictus* expone la contigüidad y concordancia con la regla que Comenio ya había explicitado en la *Didáctica Magna*: que todo se presentara a cuantos sentidos fuera posible. " Por qué, pues, ha de darse comienzo a la enseñanza por la narración verbal y no mediante la inspección de la cosa? (...) Así vemos que es posible, que es muy posible, fijar en los niños los relatos de la Biblia y otras historias mediante cuadros o pinturas. Con gran facilidad y persistencia podemos, cualquiera de nosotros imaginarnos lo que es un rinoceronte si, aunque no sea más que en una pintura, lo hemos visto alguna vez..."⁴¹

Parafraseando a Adolfo Maílo podemos decir que Comenio secularizó las ilustraciones, orientándose hacia un realismo naturalista, lo que también puede sugerir el origen de las

histórico al que se hace referencia en el texto, previo a la expansión de los sistemas educativos nacionales y, por tanto, librado a múltiples factores que no aseguraban la extensión de la lectura y escritura reservándolas a las minorías; sin embargo, incorporamos la comparación en función de las relaciones que permite establecer entre texto imagen y el imaginario acerca de los posibles destinatarios.

³⁹ *Ibidem*, p.388.

⁴⁰ Escolano Benito, Agustín; *Op.cit.*, p.125.

⁴¹ Comenio, Juan Amos; *Didáctica Magna*, en González, Fernando Xavier; *Op.cit.*, p.16.

“lecciones de cosas”, género que se extendería por toda la Europa del siglo XIX y comienzos del XX.⁴²

Si realizamos un salto en el tiempo y nos acercamos a la Enciclopedia -el primer volumen apareció en 1751-, estaremos leyendo otro texto cuya marca de origen es su carácter didáctico-informativo, en este caso ratificado desde su manifiesto propósito de dar cuenta, mostrar cómo es el mundo: qué seres lo habitan, qué objetos lo pueblan, cómo se relacionan...

Así como la Summa Teológica había sido durante siglos el referente, apuntalando y custodiando cierto modo de organización del mundo, un medio eficaz para la conservación del dogma y, en tal sentido, regulador del tiempo como de las vidas de los hombres ya fuera en la tierra como en el cielo; la Enciclopedia representó a la modernidad la summa del mundo *iluminado* -si vale la expresión- por las ‘luces’ del saber. Una obra pensada en un momento en el que el mundo se descubría y pensaba a partir de las nuevas categorías desligadas del orden regulador de la fe.

La Enciclopedia, “... especialmente en sus láminas, practica lo que podría llamarse una cierta filosofía del objeto: es decir que reflexiona sobre su ser, opera simultáneamente un recuento y una definición. (...) En el estado inmediato de sus representaciones, la *Enciclopedia* no deja de familiarizar el mundo de los objetos (que es su materia primera) agregándole la cifra obsesiva del hombre. Sin embargo, más allá de la letra de la imagen, esta humanización implica un sistema intelectual de una extrema sutileza: la imagen enciclopédica es humana no solamente porque en ella figura el hombre sino también porque constituye una estructura de *informaciones*. (...) El montaje enciclopédico está elaborado racionalmente: desciende tan profundamente como sea necesario en el análisis para ‘*percibir los elementos sin confusión*’ (según palabras de Diderot...) : la imagen es una especie de sinopsis racional: no solamente ilustra el objeto o su trayecto sino también el espíritu mismo que lo piensa...”⁴³

Mantuvimos la extensión de la cita atendiendo a que los elementos y características enunciadas son parte del cuerpo central de antecedentes de la temática abordada en este trabajo. No podemos dejar de preguntarnos en qué medida se hallará presente en las imágenes que hoy pueblan los libros de texto y de qué modo habrán conservado y/o adquirido la “sinopsis racional” de la que nos habla Barthes.

⁴² Escolano Benito, Agustín; *Op.cit.*, p.125.

⁴³ Barthes, Roland; *El grado cero de la escritura*, Buenos Aires, Siglo veintiuno editores, 1976, pp.123, 132, 138.

1.3.2. Los estudios acerca de la imagen.

Desde la antigüedad y hasta nuestros días, los intentos de indagación en torno de la imagen hunden sus raíces en las mismas fuentes en las que se asentó el pensamiento occidental. Así ocurre, por un lado, con las relaciones entre los elementos de la visión y la naturaleza; por otro, con el estudio de la organización de las formas y colores.

Leemos en *La República*: "Entiendo por imágenes, en primer término las sombras, y en segundo, las figuras reflejadas en las aguas y en la superficie de los cuerpos opacos, pulidos y brillantes... (...). Coloca en la otra sección los objetos que esas imágenes representan, es decir los animales, las plantas y todas las cosas fabricadas por el hombre. (...) ¿ Y no te avendrías a afirmar –proseguí- que en el mundo visible existe la misma distinción, con respecto a la verdad o a la falta de verdad, que en el mundo inteligible, y que la imagen es al objeto que representa lo que la opinión es al conocimiento ? "⁴⁴

La distinción entre el mundo sensible y el inteligible atravesó –de una u otra forma- el conjunto de reflexiones que se suscitaron a lo largo del tiempo. De allí también que las imágenes tomaran el carácter de imitación, copias, apariencias... *sombras, fantasmas...* y entonces, la cautela en su utilización.

En el siglo IV a.C, Aristóteles se ocupa de la imagen en *De sensu et sensibili*, y realiza un estudio de tipo analítico. No obstante, la concepción prevaleciente a posteriori se encontró profundamente relacionada con visiones normativas establecidas para la composición pictórica. Durante veinte siglos esta perspectiva habría hegemonizado los estudios realizados en relación con la imagen. "... La prenotión de código icónico, manifiesta desde mediados del siglo XVIII (...) se relacionaba con un conjunto de prácticas contextualizadas tanto geográfica como cronológicamente (...) La *Aesthetik* de Vischer fue el resultado de la primera revisión científica del pensamiento de Aristóteles sobre la empatía en los procesos visuales artísticos."⁴⁵

Desde mediados del siglo XIX, pueden recogerse distintos análisis en torno del estudio del lenguaje icónico, siendo algunas de las principales aproximaciones las de carácter lingüístico y psicolingüístico (Blanc, Ruskin, Moles y otros); orientaciones de tipo comparativo (Diehl, Berenson, Thompson y otros); la perspectiva de la imaginación creadora (Ribot, Koestler, Luria y otros); el análisis icónico estructural (Mukarovsky);

⁴⁴ Platón; *La República*, Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1973, p.371.

estudios psicoanalíticos (Bodkin, Kris y otros); el enfoque iconológico, especialmente el de Panofsky; la teoría de la Gestalt (Köhler, Kofka y otros); y las teorías de la comunicación visual, que involucran a las que desde distintas corrientes se ocupan del estudio de la imagen.⁴⁶

Desde la perspectiva semiótica, una polémica que ha dejado profundas huellas en el estudio de la imagen es el debate acerca de la iconicidad, conformándose – a partir de éste- dos grandes grupos: iconicistas y convencionalistas.

Para los representantes del primer grupo (Peirce, Morris, Schaeffer y desde un campo vecino, Gombrich), las imágenes se asemejan a lo que representan. “... No es que el signo se parezca (imite) al objeto, sino que el objeto se parece al signo: el objeto significado por la imagen tiene, al menos, todas las características que la imagen muestra que tiene.” Sin desconocer las variaciones existentes en los modos de representación de las distintas culturas, los iconicistas señalan que, sin embargo, esto no quiere decir que sean “... convenciones en el sentido de imposición arbitraria de un signo a un objeto.” Sostienen que si este fuera el caso, sería prácticamente imposible reconocer distintas representaciones e imprescindible conocer los códigos para comprender la imagen. Tampoco desconocen la existencia de convenciones pero afirman que éstas pueden deducirse luego de reconocer el objeto representado y no al revés –como, por ejemplo, en el caso de la escritura-, gracias a la iconicidad de la imagen.⁴⁷

Para los “convencionalistas” (Eco, Greimas y en un campo vecino, Goodman) el concepto de semejanza como tal es tan vago que no permite dar cuenta de la relación que pretende explicar, dado que para este grupo, la realidad sólo se explica en términos de construcción cultural, de modo tal que al no existir el *ojo inocente*, toda percepción del mundo es, por definición, una interpretación cultural de éste. Greimas hace referencia a una “rejilla de lectura” que se interpone entre las imágenes y la –supuesta- realidad, en tanto que Umberto Eco, menciona dos códigos: el de reconocimiento y el icónico. Este último daría cuenta, atendiendo a las diferentes culturas, de los diferentes modos de representación figurativa.⁴⁸

El relato acerca de la polémica que mantienen iconicistas y convencionalistas pretende dar cuenta, sucintamente, de parte de las discusiones en relación con la imagen.

⁴⁵ Sanz, Juan Carlos; *El libro de la imagen*, Madrid, Alianza Editorial, 1996, pp.30, 31. La publicación a la que la cita refiere es de 1851.

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ Alessandria, Jorge; *Imagen y metaimagen*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Cátedra de Semiología, CBC, UBA, 1996, p. 94.

⁴⁸ *Ibidem*, pp. 91, 92.

Recoger los aportes del debate implica, a la vez, exponer elementos para el análisis ya que, implícitamente, invaden el campo escolar y nos encontramos participando -seamos o no conscientes de esto- de los distintos modelos interpretativos.

Las implicaciones pedagógicas de lo expresado se encuentran relacionadas con la lectura y producción de imágenes ya que no puede obviarse, por un lado, la estructura formal de la imagen y por otro lado, la decodificación que hace de la imagen el sujeto receptor, lo cual abre otras posibilidades para el abordaje de la problemática estrechamente vinculada con la educación formal, especialmente en lo que respecta a la alfabetización.

Según Barthes existen factores determinantes en la asignación de connotaciones: principalmente nuestra experiencia pasada y el mundo cultural al cual pertenecemos.

A modo de ejemplo, recordamos unas palabras que Maite Alvarado recupera de un texto de Guy Gauthier, a propósito del rol que jugaron las imágenes ilustrando las novelas de aventuras de gran circulación en el siglo XIX y parte del XX. Las imágenes promovieron el anclaje y la exaltación de algunos rasgos por sobre otros, así como la fijación sistemática de éstos tanto para la construcción de los personajes como de los escenarios, contribuyendo con la conformación del imaginario social en un sentido que hoy llamaríamos restringido pero que, obviamente, funcionó como puerta hacia lo desconocido y, luego, parámetro del *otro mundo*. " (...) La selva africana, para un lector del siglo XIX, no era otra cosa que un grabado en blanco y negro.' Estas ilustraciones estaban inspiradas en el modelo fotográfico que fascinaba por su exactitud. Hoy, la TV y el cine cubren con creces esa avidez mimética." ⁴⁹

Si volvemos al ámbito escolar, puede deducirse que las funciones de la imagen -impactar y movilizar, simplificar la descripción de procesos, trabajar el pasado, etc.- se encuentran estrechamente vinculadas con la transmisión del conocimiento escolar, contribuyendo con una parte -¿importante?- a la configuración / continuidad de *ciertos* significados en el proceso de construcción social de la realidad.

Reconociendo los antecedentes que fueron aportados desde cada una de las vertientes, intentamos abordar el estudio de la imagen como una función semiótica, lo que implica comprenderla relacionada con el análisis del contenido cultural propiamente dicho y las formas de ese contenido, atendiendo que la interpretación que hacemos de una imagen como lectores involucra competencias que van más allá del fenómeno perceptivo, lo que implica estudiarla como un texto complejo.

⁴⁹ Alvarado, Maite; *Paratexto*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Cátedra de Semiología, CBC, UBA, 1994, p.35.

1.4. Sobre el estatuto de las imágenes.

Ocuparnos de la imagen nos obliga a dar precisiones en torno de la materia significativa sobre la que trabajamos.

Ilustraciones, pinturas, grabados, fotografías ... comparten la denominación de imágenes; sin embargo, debemos considerar su carácter diferencial, atendiendo también a los diferentes efectos que sobre la creencia del receptor operan respecto de su articulación con el nivel de lo representado. Podemos establecer dos grandes conjuntos de imágenes: el de las representaciones icónicas -dibujos, pinturas, ilustraciones- y aquel que conforman las imágenes icónico-indiciales, es decir, las fotografías.

Atendiendo a la creencia de los receptores, encontramos establecido que el conjunto de imágenes icónicas es siempre leído como parte de una representación más imaginaria, es decir, que guarda con lo representado una relación más de semejanza que de coincidencia.

A diferencia de las imágenes icónicas, la imagen "... **icónico indicial** (aquí principalmente la fotográfica), (...) es leída más plenamente como real (casi perceptiva), es decir, como representación que da cuenta en mayor grado, casi plenamente, de lo representado. Este fenómeno es el que Schaeffer ha señalado, (...) con su proposición acerca del funcionamiento de la **tesis de existencia**." ⁵⁰

No analizamos las imágenes *per se*, sino como parte de un complejo de estrategias discursivas, indagando de qué modo se comportan en los libros de texto.

Parafraseando a Sergio Moyinedo, podemos decir que no existen imágenes solas y que el intento de un análisis inmanentista mutilaría la percepción de los conjuntos de operaciones presentes, pasando por alto que funcionando en un determinado régimen discursivo la imagen es arrastrada por el enunciado verbal hacia una determinada región de significaciones; por otro lado, y sin dejar de atender y considerar que el texto imagen

⁵⁰ Carlón, Mario; *Imagen de arte/ Imagen de información. Problemas actuales de la relación entre el arte y los medios*, Buenos Aires, Atuel, 1994, p. 39.

"... Elegir entre considerar una imagen como una imagen fotográfica y negar esta identificación está motivado en gran parte por la ley de verosimilitud. Si el objeto impreso es referible a una entidad o un acontecimiento cuya existencia me parece verosímil, admito el carácter fotográfico de la imagen y la miro por tanto en el marco de la tesis de existencia." Schaeffer, Jean-Marie; *La imagen precaria del dispositivo fotográfico*, Madrid, Cátedra, 1990, p.94.

también tiene algo que le es propio, tenemos presente que algunas características las hacen más *aptas* para unos usos, pero no para todos.⁵¹

Para el caso de las imágenes inscriptas en el libro de texto, afirmamos además que el "régimen de creencia", que enmarca la relación del lector con el conjunto discursivo nos permite extender el alcance del supuesto al soporte. En este sentido, no podemos olvidar ni soslayar que las imágenes que porta el libro de texto y los contenidos que transporta llevan implícito su carácter de *verdad* -son considerados verdaderos-, en tanto recorte legitimado del conocimiento científico que se traspone al universo escolar. Por otro lado, la presentación que de los temas y contenidos se realiza a través de las imágenes elaboradas especialmente, y/o seleccionadas para formar parte de los libros de texto, involucran decisiones en la producción, vale decir fuera del sistema escolar, las que, sin embargo, contribuirán al desarrollo de ciertos juegos de sentido en el interior de las aulas y en la interpretación de cada uno de los lectores. En relación con los *recortes* y sus vinculaciones con el "régimen de creencia" agregamos a lo expuesto que: si bien somos conscientes de la imposibilidad –e inutilidad- de realizar un mapa del tamaño del mundo, sin embargo nos vemos en la necesidad de advertir acerca de la operación producida, dado que si la parcialidad es absolutizada, recortes arbitrarios devuelven la idea de totalidad mediante la operación de selección de lo deseado, a partir de la consideración de *sólo algunos* particulares que, mediante ésta, se conforman en EL universo.

La referencia a las imágenes de los libros de texto plantea la necesidad de atender a su condición de soporte legitimado en el ámbito escolar, si se considera que: "La lectura escolar tiene asegurada de antemano la verdad de sus proposiciones, se trata de una posición de enunciación, la situación de enseñanza verosimiliza los postulados sostenidos por los textos y su autoridad proviene de una autoridad más general constituida por la institución escolar."⁵²

Dado que el libro involucra el trabajo sobre la palabra autorizada; en tanto que allí aparecen -naturalizados- sintetizados, expuestos –a efectos de la relación tratamiento del tema / tiempo requerido- los aspectos que son considerados relevantes; en tanto que propone acciones y ejercicios que los niños deben resolver; en tanto guía para el trabajo de los maestros... las imágenes inscriptas en los libros de texto, forman parte de este marco contextual que no puede ser obviado, en la medida que se trata de toda una red de relaciones entre el producto y su producción, sistema relacional que involucra "... enlaces

⁵¹ Moyinedo, Sergio; *Op.cit.*, p.7.

⁵² Moyinedo, Sergio; "La ilustración científica en los libros de texto", mimeo, p. 4.

entre el discurso y su 'otro', entre un texto y lo que no es ese texto... (entendiendo que también define un) ... *campo de efectos de sentido* posibles..."⁵³

El contexto no es otro que el social, las imágenes no flotan en un vacío sino que forman parte del universo simbólico compartido y es de este modo como comprendemos nuestro trabajo: entendiendo que las imágenes son unidades que se encuentran inscriptas en libros de texto, los que a su vez son productos editoriales concebidos para vehicular los contenidos básicos acordados para la escuela elemental.

En el breve recorrido histórico que realizamos a propósito de la imagen, quedaron expuestas las funciones que a lo largo del tiempo habría cumplido: simbólica, estética y epistémica. En cuanto al modo simbólico de la relación de las imágenes con el *mundo*, debemos recordar que fueron portadoras de elementos trascendentes, mediadoras entre hombres y dioses, vivos y muertos... Sin embargo y aunque han sido frecuentemente utilizadas en un sentido religioso para el acceso a lo sagrado, debemos considerar que su poder y capacidad de simbolización se extendió y sobrevivió en medio de los procesos de laicización de las sociedades occidentales, posibilitando la transmisión de valores tales como el Progreso, la Libertad, etc., e imbricados con las nuevas formas políticas.⁵⁴

El modo estético aparece caracterizado por la capacidad de la imagen de producir placer y proporcionar sensaciones; y el modo epistémico por su posibilidad de aportar: "... informaciones (visuales) sobre el mundo, al que de este modo permite conocer, incluso en ciertos aspectos no visuales. (...) Esta función se desarrolló y amplió considerablemente desde principios de la era moderna, con la aparición de los géneros 'documentales' como el paisaje o el retrato."⁵⁵

En relación con la función epistémica, la que por otra parte, y en principio, podría pensarse como la función que por excelencia caracterizaría a la imagen que podemos hallar en los libros de texto, es decir, la función prevaleciente, dejamos establecida la necesidad de distanciarnos de análisis apresurados que pudieran conducirnos a versiones inmanentistas en torno de las posibilidades que brinda y sus modos de inscripción en este tipo genérico.⁵⁶

⁵³ "Se trabaja así sobre *estados*, que sólo son pequeños pedazos del tejido social de la semiosis, que la fragmentación efectuada transforma en productos." Verón, Eliseo; *La semiosis social: fragmentos de una teoría de la discursividad*, Barcelona, Gedisa, 1987, pp.124, 139,130.

⁵⁴ En este punto seguimos las reflexiones de Jacques Aumont en *La imagen*, Barcelona, Paidós, 1992.

⁵⁵ *Ibidem*, p.84.

⁵⁶ "Cada enunciado separado es, por supuesto individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos *géneros discursivos*." Bajtin, M.M; *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1999, p.248.

Atendiendo a lo expresado, preferimos no utilizar –a priori- la calificación de didácticas para las imágenes inscriptas en los libros de texto. Consideramos que no se trata de un punto de partida, sino y como en el caso de la función epistémica, de una aseveración a la que podremos arribar luego de recorrerlas y observar sus modos de inscripción en el libro de texto. Es decir, que la incorporación de imágenes en los libros escolares no da cuenta ni asegura su carácter didáctico per se. De este modo, también intentamos mantenernos alertas ante posibles esencialismos. Vale decir que atendiendo a la situación enunciativa, no entendemos que en primera instancia pueda asegurarse el carácter didáctico o informativo o una función prevalectivamente epistémica, lo que en cada caso reclamaría el análisis de su modo de inscripción. En síntesis: entendemos que no hay imágenes didácticas sino usos, modos, inscripciones que, preponderantemente, pueden marcar este carácter.

Agregamos a lo expuesto que, en el caso de los libros de texto, nos interesa especialmente observar cómo se presentan las imágenes, qué contenidos vehiculizan, qué ofrecen a la mirada de los niños, qué posibilidades de acceder a nueva información para la construcción de los nuevos saberes, vale decir, articulándose y conformando todo un sistema informativo-explicativo, conjuntamente con el texto escrito. Esto implica la consideración de la importancia del discurso organizador del libro de texto en tanto promotor de conceptos, ideas, contenidos, en relación con unas u otras configuraciones significantes. Es decir, que nos proponemos observar qué espacio ocupa la imagen en el universo de los libros de texto destinados a EGB 1 y, en este sentido, qué posible conjunto de significados porta y promueve, a partir del reconocimiento de su complejidad, y de la del sistema representacional / ideacional que la escuela vehiculiza a través de la palabra impresa autorizada.

1.5. La imagen y sus relaciones con el libro de texto.

Los libros se muestran a los ojos de los niños: las imágenes que seguramente son motivo de la primera mirada ofician como las puertas de acceso a la obra.

Nunca transparentes, aunque el realismo, la atribución *per se* de objetividad -argumento exacerbado cuando se trata de imágenes fotográficas- así como la naturalización de su lectura, las preservaran alejadas del centro del estudio y análisis por largo tiempo.⁵⁷

La escasa atención que recibieron las relaciones entre el texto escrito y la imagen pareciera corresponderse con una concepción que las entiende como fuentes complementarias para la transmisión del conocimiento y como recursos didácticos sólo adecuados para ilustrar determinadas problemáticas; concepción que ha prevalecido unida a un concepto de alfabetización restringido a la palabra escrita en lo que hace a la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura. Se ha procedido como si las imágenes empleadas fueran tan inocuas o transparentes que no fuera necesario ocuparse del análisis de su función en el marco del proceso de enseñanza y aprendizaje. Sólo en las últimas décadas se ha hecho evidente para los analistas que, si se considera la necesidad de atender a los distintos *paquetes* de materias sensibles que conforman el entramado social, las obras dirigidas a los niños para ser leídas en el ámbito escolar –aunque lo excedan sobradamente-, en tanto objeto de reflexión, deben ser consideradas en su totalidad, dado que dan cuenta de todo un complejo significativo, tratándose de discursos que –también implícitamente- proponen modelos de identificación.⁵⁸ Esto constituye sólo un paso más en el reconocimiento del libro de texto en tanto medio privilegiado, legitimado institucional y socialmente, y efectivo organizador de la “tradicción” en el marco del universo simbólico compartido, al reconocer su peso en las funciones de transmisión y

⁵⁷ “... Desde la aparición del libro es frecuente la asociación de texto e imagen; esta asociación parece no haber sido suficientemente estudiada desde un punto de vista estructural; ¿cuál es la estructura significativa de la *ilustración*? ¿Duplica acaso la imagen ciertas informaciones del texto por un fenómeno de redundancia o bien es el texto el que añade información inédita a la imagen?”. Barthes, Roland; “Retórica de la imagen”, en *Lo obvio y lo obtuso*, Barcelona, Paidós, 1986, p.35. Más cercano en el tiempo, remitimos al trabajo de Gunther Kress, Regina Leite-García y Theo van Leeuwen quienes retoman los análisis sobre la imagen, especialmente aquellos que señalan cuestiones ideológicas, enfatizando la necesidad de apartarse en el futuro de quienes las han considerado de modo transparente, “legibles” sin mayores discusiones al respecto. “Semiótica discursiva” en van Dijk, Teun A.; *El discurso como estructura y proceso. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*, Volumen 1, Barcelona, Gedisa, 2000.

⁵⁸ “... Hablar del proceso de constitución de identidad es referirse a una noción de sujeto escindido, carente y paradójico que requiere, para ir delimitando su identidad, de una multiplicidad de factores de carácter social y personal que paulatinamente le van ofreciendo al sujeto polos de identificación de los cuales él retoma y los articula en un sistema que le permite ir construyendo su propia identidad (...) que siempre tiene la característica de ser sobredeterminada y precaria.” López Ramirez, José Javier; *Identidad docente y modernización educativa. Resignificaciones por algunos protagonistas de educación básica*, Tesis de Maestría, México, DIE/CINVESTAV, 1997, pp.28,156. Agregamos a lo expuesto que pensar la identidad como configuración discursiva, en tensión, implica tener presente la imposibilidad de clausura total o fijación plena de sentido.

reelaboración continua de la cultura, adjudicándosele la condición de parte del curriculum.⁵⁹

⁵⁹ La alusión al concepto "tradición" se realiza siguiendo a Raymond Williams. Se intenta poner de manifiesto la importancia del proceso de selección del pasado significativo, el sentido de selección de lo deseado como continuidad necesaria y su peso en la elaboración y reelaboración continua de una "cultura dominante efectiva". Williams, Raymond; *Cultura: sociología de la comunicación y del arte*, Barcelona, Paidós, 1987.

2. ACERCA DE LAS CUESTIONES METODOLÓGICAS

El libro de texto organiza su propuesta teniendo como marco los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica y atendiendo al espectro de contenidos acordados por el Consejo Federal de Educación, del que participa la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires; por otra parte, debe tenerse presente que se trata de una propuesta editorial que pone en circulación un discurso socialmente reconocido como referencia *legítima* por la comunidad escolar, que – mediante este doble proceso de autenticación- se constituye en palabra autorizada.

En este marco, el libro de texto y las imágenes que porta conforman un dispositivo privilegiado que promueve un campo de sentidos posibles que fija la imagen, pero es inevitable la existencia de una distancia entre la propuesta editorial y la resignificación que pueden hacer los niños de aquello que se les ofrece en el libro de texto a partir de cómo es ofrecido y, en algunos casos, es probable que la imagen constituya un obstáculo y actúe como desarticulador del pasaje al conocimiento. Al respecto corresponde entonces, para afrontar temas generales de comprensibilidad, **avanzar en la clasificación de modos de imaginización en los textos escolares, en el conjunto/ repertorio estereotipado que contribuye principalmente a la constitución y puesta en escena de un verosimil de ilustración (representación) y por lo tanto de una pertenencia de género más allá de su utilidad didáctica. Se sostiene al respecto en este trabajo, que las imágenes que transporta el dispositivo escolar libro de texto proponen un repertorio que contribuye a la conformación de lo que llamaremos “grado cero” de las representaciones escolares: configuraciones (“ocurrencias”) significantes que – paradójicamente dado que la imagen muestra, expone, da a ver- operan a modo de curriculum oculto, propiciando la fijación y legitimación de condiciones estéticas y simbólicas, más allá de las epistémicas.**

2.1. Delimitación del problema.

El profundo cambio que atraviesa la escuela en relación con el estatuto de los saberes y - tal como lo expusiera Barthes- las certidumbres del lenguaje, abre numerosos interrogantes en relación con los nuevos escenarios iconolingüísticos.

En este marco, atender a las imágenes de los libros de texto implica tener presente que se trata de los libros destinados a los niños que, mayoritariamente, se inician con estos textos en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura. Por lo tanto estamos hablando de destinatarios que mirarán las imágenes para ir luego y con trabajo adicional y mediado por el adulto, al texto escrito. Quizá ésto pueda restringirse como presupuesto a lo que ocurre sólo en los primeros meses de escolarización; sin embargo, casi no necesitamos recordar que en las condiciones actuales de muchas de las escuelas bonaerenses y atendiendo a los resultados de las pruebas de evaluación administradas a nivel nacional, el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura se encuentra extendido a lo largo del tiempo y no aparece asegurado al culminar la EGB 1.⁶⁰

Consideramos este presupuesto lo suficientemente sólido como para preguntarnos sobre las imágenes que pueblan los libros, ya que se constituyen en el soporte de series diversas de significados. Y también en este sentido es pertinente considerar que: "El lenguaje articulado permite la manipulación de las abstracciones: al decir *la manzana*, lo que manejamos, lingüísticamente hablando, es, si se me permite la expresión, *la manzana en sí*. Pero en cuanto tratamos de traducir esta abstracción a una imagen, por muy esquemática que sea, lo que dibujamos y designamos es siempre *una determinada manzana*."⁶¹

Y allí una tensión del mayor interés para nuestro trabajo, porque si bien decimos que no podemos hablar de las imágenes solas, aisladas, dados el carácter polisémico de la imagen y sus relaciones con el texto escrito, al pasear nuestra mirada, de algún modo como lo hacen los niños, es decir ingresando al texto escolar por este portal, tampoco

⁶⁰ Sobre este tema enviamos a la lectura del punto: "Alfabetización temprana en la diversidad y educación para la equidad", donde se recorren distintas variables intervinientes en la problemática. En Braslavsky, Berta; *Op.cit.*, p.89.

Sobre las relaciones entre imagen e iniciación a la lectura y escritura consultamos el capítulo III "Lectura con imagen" del trabajo de Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana; *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Buenos Aires, Siglo XXI editores, 1985.

⁶¹ Barthes, Roland; *La torre Eiffel. Textos sobre la imagen*, Buenos Aires, Paidós, 2002, p.90.

podemos evitar el lanzarnos a la búsqueda de lo que se expone, así de un golpe, casi sin reservas a nuestros ojos.⁶²

“Los *lenguajes de la imagen*, cualesquiera que sean (...), tienen todos algo común: el hecho de tener, en el *punto de partida*, un amplio apoyo en la percepción visual.” En este sentido, puede decirse que, sin embargo, la percepción visual no da cuenta de todos los datos, si bien asegura una “primera capa de intelegibilidad”. Vale decir que cabe detenerse en la imagen y en la actividad que implica mirar/ver “... tan profundamente como sea posible en dirección a los mecanismos perceptivos que se consideran demasiado rápidamente como evidentes de por sí, y en los que, en realidad, se ocultan toda una cultura y una sociedad.”⁶³

Siguiendo a Michel Tardy podemos agregar a lo expuesto que la identificación y la designación son una cosa, en tanto que la percepción exacta de su función en el sistema discursivo es otra, “... así la teoría de la connotación, (puede ser comprendida), como la intervención de un segundo sistema significante, superpuesto a un primer sentido”.⁶⁴

La consideración de estas cuestiones se vuelve esencial cuando se desea trabajar el texto imagen en tanto fuente, entendiendo su contribución a la configuración de todo un sistema identitario como el que –entendemos– se pone en juego permanentemente en las páginas escolares: quiénes son los otros, quiénes somos nosotros, quién soy yo.

“...La elección de una forma de representación equivale a elegir la manera de concebir el mundo, y también a elegir la manera en que se lo representará públicamente. (...) Así, es posible identificar las diversas maneras en que la selección de una forma de representación influye no sólo en el contenido de esa representación sino también en el contenido de la concepción.”⁶⁵

⁶² En cuanto a la imagen, “... es necesariamente polisémica en la medida que es un enunciado icónico complejo; pero no podemos hacer de la polisemia su especificidad en la medida en que todo enunciado complejo (verbal o no verbal) es polisémico. (...) ‘La imagen no es polisémica, el espectador sí’, precisa Christian Metz. Así, lo que llamamos polisemia es entonces la vacilación interpretativa provocada por la falta de asertividad de la imagen.(...) La polisemia no es específica de la imagen, incluso comparada con la palabra, sino sólo cierto *grado* de polisemia.” Joly, Martine; *La imagen fija*, Buenos Aires, La Marca editora, 2003, p.95, 94.

⁶³ Metz, Christian; “Imágenes y pedagogía”, en *Op.cit*, p.207.

⁶⁴ Tardy, Michel; *El profesor y las imágenes. Ensayo sobre la iniciación a los mensajes visuales*, Barcelona, Editorial Vicens-Vives, 1968. La cita corresponde a Metz, Christian; *Ibidem*, p.212.

⁶⁵ Eisner, Elliot W.; *Cognición y curriculum. Una visión nueva*, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1998, pp.69, 68. La bastardilla corresponde al original.

“Si la máquina social fabrica representaciones, también se fabrica a *sí misma* a partir de esas representaciones, estas últimas eficaces simultáneamente como medio, materia y condición de sociabilidad.” Comolli, Jean-Louis; “Máquinas de lo visible”, en *Artefacto. Pensamientos sobre la técnica* Nº 1, Buenos Aires, Publicaciones del CBC-UBA, 1996, p. 47.

¿Qué *mundo* aparece representado y se ofrece a los niños a través de las imágenes de los libros de texto? Nos preguntamos, en este caso, sobre el posible conjunto de significados que porta y promueve el texto imagen en los libros de texto destinados a EGB 1 y para hacer esta tarea consideramos imprescindible trasponer, como ya señalamos, el límite y tendencia generalizada que hasta el momento marca y caracteriza a los estudios que consideran al libro de texto **-sólo-** en tanto texto escrito.

2.2. Precisiones acerca de la noción de dispositivo.

¿Por qué valernos de la noción de dispositivo en este estudio, en la tarea de indagación y análisis de las imágenes de los libros de texto?

En el vocabulario que utilizamos frecuentemente para comunicarnos en el interior de las instituciones educativas suele mencionarse la palabra dispositivo; sin embargo, en el área educativa queda de manifiesto que hay, por lo menos, ambigüedad en relación con lo que puede significar. EL dispositivo toma diversas formas **-casi siempre-** con marcadas características objetuales: es tanto una planilla que hay que completar, como la normativa documental que llega a las escuelas; una serie de ítems que se espera que los profesores generen para evaluar lo aprendido por los estudiantes, o la pieza de algún artefacto que manipulamos en el aula. Etcétera ...

Para despejar posibles dudas en relación con su utilización en este trabajo, recurriremos a lo expuesto por Oscar Traversa sobre el tema, dado que permite recoger análisis precedentes **-en especial los que tienen relación con el estudio de las imágenes-**, a la vez que conceptualiza aspectos que aportan al análisis que intentamos en función de la comprensión de qué **-mundo-** se representa en imágenes en los libros de texto.

Valiéndonos de unas palabras de Enaudeau y de modo de restringir los posibles significados que puedan atribuirse, consideramos necesario precisar a qué nos referimos cuando utilizamos el término representación: "En definitiva, la representación no es un cuadro mental, interior e incommunicable, ni la percepción inmediata de un objeto interior, sino el esfuerzo por acoger la polisemia de lo percibido, el desplazamiento que permite modificar su aspecto. No es por lo tanto un estado, sino una práctica, una técnica, una manera de tratar lo percibido... (...) La representación, (...) supone un viaje de la mirada..." Enaudeau, Corinne; *La paradoja de la representación*, Buenos Aires, Paidós, 1999, p.233.

Parafraseándolo, podemos decir que, llegados a este punto, el solo recurso a la técnica no basta para examinar las cuestiones atinentes a la producción de sentido.⁶⁶

Realizando un salto cualitativo que no deja de lado los aspectos que podemos clasificar como pertenecientes a un orden más cercano a lo artefactual, en función de la caracterización realizada por Aumont a propósito de los dispositivos en tanto imagen impresa o proyectada, y en clara alusión a la técnica a la que se recurre, Traversa plantea que entre técnica y medio se abre un espacio que requiere de precisiones, un lugar "... soporte de los desplazamientos enunciativos": se trata del lugar del dispositivo.⁶⁷

"Esto equivale a decir que las adjudicaciones de sentido que en cada caso se realicen no estarán dissociadas de las configuraciones puestas en juego; del recurso a una cierta *técnica* (lo que atañe a una operatoria que apunta a un resultado repetible y homogéneo), y a su cualidad de *medio* (lo que concierne a su modo de inclusión en el circuito económico, por obra de pago), que deriva en ciertos modos de acceso público (lugares y formas de distribución, grupos de audiencia). El dispositivo (que, puede advertirse fácilmente, no problematiza sólo lo atingente a la lengua), exige introducir una visión diacrónica indispensable para acercarse a la comunicación misma (...). La historia, en

⁶⁶ "Toda producción de sentido, en efecto, tiene una manifestación material. Esta materialidad del sentido define una condición esencial, el punto de partida necesario de todo estudio *empírico* de la producción de sentido". La cita corresponde a Eliseo Verón, y la tomamos del texto de Oscar Traversa, "Aproximaciones a la noción de dispositivo", mimeo, 1999. Puede consultarse el texto publicado en *Signo y Señal* N°12, Buenos Aires, abril de 2001.

⁶⁷ *Ibidem*, p.10.

En su libro *La imagen*, donde dedica un apartado al estudio del dispositivo, Jacques Aumont señala que no basta atender a cuestiones psicológicas o fisiológicas para describir la relación que mantiene el espectador con las imágenes. Manifiesta que hay que tener presente que estas "determinaciones" forman parte de un marco más amplio –social– que no debe soslayarse en el estudio y análisis. "Entre estas determinaciones sociales figuran, en especial, los medios y técnicas de producción de las imágenes, su modo de circulación y, eventualmente, de reproducción, los lugares en los que ellas son accesibles, los soportes que sirven para difundirlas. El conjunto de estos datos, materiales y organizacionales, es lo que entendemos por **dispositivo**. (...) ... Es lo que regula la relación del espectador con sus imágenes en *un cierto contexto simbólico*. (...) Y este contexto simbólico es también, necesariamente, un contexto social (... ambos) determinados por las características materiales de las formaciones sociales que las engendran."

Encontramos la circunscripción de la noción de dispositivo realizada por Aumont, asentada en la materialidad (qué permite captar, qué soporta la imagen), y en las "determinaciones" contextuales, formando parte de una línea que pareciera tensionarse de modo pendular, a lo largo del texto, acentuando –por momentos– uno u otro de los polos. Entendemos que queda planteada cierta exterioridad en la consideración del plano de la recepción, que no termina, a nuestro juicio, de incorporarse al discurso de modo activo y productivo, en tanto que prevalece el contexto como campo de efectos fijados, regulaciones definidas y determinaciones estrictas en torno del tema. Tomando en consideración el valor de los aportes del autor, nos inclinamos por las posiciones que reconociéndolos, continúan profundizando el trabajo atendiendo pronunciadamente a las posibilidades de recepción que habilitan los dispositivos técnicos, nunca como cierre o clausura definitivos. Aumont, Jacques; *Op.cit.*, pp15, 202, 203. Las negritas se encuentran en el original.

cuanto a lo técnico, y más quizá en cuanto a los fenómenos de *mediatización*, se convierte en un útil indispensable.”⁶⁸

En el párrafo que hemos seleccionado se pone claramente en evidencia que la noción de dispositivo, en tanto resultado o producto de una operación analítica, nos permite observar las técnicas y medios en sus relaciones, en *movimiento*, lo que equivale a decir que nos permite analizar el funcionamiento discursivo atendiendo a las distancias variables en el proceso de configuración de sentido, en la infinita semiosis social.

La puesta en juego y discusión de la triada *técnica, medio, dispositivo*, permite lograr precisiones en relación con las manifestaciones de cada uno de los ejercicios técnicos (fotografía, pintura, etc.); en los diferentes medios (fotografía en la prensa, fotografía en libros de texto, fotografía en el cine, etc.), observando los modos vinculares promovidos y *sintetizados* en estas manifestaciones: la articulación particular entre una técnica y un medio configura un dispositivo.

Tomando distancia de posiciones que pudieran entenderse como más cercanas a la noción de dispositivo en tanto técnica y/o con un cierto dejo artefactual, adherimos a esta noción en tanto entendemos que nos permite sobrevolar un campo complejo donde, a modo de cajas chinas (o muñecas rusas), técnicas y medios deben observarse en una nueva trama, vale decir atendiendo al despliegue de relaciones, modos vinculares y, de allí, a las posibles configuraciones de sentido que promueven.

Se hace imprescindible considerar que toda materialidad puede ser, a la vez, soporte de materias enunciativas que redefinimos en sus modos vinculares y no aparecen dadas de una vez y para siempre. Queda de manifiesto que lejos de hablar de efectos y determinaciones absolutamente predecibles, se abre la instancia que da paso a un “... rasgo de indecibilidad estructural en todo efecto mediático.”⁶⁹

⁶⁸ Traversa, Oscar; “Dispositivo gráfico: enunciación y poetización” en Steimberg, Oscar y Traversa, Oscar; *Estilo de época y comunicación mediática*, Buenos Aires, Atuel, 1997, p.130. La cursiva se encuentra en el original.

“A partir de Peirce, podemos decir que el conocimiento del Objeto se realiza en la procesión de las descripciones que de él se hacen en la historicidad de los reenvíos semióticos, (...) frente a la cosa inamovible, la apariencia del Objeto es trabajada interminablemente por la historia de los lenguajes. (...) El mundo, al igual que su pasado, nace en el mismo momento en que nace el lenguaje que lo realiza.” Moyinedo, Sergio; “Memorias del cuerpo”, en *Figuraciones 1-2, Memoria del arte, memoria de los medios*, Buenos Aires, Oscar Steimberg y Oscar Traversa editores – IUNA - Asunto impreso ediciones, diciembre de 2003, p.180.

⁶⁹ Steimberg, Oscar y Traversa, Oscar; “Estilo de época y comunicación mediática”, en Steimberg, Oscar y Traversa, Oscar; *Op.Cit.*, p.21.

Entender al libro de texto y las imágenes que soporta de esta manera, implica reconocer la complejidad de los diferentes elementos y posibilidades vinculares –tanto como las operaciones- involucrados en la producción de sentido.

2.3. Selección de contextos y estrategia de investigación.

El tipo de estudio que nos propusimos realizar implica dar cuenta del universo de imágenes propuestas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes que asisten a EGB 1, en el marco del trabajo escolar. Obviamente, y luego de lo expuesto, el trabajo propuesto involucra, también, atender al texto escrito.⁷⁰

Los objetivos son:

- Indagar, describir y analizar las imágenes que se encuentran en los libros de texto destinados a EGB 1, realizando un recorrido que permita dar cuenta de la propuesta en la actualidad.
- Indagar y analizar las imágenes que se ofrecen a los lectores en los libros de texto para EGB 1, en relación con sus propósitos explícitos y con los lineamientos curriculares determinando sus concepciones implícitas, atendiendo en su tratamiento a las continuidades y rupturas entre las propuestas ordenadoras y los textos en uso.

Con este propósito consideramos los libros de texto destinados a los niños del primer ciclo de EGB publicados por las diferentes editoriales, las guías para docentes que los acompañan, y la normativa oficial correspondiente a EGB 1, vigentes en la jurisdicción de la Provincia de Buenos Aires, en la actualidad.

En el marco de una investigación documental, trabajamos en la indagación, descripción y análisis, realizando la triangulación de las fuentes consultadas, analizando las posibles relaciones entre éstas.⁷¹

⁷⁰ En adelante, utilizaremos las palabras estudiantes, alumnos, niños como sinónimos que nos permitan dar cuenta de los destinatarios de los libros de texto y del universo poblacional escolar, con esta denominación estaremos también involucrando a las niñas y alumnas, salvo en los casos donde especifiquemos lo contrario. Tomamos esta decisión considerando que permite una lectura más fluida del trabajo.

⁷¹ Acerca de la investigación documental seguimos a Valles, quien expone distintas posturas acerca del tema ponderando la síntesis que logran MacDonald y Tripton. “Los documentos son cosas que podemos leer y que se refieren a algún aspecto del mundo social.” Estos autores incluyen tanto los documentos oficiales –con clara intencionalidad pública- como las fotografías, cartas, etc, como así también registros de las más variadas vertientes: estatuas, novelas, etc, que

Exploramos y analizamos el componente imagen de los manuales escolares para EGB 1. Con instrumental semiótico, estudiamos los modos de la articulación texto-imagen intentando determinar las invariantes y rupturas entre las distintas propuestas, tanto en relación con su componente de ilustración-información como en cuanto a los diferentes modos de su inclusión estilística.

Realizamos el recorte del campo observacional tomando cada una de las imágenes (unidades de análisis) de cada uno de los manuales escolares.

En relación con el **componente de imagen** de los textos analizados indagamos:

- * La acentuación relativa de su carácter epistémico (informativo, documental), simbólico y estético; y/o de articulaciones entre estos atributos.
- * La relación imagen / texto en sus distintos modos de anclaje y relevo.
- * Las acentuaciones temáticas, retóricas y enunciativas de las zonas de imagen e ilustración del material.
- * Los rasgos de inclusión estilística prevalecientes.

Indagamos la propuesta editorial en relación con el **empleo de la imagen en los libros de texto para EGB 1** que está siendo utilizada en la actualidad en las aulas bonaerenses, tomando los libros de texto posteriores a la Reforma Curricular vigente. Esto implica que en caso de contar con más de una propuesta por cada una de las editoriales que ofrecen textos para la enseñanza en los tres primeros años de la EGB, nos dedicamos al estudio de la última serie de libros de texto que a diciembre de 2002 cada casa editora hubiera producido con ese propósito. Consideramos el total de editoriales que publican libros de texto con carácter integrador –contenidos presentados en “áreas integradas”- para ser utilizados en las escuelas bonaerenses.

En relación con el **discurso acerca de la imagen** indagamos:

- * De qué manera tratan las guías para los maestros la problemática de la imagen: lugar en la estrategia didáctica, propiedades atribuidas o implicadas, articulación con concepciones acerca de la lectoescritura y la propuesta oficial.

“(…) sin embargo, nos dicen algo sobre los valores, intereses y propósitos de aquellos que las encargaron o produjeron. Tales creaciones pueden ser consideradas ‘documentos’ de una sociedad o grupo...”. Realizan una clasificación de documentos en dos tipos: escritos y visuales. Valles, Miguel; *Técnicas cualitativas de investigación social*, Madrid, Síntesis, 1997, p.120. Entendemos que nuestro proyecto de investigación tomaría un tercer tipo de materiales para el análisis: el de los documentos multimodales. Más adelante damos cuenta de este concepto.

- * Atendiendo a lo anterior analizamos las recomendaciones al docente acerca de los posibles usos de la imagen y las correspondientes sugerencias y propuestas de trabajo.

Realizar un trabajo analítico requiere atender a categorías y propiedades que permitan aplicar un criterio de exhaustividad al recorrido del desarrollo temático, para proceder a la "comparación de incidentes". Nos valimos de las herramientas conceptuales de las que participa el enfoque denominado teoría fundamentada, dado que "... coincidimos con la concepción que sostiene que la investigación cualitativa puede ser vista como un *bricolage* (...). La teoría fundamentada no constituye un método o una técnica específica, sino que es más bien un estilo de hacer análisis cualitativo que incluye una serie de herramientas metodológicas distintivas, como el muestreo teórico y la realización de 'comparaciones constantes' (... y) puede aplicarse a diversos problemas siempre y cuando éstos admitan un análisis social de tipo cualitativo."⁷²

Esto colaboraría en la organización de un corpus de conocimiento clave que permitiera la contextualización de la problemática de la imagen en el soporte impreso de circulación masiva, con carácter *oficial*: el libro de texto.

Obtuvimos la información por medio de fuentes primarias: libros de texto destinados a EGB 1, guías para los maestros, normativa oficial vigente; y fuentes secundarias (artículos periodísticos, documentación estadística, etc.).

Sintetizando:

- En relación con el *componente de imagen* con circulación áulica, realizamos el estudio y análisis de las imágenes de los libros de texto para EGB 1.
- En relación con el *discurso acerca de la imagen*, abordamos el análisis de los Contenidos Básicos Comunes para EGB 1 y documentación oficial correspondiente a la jurisdicción provincial (por ejemplo, Circulares Técnico-pedagógicas, Documentos de Apoyo a los docentes de EGB, etc) y las guías para los docentes que acompañan los libros de texto.

⁷² "Desde este punto de vista, la combinación de múltiples métodos, materiales empíricos, perspectivas y observadores focalizados en un estudio singular debe entenderse como una estrategia que agrega rigor, amplitud y profundidad al trabajo del investigador." Jones, Daniel, Manzelli, Hernán y Pecheny, Mario; "La teoría fundamentada. Su aplicación en una investigación

2.4. Precisiones en torno de la perspectiva adoptada.

La perspectiva que adoptamos intenta atender al recorte de la realidad desde una mirada, la del análisis del discurso.

Siguiendo lo expresado por Torfing, entendemos que discurso es una 'totalidad' relacional de secuencias significantes por las que, donde, lo social se construye como significativo.⁷³

En síntesis: analizando *productos* –los libros de texto- intentamos apuntar a *procesos*, vale decir, cómo se contribuye en la conformación de todo un sistema signifiante.⁷⁴

Si el análisis consiste en desentrañar las estructuras de significación, en ese camino partimos de una pregunta sencilla, pero no por ello de respuesta ligera: qué fija la imagen. Dicho de otro modo, nos preguntamos cuánta distancia puede haber entre la propuesta editorial y la resignificación que pueden hacer los niños de aquello que se les ofrece en el libro de texto a partir de cómo es ofrecido.

Es en este sentido que nos interesa dar cuenta de lo ideológico, en tanto "... dimensión susceptible de indicarse en *todo discurso* marcado por sus condiciones sociales de producción ... (... como) gramática de generación de sentido, investidura de sentido en materias significantes."⁷⁵

Desde esta perspectiva, privilegiamos la lectura del carácter relacional de toda identidad lo que tiene estrecha relación con la consideración de los procesos educativos en función de la impronta, en los sentidos propuestos, nunca de cierre o clausura definitivos, y sí de atención a las representaciones ofrecidas por diferentes estrategias discursivas. En relación con los posibles efectos de sentido que se promueven desde los libros de texto,

sobre vida cotidiana con VIH/Sida y Hepatitis C", en Kornblit, Ana Lía (comp.); *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales* (en prensa).

⁷³ Siguiendo a Torfing puede decirse que referirse al análisis de discurso no implica una teoría ni un método. "Lo que significa son dos cosas. Primera, que el análisis de discurso es sustancialmente vacío, en el sentido que no contiene demandas sustanciales y de esta manera no tiene un campo privilegiado de aplicación. Segunda, que el analista de discurso es un *bricoleur*, i.e. alguien que usa las herramientas analíticas a mano y sabe almacenarlas para un uso posterior..." Torfing, Jakob; "Un repaso al análisis del discurso", en Buenfil Burgos, Rosa Nidia (coord.); *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*, México, Plaza y Valdés, 1998.

⁷⁴ Verón, Eliseo; *Op.cit.*, 1987.

"*Toda configuración social es discursiva en este sentido. (...) El carácter discursivo de cualquier práctica u objeto, de ninguna manera niega su existencia física; por el contrario, el objeto se constituye en discurso en la medida que se encuentra inserto en una totalidad significativa.*" Buenfil Burgos, Rosa Nidia; *Análisis del discurso y educación*, México, Documentos DIE 26, DIE/CINVESTAV, 1993, p.5.

⁷⁵ Verón, Eliseo; *Op.cit.*, 1987, p.27.

en esta etapa de nuestro trabajo focalizamos nuestra atención en la “gramática de producción”, es decir en la del discurso que se nos ofrece a niños y maestros.

“A partir del análisis de la producción no se puede predecir a priori el efecto, no es suficiente. (...) Dicha relación no es de determinación estricta. En algún lado hay una especie de indecibilidad respecto de esta cuestión de los efectos. Ahora bien, hay aquí una situación intermedia que es la única que puede permitir fundar el análisis del discurso, porque es cierto que un discurso nunca puede producir un efecto único y fatal, pero también es cierto que nunca produce cualquier efecto.”⁷⁶

Somos conscientes de que la decisión tomada en cuanto a la circunscripción del objeto de estudio, en tanto recorte arbitrario con fines de análisis, deja a un lado lo concerniente a las condiciones de reconocimiento, en tanto uno de los polos de esta relación, es decir, las prácticas de utilización del libro de texto y los posibles anclajes de significado por parte de los lectores. Sin descartar esta posibilidad, elegimos y consideramos relevante dedicarnos al análisis de los textos en tanto fragmentos, objetos-partes disponibles para el análisis, recorte que establecemos de modo arbitrario, conscientes del complejo entramado de significación cultural y social del que lo desprendemos con fines de estudio.⁷⁷

Por todo esto, el libro de texto es objeto de nuestra atención y nos arriesgamos a especular que desde la producción se restringe la apertura del texto, e –implícitamente– aparece disminuída cierta inestabilidad del sentido. Con otras palabras, esto es preguntarse a cuánto de problematización se apela, a qué relaciones se apunta, a qué conclusiones se pretende llegar...

Cuando la escuela bonaerense está acicateada por distintas problemáticas y el trabajo de los maestros en las aulas atiende no sólo a la enseñanza de los contenidos sino a la resolución de complejas situaciones que exceden lo que conocemos como típicas situaciones áulicas de enseñanza y aprendizaje, entendiendo al libro como una de las dimensiones del currículum, preocuparnos por el contexto de producción no tiene que ver con el desconocimiento de la recepción que los lectores hacen, sino con el énfasis de indagar qué se nos ofrece a la mirada desde las políticas públicas y desde la gestión editorial. Vale decir, qué *piensan* el Estado y la industria editorial que deben ser y deben

⁷⁶ Verón, Eliseo; *Semiosis de lo ideológico y del poder. La mediatización*, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común, UBA, 1997, pp.74, 88.

“Quien produce un signo trata de generar la representación más apropiada de lo que quiere significar”. Kress, Gunther, Leite-García, Regina y van Leewen, Theo; *Op.cit.*, pp. 375, 382.

⁷⁷ “(...) Todo funcionamiento social tiene una dimensión significativa constitutiva, (... a la vez que) toda producción de sentido está insertada en lo social.” Verón, Eliseo; *Op.cit.*, 1987, pp.124, 125.

contener las imágenes y los textos escritos que leemos en la escuela todos los días. De allí el énfasis, de allí la preocupación si atendemos, también, a los datos que nos proporcionan los relevamientos que se llevan a cabo intentando hacer una lectura de la realidad docente y que contribuyen a conocerla, ayudándonos a interpretar cómo es el ejercicio de la enseñanza en el marco del proceso de intensificación del trabajo.

“Los materiales más utilizados son aquellos a los que los docentes tienen acceso gratuito ya sea a través del Ministerio (58,8 %) o de las editoriales (54,4 %). Lo que marca una fuerte incidencia del mercado editorial y del Ministerio Nacional en la selección de los contenidos a enseñar, a través de la producción de materiales. La proclamada autonomía profesional encuentra fuertes límites dada la imposibilidad de acceso económico a otros materiales.”⁷⁸

2.5. Precisiones sobre los conceptos y recursos técnicos.

“...La imagen, así como no afirma ni niega nada, tampoco dice a qué campo discursivo pertenece. No sólo éste es el caso, entonces, en que no se puede adjudicar sentido – problema de una semántica visual- sin considerar la situación enunciativa: una imagen, si no atiende a la problemática enunciativa, puede ser leída como perteneciente a un género o a un campo discursivo al que no pertenece.”⁷⁹

Necesitamos contar con herramientas conceptuales que nos permitieran partir de la percepción visual hacia lo que no aparece evidente en la imagen, allí donde entendemos que también se encuentran presentes las huellas y rasgos de una cultura.

Y en relación con lo expuesto también debemos tomar en cuenta los indicadores de procesos de reconocimiento y rememoración, ambos involucrados en la lectura e interpretación de imágenes.

“...Lo que la imagen me dice, es, en primer lugar, lo que yo consigo ver de ella, y esto no deja de tener relación con lo que yo ya he visto del mundo y cómo lo he visto. La inserción

⁷⁸ Consulta Nacional Docente: “La Educación Argentina. ¿Qué dicen los maestros?”, Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte”, CTERA, 2000.

También tenemos que agregar, intentando caracterizar más ampliamente en qué consiste la intensificación, que los bajos salarios obligan a los docentes a trabajar dos y más turnos y, especialmente, el uso del tiempo libre como extensión de la jornada laboral hacen del tiempo un bien escaso ypreciado.

⁷⁹ Carlón, Mario; *Op.cit.*, p.51.

de la imagen en la 'memoria perceptiva' del receptor es una condición previa, no sólo para que pueda transmitirme informaciones visuales no redundantes, sino además para que pueda proponerme maneras de ver inéditas." ⁸⁰

La consideración de las postulaciones de Schaeffer nos lleva a dirigir la mirada hacia el modo como se introducen las imágenes en las páginas destinadas a los escolares, tanto como a observar las posibles invariantes devenidas de la reiteración.

Enmarcadas en un estudio preponderantemente cualitativo, las mediciones cuantitativas que realizamos tuvieron por objeto aprehender el universo de imágenes de los libros de texto, además de colaborar en la descripción del entramado que conforman, y permitirnos reflexionar en torno de qué elementos se encuentran presentes y cómo se brindan a los lectores, intentando contemplar la complejidad de los procesos tanto como la diversidad de actantes a los que alude. ⁸¹

Si tomamos cualquiera de los libros de texto pensados para los niños que asisten a EGB1, la primera impresión, la sensación que prevalece luego de pasar sus páginas, quizá tenga que ver con detalles aparentemente menores –la mayoría de estos libros se presentan anillados- y la profusión de imágenes y color.

En este marco, las imágenes que los pueblan también transitan territorios caracterizados por ciertas transformaciones y si tenemos en cuenta que la imagen presupone la utilización de medios para su representación y que éstos varían con el paso del tiempo y la inventiva técnica, actualmente el modo vertiginoso en que se suceden las nuevas posibilidades permiten intervenciones, alteraciones y modificaciones impensadas pocos años atrás en el diseño de textos escolares. ⁸² Prácticamente no hay texto escrito que se presente a la lectura si no es en medio de guardas, dibujos... proliferan los fondos coloreados, se incorporan fotografías que dan cuenta de distintas texturas y la mirada goza con cierta inestabilidad: rotos los habituales márgenes, el espacio de la página

⁸⁰ "... Una parte al menos de las identificaciones pasa por el reconocimiento analógico, mientras que la segunda se realiza, la mayoría de las veces, mediante indicaciones para-icónicas. (...) Desde el punto de vista pragmático, reconocer una forma reproducida en imagen como la de un árbol, es, de un modo u otro, *saber* que se trata de un árbol, por tanto disponer de un saber lateral, visual y otro, que permite verla como forma de un árbol más que de otra cosa." Schaeffer, Jean-Marie; *Op.cit.*, pp.68, 69.

⁸¹ "El concepto de actante parece el más apropiado porque comprende a personas, animales y cosas y, en general, se refiere a términos que por cualquier razón participan en el proceso narrativo sea que realizan el acto o que lo sufran." Vilches, Lorenzo; *La lectura de la imagen. Prensa, cine, televisión*, México, Paidós, 1991, p.145.

⁸² Seguimos lo expuesto por Arlindo Machado en "Técnicas de la fotografía: la síntesis numérica", en La Ferla, Jorge (comp); *La revolución del video*, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC/UBA, 1996, pp. 66, 72.

reboza de color y el texto escrito aparece –podría arriesgarse- como subsidiario de la imagen que se impone –a la mirada- en cantidad y tamaño.

Esta nueva generación de libros destinados a EGB 1, nos impuso el desafío de pensar algunas nuevas herramientas y revisar los conceptos aprendidos porque no podíamos leerlos, *verlos* del modo en que veníamos haciéndolo.⁸³

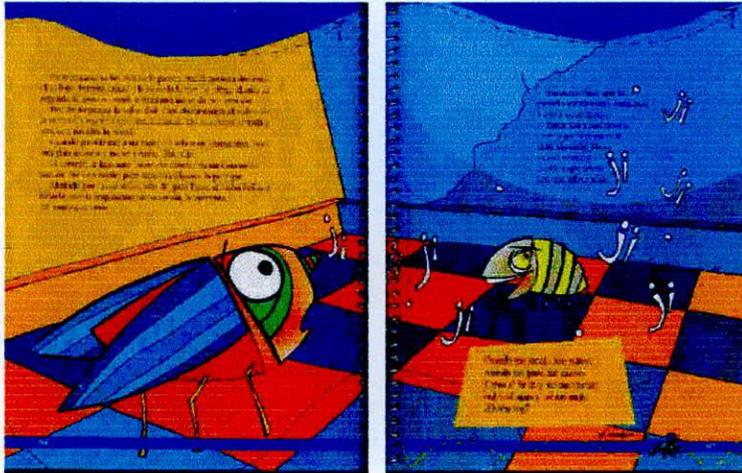


Editorial 4, 1º año



Editorial 7, 1º año.

⁸³ Aludimos al trabajo que realizamos en relación con el estudio del texto imagen de los libros de texto destinados a EGB 2, en el marco de la fase III de la investigación "El libro de texto en la escuela", dirigida por Graciela Carbone, División de Educación a Distancia, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján, inédito.



Editorial 5, 3° año



Editorial 8, 2° año

Se manifiesta con fuerza algo que ya señaláramos: por un lado nuestro ingreso al libro de texto intentando recrear –con las obvias distancias– el primer modo de acercamiento de los destinatarios, los itinerarios inestables y fugaces de la mirada por sus páginas; por otro, cierta evidencia perceptiva: la omnipresencia de imágenes estaría invirtiendo la relación que encontrábamos natural para este tipo genérico, ahora “... es la imagen la que ancla el texto.”⁸⁴

⁸⁴ Alvarado, Maite; *Op.cit.*, p.35.

“... Se ha producido un ‘aggiornamento’ en el diseño de los libros de texto, como se aprecia en la abundante ilustración (en muchos casos privilegiando la fotografía –de ser posible, en color– por sobre el dibujo), en una progresiva sustitución de textos instruccionales por logotipos y en una tendencia a reproducir páginas de diarios y revistas, tapas de libros y todo tipo de materiales escritos, incorporando de este modo lo paratextual al discurso.” *Ibidem*, p.38.

Si la generación de textos, posteriores a la reforma educativa, abrió las puertas a la incorporación y profusión de elementos paratextuales, las propuestas que les siguieron consolidaron un nuevo diseño de fuerte impacto sensorial, visualizable desde las tapas de los libros y extendida por sus páginas. La profusa incorporación de elementos paratextuales habría concurrido en nuevas formas: textos multimodales, que podemos intentar entender a partir de reconocerlos como tales y valernos de un nuevo enfoque para su estudio.

“En el nuevo paisaje, no sólo la lengua escrita está menos en el centro y es menos importante como medio de comunicación... (...) Los productores de textos hacen un uso cada vez mayor y más deliberado de una *gama de modos de representación y comunicación* que coexisten dentro de un texto dado. (...) Nosotros afirmamos que esta es (ahora) una condición normal de la lectura, ya sea de la página de un manual de texto, de cualquier página de un periódico o de una pantalla de televisión.”⁸⁵

Si bien el libro de texto insiste en su condición de tipo genérico con clara intencionalidad didáctica, atendiendo a la problemática enunciativa -otra vez: para adjudicar un sentido a la imagen se vuelve necesario situarla-, la indagación de las relaciones entre el texto imagen y el texto escrito en cada presentación ha crecido cualitativamente en complejidad.

Para ello se hizo indispensable tener en cuenta las funciones predominantes del lenguaje en los textos escritos (apelativa, poética e informativa), como los modos del texto imagen (decorativo, indicativo, productivo, ejemplificador), expuestos en esta relación.⁸⁶

La función de informar es una de las más importantes que cumplen los textos usados en el entorno escolar, “... hacer conocer el mundo real, posible o imaginado al cual se refiere el texto, con un lenguaje conciso y transparente.”⁸⁷

En cuanto a los textos con predominio de la función poética, en los casos analizados prevalece la acentuación de la dimensión estética empleándose un lenguaje figurado, caracterizado por la utilización de una retórica figural. Así ocurre con los géneros narrativos como los cuentos y las leyendas.

⁸⁵ Kress, Gunther, Leite-García, Regina y van Leeuwen, Theo; Op.cit., pp.374, 390.

⁸⁶ En cuanto a las funciones del lenguaje, seguimos parcialmente a Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez quienes –para su trabajo ligado a las prácticas escolares de lectura y escritura– recurren a lo expuesto por Jakobson. Tomamos las funciones predominantes mencionadas, conociendo que en esta decisión relegamos el tratamiento de la riqueza y variedad de textos que las autoras trabajan en función de las tramas, pero que excede nuestra propuesta de indagación. De las autoras: *La escuela y los textos*, Buenos Aires, Santillana, 1993.

⁸⁷ *Ibidem*, p.22.

En relación con la función apelativa, en principio podríamos decir que se trata de la función preponderante en los libros de texto, en tanto es explícita la intención de modificar comportamientos. Las consignas de trabajo que se proponen a los niños a lo largo de las páginas de los textos escolares son clara expresión de esta función. Se trata de prescripciones que indican al lector lo que debe hacer y las acciones que debe realizar para conseguir un determinado objetivo, regulando la actividad para alcanzarlo.

En el recorrido histórico realizado quedaron brevemente expuestas las funciones – simbólica, estética y epistémica- que las imágenes cumplieron a lo largo del tiempo. De todos modos, se trata de entender las distintas funciones como predominantemente de algún tipo, lo que no implica pensarlas participando de características excluyentes entre sí.

El modo decorativo incluye las imágenes caracterizadas por su capacidad de producir placer y proporcionar sensaciones desde un margen (si no espacial, sí en la jerarquía de una articulación). Nos referimos tanto a las imágenes que *ilustran* los cuentos, poesías, consignas de trabajo propuestas a los niños, etc.; como aquellas que se muestran sin directa vinculación con el tema que se expone.

En cuanto al modo que caracterizamos como predominantemente ejemplificador, participa de la función epistémica en tanto que la imagen aporta informaciones permitiendo conocer también otros aspectos difíciles o imposibles de ser percibidos sin instrumental adecuado, como en el caso de los dibujos que muestran el ciclo del agua o el sistema solar.

El modo productivo refiere a la imagen y sus vinculaciones con las actividades escolares. Decimos que una imagen adopta este modo cuando se encuentra íntimamente ligada a la producción, resolución de situaciones problemáticas o realización de alguna acción solicitada a los niños. Son ejemplo de este modo, entre otras, las actividades que plantean como consigna la unión de la palabra con el dibujo o fotografía correspondiente al objeto representado.

También participa de la función epistémica en cuanto que la información que aporta el texto imagen es indispensable para la realización de las actividades que se proponen a los niños.

El modo indicativo se encuentra representado por íconos que remiten a la realización de alguna acción. Por ejemplo, vemos lápices a la izquierda de varios renglones vacíos lo que sugiere la escritura.

En cada caso, vale decir para cada imagen, discriminamos si se trata de dibujos o fotografías, atendiendo a las vinculaciones que establecemos con su contenido a partir del régimen de creencia de los receptores.

Durante el recorrido histórico que realizamos señalamos a la Enciclopedia como un precursor destacado en relación con el libro de texto. Considerando las distancias, sin embargo, podemos establecer correspondencias entre los dos medios atendiendo al carácter informativo-didáctico compartido.

"Las láminas de la *Enciclopedia* presentan el objeto, y esta presentación agrega ya al fin didáctico de la ilustración una justificación más gratuita de orden estético u onírico... (El *objeto enciclopédico*) ... está generalmente representado por la imagen en tres niveles: antológico, cuando el objeto aislado de todo contexto está presentado en sí mismo; anecdótico, cuando está 'naturalizado' por su inserción en una gran escena viviente (es lo que se llama viñeta); genético, cuando la imagen nos proporciona el trayecto que va desde la materia bruta al objeto terminado: génesis, esencia, praxis, el objeto está así abordado bajo todas sus categorías: en tanto es, en tanto es hecho y en tanto hace."⁸⁸

La importancia de estas distinciones en nuestro trabajo radica en las posibilidades de apertura que inauguran en relación con la pluralidad de imágenes que se presenta a los lectores en función de los temas abordados.

La categorización propuesta nos permite percibir modos prevalecientes en la mostración de los temas, alternancias en los procesos que tienen lugar en sus páginas o predominio del dato, la fragmentación, el mosaico.

Este dato no es menor ya que estamos, como sabemos, refiriéndonos a un período especialmente complejo de la vida de los niños: todo el sistema de las relaciones espaciotemporales está elaborándose y consolidándose, de modo tal que no es ocioso ingresar al texto imagen atendiendo a estas coordenadas y observar su despliegue en imágenes.

Consideramos que el espacio donde se despliegan los actantes que aparecen en las imágenes –ya sea su presentación estática o dinámica– no es menos importante a la hora de explorar el *mundo* que ofrecen a los lectores, por ello lo consignamos tanto para los casos donde apareciera determinado (casa, escuela, etc), como para aquellos en los que no lo estuviera, como por ejemplo los fondos con color.

⁸⁸ Barthes, Roland; *Op.cit.*, 1976, pp.123, 124. " De estos tres estados asignados al objeto-imagen, uno está claramente privilegiado por la Enciclopedia: el del nacimiento: es beneficioso poder mostrar cómo se puede hacer surgir las cosas de su misma inexistencia y acreditarle así al hombre un asombroso poder de creación..." *Ibidem*.

Asimismo, focalizamos y dejamos consignadas las posibles interrelaciones entre actantes, tanto como las relaciones inmediatas que la mirada propicia involucrando al lector, ya fuera hacia el interior de la imagen o hacia su exterior.

Damos cuenta del tamaño de las imágenes, aunque ya mencionáramos que su presencia en el espacio de las páginas es perceptivamente abundante, consignándolo para cada una de las mismas utilizando la clasificación de pequeñas (hasta 5 cm de lado), medianas (para las que ocupan hasta 10 cm) y grandes (las que exceden estas medidas).

El tamaño de la imagen aparece como dato no sólo en el interior de la página; a la vez da cuenta de las relaciones de proporción entre actantes y también, en consecuencia, advierte sobre la posible relevancia dada a algunas representaciones.

En cuanto al tiempo que aparece representado, también consignamos las alusiones al pasado o al futuro, a partir de la observación de las escenas y los motivos que se recortan y repiten y del modo como lo hacen.

Para explicar brevemente a qué nos referimos cuando hablamos de motivos, nuevamente recurrimos a lo expuesto por Moyinedo, y parafraseándolo sostenemos que, en la ilustración escolar, los motivos toman cuerpo en una serie de categorías que restringen la capacidad polisémica de los temas, profundizando el trabajo de recorte del mundo iniciado por ellos.⁸⁹

En tanto tipo genérico con presencia en los libros de texto, también nos ocupamos de la historieta en este estudio.

“Aquí se dice ‘historieta’ en el sentido que se le da a la palabra en el castellano de Latinoamérica: narración en dibujos dividida en cuadros, que habitualmente incluye globos de diálogo y otros espacios de texto. (Su inclusión en nuestro trabajo está dada en cuanto que...) la historieta permite reflexionar sobre el relato, sobre la representación y sobre mecanismos de adscripción a modas y estilos de época como son los basados en recursos de ornamentación o estilización.”⁹⁰

Para observar su tratamiento y modos de inclusión en los libros de texto, seguimos lo expuesto en cuanto al estudio de imágenes.

⁸⁹ “El mundo de los motivos constituye el segundo escalón para la descripción del campo temático. Los motivos se presentan como elementos menores componentes del tema, para Segre ‘los motivos serían a los temas lo que las palabras a las frases (...), los temas son combinaciones de motivos.’ A la vez los motivos poseen un nivel menor de generalidad con respecto a los temas, y se dirigen a una mayor particularización aunque compartiendo aún con el tema una ‘labor de formalización.’” Moyinedo, Sergio; *Op.cit.*, 1995, p.23.

⁹⁰ Steimberg, Oscar; “La historieta en la escuela: el descubrimiento del estilo”, en Steimberg, Oscar y Traversa, Oscar; *Op.cit.*, 1997, pp. 91, 92.

Llamamos figuración al resultado del tratamiento de los modos de emergencia descriptos, "... no sólo refiriéndonos a las características de los componentes icónicos allí presentes, sino también al producto de la articulación entre las distintas especies integrantes de cada unidad." ⁹¹

Instrumento para relevamiento de imágenes.

Cant. Imág.	Foto	Imagen	Rasgos	Niv. el	Func. Leng	Func. Prev. Imag.	Esce. na/ Fond.	T. a m.	F/ C	Mira. da	Inter. relac.	Obs

Instrumento síntesis del relevamiento.

Cant. Imág.	Foto graña	Nivel present. imágenes			Funciones de la Imagen				Esce. Nario Fond.	Tamaño			Mirada			Inter. relac.	Fondo color.	Observac.
		1	2	3	1	2	3	d		p	i	e	p	m	g			

Referencias.

Nivel de presentación de las imágenes: 1 (antológico); 2 (anécdótico); 3 (genético)

Funciones prevaletentes del lenguaje: 1 (apelativa); 2 (poética); 3 (informativa)

Funciones prevaletentes de la imagen: decorativa, productiva, indicativa, ejemplificadora

Tamaño de la imagen: p (pequeño), m (mediano), g (grande).

Mirada (imágenes con actantes que miran): 1 (mirada hacia el lector), 2 (mirada hacia el interior de la imagen).

Interrelaciones entre actantes.

Instrumento para relevamiento de historietas.

Tema	Actantes		Acción		Plano		Angulación		Tiempo		Espacio	
	En imagen	En relato	En imag.	En relato	gral	primer plano	Horiz.	otra	En imag.	En relato	color	otro

⁹¹ Traversa, Oscar; *Cuerpos de papel. Figuraciones del cuerpo en la prensa 1918-1940*, Barcelona, Gedisa, 1997, p.17.

3. EL DISCURSO SOBRE LA IMAGEN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

3.1. La imagen en la escuela elemental bonaerense: el pasado reciente.

A partir de la aprobación de la Ley Federal de Educación (1993) comienza a realizarse un proceso de reforma en la escuela argentina. Hubo cambios en los programas de estudio, implementación de planes de actualización docente, distintas *reconversiones* y aprendizajes marcaron una época. En síntesis, fueron modificadas estructuras académicas y administrativas de todo el sistema educativo, así la escuela que conocíamos como *primaria* pasó a denominarse Educación General Básica 1, 2 y 3, ampliándose de siete a diez años la obligatoriedad de la escolaridad.

Los habitantes de la provincia de Buenos Aires comenzamos a ejercitarnos en un vocabulario que involucró el aprendizaje de palabras tales como contenidos básicos, contenidos conceptuales, EGB ...

Como parte central de la Transformación Educativa fueron revisados y reformulados los contenidos previstos para la enseñanza en todos los niveles del sistema educativo acordándose –a nivel nacional- los “Contenidos Básicos Comunes” para cada nivel.⁹²

Los CBC fueron definidos como *el conjunto de saberes relevantes que integrarán el proceso de enseñanza en todo el país; precisándose que constituyen la matriz básica para un proyecto cultural nacional, a partir de la cual cada jurisdicción continuará actualizando sus lineamientos o diseños curriculares.*⁹³

⁹² La Resolución N°33/93 del Consejo Federal de Cultura y Educación estableció las características generales de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para los diferentes niveles y ciclos del sistema educativo. En “Orientaciones generales, propuesta metodológica y orientaciones específicas para acordar Contenidos Básicos Comunes”, 7 de diciembre de 1993.

⁹³ *Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente de Grado*; Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación, Primera edición, mayo de 1997, pp. 23, 26. (La cursiva se encuentra encomillada en el original.)

Los CBC se orientarán a la *formación de competencias* e incluirán *contenidos conceptuales, contenidos procedimentales y contenidos actitudinales*. “En los CBC se ha adoptado un criterio amplio y renovado de contenido educativo que incluye *conceptos, procedimientos, actitudes y valores*. (...) Es decir, se trata de *saber; saber razonar; saber hacer; saber sentir; saber valorar y saber ser.*” *Materiales de apoyo para la capacitación docente, EGB. Caracterización de los capítulos de los CBC*; Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1997, pp. 9, 10.

Los libros de texto participaron activamente del cambio, y las nuevas propuestas, acordes con los tiempos, fueron anunciadas, promovidas, comenzaron a circular y leerse en las aulas bonaerenses.⁹⁴

Estimamos necesario dar cuenta de dos cuestiones: por un lado, tener presente que el libro de texto organiza su propuesta teniendo como marco los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica, atendiendo al espectro de contenidos acordados por el Consejo Federal de Educación, del que participa la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires; por otra parte, se trata de una propuesta editorial que elabora, construye un discurso, que se vuelve referencia legítima para la comunidad escolar, en tanto que –mediante este doble proceso de autenticación– se constituye en palabra autorizada.

Planes de estudio, currículos, normativa desplegada en circulares pedagógicas y técnicas emanadas de la Dirección General de Cultura y Educación, conforman lo prescripto, textos ofrecidos a los sujetos, que a modo de interpelación, exponen una serie de significados conformando el discurso oficial, nunca neutral.

Recurriendo a lo documentado, intentamos reconstruir los sistemas de ideas expresadas desde las propuestas educativas en torno a la imagen, también pensando que éstas se tradujeron luego en materiales diversos para el trabajo en el aula, tales como los libros de texto. Con esto no tratamos de sostener, sin embargo, la reproducción mecánica de la ideología dominante por parte de los sujetos, sino que la re-creación de la realidad no es independiente de la propia cultura, del universo simbólico compartido, de los significados dominantes en circulación. En este sentido se hace necesario el reconocimiento del modo como los discursos y prácticas docentes se confirman recíprocamente en el mundo cotidiano, en la “naturalidad” de la vida cotidiana escolar. Estimamos que de este modo puede apelarse a la noción de *hegemonía* de Apple, entendiéndola como elemento que satura profundamente la conciencia de una sociedad, todo el sistema de valores, prescripciones, significados que residen “... en el fondo mismo de nuestras cabezas.”⁹⁵

Situar la imagen en el contexto de las problemáticas educativas bonaerenses también nos permite considerar el peso y los posibles significados que transporta en el orden de las

⁹⁴ Más adelante retomaremos este tema refiriéndonos a los artículos periodísticos que informaron al respecto.

⁹⁵ Apple, Michael; *Ideología y currículo*, Madrid, Akal, 1986, pp. 15, 20.

inclusiones características y también de las ausencias habituales de distintas áreas y/o problemáticas en los discursos integrados a la formación de los niños.⁹⁶

Proponemos a continuación un breve recorrido de lectura de “lo documentado”, con el que intentamos recuperar –suscintamente– las políticas educacionales que dieron/encontraron forma en las aulas bonaerenses, conformando un campo de sentido acumulado, en tanto saber social.⁹⁷

En torno de la imagen observamos ciertas prescripciones que remiten a una concepción sensual empirista; se las entiende como “ventanas al mundo” pero con un tratamiento graduado que responde a un modo sistemáticamente dosificado. Prevalece una concepción desde la que se ve a la imagen como reflejo de la realidad, reduciendo la propuesta a la enumeración y, eventualmente, descripción de los elementos que la conforman.⁹⁸

En la normativa provincial, y por largo tiempo, encontramos referencias acerca de actividades que involucraban la utilización de la imagen fija como la “formación de frases ilustradas”, actividad sugerida para el aprendizaje simultáneo de la lectura y escritura en primer grado, o bien “coleccionar figuras, recortarlas y clasificarlas” en el caso del tratamiento de temas específicos como “el campo argentino” o “la Independencia”, entre otros.⁹⁹

Las actividades que ofrecemos como ejemplo pueden leerse –con escasas variantes– en los últimos treinta años, formando parte de *distintas* propuestas en torno de la imagen y su tratamiento en el ámbito escolar.

A continuación transcribimos un párrafo que da cuenta de los principios dosificantes a los que hicimos referencia, presentes en la propuesta del año 1975 y anteriores: “Con respecto a los libros de imágenes, procurar que éstas sean claras y sencillas, con pocos

⁹⁶ En relación con las imágenes cinemáticas (cine, TV, video), tuvimos oportunidad de indagar su presencia y modos de inclusión en las propuestas educativas de la provincia de Buenos Aires, durante el período 1960-1999, en un trabajo anterior: Cruder, Gabriela; *Maestros: qué ven, qué piensan y qué hacen con el cine, el video y la TV*, Luján, Colección Miradas desde la investigación educativa, Universidad Nacional de Luján, 2001.

⁹⁷ “La escuela tiene un historia documentada, generalmente escrita desde el poder estatal, que destaca su existencia homogénea.” Ezepeleta, Justa y Rockwell, Elsie; “La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso”, (mimeo).

⁹⁸ Hacemos alusión a los tres referenciales de la imagen: “el mundo, la diègese y el fantasma”, señalados por Michel Tardy. Si toda imagen es una traducción del mundo, no por ello debe verificarse el trabajo sólo en este sentido, es decir entendiéndola como calco, sin atender a los otros referenciales, y los posibles significados. A la vez, esto remite a la “ilusión de transparencia fotográfica”, desatendiendo que “la percepción sensorial es ella también un hecho cultural y social”, no sólo mero impacto sensorial. *Op.cit.*

⁹⁹ *Programa para las Escuelas Primarias de la Provincia de Buenos Aires*, 1968, p.68.

elementos para que la atención no se disperse, pudiéndose concentrar en la interpretación integral de las escenas. En tal sentido, las fotografías constituyen buenos recursos, por ser ricas en cuanto a expresiones de vida dado el contenido de sus imágenes.”¹⁰⁰

En cuanto a la reforma curricular correspondiente al último gobierno militar, es decir, la reforma concebida durante el autodenominado “Proceso de reorganización nacional”, el trabajo con la imagen nos permite observar – en concordancia con los tiempos que corrían- una intensificación de los principios dosificantes que caracterizaron las distintas etapas, ocupando las especificaciones un lugar más marcado y hasta ejemplificándose el tipo de imágenes al que podía apelar el docente. El *control* de la imagen queda de manifiesto: “(las imágenes) tendrán pocos elementos para permitir focalizar la atención, (...) deben ser sugerentes para apelar a la sensibilidad”, y se proponen representaciones de animales con sus crías, niños jugando, etcétera.¹⁰¹

Una vez reinstalada la democracia, en la propuesta curricular de 1986, reaparecen ejercitaciones que no van más allá de las descriptas, aunque debemos señalar que se recuperan y prevalecen las consideraciones con carácter orientador por sobre las imperativas.

La imagen en la normativa oficial provincial fue –recurrentemente- soslayada en su tratamiento; nada aparece que nos permita observar una mayor problematización que la enumeración y la descripción de los elementos que la componen.

Naturalizada su lectura, como si nada más hubiera que ver allí que lo que muestra, fue utilizada en la enseñanza de la lectura y escritura sobre todo para decorar, o acompañando ejercicios que reforzaran la correspondencia de palabras y frases de modo muy lineal; pero no tuvo un status que la acercara al texto escrito o que hiciera pensar en la necesidad de alfabetizar incluyéndola, problematizándola, profundizando su estudio.

Focalizando en el primer ciclo de la enseñanza –lo que hoy se denomina EGB 1-, podemos afirmar que el sentido otorgado al tratamiento de la imagen desde las propuestas oficiales de la provincia de Buenos Aires para la educación elemental, durante los últimos cuarenta años, puede sintetizarse como la expresión de la permanencia e inmovilidad en el sesgo adoptado para dar cuenta del tema.

El marco que dispone la normativa oficial se completa con todos aquellos documentos que ofrecen criterios y consideraciones, guías que son tenidas en cuenta en las

¹⁰⁰ *Planeamiento Curricular Bonaerense*; Buenos Aires, Ediciones La Obra, Año 1975, p.23.

instituciones educativas. De este modo, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires también llega a todas las escuelas de su jurisdicción. Tal como lo hicieramos hasta aquí con la imagen y su presencia en la normativa oficial, y dado que en este trabajo nos ocupamos de las imágenes en los libros de texto destinados a los niños que asisten a la EGB 1, nos resulta indispensable tomar algunos antecedentes que nos permitan comprender el marco general de la utilización de textos escolares en la provincia.

Durante muchas décadas, la supervisión del Estado estuvo presente -con mayor o menor intensidad- en la aprobación de libros destinados a la educación sistemática, a través de la Comisión de textos Escolares.

El 22 de julio de 1983, mediante una Circular Técnica, se notifica a las escuelas que el Ministerio de Educación y Cultura provincial -llevaba ese nombre entonces- vio la necesidad de "actualizar las normas de aprobación de textos para su uso en las escuelas primarias", estableciendo normas para el funcionamiento de una Comisión de Estudio de Textos.

En el artículo 3° de la circular se establece que el material que apruebe la Comisión será "... de aplicación en todos los establecimientos primarios oficiales."¹⁰²

Nos interesa mencionar este documento porque recoge como antecedentes lo previsto en otras disposiciones, brindando a partir de esto una orientación explícita acerca de los textos que deben ser utilizados.

"Si bien la libertad de elección de la bibliografía para uso del docente y del alumno es competencia del docente, por cuanto debe compatibilizarse con las planificaciones didácticas que estructuran, según el nivel, intereses y experiencias previas de los grupos educacionales a su cargo; esta libertad debe estar regulada por las normas legales, por el buen gusto y por las exigencias curriculares."¹⁰³

En el anexo de la Directiva N°35 se disponen los criterios que debieron ser tenidos en cuenta por la Comisión, en relación con las ilustraciones. En el artículo N° 28 leemos: "Los elementos ilustrativos deberán reunir los siguientes requisitos: a) las ilustraciones deberán ser adecuadas al fin que se destinan, tanto por su tamaño y ubicación en la página como por la manera de destacar en ellas el efecto que especialmente interesa; b) las

¹⁰¹ *Planeamiento Curricular de Primer Ciclo*; La Plata, Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires, 1980, pp.55, 51.

¹⁰² *Disposición N° 35*; La Plata, Ministerio de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires, 22 de julio de 1983.

¹⁰³ *Ibidem*. Los antecedentes mencionados en el documento son la *Resolución Ministerial 2271/76* y la *Directiva N° 039/78*.

ilustraciones deberán estar impresas con nitidez, propiedad de color y exactitud de registro; c) cuando se reproduzca una obra de arte se agregará una breve información acerca del tema y del autor." También quedaba estipulado que las ilustraciones deberían reunir "condiciones higiénicas y estéticas que reclama un buen texto" y que el libro "contenga ilustraciones de los símbolos patrios y próceres como así también escenas históricas adecuadas al nivel que van dirigidas." ¹⁰⁴

Observamos ya cuál fue el tratamiento de la imagen en la prescripción curricular. Este breve paso por la normativa oficial nos permite observar cómo apareció reglada, también en el marco de lo pensado como propuesta para los libros de texto destinados a la educación elemental, especialmente durante el último gobierno militar.

Una vez restituida la democracia, la Ley de la Provincia de Buenos Aires N° 10236, del 1° de noviembre de 1984, derogatoria de la Ley 10134 y de todas las anteriores normas que se le oponen, restituye al Consejo General de Educación provincial el poder de asesoramiento del Director General de Escuelas y Cultura, sobre el material didáctico y libros de texto. ¹⁰⁵

"Hacia fines de los '80, las disposiciones sobre los libros de lectura tenían un ámbito de aplicación nacional. Los textos aprobados por el Consejo tenían vigencia para las escuelas nacionales, si bien para ser utilizados en las escuelas provinciales debían ser aprobados por los respectivos organismos oficiales. Aún cuando existían diferencias entre los programas escolares de cada provincia, los libros de lectura se confeccionaban sobre la base de contenidos comunes y, por lo general, eran aprobados por varias provincias. Las principales editoriales de este tipo de libros de textos con sede en la Capital Federal, los distribuían por todo el país. (...) A principios de los '90, el Estado descentralizó la educación y desreguló el mercado editorial. (...) Frente a la ausencia de comisiones evaluadoras de textos y de organismos encargados de la supervisión y el control de los

¹⁰⁴ *Ibidem.*

¹⁰⁵ En el capítulo II, "Del Director General de Escuelas y Cultura", correspondiente a la Ley mencionada, podemos leer: "Art.8°. Corresponde al Director General de Escuelas y Cultura, R) Programar, resolver y fiscalizar lo referente a la edición de textos escolares, recursos audiovisuales y demás material didáctico, mobiliario y útiles."

En el artículo 18° inciso b, correspondiente al capítulo III "Del Consejo General de Educación y Cultura", puede leerse: "Expresar a requerimiento del Director General de Escuelas y Cultura su opinión sobre el material didáctico y libros de texto a utilizarse en Escuelas estatales y No-oficiales." *Ley N° 10236, decreto N° 7284* del Poder Ejecutivo de la Provincia de Buenos Aires, 1° de noviembre de 1984.

contenidos de los libros de lectura, las editoriales fueron, en la práctica, asumiendo estas responsabilidades.”¹⁰⁶

Más adelante veremos qué sucedió con el libro de texto una vez producida la última Reforma Educativa. Dicho de otro modo, intentaremos delinear un proceso cuyo inicio quedó marcado con la aprobación de la Ley Federal de Educación; su desarrollo aparecería caracterizado por el tránsito al Estado mínimo.

3.2. El lugar de la imagen en la formación docente: el pasado reciente.

La Escuela Normal formó maestros desde fines del siglo XIX, continuando prácticamente durante todo el siglo XX con esa tarea.

En la provincia de Buenos Aires, desde mediados del siglo XX coexistieron los establecimientos de jurisdicción nacional – las escuelas normales- con los Institutos de Formación Docente de jurisdicción provincial, ambos dedicados a la formación de maestros para el nivel elemental del sistema educativo.¹⁰⁷

En concordancia con lo sucedido a nivel nacional, hacia fines de la década del '60 se produjeron cambios de envergadura en la jurisdicción provincial: el pasaje de estudios del nivel secundario al terciario, fundamentado en la preparación y jerarquización del magisterio, y "... la transferencia a la jurisdicción provincial de esta formación que tradicionalmente pertenecía, casi en su totalidad, a la órbita nacional. Así, la provincia de Buenos Aires, por Resolución N°7722/67, crea la Escuela Normal Superior y aprueba su plan de estudios..."¹⁰⁸

¹⁰⁶ Wainerman, Catalina y Heredia, Mariana; *Op.cit.*, pp. 32, 36. Aunque las autoras no se refieren específicamente a lo que sucedía en la Provincia de Buenos Aires, sin embargo las consideraciones son igualmente válidas. En cuanto a que su trabajo gira en torno de los libros de lectura, hoy prácticamente reemplazados en su totalidad por los manuales con integración de áreas, entendemos que lo que expresan también se aplica a los libros de texto en general.

¹⁰⁷ En 1949, abrieron sus puertas los primeros cinco Institutos Superiores de jurisdicción provincial. *Revista de Educación*; La Plata, DGE, 1970, pp.18, 22.

¹⁰⁸ Southwell, Myriam; "Historia y formación docente", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año IV, N°7, Buenos Aires, diciembre de 1995, pp 10,11.

"La reforma del plan nacional (Resolución nro.2321 de octubre de 1970) es más enfática al circunscribir la formación profesional al nivel terciario. (...) El título otorgado sería de Profesor de Nivel Elemental, en función de la propuesta de la Reforma Educativa... Finalmente la Resolución nro.287 de febrero de 1973 (MCE de la Nación) establece el plan de estudios integrado de cuatro años, creando en una misma secuencia el *Bachillerato con Orientación Docente* (BOD) para los dos primeros años y el *Profesorado para la Enseñanza Primaria* (PEP) de nivel terciario para los

La formación docente no estuvo ajena a los vaivenes políticos con los consecuentes cambios de gestión y algunas modificaciones; sin embargo, la propuesta de estudios con carácter terciario se mantuvo para la formación de maestros desde ese momento y por más de una década.¹⁰⁹

La consolidación de la democracia trajo aparejados intentos de reformas y modificaciones de los planes de estudio; sin embargo y en forma profunda y extendida, el más fuerte cambio tuvo su origen en la sanción de la Ley Federal de Educación (1993). Tiempo después, fueron aprobados los Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente y se modificó radicalmente el plan de estudios.¹¹⁰

La última reforma del sistema educativo involucró la transferencia de los servicios educativos de jurisdicción nacional al ámbito provincial. Esto afectó fundamentalmente a las Escuelas Normales (proveedoras de enseñanza inicial, primaria, media y superior), únicas instituciones de jurisdicción nacional que permanecían brindando servicios en el territorio provincial, desde que se había producido la transferencia de servicios educativos de nivel primario en 1978.

dos años subsiguientes." Davini, María Cristina; *El currículum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1998, pp 37,47,49.

¹⁰⁹ En cuanto a las modificaciones en los planes de estudio para la formación docente en el orden nacional durante el período, se sucedieron: *Plan 1970 (R.M 2321)*, *Plan 1972 (R.M 496)*, *Plan 1973 (R.M. 287)* y *el Plan 1982 (R.M 146)*.

¹¹⁰ En lo que respecta al orden nacional, son dos las iniciativas de reformulación curricular de la formación docente una vez producido el regreso de la democracia: el *Curriculum para Maestros de Enseñanza Básica (MEB, 1987-1989)*, que concentraba sus acciones en la preparación de maestros para la escuela elemental; y el *Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD, 1990-1992)*, destinado a la totalidad de la formación docente para los distintos niveles del sistema como así también al perfeccionamiento y capacitación de los docentes en actividad. Ambas experiencias adoptaron la organización por áreas, en tanto diferenciación interna curricular, y retiraron de sus planes materias como educación física y estética. Resultaron reformas inconclusas como consecuencia de los vaivenes políticos. Davini, María Cristina; *Op.cit.*, pp 86, 87, 91, 94, 95 y 102. Acerca del PTFD puede encontrarse información en Diker, Gabriela y Terigi, Flavia; "El PTFD: un balance todavía provisorio pero necesario", en *Revista del IICE*, *Op.Cit.*, p.78 y siguientes.

En octubre de 1984, desde la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, se propuso la creación de la Comisión de Currículum que tendría a su cargo la elaboración de un currículum escolar involucrando a todos los niveles del sistema educativo provincial. *Resolución N° 766*, DGE de la Provincia de Buenos Aires, 3 de octubre de 1984.

Al iniciarse la década del 90', se generaron acciones tendientes a provocar modificaciones en los planes de estudio de formación docente que se encontraban en vigencia. Sin embargo, la implementación del cambio de Plan tuvo carácter experimental y afectó a pocos Institutos de Formación Docente. Detalles y precisiones acerca de la organización de la experiencia pueden leerse en las *Resoluciones N° 230/93; 505/94 y 1100/95*.

Las *Resoluciones N° 587/91, 106/92 y 189/93*, dan cuenta del proceso de gestación y aprobación de la Reforma Curricular del Magisterio Especializado en Educación Primaria e Inicial, Dirección de Educación Superior, DGE de la Provincia de Buenos Aires.

Sintetizando, podemos establecer dos momentos de inflexión para la formación docente: el pasaje al nivel terciario del sistema y la consecuente modificación en los planes de estudio, y el otro gran paso dado a partir de la reforma educativa, proceso iniciado con la sanción de la Ley Federal de Educación.

Como hicieramos en el apartado precedente, en adelante intentaremos determinar si la imagen ocupó algún espacio como temática en la formación de maestros, y en tal caso cuál fue el modo de tratamiento.

A principios de la década del 70, en la jurisdicción de la provincia de Buenos Aires, la Dirección de Tecnología Educativa propone la organización de "... talleres donde educadores y educandos aprendan a producir material didáctico de tipo visual y audiovisual." ¹¹¹

En la misma década, pero en el marco de la jurisdicción nacional, encontramos referencias a la temática de la imagen en la asignatura Taller Didáctico, correspondiente al Plan 287/73 para la formación de profesores para la enseñanza primaria, que permaneció en vigencia hasta el año 1982.

En un listado que puede leerse en el apartado correspondiente a la parte teórica, se incluyen contenidos referentes a: "Enseñanza-comunicación. Comunicación y medios audiovisuales. Comunicación visual. ...". En relación con la parte práctica se establece que los alumnos "confeccionarán y aprenderán a manejar el siguiente material: Imágenes fijas (...); símbolos visuales (...); material proyectable y sonoro: diapositivas, tiras didácticas ..." ¹¹²

Las imágenes encuentran su lugar en los planes nacionales en las menciones que se realizan acerca de los "recursos didácticos" y recursos auxiliares, sin más explicaciones que colaboren en la comprensión y ampliación de la información suministrada que, en términos generales, sólo ocupa una breve oración. Las referencias son escasas y nos preguntamos si su implementación no habrá corrido más ligada a la expresión de deseos, que a la concreción de lo propuesto. ¹¹³

¹¹¹ *Revista de Educación*, La Plata, DGE, 1974, p.62.

¹¹² *Circular 210/78*; Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, p.18. El documento, también llamado "Nuevas sugerencias para la redacción de programas" tenía la intención de incorporar aportes que ampliaran la descripción de los contenidos de las asignaturas, superando el mero listado con su correspondiente carga horaria.

¹¹³ A modo de ejemplo, mencionamos el caso de Ciencias Sociales y su didáctica: "Que los alumnos aprendan a seleccionar y confeccionar el material didáctico para el aprendizaje de las disciplinas del área." *Resolución Ministerial 146/82*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. En el apartado dedicado a Didáctica de la lengua entre los contenidos propuestos para el primer año de estudios leemos: " V. Otros sistemas de comunicación. 1. Lingüísticos. No lingüísticos.

En cuanto a lo sucedido con respecto a la formación de docentes en el sistema de educación provincial, el Plan de Magisterio Superior (R.M.Nº 317/78), a diferencia de lo que aconteció en la jurisdicción nacional por la misma época (Plan R.M. 287/73), no encontramos asignaturas específicas como el caso del Taller Didáctico, dedicadas al tratamiento de lo relativo a la producción de material para el trabajo áulico.

Una vez reinstalada la democracia, fueron dos los intentos de cambio en el orden nacional: el plan de formación de Maestros de Enseñanza Básica, más conocido como plan MEB; y el Programa de Transformación de la Formación Docente, llamado generalmente por su sigla: PTFD.

En el plan MEB, no encontramos referencias puntuales a la imagen como problemática sino alusiones que focalizaron la mirada en la utilización productiva de los recursos, con críticas al verbalismo instalado en los planes precedentes.

En relación con el PTFD, entre los materiales destinados a la capacitación de los docentes, un acercamiento a esta temática puede hallarse en algunas de las lecturas seleccionadas, que ofrecen un interesante camino para el abordaje de las relaciones entre educación y comunicación, conformando un fuerte estímulo para la reflexión y el debate.¹¹⁴

La propuesta de modificación de los planes de estudio en la jurisdicción provincial que trajo aparejada la reinstauración de la democracia involucró la estabilidad en la propuesta lograda en el Plan de Magisterio Especializado en Educación Primaria hasta 1996, cuando se inició el proceso de reforma educativa en el nivel superior del sistema educativo provincial.

El diseño curricular se organizó a partir de tres "... estructuras conceptuales metodológicas: El hombre y la educación; Comunicación y expresión; Integración metodológica." Estas estructuras se encontraban, a la vez, encuadradas en cinco ejes.¹¹⁵

Las referencias a los "recursos didácticos" para la enseñanza de la lengua o de las ciencias sociales, fundamentalmente, conforman parte de algunas esporádicas menciones que acercaron a los estudiantes de magisterio a estas temáticas.

Mixtos. 2. Pautas metodológicas para instrumentar los respectivos procesos de aprendizaje. (... Y en segundo año), 1. La comunicación integral...". *Ibidem*.

Evidentemente, el terreno es propicio para las conjeturas.

¹¹⁴ La referencia corresponde al módulo: *Taller expresivo*, Selección bibliográfica Nº2, parte III, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, Dirección de Formación y Capacitación Docente, 1995. La selección de lecturas estuvo a cargo de Javier Simón quien incluyó textos de Len Masterman, Beatriz Sarlo, Raymond Williams, entre otros.

¹¹⁵ Los ejes eran: ético, social, dinámico, estético e intelectual. *Plan de Magisterio especializado en Educación Primaria*; DGE de la Provincia de Buenos Aires, 1984.

El espacio que las imágenes encontraron en el marco normativo propuesto para la formación docente provincial, fue el de la Educación Plástica, focalizándose su estudio a esta posibilidad de abordaje.

Entre los contenidos previstos para el Taller de Didáctica de la Plástica, correspondiente al segundo año de estudios, leemos: " Integración y articulación de la imagen, la palabra, el sonido y el movimiento. El lenguaje visual. Elementos, propiedades y cualidades de la forma. Organización espacio-temporal. Planos de la imagen. Técnicas de la expresión visual." ¹¹⁶

Tanto en el nivel elemental de la enseñanza como en los planes pensados para la formación de maestros –que trabajarían en el nivel elemental-, sólo unas pocas referencias marcan el lugar de las imágenes.

Como si se tratara de pequeños y escasos mojones, podemos encontrar alguna mención o cierta intención de abordaje, que acaba restringiéndose al terreno de los recursos, sin demasiadas explicaciones al respecto.

En relación con la imagen, el marco de la normativa escolar que recorrimos dio cuenta de territorios -paradójicamente- invisibilizados.

3.3. La imagen en la normativa escolar en la actualidad.

En los apartados precedentes nos remontamos desde fines de la década del sesenta hasta la sanción de la Ley Federal de Educación, y observamos el tratamiento de la imagen en la normativa oficial y las disposiciones que aludían a sus modos de inclusión en los libros de texto. Recapitulando y sintetizando podemos afirmar que la escasa presencia del tema fue complementada con regulaciones sobre lo ofrecido a la mirada que fueron más o menos restrictivas según el momento histórico, y sin atender en profundidad la temática. No obstante, dejaron huellas en el terreno de lo mostrado en imágenes *en* los libros de texto.

Luego de sancionada la Ley Federal de Educación (1993), se instaló un fuerte proceso de cambio en todo el sistema educativo. ¹¹⁷

¹¹⁶ *Ibidem*, p. 9. Correspondiente a la Estructura: "Comunicación y expresión".

¹¹⁷ La reforma educativa "... no es sólo un proyecto de carácter nacional sino que se inscribe en el *movimiento reformista internacional*, iniciado en la década del 80. En Argentina, (...) esta orientación reformista se inicia recién en la década del 90. (...) En los países de América Latina, las

En un marco político caracterizado por las desregulaciones y el proceso de pasaje al Estado mínimo, en la Ley Provincial de Educación queda establecido que corresponde al Director General de Cultura y Educación “programar, resolver y fiscalizar lo referente a la adquisición y/o edición de textos escolares, recursos audiovisuales y demás material didáctico, mobiliario y útiles.”¹¹⁸

En la práctica, las empresas editoriales se convirtieron en las difusoras de los contenidos para la educación básica. Conviene aquí recordar que, con otras características, esta función tenía antecedentes de larga data; sin embargo, es en la década del '90 –ya ausentes las comisiones reguladoras, disposiciones y sugerencias a priori sobre el tema por parte del Estado- cuando este rol cobra autonomía y se hace prominente el lugar que ocupan las editoriales en la *planeación* curricular.¹¹⁹

La implementación de la Reforma también requirió una serie de acciones en relación con la actualización y capacitación de los docentes, e involucró todos los niveles del sistema educativo.

Durante el año 1995, en jurisdicción de la provincia de Buenos Aires se produjo el primer contacto de maestros y profesores con los Contenidos Básicos Comunes correspondientes a todas las áreas de la educación inicial y básica, a partir del envío –por parte de la Dirección General de Escuelas- de Módulos de Capacitación Docente –ocho en total-, a todas las instituciones de jurisdicción provincial, involucrando los establecimientos públicos tanto los de gestión estatal como los de gestión privada.

reformas se producen con fuerte presencia del Banco Mundial – a través de la oficina de asuntos para el Tercer Mundo- y del BID. (...) Este movimiento se legitima con la promulgación de la nueva legislación (...). En ella se establece el protagonismo del Consejo Federal de Ministros con la coordinación del Ministerio Nacional para definir la toma de decisiones en las distintas materias (Ley Federal de Educación nro.24.195 de 1993), y en la nueva legislación para la enseñanza superior, en la que se sitúa la formación de la docencia (Ley de Educación Superior nro.24.521 de 1995).” Davini, María Cristina; *Op.cit.*, 1998, pp.140, 142.

¹¹⁸ *Ley Provincial de Educación*, artículo 33, r. Sobre la materia y, a requerimiento del Director de Escuelas lo asesorará el Consejo General de Cultura y Educación. Artículo 43, *ibidem*.

¹¹⁹ Cuando a fines del siglo XIX se sientan las bases del sistema educativo argentino, aparece la necesidad de normatizar la producción y circulación de textos escolares. “ La expansión de los libros de lectura de origen nacional y el control del contenido de sus mensajes deben ser vistos, entonces como parte de una fuerte impronta estatal que (...) intentó definir al mismo tiempo que fundar las pautas morales de la joven nación. La supervisión de los textos escolares continuó desde esos primeros momentos por muchas décadas. Los autores de libros de lectura para uso en la escuela primaria argentina debieron ajustarse a una serie de requerimientos establecidos por el Consejo Nacional de Educación y, para su aprobación, someterse a una Comisión de Textos Escolares. Hacia 1978, cuando cesaron las funciones del Consejo y el gobierno de las escuelas se transfirió a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, esta Comisión desapareció en el ámbito de la Capital Federal, aunque subsistió en las provincias. Más tarde volvió a crearse, ahora desde el ámbito del Ministerio de Educación, y funcionó hasta 1983, con el advenimiento de la democracia.” Wainerman, Catalina y Heredia, Mariana; *Op.cit.*, pp.31, 32.

Dado que en este trabajo nos interesa especialmente observar qué espacio se reserva a la imagen y cuál es el tratamiento dado en la normativa escolar y los libros de texto, incorporamos a continuación un fragmento que permite acercarnos –a la vez que lo sintetiza- al modo prevaleciente de inclusión adoptado durante el proceso de actualización docente provincial, al que acabamos de referirnos.

“Los docentes estamos acostumbrados a trabajar en el aula valiéndonos de la cultura impresa. Nuestros alumnos, en cambio, se manejan cómodamente con la cultura de la imagen. (...) Recordemos que muchas veces, en la escuela, cuando los chicos deben relatar desde una aventura personal hasta un tema de historia argentina, suelen recurrir a *flashes*, a fragmentos. Sucede que están acostumbrados a la cultura de la imagen. Y hay fallas en el uso fluido de la lengua oral y escrita.”¹²⁰

Los males que se ponen en evidencia, al señalar las *fallas* y supuestos *empobrecimientos* reducen el análisis en torno de los cambios en los procesos comunicacionales a una especie de *indisciplina disfuncional*, desatendiendo los nuevos sentidos en los procesos de construcción y reproducción de la realidad del mundo cotidiano.

Con celeridad se brindaron algunas respuestas: la combinación de las culturas (de la imagen e impresa) como un modo de superar las *fallas*... sobre todo haciendo fuerte alusión a los medios –fundamentalmente la TV-, portadores de –¿todos?- los males.

Recorriendo el espacio dedicado a la imagen en los módulos de capacitación docente, la cultura de la imagen, que tantas preocupaciones parecía demandar, fue abordada, sin embargo sin demasiadas profundizaciones –lo que hubiera evitado, por lo menos, las referencias a la novedad cultural cuando, por ejemplo, fotografía y cine son ya centenarios-, emparentándola rápidamente con la gestión del placer y ocupando un espacio en la actualización docente, quizá –hipotetizamos- con la ilusoria esperanza de su erradicación.

No obstante, en el área de la Educación Artística –entendida como el lugar de la *expresión*-, la imagen encontró un espacio de tratamiento específico. Esto se reitera tanto en materia de actualización y capacitación docente como, tiempo más tarde, en la propuesta de contenidos para la Educación General Básica y la formación docente para la EGB.

Entre los propósitos que se exponen para la educación artística durante la educación elemental, leemos: “Propiciar la alfabetización estética mediante el desarrollo de las

¹²⁰ *Módulo 5 de Capacitación Docente*; La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 1995, pp. 17, 23, 30.

capacidades de percepción, decodificación, interpretación, análisis y abstracción. Alfabetizar en los lenguajes corporales, musicales, visuales, dramáticos y literarios a partir de un desarrollo equilibrado de las capacidades de producción y recepción.”¹²¹

Para el caso de la formación docente destacamos, a modo de ejemplo entre otras similares, las siguientes proposiciones: “La formación de los futuros docentes requiere que desarrollen sus capacidades para la comprensión, la apreciación y la valoración de los lenguajes artísticos, y sus posibilidades expresivas y comunicacionales, a partir de experiencias significativas donde puedan reconocer las cualidades constitutivas de las producciones artísticas, comprender sus relaciones y apreciar su contenido expresivo y simbólico.”¹²²

La imagen aparece estrechamente relacionada con las estrategias y también incidiendo como dinamizadora de la práctica pedagógica. Se la vincula fuertemente con los recursos para la enseñanza.

“Estos contenidos permitirán también, a los futuros docentes, conocer el alcance y pertinencia de la utilización de los lenguajes artísticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, privilegiando sus posibilidades de expresión, comunicación y creación, y los posibles usos de producciones en distintos lenguajes como recurso didáctico. El cine, la fotografía, el video y otras manifestaciones contribuirán al enriquecimiento de sus propuestas pedagógicas...”¹²³

La imagen aparece despojada de identidad y como si nada hubiera que manifestar acerca de su estatuto, adquiere el rol del recurso. Recurso en matemática. Recurso para enseñar Ciencias Sociales. Recurso que puede utilizarse en el área de Ciencias Naturales...

“La computadora así como la fotografía, el retroproyector y la fotocopidora son recursos mediante los cuales los futuros docentes pueden adquirir experiencias acerca del desarrollo de habilidades espaciales y de exploración de conceptos geométricos (...) en el plano, en el espacio y en la transición de uno a otro. Esto, sin embargo, no ha de sustituir nunca la experiencia directa con objetos materiales, el dibujo, las construcciones y el uso de los instrumentos de geometría, de manera que el futuro docente pueda manejarse con

¹²¹ *Diseño Curricular, Educación Inicial. Educación General Básica Resolución N° 13298/99, Tomo I; La Plata, Dirección General de Cultura y Educación, Consejo General de Cultura y Educación, 2001, p.31.*

¹²² *Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente de Grado; Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación, Primera edición, mayo de 1997, p.211.*

¹²³ *Ibidem, p.213.*

multiplicidad de recursos reconociendo sus ventajas y oportunidad de uso en la enseñanza.”¹²⁴

La posible utilización de imágenes se promueve en tanto recursos, valiéndose de los denominados “lenguajes artísticos”.

En el área de sociales, los recursos toman el nombre de *fuentes*.¹²⁵

A modo de prueba empírica, función que bien puede cumplir en muchos casos, pero que no constituye, per se, su función en todos, la propuesta curricular privilegia el valor testimonial y esto conduce, inevitablemente, a una discusión más amplia y que involucra el problema de la *objetividad*, la veracidad y la problematización diferencial atendiendo a los distintos dispositivos técnicos, los que en el proceso de la recepción remiten a distintas lecturas. Pareciera desatenderse un punto clave en relación con las imágenes y es que la cuestión de la verdad deberá ser planteada a partir de lo que el discurso afirma sobre lo que la imagen muestra, y no en sentido contrario.¹²⁶

Dado que el análisis de las imágenes en los libros de texto para EGB 1 implica involucrarnos en el proceso de alfabetización, que en el marco del sistema educativo se inicia en el nivel inicial, necesitamos referirnos a las expresiones que recogen conceptos claves sobre el tema.

“Leer implica comprender gran variedad de textos de circulación social y acceder al conocimiento formalizado de las distintas disciplinas que se transmiten en forma privilegiada a través de la lengua escrita. En consecuencia, el futuro docente deberá conocer los procesos que intervienen en la comprensión lectora, que involucran aspectos perceptivos, antropológicos, cognitivos, lingüísticos, metacognitivos y estéticos, que

¹²⁴ *Ibidem*, p.119.

¹²⁵ “... Durante su formación pondrá especial atención al tratamiento de la investigación escolar, diferenciándola de la investigación en ciencias sociales. Para ello, el futuro docente deberá construir instrumentos de recolección de información y búsqueda de datos, reconociendo la existencia de distintos tipos de fuentes: documentos, testimonios, cartografía, historias de vida, imágenes (fotografía, video, cine), entre otros. Se sugiere la realización de ejercicios de investigación en ciencias sociales que permitan experimentar formas de acción que luego pondrán en juego en sus prácticas profesionales, como así también el tratamiento de la información, en la elaboración de esquemas de contenido y gráficos, entre otros.” En relación con lo expuesto, en la propuesta de alcance de los contenidos se expresa: “Fuentes de las ciencias sociales: documentos, testimonios, historias de vida; Imágenes: cartografías, fotografías, videos, cine, satelitales.” *Ibidem*, pp.178, 177.

¹²⁶ “Desde el punto de vista mediático, el testimonio es sin duda la función comunicacional más importante de la imagen fotográfica. El testimonio fotográfico es un género periodístico: se define por la inserción de la imagen en una narración que pretende ser verídica y que, a menudo, está unida a tomas de posición ideológicas o éticas. Por tanto, la regla del testimonio implica siempre la armonización de una imagen y de un mensaje para-icónico, en parte narrativo al menos.” Schaeffer, Jean-Marie; *Op.cit.*, p.104.

propician la inferencia, la crítica y la valoración, a través de una concepción holística del acto lector.”¹²⁷

En relación con la propuesta de Contenidos Básicos Comunes para la enseñanza elemental, sólo un punto hace referencia a “lo icónico y lo lingüístico”, mencionándose la historieta, en el caso de los contenidos previstos para la “comunicación escrita: leer y escribir”.

Las páginas de los libros de texto destinados a los niños de EGB exhiben abundantes imágenes. En la normativa curricular, el tratamiento del tema recorre el espectro que hemos transitado: las escasas menciones –prácticamente ausencias- en las referencias al tema en el área de lengua, la denominación de recursos-fuentes y/o las referencias en tanto expresión artística, con hincapié en la producción plástica.

No intentamos minimizar la incorporación de los contenidos en su desarrollo en el área artística pero, atendiendo al tratamiento en el marco de un concepto de alfabetización que expresa trascender un sentido restringido, nos preguntamos si la carga horaria estipulada para el área artística –formalmente exigua frente a la manifiesta “omnipresencia de la imagen”-, no se contradice con la preocupación y conceptos sostenidos en la normativa y, paradójicamente, ratifica la noción que entiende a las imágenes como representación transparente de la realidad.¹²⁸

La indagación extendida sobre el tema, que involucró la lectura del material normativo que se despliega en circulares técnico-pedagógicas, documentos de trabajo, etcétera, tanto para el nivel elemental de enseñanza como para la formación de quienes se desempeñarán como maestros en EGB 1, tomando el período que va desde el inicio del proceso de Transformación educativa –a partir de la Reforma- hasta nuestros días, nos ha dejado los elementos e información que hemos presentado. Sólo unas pocas líneas se ocupan del tema y el dejo de transparencia sobre lo que se dice de las imágenes prevalece.

¹²⁷ *Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente de Grado; Op.cit.*, p.97.

¹²⁸ “Es importante, además, tener en cuenta la transversalidad de la lengua como medio de comunicación, instrumento socializador y vehículo de expresión en todas las Areas, de manera tal que los contenidos enunciados, salvo su especificidad, se abren a otros contenidos correspondientes a aquellos con los cuales se entrelazan y se interrelacionan.” *Diseño Curricular, Educación Inicial. Educación General Básica Resolución N° 13298/99 Tomo II; Op. cit.*, p.205.

3.4. Novedades editoriales: el impacto en la prensa.

Al iniciarse el año lectivo los periódicos habitualmente dedican un espacio mayor a las informaciones sobre el área educativa. Los temas recorren desde el dinero que deberá disponer una familia para la escolarización de los hijos -"canasta escolar"- a las distintas problemáticas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, pasando por la oferta académica, las condiciones salariales y de trabajo docente, la consulta a distintos especialistas, hasta el tratamiento de las condiciones edilicias de los establecimientos públicos a lo largo y ancho del país, etcétera.

Indagamos los periódicos, tanto los de alcance nacional como aquellos que son editados en la provincia de Buenos Aires, de modo tal que —en el marco de los cambios en lo cotidiano escolar y familiar que señalamos como consecuencia de la implementación de la Reforma Educativa—, observáramos la presencia de noticias o artículos que abordaran cuestiones relacionadas con los libros de texto. Vale decir que tomamos contacto con el libro, también a partir de lo expresado por los representantes de las editoriales a los medios de circulación masiva, atendiendo a lo que destacaban de sus propuestas.

"Ahora los libros para la escuela son más ágiles, visuales y divertidos." El título de la nota brinda indicios sobre el tema, en tanto que en los subtítulos puede leerse: "Explican las distintas maneras de leer y mirar los textos. Y están mejor organizados. Son más llamativos porque usan fotografías, cuadros y modernos criterios de diseño gráfico."

En el mismo artículo encontramos las voces de distintos responsables de las editoriales consultadas. Entre otras expresiones que abonan lo leído en el título del artículo, seleccionamos un testimonio que orienta acerca de los cambios operados para los libros de texto. "La idea es que el libro resulte más familiar a los chicos que nacieron en plena cultura de la tevé color-control remoto-zapping. Ahora se privilegia más la fotografía que el dibujo para que la vida concreta entre más a la escuela, dice Elena Lucchetti, del área de didáctica de la editorial A/Z."¹²⁹

La recuperación de la democracia marcó cambios no sólo en los contenidos sino también en lo que respecta al diseño gráfico de los libros de texto. "Lejos de detenerse los cambios se acentúan en el marco de la **reforma educativa** y de un **mercado editorial** cada vez más competitivo."¹³⁰

¹²⁹ Amigo, Claudia y Spina, Julio; "Los nuevos libros escolares", *Clarín*, Guía de la Enseñanza, Buenos Aires, 22 de marzo de 1998, p.2.

¹³⁰ *Ibidem*. Las negritas se encuentran en el original.

Con respecto a las empresas editoriales dedicadas a producir libros de texto, para fines de la década del 90, de las cinco casas que lideraban las ventas – con un volumen de 7 millones de libros vendidos al año- sólo una estaba conformada por capitales nacionales. Las ventas de libros de texto –según las cifras que proporciona la Cámara Argentina del Libro- disminuyeron año a año, debido fundamentalmente a la crisis económica que provocó la abrupta pérdida de la capacidad adquisitiva de los argentinos, entre otras causas.

“ Frente a la realidad de hace diez años, cuando las cifras indicaban que los alumnos argentinos consumían más de un libro por año, debe observarse la descendente tendencia de los últimos tres años: Año 2000: 0,93 libros nuevos por alumno. Año 2001: 0,88 libros nuevos por alumno. Año 2002: 0,47 libros nuevos por alumno.”¹³¹

Estas cifras no incluyen la consideración de los libros de texto que igualmente circulan por las aulas como producto de la compra de usados, préstamos y/o fotocopias.

En cuanto a la utilización de los libros de texto, los informes periodísticos dan cuenta de las caídas de las ventas de textos escolares, aunque también señalan el incremento de consultas en las bibliotecas populares, que durante el año 2002 aumentó exponencialmente alcanzando los 30 millones de consultas –muy buscados los libros de texto-, según las cifras de la Comisión Nacional de Bibliotecas Populares (Conabip).

“El 80% de las consultas son por textos escolares”, afirma la bibliotecaria de una biblioteca ubicada en el conurbano bonaerense quien ratifica con su testimonio, las cifras oficiales.¹³²

Una vez instalado el proceso de reforma educativa, las cualidades más destacadas por la prensa acerca de los nuevos libros de texto son la novedad y el cambio, a la vez que señalan la tendencia hacia la renovación de las propuestas en plazos de tiempo cada vez más cortos.¹³³

Distintos representantes de empresas editoriales afirman que la renovación no siempre corre de la mano de los motivos pedagógicos, dado que las razones comerciales son las que lideran con frecuencia los cambios, fundamentados en tentar a los potenciales

¹³¹ Grupo de Editores de Libros de Texto; Lanzamiento de la Campaña: “Dale un futuro a tu hijo, dale hoy un libro de texto”, Buenos Aires, Cámara Argentina del Libro, 2003.

¹³² Reinoso, Susana; “Las bibliotecas populares cambian de perfil en un intento por sobrevivir”, *La Nación*, Buenos Aires, 29 de octubre de 2002.

¹³³ “Qué hay de nuevo en los libros que los chicos usarán este año”, *Clarín*, Guía de la enseñanza, Buenos Aires, 17 de marzo de 2002.

consumidores y aumentar el volumen de ventas, en el marco de una fuerte competencia de mercado.¹³⁴

Para una mayoritaria parte de los docentes, los materiales más utilizados son aquellos a los que tienen acceso gratuito, ya sea a través de compra de libros por parte del Ministerio o donaciones de las editoriales. No obstante, debemos considerar que son los maestros quienes seleccionan el libro de texto que utilizarán durante el año lectivo, lo que se vuelve un dato relevante para las editoriales. Además de asegurar la venta con distintas promociones en relación con el precio de los libros –compra por cantidad, etc.–, ofrecen distintos servicios al maestro: acompañan los libros de texto con propuestas y/o guías con orientaciones didácticas para su utilización, disponen líneas telefónicas para la consulta, páginas web, etc.¹³⁵

3.5. El lugar de la imagen en las guías destinadas a los maestros.

En adelante, analizamos las guías para los maestros que acompañan a los libros de texto. Estos documentos se corresponden con la propuesta de manuales para EGB 1, de ocho editoriales.¹³⁶

Focalizamos el análisis atendiendo al discurso acerca de la imagen que se presenta en las guías destinadas a los docentes, entendiendo que contribuirá con la organización de un corpus de conocimiento clave que permita la contextualización de la imagen en el libro de texto; en tanto contempla aspectos concernientes a la propuesta de implementación que plantea cada casa editorial -mediación que, de hecho, realizan los maestros en el

¹³⁴ Brunstein, Carolina; “La trama secreta de los libros y los manuales escolares”, *Clarín*, Guía de la Enseñanza, Buenos Aires, 23 de marzo de 2003.

¹³⁵ Sobre la utilización de libros de texto en relación con las condiciones laborales y al proceso de intensificación del trabajo docente, remitimos al punto 2.4. Precisiones en torno de la perspectiva adoptada.

¹³⁶ Exponemos el detalle de las guías analizadas al final del trabajo. Señalamos que, aunque se trata de guías para cada uno de los libros de texto, lo que hace un total de veinte (dos se presentan integrando los tres años en una sola guía), nos referiremos a las editoriales dado que, y salvo que lo explicitemos, presentan similar fundamentación para la serie de tres libros –uno para cada año– correspondientes a EGB1. Por lo expuesto, en el análisis, se consignan los datos sobre el número de editoriales y no sobre la cantidad de guías.

trabajo diario en las aulas-, a la vez que reinterpreta la normativa oficial y expresa articulaciones y/o desarticulaciones con ésta.¹³⁷

Partimos de una pregunta: qué lugar ocupa la imagen en las guías destinadas a los docentes y qué aspectos contribuyen a delinear su rol.

Consideramos productivo realizar el análisis valiéndonos de las herramientas conceptuales de las que participa el estilo de investigación cualitativa conocido como teoría fundamentada.

Realizar un trabajo analítico sobre las guías que acompañan a los libros de texto cuyos destinatarios son los maestros, requirió atender a categorías y propiedades que nos permitieran recorrer exhaustivamente el desarrollo de la temática.

Como si se tratara de textos con marcado carácter instructivo, nos basamos y seguimos lo expuesto en los textos de Miguel Valles y Jones, Manzelli y Pecheny, que a su vez recogen los aportes realizados -tanto individual como cooperativamente- por Glaser, Strauss y Corbin.

Realizamos la lectura de las guías en su totalidad y tomamos las frases o fragmentos que aluden a las imágenes, para proceder a la "comparación de incidentes". Parafraseando a Strauss podemos afirmar que, de acuerdo con los objetivos de la "codificación abierta", iniciamos el camino de la indagación teniendo -siempre- presente su carácter provisional en el proceso de estudio.

"La primera operación consiste en comparar la información obtenida (...) tratando de dar una denominación común (un código más o menos abstracto, conceptual) a un conjunto variopinto de fragmentos (...) que comparten una misma idea. (...) El proceso en marcha, de *codificación abierta* 'estimula el descubrimiento no sólo de categorías sino también de sus propiedades y dimensiones' (Strauss y Corbin, 1990)."¹³⁸

Focalizamos la atención en el tratamiento de la temática de la imagen pero conforme avanzamos en la lectura de los documentos -y entendiendo que tenían presencia en nuestras notas-, decidimos no desdeñar aquellos elementos conceptuales donde las

¹³⁷ "Ocuparse del discurso significa ocuparse de los procesos de interpretación y de la interacción social (...) Esto no significa que el análisis del discurso deba desempeñar la tarea de describir totalmente los procesos cognitivos y las situaciones sociales (...). Se interesa más bien por las relaciones sistemáticas entre el texto y el contexto. Es decir, pretende saber cómo influyen los procesos cognitivos específicamente sobre la producción y el entendimiento de las estructuras del discurso y cómo las estructuras del discurso influyen y son influidas por la situación social." Van Dijk, Teun A.; *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*, Barcelona, Paidós, 1996, p.53.

¹³⁸ Valles, Miguel; *Técnicas cualitativas de investigación social*, Madrid, Síntesis sociológica, 1997, pp.349, 350.

editoriales *autoreferencian* su propuesta, es decir, dan cuenta explícitamente de enfoques, miradas, etc, que sustentan la propuesta pedagógica de los libros de texto que publican. Esto nos condujo a la interpretación y posterior integración de propiedades, a la consideración y consiguiente apertura de categorías.

La autodefinition a la que hacemos alusión, brinda elementos para intentar comprender de qué modo las editoriales promueven sus textos, qué orientaciones privilegian y dan cuenta de la concepción pedagógico-didáctica que las sustenta, etc.; a la vez que reinterpretan la normativa oficial y las tendencias pedagógicas en boga dando cuerpo a los diferentes libros de texto. Por lo tanto, indagamos qué se dice acerca de lo que ofrecen los libros de texto y cómo se propone enseñarlo a los niños.

Atendiendo a lo expuesto, delimitamos los alcances de la categoría y sus propiedades:

Categoría: autodefinition de propuesta editorial.

Propiedades:

- Aspectos relativos a la explicitación del enfoque pedagógico-didáctico adoptado.
- Aspectos relacionados con la organización didáctica.
- Aspectos relacionados con la caracterización de los destinatarios (a qué niños se dirige el libro de texto).
- Aspectos relacionados con el proceso de alfabetización y la enseñanza de la lengua.
- Aspectos relacionados con el rol de los personajes en el libro de texto.

El eje de nuestras preocupaciones puede sintetizarse en la indagación y análisis del conjunto de significados que transporta la imagen en/desde el libro de texto. En lo que respecta al discurso acerca de la imagen en las guías destinadas a los docentes, reunimos los datos donde se manifiesta su *presencia*, organizándolos de la siguiente manera:

Categoría: contexto de uso de la imagen.

Propiedades (aspectos relacionados con):

- El tratamiento de la imagen como disparador para la enseñanza.
- La imagen como recurso de enseñanza.
- La imagen como contenido de enseñanza.
- El tratamiento de la imagen en el área de la Educación artística.
- La imagen en las actividades de aprendizaje.
- La imagen en la evaluación del aprendizaje de los niños.

Categoría: Fundamentación teórica acerca de utilización de la imagen

Propiedades:

- Consideraciones acerca de especificidades sobre la imagen.
- Lugar/área curricular destinado al asentamiento de especificaciones.

En relación con el discurso acerca de la imagen en las guías destinadas a los maestros, sintetizamos el orden de nuestras preocupaciones en una categoría central: "conformación de una mirada instrumental y transparente de la imagen".

En adelante, mantenemos para el desarrollo de la exposición el orden de presentación de categorías y propiedades mencionado.

➤ **3.5.1. La imagen en las guías docentes. Categoría: autodefinición de la propuesta editorial.**

Además de lo señalado en relación con la inclusión de esta categoría, dar cuenta de lo que cada editorial decide MOSTRAR y DECIR acerca de su propuesta de trabajo puede vincularse productivamente con la temática de la imagen.

La extensión de la cita que incorporamos a continuación no tiene por único objeto permitir el acercamiento a algunas definiciones en torno de lo que entendemos por pedagógico y didáctico, también intentamos dejar expuesto el campo de tensiones y disputas en el que se desarrollan estas disciplinas, de modo que pueda inferirse el peso que tienen en la autodefinición de las propuestas que se presentan en las guías destinadas a los docentes.

"La conformación de la escuela pública constituye el escenario en el que se requiere de una disciplina, la pedagogía, que estudie los problemas de la educación. Esto explica porqué en el siglo XIX se empieza a conformar la pedagogía como campo de saber específico. (...) Pese a que desde la antigüedad existen filósofos que efectúan una reflexión sobre la educación, no es sino hasta la época de la filosofía moderna donde existen condiciones para estructurar una disciplina pedagógica (...que) se conforma a partir del saber de otros campos del conocimiento, en particular de la filosofía. (...) En este siglo **observamos la existencia de varias posiciones filosóficas, que luchan por ocupar un papel relevante en la construcción de un pensamiento educativo y en la conformación de un conjunto de valores para orientar la práctica escolar.**" ¹³⁹

En cuanto a la didáctica, la delimitación del campo disciplinar complica la síntesis:

"Existe todavía una clara controversia acerca de si la didáctica existe como teoría de la enseñanza, según una tradición europea secular; si se confunde con la psicología educacional, según la tradición norteamericana de la primera mitad del siglo XX; o si debe ser reemplazada por sus objetos de conocimiento, en particular el currículum. (...) La didáctica se ocupa de algunos problemas que, nuevos o antiguos, son objetos propios (... por ejemplo), los estudios sobre estrategias de enseñanza, las comparaciones de diseños alternativos de programación, los trabajos sobre evaluación de los aprendizajes y de la gestión institucional y, en todos los casos, la relación entre teoría y acción pedagógica..."¹⁴⁰

El reconocimiento de la existencia de controversias, sin embargo, no invalida la consolidación de algunas certezas: "las propuestas organizativas de la escuela constituyen una temática con tradición en los desarrollos de la didáctica."¹⁴¹

En cuanto al marco normativo bonaerense, se la define de la siguiente manera: "La didáctica se ocupa de la comunicación estratégica de saberes y fundamenta las intervenciones docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. (...) Ese carácter de **intervención y sistemática** en los procesos de aprendizaje-enseñanza es definitorio de lo didáctico."¹⁴²

Hasta aquí algunas de las cuestiones específicas del terreno educativo que constituyen el marco contextual dentro del que, en adelante, desarrollaremos el análisis de las propiedades.

¹³⁹ Díaz Barriga, Angel; "Articulaciones entre filosofía y educación", en *Revista Argentina de Educación*, Año X, N°18, Buenos Aires, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, 1992, pp.20, 21, 26. (Las negritas son nuestras)

¹⁴⁰ W. de Camilloni, Alicia; "De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica" en W. de Camilloni, Alicia, Davini, María Cristina, Edelstein, Gloria, Litwin Edith, Souto Marta y Barco, Susana; *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós, 1997, pp.22, 26.

¹⁴¹ Davini, María Cristina; "Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales", en W. de Camilloni, Alicia, Davini, María Cristina, Edelstein, Gloria, Litwin Edith, Souto Marta y Barco, Susana; *ibidem*, p. 65.

¹⁴² *Diseño curricular, Marco general*; La Plata, Dirección General de Cultura y Educación, Consejo General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires, 2001, p.29. (Las negritas corresponden al original).

- **3.5.1.1. Aspectos relativos a la explicitación del enfoque pedagógico-didáctico adoptado.**

Las editoriales explicitan la adopción de una perspectiva globalizadora. La adopción de este enfoque en las guías docentes no es antojadiza, la normativa oficial dice al respecto: “La mirada totalizadora que requiere la construcción de sentido, remite al concepto pedagógico de **globalización**, que aparece en el vocabulario técnico contemporáneo, y que se define como: **forma de captación de la realidad en la que se comprende el todo, en la interacción de las partes que lo conforman**. Esta forma de captar la realidad debe ser el referente en el momento de orientar los aprendizajes y, previo a ello, en la organización de los contenidos.”¹⁴³

Las guías docentes dan cuenta de este enfoque en dos aspectos: la globalización como forma de enseñar integrando, interrelacionando, vinculando “saberes interdisciplinarios” o “diferentes aspectos”; y también se expresa en la alusión a la presentación de “situaciones significativas” y “contenidos socialmente válidos” para la enseñanza. Algunos ejemplos:

“(Enfoque) Innovador (...) con saberes interdisciplinarios integradores y globalizados (...) facilita la comprensión y el aprendizaje de contenidos socialmente válidos, que serán los que le permitirán a los chicos actuar en el mundo que les corresponde vivir.” (Editorial 4)

“En este ciclo, las áreas se diferencian, pero se tratan de manera interrelacionada, ya que la realidad no es una segmentación sino una integración de diferentes aspectos...” (Editorial 3)

“La globalización es una forma de aprender que supone la interacción con el objeto de conocimiento, abordado como una totalidad.” (Editorial 6)

“Durante el desarrollo del libro se propician situaciones para trabajar los cuatro pilares de la lengua (...) con el objeto de facilitar la alfabetización inicial en situaciones significativas.” (Editorial 5)

En consonancia con el marco normativo oficial, las propuestas editoriales afirman transportar lo necesario de ser aprendido por los niños, lo que ha de ser enseñado por los maestros: prescriben UN curriculum.

Esta es la fuerte marca que caracteriza los contenidos que transporta el libro de texto: su carácter de *verdad*, en tanto conocimiento científico que se traspone al universo escolar.

¹⁴³ *Ibidem*, p.11.

Lo que las guías dicen de sí contribuye con la autolegitimación de los saberes que el libro de texto transporta y, a la vez, restringe, acota, circunscribe el universo de posibilidades a unos saberes, que son los elegidos para ser enseñados, seleccionados entre muchos otros. Es decir que se presenta una doble operación: la validación de saberes que transporta el libro aduciendo que son los legítimos; y el ocultamiento del acotamiento de estos saberes a un grupo, el de los "socialmente válidos". En relación con estos *recortes* y sus vinculaciones con el régimen de creencia de los receptores, la operación de selección de lo deseado a partir de la consideración de *sólo algunos* particulares, que pasan a conformar EL universo ofrecido al destinatario, a la vez, promueve y consolida un *campo de efectos de sentido* posibles.¹⁴⁴

- **3.5.1.2. Aspectos relacionados con la organización didáctica.**

Las propuestas editoriales vinculan el enfoque globalizador con la propuesta de trabajo escolar "por proyectos".

"Un proyecto puede entenderse como una secuencia de actividades que involucra conocimientos de diferentes disciplinas, se desarrolla en un período de tiempo determinado, surge del planteo de algún problema o situación particular, tiene una unidad de sentido y coherencia entre sí, y persigue una finalidad o meta concreta: una construcción grupal, una producción final que surge de todas las tareas que se han realizado, y resuelve o resignifica el problema o situación a estudiar que originó la secuencia" (Silvia Hurrel, Editorial 2)

Con características similares a las del ejemplo, el trabajo "por proyectos" se encuentra mencionado en siete de las ocho propuestas editoriales.¹⁴⁵

Una sola editorial propone la "unidad didáctica integrada", que presenta similitudes y fuertes puntos de contacto en cuanto a los conceptos de trabajo expresados con relación

¹⁴⁴ Seguimos -nuevamente-, a Eliseo Verón; *Op.cit.*, 1987, p.124.

¹⁴⁵ "El proyecto, como fue concebido por Kilpatrick a comienzos de siglo (XX), es un sistema de enseñanza-aprendizaje adaptado a las teorías de la educación como preparación para la vida. Los textos que se sirven, *sensu strictu*, de este paradigma organizan su estructura en torno a problemas a resolver, y no a unidades temáticas." Nos permitimos comentar que pareciera que en los libros de texto, estos criterios han sido tomados de modo más flexible: "... insertan el proyecto, en el contexto de una disposición textual más tradicional, como un conjunto complejo de actividades, con frecuencias socializadas o de grupo, ordenadas al análisis de situaciones o a la

a los proyectos, diferenciándose –entre otros aspectos- en la estipulación temporal fijada con antelación y periodicidad para su desarrollo, sin la necesidad de lograr un “producto” como cierre del proceso realizado.

“Una unidad didáctica integrada es una propuesta de trabajo en la que participa un determinado número de áreas de conocimiento, destinadas a cubrir un período temporal.” (Editorial 6, 1º año, p.8)

Entre las consideraciones que se mencionan en las guías docentes como fundamentos para el desarrollo de la enseñanza, tanto para el caso del trabajo “por proyectos” como en la propuesta de “unidad didáctica integrada”, destacamos la “aproximación interdisciplinaria” e “integración” en función de una preocupación o problemática compartida a resolver. En una oportunidad se hace alusión a “los intereses de los niños”, en dos propuestas editoriales al trabajo “cooperativo”, “grupal”, y en cinco casos se menciona –nuevamente-, “la significatividad social de los aprendizajes.”

En este punto, las editoriales también estarían estableciendo diferencias entre la *nueva* escuela: representada por sus propuestas, y la *vieja* escuela, vale decir la previa a la Reforma y Transformación educativa, lo que además estaría marcando una fuerte distancia entre la escuela de *siempre* y la actual. A modo de ejemplo:

“La propuesta de trabajar por proyectos en la escuela es una forma de pensar la enseñanza desde un punto de vista diferente de la enseñanza tradicional.” (Editorial 2, p.53).

En las guías destinadas a los docentes, la tensión viejo / nuevo, enseñanza tradicional / propuesta actual, incorpora *-llena-* al significante vacío NUEVO, asimilándolo a la atención de las necesidades infantiles, el trabajo por proyectos (que surge y respeta estas necesidades), la significatividad de los aprendizajes y el enfoque globalizador de la enseñanza.¹⁴⁶

Entendemos que la incorporación del trabajo “por proyectos”, se presenta en sintonía con lo expuesto en la normativa oficial con referencia al *renovado* trabajo institucional,

resolución de problemas.” Escolano Benito, Agustín; “Las unidades didácticas y otras modalidades de textos globalizados”, en Escolano Benito, Agustín (dir.); *Op.cit.*, p.269.

¹⁴⁶ Entendemos que se realiza un uso extendido del término *tradicional* –que en el campo educativo tiene una fuerte connotación negativa ya que remite a modelos autoritarios de enseñanza, etc.- que no se compatibiliza con la realidad, ni los distintos modelos pedagógicos que permearon desde variadas vertientes la enseñanza en nuestro país. Es decir, que en las guías docentes se estaría simplificando y reduciendo la complejidad utilizando una fórmula del siguiente tipo: todo lo que no es NUEVO (entendido como sinónimo de Reforma y, a su vez, de las propuestas editoriales vigentes), es tradicional.

enmarcado en el proceso de Transformación educativa. Vale decir que las editoriales adoptan para el NUEVO libro de texto, una modalidad que se sugiere para la NUEVA escuela.¹⁴⁷

Antes de continuar, necesitamos señalar que la presentación de modo independiente de las dos propiedades precedentes tuvo por objeto distinguir matices –aunque sólo lo hacemos con el fin de analizarlas dado que se encuentran íntimamente relacionadas-, vale decir, los aspectos preponderantemente ligados a la fundamentación teórica, para el primer caso y aquellos –predominantemente- de implementación o práctica escolar, en el caso de la segunda propiedad.

- **3.5.1.3. Aspectos relacionados con la caracterización de los destinatarios.**

En relación con esta propiedad, observamos que la mayoría de las editoriales anuncian a quiénes se dirige el libro de texto y lo expresan del siguiente modo:

“(los niños) ... Poseen un pensamiento intuitivo que evoluciona hacia el lógico-concreto: habitualmente perciben la realidad desde una aprehensión global, integral e indiferenciada; (...) desarrollan acciones cognitivas a través de la observación y de la experimentación; (...) conversan y observan en profundidad...” (Editorial 1, p.57)

“Desaparece el animismo y aparece el realismo” (7 a 8 años) (Editorial 4).

“... Cada uno de los tres libros de la colección tienen una conexión directa con las realidades e intereses de los niños.” (Editorial 7, p.5).

“Se tiene en cuenta, especialmente, la relación de los alumnos con el medio sociocultural y, por esta razón, se parte de aquellas situaciones que les resultan cercanas a su realidad cotidiana.” (Editorial 8, p.5).

“El niño construye el conocimiento en espiral a través de múltiples relaciones con el propio saber que es **retomado, transformado y ampliado** por otros nuevos. Desde su vivencia inicial se va descubriendo como un ser vivo en continua relación con su realidad vital.” (Editorial 6).

¹⁴⁷ “El Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires se ha caracterizado como **abierto (...)**. Avanzar hacia el **segundo nivel de concreción del diseño (...)**, implica la elaboración del **Proyecto Curricular Institucional** por parte de la Unidad Educativa. (...) De esta forma se resignifica el rol de los agentes de la comunidad educativa comprometidos en la elaboración del Proyecto.(...) Se llega así al **tercer nivel de concreción del Diseño** en el marco del Proyecto

Se caracteriza al libro de texto como un medio entre el niño y la realidad, atendiendo a las características de esta etapa infantil, se plantea que el enfoque integrador adoptado se encuentra en sintonía con éstas y contribuyendo con el aprendizaje. Se presenta a la realidad como omniabarcativa, homogénea -¿clase, género, etc.?-, y estable.

- **3.5.1.4. Aspectos relacionados con el proceso de alfabetización y la enseñanza de la lengua.**

Cinco de las ocho editoriales mencionan conceptos relacionados con esta propiedad. En tres de estos casos el área de lengua cobra especial relevancia, aunque no se deja de lado la interrelación con otras áreas. A modo de ejemplo:

“¿Por qué el área de lengua como central? Porque es un saber necesario para expresarse en diferentes contextos, porque el planteamiento de un problema y el dar cuenta de las aproximaciones a su solución, requieren de competencias comunicativas propias de la lengua, aunque el problema y su solución provengan de las ciencias, la tecnología o la formación del ciudadano.” (Editorial 5, p.46)

En cuanto a la alfabetización, además de definírsela como un proceso continuo -Editorial 5-, se plantea que comienza previamente al ingreso a la escuela y, en las menciones, se evidencia el señalamiento de cierta renovación en el abordaje del tema.

“La serie (...) no se ofrece como un programa infalible de enseñanza de lectoescritura, concebida en estos antiguos términos como la transmisión de un código, sino como un conjunto de oportunidades favorecedoras de la construcción individual y única de la escritura y la lectura, que tiene lugar en cada chico, con sus preguntas y tiempos particulares.” (Editorial 2, 1° año, p.13)

“ Cuando los chicos ingresan en primer grado traen consigo un importante bagaje de informaciones y vivencias que serán el punto de partida para el aprendizaje de la lectoescritura y de los demás conocimientos que adquirirán en el transcurso de su escolaridad primaria.” (Editorial 8, 1° año, p.12)

“La enseñanza de la lengua ocupa un lugar central y transversal en la construcción y producción del conocimiento. Enseñar a leer y escribir, formar lectores y escritores competentes, continúan siendo las tareas fundamentales de la escuela. (...) La enseñanza de la lengua se ha modificado significativamente en los últimos años. (...) Desde esta

Curricular Institucional, el proyecto de aula o propuesta pedagógica del docente...” *Diseño curricular; Op.cit.*, 2001, pp.15, 16. (Las negritas corresponden al original).

perspectiva, es fundamental generar en el aula diferentes situaciones comunicativas para que los alumnos puedan hablar, escuchar, leer y escribir de manera eficaz.” (Editorial 8, 2° año, p.12)

Se contempla el lugar de la necesidad infantil y para la enseñanza se propone retomar la forma de atender a lo “significativo socialmente”.

También en este punto se reedita la tensión: *nuevo vs tradicional*.

Nos preguntamos si habrá oportunidades favorecedoras para el tratamiento de la imagen en el marco de un concepto de alfabetización ampliado como el expuesto. Nada se afirma al respecto.

- **3.5.1.5. Aspectos relacionados con el rol de los personajes en el libro de texto.**

Los personajes aparecen definidos en su cercanía con la vida infantil, en principio, por ello se justifica que cobren forma y tengan espacio en las imágenes de las páginas escolares.

Sistemáticamente, cuatro editoriales se valen de ellos para la presentación de las actividades. Son numerosos porque varían para cada año y/o para las diferentes áreas.

En el caso de la serie de libros de texto de la editorial 4, los personajes elegidos son: una abeja para primer año, un robot en el caso de segundo y un aborigen para tercer año.

Una lechuza es la elegida para segundo y tercer año de los libros de texto de la editorial 7.

En la serie de libros de la editorial 5, Ani y Nico, dos niños que cuentan con la misma edad de los destinatarios, acompañan a los lectores en el área de matemática. También encontramos ilustraciones de una ardilla y un zorro en el caso de primer año; un grillito en segundo y una mosca –Rafaela- para el tercer año.

Para fundamentar las inclusiones de los distintos personajes, se privilegian los propósitos temáticos con fuerte connotación valorativa y simbólica.

En el caso de la serie de libros de texto de la editorial 4 la presencia de los personajes elegidos se explica del siguiente modo:

“La presencia de una abejita traduce el esfuerzo que deberán realizar los niños para aprender a descubrir un mundo nuevo de palabras, de números y de imágenes. Será muy laborioso este período, como lo es el trabajo de las abejas” (1° año)

“La presencia de un robot, acompañando las actividades, indica que los chicos van a recorrer, después del esfuerzo realizado en 1° año, un camino donde la tecnología, tendrá un papel importante.” (2° año)

“La presencia de un aborigen, acompañando a las actividades, indica que los chicos van a recorrer, después del esfuerzo realizado en el segundo año, un camino donde internalicen nuestras creencias y costumbres, favoreciendo el sentido de pertenencia.” (3° año)

En el caso de la editorial 7, la lechuza “sabía” funciona como ícono para “introducir definiciones” en el área de lengua.

La editorial 5 incorpora personajes aduciendo reconocer su valor en la vida infantil. La cercanía con el mundo mágico y animista de cuentos, fábulas, leyendas se transpone al universo escolar intentando recuperarlo para las páginas de ejercicios que ofrece el libro de texto, quizá en un guiño cómplice con el interés –extraescolar- infantil.

“La incorporación de personajes infantiles –Ani y Nico- se fundamenta en la conveniencia de presentar las situaciones problemáticas (en especial para el tratamiento inicial de contenidos o su profundización) en forma más dinámica y próxima al sentir del niño.” (Editorial 5, área Matemática, p.33)

La transcripción de las frases permite observar cierta estereotipia de las cualidades de los personajes elegidos por las editoriales, a la vez que los argumentos esgrimidos para la utilización de las ilustraciones reconocen la –potente- función simbólica que cumple la imagen.

➤ **3.5.2. La imagen en las guías docentes. Categoría: contexto de uso de la imagen.**

• **3.5.2.1. Tratamiento de la imagen como disparador en la enseñanza.**

La anticipación, la formulación de hipótesis, la suposición a partir de imágenes, se convierte en una estrategia promovida para dar inicio a la clase por cinco de las editoriales. A modo de ejemplo:

“(Un banco de imágenes) ...será muy útil para obtener información y para hacer de disparador de actividades de escritura.” (Editorial 3, 2° año, Ciencias Sociales, p.320.)

“Otra modalidad que posibilitará una mayor interacción de los niños con el libro, es la presentación de una portada con una imagen, que anticipa el tema con el que van a

trabajar en las páginas de ese proyecto. Esta estrategia permitirá que los chicos hipoteticen desde la lectura de imágenes imaginando qué es lo que van a encontrar en las páginas siguientes.” (Editorial 4)

“Cada capítulo de Lengua comienza con la presentación de una ilustración relacionada con el eje temático que se desarrolla en las distintas áreas y favorece la anticipación ya fundamentada. (...) La ilustración de los cuentos tiene por sí misma un objetivo estético, pero a la vez facilita la hipotetización de las historias por narrar.” (Editorial 8, 1° año, pp.12, 36)

“Las fotografías pueden ser utilizadas como disparadores y motivadoras del tema del capítulo. También permiten ejemplificar los contenidos del texto y en otros casos ayudan a cerrar un tema como síntesis del trabajo realizado.” (Editorial 8, 3° año, p.29)

Aunque con forma renovada, nos preguntamos si estas consideraciones se encuentran emparentadas con una concepción sensual empirista de vieja data y asentada tradición escolar: el impacto visual, asegurar la fijación, lograr la impresión retiniana del objeto de la enseñanza, etcétera... Esta concepción *tradicional*, ¿ha desaparecido totalmente del discurso acerca de la imagen que presentan las guías destinadas a los docentes?

- **3.5.2.2. La imagen como recurso de enseñanza.**

Entre las sugerencias que las guías brindan para el trabajo docente en las áreas de Ciencias Naturales y Sociales, se menciona a la imagen en tanto apoyatura de la enseñanza.

(En el caso de los derechos humanos) “Se trata de textos complejos que los chicos podrán interpretar con la ayuda del docente. En este sentido, las ilustraciones conforman una apoyatura gráfica fundamental que favorecerá la comprensión y estimulará la aparición de interrogantes.” (Editorial 3, 2° año, Ciencias Sociales, p.369)

“Hay una gran variedad de recursos visuales (fotos y videos) que pueden usarse para ampliar las observaciones acerca de este tema.” (Editorial 3, 3° año, Ciencias Naturales, p.331. Se hace referencia al sistema solar.)

También se las ubica en un apartado donde se sugieren recursos para el trabajo áulico y se las menciona entre otros elementos:

“Fotos-figuras-dibujos” (...) “Tarjetas-dibujos-gráficos” (Editorial 4, 1° año)

“Libro-figuras-tijera-goma de pegar-fotos-dibujos-cuadrículas-fichas-sopa de letras-línea del tiempo”. (Editorial 4, 3° año)

“Cada docente recibirá como obsequio los siguientes materiales complementarios:

-Un juego de láminas con letras del abecedario.

-Una lámina de presentación de los números del 0 al 9.(...) “. (Editorial 8, 1° año, p.46)

“Los materiales, visualmente atractivos, son una herramienta didáctica muy valiosa, y su uso adecuado permitirá mejorar los resultados tanto para el que enseña como para el que está construyendo su aprendizaje.” (Editorial 8, 2° y 3° años, p.46)

Encontramos relaciones con lo que señalamos para la propiedad precedente, pero en este caso, ya no se trata de su uso en un momento de la clase -generalmente la apertura para el tratamiento del tema de enseñanza, lo que determina su propiedad en tanto disparadora de otras actividades-, sino de la utilización de imágenes a lo largo del tiempo, en los distintos momentos de la enseñanza y trabajo escolar.

Prevalece la noción que entiende a la imagen en tanto que cumple una función secundaria, sin identidad propia que merezca alguna consideración más extendida acerca de su carácter, reasegurando sus posibilidades para impactar y concentrar el interés de los niños. Se pone en juego, implícitamente, su carácter sensual.

• 3.5.2.3. La imagen como contenido de enseñanza.

El contenido de enseñanza aparece frecuentemente definido como un grupo de saberes o conocimientos considerado relevante, que es transmitido por los educadores (y/o transportado en los libros de texto), y apropiado por parte de los estudiantes.

En la normativa oficial bonaerense los contenidos de enseñanza se encuentran definidos de la siguiente manera: “(...) las relaciones entre docente y alumno no pueden entenderse independientemente del contenido a través del cual se establecen. Los contenidos tienen una gravitación tal en los procesos de enseñanza y aprendizaje que, de acuerdo con su especificidad, determinan que estos procesos adquieran caracteres específicos.”¹⁴⁸

Una vez producida la Reforma Educativa, la enunciación clásica de los contenidos en tanto materia para la enseñanza fue ampliada, incorporándose también los aspectos

¹⁴⁸ *Diseño curricular, Marco general; Op.cit.*, p.31.

procedimentales y actitudinales, dando cuenta de que ya no se está haciendo sólo referencia a lo conceptual en ocasión de definir al contenido.¹⁴⁹

Reaparece aquí, bajo otra forma, la tensión nuevo vs tradicional.

Con respecto a la imagen, corresponde señalar que los contenidos de enseñanza mencionados en las guías destinadas a los docentes, se encuentran en sintonía con los – prácticamente inexistentes- expresados en la normativa oficial.¹⁵⁰

La mayoría de las editoriales explicitan los contenidos de trabajo propuestos del siguiente modo: “escritura a partir de imágenes” o “lectura de imágenes”, “lectura gráfico-textual”, “historieta”, para el área de lengua; “formas de representación de los espacios cercanos (planos, mapas)”, “reconocimiento de diferentes modos de representar el espacio. Representación gráfica de espacios reales e imaginarios”, en el caso del área de Ciencias Sociales.

En el caso de una editorial se amplía la información:

“Aproximar al concepto de epígrafe (texto breve que acompaña las ilustraciones) (...) ¿está vinculada con la imagen? (...) Verificar la información en el dibujo.
(...) Es importante la lectura de imágenes ya que transmiten mensajes. Leer el título y la ilustración, pensar, imaginar qué nos dice el texto...” (Editorial 6, 2° año, pp. 8, 10)

Cuatro editoriales sugieren centrarse en la imagen: el álbum de fotos como archivo, es el eje que aglutina y sintetiza los esfuerzos de seis proyectos de trabajo áulico, es decir que desde las guías se sugieren propuestas a los maestros y posibles proyectos para desarrollar con los niños.

El mantenimiento de la memoria individual y social a partir de la conservación del tiempo pasado, que no obstante sus características diferenciales la fotografía o pintura nos permiten *almacenar*, y la comparación en cuanto al paso del tiempo, son los temas que se trabajan a partir de estas posibilidades de registro. Las fotos encuentran un lugar: son la fuente (¿recurso?) para trabajar otros contenidos.

¹⁴⁹ “... Lo procedimental, lo conceptual y lo actitudinal constituyen, en realidad, diversos aspectos del vínculo que se establece entre el sujeto y el objeto de conocimiento. Coherente con tal concepción, este Diseño no clasifica los Contenidos sino que integra esos aspectos.” *Diseño curricular, Educación Inicial, Educación General Básica; Resolución N° 13298/99, Tomo II*; La Plata, Dirección General de Cultura y Educación, Consejo General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires, 2001.

¹⁵⁰ A modo de ejemplo, transcribimos todos los contenidos que contemplan aspectos relacionados con la utilización de la imagen en el área de Lengua: “Comunicación verbal y comunicación no verbal”; “Comunicación de la información mediante lenguajes verbales y no verbales (ayudas sonoras, visuales, multimedia)”; “Portadores de textos: libros, diarios, historietas, folletos, afiches, murales, carteles, revistas, instructivos, multimedia. Funciones y contextos de circulación.” *Ibidem*, pp. 213, 214.

Si el punto de partida para trabajar la imagen está en la percepción visual, sostenemos con Metz que esto sólo asegura una primera capa de intelegibilidad. En sintonía con la normativa oficial, la tendencia de tratamiento de la imagen en las guías está marcada por considerar los mecanismos perceptivos como evidentes de por sí. No más que en una oportunidad, queda planteada la intención de superar el dato perceptual instando a la reflexión de docentes y alumnos –quizá- en torno de “...un segundo sistema significante, superpuesto a un primer sentido”.¹⁵¹

- **3.5.2.4. Tratamiento de la imagen en el área de la Educación Artística.**

Esta propiedad se encuentra estrechamente relacionada con la anterior –también se puntualizan contenidos-, pero remite a un área de trabajo que presenta un tratamiento específico: el del análisis visual, reservado al campo de la Plástica, en la mitad de las guías docentes (cuatro), y ausente en el resto.

“El área de Plástica se presenta desagregada en dos ámbitos: plástica propiamente dicha (sección Plástica) y arte (sección Para Mirarte). Hemos procurado, con esta propuesta, darle al rubro Arte un relieve que generalmente, por inadvertencia, se suele olvidar en las aulas. (...) ¿Por qué una sección aparte de Plástica? Porque dentro del área de E. Artística, frecuentemente el eje relativo a referentes de las producciones universales, por inadvertencia, se suele omitir en las aulas. (...) La función principal de esta sección es enseñar a mirar obras de arte...” (Editorial 1, pp. 36, 44)

“... La oportunidad de integrar el área de educación artística promoviendo la realización de actividades tendientes a fomentar y estimular la creatividad, la expresión del niño a través de diversos lenguajes, el desarrollo de la percepción y la sensibilidad estética, la valoración de las múltiples y diferentes manifestaciones naturales y culturales.” (Editorial 5)

La vinculación entre el estudio de la imagen y su incorporación al área de Educación Artística (Educación Plástica) que –rápidamente- puede parecer como el lugar indicado para la tarea, nos permite hipotetizar acerca de la naturalización de esta relación, como también en torno del peso y el espacio asignado al tratamiento de estos contenidos. En

¹⁵¹ *Ibidem*, p.212. En la siguiente nota ampliamos las consideraciones que aquí –sólo- anticipamos.

definitiva, circunscribe la enseñanza de la imagen a los “lenguajes artísticos”. ¿El campo de la imagen se limita al tratamiento de estos *lenguajes*?¹⁵²

También podemos suponer que el enfoque integrado –globalizador–, que fundamenta la propuesta de los libros de texto, genera la condición necesaria que asegura que lo enseñado en un área puede relacionarse con otras; considerando que sólo la mitad de las propuestas orientan en torno del trabajo en el área de Educación Artística, además de las restricciones que acabamos de señalar, nos preguntamos si esta condición será suficiente.

3.5.2.5. La imagen en las actividades de aprendizaje.

En cuanto a la actividad de los niños en el marco escolar: “Si los diccionarios la definen como ‘la capacidad o facultad de obrar’ (Diccionario Larousse Ilustrado), (... aquí) quedará definida como la obra que resulta de operar u obrar con el universo estipulado institucionalmente y en función de reglas establecidas para tal fin.”¹⁵³

Los nuevos libros de texto plantean un aspecto *productivo*: actividades previstas para la ejercitación por parte del alumno, las que quedan asentadas utilizando los espacios que a tal efecto se disponen en sus páginas.

En las guías destinadas a los maestros, la presencia de la imagen en relación con las actividades que el libro despliega involucra sugerencias de acciones tales como: anticipar a partir de una imagen de qué tema se trata, unir la imagen con la palabra correspondiente, agrupar las imágenes “como les parezca”, asociarlas, “clasificarlas como les parezca”, “observar detenidamente la imagen”, “mirar exclusivamente las imágenes, sin leer todavía los textos”, y similares expresiones de igual tenor.

¹⁵² Formulamos estas preguntas recurriendo a ciertos planteos teóricos a los que adherimos. Pensando con Metz, entendemos que: “ El niño que sabe descifrar un objeto, si también quiere descifrar la imagen, debe además aprender: 1º) a reconocer un cierto número de configuraciones *significantes específicamente icónicas*, esto es, comunes en mayor o menor grado, a todas las manifestaciones icónicas, pero únicamente específicas de ellas; 2º) a reconocer un cierto número de *símbolos ampliamente culturales* que, en su principio, remiten más a la sociedad global que a los lenguajes de la imagen, pero cuyas realizaciones revisten, en muchas ocasiones, las formas de imágenes.(...) En el momento mismo que se enseña que toda imagen puede ser analógica sin ser inocente, se habrán inculcado además los rudimentos de la semiología icónica: así la teoría de la connotación, (puede ser comprendida), como la intervención de un segundo sistema significativo, superpuesto a un primer sentido”. Metz, Christian; *Op.cit*, pp. 208, 212.

La mayoría de las guías brinda ejemplos de este tipo, los que se extienden a lo largo de las páginas. Al igual que lo señalado en el caso de la propiedad: "la imagen como contenido de enseñanza", más que ligada a cualquier especificidad o profundización en torno de la imagen encontramos esta ejemplificación emparentada con una concepción que trabaja sólo su sentido literal. Parafraseando a Hall afirmamos que se presenta a la imagen como si contara con un consenso universal, representación naturalizada que omite una evidencia: "son aparentemente códigos visuales 'naturales' (pero) son específicos de una cultura."¹⁵⁴

Tanto en el caso de los aspectos relativos a los contenidos como en lo que respecta a esta propiedad, se ratifica un modo de entender a la imagen considerándola transparente: Imagen=evidencia=información.

Entendemos que se permanece en un primer plano del análisis. Parafraseando lo expuesto por Michel Tardy, no es ocioso recordar que las acciones –como la identificación o la designación- en un procedimiento son una cosa, en tanto que la percepción de su función en el sistema narrativo es otra.¹⁵⁵

Sólo una editorial, incorpora unas líneas que amplían el sentido que se asigna a las imágenes, distanciándose en algo de la impronta que la circunscribe al *hacer* -la imagen para hacer oraciones, para escribir palabras, etc.-, trascendiendo la fuerte marca analógica que tiñe su uso.

"A partir de la página sobre las *primeras fotografías* se puede profundizar trabajando con otros daguerrotipos, investigando sobre la técnica empleada, entrevistando a un fotógrafo, comparando –a través de distintas fotos- dos funciones de la fotografía: testimoniar la realidad y crear arte." (Editorial 3, 1º año, p.298)

"Una actividad interesante es comparar la información que nos da una imagen con la de un texto descriptivo referido a esa misma imagen. Por ejemplo, comparar la fotografía de un perro con un texto donde se lo describa. El docente debe orientar hacia los diferentes recursos que utilizan las imágenes y los textos para describir, qué cosas nos dice uno, qué nos dice el otro. En este sentido, la relación entre el texto y la imagen puede variar: que ésta diga más que el texto, que lo complemente, que diga menos, etc." (Editorial 3, 3º año, p.334)

¹⁵³ Guirtz, Silvina; *Del currículum prescripto al currículum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase*, Buenos Aires, Aique, 1997, p.67.

¹⁵⁴ Hall, Stuart; "La hegemonía audiovisual", en Delfino, Silvia (comp); *La mirada oblicua. Estudios culturales y democracia*, Buenos Aires, La marca editora, 1993, p.89.

¹⁵⁵ Ciertas reglas que tienden a transformar probables enlaces en códigos absolutos, olvidan que "... es el conjunto el que significa y no un elemento aislado." Tardy, Michel; *Op.cit.*, pp.79, p.80.

- **3.5.2.6. La imagen en la evaluación del aprendizaje de los niños.**

Si en un momento dudamos con respecto a la entidad de esta propiedad, conforme avanzamos en el análisis nos decidimos por mantenerla, dado que la evaluación –como temática relevante en el área de educación, específicamente ligada a los logros de la enseñanza-, brinda una posibilidad de observación en cuanto a la continuidad del proceso en relación con las actividades sugeridas, a la vez que es un espacio –aunque acotado a unas pocas menciones- donde la imagen tiene un lugar.¹⁵⁶

Una editorial presenta menciones con mayor grado de frecuencia y sistematicidad; en dos casos, sólo se trata de una mención en torno del uso de la imagen en relación con este momento del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El rol que la imagen cumple en la evaluación es análogo al desempeñado en el caso de las actividades:

“Acerca de lo trabajado en torno a la relación imagen-texto-noticia, se les puede dar un título, una foto y un epígrafe para que escriban acerca de qué les parece que tratará la noticia, o que sobre la base de tres títulos y una foto digan a cuál de éstos corresponde la primera.

También puede presentárseles una poesía de cinco estrofas y dibujos desordenados para que los unan con la estrofa que corresponde.” (Editorial 3, 1° año, p.359)

“Para evaluar la lectura, una actividad posible es ofrecer imágenes y epígrafes para que los chicos encuentren las correspondencias.” (Editorial 3, 2° año, p.287. correspondiente a la unidad “Fotos”.)

“Para evaluar si los chicos han comprendido el concepto de unidad y diversidad, se sugiere entregar fotos de dos animales conocidos por ellos (por ejemplo un perro y un conejo). A continuación, pedirles que registren similitudes y diferencias con respecto a forma del cuerpo, alimentación, nacimiento, locomoción, etc.” (Editorial 3, 2° año, p.312)

“Para evaluar el contenido de *tiempo atmosférico* pueden presentarse dos fotografías (una de una región en verano, otra de la misma en invierno) y una tabla con datos sobre la temperatura, vientos, lluvias. Se les pedirá a los chicos que indiquen cuál corresponde a cada tabla y en qué estación del año les parece que fue tomada cada una ¿Cómo te diste cuenta? ¿Qué varió más de una estación a la otra?” (Editorial 3, 2° año, p.360)

¹⁵⁶ “A través de la evaluación se otorga un valor al trabajo realizado. El mismo irá a depender de la distancia entre lo efectuado y lo solicitado.” Guirtz, Silvina; *Op.cit.*, p.69.

➤ **3.5.3 La imagen en las guías docentes. Categoría: Fundamentación teórica acerca de la utilización de la imagen.**

• **3.5.3.1. Consideraciones acerca de especificidades sobre la imagen.**

El tipo de explicación que se presenta para la utilización de la imagen consiste en fragmentos caracterizados por la irrupción de alguna frase que insta a potenciar el desempeño docente, sugiriendo el modo de guiar las actividades que se proponen desde el libro.

En alguna editorial hay intentos por realizar un salto cualitativo por sobre el “hacer, resolver, trabajar” a partir / en / sobre las imágenes, pero sin demasiadas precisiones ni profundidad para el tratamiento del estatuto de estas representaciones.

A continuación incorporamos un ejemplo que da cuenta del tema y su posible tratamiento en EGB; se trata de la más amplia y profunda explicación que, sin circunscribir las referencias a lo pictórico, alude a las imágenes, a “los lenguajes de la imagen”.

“Con respecto a la llegada de la fotografía y de las diferencias con la pintura, se puede trabajar a partir de la foto y de la pintura de una persona para plantear las diferencias entre ambas. (...) Las propuestas de las primeras fotos de Buenos Aires y las pinturas de otras épocas relacionan contenidos de las ciencias sociales con la tecnología, ya que el desarrollo de esta última permite nuevas formas de registro de los hechos sociales. Seguramente, para los chicos es difícil imaginar una época sin fotos, pero sólo acercándose a esta idea se puede llegar a reflexionar sobre la importancia de la llegada del daguerrotipo y la revolución que produjo hacia mediados del siglo XIX. En este punto, se plantea otro aspecto por trabajar, que se relaciona con las diferencias entre el registro a través de la pintura y a través de la cámara fotográfica, aunque ambas sirven como fuentes históricas.” (...) (Editorial 3, 1° año, Ciencias Sociales, pp. 296, 297)

• **3.5.3.2. Lugar/área curricular destinado al asentamiento de especificaciones.**

Lo que caracteriza a las indicaciones, sugerencias, comentarios en torno de la imagen es, básicamente, la dispersión y ciertas advertencias recordatorias y llamados de atención a los docentes, los cuales remiten a la experiencia o conocimientos que se dan por sobreentendidos, ya que -de modo sistemático- no antecede ni sucede información o tratamiento del tema en el cuerpo de las guías.

“Es necesario que reflexionen sobre la relación imagen y texto y también sobre las características de su construcción. Enlazan el área de lengua con ciencias de manera significativa. Recuerde el docente que, si permite construir epígrafes, según los CBC, el alumno trabaja un texto descriptivo, con un formato texto (epígrafe), con el propósito de informar, que relaciona texto e imágenes y específicamente en Ciencias Naturales permitirá conocer animales y plantas.” (Editorial 6, 2° año, p.20)

“Cuando se trabaja con el orden de las viñetas, hay que insistir sobre la importancia de la información que dan los dibujos.” (Editorial 3, 1° año, Lengua, p.279)

Algunas líneas dedicadas a dar cuenta de la imagen, encuentran albergue en algún comentario ampliatorio y/o alguna sugerencia para la realización de actividades en el área de Lengua o de Ciencias Sociales. Con referencia a cuestiones relacionadas con “ver plásticamente”, se dan algunas precisiones en el área de Educación Artística.

3.6. Breve nota sobre las características infantiles.

Los libros de texto están destinados a poblaciones etáreas definidas. En el sistema escolar, conforme con lo que establece la normativa para la admisión de alumnos, un niño que asiste a primer año de EGB 1 ha cumplido los seis años al ingresar el primer día de clases a la escuela o bien los cumplirá antes del día 30 de junio del año lectivo que inicia. En adelante, daremos cuenta de las características del pensamiento infantil presentadas en las páginas de la documentación normativa oficial, en las que basan sus propuestas las editoriales.

En el marco curricular normativo para la provincia de Buenos Aires, se explicita que la enseñanza es la “... *intervención intencionada* de un sujeto en el proceso de aprendizaje de otro, con el fin de orientarlo y facilitarlo.”¹⁵⁷

En el mismo apartado, se encuentran referencias a la perspectiva que habrá de caracterizar esa intervención, las que remiten al concepto pedagógico de **globalización**.

Luego, cuando se hace referencia a la dimensión pedagógico-didáctica y se explica que la selección de contenidos se deriva de las expectativas de logro propuestas, se manifiesta

¹⁵⁷ *Diseño Curricular, Marco general; Op.cit., 2001, p.11. (Las negritas y bastardilla se encuentran en el original).*

que al formularse las correspondientes a cada año escolar debe respetarse, entre otros aspectos, "... la adecuación al proceso de desarrollo del alumno." ¹⁵⁸

Con marcado origen psicogenético y esta orientación prevaleciendo por sobre otras líneas teóricas, la caracterización del niño, del alumno de EGB 1 que se *piensa* desde la Dirección General de Educación y Cultura, da cuenta de distintos aspectos del desarrollo motriz, cognoscitivo y afectivo.

Se sostiene que: "Si bien no todos aprenden lo mismo de la misma manera, puede definirse una base común como estructura de conocimiento. Debe reconocerse, asimismo, que este tipo de estructura va forjándose internamente pero depende también de la estimulación y del apoyo externo –de otros o del entorno-." ¹⁵⁹

En relación con el desarrollo motriz, entre las características mencionadas destacamos las siguientes: "Los progresos operados en la adquisición del esquema corporal, le permiten, a los ocho años, distinguir sin dificultad derecha de izquierda en otra persona, así como reconocer y describir las posiciones relativas de tres objetos. (...) En el dibujo de la figura humana, resuelve mejor las proporciones corporales." ¹⁶⁰

En cuanto al desarrollo afectivo, en el documento se señala la ampliación del marco de relaciones en el que el niño venía desarrollándose y el descubrimiento del potencial de lo grupal y el compañerismo, amén de la gama de relaciones competitivas entre pares, etc. También se destaca, como notable, la actitud de un sexo hacia el otro, en medio de un proceso en el que definen su rol. "En esta etapa aparecen la conciencia moral y el pudor."

¹⁶¹

En relación con el desarrollo cognoscitivo se señala: "**Entre los seis y siete años, se encuentra en la etapa final del período preoperatorio (operaciones guiadas por la intuición articulada: puede establecer relaciones, sin coordinarlas y sin posibilidad de reversibilidad de las mismas).** Alrededor del séptimo año, se produce un cambio decisivo: el niño es capaz de operaciones lógicas concretas (puede formar con los objetos, tanto clases como relaciones.) (...) Las operaciones antes mencionadas pueden llamarse concretas en cuanto afectan directamente objetos y no hipótesis enunciadas verbalmente. (...) El sistema topológico es el primero que se constituye –entre los seis y los ocho años– relacionando las partes con un todo (objeto o figura). Las relaciones que se establecen son de próximo a próximo, involucrando sólo objetos vecinos, o partes de un mismo

¹⁵⁸ *Ibidem*, p.26.

¹⁵⁹ *Diseño Curricular, Tomo I.; Op.cit.*, 2001, p.9

¹⁶⁰ *Ibidem*, p.9.

¹⁶¹ *Ibidem*, p. 12.

objeto. (...) El sistema de espacio proyectivo y el sistema de espacio euclidiano se construyen alrededor de los ocho o nueve años.”¹⁶²

Se sostiene que el concepto de tiempo se desarrolla junto con el de espacio y paralelamente se constituyen las operaciones lógicas, “... así como la síntesis entre clase y la serie da la noción de número, la síntesis entre las operaciones espacio-temporales da la noción de medida.”¹⁶³

En cuanto a las editoriales, podemos decir que las relaciones con la “caracterización del alumno” que se propone desde la normativa oficial tiene, al menos en lo que atañe a la explicitación, distintos grados de adhesión. Sólo la editorial 3 no hace referencia al seguimiento de las características mencionadas. El resto de las editoriales plantean en sus guías docentes alguna referencia al seguimiento de los Contenidos Básicos Comunes y sus propuestas dan cuenta de la incorporación de un vocabulario compartido: se estipulan contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, hay claras alusiones al enfoque globalizador que se promueve desde el marco oficial, etc.

Establecimos el siguiente orden: una de las guías para el docente no menciona referencia alguna al marco oficial; las editoriales 2, 5, 6, 7 y 8 hacen referencia al marco normativo suscitadamente, lo que también involucra la adopción de terminología más cercana a éste; en tanto que las editoriales 1 y 4 brindan un espacio a las “características de alumno”, transcribiendo parte de lo establecido en la normativa.

Sintetizando: prácticamente todas las editoriales atienden a las características infantiles consignadas en la normativa oficial y se convierten en el puente *necesario* con el aula, en la medida que los libros de texto son –la- guía para el trabajo de maestros y estudiantes en la escuela, como también fuera de ella.

¹⁶² *Ibidem*, pp. 10 y 11. (Las negritas se encuentran en el original). A continuación de las palabras que transcribimos se explica que: “El espacio proyectivo pone en juego la posibilidad de registrar que un objeto tiene apariencias distintas según el punto de mirada del observador, sin dejar de ser el mismo objeto. Las relaciones proyectivas no sólo involucran un objeto, sino también la coordinación de varios objetos al mismo tiempo, son interfigurales, lo que las diferencia de las relaciones topológicas.”

¹⁶³ *Ibidem*, p.11.

3.7. Reflexiones sobre las relaciones entre la normativa oficial y las guías para docentes.

Desde fines de la década del sesenta hasta la actualidad -incluyendo la normativa oficial para EGB, como también la correspondiente a la formación de docentes posterior a la sanción de la Ley Federal de Educación-, el tratamiento de la imagen en la normativa oficial y las disposiciones que aluden a sus modos de inclusión en los libros de texto, dan cuenta de la escasa presencia, de la desatención de la temática. Sólo algunas alusiones a la imagen mojonaron el reconocimiento de su presencia en el ámbito escolar.

Entendemos que las guías para los docentes que acompañan a los libros de texto, ofrecen tanto una reinterpretación de los contenidos que presentan los diseños curriculares, como del *modo* de enseñar. Ofrecen más: presentan una estructura que prediseña el tiempo / forma de la clase y del año escolar.

En cuanto al discurso acerca de la imagen, en consonancia con el discurso normativo, las menciones son escasas en lo que respecta al total de las páginas que cada guía/editorial le dedica en el marco de consideraciones y propuestas para el trabajo docente.

Corresponde señalar que no tuvimos la intención de hacer aparecer sobredimensionado el espacio que destinan a la imagen -en algún caso hay una única mención acerca de un determinado rasgo-, sino recorrer con exhaustividad y dar cuenta de los distintos aspectos que confluyen en delimitar su tratamiento, en los materiales destinados a los docentes.¹⁶⁴

La imagen aparece estrechamente relacionada con las estrategias -es un disparador-, y también incidiendo como dinamizadora de la práctica pedagógica.

Se la vincula fuertemente con los recursos para la enseñanza.

La imagen aparece despojada de identidad y como si poco -nada- tuviera que explicarse acerca de su estatuto, adquiere el rol del recurso. Recurso para enseñar Ciencias Sociales, Ciencias Naturales...

También es contenido y participa de las actividades y la evaluación en calidad de lo evidente, de lo que no requiere mayor explicación. En este continuum, el hacer con/sobre/desde la imagen va configurando un escenario para su tratamiento; lo que la

¹⁶⁴ Ante la incertidumbre que teníamos en este sentido, nos resultó estimulante recordar un fragmento que recoge las expresiones de investigadores experimentados en el campo cualitativo: "Las selecciones de informantes, episodios e interacciones van siendo conducidas por un planteamiento conceptual, no por una preocupación por la representatividad. (...) La mayor preocupación es por las condiciones bajo las cuales el constructo o la teoría opera..." Valles, Miguel; *Op.cit.*, p.94.

desplaza del lugar de las preocupaciones por su estatuto, pero que recupera –en parte– cuando algunas editoriales dedican un espacio al tratamiento del lenguaje plástico.

Sin minimizar la incorporación de los contenidos para su estudio en el área de Educación Artística, pero atendiendo al tratamiento en el marco de un concepto de alfabetización que expresa trascender un sentido restringido, entendemos que profundizar la percepción implicaría, entonces, recorrer un camino de enseñanza que involucre las particularidades visuales del sistema cultural.

En este sentido, la escasa atención que reciben las relaciones entre el texto escrito y la imagen, parece corresponderse con una concepción que las entiende como fuentes complementarias para la transmisión del conocimiento y recursos didácticos sólo adecuados para “ilustrar”, lo que se compadece con el marco general normativo.

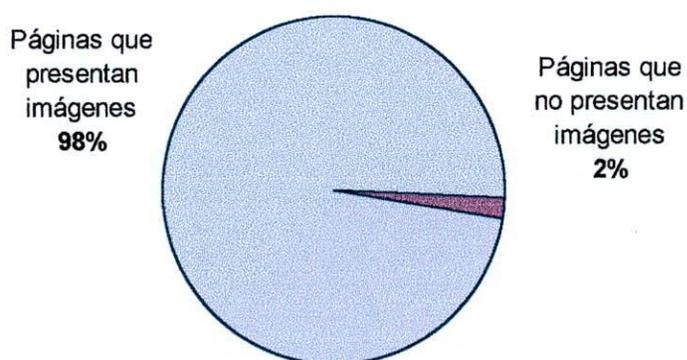
4. LAS IMÁGENES EN LOS LIBROS DE TEXTO

Cuando presentamos los caminos que tomaríamos en relación con la indagación de las imágenes de los libros de texto, señalamos que nuestro punto de partida era la impregnación retiniana que se produce al pasar las páginas observando un mundo que aparece heterogéneamente representado con la más variada gama de colores, diversas texturas plasmadas en el papel, numerosos personajes, cantidad de objetos que aparecen sorpresivamente a la mirada...

Para que no queden dudas con respecto al carácter de esa diversidad en nuestro objeto, podemos agregar que la recorrida por todos los textos de la muestra ratifica la presencia de imágenes –prácticamente- en todas las páginas.

Muy pocos libros presentan páginas donde no hay ningún tipo de representación.

La cantidad de páginas que cada propuesta editorial destina a los tres años de EGB1, suman un total de 7298, de las cuales –sólo- 151 no presentan texto imagen.



Para dar cuenta de este número con un ejemplo, mencionaremos a la editorial 3 que es la que presenta la mayor cantidad de páginas donde no encontramos texto imagen: 14, 9 y 18, para primero, segundo y tercer año, respectivamente, de un total de 789.¹⁶⁵

¹⁶⁵ En el anexo incorporamos gráficos que presentan información ampliatoria, también para los casos que tratamos en el desarrollo de esta parte del trabajo.

Es evidente que el libro de texto que se ofrece para la EGB 1 es un libro con imágenes, cuyo texto no puede seguir siendo obviado en el análisis, dado que hoy -el texto imágenes su materia constitutiva.

La didáctica de corte tradicional basada en el sensual-empirismo se proponía lograr impresiones duraderas a través de imágenes lo suficientemente reales que ocasionaran el efecto deseado y perdurable en el tiempo. Su éxito en la enseñanza estaba asegurado en tanto este trabajo se viera reforzado, por ejemplo valiéndose del color para señalar los aspectos imprescindibles de ser destacados, amén de toda una batería de recomendaciones que no dejaban de incluir la máxima que hacía que los maestros partieran de la intuición y de allí se pasara al concepto, si deseaban que sus alumnos, finalmente, aprendieran. Vale decir que mediante la utilización de datos intuitivos, pertinentemente suministrados -de modo que no existieran superposiciones ni contradicciones entre éstos- se entendía que se aseguraba la impresión duradera a modo de imagen mental y, en definitiva, con ello también quedaba asegurado el aprendizaje.¹⁶⁶

A la luz del recuerdo de estos principios teóricos que, se supone, hemos abandonado hace largo tiempo en el terreno educativo, nos preguntamos qué nos ofrecen hoy las imágenes que hallan un lugar en las páginas de los libros de texto.

4.1. Una breve caracterización: los libros de texto de la muestra.

Los libros de texto a los que nos estamos refiriendo se presentan, mayoritariamente, con el lomo espiralado. Este modo de presentación lo encontramos en cinco de las ocho propuestas editoriales -1,4,5,7 y 8-, en tanto que para el caso de la editorial 2, esta forma de encuadernación se reserva para los textos destinados a la ejercitación.

El espiralado rompe con la tradicional presentación destinada a los escolares, a la vez que permite introducir una utilización del libro que provoca un deslizamiento en las prácticas habituales de trabajo en el aula, en relación con el aprendizaje de la lectura y la escritura. La relación entre el libro de texto y el cuaderno de clase en cuanto al aprendizaje necesario para el uso del espacio gráfico -la parte de la página dedicada a la escritura y el espacio del margen, las indicaciones para la continuación en la página

¹⁶⁶ Seguimos lo expuesto por Hans Aebli en *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*, Buenos Aires, Kapelusz, 1973, en especial caps. I y III.

siguiente, a la derecha de la que estamos utilizando, etc.-, referencias que se establecían centradas en el reconocimiento de la derecha e izquierda en tanto sentidos para la escritura, de algún modo cambian, dando paso a la posibilidad de presencia de la página única a la vista: ahora puedo tener sobre la mesa de trabajo páginas que extraigo de su continuidad y se presentan *solas, aisladas del resto*, ante mis ojos.

Más adelante veremos de qué modo esta nueva forma de presentación contribuye, en relación con otras, en la elaboración de un entramado significativo -ligado con la concepción del espacio y la elaboración de la memoria colectiva- y colabora con el establecimiento de cierto *mundo posible*.

Los libros de texto de la muestra también tienen en común la forma didáctica que se expresa como elegida para la presentación de los contenidos de enseñanza y aprendizaje: se trata de la modalidad que reúne las áreas de conocimiento en torno de algún tema y que se promueve cumpliendo con la integración de áreas o como "áreas integradas". Así, y como lo observábamos en el apartado precedente, a propósito de las guías destinadas a los docentes y el concepto de globalización -esgrimido como síntesis-, las propuestas editoriales desarrollan los distintos temas, expresando atender las relaciones y los conocimientos interdisciplinarios aunque, luego de tales aseveraciones, en muchos de los libros de texto discriminan las diferentes áreas valiéndose de distintos colores, mediante algún texto escrito y/o imagen, etc. Vale decir, escindiendo y diferenciando lo que promovieron como integrado.

Otra característica que debemos tomar en cuenta es la presencia de un apartado que se presenta como "Recortables" y las fichas que, troqueladas y con diversas actividades, se desprenden con facilidad del libro y pueden pasar a integrar otros textos.

Encontramos a esta nueva generación de libros, emparentados con características que por mucho tiempo se encontraron únicamente en las revistas infantiles, con los espacios destinados para el "hacer" y los troquelados para construir, por fuera del texto, algún objeto. Hoy, el libro de texto ofrece páginas para pegar, completar, recortar, desprender... páginas que se convierten en un espacio para el trabajo escolar, que se prolonga fuera del libro y también de la escuela.

4.2. Niveles de presentación de las imágenes.

Antes de emprender la tarea de descripción y análisis, encontramos necesario volver a señalar que, para dar cuenta de los distintos elementos del mundo que aparece expuesto a la mirada, recurrimos a la noción de actante. Por lo tanto, entendemos como tales a las personas, cosas, animales, etc. que aparecen involucrados en el texto imagen.

Tampoco es ocioso detenernos otro momento en lo que involucran los niveles de presentación de las imágenes, tal y como fueron expuestos por Roland Barthes a propósito de su estudio sobre la Enciclopedia.

Como dejamos establecido en el apartado relacionado con la metodología de trabajo, las categorizaciones que Barthes utiliza a propósito del análisis de sus láminas devienen en una idea que hacemos propia para nuestro trabajo: las imágenes que habitan en la Enciclopedia exponen lo que llama *una cierta filosofía del objeto (...) operan un recuento y una definición.*¹⁶⁷

Dentro de este marco, en adelante atenderemos a la representación de los actantes denominando a los tres diferentes niveles de presentación como *antológico*, esto es, en tanto se presente a los actantes en sí mismos, vale decir sin insertarlos en escena o contexto; *anecdótico*, cuando se los presente insertos en escenas; o dando cuenta del proceso de elaboración en el que devienen lo que son, para el caso del nivel de presentación *genético*.

Emparentados -en cuanto a sus propósitos explícitos específicos, que pueden resumirse en la enseñanza, la mostración, la presentación de un sistema informativo acerca de lo conocido-, Enciclopedia y libros de texto, estarían -en principio- participando del mismo género, estabilizado en la organización de una especie de "sinopsis racional" del mundo que ofrecen al lector.

Volviendo a la Enciclopedia, y más específicamente al análisis que de sus imágenes realizó Barthes, transcribimos a continuación un ejemplo -en este caso, una máquina-, en el que se advierte el despliegue de la presentación del objeto en ellas.

"... La lámina -imagen de la máquina- es a su manera un cerebro, se introduce en él la materia y se dispone el 'programa': la viñeta (el sintagma) sirve de conclusión. Ese carácter lógico de la imagen analiza, enumera los elementos separados del objeto o de la

operación y los arroja como sobre una mesa bajo los ojos del lector, luego los recompone, agregándole para terminar el espesor de la escena, es decir, de la vida. El montaje enciclopédico está elaborado racionalmente: desciende tan profundamente como sea necesario en el análisis para '*percibir los elementos sin confusión*' (según palabras de Diderot...) : la imagen es una especie de sinopsis racional: no solamente ilustra el objeto o su trayecto sino también el espíritu mismo que lo piensa..."¹⁶⁸

La parte inferior de la imagen está dedicada al objeto aislado del contexto de su utilización, se trata de una unidad informativa donde se muestra "lo vital", que tiene por objeto "manifestar su paradigma", en tanto que la escena representada en la parte superior lo introduce en una "...situación real: se encuentra aquí la dimensión sintagmática del mensaje." El uso del objeto en la escena se permite el embellecimiento, la proliferación de elementos superfluos, "... cuyo agitado conjunto compone una forma barroca."¹⁶⁹

Barthes agrega que el doble movimiento se corresponde con una doble lectura de la imagen, dado que si se lee la lámina desde abajo se revive el trayecto del objeto que va de la naturaleza a su inserción en el mundo social, pero que si -caso contrario- se inicia la lectura desde arriba, es decir, partiendo de la viñeta, se desciende progresivamente a las causas, a la materia y, de este modo, "... se reproduce el camino del espíritu analítico." Concluye diciendo que las láminas de la Enciclopedia "... poseen una preciosa circularidad: se las puede leer a partir de lo vivido, o por el contrario a partir de lo inteligible..."¹⁷⁰

Encontramos que sus imágenes presentan un fuerte carácter didáctico asentado en lo que Barthes llama "una severa exigencia de objetividad (de 'realidad')..."¹⁷¹

En este sentido, su fuerza autenticadora del mundo -y de la realidad- se pone en juego en las láminas que de él dan cuenta a lo largo de sus páginas, que lo organizan, explican y analizan, montadas en un sistema que remite a la veracidad de lo representado y que deviene de lo que se presenta como su copia fidedigna a partir del dibujo. Un mundo que, por otra parte, se presenta pleno de signos y productos humanos, lo que configura - volviendo a Barthes- una estructura de informaciones. En un texto claramente informativo,

¹⁶⁷ "Es sabido que una simple materia puede ofrecer toda una historia para leer: Brecht ha reencontrado la esencia miserable de la guerra de los Treinta Años tratando profundamente de telas, de mimbres, de maderas." Barthes, Roland; *Op.cit.*, 1976, p.125.

¹⁶⁸ *Ibidem*, p.138.

¹⁶⁹ *Ibidem*, p.128.

¹⁷⁰ *Ibidem*, p.139.

¹⁷¹ *Ibidem*, p.144.

el recorrido que cada objeto transita desplegándose en los distintos niveles de presentación de las representaciones juega un papel fuertemente didáctico en cuanto a la transmisión visual del conocimiento.

Como señalamos a lo largo de este trabajo, al acercarnos al libro de texto tuvimos siempre presente que no partiríamos del presupuesto que las imágenes que fuéramos a observar presentarían per se esta condición -informativas, didácticas, epistémicas-, sino que necesitábamos indagar y analizar el rol que cumplen, y sólo podríamos aseverar o negarla a partir de allí.

Peluches, pelotas, cajas, lápices, libros, sacapuntas, gomas, bolitas, figuritas, plasticolas, reglas, escuadras, mochilas, caramelos, chocolates, alfajores, chupetines, platos con galletitas, mesas con vasos, cucharas, tenedores, cuchillos, platos, plantas, macetas, flores, antifaces, bonetes, matracas, silbatos, patas de dinosaurios...

Podríamos continuar la lista. No se trata más que de la rápida enumeración de una ínfima muestra de lo representado en las imágenes de las páginas escolares.

¿Podría brindarnos el recuento de imágenes alguna idea acerca de ciertas pretendidas configuraciones de sentido?

Tomando como modelo el trabajo realizado por Barthes, del que acabamos de dar cuenta sucintamente, creímos productivo indagar el modo cómo se dan a ver las imágenes, vale decir, partiendo de los distintos niveles de presentación de las imágenes en los libros de texto.

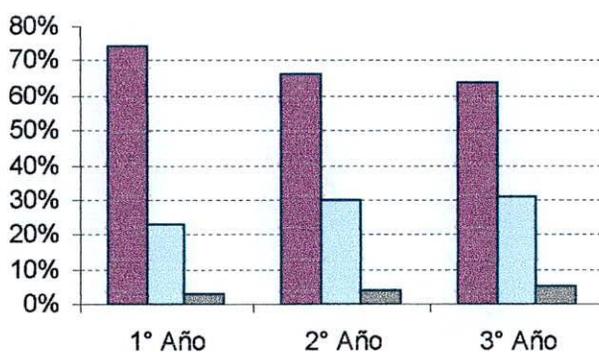
Una vez realizada esta tarea, nos encontramos en situación de afirmar que el nivel antológico, es decir, la presentación de actantes aislados, es notoriamente prevaleciente.

En todos los libros que conforman la muestra, prácticamente sin distinción de año, los porcentajes que alcanza este nivel

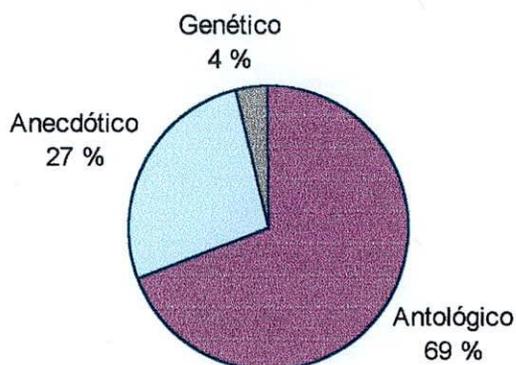
exceden sobradamente a los

otros, como puede observarse en el gráfico.

■ Antológico ■ Anecdótico ■ Genético



➤ **Niveles de presentación de las imágenes para los tres años, todas las editoriales.**



En las láminas de la Enciclopedia los objetos eran reinterpretados a partir de su inserción en la escena, contextualizados y, también de este modo, naturalizados en los distintos escenarios, lo que involucra no sólo atender a la

génesis -proceso de donde devienen objetos- sino también a las distintas acciones que permiten realizar en las diferentes actividades y trabajos del orden social.

En los libros de texto que conforman la muestra, los objetos no se reinsertan en las escenas. Las imágenes nos muestran gran cantidad de actantes; sin embargo, no hay un trabajo –pormenorizado, deliberado, explicativo- sobre el actante objeto: muy pocas imágenes presentan su descripción o señalan algún aspecto que deba ser tenido en cuenta para luego ser reinterpretado a la luz de la escena. El objeto, sin embargo, está allí, omnipresente.

El objeto no parece necesitar explicación ni remisión a un todo: la escena.

El objeto es.

El objeto ha sufrido un proceso de naturalización.

Cristalizado presente, no tiene pasado ni ha devenido de la transformación de la materia. Es.

Y este modo de presentación de los actantes deja planteada, claramente, gran distancia con respecto a los ejemplos que tomamos a propósito de las láminas de la Enciclopedia. Esto, a la vez, deja expuesto un gran interrogante que podemos resumir del siguiente modo: ¿qué tipo de sinopsis nos proponen –hoy- las imágenes de los libros de texto?

En cuanto al nivel de presentación anecdótico, señalamos que la mayoría de las escenas se plantean con independencia de los actantes que allí se muestran, vale decir, que también en este caso puede observarse que difieren del modo característico adoptado en las imágenes que muestra la Enciclopedia.

En otras palabras: no concluyen insertando al actante, a los actantes, de modo tal que se describa, amplíe y/o explique, alguna característica o se intente dar cuenta o señalar algún elemento, a partir de su inserción en la escena.

A partir de lo que acabamos de exponer, queremos dejar claramente afirmado que la profusión de actantes, y la eventual presentación y/o mostración pormenorizada de elementos, no se acompaña, no va de la mano, no conforma, no converge en algún tipo de unidad más amplia -como podría serlo el nivel de presentación anecdótico a modo de malla-, en la presentación de la escena.

Si bien las imágenes de los libros de texto muestran escenas, lo que queda en evidencia leyendo los gráficos es que, a diferencia de las representaciones de la Enciclopedia, su presencia tiene otras características: podemos decir que, básicamente, ilustran situaciones, no involucran ni recuperan, no integran la presentación de actantes del nivel precedente.

Estas situaciones a las que nos referimos son, por ejemplo: la de un grupo de niños jugando al fútbol; en otra imagen vemos a la maestra conversando con dos niñas en lo que parece ser el patio escolar; un dibujo nos muestra lo que podríamos traducir como un diálogo entre un zorro y una cigüeña; vemos una escena familiar: padre, madre, niña y niño toman sol y descansan en la terraza de su casa; dos niñas leen del mismo libro apoyándolo sobre sus faldas; observamos el momento de izamiento de la bandera en el patio de una escuela en la ciudad: maestros y niños, vestidos con guardapolvos blancos, miran hacia el mástil que se recorta entre los altos edificios ...

Si volvemos a observar los gráficos, notaremos que el nivel de presentación genético, mostrando el proceso en el que los objetos devienen lo que son, característico del modelo descriptivo - explicativo que nos proponía la Enciclopedia, se encuentra prácticamente ausente en las imágenes que presentan los libros de texto de la muestra.

Son escasos los ejemplos y las áreas donde aparecen con mayor frecuencia y las temáticas que se proponen a través de este modo de presentación, significativamente, aparecen repetidas en las distintas propuestas editoriales.

En este sentido, tanto las imágenes que muestran la germinación de una semilla como el derrotero que sigue una gota de lluvia, dando cuenta de los distintos estados del agua, conforman los dos más claros ejemplos de utilización de imágenes que dan cuenta de procesos.

Para sus propuestas dirigidas a los estudiantes de los distintos años que conforman la EGB 1, las editoriales 1, 2, 4, 5, 6 y 8, se valen del nivel genético de presentación para la ejemplificación de las temáticas mencionadas.

Volveremos sobre este punto más adelante, integrando al desarrollo otros elementos para la ampliación de la exposición; no obstante, señalamos también que, en la elección de los procesos que se muestran, la intervención humana no aparece representada: la semilla llega a ser una planta, la gota se vuelve lluvia, hielo, agua...

Hasta aquí, hemos destacado las manifestaciones recurrentes en el área de Ciencias Naturales; sin embargo, debemos señalar también que el nivel genético de presentación aparece representado en el área de Expresión Plástica. Esto se corresponde con las editoriales -1, 2 y 8- que presentan propuestas en este sentido.

En estos casos, y extendiendo el ejemplo a los apartados como "Proyectos" u otros de similares características que proponen la elaboración de objetos o realización de experiencias, el texto escrito que las acompaña presenta, en general, una función instructiva. Vale decir que estamos ante la secuencia de *pasos* a seguir, por parte de los niños, para la elaboración, realización, acción y/o ejecución de diferentes objetos, experiencias, etcétera. En este caso, las imágenes operan también a modo de ejemplo, mostrando la secuencia sintetizada y cristalizada en estados que van desde la materia -en tanto elementos aislados- a la obtención de nueva materia o producto final: títeres de todo tipo (mano, varilla, etc.), caretas, juguetes de cartón, móviles, etc.

En la medida en que observamos y nos detenemos en las imágenes, comenzamos a reconocer cierta tensión entre la idea -prevaliente- de mostración del *todo*, ejemplo que se nos presenta de modo contundente dando cuenta del *sistema* al que pertenecen las imágenes en el caso de la Enciclopedia; y la idea de parte, porción, *fragmento* que emerge como modo característico en nuestro recorrido.

De hecho, la recurrencia observada en los niveles de presentación de los actantes está indicando que debemos pensar en algún otro tipo de "sinopsis" del mundo, de la realidad, para/en las imágenes de los libros de texto hoy, distante de la presentada por las láminas de la Enciclopedia.

Necesitamos hacer un paréntesis para explicar algunos conceptos que colaborarán con la explicación que intentamos realizar.

Con referencia al *fragmento*, nos interesa especialmente subrayar sus características dado que no sólo reparamos en esta *idea* en función de lo que representa en relación con el conocimiento -ya que nos encontramos refiriéndonos a los modos de presentación del

mundo a través de las imágenes de los libros de texto, y que entendemos al conocimiento escolar en tanto selección y recorte entre otros posibles de ser enseñados- sino que nos interesa especialmente la forma en que colabora –también- con la producción (reproducción) de una *demarcación* estética.¹⁷²

“El fragmento se ofrece así como es, a la vista del observador y no como fruto de una acción de un sujeto. Está determinado por el caso, si queremos decirlo de este modo, y no por una causa subjetiva. Naturalmente esto sucede en el momento en que el fragmento aparece en un discurso, no en aquél en que eventualmente se reconstruye la razón de su ser fragmento. (...) ... El fragmento se transforma él mismo en sistema cuando se renuncia a la suposición de su pertenencia a un sistema. (...) Por lo tanto, el fragmento en su estado inicial es una ‘emergencia’, pero ésta es anulada con la operación de retorno al entero.”¹⁷³

En los ejemplos expuestos, a propósito de las imágenes en los libros de texto de la muestra, utilizados en la enseñanza y el aprendizaje en la actualidad, queda en evidencia que los niveles de presentación ya no conducen a la operación de recuperación del todo, que se pondría en camino a partir del fragmento. Con esto queremos dejar claramente establecido que nos encontramos ante otro tipo de presentación que ya no contempla –al menos en su gran mayoría- la recomposición del entero y, en este sentido, pareciera que se cumple cabalmente lo que expresa Calabrese: “La reunificación (supuesto que exista) está sólo en la yuxtaposición de los fragmentos, el placer está en la descripción sin unidad.”¹⁷⁴

Esta autonomía, característica del fragmento, lo vuelve un material “desarqueologizado”, que plantea, también, una estética que puede ser descripta como la del perenne “... derramarse eludiendo el centro o el orden del discurso.” Parafraseando a Calabrese podemos decir que el sentido de la obra fragmentaria pone el acento en la irregularidad, en la asistematicidad que propone el estar hecho pedazos, con la consiguiente anulación de la memoria sistémica y contextual.¹⁷⁵

¹⁷² Seguimos los aportes que realiza Omar Calabrese en *La era neobarroca*, Madrid, Cátedra, 1994. Tomamos especialmente el capítulo 4: “Detalle y fragmento”.

En relación con el conocimiento escolar en tanto recorte, reenviamos al lector al punto 1.4, donde abordamos el tema más ampliamente.

¹⁷³ *Ibidem*, pp. 89, 90, 96.

¹⁷⁴ *Ibidem*, p.101.

¹⁷⁵ *Ibidem*, pp. 102, 103, 104.

A continuación, veremos qué sucede con el tamaño de presentación de las imágenes, lo que colaborará con la descripción y análisis en relación con el escenario que comienza a perfilarse hasta el momento.

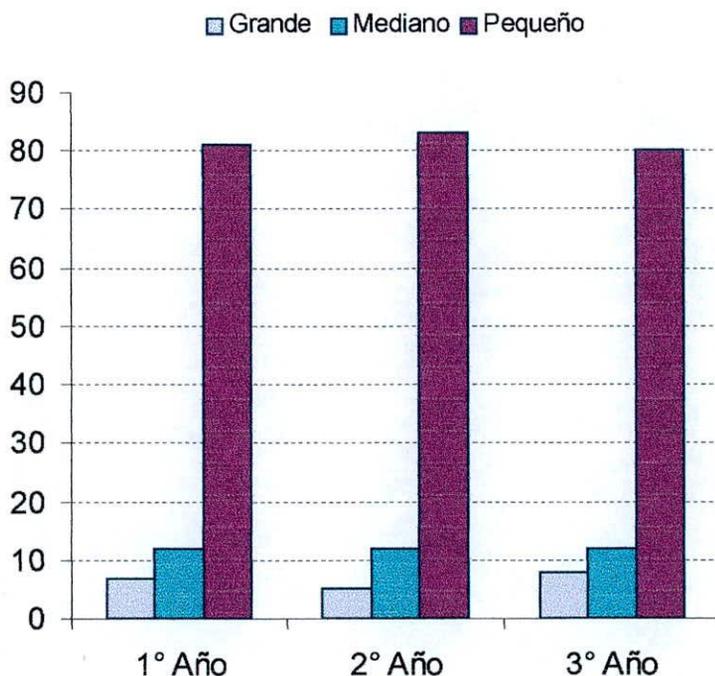
4.3. Sobre el tamaño de las imágenes.

Conforme con lo que venimos señalando, la profusión de actantes representados en las páginas de los libros de texto es –prácticamente- total, ocupando cuanto menos alguna parte de la superficie del papel y variando su presencia en relación con el tamaño de la presentación.

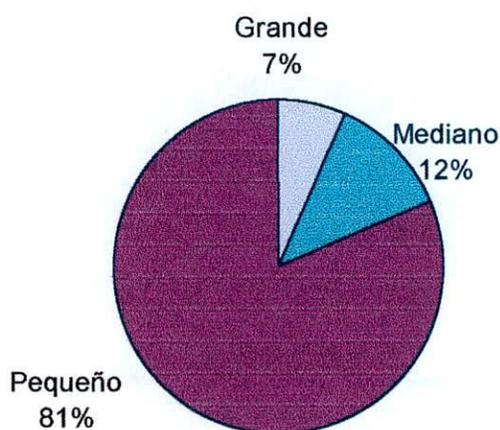
Entre las imágenes pequeñas, abundantes por sobre el resto de los tipos, también destacamos las que denominamos *microscópicas*: tan diminutas que requieren de una mirada más detenida ya que se confunden con el fondo, muchas veces pleno de color.

Las imágenes de tamaño pequeño son las que proliferan, y representan los porcentajes más abultados en todos los años de la EGB 1 y para el total de editoriales de la muestra.

A continuación, podemos observar cómo se distribuyen conforme con su tamaño.



➤ **Tamaño de las imágenes para los tres años, todas las editoriales.**



En cuanto a la distribución en el interior de cada año y editorial, podemos afirmar que el tamaño grande de representación aparece con mayor frecuencia ligado al área de lengua, especialmente a la ilustración de cuentos y poesías; en menor medida, se lo encuentra en relación con el área de la expresión plástica,

para la presentación de reconocidas obras pictóricas y, esporádicamente, imágenes de gran tamaño plasman representaciones para el resto de las áreas.

Las imágenes de tamaño grande también presentan la particularidad de mostrar, en su gran mayoría, escenas, vale decir que podemos asociarlas con el nivel de presentación anecdótico.

La significativa presencia de representaciones de tamaño pequeño, ligada al nivel de presentación antológico, no hacen sino reforzar una idea ya expresada: el mundo de imágenes que se presenta a los estudiantes que asisten a la EGB 1 está caracterizado, entre otros rasgos, por la fragmentación.

Como señalábamos a propósito de esta fuerte impronta que estaría atravesando las páginas de los libros de texto, la presencia constante de texto imagen, con la consiguiente presencia de actantes, pero también con su menos evidente remisión a la escena o a su participación en algún proceso, estarían marcando, y reforzando la adjudicación de una radical falta de necesidad de la vuelta al todo, o –si por el momento fuera apresurado ser tan enfáticos– la advertencia acerca del evidente movimiento en este –un, único– marcado sentido.

La omnipresencia de la imagen acentuada fuertemente en lo antológico pequeño marca también una fuerte condición que se expresa en las páginas escolares: unidades/partes sin referencias al entero/todo.

Retomando los aportes de Calabrese, podemos afirmar –parafraseándolo– que esta presentación se torna una verdadera metáfora del placer mismo del fragmento en tanto expresión del ocaso de la integridad.

Quizá, en este caso también pueda hipotetizarse que la fuerte presencia de imágenes – pequeñas, medianas, grandes-, poblando el espacio de las páginas escolares sea un modo de conjurar el vacío, que en la tradición representacional occidental se percibe como lo inacabado, lo fallido.

“La pintura occidental (...) ha rechazado de manera constante el vacío de modo casi obsesivo. Ha sido necesario el Impresionismo para que se aceptara que la superficie pintada presentara soluciones de continuidad. (...) No hace tanto tiempo, cuando un niño había dibujado un paisaje, se le incitaba a no dejar ningún trozo de papel visible y, aunque los colores fuesen o no realistas, debía llenar su página.”¹⁷⁶

Hoy mismo, esta incitación permanece. Para quienes tenemos la posibilidad de observar cuadernos o participamos de alguna actividad escolar, esta especie de compulsión a *ocupar* el espacio, o *ilustrar* si sobra tiempo del estipulado para realizar alguna tarea prevista –otro vacío-, forma parte de la rutina escolar establecida en muchas aulas.

Pero no sólo sobre lo que acabamos de exponer nos advierte el recorrido realizado observando el tamaño de las representaciones, tenemos también que detenernos en lo que implica la ruptura de proporciones entre las imágenes que se presentan a los lectores: ¿tienen el mismo tamaño, en realidad, un perro que una mosca?, y ¿una tiza, un borrador, una mochila, una silla y un libro? ¿Qué sucede en las páginas de los libros de texto en relación con la presentación de imágenes y la conservación de las proporciones entre los actantes representados?

En las páginas recorridas, encontramos numerosos ejemplos con características similares a los dos sobre los que acabamos de preguntarnos. En una misma página, en el planteamiento de la misma actividad o simplemente a modo de decoración, observamos claramente presente esta intercambiabilidad en la representación de los actantes.

Así como naturalizamos la noción de campo, ya que infrecuentemente nos preguntamos acerca del recorte que ES la imagen, dado que entendemos que lo presente en la imagen constituye LA imagen, y olvidamos o bien dejamos de lado, que existe un proceso demarcatorio del cual deviene representación; no podemos dejar de señalar que el tamaño –y las relaciones que podemos establecer entre las imágenes atendiendo a sus dimensiones- constituye un elemento clave que contribuye legitimando un modo de ver y, en consecuencia, de entender el mundo.

“Nuestras principales fuentes de imágenes, el libro, la diapositiva, la pantalla de televisión, neutralizan totalmente la gama de las dimensiones de las imágenes, habituándonos

¹⁷⁶ *Ibidem*, pp. 45,47 y 49.

indebidamente a la idea de que todas las imágenes tienen una dimensión media, e implicándonos con ellas en una relación espacial fundada también en distancias medias.”¹⁷⁷

Siguiendo a Aumont, podemos decir que: detenernos en el análisis del tamaño de las imágenes de los libros de texto es fundamental, porque está en el centro de la relación que establece el espectador con el espacio circundante y con el espacio representado que plantea la imagen; y esto lo van –lo vamos- incorporando desde pequeños quizá – paradójicamente- de modo imperceptible, como si se tratara de los hechos de la naturaleza, y no de modos de ver sociales, consolidados históricamente. ¹⁷⁸

Tenemos que tener presente que el primer universo que conoce el niño es topológico. “La segunda fase de representación espacial en el niño es aquella en la que percibe un mundo ya muy distinto, aunque todavía desprovisto de toda escala permanente, abstracta o absoluta, de medida. (...) A una tercera fase corresponde la concepción de relaciones fijas entre los objetos, así como la construcción de relaciones fundadas sobre acercamientos entre elementos aislados de los diferentes objetos, es decir, al descubrimiento de relaciones asimétricas y de clases lógicas; en síntesis, todo este sistema de ciframiento del mundo, que reposa sobre los postulados de Euclides y que sirve de base a la ciencia tanto como a la vida afectiva e imaginativa de Occidente desde hace muchas generaciones. (...) ... Las investigaciones de Piaget y Wallon nos permiten comprender que lo que crea cada época no es la representación del espacio sino el espacio mismo, el espacio en sí, es decir, la visión que los hombres tienen del mundo en un momento dado.” ¹⁷⁹

4.4. El espacio representado en las imágenes.

El libro de texto presenta sus imágenes siguiendo un principio básico que consiste en suponer que allí está el ojo del observador. Pero no se trata de cualquier ojo, sino y muy

¹⁷⁷ Aumont, Jacques; *Op.cit.*, p.148.

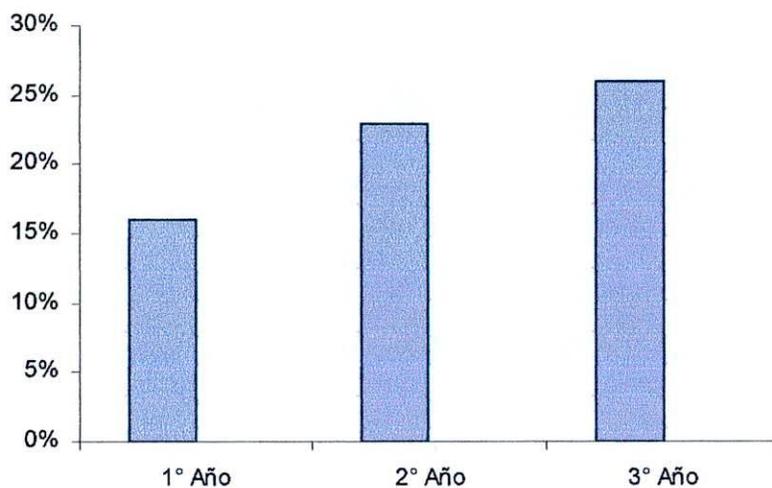
¹⁷⁸ “El triunfo de cualquier código es el de hacerse olvidar como tal, y dar la ilusión de que él mismo está determinado por imperativos ‘naturales’.” Gauthier, Guy; *Veinte lecciones sobre la imagen y el sentido*, Madrid, Cátedra, 1996, p.36.

¹⁷⁹ Francastel, Pierre; *Sociología de arte*, Madrid, Alianza-Emecé, 1990, pp. 114, 115. El autor realiza una lectura de lo trabajado por Piaget y Wallon acerca del espacio y establece comparaciones con el desarrollo de la pintura occidental.

por el contrario, nos referimos a un ojo *medio* que, como señalamos en el punto anterior, ve y entiende ajustando los datos perceptivos a una neutralizada idea de dimensión media, fundada en imágenes que –también– presuponen relaciones normatizadas entre las diferentes representaciones que se presentan en las páginas escolares.

Si, como señalamos, los actantes se extienden abundantemente por las páginas de los libros de texto, a continuación damos cuenta de los escenarios donde se asientan.

Imágenes que presentan escenarios/fondo, todas las editoriales.



El relevamiento realizado sobre las imágenes de todos los libros de texto que conforman la muestra nos permite señalar, en principio, dos cuestiones en relación con la presencia del escenario/fondo, ya sea que se esté realizando la presentación de objetos, actividades y/o procesos, etc.

Lo primero que mencionaremos sobre esta cuestión se encuentra ligado con la presencia/ausencia de determinación espacial, en cuanto al lugar donde se exponen los actantes, se desarrollan las escenas y/o procesos representados en el texto imagen.

Hasta el momento, señalamos que las páginas escolares abundan en color, que se encuentran en ellas numerosas imágenes, que tanto actantes aislados como escenas y, aunque más escasos, también los procesos hallan cabida en las propuestas editoriales; sin embargo, no afirmamos que todas las imágenes se encuentren situadas, sólo podríamos sostenerlo si consideráramos que el color o la superficie del soporte – la página- conforman el topos.

Lo que nos sucedió al recorrer las páginas escolares y, por ende las imágenes, tuvo que ver con una sensación perceptiva que –a modo de punctum-, iba instalándose frente a nuestros ojos.¹⁸⁰

El color, y en menor medida la textura, estaban presentes, allí donde suponíamos un anclaje geográfico, observábamos la dilución de escenarios discernibles en fondos cargados de color y las imágenes se revelaban a la mirada casi a modo de estallido.

Nos preguntamos si frente a la débil presencia de referencialidad espacial y a la presentación de la figura del actante, recorte que se presenta sobre la página plena de color a modo de fondo, nuevamente, aunque de diferente modo, reaparecía la idea de evitar el vacío.

Se cubre el espacio -¿vacío?- de la página con color y éste pareciera funcionar como un lugar intercambiable que condensa los muchos lugares posibles de anclaje de lo representado.¹⁸¹

Lo mencionado nos conduce a retomar la oposición vacío / lleno, sobre la que realizamos una primera aproximación a propósito de la omnipresencia de imágenes en las páginas

¹⁸⁰ Tomamos el concepto de Barthes y nos referimos al *punctum* como impronta, "... lo que sale de la escena como una flecha y viene a punzarme. (... Pues) ... punctum es también: pinchazo, agujerito, pequeña mancha, pequeño corte..." Barthes, Roland; *Op.cit.*, 1995, pp. 64, 65.

¹⁸¹ "El color blanco puede pensarse de dos maneras. En el aspecto físico, si se hace girar un disco con todos los colores del espectro visible, los del arco iris, el blanco es la 'unión', la 'suma' de todos los colores. (...) Sin embargo, otra percepción cultural frecuente es denominar lo incoloro como blanco. (...) ... Es la ausencia de todo color. Si asociamos esa ausencia con el silencio, el blanco sugiere un silencio místico." Sexe, Néstor; *Diseño.com*, Buenos Aires, Paidós, 2001, p.156. Siguiendo lo expuesto por el autor, el uso del blanco –silencio- (nos)sugiere el vacío.

escolares –de hecho sólo un 2% del total de páginas de los libros de la muestra no cuentan con alguna representación-, y que analizamos asociada con la presencia de color y su utilización a modo de fondo.

La –implícita- manifestación histórico-cultural del modo de representar, cobra nuevo sentido cuando interviene el uso del color: las coordenadas espaciotemporales donde fijaremos nuestra explicación conducen a precisar otro par en el conjunto de oposiciones a los que venimos aludiendo. Se trata de revisitar, a manera de arqueólogo, algunos principios de la pintura oriental y occidental para contar con elementos conceptuales que nos permitan intentar explicaciones en torno de lo que observamos en las imágenes de los libros de texto, en la actualidad.

Puede sostenerse que nos arriesgamos con comparaciones que se encuentran alejadas de nuestro tema central de trabajo, sin embargo, estimamos que contribuye con la localización cultural de los modos de representación –aún en un mundo globalizado- y, lo que nos interesa sobremanera en educación: la transmisión que de estos modos -vale decir de una forma de entender el mundo- se hace a través de distintos textos (pintura, fotografía, etc), y su articulación discursiva.¹⁸²

Francois Cheng, sostiene que un elemento central de la pintura china lo constituye el trazo del pincel: “Esta red sólo puede funcionar mediante un factor siempre implícito: el Vacío (...) Sin él, el trazo que implica volumen y luz, ritmo y color, no podría manifestar todas sus virtualidades (...). El (el Vacío) es signo entre los signos, asegurando al sistema pictural su eficacia y su unidad.” Luego menciona una regla tradicional de la pintura oriental: “En el cuadro, una tercera parte de lleno, dos terceras partes de vacío.”¹⁸³

Lo que aparece como una constante en la pintura occidental es el rechazo de la idea de vacío. “Ha sido necesario el Impresionismo para que se aceptara que la superficie pintada presentara soluciones de continuidad. Todavía era necesario justificarlas más o menos por efectos físicos; así el vacío puede traducir, por ejemplo, un reflejo luminoso... (...) ...La estampa ha asumido esa tímida audacia, pues la naturaleza misma del lienzo exige una preparación, de ahí que necesite un tratamiento del vacío mediante una uniformización del color. (...) Todavía hoy, en el terreno de la representación (...) tan sólo el comic (que no es imagen sino también relato) y el cartel (propaganda y publicidad, terreno de lo

¹⁸² Seguimos a Pierre Francastel y entendemos que: “El espacio y el tiempo figurativos no remiten a las estructuras del universo físico, sino a las estructuras de lo imaginario. (...) El espacio y el tiempo figurativos no reflejan el universo, sino las sociedades. El estudio del espacio-tiempo no revela cualidades de la materia, sino estructuras históricas de la experiencia.” *Op.cit.*, p.96.

¹⁸³ Francois Cheng, “Vide et plein”, p.33, nota 3, citado en Gauthier, Guy; *Op.cit.*, p.45.

prescriptivo) juegan con el vacío (...), juegan ampliamente con los colores planos. Lo descriptivo, masivamente, tiene horror del vacío, y no cree en el realismo más que por saturación de la superficie, como si sólo creyera en eso por la ilusión de profundidad.”¹⁸⁴

Las páginas de los libros de texto presentan abundantes imágenes, en tanto que sólo muy pocas del conjunto no presentan ninguna. Entendemos que el vacío se conjura con la presencia de una imagen.

Lejos de nuestra intención se encuentra la idea de inducir al establecimiento de cierta correspondencia que entiende al color vacío de contenido, dejamos asentado que, muy por el contrario, dado que el recorrido que estamos proponiendo no finaliza con los resumidos datos que mencionamos a propósito del par de opuestos hasta el momento tratados, a continuación intentaremos transitar un camino hacia las propiedades y características del color, en tanto materia significativa.

Si pensamos que durante la historia de la humanidad el uso del color estuvo asociado con diferentes motivaciones, entre las que se cuentan las simbólicas, religiosas, etc., intentar comprender qué nos propone hoy el color y su omnipresencia en las páginas destinadas a los escolares, es preguntarnos por las concepciones subyacentes, tanto como por las expuestas a la mirada.

Existe un largo tiempo transitado en el estudio del color, principalmente desde dos marcadas vertientes. Siguiendo a Sexe, llamaremos “objetiva” a la que, fundamentalmente, centralizó la tarea en relación con los aspectos físicos y los intentos por la descripción y medición del color, que encuentra a Newton como su principal exponente; la vertiente “subjetiva”, se encuentra ligada con la descripción del significado del color y aglutina a escritores, tal el caso de Goethe, pintores como Kandinsky, psicólogos, y numerosos entusiastas y estudiosos que, desde distintas disciplinas, han realizado aportes para dilucidar su importancia y posibles significados, obviamente menos interesados en aspectos relativos a lo cuantificable.

“Destaquemos además que en muy raras ocasiones el color aparece ante el observador como estímulo aislado. La policromía es, por definición, heterogénea. El contraste es el elemento configurador de las formas. En definitiva, la delimitación producida por la interacción cromática relativiza el significado simbólico de los colores. (...) Entonces, el color como materia sensible, como materia significativa, es interpretado por sus valores físicos pero además se encuentra profundamente afectado por tres variables decisivas: el

¹⁸⁴ *Ibidem*, pp. 45 y 49.

contexto sociocultural; las características subjetivas del observador; los contrastes de la dimensión policromática en que se presenta.”¹⁸⁵

En el libro *Una historia de la lectura*, Alberto Manguel realiza un análisis a propósito de la Anunciación que Simone Martini pintó cuando promediaba el siglo XIV. Luego de la descripción y explicación acerca del significado de los distintos elementos y atavíos utilizados por los personajes que vemos en el retablo, Manguel sostiene que para los contemporáneos de Martini, los objetos y colores utilizados en la pintura presentaban significados precisos. “Aunque más adelante el azul llegó a ser el color de la Virgen (el color del amor celestial, el color de la verdad cuando desaparecen las nubes), en la época de Martini el púrpura, color de la autoridad, y también del dolor y de la penitencia, representaba además los futuros sufrimientos de la Virgen.”¹⁸⁶

El color tenía un sentido.

El ejemplo, seleccionado entre tantos otros que presentan las mismas características, pone en evidencia la presencia de un código simbólico compartido que, por largo tiempo, dio a la utilización del color un sentido preciso y estable.

Hoy nos preguntamos cuál, cuáles son los posibles sentidos para la utilización y el despliegue del color en los libros de texto.

Lo que observamos en el recorrido por las imágenes escolares, nos recordó un texto de Virilio donde se relata lo siguiente: “A la pregunta indiscreta de un periodista acerca de su domicilio, una célebre actriz contestó: ‘Vivo en todas partes’.” Estas palabras condensan el desplazamiento que se produce desde los lugares *reales* en los que transcurren nuestras vidas, a los *virtuales*, donde la plaza, el foro, etc., han sido y/o serán progresivamente reemplazados por la “cineescenografía” que se vale de imágenes de unos y otros lados, quién sabe cuáles, proyectadas sobre pantallas que estarían inaugurando la desaparición de lo arquitectónico, al menos como venimos concibiéndolo. “*Volverse film* parece por tanto ser nuestro destino común.”¹⁸⁷

.... *Volverse* pantallas.

Más arriba nos preguntábamos por las posibles relaciones entre el vacío y la presencia del color, pero: ¿si el estallido de color en las páginas escolares estuviera contribuyendo, en realidad, con la configuración de un nuevo TOPOS?

¹⁸⁵ Sexe, Néstor; *Op.cit.*, pp.151,152. En el mismo sentido y con abundantes ejemplos en relación con el estudio del color, puede consultarse el texto, ya citado, de Juan Carlos Sanz.

¹⁸⁶ Manguel, Alberto; *Op.cit.*, 1999, p. 283.

¹⁸⁷ Virilio, Paul; “El último vehículo”, en *VVAA; Videoculturas de fin de siglo*, Madrid, Cátedra, 1990, p. 43.

Las referencias que mencionamos permiten comprender la presencia del color ligada con lo simbólico e involucrada fuertemente en la constelación de significados que conforman el *mundo*, continuando esta la línea de reflexión, entendemos al color vuelto ESPACIO como *-nuevo-* símbolo de la (des)localización, intercambiabilidad y lugar (o como una nueva metáfora del no-lugar).¹⁸⁸

Color = espacio como sinónimo sintetizador y preparatorio para la acción en los escenarios virtuales, acciones cada vez menos circunscriptas y ligadas al topos, cada vez menos concebido en tanto espacio geográfico; cada vez más demarcadas y sostenidas por este *nuevo* modo de anclaje, pivote que colabora en la evitación del vacío frente a la inconmensurabilidad -apenas restringida a la pantalla/ventana- que plantea la Red.

Color = espacio que sugiere un continuum entre el papel y el bit, contribución a la configuración de nuevos territorios desde el repertorio representacional que brindan las propuestas de los libros de texto, hoy.

Color = espacio, ¿también sugiere la anulación del tiempo?

4.4.1 Los escenarios representados.

Las referencias en torno del color quedarán suspendidas para dar paso a consideraciones en torno del espacio geográfico donde se despliegan las escenas, objetos, etc., en las imágenes de los libros de texto.

El gráfico precedente indica referencias en torno de la fijación espacial de los actantes: consignamos el emplazamiento espacial (fondo) en donde se exponen los actantes, se muestra una escena, etc., y también mencionamos que venían a nosotros, a modo de punctum barthesiano, escenarios fijados por el color y la textura. En adelante, nos ocuparemos de los escenarios discernibles que, como quedó de manifiesto en los gráficos, ocupan sólo una pequeña porción del total de imágenes.

El recorrido por las imágenes de los libros de texto, dejó expuesto que la mayoría de imágenes da cuenta, principalmente, del espacio privado, esto es de lugares que hemos denominado *habitación* -o parte de ella-, donde nuestra mirada se encuentra restringida a

¹⁸⁸ Aquí recordamos también lo que exponíamos a propósito de la página *única* con la que permite trabajar el libro que presenta su lomo espiralado, ya que entendemos que no es arriesgado aventurar que esta forma anticipa y continúa -para el caso de los estudiantes que ingresan a EGB con prácticas consolidadas- la relación con las pantallas: TV, PC, etc.

la posibilidad de lograr mayor precisión. La representación de estos ámbitos, se encuentra discriminada por la presencia de alguna puerta o ventana, una mesa, piso, una silla..., elementos que permiten el anclaje de las acciones de los actantes involucrados, para dar paso, conforme ampliamos la mirada, a la disolución del espacio en esfumaturas, imprecisiones o clausura con una línea que –a la vez- refuerza el límite del color, y que nos vuelven a la amplitud de la página del libro.

Sólo en unos pocos casos, la cocina -con azulejos, mesada y hornallas a la vista- es un lugar claramente distinguible entre otros posibles.

La habitación-parte, puede estar situada en cualquier lugar, en todos los lugares, esta imprecisión –a la vez- contribuye en subrayar la noción de fragmento; la habitación tal y como aparece representada, es parte de algo, pero la imagen no nos devuelve la totalidad ni tampoco hay otros indicios que nos permitan hacerlo.

La preeminencia del espacio privado estaría marcando, también, un repliegue y, en consecuencia, una menor apertura hacia lo compartido socialmente: el barrio, la ciudad, el país...

El *aire libre*, en tanto lugar donde transcurren otras de las acciones, también cobra relevancia entre las imágenes representadas. Como en el caso anterior, que podamos denominar con este nombre a lo que vemos –este nombre, ¿por qué no campo, parque, jardín?-, se encuentra estrechamente relacionado con la ausencia de mención y/o precisión por parte del texto escrito, lo que nos permite nombrar con carácter más general a este espacio, que además no aporta otros datos representacionales para situarlo. Precisamente, denominarlo *aire libre* implica una toma de posición ya que, contrariamente a lo esperado, no lo estamos situando: el parque, la plaza, presentan características distintivas: los juegos para niños, los bancos para sentarse a contemplar la laguna, los senderos que invitan a caminar, una estatua, se vuelven signos característicos para representar estos espacios; una mata de maleza, el color verde, y poco más, dan cuenta del espacio que denominamos *aire libre*, poco distante de su dilución en un fondo intercambiable, evidencia de un espacio *exterior*.

El campo y su representación *complementaria*: la ciudad o el barrio, también aparecen representados considerablemente. Sin embargo, este calificativo no indica una medida que deba ser considerada en términos mayores a los que evidentemente ocupa. Corresponde señalar, nuevamente, que hablamos de un total de imágenes que sólo en una parte pequeña presenta anclaje en lugares discernibles más allá del color, el fondo de la página o la textura que se representa como soporte.

El campo se distingue porque su presentación incorpora generalmente vacas, cultivos y, en varios casos, los molinos de viento están presentes, amén de la imagen de algún hombre a caballo o la presencia de un tractor.

El chalet, la casa con techo a dos aguas, invariablemente colorado, se repite en todas las editoriales y para todos los años. En algunos casos, la chimenea humeante permite adivinar la presencia de habitantes, más allá de los animales que pueblan la llanura.

Al campo se lo presenta, frecuentemente, participando de un juego de comparaciones con la ciudad. En este juego, el campo siempre aparece expresado en condición masculina: los trabajos, los personajes que tienen la palabra, en tanto que muy escasamente aparece la participación femenina y menos aún, en su relación con el trabajo en el campo; sólo un manual la presenta en el texto escrito, pero no así en la imagen (edit.3. 3° año).

Ligada al campo, también se construye la idea de remisión a lo natural -pareciera que simboliza la prístina naturaleza- por oposición a la ciudad, y atraviesa las imágenes del campo su representación estereotipada, naif, y cierta armonía *esencial* y primigenia.

El barrio y/o la ciudad, se muestran habitadas o desiertas, casi a partes iguales en cuanto a las veces en que se realiza su presentación.

Entre los motivos destacados que tematizan y dan a conocer el ámbito urbano, encontramos la alusión a la calle y los transportes -y en algunos casos, específicamente al humo que despiden los colectivos como clara evidencia de la contaminación a la que nos vemos sometidos en los centros urbanos-, la plaza y los comercios, tomando tanto las fachadas como los espacios interiores.

En las representaciones de la ciudad y/o el barrio, también se pone en evidencia la alusión a lo femenino/masculino que se expresa en los trabajos y actividades que podemos observar en imágenes. El cuidado de los niños y las compras son actividades en las que encontraremos involucrada, invariablemente, a la mujer.

Con respecto al espacio interior de los comercios, las alusiones al supermercado ocupan el 10 % de las representaciones frente a otros posibles interiores. Aunque, en algunas pocas imágenes se observan hombres en los pasillos que forman las góndolas donde se exhiben los productos, la presencia de la mujer -sea como cajera o cliente- es mayoritaria, nos animamos a decir que -prácticamente- total.

Los transeúntes en las calles de la ciudad son menos visibles que los autos, colectivos y movimiento de transportes. La imagen de la ciudad/barrio donde no vemos gente, vale decir, sujetos que paseen, caminen, estén presentes en sus veredas, es menor que esta presencia que se adivina humana -en definitiva: sabemos que hay alguien que conduce

cáda auto representado, sabemos que los colectivos transportan pasajeros-, que se supone humana, pero que no se manifiesta en la presencia vital del cuerpo en los lugares públicos.

Al discriminar los diferentes medios de transporte, observamos que se encuentra acentuada la presencia de automóviles y en menor medida se representan los medios públicos: ómnibus, tren, subte.

Los actantes viajan. El cuerpo viaja -en muchos casos se encuentra representado como silueta y en otros, lo presuponemos-, como también podemos suponer que el cuerpo que no se muestra, que no vemos, sin embargo habita -está- en el espacio privado de la propia casa o con característica social, como lo son los lugares públicos.

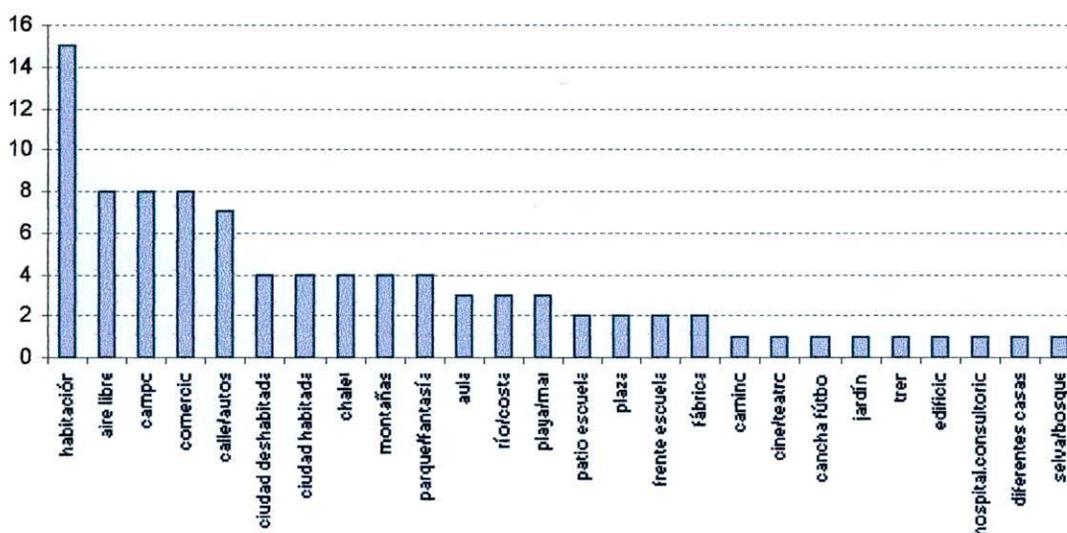
¿Pero cuáles son estos espacios públicos, placenteros y de encuentro social, más allá de la representación que se hace de la plaza?

En el gráfico que incorporamos en la página siguiente, también consignamos las representaciones dedicadas al teatro, cine, museos y/o circo; frente a la escasez de estas representaciones, las imágenes de los parques de diversiones o canchas de fútbol ganan espacio con su presencia. Desprendemos que, también en los libros de texto, se manifiesta la fuerte impregnación de lo cotidiano hegemónico, ya que el fútbol, en tanto deporte, show mediático y negocio que mueve intereses económicos millonarios, ocupa una gran porción de noticieros, programas de TV, radiales, periódicos, etcétera. Al igual que el fútbol, aunque en menor medida, los parques de diversiones se valen de la publicidad a través de los medios, ofreciendo promociones también en las escuelas.

En tanto lugar de estudio y aprendizaje, las representaciones de la biblioteca se presentan asociadas, indefectiblemente, con la atmósfera escolar: la biblioteca está en la escuela o no está representada. Pareciera que, socialmente, no ocupa un lugar. ¿Lo tiene?

¿Qué otras presencias institucionales se encuentran representadas en imágenes? En alguna de las imágenes vemos una comisaría, un banco, alguna iglesia, un edificio municipal, un hospital o alguna Sociedad de Fomento, pero en todos los casos su presencia es tan esporádica que para verlas se requiere del firme propósito en este sentido.

**Imágenes que presentan escenarios/fondo.
Los tres años, todas las editoriales**



Sin ánimo de ser taxativos ni apresurarnos con afirmaciones imprudentes, estamos tentados de expresar algunos comentarios que nos despiertan la lectura de los gráficos.¹⁸⁹

Si la educación escolar intenta, básicamente, enseñar aquello que no se sabe –para decirlo de un modo sintético–, ¿en cuánto colaboran los escenarios escogidos y representados en la apertura hacia otro mundo, más allá del que se vivencia a diario a través de los medios, en la vida cotidiana?

Entendemos que lo que se está haciendo no es sino ratificar, mediante la representación, *cierto mundo*.

Luego del recorrido realizado por los *distintos* escenarios representados en las páginas de los libros de texto de EGB 1, tenemos la convicción de haber mantenido contacto con un grupo restringido de observables, donde la dimensión que marca el presente prevalece sobre la que marca el paso del tiempo; en tanto que el acotamiento, repliegue, del espacio hacia el interior, lo privado, propone "... una estética que invita a disfrutar el acontecimiento olvidando los procesos de larga duración que constituyen lo urbano."¹⁹⁰

¹⁸⁹ El gráfico contempla los escenarios/fondo más representados. Consignamos también todos los que alcanzan hasta el 1%.

¹⁹⁰ García Canclini, Néstor; "Desde la torre de tránsito", *Clarín*, Suplemento Cultura y Nación, Buenos Aires, 9 de agosto de 2003, p.2.

4.5 Acerca del tiempo representado y dos casos: efemérides e historietas.

4.5.1. Las efemérides.

Distinguiamos algunos modos prevaecientes elegidos para dar cuenta del tiempo y su paso.

Además del tratamiento de los motivos elegidos para dar cuenta de los temas que, obviamente, requieren una clara referencia y alusión al pasado -pensemos en la exposición de los acontecimientos como los que se celebran en la escuela durante el transcurso del año: las "efemérides", vale decir, acontecimientos representados con el edificio del Cabildo, damas con miriñaque y peinetón, hombres vestidos con levita y galera luciendo cintas celestes y blancas en la solapa, por ejemplo-; la fijación de un tiempo que ha sucedido, se manifiesta en el color sepia de las fotografías y/o en el uso del blanco y negro, vale decir que se hace visible con notorias y marcadas referencias en el tratamiento de la imagen en relación con el uso del color, lo que observamos en todas las propuestas editoriales, a excepción de lo que sucede en los libros de 2° y 3° año de la editorial 4.

También corresponde señalar que las alusiones al pasado no se caracterizan por brindar al lector demasiadas precisiones.

Por sobre el tiempo histórico, lo que prevalece es la denominación asociada con el tiempo mítico, ligada con lo que ocurrió *una vez*, con sucesos que pueden, en parte, haber tenido algún desarrollo verídico pero que hunden sus raíces en relatos con carácter, fundamentalmente ficcional, imaginario. Esto se expresa en las numerosas alusiones y formas de referirse al pasado, sintetizadas en expresiones tales como tales como: antes, en otros tiempos, hace mucho tiempo..., que se repiten a modo de fórmulas.

Para ejemplificar lo que acabamos de señalar, seleccionamos el texto que transcribimos a continuación, el cual se presenta acompañando una pequeña fotografía color sepia, donde vemos un libro abierto y un tintero. La imagen se encuentra dispuesta debajo del subtítulo "Tiempo atrás", en tanto que a la derecha podemos leer: "Antiguamente, en la escuela, se escribía con lapicera a pluma y con tinta. Una de las tareas de los maestros era pasar banco por banco y recargar con tinta los tinteros de los alumnos" (editorial 1, 2° año).

Nos preguntamos, cuándo habrá sido que los niños utilizaron esos elementos para su trabajo en la escuela. "Antiguamente" es un término que en los libros de texto de la muestra, se utiliza como equivalente para lo sucedido cuando los hombres habitaban las cavernas, también se lo aplica para relatar situaciones relativas a la época colonial y, ¿por cuánto tiempo más, cuán cercano a nosotros, a nuestros abuelos, a nuestros padres? ¿Cuán lejos del presente puede ubicarse ese tiempo que se aplica a tantas imágenes tan disímiles?

Suponemos que la temática será materia de diálogo en el aula, sin embargo, esta forma prevaleciente de referirse al pasado, expone también un modo de considerar y contribuir con la memoria común, la que compartimos como miembros de una sociedad, además de la contribución que se realiza con la elaboración de la noción, individual y colectiva, acerca del tiempo.

La alusión al tiempo pasado –ya sea temática o cromáticamente- ocupa poco espacio de las páginas escolares. Cuando lo hace, aparece muy relacionada con la celebración de las "efemérides" y circunscripta a los apartados denominados como Calendario y/o Efemérides, etc., que sobre el tema proponen la mayoría de las editoriales (1,5,6,7 y 8).

191

La editorial 2 no presenta alusiones a las efemérides en el cuerpo principal de los libros de texto correspondientes a cada año de la EGB 1, pero les reserva un apartado en los cuadernillos de actividades que forman parte de la propuesta.

La editorial 3 presenta referencias a las efemérides desarrollando su contenido en las páginas destinadas a las temáticas de Ciencias Sociales. En dos páginas del libro de primer año, observamos a una maestra explicar a los niños "... algunas cosas sobre la historia del país", relato que se inicia el 25 de mayo de 1810; también se destinan dos páginas en el caso de segundo año, en las que con una espiral que parte del año 1810 se representa el paso del tiempo en la que se desenvuelven las "fechas para recordar"; en tanto que una página sintetiza, en el libro correspondiente a tercer año, los "días de fiesta en la escuela", donde se expone, sobre la imagen de la bandera argentina, un texto que

¹⁹¹ En relación con efeméride: "Tiene el mismo origen que la palabra efímero. Del griego *ephémeros*, de un día; de *epi*, sobre, y *hémera*, día. Adj. Que dura solamente un día. // Pasajero, de escasa duración. (...) Todas las acepciones que figuran en el diccionario se refieren a la singularidad de un día, a su carácter efímero, de igual modo que las fechas que se festejan o conmemoran se inscriben en un día determinado de nuestro calendario." Zelmanovich, Perla; "Primer movimiento: entre el mito y la historia", en Zelmanovich, Perla, González, Diana, Gojman, Silvia y Finocchio, Silvia; *Efemérides, entre el mito y la historia*, Buenos Aires, Paidós, 1997, p.18.

también parte del 25 de mayo de 1810, sintetizando los acontecimientos que se conmemoran, e iniciando su sucesión desde la fecha en que se instauró la Primera Junta. La editorial 4, presenta una sucesión de proyectos que van acompañando y desarrollándose a lo largo del ciclo lectivo, de modo que las efemérides se encuentran incluidas en ese marco.

A excepción de lo que sucede en los libros correspondientes a las editoriales 2 y 6, en este último caso especialmente para el 3° año, en el resto de los libros de la muestra encontramos que es en las páginas destinadas al tratamiento de las efemérides donde hallamos algunas precisiones con respecto a la ubicación temporal de los sucesos que se narran: así el 25 de mayo presenta la clara referencia del año –1810–, en tanto que su presentación mediante imágenes se realiza recurriendo a la del edificio del Cabildo.

Destacamos que los apartados y espacios mencionados, que se reservan a dar cuenta de las distintas conmemoraciones que se suceden a lo largo del año lectivo, en la mayoría de los casos inician su presentación con los contenidos ligados al 25 de mayo de 1810, siguiendo luego con el orden marcado por el calendario que indica las *necesarias* referencias al: 20 de junio, 9 de julio, 17 de agosto y 12 de octubre. De este modo, el tiempo escolar se construye a expensas del calendario lectivo y no del tiempo cronológico, histórico; y los *días de celebración* son el eje que atraviesa el tratamiento de los acontecimientos, más allá de la escasa vinculación entre sí, y con las causas que les dieran origen y las consecuencias que promovieron.

En este sentido, coincidente con el señalamiento hecho por otros autores, constatamos que: “En los grados inferiores –hasta tercero– la enseñanza de la historia pasa casi exclusivamente por el tratamiento de las efemérides de modo que el orden de los temas depende de su secuencia en el calendario, aunque el Descubrimiento de América se trabaje con posterioridad a la Revolución de Mayo.”¹⁹²

Con respecto a la conmemoración del día 12 de octubre, la mayoría de los libros le dedica un espacio, pero en las páginas de los libros de texto de las editoriales 2 y 3, no hay mención de la fecha ni otros posibles comentarios sobre la temática en ninguno de los tres años.

Hay propuestas que incorporan otras fechas para ser conmemoradas: el día del Trabajo y de la Soberanía sobre las Islas Malvinas e Islas del Atlántico Sur, pasan a ocupar un lugar

¹⁹² *Ibidem*, p.20. “Desde fines del siglo pasado, el estudio de la historia nacional basado en las efemérides y los festejos escolares fueron un medio recomendado y claramente utilizado para construir la visión de un pasado común.” Gojman, Silvia y Finocchio, Silvia; “Cuarto movimiento. Efemérides: la historia toca a tu puerta”, *Ibidem*, p.149.

en las páginas de los libros de texto de las editoriales 6 y 8, en tanto que, además incorporan el de amigo, el del animal, de la Tradición y otros, los libros de las editoriales 1, 2, 4 y 7.

Las imágenes que podemos observar en los apartados y espacios destinados a las efemérides -ya sea que se trate de fotografías, dibujos realizados para la ocasión o reproducciones de cuadros-, se transforman en fuertes catalizadores identitarios, motivos simbólicos que, justamente y no por repetidos dejan de estar presentes en las páginas escolares: el edificio del Cabildo –con gente agolpada a su frente-, las cintas argentinas y los vendedores ambulantes, la casita de Tucumán, el retrato de Belgrano y la jura de la Bandera por el ejército en las barrancas del río Paraná, San Martín conduciendo al Ejército de los Andes...

Símbolos de lo argentino que se ofrecen como repertorio encapsulado en un conjunto de imágenes.

Remiten al pasado común y se actualizan en los motivos compartidos, en los que se despliegan los modelos de identificación y constelaciones significantes que las propuestas editoriales ofrecen.

Nos referimos a un repertorio encapsulado dado que las imágenes fijan un tiempo, el del acontecimiento, y un espacio –único- donde se cristaliza el hecho: tiempo y espacio se presentan despojados de relaciones.

Las efemérides, como género o clase, también aluden a fechas fundacionales, íntimamente relacionadas con el origen de la nación. Si tomamos como ejemplo el tratamiento del 25 de mayo, tanto en las propuestas que presentan apartados específicos como en las que desarrollan esta temática adoptando otra modalidad, observamos la ausencia de conflicto en los relatos, tanto como la exposición de una única versión acerca de los hechos que se narran.

A excepción de la editorial 4, que para su propuesta de 3° año incorpora la causa económica del conflicto entre españoles y criollos, prácticamente no se evidencia complejización en el tratamiento de los distintos temas que se abordan ni de los contenidos trabajados como parte de las efemérides, según se avanza en la lectura de los textos correspondientes a los tres años que conforman la EGB 1, que cada editorial

ofrece. Esto se manifiesta a tal punto que la editorial 2, presenta el mismo texto para cada uno de los tres años, variando –sólo- la actividad que realizarán los niños.¹⁹³

Lo señalado en relación con el tratamiento del tiempo y su representación, nos permite afirmar que en los libros de texto hay espacios –focalizados, circunscriptos- donde el pasado aparece representado en las imágenes, al menos mediante la selección y utilización de motivos que se repiten, tales como faroles con velas para dar cuenta de la época colonial, por ejemplo; motivos que con una fuerte impronta cristalizadora, caracterizan la invariancia y fijación de ciertos acontecimientos.

Por otra parte, no podemos dejar de referirnos al tratamiento del tiempo y su representación, si no es retomando parte de lo anticipado con respecto al nivel de presentación de las imágenes. En este sentido, si focalizamos nuestra atención sobre las imágenes genéticas -aquellas que dan cuenta de procesos, cambios y por ende, involucran la representación del tiempo necesario de elaboración y/o espera para el crecimiento, la obtención de algo, etc.-, observamos que la débil presencia de este tipo de representación, prácticamente sólo cuando se mencionan los cambios en los medios de transporte, colaboran con la serie de imágenes que posibilitan la instalación y refuerzo de un tiempo –siempre- presente, como si se estuviera interrumpiendo el movimiento sólo por un instante, el necesario para que el observador comprenda la acción que se está desarrollando.¹⁹⁴

A la fragmentación del espacio se suma la marcada permanencia en el dilatado tiempo presente, lo que contribuye con la anulación del desarrollo, del devenir, del proceso que conforma y elabora a través del paso del tiempo: esto es, con otras palabras, propiciar la anulación de la materia de la historia.

¹⁹³ "25 de Mayo: Aniversario de la Revolución de Mayo. Este día de 1810, los vecinos de Buenos Aires asistieron, frente al Cabildo, a la creación de nuestro primer gobierno patrio." Editorial 2: 1°, 2° y 3° año.

¹⁹⁴ Sin pretensión de polemizar en torno de lo que constituye el "instante esencial" y los presupuestos involucrados al respecto, utilizamos el concepto en tanto que aparece definido como "... un instante perteneciente a un suceso real que se fija en la representación. (...) La imagen fija ha tenido, evidentemente, una relación privilegiada con la noción de instante, en cuanto que ésta persigue precisamente extraer imaginariamente, del flujo temporal, un punto singular, de extensión casi nula, próxima, pues, a la imagen." Aumont, Jacques; *Op. cit.*, pp.245, 243.

En cuanto a la utilización de la palabra "instantánea", la elección no es arbitraria. Se trata de observar la presión de la fotografía sobre los *modos de ver* sociales. "... La aparición histórica de la fotografía fue responsable de los nuevos esquemas de composición pictórica que se difundieron a partir de mediados de siglo: la preferencia por los fragmentos en lugar de las grandes composiciones, el interés por las vistas fugaces de la vida humilde, de los campesinos, de la gente anónima y de los paisajes carentes de detalles particularmente atractivos, todo captado como en una instantánea." Mario Praz, en Gubern, Roman; *La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea*, Barcelona, Gustavo Gili, 1997, p.151.

El tiempo aparece prevalectivamente encapsulado en las escenas, actos, momentos que -como si se tratara de instantáneas que paradójicamente recrean una y otra vez los mismos objetos- reconstruyen permanentemente cierta familiaridad y dan cuenta de un estar siendo, un *presente continuo*, tiempo *medio* que impregna las imágenes de las páginas de los libros de texto.

4.5.2. Las historietas.

En adelante, analizamos las historietas que ofrecen los libros de texto, con la hipótesis que este tipo genérico pudiera estar operando como un potente concentrado ejemplificatorio del *transcurrir* del tiempo y los *cambios* en cuanto a los diferentes escenarios que pueden presentarse en relación con el espacio, dado que por definición son materia privilegiada donde encarna la narración.¹⁹⁵

Con Gauthier y parafraseándolo, entendemos a las viñetas en tanto imágenes fijas que proveen un *antes* y un *después*, por el juego de la disposición secuencial que organiza su espacio en función del tiempo del relato. Siguiendo con lo expuesto por el autor, consideramos importante señalar que hablamos del tiempo "... artificial del relato y no del tiempo analógico al movimiento...", lo que permite hablar de un tiempo reconstruido.¹⁹⁶

Nos interesa el estudio de la historieta en tanto narración, ya que también nos permite reflexionar sobre la representación y sobre mecanismos de adscripción a estilos de época. La diferenciamos de la viñeta, dado que utiliza varias y no sólo una imagen, y del cartoon, "... dibujo que en un solo golpe de efecto transmite una idea humorística, de raíz política, sociológica o filosófica'." ¹⁹⁷

¹⁹⁵ La historieta tiene "... dos maneras contradictorias de decir: el espacio de la representación estática y el tiempo de una narración." Covin, Michel, en Steimberg, Oscar; *Leyendo historietas. Estilos y sentidos de un arte menor*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1977, p.137.

¹⁹⁶ Gauthier, Guy; *Op.cit.*, p. 65.

¹⁹⁷ Steimberg, Oscar; *Op.cit.*, 1977.

Para referirnos a la presencia de historietas en los libros de texto, necesitamos tomar y tener presente el concepto de transposición entendiendo que permite dar cuenta "... de los pasajes de obras o géneros de un medio de comunicación a otro." ¹⁹⁸

Hechas estas aclaraciones y entendiendo que la historieta nos permitirá obtener algunos otros elementos en relación con el tratamiento de las nociones temporoespaciales, intentaremos responder: ¿Cómo *funciona* en el libro de texto?

El continuum se plantea desde la constatación de su ausencia -editoriales 1 y 8 para 2° año en ambos casos-, pasando por una meseta que representa un promedio de tres historietas por año y libro de texto; hasta su máxima expresión, en las páginas destinadas a primer año en la propuesta correspondiente a la editorial 8, con diecisiete historietas.

Este género textual encuentra un lugar en las páginas escolares: no obstante, y tratándose de un contenido conceptual previsto en los Contenidos Básicos Comunes para la EGB 1, vale decir que tiene identidad propia en la normativa oficial que incorpora su estudio y tratamiento, la mayoría de las veces, las historietas son vehículos que transportan actividades atinentes a la enseñanza y ejercitación de la lectura y escritura.

La gran mayoría de las veces en las que se encuentran presentes, las presentaciones tienen que ver con la resolución de ejercicios que utilizan este tipo textual para la práctica de: distintos tiempos verbales, el uso de signos de puntuación, en especial, los signos de interrogación y los de admiración, la propuesta de escritura de los diálogos faltantes en los globos, el completamiento o subrayado de distintas palabras o letras en relación con el aprendizaje de las reglas ortográficas, etcétera. Vale decir, que su incorporación en las páginas escolares se encuentra más cercana al rol que cumplen los recursos didácticos que al tratamiento de sus rasgos específicos.

Queda de manifiesto la muy escasa presentación relacionada –sólo- con la lectura y el placer de encontrarse con este tipo genérico: dado que la historieta se convierte en uno de los medios que sirven a otros fines y pareciera que muy poco hay que decir acerca de ella en las páginas escolares. Esto lo confirma el escaso espacio que se le asigna en cuanto a su especificidad, y debemos mencionar que sólo encontramos un caso -edit.2, 3° año- donde la totalidad de las historietas que se presentan se centran en la enseñanza de los distintos elementos que las caracterizan, analizando y ejemplificándolos.

La función prevaleciente de la historieta es la productiva.¹⁹⁹

¹⁹⁸ Steimberg, Oscar; "La historieta en la escuela: el descubrimiento del estilo", en Steimberg, Oscar y Traversa, Oscar; *Op.cit.*, p.94.

Compartimos lo expresado en las conclusiones del análisis realizado por María Teresa Watson cuando, a propósito de las transposiciones estudiadas en las historietas presentes en los libros de texto, tanto en el área de lengua como para ciencias sociales, afirma que se ha producido una sustitución de la lógica "lúdico-dramática" –propia del género- por una "lógica instrumental", que en función de la enseñanza de ciertos contenidos de gramática se vale de las historietas "didactizando", vaciando de sentido y escolarizando –lo compartimos en su acepción menos fecunda- el género.²⁰⁰

De lo expresado hasta el momento, también se desprende que el área de lengua presenta la mayor concentración de historietas. Sin embargo, se encuentran algunos ejemplos que involucran contenidos correspondientes a otras áreas de conocimiento, por ejemplo: acerca del rol que cumplen las lombrices y su contribución como fertilizantes de la tierra -vemos dialogar y comer lombrices a una gallina y un gallo (editorial 6, 3° año)-, o bien una historieta que da cuenta de lo acontecido a la llegada de Colón al continente y/o durante la Revolución de Mayo (editorial 8, 1° y 3° año, respectivamente).

Se trate del área de lengua y/o de la de Ciencias Sociales, necesitamos incorporar a las afirmaciones realizadas, la distinción entre historieta y "símil" -caracterizado por la inexistente narración dramática, aunque estén presentes elementos tales como el globo, haya dibujos contiguos, etc.-, dado que nos encontramos con presencia extendida de este símil textual en los libros de la muestra.²⁰¹

En este sentido, en la experiencia actual, se confirma lo señalado por Oscar Steimberg unos años atrás, cuando a propósito de la introducción de la historieta en las escuelas, con un fuerte sesgo que la entendía en tanto recurso didáctico, subraya que el "lenguaje historietístico" se perdió en medio de transposiciones que las volvieron deslucidas copias, desatendiendo los vitales elementos del lenguaje.²⁰²

La mayoría de las historietas de la muestra desarrollan la narración valiéndose de tres o cuatro cuadros, en menor medida seis, siendo muy escasas las que exceden este número.

¹⁹⁹ Decimos que una imagen adopta este modo cuando se encuentra íntimamente ligada con la resolución de situaciones problemáticas o realización de alguna acción solicitada a los niños tales como las actividades de completamiento, subrayado, ordenamiento de cuadros, etcétera.

²⁰⁰ Los libros de texto que conforman la muestra del estudio mencionado, fueron los destinados a 4° y 6° año, correspondientes a cinco editoriales, editados en la década del 90'. Watson, María Teresa; "Semiótica de los géneros de comunicación social" en Carbone, Graciela (directora), Coduras, Luisa, Martinelli, Silvia, Rodríguez, Luis María y Watson, María Teresa; *Op.cit.*, p.237.

²⁰¹ *Ibidem.*

²⁰² Steimberg, Oscar; "La historieta en la escuela: el descubrimiento del estilo", en Steimberg, Oscar y Traversa, Oscar; *Op.cit.*, p.93.

Agregamos a lo expuesto, que gran cantidad de los cuadros, que son marco y lugar para el desarrollo de las acciones, tienen por escenario fondos coloreados: así el *paso* del tiempo transcurre por el cambio de color que remite más a la idea de desterritorialización del cuerpo y el -¿definitivo?- corrimiento y (des)localización de referencias, que a ofrecer precisiones.

Quizá pueda parecer que la caracterización realizada en la exposición no va más allá de lo actual y/o reciente, sin embargo, estamos inscribiendo y pensando lo atinente al espacio no como novedad, sino como parte de un movimiento de largo aliento que surge con la modernidad, cuando la conformación de los estados nacionales “arranca” a los individuos de la realidad de sus “países” y presupone, de hecho, la desterritorialización, en el pasaje de lo local a lo nacional, en tanto nueva organización social. Parafraseando a Renato Ortiz, diremos que el campesino, el obrero y el ciudadano dejan de definirse por su territorialidad inmediata para transformarse en inglés, francés o alemán. “Los hombres se desterritorializan favoreciendo una organización racional de sus vidas.”²⁰³

Al igual que en el proceso de conformación de un espacio común, en relación con el tiempo se sostuvo una lucha análoga, esta vez entre los tiempos locales y la instauración de un tiempo “nacional”, producto de la racionalidad moderna. “El tiempo, representación social por excelencia, se adecua a las exigencias de una civilización urbano-industrial. Tiempo mundial que se impone a todos los países independientemente de sus peculiaridades o de sus ideosincracias. (...) El mundo en el cual ahora circulan los hombres, para unificarse, tiene que ajustar la manera de contabilizar el fluir del tiempo, sin el cual su racionalidad no encontraría medios para concretizarse.(...) Todas las zonas de la nación pasan a vibrar al unísono.”²⁰⁴

Hoy, lo novedoso es la escala y el anclaje, la primera no sólo se ha tornado planetaria, sino condición del hombre contemporáneo. En tanto que con respecto al anclaje, el modo en el que encarna esta *nueva* (des)territorialización que como modelo nos ofrece el conjunto de imágenes de los libros de texto, presenta un tipo particular de espacio, que no va tanto más allá del color. Las referencias se desdibujan en tanto territorios espaciales discernibles, a la vez que se territorializan, se arraigan como rasgo particular y marcan sus fronteras en la materia común: el territorio que instaura el color.

En cuanto al tiempo diegético que las representaciones actualizan, señalamos que instala un tiempo –medio- recurrente: el presente.

²⁰³ Ortiz, Renato; *Mundialización y cultura*, Buenos Aires, Alianza editorial, 1997, p.67.

²⁰⁴ *Ibidem*, p.74.

El pasado aparece arrinconado en unas pocas páginas destinadas a las efemérides – donde se localizan los sucesos a partir de motivos-símbolos claramente discernibles: el Cabildo, la casita de Tucumán, la cordillera de los Andes y el ejército de San Martín que recorre los caminos de cornisa-, o los cambios que registran las ciudades y los medios de transporte con el paso del tiempo.

Las situaciones representadas son principalmente diálogos entre personas, mayoritariamente niños, y/o animales, y como lo señalamos, muchas veces la acción transcurre sobre escenarios coloreados, fondos que cambian según se trate de cada cuadro, el que corresponde a uno u otro hablante. También observamos la representación de alguna fiesta de cumpleaños, situaciones de compra y venta, y/o algún paseo donde se manifiestan diálogos.

En cuanto a las actividades representadas por quienes protagonizan las historietas, no son tan variadas como para que la lista sea demasiado extensa, la más representada consiste en hablar, y en pocos casos: jugar fútbol, pescar, caminar, comprar, vender, patinar, cantar y bailar, viajar, pelear, andar en bicicleta, jugar (juegos de salón, escondidas).

Las situaciones representadas pueden enmarcarse como de fácil reconocimiento, dado que, en su gran mayoría, retratan acciones –hablar, caminar, etc.- que los niños realizan o han visto realizar en la vida cotidiana. Contribuye a fortalecer esta aseveración la escasa presencia de historietas que brinden información sobre otros temas, las que son excepción.

En relación con las temáticas que se desarrollan en las historietas, señalamos que en el marco de palabras y diálogos que observamos en sus cuadros y que duran un tiempo muy acotado, tampoco ofrecen restricciones u obstáculos para su comprensión en cuanto a su representación con imágenes.

Cuando se solicita ordenar las secuencias, ya sea numerándolas o comentando su contenido, disminuyen los diálogos –en muchos casos desaparecen- y el trabajo sobre la imagen se incrementa, de modo tal que sea perfectamente perceptible la causa y el efecto en el desarrollo de la secuencia temporal. Son ejemplos de esto: la caída de un animal en una trampa y la ayuda que le brinda otro para liberarlo; un paseo en bicicleta que presenta –también- un tropiezo y caída; la carrera de un oso para liberarse de las abejas luego de alimentarse con miel...

Cuando no se solicita este tipo de actividad –el ordenamiento secuencial-, las palabras se incrementan y *llevar* adelante la acción. En varios casos, son las que dan claras señales del transcurrir temporal con carteles como, por ejemplo: mañana, mediodía, tarde.

No obstante, hay propuestas que avanzan hacia el desarrollo del relato en un tiempo más dilatado, también en relación con la resolución de las situaciones que se plantean a partir de la narración. En este sentido, mencionamos a continuación las distintas modalidades que se presentan.

Comenzando con la presentación de los personajes en la primera página -se trata de un grupo de niños y niñas que cambia con cada año-, la editorial 3 plantea para los tres años, un relato que incorpora la viñeta y la historieta. Más allá de ofrecer la narración acerca de lo que les sucede a los protagonistas, de inmediato, se insta a los niños a la actividad proponiendo el completamiento de distintos ejercicios.

La editorial 5 y sólo en el caso de su propuesta correspondiente a 3° año, presenta un relato que, a modo de introducción y anticipación de los temas que se tratarán en el capítulo y con ilustraciones de gran tamaño, narra las aventuras de un personaje –una mosca- a lo largo de todo el libro de texto.

En sus propuestas, las editoriales 7 y 8 incluyen la narración de una historia que se presenta a la manera de cuento vivo, es decir, una serie de cuadros que incorpora unas líneas de texto escrito que conduce el relato, caracterizado por la función ilustrativa del dibujo.

En el caso de la editorial 7, el relato se desarrolla en varias páginas que a modo de capítulos se presentan a lo largo del apartado correspondiente al área de lengua; en tanto, la editorial 8 utiliza sólo una página con esta modalidad, al inicio de cada capítulo, en su propuesta para 2° y 3° año. Sólo en el caso de primer año, incorpora una viñeta que, con una breve introducción escrita, presenta distintos momentos de la vida de los personajes cuyo desarrollo se despliega en una o dos escenas al inicio de cada capítulo.

Valen varios comentarios sobre lo que acabamos de describir: este tipo de presentación del texto incorpora a las páginas escolares un tiempo que excede la inmediatez de resolución de ejercicios, recuperando el placer de la lectura, aunque lo haga parcialmente, ya que aplaza las actividades y resolución de ejercicios a propósito del texto leído, desplazándola a las páginas que le siguen. En cuanto a los personajes y lo que sucede en la historia que se desarrolla a lo largo del apartado, el tiempo diegético también colabora en el aprendizaje y consolidación de la noción temporal cada vez menos circunscripta al instante y, por ende, progresivamente extendida y descentrada. Por otro lado, este género

textual favorece la lectura en voz alta y grupal, contribuyendo a generar un movimiento hacia fuera del texto: muchos pueden leer y participar de este relato en el aula.

¿Qué actantes participan en todas estas narraciones?

En su mayoría los niños, las niñas y los animales, en este orden, son los que aparecen representados con mayor frecuencia. De todos modos y como lo señalamos a propósito de las historietas y cuentos vivos que presentan procesos o aquellas donde los animales se encuentran protagonizando la narración, se produce el proceso de humanización de los actantes caracterizado por la atribución de la capacidad de hablar, de reír, de expresarse mediante gestos y guiños pícaros, etc.

No podemos dejar de apuntar algunos comentarios acerca del encuadre, el plano y la angulación, nociones que son utilizadas ya sea que estemos enfocando con una cámara o valiéndonos de nuestros ojos para mirar.

Encuadrar una imagen permite sustraerla del contexto del que forma parte, de modo tal que éste permanece fuera del límite que marcan los bordes. Encuadrar, por regla general, también significa señalar, elegir aquello que tendrá visibilidad de modo que, a la vez, se guía toda la atención hacia lo representado en imagen, subrayándolo.

La decisión en torno del encuadre y respecto de aquello que va a ser visible, implica al mismo tiempo la opción de dejar fuera/excluir objetos, personas, etcétera, en definitiva, imágenes.

Fuera de campo está todo aquello que no aparece en la imagen. Sin embargo, los ejemplos que mencionamos en este apartado nos alertan también en relación con aspectos ligados a la profundidad del campo, a lo incluído; al mismo tiempo, dan cuenta de todo un sistema de organización espacial utilizando la perspectiva renacentista para la composición, vale decir, la implícita *rejilla* desde donde interpretamos una imagen.

“La imagen figurativa debe pues *hacer entrar* en los límites que le son asignados una porción de espacio real y eliminar de un modo u otro los elementos considerados perturbadores. (...) Más feliz que el fotógrafo, el dibujante se conformará con ignorarlos. Sin embargo el principio es el mismo: seleccionar.”²⁰⁵

El plano implica un encuadre selectivo del espacio, válido no sólo en relación con la figura humana sino que su uso se hace extensivo a cualquier realidad visual. Todo aquello que encierra el plano cobra valor en el sentido que conforma lo que se propone al espectador para ser *leído*, y desde este punto de vista puede decirse que se trata de una unidad escritural.

²⁰⁵ Gauthier, Guy; *Op.cit.*, p. 20.

En las primeras películas de la historia del cine, la distancia entre la cámara y el tema abordado era casi siempre la misma, ésto permitía que las personas que tomaban parte en la escena estuvieran representadas de pie. Pasado poco tiempo, comenzó a acercarse o alejarse la cámara, de esta forma los temas que aparecían filmados se hicieron "grandes" y accesibles al espectador sólo en parte, o por el contrario aparecían más pequeños y prácticamente perdidos en el decorado.²⁰⁶

Con el propósito de sistematizar las distintas posibilidades y la relación de distancia entre la cámara y aquello que se intenta filmar se elaboró una tipología: la escala de los tamaños del plano, la que aparece determinada en relación con el modelo humano.

La variación en la escala de planos permite establecer distintos grados de identificación con la situación presentada y sus personajes, lo que se logra a partir de la variación del tamaño de los actores en la pantalla, en el acercamiento de la cámara a cada uno de los personajes, etc. Para Alfred Hitchcock el "tamaño de la imagen" era, tal vez, uno de los elementos más importantes entre los que dispone el realizador para "manipular la identificación del espectador con el personaje" lo que, parafraseando a Barthes, queda sintetizado en la fórmula: yo soy aquel que ocupa el mismo lugar que yo.²⁰⁷

Puede observarse cómo la representación espacial elegida asume con propio derecho autonomía del contexto figurativo, de modo que "la perspectiva misma se convierte en forma simbólica".²⁰⁸

En relación con la escala de planos, partiendo de aquellos más lejanos, corresponde mencionar al plano general, que involucra a la figura humana pero mostrándolas mucho más pequeñas que toda la imagen; el americano que involucra un corte de la figura humana a la altura de las rodillas, en tanto que el plano medio lo hace a la altura de la cintura y el primer plano a la altura del pecho. Se trata de un primerísimo plano cuando se encuadra sólo el rostro y, como su nombre lo indica, el plano detalle muestra –sólo- una pequeña parte. "En síntesis, los encuadres lejanos (planos generales y medios, etcétera) subrayan el conjunto de una situación o son usados para mostrar su ambiente circundante; mientras que los aproximados enfocan la atención en los detalles relevantes, sean personas u objetos."²⁰⁹

²⁰⁶ Aumont, Jacques; Bergala, Alain; Marie, Michel y Vernet, Marc; *Estética del cine. Espacio filmico, montaje, narración, lenguaje*, Barcelona, Ediciones Paidós, 1983.

²⁰⁷ *Ibidem*, p. 281.

²⁰⁸ Pierantoni, Ruggero; *El ojo y la idea. Fisiología e historia de la visión*, Barcelona, Paidós comunicación, 1984, p.140.

²⁰⁹ Barbieri, Daniele; *Los lenguajes del comic*, Barcelona, Paidós Comunicación, 1993, pp.136,137.

Resta referirnos a la angulación en la presentación de los encuadres para lo cual nos valdremos de lo expresado por Daniele Barbieri, quien menciona tres tipos: horizontal, oblicua y vertical.

En cuanto a la horizontal, "... el punto de vista de quien observa y representa la escena (...) está aproximadamente a la misma altura de aquello que es encuadrado". Este tipo de angulación es considerada neutra, dada su frecuencia de presentación, representa la norma y trasunta cierto grado de objetividad en cuanto a la mirada sobre la escena, cuando esto es así "... ya no nos parece tan *objetivo* como habitualmente es; tenemos la impresión de que hay *unos ojos* que miran desde abajo. Los ojos de alguien que forma parte de la escena, que está *dentro de la escena*." ²¹⁰

Las angulaciones oblicuas son las que presentan enfoques desde arriba o abajo, mirando en sentido contrario para cada uno de los casos; las verticales, tanto desde arriba como desde abajo presentan un ángulo que provoca la típica escena donde, por ejemplo, las calles son vistas desde lo alto de un rascacielos o viceversa, produciendo una sensación de vértigo ante la profundidad aunque, a la vez, aplane los volúmenes de la imagen. Señalado el carácter subjetivo que marcan las angulaciones, agregamos que: "... existe el encuadre subjetivo sin la oblicuidad (...) es decir, que hay otros elementos *contextuales* que nos inducen a considerarlos de este modo." ²¹¹

En relación con las imágenes que observamos en las páginas de los libros de texto, señalamos que los encuadres y angulaciones elegidos para las representaciones son prácticamente en su totalidad lejanos –vale decir planos generales y medios-, presentando una angulación horizontal.

Los encuadres y angulaciones de las imágenes de los libros de texto, ratifican la conformación de *un* modo de entender el espacio, se trata en este caso de lo que llamaremos –aunque provisoriamente- la estructuración y establecimiento de una cierta "distancia psíquica" que se enmarca en la contribución escolar activa al sistema observacional. Esto refiere, concretamente, a la generación de una disposición de la mirada que contribuye en el modelaje de la recepción hacia los cánones establecidos, lo que también se relaciona con el asentamiento del gusto por *ciertas representaciones y los*

²¹⁰ *Ibidem*, pp. 136, 139.

²¹¹ *Ibidem*, p.142. Esto es muy frecuente, por ejemplo, en las historietas cuyos personajes son superhéroes que requieren la orientación oblicua del encuadre para el desarrollo de la acción, lo que de ningún modo habla de una mirada subjetiva, sino del lugar del movimiento y la inestabilidad como norma y, en estos casos, vuelve neutra esta angulación.

modos de mostrarlas. En definitiva, la enseñanza y el aprendizaje en un contexto que opera como sistema normatizado, aunque no explicitado: se trata de la invariancia y homogeneidad de las coordenadas espaciotemporales elegidas para la expresión de las representaciones, en medio de la aparente heterogeneidad de las imágenes que ofrecen las páginas escolares. ²¹²

4.6 Los caminos de la mirada.

"En un cuento de Anderson se menciona un libro de estampas cuyo precio de compra había sido 'la mitad del reino'. En él todo estaba vivo. 'Los pájaros cantaban, las personas salían del libro y hablaban.' Pero cuando la princesa daba vuelta la hoja 'volvían a entrar de un salto para que no hubiera desorden'..." ²¹³

Yo te miro.

Las imágenes, los encuadres, las angulaciones, la disposición de las representaciones en las páginas nos instan a recorrer lo que se expone a la vista.

¿Me observan los actantes representados en las escenas? ¿Hay desde las imágenes alguna mirada hacia mí? ¿Se encuentran y reconocen nuestras miradas?

"No es que las cosas emerjan de las páginas, al ser contempladas por el niño, sino que éste mismo entra en ellas, como celaje que se nutre del policromo esplendor de ese

Jacques Aumont se refiere al tema mencionando el encuadre en "picado" cuando la toma se realiza desde arriba hacia abajo y "contrapicado" cuando el sentido es opuesto, "frontal", etc. *Op. cit.*, 1992, capítulo 3.

²¹² Sin dejar de considerar que los lectores son activos, en relación con los posibles significados que se elaboran a partir de la recepción, sin embargo recordemos que desde el enfoque del que participamos, tenemos presente "... que el poder del lector está limitado por las formas del texto que lee, así como también es limitado el poder del escritor." ...De allí la importancia de analizar la gramática de producción en lo que respecta a los libros de texto, atendiendo a las posibilidades que promueven. Kress, Gunther, Leite-García, Regina y van Leeuwen, Theo; "Semiótica discursiva", en van Dijk, Teun A.; *Op. cit.*, 2000, p.389.

Nos referimos a un sistema observacional y mantenemos reserva en denominarlo como espectadorial ya que, aún considerando las restricciones en cuanto a la actividad del receptor, en este caso es reducida prácticamente a su nulidad. "Observare significa 'conformar la propia acción, consentir en', como cuando *observamos* reglas, códigos, regulaciones y prácticas." Crary, Jonathan; "La modernidad y la cuestión del observador", en *Artefacto. Pensamientos sobre la técnica N°1*, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, UBA, 1996, p35.

²¹³ Benjamín, Walter; "El arte de los taoístas", en *Panorama del libro infantil*, 1926, en Alvarado, Maite y Guido, Horacio (comps.); *Incluso los niños. Apuntes para una estética de la infancia*, Buenos Aires, La marca editora, 1993, p.95.

mundo pictórico. Ante su libro iluminado, practica el arte de los taoístas consumados; vence el engaño del plano y, por entre tejidos de color y bastidores abigarrados, sale a un escenario donde vive el cuento de hadas.”²¹⁴

Suponemos que hay más que las imágenes aguardan la mirada de cualquier eventual observador: parafraseando, y extendiendo el sentido de lo expuesto por Armando Silva con respecto a la fotografía, decimos que *la imagen existe sólo para ser mirada* y en ese mismo acto de ser vista define su suerte de comunicación.²¹⁵

La presencia de imágenes en los libros de texto, presupone la existencia de la mirada, a la vez que supone un recorrido, por lo tanto, desde el momento de la producción –entendiéndolo incluso antes del *hacer*- las imágenes ya se encuentran en esta doble situación: la de quien las produce y pone allí en juego su punto de vista – a través de la elección del tema, el encuadre, la angulación, etc.-, y la situación desde la cual se las observará, que involucra los *otros* modos de comprender lo representado.²¹⁶

Dado que los elementos que desde el espacio de la imagen se ofrecen a la mirada –tanto los de superficie o temáticos, como aquellos estructurantes y que forman parte del cañamazo sobre el que cobra forma y se asienta la representación-, presuponen relaciones inmediatas que ésta propicia, ya fuera al interior de la imagen o hacia el exterior, nos interesa destacar, particularmente lo relativo al punto de vista actancial, vale decir, el que involucra la implicación discursiva del observador.

“En efecto, la alternativa clásica es presentar al o los modelos de frente o de perfil; mirando al espectador o sin mirarlo. (...) El personaje puede mirar ‘a los ojos’ al espectador, dando la impresión de tener con él una relación interpersonal, instaurada entre un ‘yo’ y un ‘tú’; o puede desviar los ojos para dar la impresión de asistir a un espectáculo dado por un ‘él’, una tercera persona. El tipo de adhesión solicitada es también entonces diferente: deseo de diálogo y de respuesta a una exhortación en el caso del ‘cara a cara’, deseo de imitación, de apropiación de las cualidades del modelo en el caso del ‘espectáculo’.”²¹⁷

²¹⁴ *Ibidem*.

²¹⁵ Silva, Armando; *Album de familia. La imagen de nosotros mismos*, Santa Fe de Bogotá, Norma, 1998, p.26.

²¹⁶ “Pero también en el punto de vista se prevé la organización y distribución de un saber (...) dentro del enunciado y los efectos de comunicación que ello produce.” *Ibidem*.

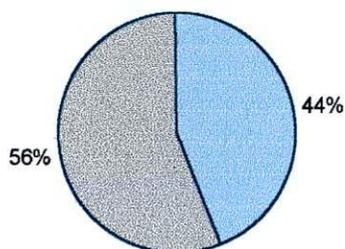
²¹⁷ Joly, Martine; *Introducción al análisis de la imagen*, Buenos Aires, La Marca editora, 1999, p.116. La cita refiere al trabajo realizado por Georges Péninou.

“La alternancia de cadenas verbales y miradas fija simultáneamente al sujeto en su doble función intersubjetiva (Yo/Tú) y al objeto en su posición como tercero (Él), figura investida de carga semántica. Este momento, fácilmente identificable en el intercambio verbal, es también manifiesto

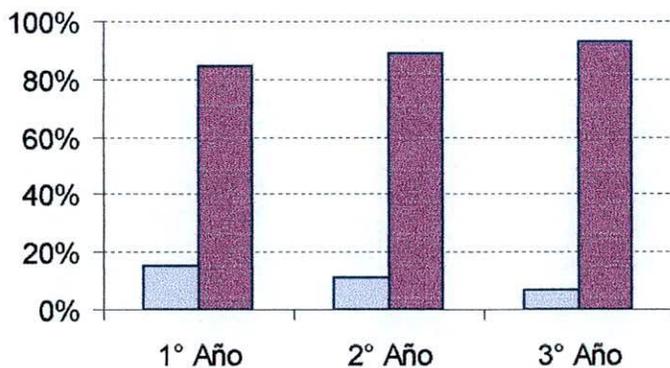
En relación con el total de imágenes relevadas y que presentan distintos actantes -sean personas, animales, plantas u objetos humanizados, protagonizando o formando parte de diferentes escenas- afirmamos que la mayoría establece relaciones inmediatas hacia el interior de la imagen.

**Todas las editoriales,
los tres años**

- Imágenes con actantes que miran
- Imágenes con otro tipo de actantes.



- Mirada hacia el lector
- Mirada hacia el interior de la imagen



¿Cuándo nos interpelan los actantes? ¿Cuándo se manifiesta en la imagen su vocación de diálogo con el lector? ¿Cuándo nos miran?

en el intercambio visual. El sujeto da a ver como da a oír. Y la imagen es una forma de escritura que eterniza o coagula el flujo visual, así como la escritura verbal eterniza el flujo sonoro. La imagen es la huella que deja la mirada sobre el objeto (de la misma forma que la escritura es la huella que deja el habla en el espacio). La imagen es la memoria de la mirada." Desgoutte Jean-Paul; "Palabras e imágenes" en *de Signis* N° 4, Barcelona, Editorial Gedisa, 2003, p.124. Sobre este punto y coincidentemente con las palabras seleccionadas pueden leerse —entre otros— los trabajos de Jacques Aumont, Lorenzo Vilches y Armando Silva, consignados en la bibliografía.

Muchas veces con picardía y cómplices, las miradas que dialogan con las nuestras son las de algunos de los personajes –grillos, moscas, niñas y niños, abejas, etc., que habitan en las páginas de los libros de texto- quienes nos instan a observar lo que se expone más atrás, por lo que casi no nos detenemos en ellos, para observar, en realidad, aquello que hay que ver.

A veces algunos actantes nos miran, y con su cuerpo también enfrentado con el del lector, muestran una clara manifestación de algún estado emocional, como el enojo, instándonos a compartirlo. La mirada de algunos de ellos también convoca a la tarea: completar una actividad, leer, etc.

Debemos señalar que lo que nos enseñan los gráficos que incluimos en este apartado, requiere de algunas aclaraciones dado que, si bien en todos los libros de la muestra encontramos este tipo de interpelación al lector, ésta no se manifiesta tan uniformemente como en otras de las características mencionadas -nivel de presentación, tamaño de las imágenes, etc.-, siendo más frecuentes; es decir que cumplen al menos con 10 % del total, en menos de la mitad de los libros de la muestra: todos los años en el caso de la editorial 1 y 4, 2º año (edit.5), 1º y 2º año (edit.7), y 1º año (edit.8).

¿Me miras?

Tú no me miras.

No me ves. Pues en las escenas representadas la mayoría de las acciones parecen darse con independencia de la mirada del lector, como si participáramos de una especie de intrusión del ojo sobre lo que allí se muestra. Esto sucede en la mayoría de las oportunidades cuando nuestro ojo observador *sorprende* a los actantes.

Como si nos asomáramos a un escenario, participamos observando el *espectáculo* que, en la mayoría de las imágenes, se conforma a partir de las miradas hacia el interior del campo de la imagen y/o en torno del acontecimiento representado.²¹⁸

Lo que sucede con las imágenes y el juego propiciatorio de miradas que involucran el encuentro con la del lector, se ve excedido en lo que cada imagen promueve. Los posibles recorridos de la(s) mirada(s), conforman un tejido, entendemos que la propuesta que hacen los libros de texto de la muestra predisponen *un sentido* – nos referimos al movimiento y no, por el momento, a restricciones semánticas-, para la mirada de los

²¹⁸ En relación con los actantes que observan "algo" que se encuentra fuera de campo, el tema también fue tratado por Metz. "Señala al respecto, en primer lugar, que todo fuera de campo aproxima al espectador, en tanto quien está en ese lugar tiene un punto en común con él: precisamente el de estar *fuera de campo*. (...) Personaje tan exterior a él como espectador, pero interior en el campo ficcional." Traversa, Oscar, *Op.cit.*, 1997, p. 53.

lectores. Como en los libros de estampas que mencionamos más arriba, los lectores nos sumergimos en las páginas escolares y como si todo lo expuesto en ellas no bastara para atraer por suficiente tiempo nuestra atención, cierta entropía refuerza el sentido que se establece a partir de los posibles recorridos que transitan las miradas de los actantes. Se tratara de una puesta en escena, la que se completa con las acciones que suceden en las imágenes de las páginas escolares, que a la vez son presentación y ratificación de lo cotidiano. Lo que no ofrece dificultades se muestra una y otra vez a nuestra mirada, desde un punto de vista que se configura, a la vez, como prácticamente neutral. Esto también involucra al campo de las representaciones que acompañan a las lecturas con marcado carácter ficcional, vale decir el territorio donde se presentan las imágenes que ilustran leyendas, cuentos, poesías, etc.

Lo cotidiano se expresa en objetos que nos son familiares –también por reiteración- y de uso frecuente –mochilas, pelotas de fútbol, tazas, etc- y acciones lo suficientemente acotadas –caminar, dialogar, correr, etc.- las que generan una dinámica que se desenvuelve en un continuum permitiendo la identificación del lector. El ritmo que se establece a lo largo del tiempo necesario para recorrer las páginas, genera un topos de acentuada autorreferencialidad: lo que ocurre en las imágenes que nos muestran los libros también ocurre en el mundo *real*, que NO ES OTRO que el que nos enseñan / muestran / ratifican, las imágenes que nos ofrecen los libros de texto en sus páginas... Sintetizando: en las páginas escolares se despliega un espacio existencial donde se pone al descubierto una *verdad de época*.²¹⁹

Si la profusa incorporación de elementos paratextuales habría concurrido en nuevas formas: textos multimodales, que son ahora una condición normal de la lectura; y considerando que el camino que recorre la mirada del lector se inicia en el contacto con la superficie de la página, y en tal sentido la omnipresencia de imágenes se convierte en una evidencia perceptiva ineludible; señalamos que: los recorridos múltiples a los que pareciera incitar la mirada, asaltando al lector a modo de *punctum* barthesiano, sin embargo lo (nos) vuelven hacia el interior del texto.

Las miradas y posiciones adoptadas por los actantes marcan un sentido centrífugo: cada vez que miramos una página todo nos insta a ir hacia el interior, más y más adentro, propiciando la construcción de un espacio autorreferencial, caracterizado por el color, la escasa fijación en coordenadas espacio temporales más precisas, la acción a modo de

²¹⁹ Ferrer, Christian; *Mal de ojo. El drama de la mirada*, Buenos Aires, Colihue, 1996, p.33.

instantánea, etc., lo que se extiende por todo el libro, por las páginas de los libros de texto.²²⁰

4.7 Los actantes representados.

Quiénes se encuentran representados en las páginas escolares y de qué modo.

Observamos, mayoritariamente, niños y niñas; en menor medida mujeres y hombres, y también, en muy contados casos: hombres y mujeres ancianos.

Son ellos quienes nos muestran las imágenes.

También ocupan un lugar destacado los animales y los personajes, creados para la ocasión, los que offician a modo de guías conduciendo a los lectores a realizar determinadas actividades y cuya presencia realizando comentarios, advertencias, etc., se torna constante a lo largo de las páginas.

¿De qué modo se encuentran representados? ¿Qué lugar ocupan?

Los niños y las niñas, también forman parte de grupos, ya sea que pertenezcan al mismo año escolar y/o sean amigos porque forman parte del mismo vecindario o como en algunos casos, porque son parte de la misma familia.

Mujeres que frecuentemente ocupan el lugar de madres, algunos hombres que a veces — también, aunque en menor medida—, encontramos en el rol de padres, hombres y mujeres mayores que ocupan el lugar de abuelas y abuelos.

Son ellos quienes nos muestran las imágenes.

Muchas veces, observamos sólo cabezas que remiten a cuerpos infantiles ausentados, los de niños y niñas —la mayoría de las representaciones son masculinas—, cabezas infantiles que nos recuerdan una viñeta de Tonucci donde la cabeza de un niño descansa sobre su pupitre. Esta imagen —de gran circulación en la literatura educativa que se lee en escuelas e institutos de formación docente, como también en algunos documentos que forman parte de la normativa oficial— es un claro ejemplo que muestra hasta qué punto se hace inútil la totalidad del cuerpo en la escuela de tinte más tradicional: metáfora de la educación que Paulo Freire llamó bancaria, ejemplo de pasividad, las cabezas sintetizan la ausencia de otro tipo de actividad que exceda la de escuchar atentamente y responder

²²⁰ En relación con los textos multimodales nos referimos a lo expuesto por Kress, Günther, Leite-García, Regina y van Leeuwen, Theo; Op.cit.

ante lo solicitado. ¿Hasta qué punto puede establecerse alguna analogía si las propuestas que hoy se presentan en los libros de texto, expresan con claridad una amplia distancia con respecto a posturas educativas tradicionales?

Otra hipótesis nos conduce a pensar que las caritas sonrientes, al modo de los angelitos alados –con fuerte connotación asexual– de la tradición pictórica característica del barroco y rococó, no son más que una recreación que, al igual que esas representaciones, valiéndose de la misma economía de recursos, no obstante simbolizan dónde se ubica el centro –neurálgico– necesario de ser utilizado para dar respuesta a los ejercicios escolares. Por otro lado, también puede tratarse de prolongar en la escuela la continuidad con los íconos que invaden las pantallas y la red de redes, la serie de figuritas –frecuentemente denominadas stickers–, y los “sellitos” de moda de acuerdo con el personaje en boga –la silueta de Bob esponja, la cara de un oso, o la de una gata como Kitty, etc.–, con los que a veces los maestros y estudiantes *personalizan* –paradójicamente– sus tareas, etc. Es decir, la continuidad de imágenes usuales, de extendida circulación en la vida cotidiana, trasladadas a la situación escolar.

Ausentar, dejar fuera de cuadro, restringirlo de modo tal que sólo haya cabezas que flotan en la página, se vuelve una forma simbólica que apela a la *simpatía* y lo *amigable* –en su mayoría, las caritas no dejan de sonreír, a veces también se valen de globos para hablar–, instando a la tarea intelectual. Y la tarea intelectual pareciera seguir prescindiendo, una vez más –y al modo de la escuela tradicional–, del cuerpo.

Sin ser taxativos, en cuanto a que si bien estas imágenes tienen presencia en las páginas escolares no son las únicas, sino que se las observa entre otras, el cuerpo ausentado, y en otros muchos casos latente, nos instan a pensar en el tipo de acciones que se promueven desde el libro de texto, en lo que se espera a partir de las actividades propuestas –completar, observar, etc.–, tanto como en los modelos ofrecidos donde mirarse.

En las páginas escolares, niñas y niños visten guardapolvo –a excepción de alguna imagen aislada que, como en el caso de la editorial 1, muestra un grupo de niñas y niños vistiendo uniforme escolar, pero no guardapolvo–, y/o ropa de calle: jeans, coloridas remeras, zoquetes caídos, zapatillas. Muchas veces las niñas visten faldas, las que son prácticamente infaltables en el vestuario de las mujeres adultas representadas. Nada ajeno a lo que puede describirse como la vestimenta usual que observamos en las calles de la ciudad, en programas destinados al público infantil que vemos por TV o las que nos devuelven las propagandas de productos destinados a niñas y niños, es decir, que las

imágenes de los libros de texto muestran lo que, rápidamente, asociamos con *cierto mundo, un mundo de clase-media urbana*.²²¹

La mayoría de los textos de la muestra dan paso a la consolidación de un estilo más cercano al unisex y funcional, es decir que se presenta un *universo* vestimentario con características de uniformidad: todos los niños y niñas utilizan esas prendas, SON así, se visten con esas prendas, ESTA es la vestimenta infantil.²²²

"Estamos penetrados por la modernidad-mundo, ella nos acompaña en 'todos' los lugares. Esta condición del hombre contemporáneo sobresale cuando hojeamos los viejos álbumes compuestos por los folkloristas; siempre contenían un capítulo sobre las costumbres de los pueblos. Al recorrer sus páginas, el lector obtenía una visión de la diversidad humana: cada pueblo con sus hábitos alimentarios, sus vestimenta. Hoy nos encontramos con una singularidad de costumbres. Jeans, zapatos, zapatillas, camperas, sacos, fast-food, bebidas, comida industrial, denotan la inmanencia del patrón civilizatorio mundializado."²²³

Sólo encontramos algunos indicios, sólo unos pocos, disruptores de la homogénea presentación del *mundo* que estamos describiendo; especialmente en relación con las

²²¹ Recordamos que los personajes, las historias, los temas se centran en la ciudad o el ámbito urbano (pueblo, barrio) para trasladarse, es decir, partir de allí hacia el campo. También lo observamos en cuanto a la distribución de los escenarios representados en las imágenes de la muestra.

²²² A diferencia de lo que muestran investigaciones realizadas sobre publicaciones destinadas al público infantil, anteriores a la década del 90', en cuanto a que las posibles restricciones en la vestimenta se encontraban muy marcadas en lo etéreo y genérico. Remitimos al trabajo de Ascárate, Andrea y Cuesta González, Andrés; *Textos, cuerpos y lecturas. Una aproximación sociosemiótica a las revistas escolares*, Tesina, Buenos Aires, Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, 2000.

²²³ "Los diversos grupos comparten incluso un imaginario colectivo común, compuesto por signos comerciales, imágenes de cine y televisión, posters de artistas, cantantes de música pop, etcétera. (...) Una cultura mundializada sólo tiene sentido si está arraigada en nuestros hábitos más prosaicos." Ortiz, Renato; *Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 1996, pp. 39, 41.

Aprovechamos esta ocasión para dar precisiones en torno de los términos, y el uso que hacemos de ellos. Siguiendo al autor, tomamos los términos global y mundial, reservando el primero cuando damos cuenta de procesos económicos y tecnológicos, pero reservando "... la idea de mundialización para el dominio específico de la cultura. La categoría 'mundo' se encuentra así articulada en dos dimensiones. Se vincula primero al movimiento de globalización de las sociedades, pero también significa una 'visión del mundo', un universo simbólico específico de la civilización actual. (...) El proceso de mundialización es un fenómeno social total que impregna al conjunto de las manifestaciones culturales. Para existir se debe localizar, arraigarse en las prácticas cotidianas de los hombres, sin lo cual sería una expresión abstracta de las relaciones sociales. Por lo tanto, con la emergencia de una sociedad globalizada, la totalidad cultural remodela, sin la necesidad de que racionalicemos en términos sistémicos, la 'situación' en la cual se encontraban los múltiples particulares." Ortiz, Renato; *Op.cit.*, 1997, pp.45, 47.

clases sociales representadas, los pobres se encuentran prácticamente invisibilizados en un universo que se nos presenta ausente de distinciones y conflictos en este sentido.

En cuanto a las mujeres, como lo anticipamos en el punto 4.4.1, la mayoría de los libros les asignan ocuparse de las tareas del hogar, amén que también cumplan algunos otros roles: son mayoritariamente maestras –al punto que sólo en dos ocasiones observamos a un maestro-, e infrecuentemente se dedican a otras profesiones tales como: bibliotecaria, guía de museo, secretaria y/o doctora.

Mayoritariamente, las mujeres visten faldas, y agregan a la vestimenta aros o collares. Quienes se desempeñan como maestras, usan anteojos en varios casos.

Pareciera que la cercanía con las tareas intelectuales o la lectura, no hiciera sino potenciar su uso ya que cuando se representa a los científicos el uso de anteojos es casi insustituible a la hora de presentarlos. Lo mismo ocurre con muchos de los niños a los que se muestra leyendo o aquellos a los que se presenta como estudiosos.

La maternidad y el cuidado de los niños representa un tema que es abordado en las imágenes de los libros de texto de la muestra. En este caso, el continuum de imágenes se plantea mostrando características que van desde la representación de motivos que aluden al cuidado del bebé –la cunita, biberones y juguetes infantiles que la rodean, etc.- sin más explicaciones sobre el tema en la mayoría de las editoriales; hasta el caso de dos editoriales que dan cuenta del proceso de gestación.

Nos referimos a los tres años de los libros correspondientes a la editorial 6, donde se trabaja el tema partiendo del cuidado del recién nacido en 1° año; la descripción del proceso de gestación, valiéndose del texto imagen en el caso de 2° año; y su tratamiento y descripción, centrada en el texto escrito de carácter informativo en 3° año.

Con menor detalle, la editorial 3 aborda el tema, brindándose una explicación con respecto a la función que cumple la ecografía durante el embarazo (2° año); en tanto que una imagen da cuenta del embarazo y mediante flechas permite visualizar el proceso de desarrollo de la vida humana (1° año). La imagen de tipo genético, sin embargo no va acompañada de texto escrito sino que se solicita, a maestros y estudiantes, conversar sobre el tema.

La maternidad y el cuidado amoroso de los hijos por sus madres se hace extensivo a la representación de los animales y sus crías, presentándolos al modo de las familias humanas, incluida la asignación de roles familiares que también juegan de modo análogo a los descriptos a propósito de los seres humanos (editoriales 6, 2° y 3° año; 8, 2° año).

Cocinar, encargarse del bebé, hacer las compras, lavar los platos, barrer... son tareas con fuerte representación femenina. En el caso de los hombres, las tareas del hogar y el cuidado de los niños son roles en los que, prácticamente, no aparecen representados en las ilustraciones, no obstante, observamos algunas imágenes donde comparten el tiempo libre o alguna actividad con los hijos.

Al punto está extendida esta representación y asignación de roles que mencionaremos un ejemplo que –por la estereotipia del dibujo– despierta una sonrisa: en una reunión a la que asisten el sol y otros astros, es la luna –de larguísimas pestañas, labios carnosos y bebiendo una gaseosa en lata– la encargada de preparar empanadas para los comensales que, más tarde, las saborearán sentados a la mesa (edit. 8, 2º año).

Sólo un libro –edit. 2, 1º año–, pone en duda esta marcada asignación de roles, solicitando a los lectores que sean ellos quienes dibujen el rostro –faltante en la ilustración– de la persona que frecuentemente realiza las tareas en la casa, en este caso: lavar los platos, barrer.

Otras propuestas llaman de algún modo la atención sobre este punto, preguntando a los niños quiénes y qué tipo de tareas realizan para colaborar en casa o como en el caso del libro de primer año de la editorial 1, donde observamos que todos los miembros de la familia –una familia tipo–, colaboran a la hora de preparar la comida, ya sea ordenando los juguetes en el caso de los niños o preparando la ensalada como en el caso del hombre.

Se trata sólo de unos pocos y contados ejemplos, en los que el ejercicio del rol aparece desplazado, ya que la representación femenina asociada con las tareas del hogar –aún hoy– lleva, ostensiblemente, la delantera como modelo y *norma*.

En el caso de los hombres, los padres se visten, generalmente, con ropa informal, aunque en algún caso se los puede observar vistiendo camisa y corbata o traje, también y mayoritariamente, visten la indumentaria necesaria para desempeñarse en el trabajo.

Los trabajos que realizan son mucho más variados que los asignados a las mujeres.

Para simplificar la exposición en este punto, en cuanto a las manifestaciones diferenciales de roles y su presentación en imágenes, elegimos al azar un libro de texto que ejemplifica lo que sucede en todos los que conforman la muestra. Sin intenciones de abrumar con la enumeración, mencionaremos los trabajos representados en las imágenes correspondientes a la editorial 1, 1º año.

Siempre vistiendo faldas, las mujeres se desempeñan seis veces como maestras, en nueve oportunidades como amas de casa –madres y realizando las tareas de la casa,

incluidas las compras, y una sola vez en cada caso, las encontramos representadas como: enfermera, florista, odontóloga y/o doctora.

En el mismo libro de texto, en la sección "Tiempo atrás", donde se presentan breves textos escritos a propósito de distintos temas, se dice que: "Hace muchos años, era común que las mujeres trabajaran en sus casas, por ejemplo, cosiendo o cocinando para otras familias. Hoy, muchas mujeres trabajan fuera de sus hogares."

Como manifestación de los trabajos realizados por las mujeres "antes", se muestra a una costurera y, más adelante en el mismo libro, a una telefonista realizando su trabajo.

En cuanto a los hombres, los trabajos en que se desempeñan, al menos en una oportunidad, son: cocinero, pastor, mozo, policía, vendedor, peluquero, plomero, maestro y cazador; doctor en tres oportunidades; seis veces como pintor y dos como verdulero. Destacamos que, a diferencia del resto de los libros de texto de la muestra, observamos en una oportunidad, a un hombre barriendo —sin ser un servidor público—, otro planchando, y el caso de un maestro —que no es Sarmiento, como sucede por ejemplo en los libros correspondientes a 3° año de las editoriales 5 y 8— cuando ambas tareas son representadas, indefectiblemente, como inherentes al desempeño de roles femeninos.

No obstante lo que se manifiesta en el texto escrito, las imágenes que representan a las mujeres y los trabajos que realizan, son más acotadas que las que dan cuenta de las ocupaciones masculinas.

Entendemos que en la aparente diversidad y heterogeneidad, sin dejar de considerar que también contribuye la cantidad, se oculta esta invariancia que describimos en cuanto a la representación y estereotipada asignación de roles, adjudicada a los sujetos.

"No existimos simplemente como cuerpos, sino que también *tenemos* cuerpos. Tenemos cuerpos no sólo porque hemos nacido en cuerpos, sino porque *aprendemos* nuestros cuerpos, esto es, se nos enseña cómo pensar nuestros cuerpos y cómo experimentarlos. De manera semejante, nuestros cuerpos nos inventan a través de los discursos que ellos incorporan. (...) ... El cuerpo ha de entenderse como la superficie intermedia entre el individuo y la sociedad, como lugar de la subjetividad incorporada o 'encarnada' que también refleja las sedimentaciones ideológicas de la estructura social inscrita en él."²²⁴

Si suponemos que las representaciones observadas en las imágenes de los libros de texto da cuenta fehaciente de la realidad, debemos concluir que la población de la

²²⁴ McLaren, Peter; *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Buenos Aires, Instituto de Estudios y Acción Social-Rei y Aique Grupo editor, 1994, pp.93, 87. Conservamos la cursiva y comillas del original.

provincia de Buenos Aires está conformada en su mayoría por niños, pertenecientes a la clase media, urbana, de tez blanca y estilizada silueta.

La delgadez impregna las imágenes de los sujetos, quienes también exhiben peinados y variados coloridos en sus cabelleras. Mediante el collage de texturas, por lo que en muchos casos se recurre a la fotografía, los actantes humanos se presentan gran cantidad de veces luciendo cabellos de estridentes colores tales como rojo, verde, azul, violeta...

Con respecto al modelo corporal que se expone, corresponde señalar que la mayoría de las imágenes muestran a personas delgadas, no hay gordos entre los sujetos que habitan las páginas escolares -salvo una reproducción de una pintura de Bottero-, aunque hay algunos sujetos que presentan figuras más voluminosas. Esto, lo observamos sobre todo en las mujeres dedicadas a las tareas de la casa, para quienes también encontramos, en muchos casos, representaciones asociadas con vestimenta diferencial que incluye: delantal para proteger la ropa, cabello recogido y a veces, el uso de pañuelo en la cabeza, a lo que se agrega plumero, escoba, bolsa para realizar compras, las que parecen completar -invariablemente- su guardarropa. La representación de delgadez en los hombres es prácticamente mayoritaria; sólo algún carnicero y/o plomero exhiben exceso de peso. Las representaciones que exhiben figuras más voluminosas, tanto las femeninas como las masculinas, se encuentren asociadas al trabajo manual que realizan y la idea de plasmar la fuerza o la energía necesaria para realizar la tarea; por oposición, las imágenes que representan al trabajo *intelectual*, destacan la utilización de lentes y la quietud en la pose.

En cuanto a las personas mayores, a los hombres los reconocemos de inmediato porque además del cabello blanco, se destacan el uso de lentes, boinas y bufandas, como si la vejez fuera, invariablemente, sinónimo de invierno. En la mayoría de los casos, incluyendo a las mujeres, las representaciones asumen como características propias de la edad: el diálogo, la conservación de los recuerdos y la transmisión de la memoria.

Sin embargo, hay un abuelo que escapa a este modelo, dado que viste ropa informal, del tipo que describimos para los hombres adultos. Se trata del libro correspondiente a 2° año, de la editorial 7, donde un abuelo escapa a las características de las representaciones que dan cuenta de la tercera edad y toma un rol activo en la historia que se cuenta a lo largo del libro de texto, en el apartado que corresponde al área de lengua. Una abuela, participante del mismo relato, también desempeña un rol activo, aunque su vestimenta se encuentra en sintonía con la de las mujeres de la tercera edad. Se las

representa vistiendo faldas, con cabello recogido, anteojos y –frecuentemente– caminando con ayuda de un bastón, sentadas y eventualmente cargando algún niño, algunas de ellas tejiendo y, como la mayoría de los hombres ancianos, observamos que mantienen una actitud reposada.

En el caso del libro de texto de primer año correspondiente a la editorial 8, observamos a una abuela que escapa a este modelo. Si bien usa anteojos, se trata de una abuela que representa una versión acorde con los tiempos que corren: viste pantalones y su desempeño aparece relacionado con la acción, a cambio de la pasividad que muestran el resto de las imágenes que representan a mujeres mayores.

Las familias más representadas son las que conocemos como “tipo” y se componen, en su mayoría, al menos de papá, mamá y un niño. Las familias tipo de las imágenes, mayoritariamente habitan en chalets, muchos de los cuales son representados con humeantes chimeneas: motivo sinónimo de abrigo y protección.

¿Se agotan, en esta descripción, la totalidad de los sujetos representados en los libros de la muestra?

La aparente diversidad, en realidad da cuenta de un *mundo* con marcada uniformidad e invariancia en cuanto a las imágenes. El espacio que ocupan unos sujetos –los representados, los visibles, quienes tienen un lugar– y las escasas representaciones en relación con otros, nos lleva a advertir acerca de lo que es –paradójicamente tratándose de imágenes–, prácticamente su invisibilización.

¿Quiénes más se encuentran presentes en las imágenes que se ofrecen desde el papel?

Más arriba nos preguntamos si lo que observamos era la copia y plasmación de la *realidad* o la presentación del modelo donde miramos, la meta hacia donde encaminarnos; en ambos casos, la escasa presencia de otros –no blancos, no delgados, no niños, no urbanos, etc.– lo apenas esbozado, lo ausentado, cobra relevancia en cuanto a los interrogantes en torno de la elaboración identitaria.

Quiénes somos nosotros.

El texto imagen es clara invitación a la lectura de una interpretación sobre los personajes, la acción y el escenario donde se desarrollan los hechos. ¿Podemos suponer que las representaciones que dan cuenta de los pueblos originarios tienen algún contacto con la realidad, es decir, se encuentran ligadas al mundo del que pretenden dar cuenta? ¿O son otra oportunidad que colabora con la fijación de ciertos sentidos?

En la mayoría de los libros que hemos analizado, el 12 de octubre se encuentra entre las fechas destinadas a ser conmemoradas.

Colón pisando tierra, en tanto lo aguardan, ancladas, las tres carabelas que se convierten en imagen-símbolo del Día de la Raza -editorial 8-, de la "llegada" -editoriales 1,4,5,6,7- y algunos "encuentros" -editoriales 1,5,6,7-, entre ¿personas, culturas, etc.?

De esos otros españoles, de los llegados *hace tiempo*, poco se dice. De quienes habitaban este continente, tampoco.

Ambos aparecen fijados -cristalizados- en ese instante que representa el arribo, la "llegada", el "encuentro", sobre el que se propone realizar distintas actividades tales como: marcar los errores que aparecen en la imagen -se trata de observar los detalles extemporáneos como la presencia de un televisor en un árbol o la bandera argentina flameando en una de las carabelas, etc.-, en "un mapa de la Argentina marcar la ubicación de los principales grupos indígenas que habitaron nuestro país" (editorial 4, 3º año), etcétera.

Las presentaciones acerca del tema ocupan, principalmente, las páginas destinadas a las efemérides: el tratamiento de la llegada de Cristóbal Colón al continente hace visible la presencia de los pueblos originarios en lo que hoy es América. Sucede así en las propuestas correspondientes a los tres años de seis de las ocho editoriales que conforman la muestra -exceptuando las 2 y 3-. Vale decir que la mayoría de las editoriales, presentan, algún espacio dedicado a los pueblos originarios. ¿Es todo el que se les dedica?

Es, prácticamente, el único lugar que se les asigna y se presenta, con gran fuerza, la alusión al pasado.

Cuando los textos mencionan a los indígenas, la fuerza del relato -sea escrito o conformado por imágenes-, fija los hechos en el pasado lejano y en un territorio del que no se brindan demasiadas precisiones, más allá que las marcadas por la simbólica llegada de las tres carabelas. Los pueblos a los que se alude, ¿existen hoy?

Nos preguntamos si en el aula habrá tiempo para dialogar, compartir, exponer todo aquello que se sintetiza y se da por entendido en los libros de texto.

Acerca de los motivos que sintetizan las representaciones del otro originario, corresponde señalar que el uso de la vincha es insustituible y pareciera indispensable a la hora de abordar la temática; en muchos casos, las plumas y collares completan la indumentaria y, en paisajes donde destaca la naturaleza como marco, otras referencias sobre distintos aspectos que permitan conocer más sobre estas culturas se desvanecen.

Dos editoriales –6 y 7- presentan ilustraciones, las que operan a modo de ejemplificación de cada una de las letras del abecedario, representando a la *i* con un indígena que luce los motivos que destacan su *indianidad*: vincha, plumas, arco y flecha.

De modo análogo, aunque en este caso con la explícita finalidad de participar en fiestas y divertirse, la editorial 8 presenta en el apartado "Para expresarse" de su propuesta para 2° año, una serie de pasos para confeccionar un "disfraz de indio", sugerido entre otros disfraces como el de bruja, hada y/o Superman. La imagen muestra un niño de tez blanca, sonriente y exhibiendo los motivos que destacan su *indianidad*, a los que se agrega la cara pintada.

Podemos dar cuenta de muy pocos ejemplos que informen sobre otros aspectos que excedan los mencionados. En este sentido, en relación con el tema de los juegos, la editorial 3 incorpora en su propuesta para primer año, cuatro ejemplos de prácticas difundidas entre los mapuche, presentando una breve explicación acerca de cada uno de ellos. En tanto que en su propuesta de 2° año, la editorial 4, señala la presencia de algunos pueblos originarios sobre un mapa de nuestro país, proponiendo a los estudiantes la actividad que transcribimos a continuación: "Para conversar: ¿Existen actualmente reservas indígenas? ¿Cuáles son las dificultades que atraviesan? En el lugar donde vivís, ¿habitó algún pueblo aborigen? ¿Cómo vivían?".

Como señalamos, pocos textos hacen referencia a la actualidad, y aparece con fuerza también otra idea: la de un lugar donde habitan los descendientes de los pueblos originarios, ¿alude a la separación de *nosotros*, o a la preservación de los *otros*? En el aula, ¿cómo se compatibilizará la idea de reserva, con la de lucha por el propio territorio y la de nacionalidad argentina?

En los ejemplos mencionados, amén de los motivos característicos prevalecientes para representar a los pueblos originarios, las imágenes se caracterizan por la ausencia de la diversidad de rasgos y detalles en la representación de las vestimentas y rostros (editorial 3). Esta indiferenciación llega a su punto máximo cuando se reproduce un único sujeto, que presenta exactamente los mismos rasgos para todos los casos: es decir que el mismo hombre, con diferentes vestimentas, da cuenta de los distintos pueblos que habitan u habitaron nuestro país (editorial 4, 2° año).

La editorial 6, realiza dos presentaciones del tema, para sus propuestas correspondientes a segundo y tercer año, las que si bien comparten parte de lo mencionado, lo exceden.

Los puntos en común sobresalen fuertemente cuando focalizamos la atención en relación con la estereotipia, en cuanto a los motivos que denotan la *otredad*, lo que se destaca en

el libro correspondiente a segundo año. Para la enseñanza y ejemplificación del tema del canje, se presenta una representación que muestra el intercambio de mantas de piel o caballos para montar, por rifles y/o cuchillos. Estos últimos aparecen claramente representados en la imagen y se exhiben otra vez en la propuesta de ejercicios, a pie de página. Los barriles -¿de pólvora?- que se encuentran a la entrada y todo el ambiente del comercio, tanto parte de la fachada como el interior, dan cuenta de una recreación que remite a los films producidos por Hollywood, del género western. Esto -obviamente- nos conduce a pensar en el *salvaje*, lo que se refuerza con la mostración de armas, que resultan ser el objetivo del trueque que mueve a los dos sujetos representados.

En cuanto a la propuesta de la misma editorial para tercer año, observamos lo que son - con seguridad- las únicas páginas que presentan un desarrollo extendido brindando un texto escrito informativo acerca de los pueblos originarios. Contrariamente a lo que señalamos para segundo año, en el libro de tercer año se incorporan otras voces como la de especialistas y viajeros, ofreciéndose precisiones en cuanto a los distintos pueblos que viven y/o vivieron en lo que hoy es el territorio de nuestro país. Nos encontramos con un relato que se detiene en la producción económica y en la vida social y cultural de los pueblos de los que da cuenta, incorporando -a la vez- datos de la actualidad. En cuanto a las imágenes, -aún en las que rodean decorativamente el texto escrito- hallamos evidencias que nos devuelven un mundo ligado a la naturaleza pero cualitativamente diferenciado de ésta en las expresiones culturales representadas. Los rostros ya no presentan la economía de rasgos que impedía cualquier tipo de diferenciación y los motivos que dan cuenta de estos pueblos, se amplían en los distintos tipos de viviendas, vasijas y cestería, modos de obtener el alimento, etc. El estilo elegido para la representación, más cercano al realista, con mayor detalle en las ilustraciones, consecuentemente, brinda más precisiones.

Otros dos ejemplos pertenecientes a la editorial 4, configuran el universo dedicado a los pueblos originarios. Se trata de la incorporación, en el libro de primer año, de una leyenda ilustrada acerca del Pehuén, la que cumple con relación al texto imagen cumple con las características que describimos para la mayoría de las representaciones dedicadas al tema, aunque avanza incorporando un eco de la voz de los pueblos originarios, de quienes nos llega el relato.

A los maestros y estudiantes que utilizan el libro de 3° año de la editorial 4, los acompaña durante todo el ciclo lectivo un personaje, representante de los pueblos originarios. Su presencia se explica en la guía destinada a los maestros con las siguientes palabras: "La

presencia de un aborigen, acompañando a las actividades, indica que los chicos van a recorrer, después del esfuerzo realizado en el segundo año, un camino donde internalicen nuestras creencias y costumbres, favoreciendo el sentido de pertenencia. Además, les queremos transmitir, a través del logotipo, que deberán ir perfeccionando sus conocimientos, adquiriendo nuevas técnicas, para desarrollar el trabajo diario.”

Cazando con boleadoras, volando con una bandera argentina que flamea sobre su espalda, montando un sonriente lápiz que simula ser un caballo u observando una hormiga de grandes dimensiones caminar sobre su muslo –según se trate de las distintas áreas de trabajo: matemática, ciencias sociales, lengua y ciencias naturales, respectivamente–, sin dar cuenta de las otras numerosas variantes que adopta a lo largo del libro, este aborigen, que completa su atuendo con una vincha, se encuentra omnipresente. No obstante la fundamentación presentada en las palabras que transcribimos más arriba, justificando su inclusión en el libro, nada más se agrega para conocer con mayor profundidad a este representante, a quien tampoco se le da un nombre.

Con prevaleciente carácter decorativo, su imagen se presenta a lo largo del libro de texto, sin desprenderse, en lo absoluto, de la estereotipia de los motivos resaltados para dar cuenta de su identidad.

La serie de representaciones tiene inicio cuando otro aborigen –que presenta los motivos que destacamos en otras representaciones– decora unos ejercicios de completamiento de guardas geométricas correspondientes al área de matemática que se proponen a los niños de primer año.

Si las imágenes que ofrecían los libros de texto utilizados por las generaciones precedentes acerca de los pueblos originarios exotizaban al *otro*, radicalizándolo en tanto extraño y diferente, coincidentemente con la primera mirada propugnada desde la antropología; ahora y en un movimiento inverso, pero no por ello de reconocimiento de lo diverso –y quizá no exento de temor–, se lo vuelve inteligible adaptándolo a los cánones de una mirada global, de circulación planetaria, por tanto, homogeneizándolo de modo que no ofrezca –ninguna– dificultad. Los pueblos originarios son retratados con el mismo estilo elegido para la ilustración que prevalece en los libros de texto de la muestra: más parecidos a los niños y niñas que observamos en las páginas escolares, a los que se agregan los *motivos-símbolos simplificados* necesarios para su rápido reconocimiento, que a la exposición de la heterogeneidad y diversidad existente entre éstos.

Pareciera que *lo otro*, no puede mostrarse —y comprenderse— en su particularidad. Pareciera que necesita ser asimilado al *nosotros*, a expensas de la pérdida de diversidad de la que se pretende dar cuenta, mediante una operación que norma desde parámetros estandarizados, por lo que las imágenes sólo conservan algunos estereotipados motivos —¿son suficientes las vinchas y flechas cuando se trata de pueblos originarios?— que permiten darlo a conocer.

La dilución de lo diverso en lo homogéneo aplicado al campo de las imágenes y su uso en la educación sistemática, pareciera quedar atrapada en formulaciones que reducen y simplifican —una vez más y bajo la remozada ecuación que apela a la estética ya instalada por los films de Disney— de modo de hacer inteligible lo complejo; pero —y aunque conocemos las distancias entre lo real y su representación—, perdiendo en esta simplificación su carácter, dado que el pasaje no es sino una pseudo traducción y cristalización que no recoge ni articula varias características, sino que circunscribe algunas y las remarca para que no ofrezca aristas conflictivas que impidan aprehenderlo de modo *fácil, rápido y divertido*.

No propugnamos que, por tratarse del libro de texto, los intentos de cualquier representación ligada con la interpretación y recreación de los dibujantes deba ser sofocada so pretexto de lograr un acercamiento más fiel a lo real, didáctico, informativo y, por lo tanto, alejar de sus páginas cualquier tipo de imagen que no cumpla con estas condiciones. Sin embargo, es la preeminencia de esta presentación y el ofrecimiento de esta mirada, síntesis de un estilo —¿neobarroco?— que se vale de la superposición de fragmentos como aportes de diferentes materiales, corrientes y expresiones, sumada al anclaje en motivos estereotipados y universalizados por el cine y la TV, lo que nos lleva a preguntarnos si no hay lugar para *otras* imágenes en los libros de texto. ¿No hay *otras imágenes*, que no necesariamente, ratifiquen la *nuestra*?²²⁵

Como si se tratara de un gran pincel a lo que nada escapa, la simplificación, recurrencia y cristalización de los motivos no hacen más que reproducir y poner en circulación más de lo mismo, y ésto no es neutral, a la vez que no promueve la emergencia del necesario distanciamiento y ruptura que implica el proceso de aprender algo, por definición, lo que no se conoce.

Sintetizando, sostenemos que: más que invitarnos a la reflexión sobre *el mundo*, las imágenes que se ofrecen son la clara expresión de nuestra mirada —occidental y de

principios de milenio-, traduciendo, haciendo inteligible, amigable, a la vez que simplificando, el *otro* mundo.

Consideramos que lo expuesto colabora –al menos- en desestabilizar el supuesto de sostienen quienes afirman que las imágenes presentan per se un carácter didáctico, conferido por el hecho de estar dispuestas y participando del libro de texto. No proponemos que no puedan admitirse las recreaciones y sólo se permita la inclusión de representaciones y registros *veraces* impidiendo así cierta *distorsión* o alejamiento de la regla; consideramos que lo que muestran los ejemplos colabora en plantear que, sobre los pueblos originarios, necesitamos conocer otras de sus expresiones –no sólo por considerarlas más auténticas-, sino porque existen y son fuentes insoslayables, más allá de las recreaciones que abundan en las –paradójicamente- escasas oportunidades en que se aborda la temática. Imágenes que también están ofreciendo un evidente acento en relación con la formación del sentido del gusto.

¿Quiénes más aparecen representados en los libros de texto de la muestra?

Corresponde mencionar a los personajes –personas, en especial niños y niñas, animales y otros- que intervienen guiando distintos momentos de enseñanza, lectura y ejercitación; y, en orden decreciente, también cabe referirnos a la débil presencia de *otros actores*, los que eventualmente ocupan un pequeño espacio en el mundo que se encuentra representado.

Los sujetos que intervienen, a modo de guías a lo largo del libro de texto, son niños y niñas, como también, animales humanizados: pueden hablar, ríen, en muchos casos se visten según lo requiere la ocasión y participan de actividades como cocinar, etc.

Abejas, grillos, moscas, zorros, mulitas, tortugas... acompañan la lectura, guían indicando lo que se espera que los alumnos realicen, se dirigen a los lectores, valiéndose de globos, etc. Pero más allá de los que adquieren este status: perros y gatos, caballos, leones, ratones, gallinas, osos, patos, peces... también asumen características humanas y las utilizan en las ocasiones en las que aparecen representados ilustrando un cuento, participando de alguna historieta o, simplemente, siendo parte del libro.

La asunción de características humanas en cuanto a la vivienda, abrigo, alimentación, en síntesis, la vida cotidiana, es una constante en los libros de texto de la muestra y también lo observamos en muchos otros actantes: estrellas, planetas, flores, luna, sol, robots, diferentes seres, etc.

²²⁵ “El hecho es que el detalle de los sistemas o su fragmentación se hacen autónomos, con valoraciones propias y hacen literalmente ‘perder de vista’ los grandes cuadros de referencia

No hay propuesta editorial que no utilice, al menos en varias ocasiones, imágenes con estas características, sin embargo, hay grados de utilización de este tipo de imágenes: la editorial 4, por ejemplo, es la que se vale con mayor asiduidad de estas representaciones, en tanto que la editorial 1 es la que menos las utiliza.

Llegados a este punto, afirmamos que las propuestas editoriales se ponen en sintonía con una de las principales características que dan cuenta, fundamentalmente, del pensamiento de los niños más pequeños: el animismo.

En palabras de Piaget: "El animismo infantil es la tendencia a concebir las cosas como vivas y dotadas de intenciones. Es vivo, al principio, todo objeto que ejerce una actividad, siendo ésta esencialmente relativa a la utilidad para el hombre: la lámpara que ilumina, el hornillo que calienta, la luna que brilla. Más tarde la vida está reservada a los móviles y, por último, a los cuerpos que parecen moverse por sí mismos como los astros y el viento. A la vida está ligada, por otra parte, la consciencia, no una consciencia idéntica a la de los hombres, pero sí el *mínimo* de saber y de intencionalidad necesarios a las cosas para llevar a cabo sus acciones y, sobre todo, para moverse o dirigirse hacia los objetivos que tienen asignados."²²⁶

El animismo se encuentra (omni)presente.

Lo esperable es que llegados a la EGB 1, los niños debieran haber abandonado o, por lo menos, estar dejando paulatinamente de lado estas concepciones. Entonces ¿por qué en los libros de texto se recurre tan asiduamente a este tipo de representaciones?

Las respuestas pueden ser varias, sin embargo, la recurrencia de tales representaciones nos permite identificar un núcleo problemático que no podemos soslayar, dado que sostenemos que las representaciones operan a modo de **curriculum oculto**, propiciando la fijación y legitimación de condiciones estéticas y simbólicas, más allá de las epistémicas.

general." Calabrese, Omar; *Op.cit.*, p.105.

²²⁶ "Así, por ejemplo, las nubes saben que avanzan, porque traen la lluvia... (...) Es evidente que semejante animismo resulta de una asimilación de las cosas a la propia actividad... (...) el animismo y el finalismo expresan una confusión o indisociación entre el mundo interior o subjetivo y el universo físico, y no una primacía de la realidad psíquica interna.(...) Con el finalismo y el animismo cabe relacionar el artificialismo o creencia de que las cosas han sido construidas por el hombre, o por una actividad divina análoga a la forma de fabricación humana. (...) Por último, toda la causalidad, que se desarrolla durante la primera infancia, participa de esos mismos caracteres de indiferenciación entre lo psíquico y lo físico y de egocentrismo intelectual. Las leyes naturales accesibles al niño se confunden con las leyes morales y el determinismo con la obligación: los barcos flotan porque tienen que flotar, y la luna no ilumina más que por la noche 'porque no es ella quien manda'." Piaget, Jean; *Seis estudios de psicología*, Barcelona, Planeta-Agostini, 1985, pp.44, 45, 46.

Observamos que prevalece la contribución de las páginas escolares con la conformación de todo un sistema significativo que encontramos orientado en este sentido. Por lo tanto, nos preguntamos por la necesidad de tales representaciones que retoman rasgos del pensamiento infantil que se contraponen con aquello que se supone que se promueve desde el libro de texto y la escuela, lo que involucra, fundamentalmente, la enseñanza de contenidos con carácter racional, científico, recorte de un universo más amplio, que ha de permitir la apropiación del conocimiento legitimado. Siguiendo a Piaget, colaborar en transformar la asimilación egocéntrica en racional, es decir, en estructuración de la realidad por la razón misma. Y en esta tarea, ya sea por acción u omisión, entendemos que también colabora el repertorio que configura el texto imagen.

Sin referirnos en particular a alguna de las corrientes estilísticas que encuentran expresión en los libros de texto, señalamos la presencia de un estilo –común- elegido para muchas de las representaciones: la imitación del dibujo infantil por parte de los ilustradores, que en muchos casos se vuelve esquemática, ausente de detalles y tan simplificada como arbitraria en cuanto a las formas y proporciones que adopta.

“En su escrito acerca de los *Viejos libros infantiles* de 1924, Walter Benjamín lamenta ‘*las aberraciones que, a causa de la supuesta empatía con el ser infantil, están de moda hoy en día: la desconsoladora y distorsionada alegría de las historias rimadas, los ridículos monigotes ideados por dibujantes poco sutiles, que creen interpretar al niño. El niño exige del adulto una representación clara y comprensible, no infantil; y menos aún quiere lo que éste suele considerar como tal.*”²²⁷

En los libros de texto abunda este tipo de representación, que imita y, en cierto sentido, refuerza las características de la ingenuidad del dibujo infantil, por lo que nos preguntamos qué y cuánto promueven en relación con el pasaje del pensamiento intuitivo hacia las operaciones, aunque en principio concretas, y el afianzamiento de las nociones causales, espaciales, etc.

Sin intención de desdeñar todas las ilustraciones que se basan en el dibujo infantil, condenándolas –por esta sola característica- al destierro de las páginas escolares, señalamos la naturalización de este estilo, su afianzamiento y las posibles derivaciones y contribuciones que estaría exponiendo su extensión, pensando también si será adecuado seguir considerándolo natural –por naturalizado- en el futuro.

Para finalizar la exposición en relación con los actantes representados, mencionaremos dos tipos de participación, a los que no nos hemos referido, también porque sus

²²⁷ Soriano, Marc; *Op.cit.*, p.395.

apariciones son casi imperceptibles para el ojo que no vaya a buscarlos especialmente con su mirada: se trata de los que denominamos los *otros lejanos* –con mayor representación en el área de lengua a partir de la incorporación de cuentos, que de acercamientos desde el texto informativo o explicativo-; y de quienes en nuestra sociedad tienen alguna necesidad especial, sin olvidar alguna mención a las diferentes pertenencias de clase, en la configuración del *nosotros*.²²⁸

Aunque esporádica, sin embargo, hay editoriales que presentan alguna aproximación, como también están aquellas que obvian cualquier mención.

Entre los *otros lejanos* que encuentran algún lugar en las páginas escolares, distinguimos entre dos tipos de presentación y tratamiento: la del texto escrito y/o la del texto imagen.

En cuanto al texto imagen –sea ilustración o fotografía-, en algunos casos, la sola representación de cabezas marcan la presencia, muestran rasgos y rostros que evidencian algo de la diversidad humana. Los atuendos –en general sombreros de diferentes estilos-, colaboran de modo que podamos advertir la variedad cultural de la que dan cuenta esas mínimas expresiones. Sin embargo, no podemos dejar de mencionar que, se trate de rasgos, sombreros o de las distintas formas de escribir una palabra –por ejemplo: niño en distintos idiomas, de modo que acompañan las distintas imágenes que, se supone, dan cuenta de las diferentes culturas-, estos motivos elegidos para la representación, participan de la enseñanza de contenidos ligados y cuyo eje pasa por otras temáticas. Como ejemplo de esta situación podemos observar: la celebración del día del niño –editorial 1, 1º año-; la enseñanza de la letra n –editorial 6, 1º año-; y la imagen de poco más que el rostro de un chino, que se ofrece como pista para completar una sopa de letras –editorial 3, 1º año-.

Las representaciones que dan cuenta de los *otros lejanos*, ya sea que se trate del texto imagen o escrito, son escasas. A modo de ejemplificación, mencionaremos el conjunto a continuación.

En los libros de texto de la muestra contabilizamos: tres cuentos, adaptaciones de mitos griegos y romanos (editorial 1, para sus propuestas correspondientes a 2º y 3º año); un cuento folklórico español, dos páginas dedicadas a las diferentes fiestas populares que presentan muy distinto origen –en algún caso asociadas con el proceso inmigratorio europeo- y un cuento folklórico europeo (editorial 3, para los libros de 1º, 2º y 3º año, respectivamente); cuatro páginas del área de ciencias sociales destinadas a las diferentes

²²⁸ En este apartado tomamos, parcialmente, lo expuesto por Zygmunt Bauman en el capítulo “Espacios sociales: cognitivos, estéticos, morales” en el libro de su autoría: *Ética posmoderna*,

construcciones, vestimentas y modos de vida en distintos lugares y pueblos del mundo, representados mediante fotografías, con breves epígrafes sobre el tema (editorial 1, 1° año); un cuento popular ruso, uno de Siria, un cuento tradicional de Indonesia, otro de Liberia, un fragmento de “Las mil y una noches”, algunos haikus, (editorial 3, 2° año); una leyenda africana y un cuento que narra un episodio de la vida de los navajos (editorial 3, 3° año), y un cuento de autora argentina acerca de un fantasma chino (editorial 4, 3° año). También mencionamos la presencia de una niña con rasgos orientales –Keiko-, quien se nos presenta siempre con los ojos aparentemente cerrados ya que el dibujante se vale de dos trazos para representarlos. Integra el grupo de niños que a lo largo del libro de 3° año de la editorial 8, presentan distintas situaciones problemáticas, ejercicios, etc. Con motivo de la celebración del cumpleaños de Keiko, observamos una imagen que muestra parte del lugar donde se realiza el festejo, en ese ambiente un pequeño Buda sobre una repisa y un biombo con caracteres orientales dan cuenta del origen familiar. Nada más se dice ni conocemos, mediante el libro de texto, acerca de la familia de la niña y su origen, costumbres, tradiciones, etc.

Esto es todo.

Algunos personajes de los cuentos que mencionamos se hallan ilustrados por medio de motivos claramente discernibles que se reiteran: sombrero de paja, amplias mangas donde las manos descansan ocultas a la vista, para quienes habitan en el Lejano Oriente; turbantes, babuchas, alfombras para dar cuenta del Medio Oriente; y las flechas, plumas y collares en el caso del continente africano.

La escasa y distante presencia, en tanto *otros lejanos*, nos conduce a hipotetizar también acerca del carácter que se le atribuye a este tipo de presencias y la contribución en ligarlas con un mundo de fantasía o exótico, que no incluye otro tipo de posibles relaciones. La fantasía en tanto espacio –escenario/fondo- para el desarrollo de acciones también está presente en todas las editoriales.

No obstante, entendemos que su acotada inclusión en las páginas escolares puede comenzar a ser un camino fecundo para aprender, explorar e intentar profundizar, lo que apenas se insinúa.

Las buenas intenciones que la normativa oficial y las guías destinadas a los maestros manifiestan como necesarias de ser promovidas, -cuando, por ejemplo, hacen referencia a la disposición para “aceptar diferencias físicas, funcionales y culturales”, y/o “la disposición para expresar el patriotismo junto a un sentido de fraternidad con otras

naciones”, etc.-, encuentran en las páginas escolares las esporádicas menciones y presencias a las que hemos hecho referencia.²²⁹

Consideramos que el tratamiento de este tema no aparece asegurado por unas pocas imágenes que se disponen a nuestra mirada, en un marco rebosante de UN tipo de ellas, las que delinear *un mundo* que reconocemos sin dificultad como propio. No basta con la enunciación de los buenos principios en frases o en alguna página destinada especialmente al tema, si lo que vemos una y otra vez es una forma de *pasearse* por lo exótico –aunque ya no tan distinto-, y poco más que eso. Sostenemos que se apela a la simplificación para la asimilación de las diferencias y reiterando las imágenes se contribuye con la supresión de posibles expresiones diferenciales.

En lo que respecta al texto imagen, se trata de presencias que modelizan la heterogeneidad, de forma que a partir de las ilustraciones que siguen el estilo que cada propuesta editorial plantea –aunque no podamos establecer cualitativas diferencias entre unas y otras en este punto-, no sea tan exótica, ni tan ajena, en definitiva, que a fuerza de perder su especificidad, no sea tan *otra* la posibilidad de *otros lejanos*.

Entendemos que esto se encuentra más asociado con el retrato de lo pintoresco, es decir que aparece más ligado a la excepción, que al reconocimiento de identidades diferenciadas.

Pareciera que estamos ante un nuevo modo de imaginarización que, en la presentación reduce la distancia, aquello que pudiera producirnos extrañeza y proponernos cierto detenimiento en la percepción, hacerlo inteligible de modo que neutralizando las diferencias no haya *otro, sino un mundial –y prácticamente indiferenciado- nosotros*.

¿Quiénes más somos *nosotros*?

Encontramos que las referencias a la pertenencia de clase, en especial las problemáticas relacionadas con la pobreza y la realidad contextual ampliada, se encuentran prácticamente invisibilizadas en las imágenes de las páginas escolares.

En este sentido debemos mencionar que hay imágenes que muestran realidades que aparecen cristalizadas principalmente en dos motivos interdependientes: la precariedad de la casa de chapa; y la inundación, que también muestra la pobreza y precariedad de la vida cotidiana representada, y donde, en algún caso, también podemos observar la casa de chapa.

A veces, la presencia de un actor, en una sola imagen entre tantas, nos permite observar a modo de síntesis, la única expresión que rompe con la continuidad de representaciones.

²²⁹ *Diseño Curricular, Educación Inicial. Educación General Básica; Op.cit., 2001, p.61.*

Esto sucede con muy pocas imágenes, las que enumeramos a continuación: un collage realizado por Berni muestra la pobreza encarnada en un niño –Juanito Laguna-, su raída ropa y el paisaje colmado de desechos que le rodea (editorial 1, 1º año); en la imagen de otro niño, esta vez anónimo, también encarna la pobreza (editorial 2, 1º año); en una mujer que viste ropa remendada y lleva un atado a modo de equipaje (editorial 6, 1º año); en la casa de chapa y las calles de tierra (editorial 4, en 2º y 3º año); y en la inundación (editorial 2, en 2º y 3º año).

En cuanto al caso específico de las inundaciones, la presencia de esta temática promoviendo ayuda solidaria es también desarrollada en el texto escrito, y la encontramos en los siguientes libros: editorial 3, 3º año, también tratada en relación con los cambios ambientales provocados por la tala indiscriminada de árboles; editorial 4, 1º año y editorial 8, 1º año, incorporando el caso de la organización de una fiesta de cumpleaños sorpresa, destinada a un niño cuyos padres no podían costearla y que, finalmente, se realiza con la colaboración de un grupo de niños.

En cuanto a quienes tienen necesidades especiales, se trate de personas ciegas, con dificultades motoras o de otro tipo, señalamos que se encuentran representados más que esporádicamente en las páginas escolares, y sólo en los casos que mencionaremos a continuación observamos un niño y/o un anciano sentado en una silla de ruedas: editorial 2 (1º, 2º y 3º año); editorial 3 (3º año) y editorial 4 (3º año).

En cuanto a un mayor desarrollo de la temática, brindando información ampliada con respecto a las necesidades de las personas ciegas, sordas, etc., y su relación con la igualdad de oportunidades en lo que respecta a su desempeño en la vida cotidiana, señalamos que hay unas pocas páginas dedicadas a la temática. La editorial 3, en su propuesta para 2º año, presenta una página dedicada al alfabeto Braille y solicita a los estudiantes que "conversen" sobre el tema: "averigüen dónde hay una escuela para no videntes. Pueden visitarla y conocer cómo es y cómo trabajan los chicos en ella. También pueden invitarlos para compartir juegos, momentos de lectura, recorrer la escuela o simplemente conversar."

La editorial 2, en su libro para 3º año, presenta varias páginas enteramente dedicadas al abordaje y desarrollo de estas temáticas, incorporando la presentación y explicación acerca de la función de los semáforos sonoros, el alfabeto Braille y también la referencia acerca de las barreras arquitectónicas y su incidencia en la vida diaria de los niños y ancianos, por ejemplo.

Eso es todo.

Estas son las imágenes y las palabras que nos muestran y hablan de esta problemática, en tanto que: “Uno de cada cinco hogares de la Argentina alberga al menos a una persona con discapacidad. Así lo revelan los resultados preliminares de la Encuesta Nacional de Discapacidad (...). El 7,1% de la población tiene alguna discapacidad: en números absolutos, son 2.176.123 personas. (...) Hay más mujeres con discapacidad que hombres: 53,6% y 46,4% respectivamente (es preciso recordar que el 52% de la población argentina son mujeres). El 11,7% de las personas con alguna discapacidad tiene menos de 15 años (...). Las discapacidades más frecuentes son las motoras (39,5%), con predominio de afectación de los miembros inferiores (61,6%). Les siguen las visuales (22%), las auditivas (18%) y las mentales (15,1%).”²³⁰

Lo expuesto a lo largo del apartado, nos interpela haciéndonos revisar algunas ideas que giran en torno de la representación del cuerpo, también a modo de signo que sintetiza el abundante *nosotros* -¿modelo?- que se ofrece desde las imágenes que observamos en las páginas escolares.

Recapitulando: si retenemos lo dicho en torno de los sujetos que pueblan los libros de texto –en adelante nos referiremos especialmente a los actantes humanos-, y sus particulares modos de presentársenos a la mirada, podremos convenir que la abundancia –en relación con su frecuencia de presentación-, y semejanza –en relación con las restricciones en el campo de los posibles modos de representarlos, tanto en lo que refiere al estilo como en cuanto a las estereotipias señaladas para cada caso-, nos planteamos un *mundo* donde prevalece lo masculino, urbano, blanco y de clase media.

Si estos *somos* –principalmente- *nosotros*, quienes escapan a esta presentación se configuran, también a partir de su débil presencia, en *otros*, quienes para ser enseñados, mostrados, atraviesan un proceso de simplificación y aligeramiento de la carga simbólica que involucran sus mismas representaciones, restringiéndose lo diverso a lo que se considera y estima de fácil –por qué no inmediata- comprensión, disociándolos para ello del contexto y de la historia.

Las representaciones de estos actantes se presentan cristalizadas en rasgos, detalles y motivos, los que asimilados a la estética prevaleciente, los mantienen en zonas fronterizas de escaso abordaje y profundización, ratificando –por omisión en su tratamiento– visiones superficiales y simplificadas.

²³⁰ Camps, Sibila; “En uno de cada cinco hogares del país hay al menos un discapacitado”, *Clarín*, Buenos Aires, 23 de octubre de 2004, p. 50.

"El cruce de diferencia e identidad no es sólo un indicador del propio sentido de la situación, una narrativa cambiante de identificaciones que proporciona una concepción de la individualidad, sino también un proceso dialogístico en el que la cuestión de la autorrepresentación se constituye en nuestra relación con los demás. De ahí que, como señala Stuart Hall, 'el punto crítico en torno del tema de la identidad estriba en que, entre otras cosas, es la relación entre tú y el Otro. Sólo cuando hay otro puedes saber quién eres. (...) Y no hay identidad... sin la relación dialogística con el Otro. El Otro no está fuera, sino dentro del Yo, de la identidad. Así, la identidad es un proceso, la identidad está escindida. La identidad no es un punto fijo, sino un punto ambivalente. La identidad es también la relación del Otro con uno mismo'." ²³¹

En este sentido, consideramos que no alcanza con proponer el tratamiento de la diversidad como una tarea escolar sólo a partir de unas pocas páginas que traten la temática, circunscribiéndola a unos pocos espacios destinados específicamente al tema. Quizá reavivando la paradoja negadora de la diferencia, crecida a la sombra del concepto de igualdad universal en tanto principio fundante de la Nación, el nuevo ciudadano argentino crece a la sombra de otro tipo de negación homogeneizadora que en las páginas escolares se expresa eclipsando lo otro –nacional, latinoamericano-, superviviente sólo en algunos motivos-símbolos, en función del privilegio de representaciones que sintonizan con una cultura y estética mundializada.

4.8. Las relaciones entre actantes.

Señalamos que hay en las imágenes de los libros de texto una fuerte colaboración con la conformación de UNA –por prácticamente única- presencia del *nosotros*, expresado en la pertenencia a una clase –media-, urbana, de tez blanca y mayoritariamente masculina, características que dan cuenta de los rasgos preeminentes. La descripción del escenario que se presenta a la mirada se completa si atendemos a las interrelaciones que se muestran. Vale decir que, en adelante, observaremos si se plantean y/o promueven acciones que demanden la asociación, relación, cooperación, ligarse con otros o, caso

²³¹ Giroux, Henry; "Primera parte: Disney, Benetton y más allá" en *Placeres inquietantes*, Barcelona, Paidós, 1996, p.100. La cita fue tomada de Hall, Stuart; "Ethnicity: Identity and Difference", *Radical América* 13, N°4, junio de 1991.

contrario, si se representa a los actantes solos, prevaleciendo la presentación en tanto individuos aislados.

En este trabajo propusimos indagar el tipo de sinopsis –para decirlo al modo de Barthes–, que proponen las imágenes de los libros de texto, o lo que es casi lo mismo: qué *mundo* ofrecen.

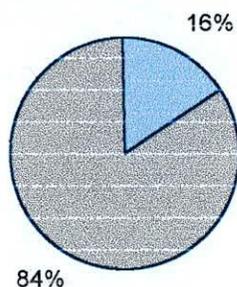
Las representaciones que tratamos cuando nos referimos al nivel de presentación anecdótico, y que también abordamos al dar cuenta de los actantes humanos representados en ellas, ofrecen una nueva arista: la observación de las relaciones manifiestas entre los actantes que participan en las imágenes.

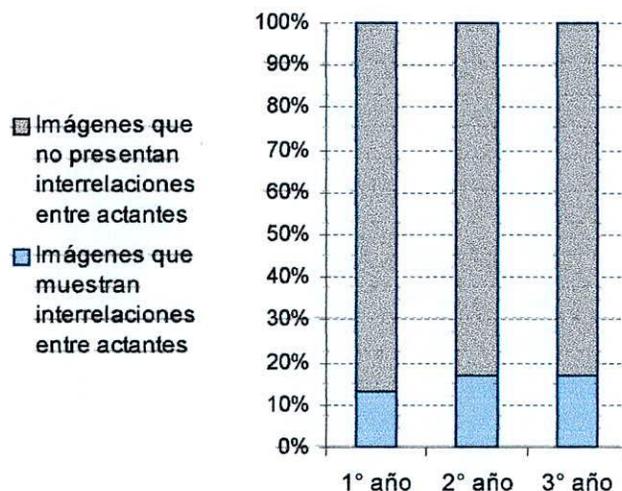
¿Qué tipo de interrelaciones entre actantes aparecen representadas?

Sin lugar a dudas, lo que se encuentra más abundantemente representado en todos los libros de texto de la muestra, es la presentación de diálogos o conversaciones entre dos o más actantes, ya sea cara a cara, o mediada por el teléfono. En muy menor medida, observamos a los actantes jugar -ya sea que compartan juegos de salón, en el patio de la escuela, y/o practicando algún deporte como fútbol-, y entre otras actividades en las que observamos interrelaciones se encuentran: comprar y vender, bailar, caminar, compartir un festejo de cumpleaños rodeando la mesa donde se observa la torta con velitas encendidas...

Todas las editoriales, los tres años

- Imágenes que muestran interrelaciones entre actantes
- Imágenes que no presentan interrelaciones entre actantes





Observamos que las relaciones entre actantes se presentan en bajos porcentajes, los que se distribuyen de manera prácticamente uniforme en el conjunto de libros de texto: las interrelaciones entre actantes en las imágenes de la muestra son inferiores al 10% en tres libros de texto -editoriales 1 y 7: 1º año, y editorial 8: 3º año-; y/o superiores al 20% en el caso de siete -editoriales 3, 5 y 6, para 2º año, y editorial 1,2,3 y 6, en el caso de 3º año-. Esto indica que la mayoría de las imágenes presentan actantes aislados, vale decir que no establecen vínculo entre sí, que sea evidente u observable en las imágenes. Si recordamos lo señalado en torno de las escenas representadas -el 27% del total de imágenes conforma el nivel de presentación anecdótico-, que suponemos el espacio privilegiado para mostrar vínculos, observamos que sólo el 16% del total de imágenes ofrece representaciones que comprometen acciones que involucran relaciones entre actantes.

Sin pretensiones de generalizar, sin embargo, entendemos que esta fuerte impronta colabora con la configuración de ciertos sentidos y, coadyuva también, con *nuestra* conformación identitaria.

Así, para este modelo ciudadano que se ofrece, otra de las características contribuyentes a su configuración que aportan las imágenes es la preponderante mostración de acciones individuales y presentaciones de actantes que no se vinculan con otros.

Si establecemos relaciones entre las imágenes que muestran interrelaciones entre actantes y los escenarios preponderantemente representados, estamos en condiciones de afirmar que la baja presencia que da cuenta de las primeras, está en concordancia con la mayor frecuencia del espacio privado por sobre el público, en cuanto a las segundas. Los

actantes se nos presentan relacionados menos entre sí y ocupando, también, menos del espacio público, social, compartido.

Por lo tanto sostenemos que las imágenes prestan una fuerte colaboración con la conformación de UNA –por prácticamente única- figuración del *nosotros* que, en tanto invariante devenida de la reiteración, se expresa en la pertenencia a una clase –media-, de tez blanca y mayoritariamente masculina, urbana, con privilegio del espacio privado, caracterizada por las escasas interrelaciones entre los actantes.

4.9. Consideraciones sobre ilustraciones y fotografías.

“El pintor construye su imagen por *adición* de trazos y de formas: pincelada tras pincelada, objeto representado por objeto representado, la escena se va sugiriendo de a poco. El fotógrafo, en cambio, constituye su imagen casi se diría por *sustracción*: tiene frente a sí el mundo, y haciendo *click* se selecciona una pequeña parte dejando fuera el resto.”²³²

Por definición, síntesis temporal y condensación del movimiento, la fotografía también está presente entre las abundantes imágenes representadas en los libros de texto. En medio de un diseño que muestra páginas donde a modo de collage se despliegan texturas, colores, dibujos, fotografías..., éstas últimas también encuentran lugares más específicos para su presentación.

Con esto decimos que, en tanto representación icónico-indicial, la fotografía encuentra sitios donde pareciera cumplir el rol de acercamiento objetivo a la *realidad*, al *mundo*, actuando como ventana que permite conocerlo con exactitud, lo que se pone en juego permanentemente, y configura nuestro “régimen de creencia” en tanto receptores.

En relación con la fotografía, observamos que su presencia es mayor en las áreas de ciencias sociales, efemérides y calendario, ciencias naturales, tecnología, informática, plástica y apartados destinados a promover diferentes proyectos, los que también involucran la elaboración de distintos objetos y realización de experiencias valiéndose de diversos materiales; y en muy menor medida, las observamos en las áreas de lengua y matemática.

²³² Barbieri, Daniele; *Op.cit.*, p.133. La cursiva se encuentra en el original.

Notamos que la presencia de fotografías se corresponde con dos modos de presentar este texto: por un lado, está presente el collage que involucra la superposición de formas, texturas, colores, etc.; por otro lado, entendida como *ventana al mundo*, permite dar cuenta de las distintas *materias* que lo componen.

Así, en el caso de ciencias sociales y en los apartados dedicados a albergar expresiones artísticas, el uso de fotografías funciona como vehículo que permite dar cuenta de grabados, pinturas, etc., utilizándolas para incorporar reproducciones de obras; en relación con las efemérides transporta los escenarios-símbolo donde han sucedido los hechos que se conmemoran, y por lo tanto, *fidedignos* e inconfundibles –el edificio del Cabildo, la fachada de la Casa de Tucumán, etc.-; transportan el diverso mundo de la naturaleza en tanto retrato de plantas y animales, y en menor medida de los distintos hábitat que conforman y donde se desarrollan; también sirven a los efectos de registro –a veces con mayor detalle, otras tantas sin detenerse demasiado-, dando cuenta de los materiales necesarios y los pasos que deben seguirse en la elaboración de algún objeto.

Sin embargo, muchas veces la fotografía aparece estrecha y preponderantemente relacionada con el goce visual, dado que interviene en la composición gráfica de la página del libro, transportando texturas y colores, en collages que la asocian más con lo que estamos acostumbrados a ver en las revistas –entendiendo que prevalece lo decorativo-, que con intenciones que relacionamos con las funciones informativas o ejemplificadoras, en tanto objetiva y precisa, características de la concepción que la entiende como presentación y *ventana al mundo*. Es en ese desplazamiento, que el estatuto icónico-indicial da paso a lo decorativo, conformando los escenarios-fondo de la página, soporte que a modo de malla sostiene representaciones icónicas que muchas veces forman parte de los relatos de ficción, como los que se presentan cuando recorremos las páginas destinadas a lengua.

En matemática, muchas veces la fotografía interviene permitiendo ratificar la *veracidad* de las situaciones problemáticas que se proponen para resolver, como si trayendo a la página del libro la fotografía de un par de zapatillas, una muñeca y una pelota, entre otros objetos, se estuviera –de hecho-, trabajando *directamente* con la realidad, y de ningún modo simulando situaciones problemáticas. Una vez más, en este caso observamos el correlato y la ratificación de la imagen icónico-indicial como prueba y huella de lo real, y en este sentido, aunque por omisión -ya que no hay tratamiento ni problematización en relación con el estatuto de las imágenes-, se afianza sólo este nexo, este vínculo, esta contribución de la fotografía –entre otras que también podrían destacarse-. Esto colabora

en consolidar el régimen de creencia de los receptores, asimilando la fotografía a lo real/objetivo, como si per se estuviera imposibilitada de sufrir distorsiones o posibles manipulaciones, a lo que también contribuye este modo de tratamiento en función de las selecciones que nos ofrecen los libros de texto.

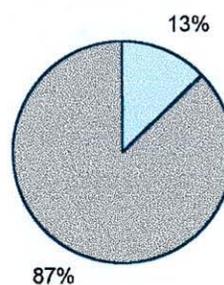
En sentido contrario a lo que acabamos de mencionar, sólo unas pocas páginas se dedican a ir un tanto más allá de los datos perceptivos, vale decir entendiendo a la imagen en el centro temático de la actividad propuesta.

En las guías dedicadas a los docentes, observamos que la utilización de imágenes en actividades y/o proyectos, no aseguraba que hubiera intención explícita de profundizar en torno de contenidos que contemplaran las particularidades de las representaciones. No obstante, corresponde mencionar la propuesta de la editorial 3, que se caracteriza por libros que toman la temática dándole continuidad y avanzan con elementos que complejizan y ofrecen diferentes aristas a lo largo de los tres años. De este modo se distancia de otras propuestas centradas en el *hacer* –las que proponen por ejemplo, agrupar fotografías según se trate de plantas, animales, etc.-; o que avanzan incorporando algún comentario que repara en algunas características, como por ejemplo alguna recomendación sobre la necesidad o el agregado de epígrafes a las fotografías, etcétera.

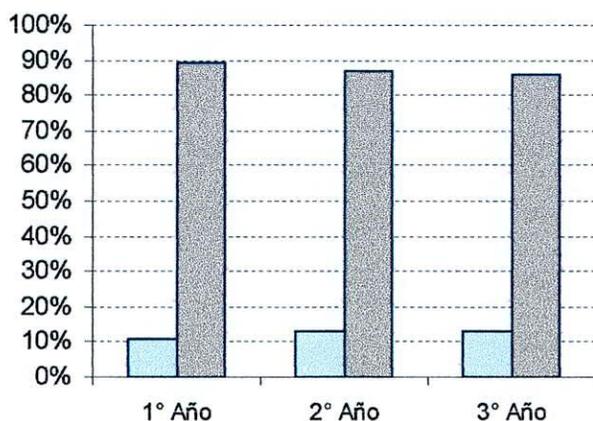
Las imágenes del tipo icónico-indicial, ocupan un espacio relativamente escaso en el marco total de imágenes de los libros de texto:

Todas las editoriales, los tres años

■ Imagen icónico indicial ■ Imagen icónica



□ Imagen icónico indicial ■ Imagen icónica



Como en otros casos, los porcentajes que marcan la presencia de fotografías, a la vez se distribuyen prácticamente de modo uniforme en el

espectro de propuestas editoriales para los tres años de EGB 1 que conforman la muestra. Sólo para el caso de la editorial 6, señalamos que, sobre todo en 2º y 3º año, es escasa –prácticamente nula- la presencia de fotografías.

Parafraseando a Verón, agregamos que la técnica fotográfica ha introducido la posibilidad de reproducción a voluntad, en el corazón mismo del proceso de construcción del sujeto 'moderno', a través del cual los individuos definen su identidad y sus relaciones con el universo social.²³³

En el sentido y la importancia que toma para nuestro trabajo lo que mencionamos en torno de la enseñanza de los elementos que permitan conocer y estar en posibilidades de operar críticamente atendiendo a las condiciones estatutarias de las distintas imágenes; en el caso de la imagen icónico-indicial, sólo las editoriales 2 y 3 plantean alguna página con propuestas que rompen con la *naturalización* del proceso de consumo infantil que se expresa, la mayoría de las veces, en la venta de productos a través de la TV –la frecuente y conocida promoción del *merchandasing* que involucra todo tipo de objetos- y, también –aunque más subrepticamente- en los libros de texto. En este último sentido, el libro de 2º año de la editorial 5 y/o el de 1º año correspondiente a la editorial 4, nos permite exponer dos claros ejemplos exhibiendo entre los juguetes e indumentaria infantiles: conocidas muñecas, mochilas y zapatillas de marca; más a modo de publicidad del modelo que de interpelación del mismo.

²³³ Verón, Eliseo; "De la imagen semiológica a las discursividades. El tiempo de una fotografía.", en Veyrat-Mason, Isabel y Dayan, Daniel (comps.); *Espacios públicos en imágenes*, Barcelona, Gedisa, 1997, p.58.

muñecas, mochilas y zapatillas de marca; más a modo de publicidad del modelo que de interpelación del mismo.

Son las imágenes icónicas las que se presentan de modo más abundante, *cubriendo* las páginas escolares, sin embargo, no corren mejor suerte en relación con la enseñanza de aspectos vinculados con su especificidad.

En este sentido, sólo algunas de las propuestas editoriales desarrollan la enseñanza de particularidades relacionadas con el dibujo, la pintura, las "obras de arte", y el trabajo de contenidos tales como la línea, los colores, etcétera.

Sólo dos de las ocho editoriales que componen la muestra incorporan, de modo sistemático, contenidos del área. La editorial 2, como "Proyectos"; la editorial 1, en un apartado con entidad propia: "Para mirarte". En ambos casos, los contenidos tratados se compadecen con los previstos en la normativa en relación con los que se proponen en el Área de Educación Artística. Enseñar a VER *plásticamente* tiene un espacio propio y claramente definido –e identificable desde el índice del libro de texto- en las páginas de las propuestas correspondientes a las editoriales mencionadas.

Las obras correspondientes a distintos momentos históricos y movimientos expresivos como las pinturas de reconocidos artistas, incorporadas a los libros de texto que presentan sistematizado este tipo de selección, permiten el contacto con diversidad de representaciones.

No obstante las restricciones de la selección, acotadas a lo que es el campo artístico legitimado –se encuentran presentes parte de las grandes obras, los grandes maestros, el arte occidental- entendemos que los aportes que en este sentido realizan estos libros de texto, favorecen, en principio, la enseñanza de los distintos contenidos –exploración de formas planas, volumétricas, colores primarios y secundarios, etc.-, inherentes al área artística, y los implícitos: pueden ser la puerta para la indagación, la experimentación, formación del sentido del gusto, etcétera.

Destacamos que la presencia de obras pictóricas pertenecientes a diferentes épocas y escuelas, tanto como los artistas relevantes escogidos para su presentación a los estudiantes, colabora con el afianzamiento de relaciones en torno de las nociones temporoespaciales, también en la medida que pueda ser ampliada y profundizada la información que se aporta en los libros de texto. Entendemos que, en este sentido y como en el caso de los contenidos relativos a las otras áreas curriculares, será el trabajo áulico e institucional compartido el que permitirá afianzar, profundizar y/o potenciar estas

contribuciones, ampliando la selección de artistas y obras, tanto como promoviendo diferentes miradas al respecto.

“Los dispositivos técnicos de observación y representación son a la vez ‘artefacto y materia trabajada (...) saber-hacer y fabricación (...). Antes de ser un rostro o un paisaje una fotografía es recibida como fotografía. Antes de ser un tumor óseo, una radiografía es reconocida como elemento del hecho radiográfico. (...) Interesarse en la imagen como objeto técnico invita a ubicarse resueltamente del lado de la recepción y de la lectura’. No se trata, entonces, de indicar ‘aquello que del ave o del pez fue bien observado o mal reproducido. Sino de comprender como se fabrica una mirada colectiva, una cultura visual (...) Más se afirma –en primer lugar- el desconocimiento de los dispositivos de visión (...) mejor se ejerce –en segundo lugar- la función política de las imágenes’.”²³⁴

En relación con los estilos elegidos para las imágenes icónicas, señalamos que abundan las ilustraciones con rasgos esquemáticos, más que aquellas fidedignas en cuanto a reproducirlo con detalle e intentando *copiarlo* con marcado naturalismo documental. Lejos de ésto, el *mundo* aparentemente heterogéneo, con abundantes y coloridas imágenes, pero uniforme en cuanto al repertorio que configura su presentación, se vale de imágenes estereotipadas y esquemáticas que adscriben a un estilo fuertemente emparentado con la simplificación y el borramiento del detalle y en este movimiento, eluden también el tratamiento de la especificidad y la diferencia.

Para el caso de los sujetos humanos, se llega así a la presentación de una especie de híbrido estilizado -¿futuro ciudadano del mundo?-, en tanto que siguiendo esta línea, el resto de las ilustraciones recurren a la versión infantilizada del *mundo*, y tantas veces vista a través de las pantallas que son en su mayoría estilísticamente tributarias de los dibujitos animados en boga: sus rasgos nos recuerdan en algo a Pocahontás, distintos tipos de héroes poderosos, Winnie Pooh, etc...

La escasa presencia de otro tipo de imágenes, que den cuenta de otros posibles estilos para *ilustrar* el mundo, y la fuerte asimilación de todo a su representación en tanto *mundo de la niñez* –vale decir, la escasa información sobre otros sujetos y *mundos* que nos precedieron, sobre otras posibles estéticas, por ejemplo- no hace más que convalidar la organización de un presente, y de una memoria, que se vale más de la extendida estética de Disney y sus seguidores; que la que plantea el desafío de comprender y aprender, lo que no se sabe.

²³⁴ Sicard, Monique; *La fabrique du regard*, en Moyinedo Sergio; "Memorias del cuerpo", en *Figuraciones 1-2, Op.cit.*, 2003, pp.182, 184.

Junto con Steimberg y Traversa, entendemos que la percepción del tiempo histórico no puede realizarse sin la atención al cambio estilístico. Esto, más allá de las virtudes o deficiencias que puedan señalarse en cada estilo, o de cuestiones atinentes a la clasificación en tanto *alta o baja* cultura -atendiendo a las disputas en las que se renueva el interés por entender lo que sucede con las culturas populares frente a otras manifestaciones entendidas como del arte con mayúsculas, etc.-; nos ubica frente a los libros de texto, frente a las imágenes que ofrecen los libros de texto, entendiéndolos en tanto muestra, expresión, signo de época.²³⁵

El *mundo* que se monta para que lo miremos, se presenta con continuidad o por lo menos muy parecido al que ofrecen las revistas infantiles, similar en los escenarios, colores, texturas, a los entretenimientos a los que los niños acceden a través de las pantallas, recoge mucho de las ofertas infantiles de dibujitos animados con los personajes que los niños siguen luego a través de los innumerables juguetes, objetos, etc., que los acompañan.

El *mundo* que se monta para que lo miremos, se expone en tanto forma y contenido, sin quiebres, rupturas, discontinuidades con *ese otro mundo*, extendido fuera de las páginas escolares: actual régimen de visualidad con cuyo afianzamiento -sin dudas- colabora el dispositivo escolar.

4.10. La trama de las imágenes y los textos escritos.

El libro de texto constituye un tipo genérico con clara intencionalidad didáctica, en tal sentido lo entendemos como un dispositivo privilegiado, en tanto que ocupa un lugar destacado y legitimado en el marco de la educación sistemática, centro neurálgico que nos permite estudiar las relaciones entre el conocimiento, su transposición al ámbito escolar y las configuraciones de sentido que promueve.

Para adjudicar un sentido a la imagen es necesario situarla, por lo tanto, indagamos las relaciones entre texto imagen y el texto escrito en cada presentación.

Recorrimos las páginas escolares registrando las funciones predominantes del lenguaje -apelativa, poética e informativa- e indagamos las relaciones entre los textos escritos y los

²³⁵ Steimberg, Oscar y Traversa, Oscar; *Op.cit*, 1997.

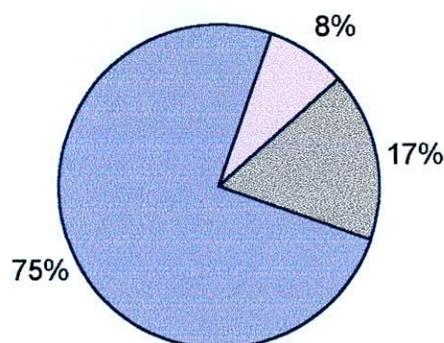
modos en que se presenta el texto imagen -decorativo, indicativo, productivo, ejemplificador-, que quedan expuestos en esta relación.

Dado que se trata de libros de texto, quizá pudiera pensarse que la función informativa del lenguaje es la prevaleciente en las páginas escolares. Como consecuencia de la indagación que realizamos, estamos en condiciones de afirmar que esta hipótesis lejos está de dar cuenta de lo que sucede en las páginas escolares:

Todas las editoriales, los tres años.

Funciones del lenguaje:

■ Apelativa □ Poética ■ Informativa



La función más representada es la apelativa, por lo que

apuntamos que el libro de texto es un lugar desde y donde se insta a los estudiantes a la ejercitación y realización de actividades, más que un espacio reservado a la presentación de información y/o una oportunidad de contacto con textos tales como cuentos, poesías, leyendas, etc.

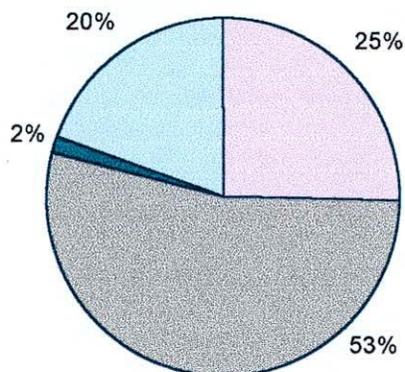
Sólo en el caso de las editoriales 5 y 6, para 2° y 3° año respectivamente, los porcentajes en relación con la función apelativa -50% y 44% en cada caso mencionado- ceden su espacio en favor del texto informativo que asciende a 36% y 45%, los máximos porcentajes que registramos para este tipo de texto.

Lo mencionado nos permite observar la extensión de la función apelativa en el entramado de las páginas escolares, lo que puesto en relación con el trabajo escolar, nos conduce a sostener que, en realidad, el libro de texto en tanto dispositivo escolar configura la –cuasi- plasmación de un libro de ejercitaciones que, en menor medida y no como lo suponíamos, incorpora los otros tipos de funciones del lenguaje.

Todas las editoriales, los tres años.

Funciones prevalecientes de la imagen

□ Decorativa ■ Productiva ■ Indicativa □ Ejemplificadora



La preeminencia de la función apelativa a la que se recurre en las

páginas escolares y que, en definitiva, provoca e interpela al estudiante para la realización de distintas actividades, se entreteje –predominantemente- con el modo productivo en lo que refiere al texto imagen.

Los porcentajes que alcanza el modo productivo que adoptan las imágenes, permiten observar que –para decirlo sencillamente-, es más la tarea que se propone mediante el texto escrito que la que se acompaña –e involucra- al texto imagen para su resolución.

Aún alcanzando porcentajes muy inferiores al resto, el modo indicativo se encuentra presente entre los tipos de imágenes que hallamos en las páginas de la muestra. Este modo se presenta en correspondencia con la función apelativa del lenguaje ya que valiéndose de íconos, se insta a la realización de alguna acción por parte de los estudiantes. Por ejemplo, vemos lápices a la izquierda de varios renglones vacíos lo que sugiere la escritura, una pila de libros señala la necesidad de lectura, etc.

Entre las imágenes de este tipo, también se encuentran los recuadros rectangulares que se disponen y reservan para la realización de ilustraciones por parte de los alumnos, los que se vuelven un tipo particular de la imagen ya que aseguran un espacio que se ofrece *vacío*, aunque destinado a su completamiento por parte del estudiante.

Nos permitimos una digresión que tiene que ver con este tipo de espacio –marco- que se dispone para el trabajo de los alumnos: en la separación que establece entre exterior e interior, el marco “... organiza un campo visual de fuerzas que da lugar a lo que se suele

llamar composición de la imagen; (...) indica que es algo que debe ser mirado de cierto modo, que se le debe adjudicar también una jerarquía, un valor.”²³⁶

Se ofrece un rectángulo, forma privilegiada por excelencia, ya que fue la que albergó las expresiones más reconocidas de la tradición pictórica occidental, el arte con mayúsculas; la forma rectangular es, también, la que hoy ofrecen las pantallas, y la disposición gráfica que prevalece en ellas, soporte –a su vez- de otras formas.

En el caso de las páginas escolares, la mayoría de las veces este rectángulo-marco se configura a partir de la decoración que conforma su perímetro: caritas sonrientes y/o imágenes que representan las más diversas materias como astros, tazas, sonrisas, hojas, colores, flores, cintas...

Acerca de la aparente correspondencia entre la función apelativa y el modo productivo –cuasi término a término- que mencionamos más arriba, a continuación daremos cuenta de un desplazamiento que registramos sobre esta relación.

Si cotejamos los gráficos que dan cuenta de las funciones del lenguaje con los que muestran los modos de presentación del texto imagen, queda de manifiesto que existe un buen porcentaje de imágenes que cumplen funciones decorativas, y éstas se distribuyen más allá de los textos escritos de carácter poético, con los que, por otra parte, sí guardan una estrecha –y *naturalizada*- relación.²³⁷

Si bien existe correspondencia entre función poética del lenguaje y modo decorativo del texto imagen, los gráficos dan cuenta que la presencia de imágenes que cumplen con el modo decorativo de presentación excede la de esta –*naturalizada*- sintonía. Vale decir que las imágenes con funciones decorativas, se distribuyen por las diferentes áreas de enseñanza, más allá de la relación con el texto poético.

Este desplazamiento señala la presencia de imágenes con carácter decorativo extendidas por las páginas escolares y vinculadas con las distintas funciones del lenguaje, no sólo con los textos poéticos en cuyo caso –y dado el carácter ficcional- la relación se

²³⁶ Traversa, Oscar; *Op.cit.*, 1997, p.273. “El reborde es el artificio que en un espacio dado designa como una entidad orgánica un enunciado de orden icónico o plástico. La manifestación material del reborde puede ser un junquillo, un conjunto de barras, un trazado cuadrangular a lápiz en una pared, etc. En todo caso, el reborde no se define en ningún caso por su apariencia material, sino por su función semiótica. El reborde es un signo de la familia de los índices.(...) El reborde está pues, a la vez incluido y excluido del espacio indicado (se hace referencia al marco). Llegamos así a definirlo al mismo tiempo como límite y como lugar de paso. O incluso mejor: como instrumento de mediación entre el espacio interior, ocupado por el enunciado, y el espacio exterior.(...) Como sucede con todo sistema semiótico, el del reborde cambia con el tiempo y con la sociedad.” Groupe M; *Tratado del signo visual*, Madrid, Cátedra, 1993, p.340, 342, 343.

²³⁷ Nos referimos a la tradición que asocia, indefectiblemente, al libro de texto infantil con la ilustración. ¿Es posible pensar en libros dedicados a los niños que no contengan imágenes?

encuentra naturalizada, permitiéndose mayores licencias en las representaciones que los acompañan.

Entendemos que lo que acabamos de señalar constituye, al menos, un paso certero para desestimar afirmaciones que se realizan a priori, como sostener la condición de didácticas para las imágenes, per se, sólo por su inscripción en el libro de texto.²³⁸

Los porcentajes de los gráficos también permiten señalar que no todas las imágenes son *necesarias* en términos de los contenidos que transportan –por ejemplo, las que dan cuenta de objetos y sus partes, las que explican procesos, etc.- y por ende, participan – estrictamente- del tipo didáctico, es decir, que no todas las imágenes se encuentran comprometidas siempre en tanto mediadores o cumpliendo clara y predominantemente funciones epistémicas -productivas, ejemplificadoras y/o indicativas- en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A la vez, el estilo prevaleciente que observamos en las imágenes de los libros de texto, cuyos rasgos destacados tienen que ver con el animismo del que participan los actantes, tanto en su composición, como en el desarrollo de sus acciones –gotas que, indefectiblemente, llevan lentes para protegerse del sol, bailan en rondas, sonríen y juegan antes de precipitarse a tierra en forma de lluvia; animales que hablan, cocinan, visten corbata, sombreros, etc.-; también dan cuenta de este *plus* decorativo que impregna las páginas escolares y enmarca la situación de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto al modo que describimos como predominantemente ejemplificador, se caracteriza porque la imagen aporta informaciones permitiendo conocer aspectos difíciles o imposibles de ser percibidos a simple vista, como por ejemplo los dibujos que muestran el ciclo del agua, el sistema solar, etc. El modo ejemplificador, se corresponde con la función informativa del lenguaje, y se presenta en algunos casos acompañando la función apelativa. Sin embargo, no podemos dejar de mencionar que muchas de estas imágenes que ubicamos como ejemplificadoras, participan del sesgo estilístico prevaleciente que

²³⁸ Por ejemplo y para dar cuenta de la extensión del sentido, transcribimos unas palabras que evidencian la postura a la que nos estamos refiriendo: "Un libro de texto escolar tiene como elementos fijos una imagen, que puede ser un dibujo (en la mayoría de los textos para cursos inferiores) o bien una fotografía; y un enunciado, cuya misión se limita a hacer comprensible la imagen. (...) En el caso del libro de texto la imagen inaugura la lección y constituye el lugar físico de focalización del aprendizaje. En relación con el periódico, la foto de prensa, en cambio, no parece esencial a la información, y su función, (...) es muy variada, aunque domine la función espectacularizadora con el fin de proyectar sobre la noticia la representación escénica de la información." Vilches, Lorenzo; *Teoría de la imagen periodística*, Barcelona, Paidós, 1997, pp. 201, 202.

nos muestra, por ejemplo, una naturaleza animada y con capacidad decisoria sobre sí – por analogía con los ya mencionados animismo y finalismo infantil-.

Las imágenes de la muestra –aún las que señalamos como predominantemente epistémicas- cumplen funciones simbólicas y estéticas de peso ya que colaboran en configurar un *mundo* con características redundantes en cuanto a lo estilístico: infantilización, animismo de las representaciones de procesos y actantes, disneylandización, fijación en el presente, territorialización en un espacio de color intercambiable, que a modo de grado cero se convalida como *nuestro mundo*.

4.11. Reflexiones en torno del texto imagen y sus relaciones con el discurso acerca de la imagen.

Recapitulando: en relación con el lugar que ocupa el uso y la reflexión en torno de la imagen en el discurso que circula en el ámbito educativo –normativa oficial, materiales editoriales destinados a los docentes, etc.-, en la tercera parte de este trabajo señalamos que en lo que se manifiesta en las guías destinadas a los docentes, el tratamiento del texto imagen, en tanto contenido de enseñanza, aparece desplazado en función de la más fuerte promoción de su utilización como disparador, recurso y parte de las actividades de aprendizaje que se proponen a los estudiantes. Esto equivale a mantener la presencia de la imagen en el campo de lo perceptivo, un plano subsidiario con respecto a lo que sucede con otras temáticas.

La postura que las propuestas editoriales mantienen en torno del lugar asignado a su estudio o asentamiento de especificaciones aparece –prácticamente- circunscripto a algunas páginas que se ofrecen sobre el tema sólo en algunas de las propuestas editoriales, y/o al área de educación artística en los libros de texto que brindan un espacio para el tratamiento al respecto.

Llegados a este punto, en nuestro trabajo, del análisis del texto imagen, queremos dar cuenta de lo que entendemos como contradicciones entre la caracterización de los estudiantes-destinatarios que se sostiene tanto desde la normativa oficial como desde la autodefinición que cada editorial hace de su propuesta, y la inscripción de imágenes en las páginas escolares.

Desde la normativa oficial y en las guías destinadas a los docentes se declara atender al desarrollo de las nociones que caracterizan al pensamiento y afectividad correspondientes a esta etapa infantil; sin embargo, en cuanto al repertorio gráfico que analizamos, consideramos que colabora en instalar en las páginas de los libros de texto algunos otros sentidos que no aparecen como evidentes y que operan a modo de curriculum oculto. En este sentido observamos:

- la fuerte presencia de imágenes que exponen actantes dispersos con respecto a aquellas que muestran actantes participando de interrelaciones, cuando de acuerdo con la normativa es en esta etapa que los niños descubren el potencial de lo grupal, ampliando progresivamente sus relaciones;
- la presencia de imágenes que exhiben un tiempo presente dilatado que – prácticamente- cubre el espacio de las páginas escolares, en tanto que la normativa da cuenta de la contribución de la noción tiempo para que puedan ordenarse los acontecimientos en una sucesión y compararse estableciendo relaciones causa-efecto, más allá del tiempo vivido o psicológico;
- más cercanía con el color que delimita territorios que con respecto a lugares geográficamente ubicados, cuando en esta etapa se espera que la aprehensión del espacio y las relaciones entre objetos pase, no sólo por la acción del cuerpo infantil en movimiento, sino que se opere el pasaje del nivel egocéntrico e intuitivo precedente al análisis de las propiedades y relaciones espaciales más precisas.
- la ruptura de proporciones en cuanto a la representación de distintos actantes, caso que aparece frecuentemente representado en las páginas escolares, lo que entra en clara contradicción en cuanto a las restricciones que las imágenes plantean en relación con el progresivo descentramiento encaminado a la consolidación de conservación de identidad de los objetos, y con lo que expresa la normativa oficial en cuanto a propiciar las condiciones de pasaje de lo vivido y percibido a lo concebido.²³⁹

Como puede observarse, estas contradicciones se manifiestan con claridad en el trabajo sobre distintas nociones, como las de espacio y tiempo, a la vez que el conjunto se

²³⁹ “Los chicos del Primer Ciclo de la EGB son capaces de considerar tanto el entorno físico en el cual se encuentran, como el espacio representado en fotografías, planos y esquemas. (... Se propone brindar a los estudiantes la oportunidad...) de trabajar con sus capacidades lógicas y perceptuales, haciéndolos evolucionar del nivel egocéntrico, globalizador e intuitivo, con que inicialmente ven los objetos, a un nivel de análisis de las propiedades de los mismos y de las relaciones entre ellos, estimulándolos a rigorizar sus representaciones, su lenguaje, sus inferencias.

presenta entonces como poco apto para el aporte a visiones cada vez menos intuitivas y egocéntricas.

En cuanto al repertorio encarnado en los actantes representados en las páginas escolares, también observamos que algunos motivos se repiten de modo tal que su presencia confluye en aportes, estético-simbólicos, que operan en el interior de las páginas escolares mediatizando una visión del mundo que se enseña y aprende más allá del contenido específico que se esté focalizando en tanto temática de trabajo. En el universo de imágenes recorrido, observamos que algunas figuraciones encuentran un lugar destacado, configurando un repertorio bastante acotado de motivos, que se propone en tanto fuerte impronta identitaria prácticamente monocultural.

Como participante del libro de texto, el texto imagen justificaría su incorporación en tanto *suficiente* exhibición de su cualidad más reconocida: el impacto perceptivo, y reposando en ésta pareciera quedar establecido que su función en el ámbito escolar es la de servir como puente entre los aprendizajes espontáneos y los escolares, disparando el diálogo, participando de la decoración de los más variados temas, áreas y actividades, etc. Sin embargo, y salvo las excepciones mencionadas, observamos que su presencia no contribuye en mucho a presentar elementos disruptivos y/o con fuerte potencial epistémico ni se evita el efecto de simplificación de tratamiento de la imagen a lo largo de las propuestas que las editoriales ofrecen para el ciclo, que involucra tres años de enseñanza.

y sus deducciones." *Materiales de apoyo para la capacitación docente, EGB 1*; Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, primera edición, 1997, p.107.

5. CONCLUSIONES

En las páginas precedentes se ha sostenido que la parcialidad analítica implicada en la limitación de la indagación al texto escrito que presenta el libro de texto, desatiende la circunstancia de que este dispositivo escolar es cada vez más un texto multimodal y, por tanto, plantea nuevos desafíos para su estudio y requiere de herramientas conceptuales que permitan el análisis de su totalidad.

En relación con el discurso en torno de la imagen, corresponde señalar la paradójica invisibilización del territorio dedicado a la reflexión sobre el texto imagen en el ámbito escolar, lo que colabora con la conformación de una mirada sólo instrumental y que despliega un efecto de confianza en la posibilidad de una comunicación uniformemente transparente en relación con la temática.

La escasa atención brindada al tratamiento de la imagen y/o la cuasi omisión que surge del análisis documental realizado, nos conducen también a observar que los espacios silenciados en la normativa y en las guías docentes propuestas por las editoriales son sin embargo *llenados*, reinterpretándose y asignando al texto imagen un lugar extendido, en los libros de texto.

En este sentido, este doble movimiento –presencia y prescindencia de tratamiento– favorece un funcionamiento de las imágenes, en el interior del dispositivo escolar, en tanto **currículum oculto**, de diversidad sólo aparente y de insistencia permanente hasta el punto de constituirse en una suerte de *servicio visual obligatorio*.²⁴⁰

Por otra parte, entendemos que las imágenes que ofrecen los libros de texto presentan regularidades de selección y configuración que son muestra de un estilo de época, tan fuertemente desplegado en la ilustración escolar como en los géneros de la comunicación masiva implantados en los distintos soportes mediáticos.

Sintetizamos sus principales características:

- fuerte y prevaleciente puesta en escena de la parte, la porción, el fragmento, que no contempla la recomposición del entero, de la mostración del todo;

²⁴⁰ La expresión se corresponde con el título de un trabajo de Christian Ferrer, en *Artefacto*, *Op.cit.*

- débil presencia de referencialidad espacial, y la dilución de escenarios discernibles en fondos cargados de color;
- fuerte presencia de imágenes *animistas* para la representación de actantes, escenas y procesos;
- dilución de lo diverso en lo homogéneo, con el consiguiente borramiento de la idea de conflicto;
- fuerte anclaje temporal en el presente.

Entendemos que, en los libros de texto para EGB1, la utilización del texto imagen propende, más que a la ampliación del conocimiento o a la información y expansión de saber acerca del mundo, a la formación del gusto *legítimo*, es decir que contribuye a fijar condiciones simbólicas y estéticas en gran parte similares a las que Ortiz considera propias de la *cultura popular mundializada*.

Consideramos que las propuestas editoriales estudiadas, de marcada homogeneidad en lo que respecta a la inclusión del texto imagen –aun si se avanza en los distintos años y se recorren los distintos casos-, insisten en un sesgo consolidado de la mirada, y con ello acotan, más allá de su complejidad configurativa, el universo de lo visible a un verosímil representacional en el que la estilización de época prima sobre las posibilidades de transmisión de los recursos gráficos empleados.

6. FUENTES UTILIZADAS

6.1. Libros de texto para EGB 1.

Acrich, Liliana y Tedesco, Gladys; *Uno, dos y tres. Areas integradas*, Buenos Aires, Proyecto Base, 2001.

Azulín azulado 1, con integración de áreas; Buenos Aires, Editorial Santillana, primera edición octubre de 2000.

Azulín azulado 2, con integración de áreas; Buenos Aires, Editorial Santillana, 2000.

Azulín azulado 3, con integración de áreas; Buenos Aires, Editorial Santillana, 2000.

Binarita 1; Buenos Aires, Puerto de Palos, primera edición septiembre de 2001.

Binarita 2; Buenos Aires, Puerto de Palos, primera edición diciembre de 2001.

Binarita 3; Buenos Aires, Puerto de Palos, 2001.

Cleve, Liliana; *Un grillo en tu bolsillo 3, Lectura y escritura con áreas integradas*, Buenos Aires, Kapelusz, 2002.

Del Valle, Liliana; *Un grillo en tu bolsillo 2, Lectura y escritura con áreas integradas*, Buenos Aires, Kapelusz, 2002.

Equipo Uno, Lengua 1 EGB con Matemática, Plástica, Arte, Ciencias naturales, Ciencias sociales y Calendario escolar; Buenos Aires, A-Z editora, primera edición 2002.

Equipo Dos, Lengua 2 EGB con Matemática, Plástica, Arte, Ciencias naturales, Ciencias sociales y Calendario escolar; Buenos Aires, A-Z editora, primera edición 2002.

Equipo Tres, Lengua 3 EGB con Matemática, Plástica, Arte, Ciencias naturales, Ciencias sociales y Calendario escolar; Buenos Aires, A-Z editora, primera edición 2002

Garibaldi, Andrea, Kotliar, Daniela y Sigal, Laura; *Uno, dos y tres. Areas integradas*, Buenos Aires, Proyecto Base, 2001.

López, Mariana y Gallípoli, Daniela; *Uno, dos y tres. Areas integradas*, Buenos Aires, Proyecto Base, 2001.

M. de Zolgar, Alicia; *Un grillo en tu bolsillo 1, carpeta de matemática*, Buenos Aires, Kapelusz, 2002.

Peña, Carmen; *Un grillo en tu bolsillo 3, carpeta de matemática*, Buenos Aires, Kapelusz, 2002.

Pisos, Cecilia; *Las requetepalabras 1, De la A a la Z*, Buenos Aires, Aique, primera edición, primera reimpresión, septiembre de 2002.

.....; *Las requetepalabras 2, En imágenes*, Buenos Aires, Aique, primera edición, noviembre de 2001.

.....; *Las requetepalabras 3, Diccionario en juego*, Buenos Aires, Aique, primera edición, diciembre de 2002.

Pisos Cecilia, Alderoqui, Helena, Klainer, Rosa, Rosales, Claudia, Rogozinski, Viviana; *Los Requetelibros 1. Lectoescritura inicial, Matemática, Tecnología, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Arte, Educación en valores, Formación ética y ciudadana*, Buenos Aires, Aique, primera edición octubre de 2002.

.....; *Los Requetelibros 2, Lengua, Matemática, Tecnología, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Arte, Educación en valores*, Sao Paulo (libro de edición argentina), Aique, primera edición octubre de 2001.

.....; *Los Requetelibros 3, Lengua, Matemática, Tecnología, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Arte, Educación en valores, Formación ética y ciudadana*, Buenos Aires, Aique, primera edición, primera reimpresión enero de 2003.

Pisos Cecilia, Rosales, Claudia y González, Silvia; *Equipo de actividades, Los Requetelibros 1. Lectoescritura inicial, Matemática, Tecnología, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Formación ética y ciudadana, Efemérides*, Buenos Aires, Aique, primera edición, primera reimpresión septiembre de 2002.

.....; *Equipo de actividades, Los Requetelibros 2. Lengua, Matemática, Tecnología, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Efemérides*, Buenos Aires, Aique, noviembre de 2001.

.....; *Equipo de actividades, Los Requetelibros 3. Lengua, Matemática, Tecnología, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Formación ética y ciudadana, Efemérides*, Buenos Aires, Aique, diciembre de 2002.

Scally, Susana y Bertizzolo, Luciana; *Un grillo en tu bolsillo 1, Lectura y escritura con áreas integradas*, Buenos Aires, Kapelusz, 2002.

Starico de Accomo, Mabel N. y Torrelles de Delettieres, Mirta S.; *Manual Magisterio 1. Primero EGB*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1999.

.....; *Manual Magisterio 2. Segundo EGB*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1999.

Starico de Accomo, Mabel N., Torrelles de Delettieres, Mirta S. y Sonnoli, Felisa; *Manual Magisterio 3. Tercero EGB*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1999.

Vamos Juntos 1; Bahía Blanca, Ediba/Estrada, 2000.

Vamos Juntos 2; Bahía Blanca, Ediba, 2001.

Vamos Juntos 3; Bahía Blanca, Ediba, 2001.

6.2. Guías para maestros correspondientes a los libros de texto para EGB 1.

Días de clase; Colección los libros de docente, EGB 1. *Los Requetelibros 1*, Buenos Aires, Aique, 2002.

Días de clase; Colección los libros de docente, EGB 1. *Los Requetelibros 2*, Buenos Aires, Aique, 2002.

Días de clase; Colección los libros de docente, EGB 1. Los Requetelibros 3, Buenos Aires, Aique, 2002.

Guía docente. Binarita 1; Buenos Aires, Puerto de Palos, 2002.

Guía docente. Binarita 2; Buenos Aires, Puerto de Palos, 2002.

Guía docente. Binarita 3; Buenos Aires, Puerto de Palos, 2002.

Guía para el docente. Equipo Uno, Dos, Tres; Buenos Aires, A-Z editora, 2002.

Guía para el docente. Un grillo en tu bolsillo 1, 2 y 3; Buenos Aires, Kapelusz, 2002.

Libro del docente Uno, dos y tres. Areas integradas; Buenos Aires, Proyecto Base, 2001.

Libro del docente uno, dos y tres. Areas integradas; Buenos Aires, Proyecto Base, 2001.

Libro del docente uno, dos y tres. Areas integradas; Buenos Aires, Proyecto Base, 2001.

Mérega, Herminia (dir.); *Propuestas para el docente. Lectura y escritura. Azulín azulado 1, con integración de áreas*, Buenos Aires, Editorial Santillana, 2000.

.....; *Propuestas para el docente. Lectura y escritura. Azulín azulado 2, con integración de áreas*, Buenos Aires, Editorial Santillana, 2000.

.....; *Propuestas para el docente. Lectura y escritura. Azulín azulado 1, con integración de áreas*, Buenos Aires, Editorial Santillana, 2001.

Starico de Accomo, Mabel N. y Torrelles de Delettieres, Mirta S.; *Manual Magisterio 1. Guía didáctica. Primer año. Primer ciclo EGB*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1998.

.....; *Manual Magisterio 2. Guía didáctica. Segundo año. Primer ciclo EGB*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1999.

Starico de Accomo, Mabel N., Torrelles de Delettieres, Mirta S. y Sonnoli, Felisa; *Manual Magisterio 3. Guía didáctica. Tercer año. Primer ciclo EGB*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1999.

Vamos Juntos 1. Libro para el docente; Bahía Blanca, Ediba, 2000.

Vamos Juntos 2. Libro para el docente; Bahía Blanca, Ediba, 2001.

Vamos Juntos 3. Libro para el docente; Bahía Blanca, Ediba, 2001.

6.3. Documentos.

Castedo, M., Molinari, M.C., Tarrío, M. y colaboradores; Documento N° 1: "La función alfabetizadora de la escuela hoy", La Plata, Dirección de Educación Primaria de la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 1996.

Ciencias de la Educación, Curriculum Académico Maestros de Educación Básica; Buenos Aires, Dirección Nacional de Educación Superior, Ministerio de Educación y Justicia, OEA, 1988.

Circular 210/78; Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Circulares Técnico-Pedagógicas para la Rama Primaria de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 1970-2003.

Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente de Grado; Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación, Primera edición, mayo de 1997.

Diseño Curricular, Educación Inicial. Educación General Básica Resolución N° 13298/99. Marco General; La Plata, Dirección General de Cultura y Educación, Consejo General de Cultura y Educación, 2001.

Diseño Curricular, Educación Inicial. Educación General Básica Resolución N° 13298/99, Tomo I; La Plata, Dirección General de Cultura y Educación, Consejo General de Cultura y Educación, 2001.

Diseño Curricular, Educación Inicial. Educación General Básica Resolución N° 13298/99, Tomo II; La Plata, Dirección General de Cultura y Educación, Consejo General de Cultura y Educación, 2001.

Diseño Curricular del Área de Formación Especializada, Documento Curricular, Profesorado para la Enseñanza Básica; Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos, Programa de Formación y Capacitación Docente, Ministerio de Cultura y Educación, 1994.

Disposición N° 35; La Plata, Ministerio de Educación y Cultura, Provincia de Buenos Aires, 22 de julio de 1983.

Documento de Trabajo N° 5: "Bibliotecas escolares"; La Plata, Dirección General de Cultura y Educación, Dirección de Educación Primaria, Jefatura de Región V, Provincia de Buenos Aires, julio de 1995.

Documento N°1, "Lectura y escritura: diversidad y continuidad en las situaciones didácticas"; La Plata, Dirección de Educación Primaria de la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 1997.

Documento: "El diario en la escuela. Orientaciones didácticas"; La Plata, Dirección de Educación Primaria, 5 de julio de 1999.

Documento de Trabajo N°1/01, "Orientaciones didácticas para los períodos de compensación"; La Plata, Subsecretaría de Educación, Dirección de Educación Primaria, Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2001.

"El diario en la escuela", Orientaciones didácticas; La Plata, Dirección de Educación Primaria de la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 1999.

Fundamentos Teóricos. Curriculum Académico Maestros de Educación Básica; Buenos Aires, Dirección Nacional de Educación Superior, Ministerio de Educación y Justicia, OEA, 1988.

Grupo de Editores de Libros de Texto; "Campaña: Dale un futuro a tu hijo, dale un libro de texto", Buenos Aires, Cámara Argentina del Libro, marzo de 2003.

Ley N° 10236, decreto N° 7284 del Poder Ejecutivo de la Provincia de Buenos Aires, 1° de noviembre de 1984.

Lineamientos curriculares. Educación Básica. 1° a 7° grado de Educación Primaria; La Plata, Dirección General de Escuelas y Cultura, Consejo General de Educación y Cultura, 1986.

Materiales de apoyo para la capacitación docente, EGB. Caracterización de los capítulos de los CBC; Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, primera edición, 1997.

Materiales de apoyo para la capacitación docente, EGB 1; Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, primera edición, 1997.

Melgar, S., Chiocci, M.C., Gutman, R.; *Hacia la construcción de una práctica lingüística en el niño, Lengua, Proyecto de Formación del personal de educación para la renovación, reajuste y perfeccionamiento del sistema y del proceso educativo*; Buenos Aires, Dirección Nacional de Educación Superior, Ministerio de Educación y Justicia, OEA, 1987.

Módulos 0-8 de Capacitación Docente; La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 1995.

Plan 1970 (R.M 2321); Ministerio de Cultura y Educación.

Plan 1972 (R.M 496); Ministerio de Cultura y Educación.

Plan 1973 (R.M. 287); Ministerio de Cultura y Educación.

Plan 1982 (R.M 146); Ministerio de Cultura y Educación.

Plan de Magisterio especializado en Educación Primaria; La Plata, Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 1984.

Planeamiento Curricular Bonaerense Año 1975; Buenos Aires, Ediciones La Obra, 1975.

Programa para las Escuelas Primarias de la Provincia de Buenos Aires, 1968.

Programa Curricular de Primer Ciclo; La Plata, Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires, 1980.

Resolución N° 1190/75; La Plata, Ministerio de Educación, Provincia de Buenos Aires, 14 de abril de 1975.

Resolución Ministerial N° 146/82; Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Resolución N° 521/82; La Plata, Ministerio de Educación y Cultura, Provincia de Buenos Aires, 1° de abril de 1982.

Resolución N° 2271/76; La Plata, Ministerio de Educación, Provincia de Buenos Aires, 14 de octubre de 1976.

Resolución N° 766/84; Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 3 de octubre de 1984.

Resolución Ministerial 530/88, Curriculum Académico Maestros de Educación Básica; Buenos Aires, Dirección Nacional de Educación Superior, Centro de Documentación e Información Educativa, 1988.

Resolución N° 587/91; Dirección de Educación Superior, Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

Resolución N° 106/92; Dirección de Educación Superior, Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

Resolución N° 189/93; Dirección de Educación Superior, Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

Resolución N° 230/93; Dirección de Educación Superior, Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

Resolución N°33/93 del Consejo Federal de Cultura y Educación; Ministerio de Cultura y Educación.

Revista de Educación; La Plata, Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 1970.

Revista de Educación; La Plata, Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 1974.

Taller expresivo, Selección bibliográfica N°2, parte III; Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, Dirección de Formación y Capacitación Docente, 1995. (La selección de lecturas estuvo a cargo de Javier Simón).

6.4. Artículos periodísticos sobre libros de texto.

Abdala, Verónica; "Los alumnos argentinos leen cada vez... menos", *Página 12*, Suplemento Cultura, Buenos Aires, 30 de marzo de 2003.

Amigo, Claudia y Spina, Julio; "Los nuevos libros escolares", *Clarín*, Guía de la Enseñanza, Buenos Aires, 22 de marzo de 1998.

Brunstein, Carolina; "La trama secreta de los libros y los manuales escolares", *Clarín*, Guía de la Enseñanza, Buenos Aires, 23 de marzo de 2003.

Caparrós, Martín, Amigo, Claudia, Tati, Victoria y Savoia, Claudio; "La escuela tiene la palabra" *Clarín, Revista Viva*, Buenos Aires, 1° de marzo de 1998.

"Dale un futuro a tu hijo, dale hoy un libro de texto", Grupo de Editores de Libros de Texto, Cámara Argentina del Libro, 2003.

Fuertes, Gimena; "Los libros escolares, más lejos del aula", *Página 12*, Buenos Aires, 10 de marzo de 2002.

Gioberchio, Graciela y Geuna, Luciana; "Canasta escolar: fuerte suba en la ropa y útiles más baratos", *Clarín*, Información general, Buenos Aires, 15 de febrero de 2003.

"La historia de los manuales"; *El Día*, La Plata, 9 de julio de 2001.

"Qué hay de nuevo en los libros que los chicos usarán este año", *Clarín*, Guía de la enseñanza, Buenos Aires, domingo 17 de marzo de 2002.

Reinoso, Susana; "Las bibliotecas populares cambian de perfil en un intento por sobrevivir", *La Nación*, Buenos Aires, 29 de octubre de 2002.

San Martín, Raquel; "La venta de textos escolares cayó hasta un 70 %", *La Nación*, Buenos Aires, 18 de octubre de 2002.

Smerling, Tamara; "Novedades editoriales para 2004", *Clarín*, Guía de la Enseñanza, Buenos Aires, 22 de febrero de 2004.

Tatti, Victoria; "Los nuevos manuales escolares", *Clarín*, Guía de la Enseñanza, Buenos Aires, 27 de febrero de 2000.

7. BIBLIOGRAFÍA

7.1. Sobre libros de texto.

Aguirre, María Esther; "Enseñar con textos e imágenes. Una de las aportaciones de Juan Amós Comenio", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa* N°3, año 2001. <http://redie.ens.uabc.mx/vol3no1/contenido-lora.html>

Anderson, Jeanine y Herencia, Cristina; *La imagen de la mujer y el varón en los libros escolares peruanos*, Lima, Ministerio de Educación/ Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación, UNESCO, 1982.

Apple, Michael; *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Barcelona, Paidós/M.E.C, 1989.

Ascárate, Andrea y Cuesta González, Andrés; *Textos, cuerpos y lecturas. Una aproximación sociosemiótica a las revistas escolares*, Tesina, Buenos Aires, Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, 2000.

Benjamín, Walter; "El arte de los taoístas", *Panorama del libro infantil*, 1926, en Alvarado, Maite y Guido, Horacio (comps.); *Incluso los niños. Apuntes para una estética de la infancia*, Buenos Aires, La marca editora, 1993.

Bermúdez, Nicolás; "Representaciones de lo cotidiano en los manuales de Historia Argentina", Buenos Aires, V Congreso de la Federación Latinoamericana de Semiótica, Instituto de Altos Estudios Sociales / Universidad Nacional de Gral. San Martín, 2002.

Braslavsky, Cecilia; "La historia en los libros de texto de ayer y de hoy para las escuelas primarias argentinas" en Aisemberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (compiladoras); *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós, 1993.

Cappelletti, Graciela y Narodowski, Mariano; "¿La imagen es todo?. Mercado y packaging en la industria del texto escolar argentino", en *Ensayos y experiencias* N° 34, Buenos Aires, julio-agosto 2000.

Carbone, Graciela, Rodriguez, Luis M. y colaboradores; *El libro de texto en la escuela*, Luján, Universidad Nacional de Luján, 1998.

..... (directora), Coduras, Luisa, Martinelli, Silvia, Rodriguez, Luis María y Watson, María Teresa; *El libro de texto en la escuela. Textos y lecturas*, Madrid, Universidad Nacional de Luján - Miño y Dávila editores, 2001.

Carbone, Graciela; *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.

Corbière, Emilio; *Mamá me mimó, Evita me ama. La educación argentina en la encrucijada*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1999.

Cucuzza, Héctor R. (dir.) y Pineau, Pablo (co-dir.); *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a la razón de mi vida*, Buenos Aires, Miño y Dávila-Universidad Nacional de Luján, 2002.

Chartier, Roger; "De la historia del libro a la historia de la lectura" y "Los manuales de civilidad. Distinción y divulgación: la civilidad y sus libros", en *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*, Madrid, Alianza editorial, 1994.

.....; *Cultura escrita, literatura e historia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999.

Deforge, Yves; "Las imágenes didácticas en las obras escolares" en Costa, Joan y Moles, Abraham; *Enciclopedia del Diseño*, Barcelona, Ediciones CEAC, 1991.

Entel, Alicia; *La imagen de los procesos sociales de los libros de lectura*, Tesis de Maestría, Buenos Aires, FLACSO, 1984.

Escolano Benito, Agustín (dir); *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid, Fundación G.S. Ruy Pérez, 1997.

Ferrero, Graciela; "Las representaciones sociales del género en los libros de lectura destinados a la E.G.B. (Observaciones sobre el currículum oculto)", en Dalmasso, María Teresa (comp.); *Figuras de mujer. Género y discurso social*, Córdoba, Centro de Estudios Avanzados Universidad Nacional de Córdoba/Intercambio Cultural Alemán-Latinoamericano, 2001.

Galván Lafarga, Luz Elena; "Los usos de la imagen en tres libros de texto mexicanos", Tours, VIII Coloquio de CIREMIA, Texto e imagen en el mundo iberoamericano, Universidad de Tours, 14 al 16 de marzo de 2002.

Güemes Artilles, Rosa María; "Algunas investigaciones en torno al uso de los libros de texto en las aulas", Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento, Universidad de La Laguna.

Johnsen, Egil Borre; *Los libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, 1996.

Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de la Frontera; *Análisis de los contenidos de los libros de texto de Educación Básica desde la perspectiva de la diversidad cultural*, Santiago de Chile, Coordinación Nacional del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, enero de 2001.

Kaufmann, Carolina; "Producciones sobre textos escolares argentinos: hitos, tendencias y potencialidades", Universidad Nacional de Entre Ríos, 2003, mimeo.

Liendro, Elizabeth; *Curriculum presente, ciencia ausente. La enseñanza de la Biología en la Argentina de hoy*, Tomo II, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1992.

Manguel, Alberto; *Una historia de la lectura*, Santa Fe de Bogotá, Editorial Norma, 1999.

Moyinedo, Sergio; *Construcción discursiva de un imaginario mediático acerca del tema 'Buenos Aires colonial' a partir de las ilustraciones de los manuales escolares, libros de lectura y revistas dedicadas al público infantil*, Informe final de beca de Iniciación, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 1995.

.....; "La ilustración científica en los libros escolares", mimeo.

.....; "La figuración del cuerpo como espacio de articulación de la naturaleza y la cultura", mimeo.

.....; "Cuerpos limpios y cuerpos sucios en los libros de lectura", Buenos Aires, Primeras Jornadas de Historia y Teoría del Arte Argentino del siglo XX, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1996.

Nethol, Ana María y otros; *Los libros de texto en América Latina*, México, Editorial Nueva Imagen, 1977.

Novaro, Gabriela; "El tratamiento de la migración en los contenidos escolares. Nacionalismo, integración y marginación", en Neufeld, María Rosa y Thisted, Jens Ariel; *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires, Eudeba, 1999.

Ong, Walter; *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, México, Fondo de cultura Económica, 1987.

Ossenbach Sauter, Gabriela; "La investigación sobre los manuales escolares en América Latina: la contribución del proyecto MANES", en *Historia de la Educación*, N° 19, Salamanca, 2000.

Parcerisa Aran, Artur; *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*, Barcelona, Editorial Graó, 1995.

Rinaudo, María Cristina y Galvanisi, Celia Fabiana; *Para leer mejor... Cómo evaluar la calidad de los libros escolares*, Buenos Aires, Editorial La Colmena, 2002.

Rodríguez, Antonio Orlando; "Tratamiento de la familia en la literatura infantil y juvenil", en *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, N° 3, año 18, Buenos Aires, septiembre de 1997.

Rodríguez, Martha y Dobaño Fernández, Palmira (compiladoras); *Los libros de texto como objeto de estudio*, Buenos Aires, Editorial La Colmena, 2001.

Romero, Luis Alberto (coord); *La argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*, Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2004.

Schmidt, Graciela y Milman, Javier; "Ciudadanía, currículum y textos escolares. Una mirada retrospectiva acerca de la formación ciudadana desde 1981 hasta 1997", en Carli, Sandra (Dirección/compilación); *Estudios sobre la comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*, Buenos Aires, Editorial Stella y La Crujía ediciones, 2003.

Soriano, Marc; *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*, Buenos Aires, Ediciones Colihue, 1995.

Teobaldo, Mirta y García, Amelia Beatriz; "Los libros de lectura utilizados en la región Comahue, en las primeras décadas del siglo: una aproximación a las imágenes y los textos", Universidad Nacional del Comahue, mimeo.

Van Dijk, Teun A.; "Educación e investigación", en *Racismo y discurso de las élites*, Barcelona, Gedisa, 2003.

Verón, Eliseo; "Libros en la escuela" y "Libros en la trampa", en *Esto no es un libro*, Barcelona, Gedisa, 1999.

Wainerman, Catalina y Heredia, Mariana; *¿ Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano, 1999.

Watson, María Teresa; "Semiótica de los géneros de comunicación social", en Carbone, Graciela (directora), Coduras, Luisa, Martinelli, Silvia, Rodríguez, Luis María y Watson, María Teresa; *El libro de texto en la escuela. Textos y lecturas*, Madrid, Universidad Nacional de Luján - Miño y Dávila editores, 2001.

Zunzunegui, Santos; "El texto de la imagen", en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* N° 7, Barcelona, Graó, enero de 1996.

7.2. Sobre imagen

Alessandría, Jorge; *Imagen y metaimagen*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Cátedra de Semiología, CBC, UBA, 1996.

Aumont, Jacques; *La imagen*, Barcelona, Paidós Comunicación, 1992.

Aumont, Jacques; Bergala, Alain; Marie, Michel y Vernet, Marc; *Estética del cine. Espacio filmico, montaje, narración, lenguaje*, Barcelona, Ediciones Paidós, 1983.

Barbieri, Daniele; *Los lenguajes del comic*, Barcelona, Paidós Comunicación, 1993.

Barthes, Roland; *La cámara lúcida. Notas sobre la fotografía*, Barcelona, Paidós, 1995.

.....; "El mensaje fotográfico" y "Retórica de la imagen", en *Lo obvio y lo obtuso*, Barcelona, Paidós, 1986.

.....; *La torre Eiffel. Textos sobre la imagen*, Buenos Aires, Paidós, 2002.

Berger, John; *Mirar*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1998.

Carlón, Mario; *Imagen de arte, imagen de información. Problemas actuales de la relación entre el arte y los medios*, Buenos Aires, Atuel, 1994.

.....; "Avatares de un transgénero 'alto': vida y sobrevivencia del retrato en los medios masivos", Buenos Aires, Cátedra de Semiótica I, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, 1992, mimeo.

Carroll, Lewis; *Niñas (Cartas y fotografías). Estudio preliminar de Brassai*, Barcelona, Lumen, 1998.

Calabrese, Omar; *La era neobarroca*, Madrid, Cátedra, 1994.

Comolli, Jean-Louis; "Máquinas de lo visible", en *Artefacto. Pensamientos sobre la técnica* N° 1, Buenos Aires, Publicaciones del CBC-UBA, 1996.

Crary, Jonathan; "La modernidad y la cuestión del observador", en *Artefacto. Pensamientos sobre la técnica* N° 1, Buenos Aires, Publicaciones del CBC-UBA, 1996.

Dalmaso, María Teresa; *¿Qué imagen, de qué mundo?*, Córdoba, Dirección General de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, 1994.

Dayan, Daniel; "Introducción. Entre lo público y lo privado: la construcción social de las imágenes", en Veyrat-Mason, Isabel y Dayan, Daniel (comps.); *Espacios públicos en imágenes*, Barcelona, Gedisa, 1997.

Debray, Régis; *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*, Barcelona, Paidós, 1994.

Delfino, Silvia (comp.); *La mirada oblicua. Estudios culturales y democracia*, Buenos Aires, La Marca editora, 1993.

Desgoutte, Jean-Paul; "Palabras e imágenes", en *De Signis* N° 4, Barcelona, Editorial Gedisa, 2003.

Dubois, Philippe; *El acto fotográfico. De la representación a la recepción*, Barcelona, Paidós, 1994.
Durham Peters, John y Rothenbuhler, Eric W.; "Más allá del temor a las imágenes. La realidad de la construcción" en Veyrat-Mason, Isabel y Dayan, Daniel (comps.); *Espacios públicos en imágenes*, Barcelona, Gedisa, 1997.

Eco, Umberto; *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*, Barcelona, Editorial Lumen, 1981.

.....; *Tratado de semiótica general*, México, Nueva Imagen + Lumen, 1978.

.....; "De los espejos", en *De los espejos y otros ensayos*, Barcelona, Lumen, 1988.

.....; "El lenguaje del rostro", en *De los espejos y otros ensayos*, Barcelona, Lumen, 1988.

Enaudeau, Corinne; *La paradoja de la representación*, Buenos Aires, Paidós, 1999.

Feldman-Bianco, Bela y Moreira Leite, Miriam; *Desafios da imagem. Fotografia, iconografia e vídeo nas ciencias sociais*, Sao Paulo, Papirus, 1998.

Ferrer, Christian; *Mal de ojo. El drama de la mirada*, Buenos Aires, Colihue, 1996.

Francastel, Pierre; *Sociología de arte*, Madrid, Alianza-Emecé, 1990.

Frascara, Jorge; *Diseño gráfico y comunicación*, Buenos Aires, Ediciones Infinito, 1996.

Gauthier, Guy; *Veinte lecciones sobre la imagen y el sentido*, Madrid, Cátedra, 1996.

Ginzburg, Carlo; "Morelli, Freud y Sherlock Holmes: Indicios y método científico", en Eco, Umberto y Sebeok, Thomas (Eds.); *El signo de los tres. Dupin, Holmes, Peirce*, Barcelona, Editorial Lumen, 1989.

Giroux, Henry; "Primera parte: Disney, Benetton y más allá", en *Placeres inquietantes*, Barcelona, Paidós, 1996.

González, Fernando Xavier; "Apuntes para una historia de la ilustración en el libro infantil", en *El loro pelado*, Año 1, N° 3-4, Buenos Aires, diciembre de 1979.

Grüner, Eduardo; *El sitio de la mirada. Secretos de la imagen y silencios del arte*, Buenos Aires, Editorial Norma, 2001.

Gubern, Román; *La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea*, Barcelona, Gustavo Gili, 1992.

.....; *Del bisonte a la realidad virtual. La escena y el laberinto*, Barcelona, Anagrama, 1996.

Groupe M; *Tratado del signo visual*, Madrid, Cátedra, 1993.

Iturriza, Mariana y Pelazas, Myriam; *Imágenes de una ausencia. La presencia de la mujer en la fotografía de prensa argentina de 1920 a 1930*, Buenos Aires, Prometeo libros, 2001.

Ivins, W.M.; *Imagen impresa y conocimiento. Análisis de la imagen prefotográfica*, Barcelona, Gustavo Gili, 1975.

Joly, Martine; *Introducción al análisis de la imagen*, Buenos Aires, La Marca editora, 1999.

.....; *La imagen fija*, Buenos Aires, La Marca editora, 2003.

Krauss, Rosalind; *El inconsciente óptico*, Madrid, Tecnos, 1997.

Kress, Gunther, Leite-García, Regina y van Leewen, Theo; "Semiótica discursiva", en van Dijk, Teun A.; *El discurso como estructura y proceso. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*, Volumen 1, Barcelona, Gedisa, 2000.

Machado, Arlindo; "Técnicas de la fotografía: la síntesis numérica"; en La Ferla, Jorge (comp.); *La revolución del video*, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC/UBA, 1996.

Manguel, Alberto; *Leyendo imágenes. Una historia privada del arte*, Santa Fe de Bogotá, Editorial Norma, 2002.

Metz, Christian; "Más allá de la analogía, la imagen", en VVAA; *Análisis de las imágenes*, Buenos Aires, Editorial Tiempo Contemporáneo, 1972.

Moyinedo, Sergio; "Cuerpo y figura. Representación gráfica del cuerpo en torno a las bebidas alcohólicas, 1940-1970", Buenos Aires, V Congreso de la Federación Latinoamericana de Semiótica, Instituto de Altos Estudios Sociales / Universidad Nacional de Gral. San Martín, 2002.

.....; "Memorias del cuerpo", en *Figuraciones 1-2, Memoria del arte, memoria de los medios*, Buenos Aires, Oscar Steimberg y Oscar Traversa editores – IUNA - Asunto impreso ediciones, diciembre de 2003.

Olson, David R.; "La representación del mundo en mapas, diagramas, fórmulas, imágenes y textos", en *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*, Barcelona, Gedisa, 1997.

Pierantoni, Ruggero; *El ojo y la idea. Fisiología e historia de la visión*, Barcelona, Paidós comunicación, 1984.

Platón; *La República*, Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1973.

Sanz, Juan Carlos; *El libro de la imagen*, Madrid, Alianza Editorial, 1996.

Schaeffer, Jean-Marie; *La imagen precaria del dispositivo fotográfico*, Madrid, Cátedra, 1990.

Sexe, Néstor; *Diseño.com*, Buenos Aires, Paidós, 2001.

Silva, Armando; *Album de familia. La imagen de nosotros mismos*, Santa Fe de Bogotá, Norma, 1998.

Sontag, Susan; *Sobre la fotografía*, Barcelona, Edhasa, 1996.

Steimberg, Oscar; *Leyendo historietas. Estilos y sentidos de un arte menor*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1977.

.....; *Semiótica de los medios masivos*, Buenos Aires, Atuel, 1998.

Steimberg, Oscar y Traversa, Oscar; *Estilo de época y comunicación mediática*, Buenos Aires, Atuel, 1997.

Tardy, Michel; *El profesor y las imágenes. Ensayo sobre la iniciación a los mensajes visuales*, Barcelona, Editorial Vicens-Vives, 1968.

Traversa, Oscar; *Cuerpos de papel. Figuraciones del cuerpo en la prensa 1918-1940*, Barcelona, Gedisa, 1997.

Verón, Eliseo; "De la imagen semiológica a las discursividades. El tiempo de una fotografía.", en Veyrat-Mason, Isabel y Dayan, Daniel (comps.); *Espacios públicos en imágenes*, Barcelona, Gedisa, 1997.

Vilches, Lorenzo; *La lectura de la imagen. Prensa, cine, televisión*, Barcelona, Paidós, 1991.

.....; *Teoría de la imagen periodística*, Barcelona, Paidós, 1997.

Villafañe, Justo; *Introducción a la teoría de la imagen*, Madrid, Pirámide, s/f.

Virilio, Paul; "El último vehículo", en VVAA; *Videoculturas de fin de siglo*, Madrid, Cátedra, 1990.

VVAA; *Análisis de las imágenes*, Buenos Aires, Editorial Tiempo Contemporáneo, 1972.

VVAA; *Videoculturas de fin de siglo*, Madrid, Cátedra, 1990.

7.3. Sobre educación.

Abbagnano N. Y Visalberghi, A.; *Historia de la pedagogía*, México, Fondo de Cultura Económica, 1990, 9ª reimpresión.

Alderoqui, Silvia; "Una didáctica de lo social: del Jardín de Infantes a tercer grado", en Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (comp.); *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós, 1994.

.....; "Enseñar a pensar la ciudad", en Alderoqui, Silvia y Penchanski, Pompei (comp.); *Ciudad y ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano*, Buenos Aires, Paidós, 2002.

.....; "Para qué enseñar la ciudad?", en Alderoqui, Silvia y Penchanski, Pompei (comp.); *Ciudad y ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano*, Buenos Aires, Paidós, 2002.

Apple, Michael; *Ideología y currículo*, Madrid, Akal, 1986.

Braslavsky, Berta; *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.

Calvo, Silvia, Serulnicoff, Adriana e Isabelino Siede (comp.); *Retratos de familia... Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza*, Buenos Aires, Paidós, 1998.

Castells, Manuel, Flecha, Ramón, Freire, Paulo, Giroux, Henry, Macedo, Donald y Willis, Paul; *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós, 1994.

Consulta Nacional Docente: "La Educación Argentina. ¿Qué dicen los maestros?", Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte, CTERA, 2000.

Cruder, Gabriela; *Maestros: qué ven, qué piensan y qué hacen con el cine, el video y la TV*, Luján, Colección Miradas desde la investigación educativa, Universidad Nacional de Luján, 2001

Davini, María Cristina; "La formación docente. Un programa de investigaciones", en *Revista de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año IV, Nº 7, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, diciembre de 1995.

.....; *El curriculum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1998.

.....; "Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales", en W. de Camilloni, Alicia, Davini, María Cristina, Edelstein, Gloria, Litwin Edith, Souto Marta y Barco, Susana; *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós, 1997.

Díaz Barriga, Angel; "Articulaciones entre filosofía y educación", en *Revista Argentina de Educación*, Año X, Nº18, Buenos Aires, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, 1992.

Diker, Gabriela y Terigi, Flavia; "El PTFD: un balance todavía provisorio pero necesario", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año IV, Nº7, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, diciembre de 1995.

Eisner, Elliot W.; *Cognición y curriculum. Una visión nueva*, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1998.

Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie; "La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso", mimeo.

Ferreiro, Emilia; "Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia", en *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, Buenos Aires, s/d.

.....; "La revolución informática y los procesos de lectura y escritura", en *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, Buenos Aires, s/d.

Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana; *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Buenos Aires, Siglo XXI editores, 1985.

Gálvez, Grecia; "La geometría, la psicogénesis de las nociones espaciales y la enseñanza de la geometría en la escuela elemental", en Parra, Cecilia y Saiz, Irma (comps.); *Didáctica de las matemáticas. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós, 1997.

Guirtz, Silvina; *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina (1930-1970)*, Buenos Aires, Eudeba, 1999.

Kaplan, Carina; *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1997.

Kemmis, Stephen; *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata, 1988.

Litwin, Edith; "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda", en W. de Camilloni, Alicia, Davini, María Cristina, Edelstein, Gloria, Litwin Edith, Souto Marta y Barco, Susana; *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós, 1997.

López Ramirez, José Javier; *Identidad docente y modernización educativa. Resignificaciones por algunos protagonistas de educación básica*, Tesis de Maestría, México, DIE/CINVESTAV, 1997.

McLaren, Peter; *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Buenos Aires, Instituto de Estudios y Acción Social- Rei y Aique Grupo editor, 1994.

Milstein, Diana y Mendes, Héctor; "La estética escolar: una vieja historia.", en *Revista Crítica Educativa*, Año II, N° 3, Buenos Aires, diciembre de 1997.

Piaget, Jean; *Seis estudios de psicología*, Barcelona, Planeta-Agostini, 1985.

..... e Inhelder, B.; *Psicología del niño*, Madrid, Morata, 2000.

Quiroz, María Teresa; *Todas las voces. Comunicación y educación en el Perú*, Lima, Universidad de Lima, 1993.

Reimer, Evert; *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*, Buenos Aires, Barral-Corregidor, 1971.

Serra i Salamé, Carlos y Alegret i Tejero, Joan Lluís; "La diversidad humana en los libros de texto", en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 264, Diciembre de 1997.

Southwell, Myriam; "Historia y formación docente", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año IV, N°7, Buenos Aires, diciembre de 1995.

Torres Santomé, Jurjo; *El curriculum oculto*, Madrid, Morata, 1994.

W. de Camilloni, Alicia; "De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica", en W. de Camilloni, Alicia, Davini, María Cristina, Edelstein, Gloria, Litwin Edith, Souto Marta y Barco, Susana; *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós, 1997.

.....; "Sobre la programación de la enseñanza de las Ciencias Sociales", en Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (comp.); *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*, Buenos Aires, Paidós, 1998.

Zelmanovich, Perla; "Primer movimiento: entre el mito y la historia", en Zelmanovich, Perla, González, Diana, Gojman, Silvia y Finocchio, Silvia; *Efemérides, entre el mito y la historia*, Buenos Aires, Paidós, 1997.

....., González, Diana, Gojman, Silvia y Finocchio, Silvia; *Efemérides, entre el mito y la historia*, Buenos Aires, Paidós, 1997.

.....; "Seleccionar contenidos para el primer ciclo. Un falso dilema: ¿cercanía o lejanía?", en Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (comp.); *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*, Buenos Aires, Paidós, 1998.

7.4. Sobre Análisis del discurso

Alvarado, Maite; *Paratexto*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Cátedra de Semiología, CBC, UBA, 1994.

Angenot, Marc; "La crítica del Discurso Social: a propósito de una orientación en investigación", en *Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias*, Córdoba, Editorial Universidad Nacional de Córdoba, 1998.

Bajtin, M.M.; "El problema de los géneros discursivos", en *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1999.

Barthes, Roland; *El grado cero de la escritura*, Buenos Aires, Siglo veintiuno editores, 1976.

Buenfil Burgos, Rosa Nidia; *Análisis del discurso y educación*, México, Documentos DIE 26, DIE/CINVESTAV, 1993, p.5.

.....; "Introducción", en *Cardenismo: argumentación y antagonismo en educación*, México, DIE / CINESTAV / CONACYT, 1994.

Kaufman, Ana María y Rodríguez, María Elena; *La escuela y los textos*, Buenos Aires, Santillana, 1993.

Kaufman, Ana María; "Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién", en *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, Año 15 N° 3, septiembre de 1994.

Laclau, Ernesto; "Por qué los significantes vacíos interesan a la política", en *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires, Ariel, 1996.

Silvestri, Adriana; *Discurso instruccional*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Cátedra de Semiología, CBC, UBA, 1995.

Van Dijk, Teun A. (comp); *El discurso como estructura y proceso. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*, Volumen 1, Barcelona, Gedisa editorial, 2000.

Verón, Eliseo; *La semiosis social: fragmentos de una teoría de la discursividad*, Barcelona, Gedisa, 1987.

.....; *Semiosis de lo ideológico y del poder. La mediatización*, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común, UBA, 1997.

Torring, Jakob; "Un repaso al análisis del discurso", en Buenfil Burgos, Rosa Nidia (coord.); *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*, México, Plaza y Valdés, 1998.

7.5. Bibliografía general

Bauman, Zygmunt; "Espacios sociales: cognitivos, estéticos y morales", en Bauman, Zygmunt; *Ética posmoderna*, Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2004.

Bourdieu, Pierre; *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus, 1999.

Cacciari, Massimo; *El dios que baila*, Buenos Aires, Paidós, 2000.

Fuentes Amaya, Silvia; *Identificación y constitución de sujetos: El discurso marxista como articulador hegemónico en el proceso identificatorio de los estudiantes de sociología de la ENEP Aragón, generación 79-83*, Tesis de Maestría, México, DIE / CINVESTAV, 1997.

García Canclini, Néstor; *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Barcelona, Gedisa editorial, 2004.

Geertz, Clifford; *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 2000.

Jones, Daniel, Manzelli, Hernán y Pecheny, Mario; "La teoría fundamentada. Su aplicación en una investigación sobre vida cotidiana con VIH/Sida y Hepatitis C", en Kornblit, Ana Lía (comp.); *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales* (en prensa).

Lotman, Jurij M. Y Escuela de Tartu; *Semiótica de la cultura*, Madrid, Ediciones Cátedra, 1979.

Marafioti, Roberto; *Los significantes del consumo. Semiología, medios masivos y publicidad*, Buenos Aires, Biblos, 1995.

Noufouri, Hamurabi, Feierstein, Daniel, Rivas, Ricardo y Prado, Juan; *Tinieblas del crisol de razas. Ensayos sobre las representaciones simbólicas y espaciales de la noción del "otro" en Argentina*, Buenos Aires, Editorial Cálamo, 2000.

Ortíz, Renato; *Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 1996.

.....; *Mundialización y cultura*, Buenos Aires, Alianza editorial, 1997.

.....; *Los artífices de una cultura mundializada*, Santafé de Bogotá, Fundación Social y Siglo del Hombre editores, 1998.

Samaja, Juan; *Semiótica y dialéctica*, Buenos Aires, JVE ediciones, 2000.

Valles, Miguel; *Técnicas cualitativas de investigación social*, Madrid, Síntesis, 1997.

Williams, Raymond; *Cultura: sociología de la comunicación y del arte*, Barcelona, Paidós, 1987.

Wittrock, Merlin C.; *La investigación de la enseñanza I, II y III*, Barcelona, Paidós, 1989.

7.6. Diccionarios

Diccionario Enciclopédico Salvat Universal, Barcelona, Salvat Editores, 1972.

Diccionario Esencial de la Real Academia Española, Madrid, Espasa, 1997.

Gran Diccionario de la Lengua Española Larousse, Barcelona, Larousse, 1998.

7.7. Artículos periodísticos.

Campanario, Sebastián; "Consumo infantil: los chicos tienen el poder", *Clarín*, Suplemento Económico, Buenos Aires, 27 de marzo de 2005.

Camps, Sibila; "En uno de cada cinco hogares del país hay al menos un discapacitado", *Clarín*, Buenos Aires, 23 de octubre de 2004.

Ferreyra, Pilar; "¡Comprame, comprame, comprame!", *Clarín, Revista Viva*, Buenos Aires, 2000.

García Canclini, Néstor; "Desde la torre de tránsito", *Clarín, Suplemento Cultura y Nación*, Buenos Aires, 9 de agosto de 2003.

Heguy, Silvina; "El 56% de los argentinos tiene antepasados indígenas", *Clarín*, Buenos Aires, 16 de enero de 2005.

Matsuura, Koichiro; "Enseñanza de calidad para todos", *Clarín*, Buenos Aires, 27 de diciembre de 2002.

Rabolini, Andrea; "Dibujitos, dólares y videogames", *Revista La Nación*, Buenos Aires, 2000.

Ulanovsky Sack, Daniel, entrevista con Roger Chartier, "Hace 700 años la cultura era más audiovisual que hoy", *Clarín*, Buenos Aires, 30 de julio de 1995.

8. ANEXO

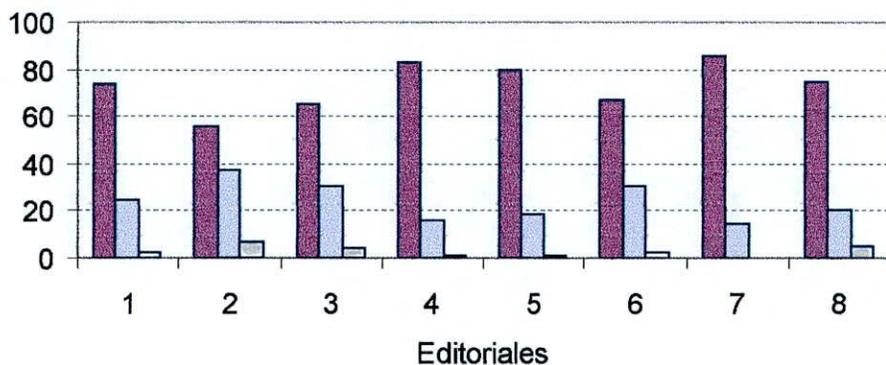
Editoriales	Total de páginas	Total de páginas sin texto imagen	Total de páginas con texto imagen
1	973	31	942
2	1151	34	1117
3	789	41	748
4	823	0	823
5	964	18	946
6	701	3	698
7	937	0	937
8	960	24	936
	7298	151	7147
	100%	2%	98%

Editoriales	1° Año	2° Año	3° Año	Total de imágenes por editorial
1	911	733	705	2349
2	894	821	766	2481
3	599	479	418	1496
4	869	615	522	2006
5	889	571	449	1909
6	919	724	678	2321
7	1435	1020	1067	3522
8	1163	857	876	2896
Total de imágenes por año	7679	5820	5481	18980

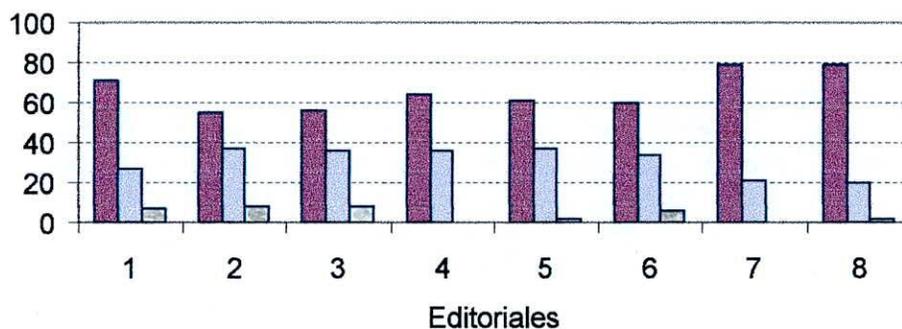
Niveles de presentación de las imágenes (en porcentajes)

■ Antológico ■ Anecdótico ■ Genético

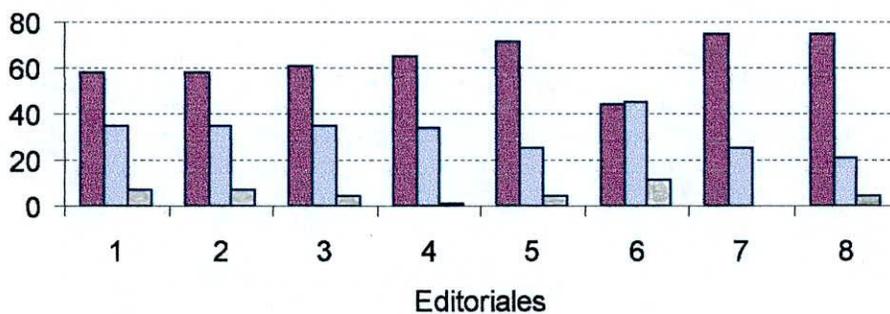
Primer Año



Segundo Año



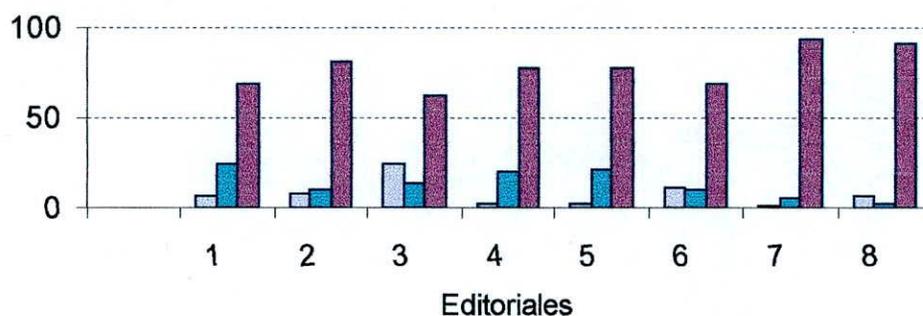
Tercer Año



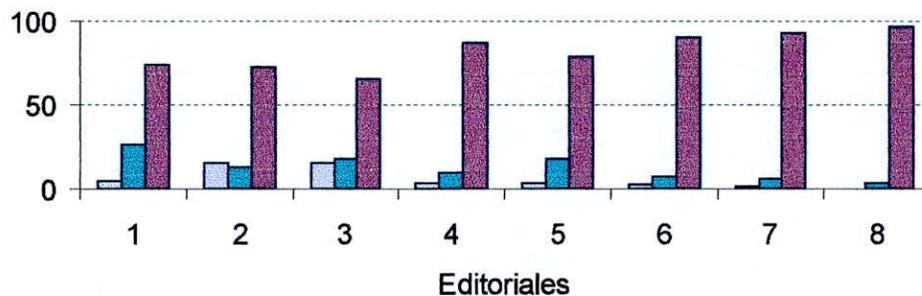
Tamaño de las imágenes (en porcentajes).

Grande Mediano Pequeño

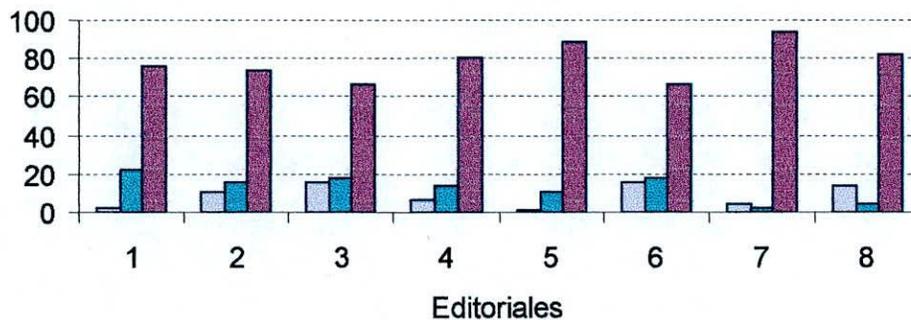
Primer Año



Segundo Año

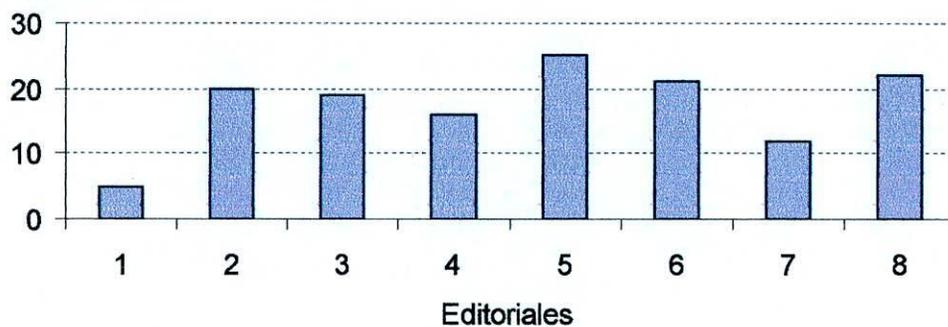


Tercer Año

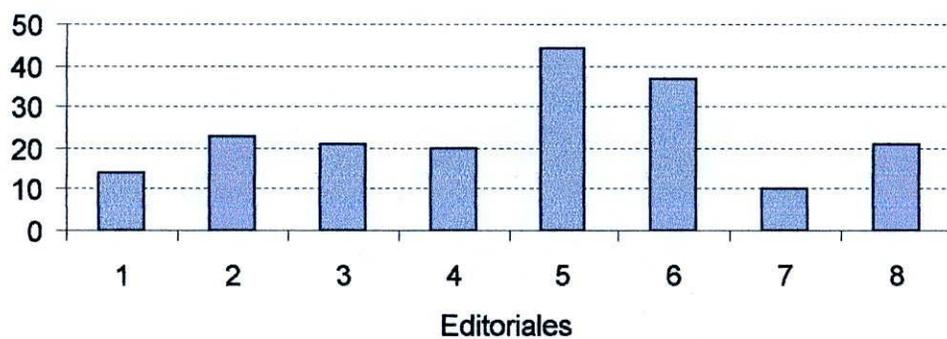


Imágenes que presentan escenarios / fondo (expresado en porcentajes).

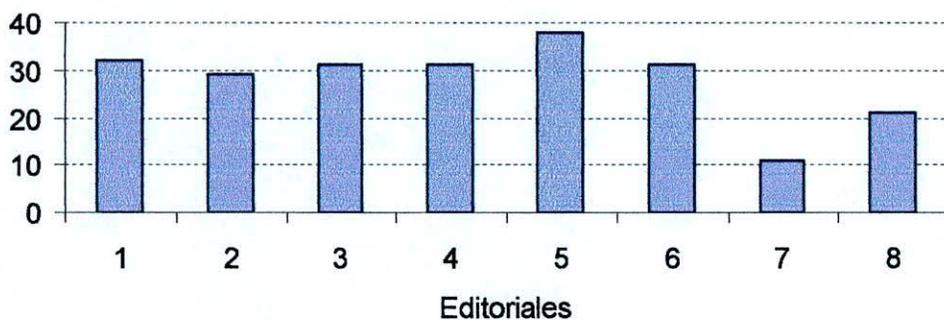
Primer Año



Segundo Año

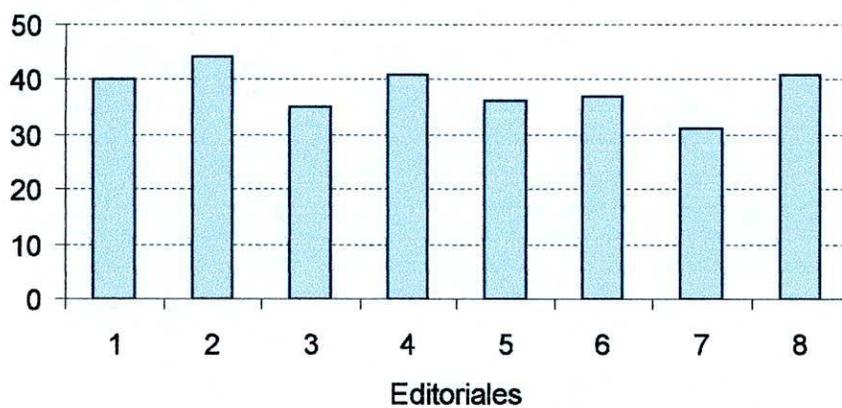


Tercer Año

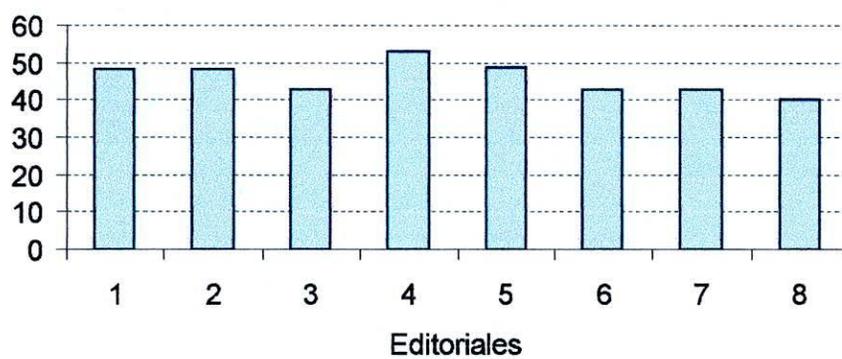


Imágenes que presentan actantes que miran (expresado en porcentajes).

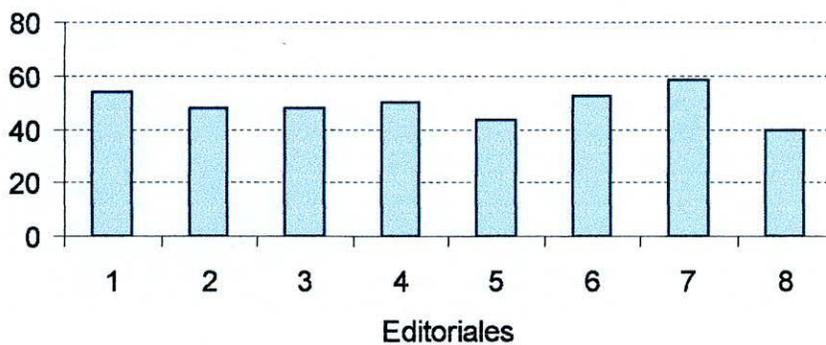
Primer Año



Segundo Año



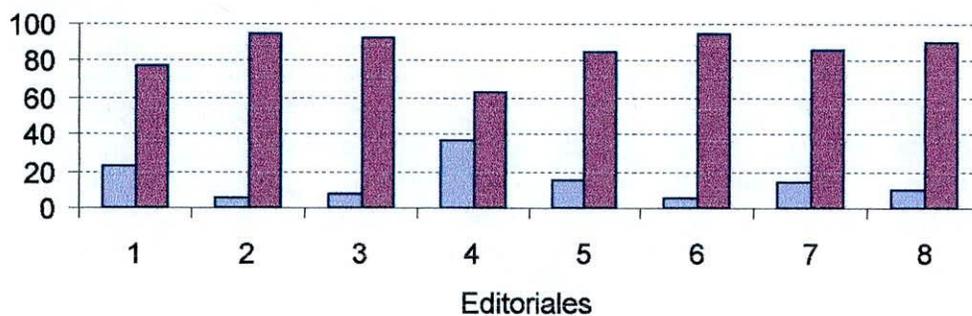
Tercer Año



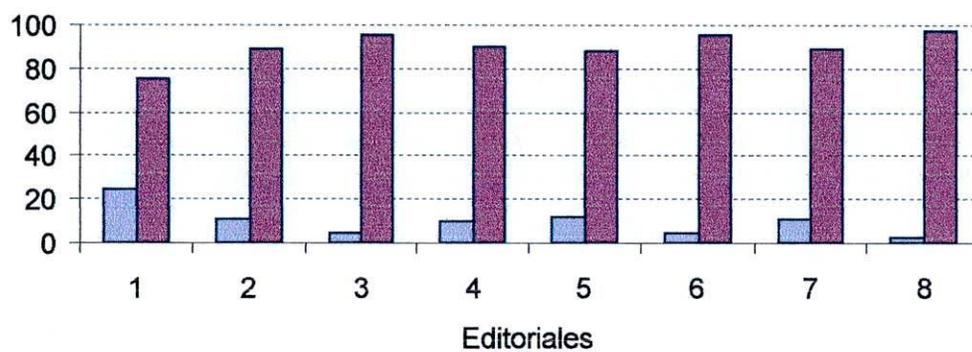
Imágenes que presentan actantes que miran (expresado en porcentajes).

■ Mirada hacia el lector ■ Mirada hacia el interior de la imagen

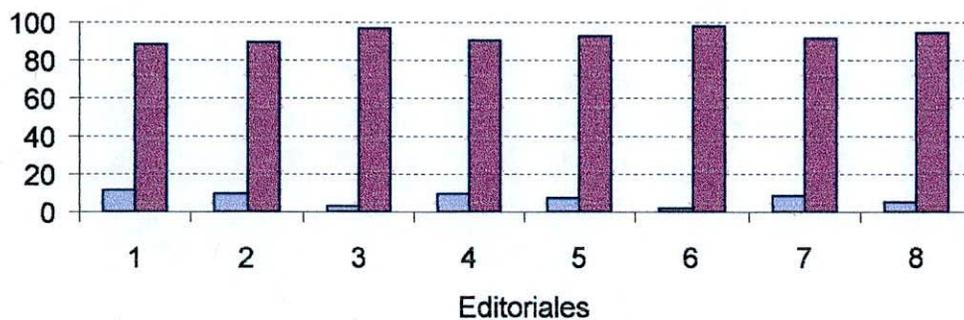
Primer Año



Segundo Año

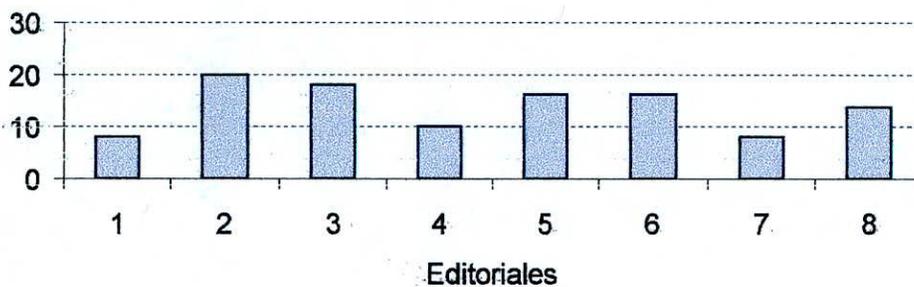


Tercer Año

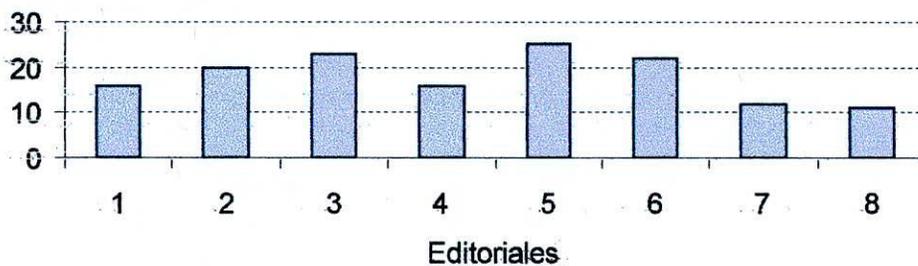


Imágenes que presentan relaciones entre actantes (expresada en porcentajes).

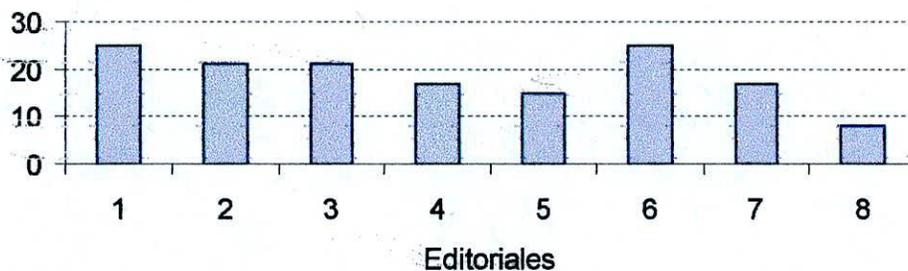
Primer Año



Segundo Año

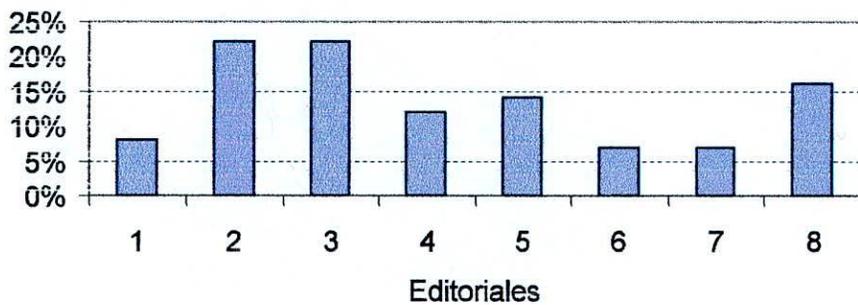


Tercer Año

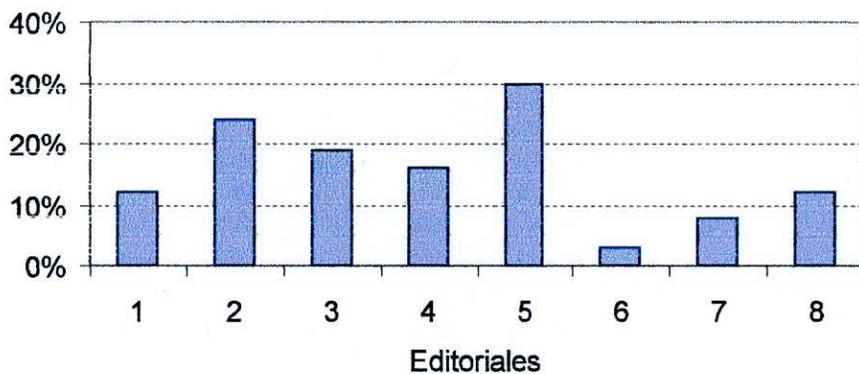


Imágenes icónico-indiciales (con respecto al total de imágenes)

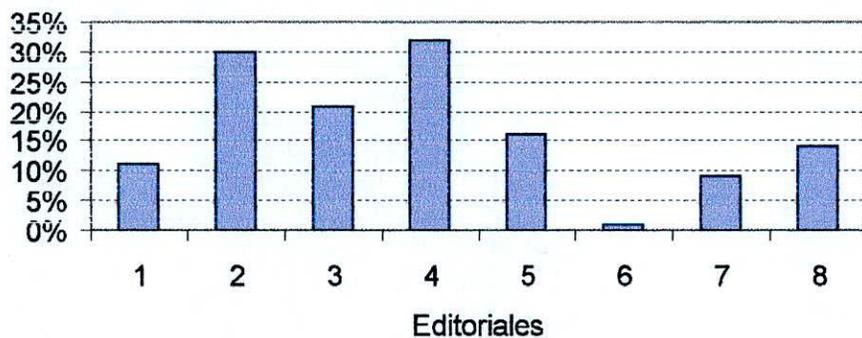
Primer Año.



Segundo Año



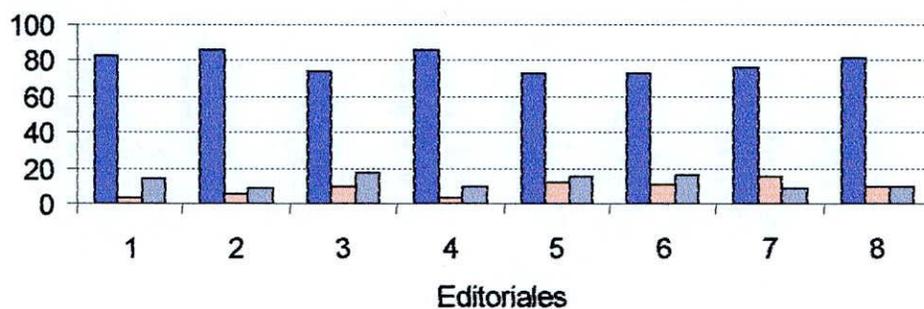
Tercer Año



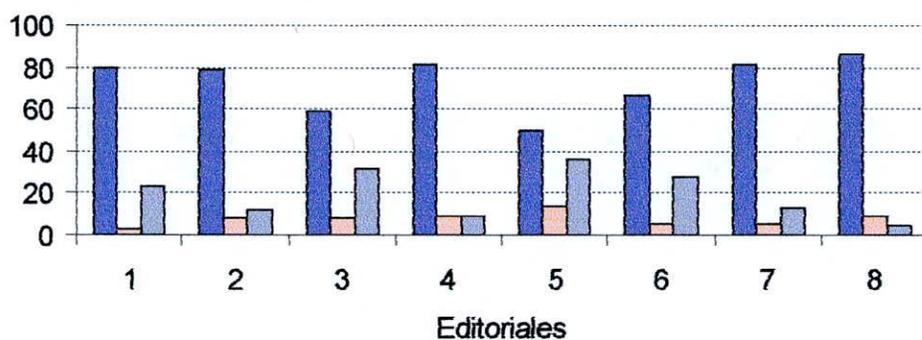
Funciones del lenguaje (expresadas en porcentajes).

■ Apelativa ■ Poética ■ Informativa

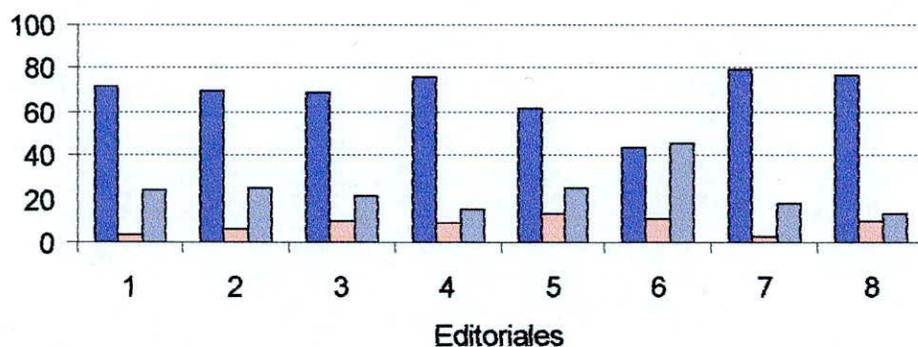
Primer Año



Segundo Año



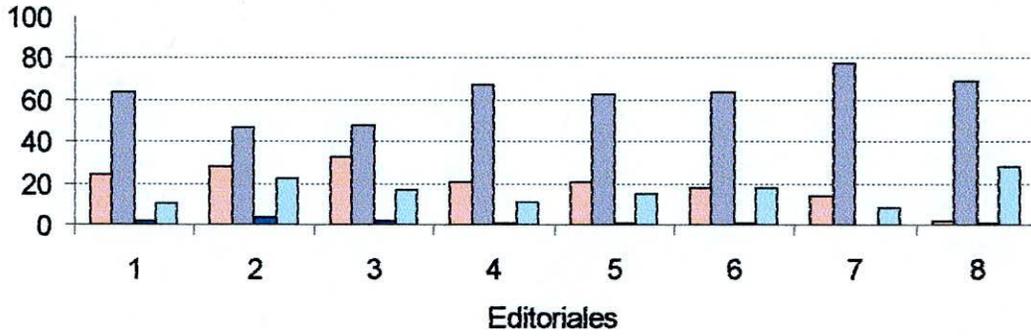
Tercer Año



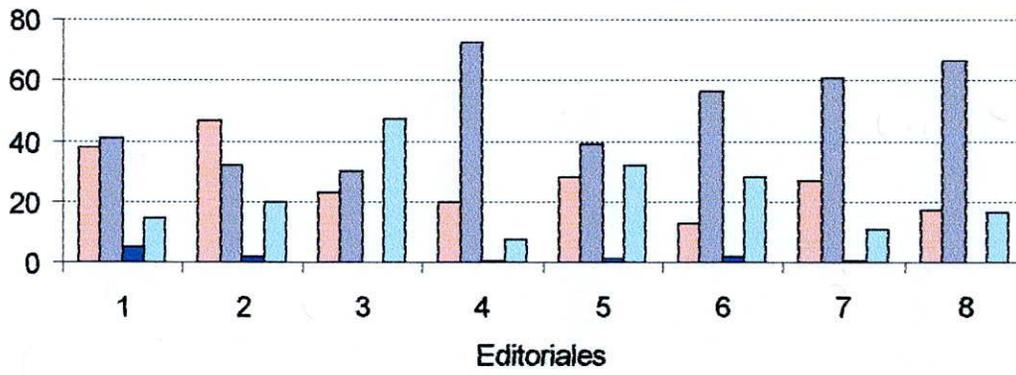
Funciones prevalectentes de la imagen (expresadas en porcentajes)

Decorativa Productiva Indicativa Ejemplificadora

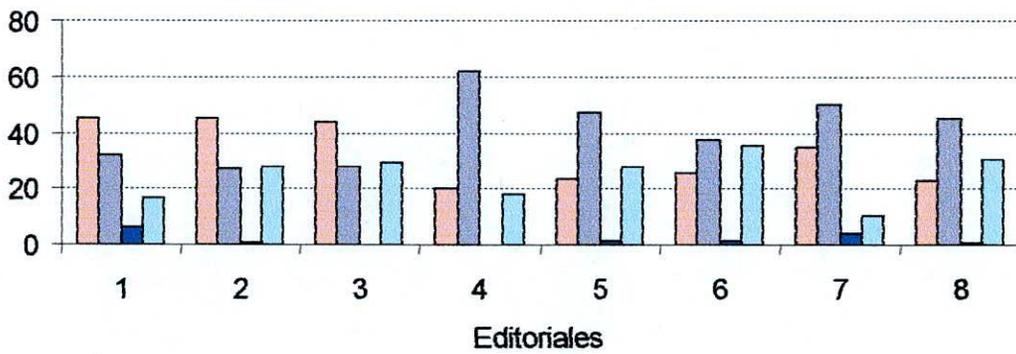
Primer Año



Segundo Año



Tercer Año



Nivel de presentación de las imágenes.

	Cantidad de imágenes	Nivel de presentación		
		Antológico	Aneecdótico	Genético
1° Año				
edit 1	911	668	222	21
edit 2	894	500	336	58
edit 3	599	392	183	24
edit 4	869	724	137	8
edit 5	889	711	170	8
edit 6	919	616	278	25
edit 7	1435	1223	207	5
edit 8	1163	870	236	61
TOTALES	7679	5704	1769	210
2° Año				
edit 1	733	493	189	51
edit 2	821	451	305	65
edit 3	479	270	172	37
edit 4	615	392	221	2
edit 5	571	348	211	12
edit 6	724	433	244	47
edit 7	1020	804	214	2
edit 8	857	674	170	13
TOTALES	5820	3865	1726	229
3° Año				
edit 1	705	408	247	50
edit 2	766	447	268	51
edit 3	418	255	147	16
edit 4	522	337	180	5
edit 5	449	320	113	16
edit 6	678	295	307	76
edit 7	1067	797	266	4
edit 8	876	654	186	36
TOTALES	5481	3513	1714	254
TOTALES, los tres años todas las editoriales	18980	4167	1900	290

Tamaño de las imágenes.

	Cantidad de imágenes	Tamaño de las imágenes		
		Grande	Mediano	Pequeño
1° Año				
edit 1	911	58	227	626
edit 2	894	72	92	730
edit 3	599	146	82	371
edit 4	869	21	169	679
edit 5	889	15	183	691
edit 6	919	97	89	733
edit 7	1435	15	75	1345
edit 8	1163	80	29	1054
TOTALES	7679	504	946	6229
2° Año				
edit 1	733	34	186	513
edit 2	821	123	103	595
edit 3	479	76	88	315
edit 4	615	25	58	532
edit 5	571	17	102	452
edit 6	724	17	54	653
edit 7	1020	9	61	950
edit 8	857	2	29	826
TOTALES	5820	303	681	4836
3° Año				
edit 1	705	13	154	538
edit 2	766	82	118	566
edit 3	418	66	75	277
edit 4	522	33	68	421
edit 5	449	3	49	397
edit 6	678	104	123	451
edit 7	1067	42	27	998
edit 8	876	118	36	722
TOTALES	5481	461	650	4370
TOTALES, los tres años todas las editoriales	18980	1268	2277	15435

Imágenes que presentan escenarios / fondo.

	Cantidad de imágenes	Fondo color	Escenarios / fondo	Fondo fondo
1° Año				
edit 1	911	76	45	121
edit 2	894	210	177	387
edit 3	599	135	116	251
edit 4	869	381	71	452
edit 5	889	315	222	537
edit 6	919	215	196	411
Edit 7	1435	440	166	606
Edit 8	1163	127	261	388
TOTALES	7679	1899	1254	3153
2° Año				
Edit 1	733	40	106	146
Edit 2	821	163	185	348
edit 3	479	88	101	189
edit 4	615	260	127	387
edit 5	571	89	254	343
edit 6	724	133	265	398
edit 7	1020	292	105	397
edit 8	857	51	177	228
TOTALES	5820	1116	1320	2436
3° Año				
edit 1	705	85	224	309
edit 2	766	190	219	409
edit 3	418	107	131	238
edit 4	522	155	162	317
edit 5	449	122	169	291
edit 6	678	184	213	397
edit 7	1067	328	115	443
edit 8	876	199	186	385
TOTALES	5481	1370	1419	2789
TOTALES, los tres años Todas las Editoriales	18980	4385	3993	8378

Imágenes con actantes que miran.

	Cantidad de imágenes	Imágenes con actantes que miran		Totales
		Hacia el lector	Hacia el interior de la imagen	
1° Año				
edit 1	911	83	285	368
edit 2	894	20	373	393
edit 3	599	16	196	212
edit 4	869	129	223	352
edit 5	889	49	268	317
edit 6	919	16	321	337
Edit 7	1435	61	384	445
Edit 8	1163	48	424	472
TOTALES	7679	422	2474	2896
2° Año				
Edit 1	733	87	267	354
Edit 2	821	45	348	393
edit 3	479	11	195	206
edit 4	615	32	296	328
edit 5	571	34	248	282
edit 6	724	14	297	311
edit 7	1020	49	392	441
edit 8	857	11	329	340
TOTALES	5820	283	2372	2655
3° Año				
edit 1	705	47	335	382
edit 2	766	37	332	369
edit 3	418	7	195	202
edit 4	522	23	236	259
edit 5	449	14	179	193
edit 6	678	6	347	353
edit 7	1067	49	566	615
edit 8	876	18	336	354
TOTALES	5481	201	2526	2727
TOTALES, los tres años Todas las Editoriales	18980	906	7372	8278

Imágenes que presentan relaciones entre actantes.

	Cantidad de imágenes	Imágenes que presentan relaciones entre actantes
1° Año		
edit 1	911	77
edit 2	894	176
edit 3	599	106
edit 4	869	90
edit 5	889	141
edit 6	919	143
Edit 7	1435	111
Edit 8	1163	166
TOTALES	7679	1010
2° Año		
Edit 1	733	109
Edit 2	821	161
edit 3	479	100
edit 4	615	100
edit 5	571	142
edit 6	724	160
edit 7	1020	120
edit 8	857	97
TOTALES	5820	989
3° Año		
edit 1	705	117
edit 2	766	160
edit 3	418	88
edit 4	522	88
edit 5	449	68
edit 6	678	172
edit 7	1067	180
edit 8	876	70
TOTALES	5481	943
TOTALES, los tres años	18980	2942
Todas las Editoriales		

Imágenes icónico-indiciales.

	Cantidad de imágenes	Imágenes Icónico-indiciales
1° Año		
edit 1	911	75
edit 2	894	201
edit 3	599	132
edit 4	869	108
edit 5	889	125
edit 6	919	63
Edit 7	1435	97
Edit 8	1163	190
TOTALES	7679	991
2° Año		
Edit 1	733	86
Edit 2	821	195
edit 3	479	92
edit 4	615	97
edit 5	571	171
edit 6	724	23
edit 7	1020	84
edit 8	857	99
TOTALES	5820	847
3° Año		
edit 1	705	79
edit 2	766	233
edit 3	418	87
edit 4	522	168
edit 5	449	72
edit 6	678	6
edit 7	1067	95
edit 8	876	124
TOTALES	5481	864
TOTALES, los tres años Todas las Editoriales	18980	2702

Funciones del lenguaje

	Cantidad de imágenes	Funciones del lenguaje		
		Apelativa	Poética	Informativa
1° Año				
edit 1	911	754	31	128
edit 2	894	765	51	78
edit 3	599	440	56	103
edit 4	869	749	33	82
edit 5	889	649	110	130
edit 6	919	673	99	147
Edit 7	1435	1092	214	129
Edit 8	1163	943	111	109
TOTALES	7679	6065	705	906
2° Año				
Edit 1	733	554	17	162
Edit 2	821	649	70	102
edit 3	479	286	41	152
edit 4	615	502	58	55
edit 5	571	288	77	206
edit 6	724	485	40	199
edit 7	1020	831	58	131
edit 8	857	741	79	37
TOTALES	5820	4336	440	1044
3° Año				
edit 1	705	507	28	170
edit 2	766	531	45	190
edit 3	418	289	41	88
edit 4	522	396	47	79
edit 5	449	275	62	112
edit 6	678	299	71	308
edit 7	1067	844	31	192
edit 8	876	671	89	116
TOTALES	5481	3812	414	1255
TOTALES, los tres años Todas las editoriales	18980	14213	1559	3205

Funciones prevalectes de la imagen.

	Cantidad de imágenes	Funciones prevalectes de la imagen			
		Decorativa	Productiva	Indicativa	Ejemplifica dora
1° Año					
edit 1	911	220	580	17	94
edit 2	894	252	414	30	198
edit 3	599	199	288	10	102
edit 4	869	183	584	8	94
edit 5	889	183	563	12	131
edit 6	919	168	587	5	159
Edit 7	1435	197	1107	6	125
Edit 8	1163	23	806	10	324
TOTALES	7679	1425	4929	98	1227
2° Año					
Edit 1	733	281	299	40	113
Edit 2	821	382	262	14	163
edit 3	479	108	142	1	228
edit 4	615	120	444	2	49
edit 5	571	160	224	6	181
edit 6	724	94	410	15	205
edit 7	1020	277	622	8	113
edit 8	857	146	568	2	141
TOTALES	5820	1568	2971	88	1193
3° Año					
edit 1	705	315	228	45	117
edit 2	766	341	209	4	212
edit 3	418	182	115	0	121
edit 4	522	106	322	0	94
edit 5	449	107	212	5	125
edit 6	678	175	253	11	239
edit 7	1067	376	536	43	112
edit 8	876	204	397	9	266
TOTALES	5481	1806	2272	117	1286
TOTALES, los tres años	18980	4799	10172	303	3706
Todas las editoriales					

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas