



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons](#)
Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional

Imagen y educación. Reflexiones acerca de un objeto de estudio, el recorrido transitado y algunas anticipaciones
Gabriela Cruder
Apuntes de comunicación, educación y discurso (N.º 2), e010, noviembre 2017
ISSN 2525-2046 | <https://doi.org/10.24215/25252046e010>
<http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/apuntes>
FPyCS | Universidad Nacional de La Plata
La Plata | Buenos Aires | Argentina

Imagen y educación

Reflexiones acerca de un objeto de estudio, el recorrido transitado y algunas anticipaciones

Image and Education

Reflections about a Study Object, the Transited Trail and some Anticipation

Gabriela Cruder

gcruder@yahoo.com.ar

<https://orcid.org/0000-0002-2968-7147>

División de Educación a Distancia - Departamento de Educación
Universidad Nacional de Luján | Argentina

Resumen

En este artículo se reflexiona sobre un objeto de estudio, las imágenes de los libros de texto, y sobre el recorrido realizado en la indagación y en el análisis, lo que implica dar cuenta de las vacilaciones, los cambios, las revisiones que (re)construyen el objeto con cada mirada que se realiza. El texto se convierte en un renovado ejercicio de comunicación y en una nueva oportunidad de presentación del campo de estudio de las imágenes que excede la perspectiva planteada por la educación artística o la concepción que las entiende como parte de los recursos para la enseñanza o que las valida como disparadores para la transmisión de ciertos contenidos escolares.

Palabras clave

metodología, investigación, imagen, libros de texto

Abstract

In this article we reflect about an object of study, the images of textbooks, and about the route taken in the investigation and analysis, which implies giving an account of the hesitations, the changes, the revisions that (re)construct the object with each approach we make. The text becomes a renewed exercise in communication and in a new opportunity to present the field of study of images, which exceeds the perspective raised by the artistic education or the conception that understands them as part of the resources for teaching without investigating too much about it, or validates them as triggers for the transmission of certain school contents.

Keywords

methodology, research, image, textbooks

Imagen y educación

Reflexiones acerca de un objeto de estudio, el recorrido transitado y algunas anticipaciones

Por Gabriela Cruder

Hoy: coordenadas

Reconocemos numerosos antecedentes y variadas vertientes en el campo de estudio que nos proponemos visitar. La imagen continúa ocupando un espacio pequeño en el *quantum* de intereses abordados en la producción dedicada a los libros de texto. En este marco, hace un tiempo ya nos propusimos relevar, describir y analizar las imágenes de los libros de texto destinados a la escuela primaria o elemental, mediante un recorrido que permitiera dar cuenta de las representaciones que circularon en este ámbito desde la organización del sistema educativo, a fines de siglo XIX, hasta el presente.

En este camino, nos planteamos observar dos cuestiones. Por un lado, la configuración de un repertorio en cuanto a los actantes involucrados y a los roles que se han configurado como los adecuados para desempeñar / mostrar en las páginas escolares, es decir, lo que se visibiliza y se pone a disposición de la mirada de los lectores. Por otro, los aspectos estilísticos, sus cambios y sus continuidades, en relación con ese corpus de representaciones. Tanto como fuera posible, dar cuenta del libro a través del tiempo implicó verlo en el contexto de producción y observar las acentuaciones puestas en cada época.

Estudiar las imágenes de los libros de texto requiere tener presente que la tarea de indagación se asienta en un entramado de elementos conceptuales (que expondremos en este apartado) que permite observar el tejido del que forman parte. Por tanto, se vuelve central un interrogante sobre el cual nos montamos para continuar con nuestra tarea: ¿puede realizarse el análisis del texto escrito sin considerar las imágenes presentes en las páginas escolares? Y si eso sucede, es decir, si se decide dar cuenta solo de la palabra escrita cuando se realiza el estudio de un libro de texto, ¿es posible desplazar el análisis y las reflexiones que devienen de haber focalizado en una parcialidad, generalizándolos, para dar cuenta de lo que es el libro de texto?

Nuestro posicionamiento en torno del tema implica comprender el análisis de las imágenes en el marco de estrategias discursivas, lo que involucra atender a la página en su totalidad. Parafraseando a Sergio Moyinedo (1995), cabe señalar 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, al funcionar en un determinado régimen discursivo, la imagen es arrastrada por el enunciado verbal hacia una determinada región de significaciones, sin dejar de mostrar, al mismo tiempo, algo que le es propio. Las imágenes, en tanto signos, nos ofrecen una interpretación del mundo, no son su reflejo aséptico sino que llegan a las páginas escolares como producto de una elección y/o producción deliberada.

[...] La imagen, así como no afirma ni niega nada, tampoco dice a qué campo discursivo pertenece. No solo 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 [...] (Carlón, 1994, p. 51).

También, necesitamos considerar qué se entiende por libro de texto, dado que estamos hablando de una materialidad que circula en las escuelas, que forma parte, por tanto, del ámbito educativo formal y que, en nuestro país, se encuentra legitimado por todo un corpus normativo regulatorio, con mayor o menor laxitud según el momento histórico. Tampoco podemos desatender que en su producción interviene fuertemente el mercado editorial. Rápida y sintéticamente: las definiciones acerca del libro de texto entienden que se configura en el cruce de teorías pedagógicas, de objetivos educativos y de contenidos seleccionados para ser transmitidos.

A esta altura de la exposición, puede observarse que los elementos que vamos disponiendo sobre la mesa de trabajo no parecen enseñar, a simple vista, todas sus características sino que, por el contrario, dejan expuesta la complejidad y, por tanto, la necesidad de distanciamiento para la lectura y para el estudio de las imágenes inscriptas en las páginas escolares, a la vez que nos advierten acerca de la cuidadosa atención que cabe prestar a todas estas capas del entramado en el que se producen, se presentan y del que forman parte.

Además de exponer los elementos conceptuales inherentes al estudio de las imágenes, en el espacio teórico en el que nos desplazamos cabe comprender que el ámbito educativo en el que circulan y por la materialidad en la que se inscriben incorporan —pensemos que, en definitiva, se trata de enseñar y de aprender— otra cuestión no menos importante: el régimen de creencia. Esto implica tener en cuenta no solo las características y considerar ante qué tipo de imagen —icónica y/o icónico-indicial o fotográfica— nos encontramos en tanto lectores (entendiendo que a unas las consideramos del orden de lo verosímil y a otras como verdaderas y testimoniales de la realidad, de los hechos, etc.) sino, también, comprender que el libro de texto donde dichas imágenes se inscriben se encuentra ratificado como mediador entre el universo científico y el escolar, mediando contenidos de enseñanza legitimados, a su vez, desde la normativa, los diseños de programas y los planes de estudio para los distintos niveles del sistema educativo. De este modo, se pone en evidencia no solo el entramado al que hacíamos referencia al inicio de este apartado sino el movimiento inherente al proceso de estudio y de análisis, que no podemos perder de vista. Es decir, cada libro de texto forma parte de ese entramado que, invisibilizado en el acto de lectura, no es posible omitir en el análisis.

Jacques Aumont (1992) señala que la imagen ha cumplido a lo largo del tiempo tres funciones: estética, epistémica y simbólica, y entiende que, generalmente, estas funciones están presentes en la imagen en distinto grado y en un orden jerárquico, por lo que es posible identificar el predominio de una función por sobre las otras. Los tres modos fundamentales de relación imagen-mundo son:

- el modo estético: caracterizado por la capacidad de la imagen de producir placer y de proporcionar sensaciones;
- el modo epistémico: definido por su posibilidad de aportar «[...] informaciones (visuales) sobre el mundo, al que de este modo permite conocer, incluso en ciertos aspectos no visuales» (Aumont, 1992, p. 84).
- el modo simbólico: vinculado históricamente a lo religioso, donde las imágenes son portadoras de elementos trascendentes, función que en la actualidad se ha laicizado en múltiples valores occidentales que no son religiosos (por ejemplo, los valores políticos y la simbolización de progreso, de libertad, de democracia, entre otros).

En el recorrido que venimos realizando sobre las imágenes de los libros de texto hemos dedicado un espacio nodal a la observación de la acentuación relativa del carácter epistémico (informativo, documental), simbólico y estético; y/o de articulaciones entre estos atributos. Es decir, no hemos partido de una visión que entendiera a las imágenes en tanto didácticas por encontrarse inscriptas en las páginas escolares y, en este sentido, inexorablemente consideradas como de tipo epistémico y ligadas con textos de características informativas, sino que nos acercamos a las páginas escolares sospechando de esta correspondencia lineal, tantas veces sostenida como propia de los libros de texto como poco explorada, pero que se mantiene a lo largo del tiempo y parece ser hegemónica.

De acuerdo con lo expuesto, organizamos una categorización que nos permitiera leer las imágenes inscriptas en las páginas escolares que, como anticipábamos, no son necesariamente didácticas, epistémicas, por formar parte de esta materialidad de circulación legitimada. Estas lecturas de las imágenes atienden a las funciones del lenguaje informativa, poética y apelativa. En nuestro trabajo, denominamos *modo decorativo* al que incluye las imágenes caracterizadas por su capacidad de producir placer, y nos referimos tanto a las que ilustran los cuentos, las poesías y las consignas de trabajo, entre otros aspectos, como a aquellas que se muestran sin directa vinculación con el tema que se expone. El modo que caracterizamos como predominantemente *ejemplificador* es aquel que participa de la función epistémica en tanto que la imagen aporta informaciones que permiten conocer aspectos difíciles o imposibles de ser percibidos sin instrumental adecuado, como el caso de las imágenes microscópicas. El *modo productivo*, en tanto, se refiere a la imagen y a sus vinculaciones con las actividades escolares. Decimos que una imagen adopta este modo cuando se encuentra íntimamente ligada a la resolución de situaciones problemáticas o a la realización de alguna acción solicitada a los niños. Por ejemplo, las actividades que plantean como consigna la unión de la palabra con el dibujo o con la 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 propuestas. El *modo indicativo*, por último, se encuentra representado por íconos que remiten a la realización de alguna acción. Por ejemplo, los lápices al lado de varios renglones vacíos sugieren la escritura. La función indicativa de la imagen 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 lectores.

Siempre considerando el entramado del que participan las imágenes de los libros de texto, recapitulamos sus elementos en una fórmula que atiende a la gramática de producción y que exponemos de modo lineal pero que, en realidad, toma la forma de un tejido o de círculos concéntricos y en movimiento. En síntesis: página / libro de texto / editoriales - autores / reglamentos - normativa - planes de estudio / Ley - Sistema Educativo.

En este marco, tomamos también como modelo el trabajo de análisis realizado por Roland Barthes (1976) sobre las imágenes de la Enciclopedia, entendida como un antecedente destacado en lo que implica la comunicación visual del mundo, su modo de organización, su producción, etcétera. En este sentido, el estudio de la representación de los actantes —personas, cosas, etc.— atiende a los tres diferentes niveles de presentación: *antológico*, cuando se los presenta en sí mismos; *anecdótico*, cuando se los presenta insertos en escenas o en contexto; o *genético*, cuando se da cuenta del proceso de elaboración en el que devienen lo que son. En palabras del autor, «[...] el objeto está así abordado bajo todas sus categorías: en tanto es, en tanto es hecho y en tanto hace» (Barthes, 1976, p. 123).

La importancia de tomar esta categorización como parte del entramado del estudio de las imágenes de los libros de texto radica en que entendemos que estos distintos modos de presentación también estarían colaborando en la consolidación de ciertas nociones de espacio, de tiempo y de causalidad que son centro del trabajo escolar y que los libros de texto contribuirían —o no— a desarrollar y a cimentar. En especial, nos referimos a los libros de inicio a la escolarización que en sus diferentes ediciones han respondido a las reglamentaciones que estipulaban y que sugerían, expresamente, el tipo y el modo de presentación de los actantes, y/o que manifiestan adscribir a corrientes pedagógicas más recientes con base en la epistemología genética.

Leer la normativa educativa como parte de la gramática de producción de los textos escolares, es decir, en tanto expresión de lo esperado y, en este sentido, en tanto marco regulador, implica, también, dar cuenta de los permanentes reenvíos involucrados en la asignación de sentido. Desde fines del siglo XIX, con la sanción de la Ley 1420, se sucedieron reglamentos y normativas que ligaron la presencia de las imágenes con la necesaria representación, en especial de algunas —pensemos en las figuras de San Martín, de Belgrano o de Sarmiento, o en los lugares donde se desarrollaron sucesos tales como la jura de la Independencia—, y que estuvieron fuertemente vinculadas con la enseñanza de la lectura y de la escritura; en especial, con la palabra generadora (como mamá, nene, oso, etcétera).

En este entramado, y en el marco de la página que es la unidad de análisis, también observamos qué sucede con los actantes, es decir, qué/quienes aparecen en la imagen y cómo son caracterizados (vestimenta, cabello, tez, etc.); qué prácticas y qué acciones aparecen representadas, quienes las realizan, qué prácticas realizan; si se representan interrelaciones entre actantes; y qué tiempo y espacio son representados.

Entendemos que para el caso de los libros de texto, al igual que sucede con la cámara obscura, el marco técnico y estilístico se vuelve invisible a la vez que opera como condición insoslayable en la acción de enseñanza y en el aprendizaje, y en ese sentido quedan planteados los límites de las posibilidades de representación y de los elementos que participan. Los recorridos de la mirada se focalizaron en observar y en exponer continuidades y rupturas en cuanto a lo estilístico, es decir, ver cómo, y con que otros afanes, se establecen y se estabilizan condiciones simbólicas y estéticas, cómo se modela el gusto.

En esta ocasión, como nos interesa focalizar la atención en el marco teórico y en la metodología de abordaje del estudio de las imágenes de los libros de texto, dejaremos en suspenso la exposición de los hallazgos para centrarnos en los cambios, en las reformulaciones y en los caminos recorridos, siempre teniendo presente que en el tejido, en la trama discursiva, los elementos conceptuales que la configuran y que dialogan se triangulan en el análisis.

Coordenadas de partida

[...] Los hechos (*die fakten*) del pasado no son cosas inertes para hallar, para aislar y luego recoger en un relato causal [...]. Los hechos devienen cosas dialécticas, cosas en movimiento: lo que, desde el pasado, nos llega a sorprender como una «cuestión del recuerdo». [...] La novedad radical de esta concepción — y de esta práctica— de la historia, es que ella no parte de los hechos del pasado en sí mismos (una ilusión teórica), sino del movimiento que los recuerda y los construye en el saber presente del historiador. No hay historia sin teoría de la memoria [...] (Didi-Huberman, 2011, pp. 154-155).

La selección del texto del párrafo precedente, más allá de las explícitas vinculaciones con la indagación del pasado, nos permite observar el movimiento de búsqueda, pero también de aprendizaje —salvando todas las distancias con emprendimientos en los que nos sostenemos, y sin compararnos con la dimensión de los intelectuales referenciados,

obviamente—, así como realizar un modesto ejercicio de reflexión ante el objeto de estudio que cambia, y nos cambia, en ese movimiento de aproximaciones, de distanciamientos, de lecturas sucesivas.

El camino de indagación que se transita, a la vez que forma parte de uno más amplio, permite observar los cambios, las vacilaciones que —insistimos— son parte de las reconsideraciones ante los nuevos objetos de estudio y los aportes de las distintas ciencias y disciplinas en su circunscripción y en su estudio. Hechas todas estas salvedades, intentaremos dar cuenta del proceso de indagación del que venimos participando, porque también posibilita dimensionar los cambios y los movimientos acontecidos a lo largo del tiempo, que en este caso es la corta duración del tiempo de trabajo de cada investigador dedicado a un determinado —¿determinado?— objeto de estudio.

Esperamos haber justificado la elección de anclar en la propia experiencia la reflexión sobre los elementos conceptuales puestos en juego. En definitiva, es la propia experiencia, el propio cuerpo, desde donde los sujetos recorreremos caminos de indagación, búsqueda, interrogación, argumentación, explicación, para entender esos objetos de estudio a los que dedicamos nuestro tiempo y esfuerzo, intentando acceder a ellos desde todos los ángulos, y atendiendo a cada uno de sus vértices y a las bisectrices que los atraviesan. También, conscientes de la imposibilidad de asir la totalidad, de dar cuenta de todos los sentidos, de lograr la descripción y el análisis totalizador que garantice que la tarea está concluida.

Casi dos décadas atrás, cuando iniciamos nuestra indagación en torno de las imágenes de los libros de texto —focalizada en las representaciones de los indígenas en los libros de texto de cuarto, sexto y octavo año de la Educación General Básica—, las categorías de análisis con las cuales nos acercamos al objeto de estudio dejaban expuesto nuestro posicionamiento, focalizando en la condición sígnica de las representaciones, pero, mirando hacia atrás, con ciertas restricciones. Nos explicamos mejor: estaba presente gran parte del marco teórico explicitado en el apartado precedente pero no habíamos profundizado en las relaciones que se establecen entre imágenes y palabra escrita en la página escolar, que pivotan en las funciones que hemos descrito. Las relaciones se describían atendiendo a la presencia, la ausencia, la complementariedad, etc., del lenguaje escrito en torno de las imágenes inscriptas en la página, cuya configuración presentaba condiciones específicas para el análisis. Estas podían observarse, estaban disponibles a la mirada en sectores claramente diferenciados. Quizá atendiendo a los años a los que estaban destinados los libros de texto del corpus, y/o también como parte de una lógica de producción por entonces presente —ahora contamos con renovadas afirmaciones y nuevas especulaciones al respecto—, esta presentación de los elementos de la página,

en la que no previmos considerar puntualmente las funciones del lenguaje y de las imágenes sino focalizarnos en el contenido de lo expuesto, da cuenta de lo que por aquel entonces quedaba planteado sobre el tema en los libros de texto de cinco de las más importantes editoriales del mercado.

Cuando unos años más tarde iniciamos la indagación de los libros de texto de la Escuela General Básica (EGB) 1, es decir, de los tres primeros años de escuela elemental, la página había cambiado. Nuestra mirada la recorría y, en principio, era evidente cierta imposibilidad en aislar texto escrito e imágenes. A simple vista, el objeto había cambiado y, por tanto, nuestros procedimientos de acercamiento debían ser otros. Nos preguntábamos cómo estudiar este nuevo objeto, que se mostraba tan distinto a lo que hasta ese momento entendíamos como libro de texto.

Para dar cuenta de sus características, a continuación retomamos y sintetizamos parte de lo expuesto en *La educación de la mirada* (Cruder, 2008). Nos referimos a libros que se presentan, mayoritariamente, con el lomo espiralado que 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, que da paso a la posibilidad de presencia de la página única a la vista: se pueden tener sobre la mesa de trabajo páginas que extraemos de su continuidad y que se presentan solas, aisladas del resto, ante nuestros ojos. Otra característica extendida es la presencia de «recortables» y de fichas con diversas actividades, que se desprenden con facilidad del libro y pueden pasar a integrar otros textos. También tienen en común la forma didáctica que se promociona cumpliendo con la integración de áreas o de «áreas integradas», es decir, no solo la presentación de lecturas sino la presentación de los contenidos que reúne las áreas de conocimiento en torno de algún tema, tal como lo recomienda la normativa. En especial, en los libros destinados al inicio de la escolarización, donde prácticamente no hay texto de lectura que no se encuentre saturado de imágenes, con proliferación de fondos coloreados, también se incorporan fotografías que dan cuenta de distintas texturas; la mirada goza con cierta inestabilidad: rotos los márgenes habituales, el espacio de la página rebosa de color y el texto escrito aparece —podría arriesgarse— como subsidiario de la imagen que se impone a la mirada en cantidad y en tamaño.

Encontramos, a esta nueva generación de libros, emparentados con características que por mucho tiempo se encontraron únicamente en las revistas infantiles. La indagación de las relaciones entre el texto imagen y el texto escrito en cada presentación ha aumentado cualitativamente en complejidad. Esta nueva generación de libros nos impuso el desafío de pensar algunas nuevas herramientas y de revisar los conceptos aprendidos, porque no podíamos leerlos, *verlos*, del modo en que veníamos haciéndolo.

[...] 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 (Alvarado, 1994, p. 38).

Si la generación de textos posteriores a la reforma educativa —a consecuencia de la sanción de la Ley Federal de Educación, en 1993—, abrió las puertas a la incorporación y a la profusión de elementos paratextuales, las propuestas que le siguieron consolidaron un nuevo diseño de fuerte impacto sensorial, visualizable desde las tapas de los libros y extendido 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 de valernos de un nuevo enfoque para su estudio.

En el nuevo paisaje, no solo 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 (Kress, Leite-García & van Leeuwen, 2000, p. 374).

En la actualidad, también entendemos que esta forma, ya hegemónica, en la que se presentan las páginas escolares, progresivamente, dejó de pertenecer a una etapa marcada por la lógica quirográfica —la del trazo, la de la mano humana, la lógica que se recuesta en el manuscrito como condición de producción/circulación y que ha permitido comunicar contenidos, desde tiempos remotos hasta el presente—, y aunque largamente participante de la era de la imprenta y luego de la electrónica, ahora brinda sus imágenes y sus palabras en un nuevo marco, condición de producción que, a la vez, impacta, está presente en la

lectura, en la recepción. Denominamos a esta nueva etapa, que desarrolla con paso firme desde la década de 1990, *Irrupción numérica*, con la consolidación de las representaciones icónico-indiciales y la ilustración digital, en tanto gramática de producción extendida en la industria editorial, inclusive en la dedicada a los libros escolares.

En relación con esto último, la organización de una periodización que focalice en las representaciones y en el estilo mediante el cual se plasman los distintos temas que presentan los libros de texto, es otro de los elementos considerados en la más reciente de las indagaciones que venimos realizando en torno de las imágenes —nos referimos al estudio de los libros de texto de inicio a la escolarización desde 1884 hasta 2014—, que se entretejen con los ya transitados en este recorrido.

El marco técnico y estilístico se vuelve invisible, a la vez que opera como condición de producción, y en ese sentido quedan planteados los límites de las posibilidades de representación y los elementos que participan. En el recorrido que venimos realizando, incorporar esta última —¿última?— pieza de la trama implica atender a las matrices de configuración de la mirada, condición no enunciada en términos del estilo que asumirían las representaciones pero permanente en el repertorio estético configurado, en el que se desarrolló el proceso de alfabetización por más de un siglo de enseñanza elemental.

Esta *caja estilística* que se habría configurado en tanto marco, oculto, de la enseñanza nos muestra continuidades y rupturas en los modos de representar, y nos permite reflexionar acerca de la lógica promovida desde lo que denominamos como impronta icónica (Diseño Romántico – positivista, Destellos del Nouveau, Ilustracionismo americano e icónico-indicial, Arte Pop), que por algo más de cien años marcó profundamente la producción de las imágenes de los textos. Y una vez que en la década de 1960 se instaló el movimiento Pop que transformó radicalmente las artes plásticas, reavivando las tensiones del debate entre abstracción y figuración, también lo hizo un estilo simplificado en cuanto al trazo, el de la estética Disney, que hace precisa la fidelidad estricta en términos de copia, los trazos apuntan a brindar imágenes que son la *reescritura* del mundo y su modelización es asimilada a los modos de visualización enmarcados que promueve la época. Siguiendo, en parte, lo que sostiene Juan Cristóbal Cruz Revueltas (2009), Disneylandia se establece como modelo de sociedad, conjugado con una atmósfera familiar y banal. Una vez instalado socialmente el Pop, las imágenes de los libros de texto manifiestan, una y otra vez, reescrituras estilísticamente enmarcadas en el avance de la imagería infantil, el animismo y la ficcionalización, que han sido naturalizados como parte inherente de la figuración, un modo de representar el mundo que da cuenta y que configura cierto nuevo naturalismo.

Nos encontramos trabajando en la indagación, la recolección documental y el análisis de las imágenes de los pueblos originarios y del campo argentino presentes en los libros de texto destinados a la escuela elemental, de segundo a séptimo grado/año, de 1884 a la actualidad. Para realizar esta tarea, tenemos presente todos los elementos conceptuales expuestos y las certezas que nos brinda el camino recorrido para dirigirnos a las zonas inexploradas.

En esta nueva etapa, y concebidas como parte nodal de nuestras certezas en tanto signos, consideramos que las imágenes nos ofrecen una interpretación del mundo, que no son su reflejo aséptico, puesto que llegan a las páginas escolares como producto de una elección y/o de una producción deliberada. A la vez, y paradójicamente, su persistente presencia y reiteración provoca un efecto de totalidad que disminuye la posibilidad de advertir aquello ausente, lo que queda fuera, invisible a nuestros ojos y a nuestro conocimiento.

Plantear la idea especulativa de tensión entre las representaciones de los pueblos originarios y las del campo tiene la intención de profundizar la noción de lo que entendemos como el proceso de configuración de una memoria visual compartida, un repertorio acotado de imágenes que colabora con la intención educativa de construcción ciudadana, y que opera hegemónicamente —sin desconocer que la asignación de sentido no es unívoca ni universal— en hechos que convocan a la toma de opinión, al posicionamiento, y que invitan a dar sentido mucho tiempo después; vale decir, en nuestra vida ciudadana adulta.

Aventurarnos en pos de alcanzar una mayor profundidad de análisis en torno de la naturalización y de los énfasis en lo que respecta a la presentación / mostración de ambos temas a lo largo del tiempo implica explicitar que la consolidación de un repertorio, que intuimos acotado y parcial en lo que respecta a las representaciones miradas / recorridas / transitadas a lo largo de la escuela elemental, se configura en memoria visual. Es decir, es base, sustrato, e interviene e impacta fuertemente en el presente. Emparentada con la noción de tradición, en cuanto a lo que implica la selección de lo deseado y su reiteración, es decir, cristalizando un recorte de la realidad que se desea que perdure estable, restringida, que no ofrezca mayores desvíos ni dificultad para la mirada; cristalizar un modo y una forma de representar los temas en los que focalizaremos también invita a reflexionar sobre el moldeamiento del gusto. Y nos preguntamos cuánto nos es posible desestimar estas imágenes luego. Cuánto cuestionamos el modo en el que estos temas se nos muestran, se nos enseñan, a lo largo de nuestro tránsito por la escuela elemental y en la lectura de los libros de texto pensados para enseñar y para aprender.

Referencias

ALVARADO, M. (1994). *Paratexto*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

AUMONT, J. (1992). *La imagen*. Barcelona, España: Paidós.

BARTHES, R. [1953] (1976). *El grado cero de la escritura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno.

CARLÓN, M. (1994). *Imagen de arte, imagen de información. Problemas actuales de la relación entre el arte y los medios*. Buenos Aires, Argentina: Atuel.

CRUDER, G. (2008). *La educación de la mirada. Sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto*. Buenos Aires, Argentina: Stella - La Crujía.

CRUZ REVUELTAS, J. C. (2009). *Imagen: ¿signo, icono o ídolo? De la imagen a la representación política*. Ciudad de México, México: Siglo veintiuno.

DIDI-HUBERMAN, G. (2011). *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo.

KRESS, G.; LEITE-GARCÍA, R. y van LEEWEN, T. (2000). «Semiótica discursiva». En van Dijk, T. A. (comp.) *El discurso como estructura y proceso* (pp. 373-416). Barcelona, España: Gedisa.

MOYINEDO, S. (1995). 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 de beca]. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata.