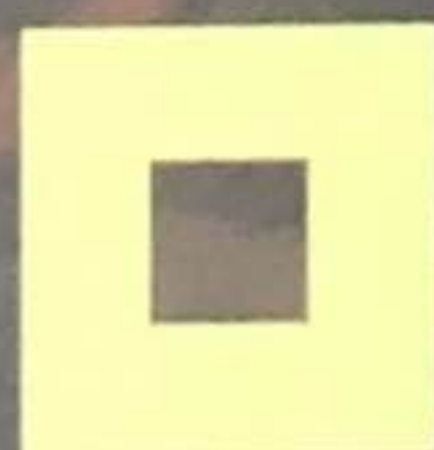


Sarah Corona Berkin (coord.)

¿La imagen educa?

El recurso visual de la Secretaría de Educación Pública



EDITORIAL
UNIVERSITARIA



Universidad
de Guadalajara

Sarah Corona Berkin (coord.)

¿La imagen educa?

El recurso visual de la Secretaría de Educación Pública



**Universidad
de Guadalajara**



Universidad de Guadalajara

Itzcóatl Tonatiuh Bravo Padilla
Rectoría General

Miguel Ángel Navarro Navarro
Vicerrectoría Ejecutiva

José Alfredo Peña Ramos
Secretaría General

José Alberto Castellanos Gutiérrez
**Rectoría del Centro Universitario de
Ciencias Económico Administrativas**

José Antonio Ibarra Cervantes
**Coordinación del Corporativo
de Empresas Universitarias**

Sayri Karp Mitastein
Dirección de la Editorial Universitaria

¿La imagen educa? El recurso visual de la Secretaría de Educación Pública / Sarah Corona Berkin, coord.; Mario Alberto Rufer... [et al.]. -- 1a ed. -- Guadalajara, Jalisco: Editorial Universitaria: Universidad de Guadalajara. 284 p.: il.; 23 cm. (Exelencia académica) Bibliografía: p. 272-277

ISBN 978 607 742 880 0

1. Enseñanza visual 2. Ayudas visuales (Educación) 3. Enseñanza audiovisual 4. México. Secretaría de Educación Pública 5. México-Políticas educativas I. Corona Berkin, Sarah, coordinador II. Rufer, Mario Alberto, autor III. Le Mur, Rozenn Pauline, autor.

370.335 .I31 CDD
LB1043.5 .I31 LC

Primera edición, 2017

Coordinación
Sarah Corona Berkin

Autores

© Mario Alberto Rufer, María Alicia Peredo Merlo, Citlalli María de Jesús González Ponce, Myriam Rebeca Pérez Daniel, Sarah Corona Berkin, Rozenn Pauline Le Môr, Mayra Margarito Gaspar, Diana Sagástegui Rodríguez, Bruno Jean James Baronnet, Julio Cuevas Romo, Yolanda Minerva Campos García, Wilfried Siegfried Raussert

Imagen de portada

El maestro, fragmento del mural de José Clemente Orozco en la cúpula del Paraninfo de la Universidad de Guadalajara

Coordinación editorial
Sol Ortega Ruelas

Cuidado editorial
Sofía Rodríguez Benítez

Diseño de portada
Paola E. Vázquez Murillo

Diagramación
Cynthia Castañeda

Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electro-óptico, por fotocopia o cualquier otro, existente o por existir, sin el permiso previo por escrito del titular de los derechos correspondientes.

D.R. © 2017, Universidad de Guadalajara



Editorial Universitaria
José Bonifacio Andrada 2679
44657 Guadalajara, Jalisco
www.editorial.udg.mx
01 800 UDG LIBRO

ISBN 978 607 742 880 0

Noviembre de 2017

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

- 9 Introducción. “A mí me gustan los libros que no tienen letras”.
Las imágenes como estrategia educativa de la Secretaría
de Educación Pública**

SARAH CORONA BERKIN

SECCIÓN 1. LA REPRESENTACIÓN VISUAL DE LA ESCUELA

- 19 Capítulo 1. La inocua belleza. Tensiones entre museo,
escuela y nación**

MARIO RUFER

- 35 Capítulo 2. El deterioro de la imagen docente y la inactividad
de la Secretaría de Educación Pública para dignificarla**

MARÍA ALICIA PEREDO MERLO

CITLALLI GONZÁLEZ PONCE

SECCIÓN 2. REPRESENTACIÓN VISUAL EN LOS LIBROS DE TEXTO

- 65 Capítulo 3. Ver para aprender. Usos didácticos de la imagen
en los libros de texto gratuitos de la Secretaría
de Educación Pública**

MYRIAM REBECA PÉREZ DANIEL

- 94 Capítulo 4. El Himno Nacional Mexicano en imágenes
para niños publicadas por la Secretaría de Educación Pública**

SARAH CORONA BERKIN

- 112 Capítulo 5. La interculturalidad en el recurso visual
del material didáctico de Telesecundaria**

ROZENN LE MÔR

136 Capítulo 6. La construcción visual de la familia mexicana en los libros de texto gratuitos en diferentes momentos históricos

MAYRA MARGARITO GASPAR

SECCIÓN 3. REPRESENTACIÓN VISUAL EN LOS RECURSOS DIDÁCTICOS

159 Capítulo 7. El libro y la pantalla: Enciclomedia, un recurso visual para la educación básica

DIANA SAGÁSTEGUI RODRÍGUEZ

185 Capítulo 8. El uso de las imágenes en los muros de los salones de clase de educación indígena

BRUNO BARONNET

200 Capítulo 9. La historieta como producto de divulgación científica en la enciclopedia *Proteo*

JULIO CUEVAS ROMO

SECCIÓN 4. REPRESENTACIÓN VISUAL EN EL ARTE

225 Capítulo 10. Otra modernidad. Los murales de Diego Rivera en la Secretaría de Educación Pública

WILFRIED RAUSSERT

241 Capítulo 11. El poder didáctico de las imágenes en el México posrevolucionario. La educación y los maestros en la película *Río Escondido*

YOLANDA MINERVA CAMPOS GARCÍA

262 Bibliografía

INTRODUCCIÓN

“A mí me gustan los libros que no tienen letras”. Las imágenes como estrategia educativa de la Secretaría de Educación Pública

Sarah Corona Berkin

Enseñar a leer y escribir es indudablemente tarea de la escuela, pero en torno a la imagen la obligación escolar pareciera menor. La imagen está cada vez más presente en el mundo de los educandos y los educadores y ya nadie se sorprende cuando una niña que cursa la primaria confiesa: “A mí me gustan los libros que no tienen letras”. Este hecho nos hace preguntarnos ¿la imagen educa?, y si es así, ¿la escuela educa para la cultura de la imagen? ¿Cuál es el uso y la estrategia pedagógica de la imagen en la Secretaría de Educación Pública?

A lo largo de los textos que aquí presentamos, se propone un diálogo entre la escuela y la imagen a partir de los recursos visuales que la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha utilizado como herramientas pedagógicas en casi cien años de existir. Como productos de las políticas educativas llevadas a cabo en distintos momentos históricos de la SEP, analizamos la imagen en diferentes soportes materiales: pintura mural, fotografía, libros de texto, carteles, imagen virtual, cine. Nos interesan las diversas modalidades que asume la imagen en su producción educativa nacional de distribución masiva, así como las prácticas escolares con respecto a la imagen.

Como respuesta a la primera pregunta, ¿la imagen, por sí misma, educa?, adelanto que la imagen educa la mirada y es guía para reconocernos en el mundo y valorarnos, para distinguir quiénes son los otros y de qué manera son aptos para incluirlos en un *nosotros* o excluirlos. La cultura de la imagen no es simplemente un conjunto de imágenes que circulan día y noche y que se ofertan al consumo de quienes vivimos inmersos en ese mundo. La cultura visual es un conjunto de discursos visuales que construyen etiquetas o “nombres visuales” que nos definen el campo de lo visible y lo invisible, lo valioso y lo prescindible, lo bello y lo feo, lo propio y lo ajeno, etc. Las imágenes

nes y los “nombres visuales” que se construyen con ellas, educan y condicionan nuestras acciones.

El acoso de las imágenes al que estamos expuestos porque circulan en el espacio público, muestra a los sujetos en términos de normales y anormales, de nosotros y ellos, de lo ordinario y lo extraordinario, subordina a la diversidad visual y contribuye a su exclusión, al mismo tiempo que fomenta la admiración, el respeto y el deseo por otras imágenes, generalmente las opciones hegemónicas.

El prestigio de la imagen se debe a su gran cercanía con “la realidad”, y aunque nos hace suponer que la reproduce, en realidad crea la manera en que la reconocemos. Por ello Joan Scott (1995) observa que las diferencias por las que se discrimina a los sujetos no son innatas, y no son las que provocan el racismo y la exclusión, sino por el contrario, la discriminación es resultado de las etiquetas con las que se conoce a los diversos y con las que se les jerarquiza socialmente. Las etiquetas visuales son especialmente dominantes porque aparentan “lo real”. De hecho, las imágenes provocan una exageración de la realidad: subrayan de forma hiperreal las características visuales, construyendo con esos recortes particulares y las ausencias, una realidad visual etiquetada. Las formas posibles de convivencia social, así como las relaciones familiares e íntimas están mediadas por la imagen que circula en el ámbito público, que comparte el espacio privado y de esta manera atraviesa los universos discursivos visuales públicos e íntimos de las personas. Se puede decir de la cultura visual occidental, que disciplina las miradas de quienes viven en este mundo hipervisual, domina la representación de su imagen de lo que es la familia, una pareja enamorada, un estudiante ejemplar, una madre, un maestro, un indígena; hasta conceptos abstractos como la libertad, la nación, la felicidad tienen una imagen que les corresponde y con la que aprendemos a pensar y crear —recrear— nuestras “propias” imágenes.

La construcción de las imágenes no es individual y de libre creación. Para que las imágenes comuniquen, sus realizadores tienen que referirse a estereotipos, fórmulas visuales y a otras imágenes que corresponden a géneros discursivos que circulan en el contexto y son identificables por sus observadores. En el campo educativo, es posible observar que las imágenes son muy similares entre sí. En este libro se pueden consultar ejemplos donde se reitera un mismo tipo de imagen y se nombra visualmente un fenómeno o un actor siempre de la misma manera. La escuela, los maestros, el indígena, la familia, el alumno, los mexicanos, etc. poseen una imagen visual que nos educa y que define en gran medida lo que pensamos de las instituciones, los actores y los fenómenos sociales.

En los diferentes capítulos de este libro, se analiza el lugar que ocupan las imágenes educativas en la construcción de las identidades, las relaciones sociales, y el sentido de la experiencia de la vida contemporánea. Punto de acuerdo entre los autores de esta publicación es que las imágenes, más que percepciones de la realidad, son construcciones sociales que “enseñan” a reconocer el entorno. De esta manera, la imagen *educa* nuestro lugar en el mundo.

En respuesta a la segunda pregunta con la que iniciamos esta introducción, ¿la escuela educa para la cultura de la imagen?, argumentamos que la escuela es una de las instituciones que construye, organiza y legitima las imágenes que definen las miradas. De esta manera, la escuela con sus recursos visuales enseña a ver lo propio y lo ajeno y a discriminar lo valioso de lo innecesario, contribuye en gran medida a la formación de sujetos que saben mirar, mirarse, y que son mirados de formas particulares.

Entendemos por *educar*, como la actividad que contribuye para que el alumno adquiera los saberes considerados fundamentales para su formación y los saber-hacer de esa adquisición, con el objeto de que los utilice para vivir en sociedad. Así la eficacia de la educación depende no sólo de transmitir información o conocimiento, sino también de aptitudes intelectuales desarrolladas en el proceso de adquisición de conocimientos (el qué y el cómo). En el proceso, y en relación con la imagen, no sólo se adquieren contenidos e información, sino además sistemas simbólicos, reglas sintácticas y, sobre todo, la relación con el referente y las maneras de relacionarse con el mundo.

La imagen como lenguaje visual, se considera en la escuela como un elemento más al servicio de la intención pedagógica. Pero existe una distribución asimétrica de poder en las culturas visuales, entre las llamadas culturas globalizadas procedentes de las regiones más poderosas y aquellas múltiples imágenes que se gestan en contextos locales. Las culturas visuales pertenecen a formaciones culturales, situadas históricamente, que también generan prácticas en conflicto con los presupuestos globales y universales, y moldean conocimientos particulares que no siempre reproducen el saber de la cultura visual hegemónica.

Entonces, en la escuela ¿cómo desplazar la imagen naturalizada de la cultura visual en occidente?, ¿cómo fomentar las imágenes que los niños en su entorno conocen, disfrutan, construyen, los hacen sentir bien, y que no son réplicas exactas de aquellas globalizadas y lejanas a su realidad? Una estrategia posible es desarmar la imagen globalizada y su supuesta universalidad.

Ahora bien, se nos presentan nuevas interrogantes: ¿cómo transformar la imagen para incluir la dialogicidad y entender cómo nos miramos a nosotros mismos y al otro? Parafraseando a Spivak (2003), ¿dónde está la mirada del

subalterno? ¿Cuáles son los espacios, registros, métodos, que permiten recoger las culturas visuales múltiples y diversas, de los denominados por occidente como “el otro”? Al observar cómo se mira a los otros desde la cultura occidental hegemónica, se constata que es precisamente esa mirada la que construye a los otros como diferentes. Pero existe una *mirada inversa*¹ que construye las culturas visuales no hegemónicas. Frente al hecho de que los regímenes coloniales permearon nuestra propia mirada sobre nosotros mismos, la *mirada inversa* “habla visualmente” de lo propio. Este libro propone que las culturas visuales se construyen siempre frente a la experiencia hegemónica o colonial y que por lo tanto su estudio debe contemplar la mirada propia sobre sí mismo y sobre el “otro” del occidente hegemónico. Decolonizar las categorías que se utilizan para definirnos desde fuera, significa incluir la mirada no hegemónica, la *mirada inversa*, sobre sí mismo, en los recursos visuales pedagógicos.

Este libro tiene cuatro grandes secciones. La primera se refiere a “La representación visual de la escuela”. En ella se observa a la escuela en su papel de educador de la imagen y las formas de ver. En el primer capítulo de esta sección se examina a la escuela como reproductora de la imagen de nación que la SEP ha construido, y en el segundo capítulo se muestra la construcción visual del maestro de acuerdo a la voluntad política nacional del poder en turno.

De esta manera, en el primer capítulo, Mario Rufer investiga cuál es la relación entre el museo comunitario y la escuela pública, analizando el uso de imágenes y estereotipos en dos encuentros nacionales de museos comunitarios. Su texto muestra que en los museos comunitarios se habla de diversidad, de promoción de modalidades autogestivas, de políticas de exhibición “de y para” la comunidad, pero que en las participaciones escolares se (re)presentan las mismas comunidades desde la estatalidad, como una parte de la homogeneidad de la nación mexicana oficial. Así, las comunidades indígenas representadas en los museos comunitarios por las escuelas locales, aparecen como bellas pero muertas, plasmadas ahistóricamente, sin posibilidad de dialogar.

El segundo capítulo de esta sección muestra cómo las fotografías de los principales periódicos nacionales presentan una imagen homogénea y estigmatizada del profesor como incompetente y preocupado por conservar privilegios. Las autoras Alicia Peredo Merlo y Citlalli González Ponce, en el capítulo “El deterioro de la imagen docente y la inactividad de la Secretaría de Educación Pública”, plantean la construcción visual del maestro en la prensa nacional y su relación con una SEP que no busca dignificar la imagen de los docentes porque pareciera que le conviene que la sociedad los culpabilice de la mala

¹ Véase la producción visual wixárika a partir de sus propias imágenes (Corona, 2011).

calidad de la educación. Presentar a los maestros como un grupo externo al gobierno permite criticarlos y no cuestionar las políticas oficiales. Las autoras subrayan la relevancia de la fotografía, que, fuera de su contexto, manipula la representación del maestro.

En la segunda sección, “La representación visual en los libros de texto”, se analiza la producción visual en los libros de texto oficiales para las primarias y las secundarias. Como instrumento didáctico principal de la SEP, por su alcance, así como por su presencia política, el recurso visual en el libro de texto es más ampliamente abordado en este libro. Son cuatro los capítulos que tienen como tema la imagen en el libro de texto. El primero, escrito por Myriam Rebeca Pérez Daniel, se pregunta cómo fue pensado el texto y su relación con las imágenes y si las ilustraciones se han insertado con objetivos didácticos o por razones vinculadas meramente al diseño y la ilustración de la página. Con esta inquietud, a partir del análisis de la función didáctica de las imágenes en los libros de texto gratuitos vigentes en el ciclo escolar 2016-2017, Pérez Daniel insiste en el desperdicio del potencial didáctico de la articulación imagen-texto como recurso, y pregunta qué mejoras son posibles de prever con relación al uso de la imagen en los libros de texto gratuitos (LTG).

Sarah Corona Berkin vincula el uso de la imagen en los LTG con la formación de ciudadanos mexicanos. En el análisis de las imágenes que acompañan la clase dedicada al Himno Nacional Mexicano en dichos libros de 1943 a 2016, la autora destaca la construcción visual de los mexicanos en cada época histórica. El análisis discursivo muestra que el “nombre visual” de mexicano se transforma de acuerdo a los momentos político-sociales en que se generan las políticas educativas y los libros de texto.

En el capítulo titulado “La interculturalidad visual en el material didáctico de Telesecundaria”, Rozenn Le Mûr suma al análisis de la imagen de los libros, las representaciones visuales que apoyan al programa de la Telesecundaria. Este trabajo muestra los patrones dominantes y la permanencia de estereotipos en los manuales escolares, así como también se propone identificar las características principales en la representación de los indígenas, y los aspectos decisivos que merecen ser revisados.

El texto de Mayra Margarito analiza al ciudadano mexicano desde su configuración en el LTG como familia mexicana. Para ello la autora realiza un análisis discursivo de las imágenes de los LTG utilizados entre 1960 y hasta la fecha en las primarias mexicanas (los libros de español para los dos primeros grados). Analiza las ilustraciones contenidas en estos materiales educativos, a fin de encontrar los cambios y permanencias en torno a la concepción de los roles asignados a cada miembro de la familia.

El primer capítulo de la tercera sección, titulada “Representación visual en los recursos didácticos,” se relaciona con los capítulos anteriores pues si bien analiza la herramienta digital Enciclomedia, la programación visual de dicho medio tiene correspondencia directa con los contenidos visuales de los LTG. Diana Sagástegui describe y analiza el programa de Enciclomedia usado en las primarias de 2003 a 2009, programa que finalizó por su mala evaluación y costos elevados. Sin embargo, siempre fue bien valorado por profesores y alumnos. La autora propone investigar esta paradoja y discute las ventajas y desventajas del uso de la imagen en clase, en un contexto de consumo masivo de tecnologías digitales.

El segundo capítulo de esta sección, escrito por Bruno Baronnet, se titula “El uso de las imágenes en los muros de los salones de clase de educación indígena”; analiza las prácticas de los profesores y niños indígenas de Morelos, Oaxaca y Chiapas, cuando aprovechan los muros de los salones escolares para exponer materiales visuales con fines pedagógicos. El autor explica que el material disponible proyecta elementos de colonización con imágenes hegemónicas y esencializadas que no dignifican los valores y las culturas visuales de los pueblos indígenas. También encuentra que las imágenes que el maestro coloca en las paredes no son repetición de las del LTG, más bien son discordantes con sus contenidos y exhiben el desajuste entre la cultura escolar visual y la del contexto comunitario.

El texto de Julio Cuevas Romo trata de las potencialidades y los límites del uso didáctico de las historietas, a partir del análisis de la *Enciclopedia científica Proteo*, originalmente un proyecto francés que la SEP decidió traducir y usar como apoyo didáctico a los LTG mexicanos. El autor se pregunta de qué forma el uso de un material “atractivo” como *Proteo* puede ser una herramienta para enseñar ciencias. La forma visual de la historieta es en sí atractiva para los niños y jóvenes, sin embargo el autor considera que para que la historieta llegue a ser pedagógicamente valiosa, debe estar acompañada de una estrategia que vincule la ciencia ficción y la historieta con el quehacer científico.

Finalmente, en la sección “La representación visual en el arte” se abordan dos soportes visuales de gran relevancia e impacto: la pintura mural como proyecto de la SEP, y la producción cinematográfica. Wilfried Raussert se enfoca en la obra mural de Diego Rivera en el contexto de la política cultural y educativa de la SEP. Este trabajo de Rivera inscribe la historia y la cultura mexicanas en el discurso de una identidad indígena mexicana que desafía la modernidad occidental para proponer una modernidad alternativa. El autor demuestra el valor didáctico de las representaciones visuales de la cotidianidad y la importancia de los medios visuales dirigidos a una población analfabeta. Muestra cómo los

murales de Diego Rivera en la SEP constituyeron un punto de partida para reimaginar la identidad mexicana, y la correspondiente formación de la nación inspiró la creación de la pintura mural del siglo xx, el arte público y el arte callejero.

Por su lado, Yolanda Campos vincula en su análisis la obra de Diego Rivera y la de Emilio Fernández como dos referentes del nacionalismo posrevolucionario mexicano que aportaron elementos y narrativas que construyeron la representación de los maestros y la educación. Centrada en el análisis de la película *Río Escondido* dirigida por Emilio Fernández y financiada por la SEP, muestra cómo el tema de la educación aparece vinculado a los preceptos revolucionarios. En su análisis de la película, la autora nos introduce a las fuentes estéticas de Emilio Fernández y a la procedencia de su narrativa. Con relación al muralismo y a Diego Rivera en particular, la autora encuentra allí formas que inspiraron a Emilio Fernández para construir un cine mexicano sobre la mexicanidad.

La educación explícita e implícita de la imagen ha tomado muchas formas, algunas son analizadas en este libro: como las imágenes de las lecciones en los libros de texto de civismo, español y ciencias, la participación en los museos comunitarios, la decoración de las paredes escolares, murales, películas, historietas. Todas son formas de educar la mirada de quienes pasan por la educación básica y de la educación que reciben fuera de las aulas.

Las experiencias visuales promovidas por la SEP producen disposiciones corporales y estéticas que definen la participación en el espacio público. Un primer desafío al uso escolar de las imágenes tiene que ver con la inclusión de la diversidad y los nuevos saberes en la conceptualización visual de la mexicanidad. Las nuevas tecnologías deben ser tomadas en cuenta, así como también la transformación de las relaciones intergeneracionales, la nueva relación de la escritura con la imagen y, sobre todo, la inclusión de todos desde su propia visualidad, en las imágenes que circulan en los recursos visuales del sistema educativo: una igualdad educativa que pasa por una igualdad en el discurso visual.

La educación de la mirada empieza por hacer visible el ejercicio disciplinario de la mirada, dismantelar la noción ingenua de que la imagen es un recorte de la realidad, y comprender que nada visual está fuera del discurso y de los aprendizajes sociales. La escuela entonces podría interrumpir ese flujo de imágenes oficiales, comerciales, estereotipadas que se ha naturalizado, y rescatar otras imágenes que enseñen a ver otros objetos y de otras maneras, a valorar otras formas de mirar el mundo y a sí mismo. La escuela debe ser el lugar que nos ponga en contacto con los mundos visuales de los otros, que conocemos poco, pero que nos completan y nos permiten descubrir ese exce-

dente de nosotros mismos que sólo en la mirada del otro podremos conocer. Está en manos de la educación y sus recursos visuales construir otras formas de relacionarnos con el mundo.

Los autores agradecemos a nuestras instituciones universitarias por su amplio apoyo para realizar investigación en el campo social, que en esta ocasión nos permitió acercarnos, a través de las imágenes, a las propuestas educativas desde los hechos sociales y los eventos históricos. A Conacyt CB227031 por financiar generosamente algunas etapas de este proyecto. A nuestros amigos los doctores Carmen de la Peza Casares y Francisco Hernández Lomelí, por comentar los trabajos y proporcionarnos invaluable retroalimentación antes de publicar esta versión. A la doctora Rozenn Le Mûr, quien participó desde el origen del proyecto y lo acompañó con compromiso en todas sus etapas. A Paulina Reynaga por sus rápidas respuestas tecnológicas para que el manuscrito cumpliera con los requisitos formales de la editorial. Fuimos muy afortunados al contar con el apoyo profesional de Sofía Rodríguez, le agradecemos sus cuidadosos consejos editoriales en torno a los textos y las imágenes de este libro. A la directora de la Editorial Universitaria, Sayri Karp, porque el entusiasmo con el que nos recibió y la importancia que encontró en las páginas de este libro nos motivan a seguir trabajando por una imagen escolar que sea acorde a los tiempos y a la diversidad que compone el espacio público.

SECCIÓN 1

Representación visual de la escuela

CAPÍTULO 1

La inocua belleza. Tensiones entre museo, escuela y nación

Mario Rufer

Desconfiemos, por lo tanto, de las palabras
que acompañan la exposición de nuestros pueblos.

Georges Didi-Huberman (2014: 19)

Introducción

Este texto se desprende de un proyecto más amplio sobre museos comunitarios y sus relaciones con la cultura nacional del cual soy responsable.¹ Desde hace algunos años analizo varias poéticas y políticas de construcción de comunidad a través de un dispositivo particular: los museos comunitarios de México.

El Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) de México creó en 1993 el Programa Nacional de Museos Comunitarios (PNMC) como un acto peculiar (*véase* Rufer, 2014). Por un lado, era un esfuerzo político del Estado agonístico copado aún por el Partido Revolucionario Institucional, de “relevar” iniciativas particulares de “comportamiento local”, que a través del foco cultural entró en las dinámicas políticas particulares de cada región. Quiero decir: no era casual el gesto de apropiarse de un repertorio discursivo que pertenecía a las disidencias (las “memorias comunitarias” como aquello que en algún presunto locus originario se contrapone a la fagocitación de la cul-

¹ “Memorias subalternas en museos comunitarios: narrativas locales, pluralidad cultural y tensiones de la nación en perspectiva Sur-Sur”, financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) (acuerdo número 130745).

tura nacional) y transformarlo en un discurso patrimonial del Estado sin demasiada problematización.²

A partir de la invitación de las coordinadoras de este libro me propuse pensar en cuáles eran las relaciones entre museo comunitario y escuela pública, entre el uso de imágenes, figuraciones, recursos visuales y estereotipos. Primero pensé que sería un ejercicio difícil, quizás porque no había reparado hasta ahora en cómo la escuela pública es un lugar crucial para la celebración de la “comunidad” y hasta qué punto la mancuerna entre museo comunitario e institución educativa básica ha sido pilar del cumplimiento de los objetivos arriba mencionados para el PNM. Sin embargo, no lo fue. De hecho, es pertinente recordar que el historiador Tony Bennett acuñó en 1988 el concepto de “complejo exhibitorio” (Bennet, 1988) para estudiar la importancia que las grandes exhibiciones y los museos adquirieron en la escena europea internacional desde el siglo XIX, con una clara estrategia pedagógica que iba de la mano con la visión de la escuela moderna. De algún modo lo que Bennet intentaba exponer es que las nociones científicas de orden, jerarquía, clasificación y pertenencia se volvieron un “problema de cultura”: esto es, se tornaron parte de una estrategia pedagógico-formativa fundamental de las nuevas esferas públicas y la construcción de civilidad (incluso para las clases trabajadoras). Una tecnología visual con procedimientos específicos se volvió parte de una rutina para crear ciudadanía que debía apoyarse en el “relato” escolar.³

Lo cierto es que esa fe en la potencia cívica —y en el relato historicista, tan diferente del de los museos ambulantes o los gabinetes de curiosidades de los siglos XVII y sobre todo XVIII— parece haberse, también, agotado. O al menos desplazado. Se acusó al museo tradicional de colonial, unilateral y poco preocupado por la “lectura” y la significación (Castilla, 2010; García-Huidobro Budge, 2010); y desde los años setenta del siglo pasado, el énfasis de lo que se llamó “la nueva museología” puso en entredicho la función pedagógica y la

² La investigación incluyó el relevamiento de información durante cuatro años (2011-2015) en 17 museos comunitarios del Distrito Federal, Oaxaca, Coahuila, Chiapas, Yucatán, Veracruz, Tlaxcala y Zacatecas.

³ Por otro lado, es importante señalar que la estrategia de mostrar y exponer en vitrina tuvo, al menos desde el siglo XIX, la misión pedagógica como centro. La escuela y el museo sostienen un vínculo peculiar porque el orden *paradigmático* del museo cumplía a cabalidad la exposición sintagmática de la modernidad en la escuela. Esto es: el “relato” escolar del progreso, la ciencia y la evolución era a su vez ordenado en el museo a partir de asociaciones temáticas específicas que coadyuvaban a la cristalización de los relatos autorreferenciales de la Europa hiperreal y de la noción de una Historia universal. El poder de la exhibición plasmado en los grandes museos nacionales nacientes (museos de historia, de antropología, de historia natural o de arte) y en las exposiciones universales (sin embargo europeas) desde mediados del siglo XIX fue clave en la creación de una tecnología de la exposición y de una pedagogía de lo visible como ordenamientos del progreso, la *flèche du temps* y la irreversibilidad de la modernidad capitalista como opción y estrategia (Hodeir, 2002; Bennet, 1988).

constatación soberana e inalterable del enunciado museal. Es en esta configuración que podemos comprender la fuerza que tuvieron los museos comunitarios, ecomuseos y museos participativos.

Los interrogantes

Si nos apegamos a la primera declaración de museos comunitarios latinoamericanos, producida en Chile en 1992, la misma prevé “la difusión de formas comunitarias de memoria que hagan conocer diversas maneras de concebir y transmitir el pasado común no registradas en las historias tradicionales” (Balesdrian, 1994: 43). Si bien, por supuesto, el PNMC adoptó los discursos previsibles sobre el respeto de la diversidad, el impulso de modalidades autogestivas y la promoción de una nueva museología que disponga una política de exhibición “de y para” la comunidad, lo que no se problematiza en ningún caso es la doble tensión que, después de trabajar con algunos museos, encuentro entre las acepciones sobre lo local, lo nacional, lo comunitario y lo estatal.

En este sentido, todo el esfuerzo del PNMC tuvo que ver con dos elementos: primero, lanzar una convocatoria nacional para que “las comunidades” que quisieran organizarse en torno a una propuesta de museo sobre su historia y patrimonio lo hicieran bajo el paraguas conceptual de este programa y con un apoyo económico inicial. Segundo, no sólo se intentaba patrocinar el nacimiento de estos espacios de “discusión” sobre memoria, comunidad y patrimonio, sino también salvaguardar el patrimonio arqueológico y evitar la privatización de zonas y objetos que el INAH no podía controlar por entero (Camarena y Morales, 2006).

Sin embargo, en el actual panorama de los pluriversos neoliberales el Estado se retira de cierto desempeño regulador en aspectos macro mientras, por otro, dirige sus acciones a sostener la extensión de soberanía en campos como el cultural. En este punto, el impulso a las voces menores y a su “gestión” justamente bajo el lenguaje paradigmático del museo en tanto sistema de representación que exige una poética y una gramática precisas, merece plantear algunos interrogantes. El esfuerzo de construir museos comunitarios a lo largo de todo México, que de algún modo “reconozcan” y exhiban aquello que el Estado “falló en dar voz” en sus discursos hegemónicos, origina mis preguntas para este texto: *¿quién habla, por cuáles comunidades y para qué? ¿Qué imágenes —en el sentido amplio de amalgama visual con sentido— de pueblo, tradición, cultura y comunidad aparecen ligadas a mu-*

seo y escuela y qué nociones de historia, memoria y patrimonio se ponen en tensión en ellas?

Son preguntas amplias; sin embargo, aquí quisiera plantearlas a través de un prisma particular como unidad de estudio: el XVIII y XIX encuentros nacionales de museos comunitarios que hubo en noviembre de 2012 y 2013. El primero en la comunidad de Jamapa, Veracruz;⁴ el segundo en Atzayanca, Tlaxcala; ambos bajo el auspicio del INAH, con el lema “Comunidades narrando su propia memoria”. Quiero trabajar con el material recogido y registrado de estos encuentros, no porque tengan alguna “representatividad” sobre un conjunto mayor; me interesan fundamentalmente porque, en ambos casos, la escuela pública, la educación y el rol específico de “los niños” como agentes de historia, son elementos centrales en la consolidación representacional de la función del museo: el museo funciona como una extensión del rol escolar, como veremos.

La primera aporía que podemos plantear es la siguiente: las formas de operación de los museos comunitarios para que promuevan públicamente formas de hacer memoria colectiva “no tradicionales”, donde “lo comunitario” sea una memoria propia expresada por formas locales de “rescatar patrimonio”, están amparadas en encuentros *nacionales* cada año, a los que acuden distintas delegaciones (a veces más de cincuenta) de diferentes partes del país. Esos encuentros nacionales tienen tres características básicas: primera, un alto carácter ritual (en términos de acciones convencionales, repetitivas y *performáticas*); segunda, la presencia y custodia de las autoridades del INAH; tercera, y tal vez la más importante aquí, la presencia participativa y expectante de la escuela pública y de los niños del lugar. Participativa porque los encuentros se abren siempre con un desfile organizado, protagonizado y custodiado por los niños de la escuela pública de la comunidad anfitriona; y expectante porque, una vez terminado el desfile, los niños quedan al margen formando un arco que “contiene” al resto del evento.

Quiero decir: la formación discursiva comunitaria como las formas de “lo propio”, “lo local” y lo “no hegemónico” está amparada bajo la tutela de lo aparentemente ajeno (el Estado), lo regional (el territorio soberano del Estado-nación), lo hegemónico (la historia nacional) y lo promisorio (los niños).

Abordaré esas paradojas trabajando específicamente con el formato del ritual del encuentro y con la palabra específica de algunos actores comunitarios allí presentes.

⁴ Jamapa es una localidad que forma parte de la zona metropolitana de Veracruz, y según los datos del Censo de Población y Vivienda de 2010 su población es de 10,376 habitantes.

El desfile y la mimesis

Mire, pintamos todo. Que se vea bonito. Imagínese, gente de toda la República. Ya somos casi amigos, pero igual. Y luego los del INAH... no pues claro que debe estar bonito. Después dicen que en los pueblos falta orden. Los chamacos están ensayando el baile desde hace mucho y las chicas, las jarochoas, se preparan para el desfile en la escuela. Y hemos pulido todas las piezas del museo. Los niños participaban haciendo las cedulitas y también escogiendo de los libros qué imágenes se pintarían en las paredes... Ahí en el escenario donde vamos a inaugurar y cantar el himno, ¿ya vio? Los chamacos de las escuelas trabajaron para pintar la pirámide esa y la bandera mexicana. Ya sabe, la pirámide para nosotros es la gran montaña, el centro del universo, el origen de lo que somos. La bandera como forma de unión de todas las comunidades que vienen...⁵

Estas palabras de Ramón fueron el disparador central para este texto. Varias lexías⁶ atraviesan este discurso: la noción de limpieza y pureza, la intervención de la escuela, la presencia de los símbolos patrios (el himno y la bandera) y de la pirámide arqueológica (no importa de qué cultura) narrada exactamente como la proponen tanto la historiografía nacionalista hegemónica (Gorbach, 2012) como la historia pública nacional a través de una de las herramientas más poderosas de divulgación: la revista *Arqueología mexicana*.⁷

La escuela tiene que ser parte del museo comunitario. Quiero decir, si el director del museo es un maestro, es porque el museo es un puente, una conexión con nuestros niños, que aprenden del orgullo de nuestra comunidad en el seno de la nación (Ramón).

Al otro día, la delegación de las comunidades se congregó alrededor de la plaza central de Jamapa. Trajes típicos, regalos, estudiantinas, instrumentos musicales y cierto aire de familiaridad se promovía alrededor del escenario. En él, los integrantes del Ayuntamiento de Jamapa, el director del museo comunitario y algunos miembros del INAH se acomodaban en el estrado. Espacios encantados (por la tradición) y lugares modernos (en la presencia del Estado) (Dube, 2004).

⁵ Palabras de Ramón, artista plástico de Jamapa, 52 años. Entrevista del autor, noviembre de 2012.

⁶ Me refiero a la noción de lexías que expresa Roland Barthes, como “bloques de sentido” y “unidades menores de lectura” que vinculan en un discurso sentidos más dispersos, esparcidos (Barthes, 1980: 9).

⁷ Véase, por ejemplo, el número dedicado íntegramente a las pirámides en México como un distinguo nacional: *Arqueología mexicana*, vol. XXVII, núm. 101, 2010.

La primera llamada a participar se centró en el llamado “desfile de comunidades”. Desde un costado de la plaza central, al frente de la Escuela Nacional Josefa Ortiz de Domínguez, saldrían las distintas delegaciones de los museos comunitarios y desfilarían por la calle principal, la carretera cortada a tal efecto y las calles colindantes del pueblo, hasta retornar a la plaza central para comenzar con el acto protocolario. Encabezaban el desfile las jarochoas, jóvenes mujeres vestidas con el típico traje de Veracruz, estado anfitrión. Las jarochoas eran las niñas de la escuela. Se apostan poco a poco, a un costado de la acera, los niños de las escuelas primarias públicas del pueblo, uniformados, a modo de espectadores. Se percibe el comienzo de un acto extraordinario en Jamapa. En los patios anteriores y en las aceras, se acomodan las familias, las mujeres y los niños de la cuadra. Se sientan. Pienso en las palabras de George Yúdice cuando analiza el vínculo entre espectáculo y pobreza, suturado por formas de estatalidad: una de las funciones contemporáneas de la cultura como recurso, es la de “mantener la autoestima de los pobres” (Yúdice, 2008: 27).

Las maestras exhortan a los niños-espectadores uniformados. Se ordenó el desfile: la delegación jarochoa, anfitriona, lo encabeza con un estandarte que dice “Veracruz”. Una maestra se pone frente a la primera jarochoa y le explica: “Debes ponerte aquí, dando a la puerta. Exactamente en el centro entre la Corregidora y Miguel Hidalgo”, cuyos rostros estaban pintados en el muro exterior de la escuela. Detrás de la delegación se disponen en orden alfabético cada uno de los estados de la república (sin identificación de la comunidad específica), incluido el Distrito Federal (más atrás Hidalgo, Guanajuato, Morelos, Oaxaca, Puebla, Querétaro, San Luis Potosí, Tabasco, Yucatán).

Quisiera detenerme en este episodio protagonizado, custodiado y armado por la escuela en sus imágenes. Sabemos que el desfile es un dispositivo de Estado, una apropiación de la procesión religiosa que “mostraba” al santo a modo de celebración y comunión. El desfile colonial funcionó en los territorios latinoamericanos como una acción ritual altamente dramatizada que, a la sombra de una imagen religiosa como condensación simbólica, sostenía la soberanía territorial y espiritual de la Iglesia y remarcaba la familiaridad del paisaje, una forma de volverlo a fundar. A partir del siglo XIX, el Estado-nación hizo uso indiscriminado de esa acción ritual despojando de carácter sagrado la procesión religiosa pero adjudicándoselo al carácter sacro-mágico de las “fuerzas” que “vigilan y aseguran” el territorio (Viñas, 1982: 123 y ss.). De alguna manera, el desfile pasó a ser monopolizado por el Estado; no dejaron de existir las procesiones religiosas, pero el Estado concentró el carácter *performático* del desfile como ritual pedagógico de afirmación de jurisdicción (Blazquez, 2012).

Desde el siglo pasado, todo ojo observador y trazado a paso igualado por los caminos, quedaba en manos de las fuerzas seculares y en particular del orden militar. Sin embargo, además de las “fuerzas del orden”, hay otras dos posibilidades para que el desfile-procesión que utiliza el espacio público, corta calles y remapea el trasiego diario, “aparezca” como escena contemporánea ritualizada: una es el desfile escolar de los niños en cada fiesta patria o en cada fin de año lectivo. La otra es el desfile conmemorativo-celebratorio que organiza a la comunidad imaginada: los desfiles patrios o ahora los desfiles del Bicentenario que se dieron en casi todos los países latinoamericanos.⁸ En ambos (el desfile escolar y el celebratorio de la comunidad imaginada) se cumplen dos características básicas: están amparados bajo un principio ordenador del Estado (en la pedagogía, en la historia o en la política de identidad) y hacen uso de la facultad mimética: los niños “son” los héroes patrios, “son” los defensores del futuro; las niñas son las jarochas como tipo ideal de una identidad precisa. Me parece importante recalcar este punto: en muchos de los museos comunitarios (sobre todo mestizos; en los museos indígenas la realidad es otra) sucede que la vinculación con la escuela es directa; y los niños en algún momento forman parte de las “piezas” de museo, en esa facultad mimética que desde Benjamin aprendimos que utiliza el Estado con los niños: son los únicos que pueden “encarnar” al héroe, a los padres de la patria, y refundar la *religio* histórica.

Mi hija va a ser la Corregidora en el desfile. ¿Se nota? Dígame usted que es de fuera, ¿se nota? Luego han de decir que la disfracé de quién sabe qué cosa. Ya ve cómo son aquí. Y el maestro [se refiere al director del museo] es muy estricto. Porque luego quiere poner las fotos en el museo. O sea, como una comparación. Así lo que pasó en la historia, y cómo lo recreamos aquí.⁹

Esa mañana en el desfile de Jamapa la comunidad imaginada era escenificada en el trazado mínimo del pueblo. Los espectadores eran asegurados: los niños iban haciendo postas en las filas de la acera, algo seguramente ensayado, para que a cada paso el desfile no quedara sin observadores que aplaudían y coreaban vivas. A mi pregunta a la madre de una de las jarochas por qué se había elegido ese traje y esa forma, me respondió:

⁸ Habría que agregar a esto las marchas organizadas de protesta, visibilidad o reclamo (que de alguna manera utilizan una porción simbólica del ordenamiento espacial del desfile), y por otro lado, los desfiles de carnaval, en algunos casos específicamente organizados de acuerdo a una gramática de lo grotesco. Analizo un desfile del Bicentenario en Rufer, 2012.

⁹ Intervención de una lugareña de aproximadamente 30 años, madre de dos niñas que participaban en el desfile, una como “jarocha” y la otra como “la Corregidora”

¿Por qué? Pues nuestra comunidad se ve ahí, ¿no? Cuando nos vestimos así, sobre todo las mujeres. Ahí está la comunidad. Los trajes son los del... 15 de septiembre. Los de la escuela, o sea los que usamos en los actos de la escuela. Se podría decir que es el mismo desfile pero ahora para todo el pueblo y los que vienen a vernos. Yo siempre les digo que se pongan el traje y lo luzcan ante los demás con orgullo; cuando ensayamos sin traje siempre es un relajo, hay pleito, ya sabe, como que no nos hallamos. Pero nos ponemos el traje y ahí sí, somos todos como uno solo (Madre).

Cuando insistí si sabía de dónde salía ese traje, fue lacónica: “Pues de la escuela”. Más allá de la respuesta acerca de que el traje es un recurso y que tiene poco que ver con la cotidianidad (algo obvio), lo importante aquí es la precisión con la que un símbolo es revestido con una capacidad aglutinante, como en cualquier ritual de afirmación. No interesa el hecho de advertir que se trata de una exotización seriada, de una política estereotipada de la identidad, sino que lo asumido como una adquisición escolar y una reubicación del acto patrio es también el momento en el que la comunidad “sucede” en la *performance* (Turner, 1967: 37 y ss.; Turner, 1982). El acontecer tiene la propia característica del rito: es un hecho que excede la cotidianidad y está marcado por los referentes calendáricos y comunes del complejo pedagógico y *performativo* del Estado-nación.¹⁰

Pretendo discutir con cierta propensión contemporánea a contraponer Estado y comunidad como una especie de mecánica relación centrífuga. Como si existieran ciertos reductos “intocados” por las dinámicas de estatalidad a los cuales podemos retornar (la figura épica del retorno me parece crucial y perniciosa aquí). El riesgo más obvio de esta escisión es volver a poner, vía el camino de la crítica al Estado moderno y con las mejores intenciones, a la noción de comunidad en algo que estaría “más allá” de las dinámicas históricas (con lo cual la figura historicista de que la única célula política capaz de “producir historia” es el Estado queda intacta). Así, no hay comunidad *per se*, pero tampoco es cierto que no exista. Existe más bien

¹⁰ Para Bhabha, la dimensión pedagógica de la nación está centrada en una temporalidad de acumulación continuada y sedimentada de un tipo de identificación, narrada en artefactos diversos. Al contrario, la dimensión *performativa* juega con el tiempo irruptor e iterativo de “lo que emerge” como pueblo, lo que acontece como nación en el momento mismo de la identificación nombrada y asequible. Estas dos dimensiones son contradictorias y a la vez indisolubles para la presentación de la nación “a sí misma”. Es una de las aporías que la constituyen. “En la producción de la nación como narración hay una escisión entre la temporalidad continuista, acumulativa, de lo pedagógico, y la estrategia repetitiva, recursiva, de lo performativo [...]. Las fronteras de la nación se enfrentan constantemente con una doble temporalidad: el proceso de identidad constituido por la sedimentación histórica (lo pedagógico), y la pérdida de identidad en el proceso signifiante de la identificación cultural (lo performativo)” (Bhabha, 2002: 189).

como “conducta restaurada” (Schechner, 2011), como un acto repetido que formula la existencia en el propio espacio donde se actúa lo común.¹¹ Varias jóvenes agregaron al comentario de esta madre anécdotas sobre los “pleitos” cuando no llevaban el traje en los desfiles y la alegría por tenerlo que portar en los actos de la escuela.

Una vez finalizado el desfile en el mismo punto donde empezó, se congregaron todas las delegaciones de las comunidades en la plaza central, donde se efectuaría el acto protocolario. Con el estrado del escenario en altos, ocupado por funcionarios del Ayuntamiento y del INAH, el acto comenzó como cualquier otro acto de carácter oficial: con el izado del “lábaro patrio” y la entonación del Himno Nacional Mexicano, se cantaron las diez estrofas enteras, como nunca me había tocado presenciar. Alberto, maestro de escuela y uno de los encargados del museo comunitario, replicó:

Sobre todo es para los niños, están viendo los danzantes, las comunidades, que vean también la fortaleza del país aquí, en su propia comunidad [...]. El museo y la escuela tienen que poder decirnos esto. Rescatar la diversidad de México en la unión de todo lo bonito que tenemos.

La beldad y la historia

Esta particular importancia otorgada a “lo bonito” expresada de esa manera, se repite en otras ocasiones donde “museo” y “escuela” se reúnen. En el XVIII Encuentro Nacional de Museos Comunitarios en Atzayanca, Tlaxcala, en octubre de 2013, la escuela pública del poblado también fue el escenario central de las discusiones, y el museo se encuentra justo enfrente de esta.

José de Jesús Paredes, el presidente municipal de Atzayanca en ese entonces, dirigió un discurso especial a los niños presentes y uniformados, y a

¹¹ Este no es el espacio para discutir un asunto de esta magnitud. Pero hay algo políticamente denso en la amalgama que ata tácitamente comunidad, patrimonio y memoria con los pueblos indígenas. Serían ellos los legítimos representantes de la comunidad, pero lo que se forcluye en esta noción es su carácter *performativo*: paradójicamente en México la comunidad intenta aparecer como concedida por el Estado, tutelada y parcializada por él, en un intento de fagocitarle todo lo que tenga de emergencia y desacuerdo (Delgado, 2005; García Masip, 2011). Obviamente este intento de fijación y domesticación es constantemente resistido por los pueblos. Sin embargo, la advertencia se mantiene latente: en esa definición desde el poder, la comunidad queda ligada menos a lo común como noción política, que a la tradición como moneda intercambiable con cultura. En esta catacresis, se producen dos movimientos que reeditúan en la fuerza soberana del Estado-nación: la comunidad es a la vez cultura exhibida (cargolística, estática, mónada) y tradición expuesta (fuera del tiempo, perteneciente al paisaje de una temporalidad siempre pasada). Este es uno de los potenciales ideológicos más persistentes y nocivos del multiculturalismo liberal.

las diferentes comunidades de México, cuyos representantes portaban sus estandartes (muy similar al encuentro de Jamapa un año antes).

Tlaxcala cuida a sus guardianes del futuro, a sus niños, en esta unión del museo, la escuela y la educación. Tlaxcala pudo conocer más de sus raíces prehispánicas, su tradición. El compromiso que adquirió hace tres años en el rescate de tradiciones ha dado frutos: nuestro carnaval ha dado frutos, nuestra feria del maguey con el pulque... los recibimos hoy con los brazos abiertos, para que los niños sigan el ejemplo. Aquí están los dibujos, las fotos... escuchen las voces de México —recién hubo un saludo en el hermoso mixe de Oaxaca—, su costado bonito, su don de gentes... También miremos a los campesinos... ellos nos han donado sus piezas, nutren el museo, son la forma viva de nuestros antepasados...¹²

Aquí hay algo importante. Ese mismo año 2013, uno de los encargados del museo comunitario de Atzayanca, Omar, refería en una entrevista algunos puntos que me parecen cruciales sobre la relación entre Estado-nación, comunidad, etnia y “patrimonio”:

Trabajamos mucho con campesinos, ya lo dijo el presidente.... ellos tienen el control de los terrenos. Ellos son casi directamente nuestro pasado. Tratamos de hacer conciencia y ayudar a proteger. Con la escuela, con los maestros trabajamos porque los niños tienen que dejar de ser campesinos para ser mexicanos... Mostramos una y otra vez las imágenes de las piezas a los niños. No importa que no sepan de qué periodo, de dónde. Lo importante es que reconozcan y respeten. Mire, sucede que los campesinos, si trabajaban la tierra y se topaban con una vasija pensaban que habían encontrado un tesoro monetario. Rompían la vasija y entonces veían que sólo tenía huesitos o ceniza. Se preguntaban: ¿en qué se convirtió el dinero, en ceniza? Nosotros tuvimos que explicarles: miren, no van a encontrar monedas. En la época prehispánica no había dinero... así ellos fueron entendiendo y donaron el material. Después se convencieron de que este era el mejor lugar para tenerlo. *No guardado, sino exhibido* [énfasis mío]. Desde 1993 el museo fue recuperando lo nuestro... Pero es un trabajo conjunto, por eso hacemos el desfile con los niños, las imágenes, todo eso.¹³

¹² Discurso de José de Jesús Paredes pronunciado en el Encuentro Nacional de Museos Comunitarios en Atzayanca, Tlaxcala, el 21 de noviembre de 2013.

¹³ Entrevista realizada por Joceline Hernández y Marco Portuéguez. Atzayanca, Tlaxcala, 23 de noviembre de 2013.

A partir de estos fragmentos quisiera responder parcialmente las preguntas que formulé páginas atrás. El argumento central de este texto es el siguiente: en comunidades mestizas que se consideran herederas de una presencia indígena soterrada (y además alentada a autorrepresentarse así), el papel de la escuela en conjunción con el museo comunitario es crucial para reforzar dos premisas implícitas:

1. Lo que Michel de Certeau llamó “la belleza de lo muerto” (De Certeau, 2009).¹⁴ Para producir la “belleza del muerto” fue clave no sólo inaugurar el régimen preciosista de lo mexicano en el referente prehispánico despojado de todo conato de violencia, sino fundamentalmente cambiar el régimen de la mirada: si lo que había sido desincorporado en la Colonia regresa a la escena, la vieja nación afectada por ese borramiento (la nación india, originaria), lejos de ser reivindicada, es desbancada para siempre como sujeto de producción y de memoria.

El argumento de De Certeau es claro: para “concebir” a la cultura popular hubo primero que ponerla en una vitrina, ordenarla, catalogarla, fijarla y, por ende, matarla. Sólo lo muerto, lo que no puede mutar en lo incierto, en lo disruptivo, es candidato a la belleza. La belleza de lo popular encarna algo muy diferente de la belleza “cultura”. Esta está amparada en una noción eurocéntrica que usurpó el significado universal de “la” cultura pero que, además, imprimió en los países del sur una característica clave: la cultura sin adjetivos, sin necesidad de aclarar si es popular o masiva o selecta, “la” cultura tiene el rasgo inescindible de la blancura. El gesto de lo que Bolívar Echeverría llamó “la blanquitud” es fundamental para comprender la modernidad (Echeverría, 2010: 57-70).

Es cierto, en México se reincorporarán los restos prehispánicos, ahora como ruinas. Pero estos pertenecen a la nación moderna, a México. Es México quien las mira y venera, quien la resguarda y conserva. Las ruinas son inmemoriales, pertenecen a la herencia atávica que borra temporalidades, sujetos precisos y violencias. Los niños miran, aprenden. México muestra su don de gentes, su costado bonito, su lengua como estampa (nadie dijo, por ejemplo, que nunca se entendió el saludo ni por qué). Los campesinos (no se los mencionó como indígenas, “donan” piezas —pero no su conocimiento sobre ellas—. Son el museo y la escuela los que hablarán de ello. Volveré sobre esto.

¹⁴ Esto puede ser constatado con el trabajo sobre otras instancias de exhibición, como el Museo Nacional de Antropología, el Museo de Culturas Populares, el Museo de las Culturas, entre otras.

2. Se insiste también en que la escuela refuerce, a partir del museo, la noción de cultura como *reliquia*. En el sentido más literal y cristiano del término: lo que en tanto *resto* de un pasado magnificante, es digno de veneración. También como lo fragmentario que “queda de un cuerpo” pasado, pero en definitiva “es” presencia de ese cuerpo en el presente.¹⁵ Si pensamos en México, la exhibición que el Estado-nación procura de “el” huichol, “el” mixteco, etc. (en fiestas conmemorativas, en las estrategias de promoción turística, en la mayoría de las exhibiciones museográficas) es en efecto una mostración de que *aún* existen en esa metonimia que expresa un carácter exhibido (un cacharro, un traje, una pieza de artesanía). Ahí *están*. Incluso cuando los actores sociales hacen una labor de apropiación de esa exhibición con estrategias locales, particulares y con aditamentos de la memoria local, los agentes de estatalidad (promotores locales, agencias delegacionales, ayuntamientos) intentan que eso sea vehiculado como la grandeza de *una parte* del todo mayor: la nación mexicana.

Lo importante es poder analizar cómo los niños se convierten en espectadores de esa imagen que es, en realidad, una exposición, en el sentido que Didi-Huberman le da en su trabajo *Pueblos expuestos, pueblos figurantes* (Didi-Huberman, 2014). Didi-Huberman plantea que justamente como los pueblos están expuestos a la desaparición, son forzados a aparecer en una imagen unívoca, sin montaje, sin posibilidad dialéctica, definida por el estereotipo y observada por una pedagogía de la vigilancia: medios de comunicación, museo, escuela.

Lo que me llama la atención aquí en estas celebraciones comunitarias es la fuerza que adquiere una forma de operar con la imagen del pueblo, su belleza, para con los niños: la cultura, el campesino, así parcializados, el/la, no son “representación” ni “símbolo” del pasado (en tanto mimesis de segunda naturaleza); son fragmentos-testigos, restos de ello mismo. Muestra viva, como sinécdoque de un pasado magnífico que es digno de veneración. Y bien sabemos que la veneración, como cualquier acto de contemplación que emana del dogma, bloquea el argumento e impide la profanación. A su vez, si es concebido como resto directo, manifestación objetiva del pasado, la tempo-

¹⁵ El célebre trabajo de Ranger y Hobsbawm —justamente a contrapelo de la historia y la antropología como disciplinas estancas— fue pionero no sólo en mostrar el carácter inventado (en tanto histórica y estratégicamente producido) de las tradiciones nacionales, sino también en evidenciar la fuerza del imperialismo en la “repartición” de caracteres nacionales y de las formas de tradición entre Occidente y el Resto. De alguna manera, todo lo que digo aquí es consonante con esa pionera compilación de hace más de tres décadas (Ranger y Hobsbawm, 1983), pero con una marca crucial de los estudios culturales: la noción de invención debe ser desplazada hacia las *performance*, mimesis, productividad.

ralidad se anula sobre el fondo de un no-tiempo. En síntesis, la reliquia bloquea la posibilidad de *pensar históricamente*.

Convengamos que la reliquia sólo existe cuando hay un vínculo mayor que la sostiene, que la legítima. En este caso, ciertas formas de estatalidad. De algún modo, considero que el esfuerzo por nuclear una producción “enlatada” de alteridades (Segato, 2007), una formación particular de “otredades”, abreva en estas características con el uso de lo que Hall llamaría la “imagen atávica” del Otro (Hall, 2010), que sirve no solamente para producir la noción de tradición, sino también para crear una ilusión de tiempo particular. Esa forma de pasado arcaico encuentra en el niño y en la *performance* escolar, una promesa de futuro. Tal vez es una hipótesis demasiado aventurada, pero creo que ese acto mimético es la forma más eficaz de las imágenes de los derrotados, de los que están siempre a punto de desaparecer, al decir de Didi-Huberman, y es sobreexpuesta piadosamente en la educación pública para borrar cualquier conato de violencia, del proceso histórico que esa imagen connota.

El epígrafe de este trabajo corresponde a esa sensibilidad de Didi-Huberman que plantea, siguiendo a Benjamin, que es necesario desconfiar de las palabras y de las imágenes en las que los pueblos han sido mostrados, exhibidos, y sobre todo fijados por las instancias de poder, justamente porque esas imágenes atentan contra la propia noción histórico-política que los hace ser: “los pueblos expuestos a la reiteración estereotipada de las imágenes son también pueblos expuestos a desaparecer” (Didi-Huberman, 2014: 14).

Lo que desde una perspectiva etnográfica podríamos agregar al análisis de Didi-Huberman —y que aparece abigarrado aquí— es que las acciones de estatalidad emprendidas por agentes específicos han logrado “ser”, bajo ciertas condiciones, la forma de autopercepción de las comunidades que, en efecto, quieren tener derecho a encarnar las imágenes, los símbolos y los atributos de la nación. El Estado funciona en el marco de una condición histórica aporética: en el afán de gestionar imprime su firma (Das, 2004); una escritura que siempre es catacrésica: esto es, que puede ser excedida, vuelta inestable, a partir de su propio significant.¹⁶ Es en esa ambivalencia que implica la

¹⁶ Recorro aquí a los argumentos de Veena Das (2004). La antropóloga india ha explicado de qué forma incluso en aquellos espacios donde la violencia impera a causa del abandono de las funciones básicas del Estado y allí donde la comunidad parece desconocer las nociones proteicas del poder, sin embargo la apelación a la ley, a la lógica de los derechos o a la noción de “regulación” sigue siendo vigente. Por ende, sigue dándole al Estado una existencia por interpelación, por “firma” (*signature*), en el sentido de la apropiación de los términos de una escritura. Retomando los conocidos postulados de Derrida (1985), Das puntualiza que la noción de escritura debe poder ir más allá de su clásica acepción como sólo un “modo de comunicación”, y entender que la marca de la escritura puede desprenderse del contexto, puede producir una ruptura o una brecha (*gap*) entre la regla y su “performance”. Esto me parece crucial para alejarnos de las apreciaciones normativas del Estado y para dejar de pensar que las únicas relaciones posibles de

firma del Estado (entre pertenencia y desafiación) donde habría que prestar mayor atención al uso restaurado del universo simbólico nacional.

En Jamapa, en medio de las celebraciones, doña Herminia me comentaba algo que, considero, sintetiza lo que estoy argumentando:

...qué bonita se ve la bandera en los niños; y las jarochas al costado. Lástima que en un tiempo se arruinan. Como el país, ¿no cree? El problema es que aquí falta de todo. Por eso es bueno mostrarles a los niños, que vean, que sientan, que defiendan que esto también es México. *Si allá se olvidan*, que ellos no lo permitan. Y para eso hay que saber, ir al museo, ver la bandera, defenderla pero desde acá, y eso sí: ¡tener algo para decir! [El énfasis es mío.]

Conclusiones

Si allá se olvidan... La alegoría del paisaje en la confirmación relacional del poder. ¿"Allá" es la ciudad capital del país, el "Distrito", como me replican cuando explico lacónicamente que vengo del DF, ese territorio centrípeto adonde todo parece dirimirse, incluso aquello que las comunidades deben hacer consigo mismas en términos de su (re)presentación? ¿O "allá" es el gobierno, en esa afirmación proteica del poder que está siempre en otro lado o que, parafraseando al *dictum* de Foucault, *viene de otro lado*?¹⁷ ¿O será que "allá" refiere más bien a una metáfora temporal, del lapso transcurrido que todo lo tergiversa y lo devuelve usado; el tiempo de la madurez donde ya ningún atributo alcanza compromiso histórico y entonces la facultad mimética de ese niño en el acto escolar es, en la mirada del adulto, simplemente un disfraz, una afectación que motiva la risa y la ternura?

No lo sé. Pero la "fe" en que la carencia puede ser resuelta por medio de los atributos de la nación (escuela y museo) no me parece que pueda agotarse en nuestra descalificación como llana ideología (en su sentido más restrictivo de falsa conciencia). Tal vez aquí sí cobra sentido la noción de comunidad de Roberto Esposito, aquella que plantea que la comunidad no se articula en

los sujetos con la estatalidad son el consentimiento, la obediencia o la resistencia. La "marca" del Estado (en la apelación a la ley, en la fabricación de documentos, en la eficacia de nombrar su pertenencia) está presente incluso (o tal vez más aún) allí donde la comunidad lo desafía y lo transgrede: porque en general las posibilidades más creativas de la transgresión llevan impresas los significantes de estatalidad (o, para decirlo en términos bajtinianos, la sintaxis de la resistencia promueve un suplemento —pero nunca un afuera— de los atributos sgnicos de poder y dominación).

¹⁷ Me refiero a la clásica observación de Foucault de que el poder "no está en todos lados, sino que viene de todos lados" (Foucault, 1995).

lo común, sino en la falta (Esposito, 2009).¹⁸ El problema con las prescripciones filosóficas (a diferencia de las sensibilidades etnográficas) es que no dan cuenta de que las personas viven porque pueden simbolizar su existencia, ritualizarla, pactarla en acciones cotidianas. A eso apela Herminia. A una refundación del pacto, donde escuela, bandera y museo aún tienen sentido. El problema es que han perdido la capacidad de hacerlo duradero, de sostenerlo en el tiempo. Ni las narraciones de la historia ni las prerrogativas de las políticas de identidad parecen estar a la altura de suturar ese pacto, de hacerlo no sólo significativo sino duradero. Y las acciones de estatalidad —según he tratado de mostrar— intentan extender su soberanía no ya por la vía de promover un pacto originario de nivelación y de homogeneidad. Al contrario, lo hacen promoviendo que el Estado ya entendió todo: somos muchos, hay “otros”. Pero aquellos, los adjetivables, los que necesitan un epíteto (indígenas, originarios, afros, etc.) son, ante todo, bellos. Bella es la tradición, la vasija, el traje, la bandera. Bello es siempre lo que aparece así —el/lo— en la singularidad. Bello es lo solemne y bello es, como sabemos, aquello que está condenado a existir fuera del uso cotidiano y de la mutación de la historia. Bello es, quiero decir, aquello que se exhorta a existir fuera de lo político: lejos del accidente, de la batalla y de la diferencia.¹⁹

Uno de los elementos que, desde mi lectura, se ha trabajado poco en el “dispositivo” museo es la noción de pluralidad. No la pluralidad liberal, no la idea de “muchas piezas” en un conjunto. Desde ese prisma hay, en todo caso, demasiado. Me refiero a la pluralidad que toma en cuenta la diferencia como un resultado sedimentado de procesos históricos: como aquello que ha sido negado y luego puesto a funcionar como signo de derrota en los cuerpos y en los rostros de los conquistados, de los despojados. Lo cierto es que la pluralidad liberal produjo (en el museo, en la fiesta y en ciertas estrategias pedagógicas) una poderosa alquimia. Con la idea de restituir el pleonismo de un “derecho a la presencia”, hizo funcionar la diversidad de pueblos no como for-

¹⁸ La comunidad, dice Roberto Esposito (2009), se aglutina alrededor de una falta. No de “lo común” ni de “lo local”, sino de una carencia que es el centro de toda comunidad y que, de alguna manera, la produce. En México, deberíamos rastrear esa noción atravesada por la fuerza del discurso antropológico clásico con una especie de mandato: misma lengua, usos y costumbres, unidad territorial limitada, autoidentificación, una misma concepción de mundo. Y por supuesto, con los rastros de las antiguas disposiciones coloniales que crearon e implementaron la jurisdicción “comunidad”.

¹⁹ Didi-Huberman se pregunta cómo es el “aparecer político” de los pueblos. El autor refiere la aparición como un gesto necesario de la política, que tiene rostros, multiplicidad e intervalos. No hay aparición en la mónada singular. El filósofo recurre al texto *¿Qué es la política?* de Hannah Arendt: “La política se basa en un hecho: la pluralidad humana. Dios creó al hombre; los hombres son un producto humano, terrenal [...] Por ocuparse siempre del hombre, la filosofía y la teología [...] nunca encontraron una respuesta filosóficamente verdadera a la pregunta: ¿qué es la política?” (cit. en Didi-Huberman, 2014: 22-23; énfasis en el original).

mas heterogéneas de producir narraciones cambiantes y accidentadas sobre sí mismos, sino como una estampa de beldad que sólo acepta ser vista, mirada. Se puso el acento en restituir la presencia de los olvidados no en la reescritura del mapa de relaciones históricas que hemos construido y que signan el presente (y que nos involucraría en una revisión de esas relaciones), sino en signos curiosos a los que se impidió la polisemia: son muchos, sí, pero tienen permitido existir como una sola cosa: una enumeración de bellezas.

Quizás la primera mancuerna que deberían tener en cuenta los museos y la escuela es volver a las lecciones de filosofía política de Kant que nos dio Hannah Arendt: *hay que desconfiar de los pueblos embellecidos por el poder*. Esa es, también, la axial desconfianza de Herminia en Jamapa. Podríamos hacer un contrapunto entre “aparecer” como pueblo en una imagen, y ser o “estar expuesto” como pueblo. La inocua belleza responde a esta segunda forma como voluntad de poder, y por ello estar expuesto se parece, cada vez más, al borramiento. En todo caso, pugnaríamos por confiar en los pueblos pulidos por la historia, por el paso de la historia por encima de su belleza, de su tradición y de su pulcritud. Pueblos atravesados por la contradicción como el aparecer político y por la exigencia de “tener algo para decir”. Algo que no sea fácilmente encasillable en la “prístina tradición”, la “cosmogonía originaria”, las “historias inmaculadas” y demás artilugios depositados en la alteridad. Resta desconfiar vivamente de las imágenes de autenticidad, de las purezas, de las originalidades y de los “retornos”. Queda hacer de la reliquia, como diría el Son-Jara de Mali, “eso en lo que un pueblo existe: imágenes de un remolino que crece con las estaciones y que nunca queda quieto”²⁰.

²⁰ La épica de Son-Jara, también conocida como la épica de Sundjata, refiere a un conjunto de tradiciones orales del viejo imperio de Mali en África Occidental, que ha sido recogido y antologado en diversas ediciones con estudios introductorios que explican su modo de transmisión, transformación y pervivencia.

CAPÍTULO 2

El deterioro de la imagen docente y la inactividad de la Secretaría de Educación Pública para dignificarla

María Alicia Peredo Merlo
Citlalli González Ponce

El contexto

Para hablar de la imagen de los docentes en los tiempos actuales, cuando ha sido promulgada la llamada reforma educativa del periodo presidencial del licenciado Enrique Peña Nieto, necesitamos exponer algunas consideraciones preliminares, por ejemplo cómo entender la profesión docente y cómo contextualizar la mencionada reforma en el marco de una serie de políticas externas a México que la han impactado. Esta, como otras reformas, ha generado reacciones y movimientos magisteriales de resistencia que indudablemente han tenido la atención de la prensa y que nos proponemos analizar, ya que las notas periodísticas se acompañan de fotografías que han generado una imagen colectiva del docente que salió de las aulas para apoderarse de las calles y plazas con la finalidad de expresar su inconformidad ante las nuevas reglas laborales, alterando así la armonía que idealmente privaba en las aulas.

Empecemos por aclarar que entendemos la docencia, al menos en la educación básica, como una profesión de Estado, pues históricamente este ha ordenado el proceso de formación a través de la regulación de las escuelas normales como instituciones formadoras de los docentes. Además, los profesores son trabajadores, en su mayoría, al servicio del Estado, que es el principal empleador; regula salarios y mecanismos para la obtención de una plaza que tradicionalmente era inamovible y en algunas entidades federativas hasta heredable. Por lo tanto, son empleados sujetos a la política educativa que no está exenta de la negociación gremial; en este caso, el poder del sindicato de profesores cobró una fuerza importante,

con lo cual disminuyó paulatinamente el control del Estado sobre la educación en su conjunto.

Históricamente se ha tenido una imagen idealizada del profesor, sobre todo a partir de la educación rural, que le otorgó cualidades no sólo de apostolado sino también de agente de cambio social. Para Olac Fuentes, actualmente la imagen de los profesores se sitúa entre dos extremos: un apostolado uniforme y menesteroso y un ejército de simuladores y holgazanes (Fuentes, 2013). Lo que sin duda es cierto es que los profesores han sido responsables, ante la opinión pública, de la baja calidad y del escaso logro educativo de los estudiantes, medido en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales. Esto ha creado una imagen deteriorada de la calidad de los docentes y la enmarca en una serie de tensiones que Catalina Inclán resume en tres:

- De la idealización docente a la docencia como actividad conflictiva.
- Del oficio a la profesión.
- De la responsabilidad de sus acciones a la rendición de cuentas (Inclán, 2013).

En este sentido, es importante destacar que cuando hablamos de los docentes es necesario considerar la enorme diversidad de contextos y situaciones sociales, culturales y económicas donde se ejerce la docencia. No es lo mismo el profesor de la zona urbana que el que se ubica en una escuela multigrado, marginada, o en una ranchería en donde los alumnos son niños desnutridos y las clases se imparten bajo un techo sin bancas ni pizarrón.

México, al igual que otros países de Latinoamérica, fue impulsado por organismos internacionales —la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial y la Unesco— para echar a andar una serie de reformas tendientes a la evaluación del profesor. La OCDE, por ejemplo, recomendó definir claramente estándares del desempeño docente, aplicar exámenes de ingreso, crear periodos de inducción y prueba, evaluación de los profesores en servicio y rendición de cuentas, además de estímulos de acuerdo a la calidad de la enseñanza. Todos estos elementos se encuentran presentes tanto en la reforma educativa actual como en el Plan Sectorial de Educación 2013-2017. En 2012, la Organización Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) y la Unesco publicaron un diagnóstico acerca de las políticas docentes en ocho países participantes: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Guatemala, México, Perú y Trinidad y Tobago. En él se enfatiza que deben ingresar los mejores candidatos, evaluar los conocimientos disciplinarios y estimular la acreditación comparada; insiste en la baja calidad de competencias básicas de los alum-

nos que ingresan a las normales y establece la inminente necesidad de evaluar el desempeño y el retiro definitivo de los profesores mal evaluados en dos años consecutivos (Peredo, 2015).

Podemos afirmar que la evaluación, eje central de la reforma educativa del 2013, no es un tema sexenal ni sólo nacional; es transexenal y supranacional. No sólo tiene un impacto laboral sino que ha originado una nueva retórica de la que no está exenta la imagen de los profesores.

En este contexto hay distintas variables intervinientes en la imagen del profesor: la política educativa regida por organismos internacionales, los que le han condicionado apoyos económicos y han impulsado acciones para la transformación del ingreso y permanencia de los docentes en el servicio público; el sindicato, que fue ampliando su margen de acción en la toma de decisiones y que ahora debería ser constreñido si se buscaba la pretendida reforma, pero además estaba la disidencia (Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, CNTE), que desde 1979 fue ampliando su presencia en diversos estados, haciendo movilizaciones en Chiapas, Tabasco, Guerrero y La Laguna.

Hernández Navarro afirma que la imagen de los docentes había sido fuertemente erosionada por una campaña emprendida por la derecha y el empresariado. El profesor, aseguraban, es flojo, conflictivo y pendenciero, corrupto e incluso violador de niños. La crisis cualitativa de la educación pública fue aprovechada por el propio Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), que se encargaría de promover esta imagen de los disidentes (Hernández Navarro, 2011). Y aventurando una hipótesis es posible pensar que las autoridades de la Secretaría de Educación Pública (SEP) no han hecho gran cosa por dignificar la imagen de los docentes porque les conviene que la sociedad los culpabilice de la mala calidad educativa, así se mitiga la responsabilidad del Estado, entre otras cosas, de dignificar la labor del profesor, mantener escuelas en buenas condiciones, capacitar a los docentes e incentivar los salarios para evitar el dobleteo de jornadas. Lo que está en juego es la relación laboral y su implicación en la calidad educativa.

Hagamos una breve cronología para cerrar el contexto en el que se ubica la actual resistencia de los docentes ante la nueva Ley del Servicio Profesional Docente. Predominan dos grandes imaginarios colectivos difundidos principalmente por los medios informativos: los profesores son los causantes de la mala calidad de la educación pública y son perturbadores del orden público porque los mítines y movilizaciones se deben a que ellos no quieren ser evaluados y luchan por conservar sus privilegios gremiales.

En este contexto, la reforma ha mantenido su presencia en los medios: primero, vinculada al movimiento magisterial de protesta; segundo, por el seguimiento a la aplicación de la nueva normatividad y la construcción de opinión; y tercero, por un abanico de aspectos que dan cuenta de la complejidad que implica la aplicación de esta reforma (Inclán, 2013).

Las notas periodísticas —con sus respectivas fotografías— que conforman el corpus de esta investigación se clasificaron en tres apartados: 1. las relacionadas con la reforma educativa en su conjunto, que involucra a los sindicatos; 2. las relacionadas con la autoridad de la SEP, y 3. las relacionadas con los normalistas que buscan una plaza docente.

La reforma educativa de Peña Nieto

Respecto a la reforma educativa elegimos tres notas de antecedentes, y referentes al periodo sexenal seleccionamos 32. El siguiente cuadro concentra los temas de las notas.

Cuadro 2.1. Temas de las notas cuyas imágenes se analizaron		
Año	Cantidad	Tema
Antecedentes / 2008-2012	3	Profesores incompetentes
2012	6	Profesores incompetentes Corrupción en examen Control de sindicatos Evaluación obligatoria
2013	11	Reforma y CNTE/SNTE Padres de familia Protesta magisterial
2014	5	Protestas violentas
2015	10	Profesores incompetentes Evaluación docente Protesta magisterial Sindicatos

El meollo de estos temas es la incompetencia de los profesores, evaluados a través de exámenes únicos sin considerar otros factores que impactan el logro educativo, como podría ser la formación deficiente en las escuelas normales. En el año 2011, durante el sexenio de Felipe Calderón, ya se hablaba de la evaluación para el ingreso a las plazas que ofrece la SEP, y cuando se aplicó, 70% de los profesores reprobaron. Inmediatamente después se difundieron los temas de la corrupción y la venta de exámenes, además de la baja participación de los profesores, lo que obligó a la SEP a bajar el nivel de exigencia, y aunque el discurso mitigador hablaba de evaluar de manera diagnóstica a los profesores en servicio y cruzar los resultados con el logro educativo escolar, medido a través de la prueba ENLACE, se empezaron a gestar dos reacciones opuestas: la de los sindicatos, que protestaban, y la del nuevo presidente, Enrique Peña Nieto, quien en diciembre del 2012 propuso la reforma educativa cuyo punto central es la evaluación.

Los años 2013, 2014 y 2015 están plagados de notas que dan cuenta de las protestas magisteriales, caracterizadas por actos violentos y fuertes enfrentamientos con la autoridad y con los policías. Se hacen presentes los padres de familia preocupados por los constantes paros de clases y la afectación en la educación de sus hijos. Ante esta serie de acontecimientos sobran las imágenes de los profesores violentos que participan en actos donde ha habido fallecidos.

Para John Tagg (2005) es importante el contexto de la discursividad de la imagen, de manera que vemos claramente las relaciones de poder implicadas que muestran un significado particular de la educación centrada en la culpabilidad del docente como el único responsable de la baja calidad de los estudiantes de educación básica. Asimismo, se deja ver una reforma como acto voluntarista del presidente, cuando en realidad es una política exterior que viene gestándose desde hace años. Se observan diferentes fuerzas en conflicto: el aparato gubernamental contra los sindicatos, que habían cooptado a la educación, heredaban plazas y concedían otras por relaciones de compadrazgo. Estos poderes en conflicto dan sentido a las fotografías que hemos analizado. La resistencia se entiende como las formas complejas bajo las cuales los sujetos responden (Sánchez y Corte, 2015). Los profesores luchan contra la pérdida de estabilidad laboral, la precariedad salarial y la posible privatización de la educación, en tanto que el Estado lucha por contrarrestar el poder previamente otorgado a los sindicatos y, con ello, la pérdida de autoridad (Del Castillo Alemán, 2013).

La Secretaría de Educación Pública y el profesor de educación básica

Si regresamos a la idea esbozada de la docencia como una profesión de Estado, la reforma trata de deslindar la competencia laboral de los sindicatos, pero estos dieron cierta estabilidad política durante 70 años (Fuentes, 2013). Ahora bien, la disidencia respondió a un sistema fuertemente cerrado y centralista, de manera que la reforma se enfrenta a la fuerza política de una disidencia actualmente estigmatizada por la imagen de protesta violenta.

¿Qué ha hecho la SEP ante este escenario? Las notas que se emiten sobre la política educativa tienen el trasfondo de la imagen que la propia SEP quiere promover. En este sentido, hay una fuerte presencia de la autoridad en turno; es decir, la fotografía que acompaña a las notas es generalmente la del secretario, y con mucho énfasis la del último, Aurelio Nuño. Se ve a un secretario de Educación en una oficina lujosa que contrasta con aulas a la intemperie, sin butacas ni pizarrones y con niños y profesores en condiciones de marginación absoluta. Podemos percatarnos de que el secretario Nuño visita escuelas con niños bien alimentados, pero son escasas las notas que reivindican a los profesores. Surge entonces una duda o acaso sospecha: ¿hay algún interés de la autoridad por ocultar la imagen de los buenos profesores y generar un imaginario colectivo de la necesidad inminente de la reforma laboral promovida por el presidente, dado que lo que se tiene son malos profesores? Y otro cuestionamiento: ¿acaso no es el Estado, por ley, el responsable de la formación de los profesores? Pero empecemos por los asuntos que en este sentido se analizaron.

Ya decíamos que la evaluación a los profesores no se había gestado en el sexenio de Peña Nieto. En el año 2011, en el sexenio de Calderón, se aplicó la prueba universal, la cual estuvo señalada por la corrupción, ya que se fugó información y se vendió el examen. No obstante, la SEP dijo ser la autoridad y la aplicaría aunque hubiera resistencia. Cuando aplicó el Examen de Habilidades y Conocimientos Docentes, reconoció el bajo nivel de los profesores pero afirmó: “Mejor docentes de bajo nivel que aulas vacías”, e incluso señaló que tuvo que bajar el nivel de exigencia porque de lo contrario se quedaría sin maestros pues más de 99,000 profesores deberían regresar a tomar clases, pero no menciona que es precisamente el Estado quien forma a los profesores. En el fin de ese sexenio se deja el campo abierto para la reforma educativa de Peña Nieto, que la anunció inmediatamente después de tomar posesión como presidente de México.

Podemos afirmar que la imagen de los profesores que la SEP dejó mirar es la de incompetencia. En todo caso, su labor se limitó a reformar el plan de

estudios en la educación normalista, como si sólo eso bastara para mejorar la preparación y calidad de los futuros profesores.¹

En el sexenio de Peña Nieto se ratifica el problema de aspirantes y profesores en servicio que son incompetentes, pero ahora desde un discurso más prescriptivo. La justificación es: acabar con los comisionados, ordenar la nómina magisterial, recuperar la rectoría del Estado, sancionar a maestros faltistas, elevar la calidad y fomentar la autonomía en gestión de recursos. Se observa un discurso como reacción a las manifestaciones de la CNTE; este intenta justificar la implementación de la reforma educativa y generar un imaginario de buenos y malos (autoridades buenas/profesores malos) y otro coercitivo para quienes no se ajusten a la nueva ley. Algunas declaraciones del secretario de Educación van en el sentido de: profesor que falte se le descuenta del salario o se le cesa, según el número de días en que se ausente. Lo que se intenta es derrumbar una estructura de poder construida a partir del clientelismo y el corporativismo; se debe quitar el control a la CNTE. En la escena pública está una imagen oficial de profesores mal preparados y un gobierno dispuesto a recuperar el control laboral. Los profesores luchan por la estabilidad laboral y el Estado, por el control. Ahora bien, las fotografías en la prensa son elocuentes en el sentido de la pugna por el poder y la resistencia. El discurso, como significado social, da cuenta de una crisis educativa que pone en el centro la imagen de un profesor incompetente y preocupado más por conservar privilegios que por la autoformación y la calidad del logro educativo. Es una nueva retórica que se aleja por mucho del tipo ideal y romántico del apostolado magisterial.

Para Aguerrondo (2014), el normalismo, históricamente, dejó marcada una imagen del profesor eficaz, pero ahora se enfrenta a discursos opuestos entre los actores, a los que se suma el discurso de los intelectuales que permean la opinión pública. Lo que sin duda tenemos es la transformación en un contexto laboral complejo y quizá una imagen homogénea y estigmatizada del profesor, que opaca la enorme diversidad de profesores que hay en un país donde persiste una constante inequidad en materia educativa.

Finalmente, el problema docente se va concentrando en algunos estados como Michoacán, Guerrero, Oaxaca y Chiapas, sin que por ello se pueda decir que el resto de los estados ha aceptado la reforma con beneplácito. Incluso, el

¹ Al respecto Peredo (2015), en un estudio preliminar, afirma que como no hay evaluación que se aplique a los formadores de docentes, no se puede garantizar la calidad de los egresados. Hace un análisis de cómo la SEP no ha hecho gran cosa por modificar el perfil de habilitación de los profesores que trabajan en las normales, quienes en ocasiones no tienen el nivel requerido por la educación superior; pocos cuentan con posgrado y no se desarrolla investigación educativa como el insumo indispensable para la modificación de la calidad educativa.

conflicto llegará hasta los profesores en formación, quienes ven amenazado el acceso automático a plazas docentes de manera tal que ya desde la escuela normal se hacen presentes imágenes de estudiantes, futuros docentes, realizando actos vandálicos, bloqueando carreteras, robando y quemando camiones, tomando instalaciones y enfrentándose a la autoridad para conseguir lo que consideran un derecho heredado: estudiar en una normal pública y tener pase directo a una plaza estatal vitalicia.

En este contexto analizamos las fotografías, de las cuales, para esta publicación, elegimos sólo algunas por razones de espacio.

La fotografía de prensa

Entre todas las posibilidades analíticas que ofrece la fotografía, tomamos la perspectiva comunicativa; es decir, la que entiende a la fotografía como un discurso puesto en marcha en un medio de comunicación con características propias, como el periódico.

Seguimos la idea acuñada por Barthes y continuada por otros autores como Eco y Vilches de que la fotografía se puede entender como un texto y por tanto se lee, pues contiene signos que se estructuran ordenadamente en un plano de la expresión, formados por las elecciones del fotógrafo para realizar la imagen, y un plano del contenido, en el que se desarrolla el tema abordado (Barthes, 1986; Vilches, 1987). La imagen se presenta como un conjunto de proposiciones implícitas, y cuando el observador la enfrenta, realiza una lectura y al expresarla, ejecuta un acto de comunicación (Vilches, 1987). Más allá de este acto de comunicación nos interesa particularmente la dimensión extradiscursiva de la fotografía (Corona, 2006), fincada en la circulación de estas imágenes en el espacio público. Desde esta perspectiva, las fotografías moldean una “cara” de los individuos o de las situaciones, que describe las formas de interacción social, pues por medio de ellas sabemos cómo se ve algo, cómo se relaciona con el espacio y con nosotros. A través de la fotografía se identifica, se caracteriza, se muestra la “verdadera imagen” de algo, por ello, toda fotografía es política, pues da nombre y define a los individuos (Corona, 2007), forma parte de las políticas públicas que construyen identidades. Bajo la premisa del análogo de la realidad, la fotografía posee las ideas de qué y cómo es lo representado, nos proporciona información de lo que muestra. Al contener esta información, las fotografías son enunciados que pueden ser comprendidos dentro de una cadena de significados que se responde y complementa en el diálogo con otros enunciados visuales (Corona, 2006). En el caso de la fotografía de prensa, enunciados fotográficos mediáticos.

Vilches (1987) encuentra en la fotografía de prensa diversas transformaciones discursivas en las que se relacionan el texto visual con el escrito. Si bien, la imagen es portadora de sentidos en sí misma, es autónoma y no requiere del texto para significar, en el caso de la fotografía de prensa, forma una fuerte mancuerna con el texto, estableciendo una relación que responde a las expectativas explicativas del público lector.

Como ya lo había dicho Barthes (1986) al hablar de la fotografía de prensa y la funciones del mensaje escrito, el texto ancla, ya que entre los significados flotantes de la polisémica imagen, el lector selecciona sólo algunos e ignora otros; con el mensaje lingüístico se guía la interpretación y se anula la visión individual, se le dice al lector qué de la imagen debe observar, ayudando a que el mensaje se comprenda en la manera en que el creador lo ha estructurado.

Para Barthes (1986), el texto es un mensaje parásito que comenta la imagen y otorga significados secundarios, a partir del texto se provoca una ampliación de la imagen, le añade peso y la dota de características específicas. Además de amplificar las connotaciones incluidas en la imagen, “el texto produce —inventa— un significado enteramente nuevo que, en cierto modo, resulta proyectado de forma retroactiva sobre la imagen, hasta el punto de parecer denotado por ella” (Barthes, 1986: 23).

La relación entre el pie de foto y la imagen en la fotografía de prensa responde a las necesidades y expectativas del lector, que siempre quiere saber más y saberlo con certeza, por ello el texto escrito contribuye pragmáticamente en la percepción, lectura y comprensión de la imagen fotográfica que se presenta. Además, la foto de prensa, según Vilches (1987), está determinada por su contexto físico, en el que influye el acomodo dentro de la página ocupada, por los titulares y los textos escritos. Esta idea es vigente en el periódico impreso (y cuando en línea se ofrecen versiones PDF que son la misma edición), pero la lógica es distinta para los medios en línea pues el acomodo de las fotografías poco varía en la estructura *web*, generalmente aparecen debajo de los títulos ocupando dos tercios de la pantalla, además de aprovechar otras opciones de imágenes como las galerías o el video. En línea, poco importa el texto de la nota al lector, la imagen es la que acapara la atención, y la información es completada con los títulos y pie de foto que se encuentran a su alrededor convirtiéndola en una macroimagen (texto-imagen), pues se agranda enfatizando los detalles que interesan que sean percibidos.

De esta forma, para este análisis resulta indispensable revisar las relaciones entre:

- La fotografía y el pie de foto.
- La fotografía y los textos escritos (títulos, subtítulos, antetítulos).
- La fotografía y la fuente.

El plano de la expresión y el plano del contenido (Vilches, 1987) son entendidos a partir del análisis de elementos que estructuran la imagen (valores espaciales y cromáticos: manejo del color, formato y plano de la imagen) y que nos permiten acercarnos a la manera como se desarrolla el contenido (qué elementos y de qué manera aparecen en fotografía).

En este caso, atenderemos a la dimensión extradiscursiva mediante dos claves que señala Corona (2011): la clave de la verosimilitud y la clave de las acciones, a las que añadimos un segundo nivel de análisis basado en las claves de la repetición y de la circulación: ¿cómo y cuándo se fotografía a los maestros? ¿Qué acciones realizan? ¿Cuál es su posición en el espacio público? ¿Hay variedad o diferencia en las imágenes que se presentan sobre este tema? ¿En dónde circulan estas imágenes? ¿Cuál es el nombre político que otorgan estas imágenes?

Sin ignorar la importancia y relación del texto con la imagen periodística, debemos aclarar que para este trabajo no se ha realizado un análisis de la nota periodística, únicamente del título, subtítulo, antetítulo y pie de foto, porque, como se ha mencionado, corresponde a una nueva dinámica de la lectura contemporánea en línea.²

Finalmente, las fotografías analizadas para este trabajo se seleccionaron de un corpus de 74 imágenes localizadas en publicaciones del 2011 al 2015, en periódicos en línea de circulación nacional, y se agruparon bajo los indicadores de: Profesores, Sindicalismo, Autoridades, Normalistas y Reforma Educativa. Las fotografías corresponden a notas periodísticas de las secciones “Nacional”, “Política” y “Estados”.

La imagen del docente en las fotografías de prensa

Los docentes

La primera de las imágenes que se presentan en este análisis (imagen 2.1) expone un hecho interesante: la fotografía elegida para ilustrar (no para informar por sí misma) es de archivo y por tanto fue seleccionada entre un universo amplio de imágenes, y ha sido elegida en blanco y negro para colocarse en la página de in-

² Farina (2011) encuentra entre las características del lector en línea, la rapidez, practicidad y selectividad, además de una forma de consulta libre con esquemas de búsquedas propios, entre los que se encuentra la revisión de titulares sin detenerse en su contenido; si se interesan por alguna noticia, tema o término, entonces se gestionan la información en uno o varios periódicos, directamente en la plataforma del medio o a través de buscadores.

ternet. En ambos casos lo que se aprecia es que, sin estar circunscritos al registro de un hecho, la elección de la ilustración evidencia la visión de lo representado, la claridad con la que se han hecho estas elecciones en función de la articulación de los “nombres correctos” (Corona, 2007) para los elementos del conflicto, no porque sea el producto de la orquestación de un plan malévolo por parte de los editores, reporteros y fotógrafos, sino precisamente porque a todos los eslabones de esa cadena de producción noticiosa les resultó natural dicha elección. En este caso, desde la propia perspectiva (descendente o en picada) vemos que el referente (maestra) es puesto en posición de inferioridad respecto del espectador (lector) y que la pose que oculta el rostro y el registro en blanco y negro contribuyen a la despersonalización, abstracción y alejamiento, por falta de reconocimiento y empatía del sujeto retratado. El pie de foto cumple una función de complemento al especificar que se trata de un examen y que pocos maestros son evaluados, como indica “un reporte”, expresión que refuerza la inespecificidad de la imagen. La cabeza y el subtítulo son, en este caso, los elementos significativos más importantes de la macroimagen porque informan que hay “baja calidad docente” y que “persiste el mal desempeño”. La fotografía, como se ha señalado, en este caso es secundaria como portadora de significados concretos, pero no menos importante, porque confiere el tono apropiado para el mensaje transmitido.

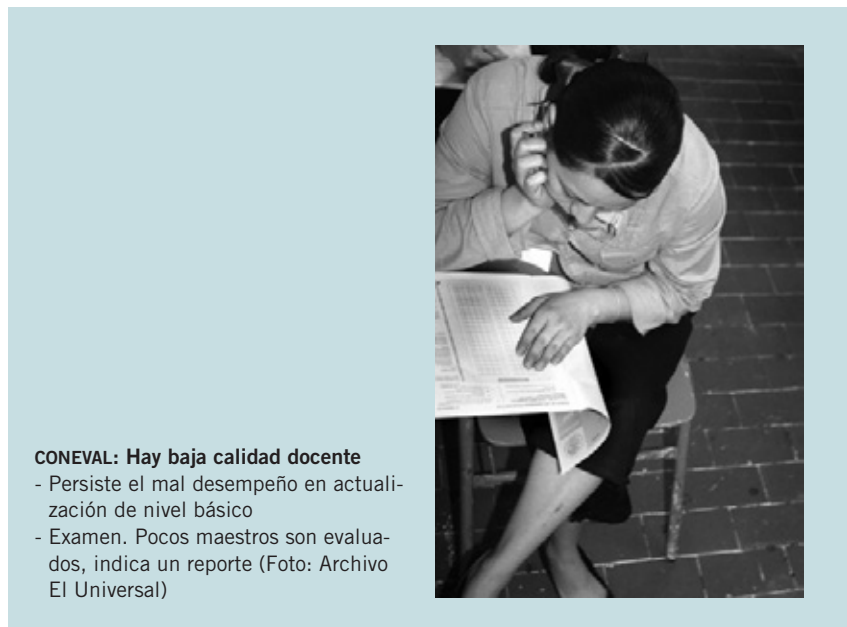


Imagen 2.1. *El Universal*, Nación, 13/02/2012.

La segunda fotografía que presenta a los maestros es de la agencia Cuartoscuro (imagen 2.2). En este caso, la imagen en general muestra una idea de grupo, gremialidad, desorientación y una predominancia femenina en el concepto de las maestras que se evalúan; aquí las maestras están atentas, dispuestas y ordenadas, pese a que los textos presentan información sobre los malos resultados de las evaluaciones. En otras imágenes, como veremos, los docentes aparecen en otras disposiciones compositivas en la fotografía, en otra actitud y hasta la representación sexual varía.



60% de los profesores reprueban

- La SEP reveló los resultados de los aspirantes a cargos docentes y técnicos en nivel medio superior de las pruebas aplicadas el 4 y 6 de julio (Foto: Cuartoscuro)

Imagen 2.2. *El Universal*, Nación, 03/08/2015.

Si nos concentramos en las dos fotografías anteriores, se entiende que las personas que ahí aparecen están en aulas, probablemente siendo evaluadas; cuando atendemos a los textos que las rodean sabemos que son profesores, que los están evaluando y que los resultados no son buenos. Si vemos las fechas de publicación de las notas (febrero de 2012 y agosto de 2015), podemos pensar que no es un problema nuevo, que cuando se examina a los profesores no obtienen un buen resultado. Puede apreciarse un discurso consistente tanto en las imágenes como en los textos, que apunta en una clara dirección de identificar al magisterio con la desorientación y los bajos rendimientos. Además hay que señalar que las imágenes de este tipo casi siempre presentan mujeres, mientras que, como veremos más adelante, la beligerancia es primordialmente masculina.

Los normalistas

En este apartado revisaremos dos imágenes, una de *La Jornada* y otra de *El Universal*. En ambas hay imágenes de normalistas sometidos por autoridades policiales.

La primera de las fotografías que presentamos es también ilustrativa y referida como “de archivo” (imagen 2.3). Lo que puede verse en esta estructura es la imagen de mala calidad y de archivo para ilustrar el sometimiento con una fuerza que hace pensar en la “peligrosidad” de los detenidos, mientras que la parte textual refiere sólo la posición retadora del secretario de Educación respecto a los amagos de fuerza de uno y otro lado en la negociación. Igual que en la anterior foto de archivo usada por el mismo periódico, vemos con claridad que la elección de la imagen (que otra vez no refiere un hecho específico, sino que es empleada como una referencia general e ilustrativa) está asociada con la implicación de los significados que se asocian a “los normalistas” expuestos como violentos, agrupados y dignos de un operativo policiaco como el representado.

SEP advierte que no cederá a chantajes de normalistas

-El Secretario de Educación Pública, José Ángel Córdoba Villalobos, manifiesta la disposición del gobierno federal de continuar el diálogo; no hay marcha atrás en la reforma curricular, subraya
-VIOLENCIA Córdoba Villalobos se pronunció por resolver las inconformidades de manera pacífica; aclaró que no es con chantajes como las cosas se van a mejorar
(Foto: Archivo El Universal)



Imagen 2.3. *El Universal*, Nación, 16/10/2012.

La otra fotografía de este apartado es de Ignacio Juárez (imagen 2.4). En este caso, lo que vemos es la contracara de la imagen anterior, pero en el mismo sentido; es decir, en esta imagen los jóvenes están golpeados, sometidos y ensangrentados pero tienen rostros, e igual son víctimas de un operativo policiaco en el que el Estado emplea su fuerza para someter a los que han tomado la caseta de Zirahuén. Los textos van en el sentido de reforzar lo injustificado de sus acciones y se usa de nuevo la palabra “chantaje” por parte de una autoridad gubernamental.

O sea que otra vez se expone a los normalistas como violentos y peligrosos, concepto natural de este grupo para ser presentado tanto en imagen como en texto.



Se enfrentan normalistas y policías en Michoacán; 53 detenidos y 17 heridos

- Recuperan la caseta de peaje de Zirahuén y reabren la autopista a Lázaro Cárdenas
 - Las escuelas de docentes, sin clases desde el 20 de octubre
 - No se pretende cerrarlas sino "modernizarlas", dice el gobernador Silvano Aureoles
 - Advierte que no tolerará "chantajes"
 - Normalistas detenidos después del enfrentamiento con policías de Michoacán, quienes recuperaron la caseta de peaje de Zirahuén, en la autopista Siglo XXI
- (Foto: Ignacio Juárez)

Imagen 2.4. *La Jornada Michoacán*, 08/12/2015.

Enfocándonos únicamente en las imágenes, se encuentra primero una que parece haber sido tomada en una redada contra el crimen organizado,³ es una escena oscura, que indica que es de noche, y por la forma en que están sometidas las personas en el piso, parecerían ser individuos peligrosos a los que la policía ha capturado. Si se observa la fotografía de Juárez, pensamos también en jóvenes delincuentes aprehendidos por las fuerzas policiacas. Cuando se leen los textos que las acompañan, se entiende que son normalistas inconformes que se oponen a la “modernización” de los planes de estudio y del sistema educativo, que actúan en grupo de manera violenta y chantajista y que se enfrentan con las au-

³ Al respecto vale la pena referir el meme que circuló a finales de junio de 2016 tras los enfrentamientos en Nochistlán, Oaxaca, en que se muestra el contraste de dos imágenes sobre la actuación de la policía ante el crimen organizado y ante las protestas magisteriales.

toridades, pues cierran carreteras y toman casetas de cobro. No tienen control ni responsabilidad social, por lo que las policías deben intervenir para imponer el orden. En el conjunto de textos e imágenes se puede interpretar que los normalistas no asisten a clases por realizar protestas y actos delincuenciales, que no se están preparando para su profesión y, de continuar así, serán docentes con grandes deficiencias, incapaces de realizar correctamente su labor educativa.

El sindicato (la Coordinadora)

En una fotografía de Carlos Ramos Mamahua (imagen 2.5) se muestra una marcha de personas con sombrillas y sombreros en medio de una avenida arbolada. Al observarla, queda claro que una multitud camina en la misma dirección por una avenida y que los sindicatos de Chiapas tienen demandas. Al leer los textos confirmamos que la marcha es en la Ciudad de México y la realizan maestros sindicalizados inconformes que exigen el diálogo con las autoridades del país. Esta estructuración informativa es de las pocas que muestran éxito de los maestros, cuya manifestación les permitió entrar a negociar a la Secretaría de Gobernación, pero igual que en referencias previas y de ese aparente éxito, son mostrados en la toma del espacio público, así como a un gran número de personas sin rostro.



Tras marcha, entra comisión de maestros de la CNTE a Gobernación
-Maestros disidentes marcharon del Ángel de la Independencia al Hemiciclo a Juárez y luego se dirigieron a la Secretaría de Gobernación para exigir una mesa de diálogo con las autoridades (Foto: Carlos Ramos Mamahua)

Imagen 2.5. *La Jornada*, Política, 20/11/2013.

En una dupla de fotografías de Víctor Camacho (imágenes 2.6 y 2.7) puede verse con mayor claridad lo que argumentábamos sobre la estructuración de mensajes contemporáneos en internet, porque las fotos forman una unidad no sólo entre ellas sino con los titulares y los pies de foto. Vemos la violencia, sus consecuencias y la intersección de una y otras con los procesos de negociación. Los maestros nuevamente toman las calles en estas imágenes, para provocar o sufrir la violencia.



Libres, los seis detenidos durante la gresca del martes

-Canjean rehenes gobierno de Chiapas y profesores
-Policías federales se enfrentaron con maestros afuera del hotel Safari, en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, cuando los profesores realizaban una marcha para exigir la liberación de tres docentes, dos normalistas y un padre de familia detenidos el martes, así como para honrar a David Gemayel Ruiz Estudillo, muerto durante el enfrentamiento en Ocozocoautla (Fotos: Víctor Camacho)

Imágenes 2.6 y 2.7. *La Jornada*, Política, 10/12/2015.

En la fotografía sin autor asignado (imagen 2.8) se puede inferir, de los textos escritos y los visuales, que es un acto ocurrido en Chiapas, que las tres personas encapuchadas son las que fueron liberadas, que eran policías, pero con esta información no sabemos quiénes son los individuos que conforman la muchedumbre, sólo que es un acto por la abrogación de una reforma. En conjunto con otras notas e imágenes se intuye que son profesores, pero con la información otorgada hasta aquí, no se podría colegir eso. Sea lo que fuere, se trata otra vez de remarcar los arquetipos de la violencia y la protesta social que excede los límites. En este caso no hay rostros, unos por encapuchados, otros por estar de espaldas, otros por la lejanía, pero en cualquier caso están separados de la concreción y la posibilidad de empatía; son la causa y el efecto de la violencia.



Liberan a policías retenidos en Chiapas

-Confirman liberación de un federal y de dos elementos de la policía estatal

Imagen 2.8. *El Universal*, Especial, Estados, 09/12/2015.

Con estas tres imágenes el discurso va en el sentido de que hay algunos profesores disidentes del sur del país que se oponen a las reformas, son vándalos, saqueadores, destructores, inconformes, irrespetuosos, vagos, ociosos que pelean, marchan, protestan, realizan plantones que alteran la cotidianidad y el orden social, desacatan las leyes y están por encima de ellas pues sin importar sus acciones delincuenciales, encuentran la manera de pasar por encima de la ley y negociarla.

La reforma educativa y las autoridades

Para mostrar de mejor manera la forma en que se articulan los elementos visuales de distinta índole en un discurso unívoco, se recurre a ejemplos de las fotografías de un periódico en su versión PDF por considerarlas ilustrativas de lo que se entiende como macroimagen (imágenes 2.9 a 2.11). En la articulación

de las imágenes y textos de este ejemplo mostrado podemos ver una idea de armonía y de formalidad festiva; se trata de una celebración: caras de niños sonrientes y citas de las autoridades que refuerzan esta idea de colocar a la infancia como centro de la reforma. Las maestras aparecen también sonrientes para la foto y colaborativas con las autoridades en la celebración del encuentro, donde el presidente saluda de mano a dos niñas sonrientes. Tanto en el subtítulo como en el recuadro azul inferior, se resaltan los recursos económicos destinados, y en el subrayado amarillo de la nota (recurso usual en este periódico) aparece la cita textual de que debe asegurarse que los maestros “sean aptos”. Todo apunta a una reforma que involucra a los maestros, los niños y las autoridades, una reforma que funciona armónicamente y que representa recursos económicos, preparación, modernización, evaluación y, en suma, progreso.



Imágenes 2.9 a 2.11. *Excelsior*, Nacional, 08/12/2015.

Esta composición de tres fotografías centradas en la parte superior de la plana, rodeadas de información textual resaltada, se convierte en eso que llamamos macroimagen. Cuando observamos la plana, es imposible hacer una lectura únicamente de las imágenes. Aunque en las fotografías vemos a autoridades de nuestro país, por la información escrita sabemos que estuvieron en una escuela específica, que este plantel ha aceptado las reformas educativas pues sus profesores concursan sus plazas, y que por ello se benefician los alumnos y la escuela misma, a la que se destinará una inversión para mejoras. Estas imágenes de contenido armónico muestran que la reforma educativa no va en contra de los maestros, sino todo lo contrario, y que sus beneficios serán permanentes. Las fotografías, de nuevo, proporcionan una base de tono y ambiente que es precisado por los datos textuales y numéricos que aparecen en cabezas, pies de foto y epígrafes.

En otra fotografía (imagen 2.12) el personaje principal es Aurelio Nuño. La escena parece ser una visita informal a un salón escolar en el que los niños toman clases sin ninguna alteración, teniendo sus actividades normales pues en la mesa en la que están sentados los niños se ve una lapicera, como dejada ahí porque la estaban utilizando antes de la visita del secretario de Educación. Esta imagen es una confirmación de que los paros en las escuelas son mínimos, la fotografía es una prueba de que los niños siguen en su cotidianidad escolar sin problemas.



Sólo 4% de escuelas afectadas por paro: SEP

-En Oaxaca, el mayor ausentismo: 65% de los maestros de la CNTE no laboró.
En el DF se suspendieron labores en 22 de 5 mil escuelas públicas, señala
-Aurelio Nuño, secretario de Educación, visitó la Primaria Centro Urbano
Presidente Alemán", en DF y reiteró las sanciones a los maestros paristas

Imagen 2.12. *El Universal*, Nación, 13/10/2015.

A pesar de la puesta en escena del niño en primer plano y los recursos didácticos de fondo de un secretario Nuño que lee un cuento ante un micrófono, se escapan las miradas. Primero la del niño, que busca la cámara, y luego la del secretario, que busca al niño distraído. Es un guiño, un instante que se cuela en una foto preparada, pero aun así alcanzamos a percibir una articulación similar a la anteriormente descrita en que se involucra a los niños y las autoridades en la armoniosa puesta en marcha de la reforma. Es una imagen ilustrativa porque no informa de un hecho concreto, sino que está ahí para afianzar la idea de tranquilidad y normalidad que refiere el titular al minimizar el efecto del paro y establecer que sólo 4% de las escuelas serían afectadas.

La fotografía del secretario Nuño (imagen 2.13), tomada de una entrevista en video, lo muestra sonriente en el interior de una oficina, en plano entero de pie al lado de un escritorio. Esta imagen del secretario es claramente compuesta e iluminada cuidadosamente. Es parte de un video, como se ha señalado, pero corresponde con una imagen sosegada, refinada y cuidada (los periódicos en el escritorio, la foto del presidente de fondo, el traje gris sobre los tonos madera alrededor) a pesar de que el texto es amenazante y contundente: “Maestro que no se evalúe, queda fuera”. La imagen, más que mostrarlo decidido (como lo describen los textos), lo hace aparecer conciliador y abierto. La pierna derecha cruzada por delante de la izquierda, apoyando en el suelo la punta del zapato, además de una mano metida en la bolsa del pantalón, lo acerca más a la imagen de un modelo que de un secretario, pero ahí están los textos para corregir el sentido de lo que se ve.

Nuño: maestro que no se evalúe queda fuera

-Voy a aplicar la ley, asegura el secretario de Educación. Quitar control a la CNTE hará que avance la reforma, afirma



Imagen 2.13. *El Universal*, Nación, 08/10/2015.

En otro tenor de imágenes, pero dentro del contexto de la reforma educativa, aparece una fotografía de la agencia EF (imagen 2.14) que muestra una muchedumbre de hombres embozados y, por ello, irreconocibles. Los hombres están contra un muro; la repetición de cabezas cubiertas y sin contexto geográfico hace pensar en la violencia sin rostro que representan estos hombres que impiden el progreso de las pruebas en Guerrero. No sabemos esto por la fotografía sino por los textos que la acompañan y que anclan el sentido de la imagen, la cual podría provenir de cualquier contexto.



Examen docente en Guerrero

- SEP denuncia a disidentes por sabotaje
- Procederá penal y administrativamente contra los miembros de la CETEG que se infiltraron en la prueba
- Embozados, presuntos integrantes de la CETEG, intentaron impedir que profesores realizaran la prueba de la sep, ayer en Acapulco (Foto: EF)

Imagen 2.14. *Excélsior*, 04/12/2015.

Otras fotografías (imágenes 2.15 a 2.17), tomadas de la versión PDF del periódico *Excélsior*, muestran el mismo acomodo triádico de imágenes arriba y al centro de la plana, una rectangular y dos de menor tamaño debajo de esta. Las tres son de la agencia Cuartoscuro. Los tres encapuchados, los manifestantes y las consecuencias de las protestas, aunque pertenezcan a estados distintos de la república, se articulan con el texto y las referencias a 25 maestros y 52 bombas e incluso con el diseño de la página, para mostrar el caos y la guerra de múltiples frentes en el conflicto magisterial. En el caso de esta macroimagen, lo que vemos es la presencia de los maestros como parte activa y destructora mientras las autoridades (un secretario, la Marina, el procurador de Michoacán) analizan, explican, detienen, bus-

can. Es significativo que en este apartado sobre la reforma y las autoridades, aparezcan fotografías sin crédito de autoría. No se explica quién es el autor, la agencia proveedora o si son fotografías de archivo, como en otros casos. Sólo un par de ellas aparecen como “especial”. Lo que podría indicar que proceden de boletines de gobierno o, de plano, de notas pagadas al medio de comunicación.



Imágenes 2.15 a 2.17. Excelsior, Nacional, 11/12/2015.

Las interpretaciones que podemos hacer del conjunto de estas imágenes son que los docentes, con pocas aptitudes para serlo, tienen una posibilidad de mejorar su desempeño gracias a la reforma educativa, que busca elevar el nivel de la educación y las condiciones de trabajo de los profesores. Existen algunos disidentes inconformes que se resisten a la evaluación, vándalos, incivilizados, irrespetuosos, alteradores del orden social, criminales, estudiantes de algunas normales y miembros de la CNTE y de la Coordinadora Estatal de los Trabajadores de la Educación en Guerrero (CETEG), Oaxaca y Chiapas, que pasan constantemente por encima de la ley. Las autoridades, preocupadas por la mejora educativa de nuestro país, trabajan en sus oficinas y corroboran que la reforma es beneficiosa para la escuela mexicana, una escuela homogénea, en buenas condiciones, a la que los niños y profesores acuden gustosos, en un ambiente favorable para el desarrollo educativo.

Acciones retratadas, verosimilitud y conflicto como articuladores del discurso social expuesto en los periódicos

Las fotografías en que aparecen los profesores en el aula los representan en armonía con el entorno; de igual modo, cuando protagonizan actos públicos u oficiales, están también perfectamente incorporados e integrados y en ocasiones hasta sonrientes y felices, mientras que cuando son representados fuera de la escuela, en todas las imágenes aparecen beligerante o como víctimas del sometimiento y el control policiacos.

En general, las acciones registradas alrededor de los temas que involucran al magisterio o las reformas educativas tienen que ver con la protesta, la agresión y el sometimiento en entornos caóticos o desorganizados, por un lado; mientras que por otro, suelen presentar a autoridades en contextos de organización, tranquilidad y conciliación. Esta aura alcanza también a los maestros en las circunstancias de colaboración y participación citadas arriba, es decir, cuando se muestran congruentes con las intenciones del gobierno y están de su lado.

La clave de la verosimilitud se plantea en el tenor de que estas imágenes son aceptadas porque son creíbles, tienen una fuente confiable que las muestra al espectador (el periódico) y muchas veces incluyen el nombre de un autor (fotoperiodista), además de que muestran fotográficamente lu-

gares que parecen ser aquellos de los que se dice que hay estos problemas sociales. En realidad poco importa el contexto geográfico específico (estado, municipio o colonia concretos), el problema se da en la vía pública, y las calles, los caminos y las carreteras se ven generalmente iguales, por lo que las imágenes podrían ser casi de cualquier lugar. Creemos que las personas que aparecen en las imágenes haciendo desmanes son profesores fabricados para aparecer tal cuales en las fotografías, como personas que no cumplen con su oficio en su lugar de trabajo pues salen a la calle, ocasionan problemas y hacen destrozos. Llamen la atención las imágenes de archivo que acompañan algunas notas, o bien, las que son de agencias o retomadas de redes sociales. Pareciera que no importara que la fotografía mostrada sea del suceso específico del que se habla, sino que son imágenes genéricas que muestran lo mismo; por lo que pueden ser tomadas de redes sociales, de archivos o de bancos de imágenes de agencias para sustentar un discurso visual y apuntalar el discurso escrito, independientemente del contexto en el que fueron tomadas.

El otro componente de la construcción de nuestras ideas sobre profesores, normalistas, autoridades y reforma educativa está atravesado por un macrodiscurso que trasciende a un medio o una coyuntura periodística para instalarse en el imaginario nacional. La difusión de estas fotografías se potencia al estar en internet pues ya no es sólo el lector del periódico el que puede acceder a ellas, sino que circulan en la red y pueden encontrarse mediante búsquedas a partir de términos relacionados con el tema, además de que se comparten y difunden en redes sociales, de tal manera que pueden perder aún más sus vínculos con un contexto geográfico o temporal determinado. Esto en caso de compartir las notas completas, pero lo más común es que las imágenes se usen en formatos de amplia circulación, como memes, videos o compilaciones realizadas por los usuarios y por organizaciones, los que, trascendiendo el contexto periodístico original, las difunden para servir a sus fines particulares.

Asimismo, poco importa si las imágenes fueron tomadas en 2012, 2015 o 2007; o si lo que registran sucedió en Oaxaca, Chiapas, Michoacán, Zacatecas, en el Estado de México o en la Ciudad de México. Nadie preguntará al diario, al autor de la compilación en YouTube o del meme, si los manifestantes agresivos, golpeados o desordenados son en realidad maestros, estudiantes normalistas o manifestantes de otras causas. Para eso está el texto que cada quien agrega, en las redes y otros usos particulares o en el propio tratamiento profesional de los medios periodísticos, como hemos visto en este análisis de las notas que incluyen imágenes de archivo.

Además de la difusión exponencial que ofrece internet, y de su aparente falta de control, el otro factor para la articulación de este discurso social es la repetición. No hay variedad en el contenido de las notas y fotografías que tratan estos temas. La estructura de las imágenes es similar, sigue varios patrones compositivos cuando se trata de retratar maestros (siempre en grupos), sean sometidos por las fuerzas policiales, actuando violentamente o amagando con ello, o bien tomando el espacio público. Por otro lado, el profesor individual está siendo evaluado o aparece acompañado por las autoridades y los niños en actos oficiales y armónicos. Del mismo modo, la perspectiva suele ser descendente (en picada), colocando al profesor en un nivel de inferioridad respecto del espectador.

De manera referencial, las acciones retratadas, como se ha dicho, son también repetitivas independientemente del medio noticioso de que se trate, y presentan ligeros matices en su tratamiento; es decir, por un lado están las acciones disruptivas y violentas de parte de los maestros (porque son las que pueden considerarse noticia) y por otro lado, las que son producto del boletín o la cobertura rutinaria, donde las autoridades son mostradas con una buena cara y muy cuidados, puesto que muchas de estas imágenes provienen de sus propias oficinas de prensa.

Los textos (cabezas, antetítulos, epígrafes y pies de foto) también han marcado las mismas referencias e incluso ciertas palabras clave como “chantaje”, “evaluación”, “rendimiento”, “modernizar”, “tomada” o “enfrentamiento”, que contribuyen todas a colocar a los actores en su sitio en las oraciones y a configurar, en general, un discurso coherente y articulado alrededor de la resistencia violenta de los malos (por su bajo nivel y su vocación de manifestarse) maestros ante la modernización (evaluación, nueva organización) de la educación en México. En realidad, poco importa de dónde provienen las reformas o el contexto en el que se realizan, esa es una información que no circula a gran escala en los medios, como sí lo hacen estas imágenes que nos han formado un imaginario sobre los profesores.

Las fotografías de los docentes son enunciados que se corresponden y se relacionan; se complementan con otros para estructurar un texto más amplio, un discurso visual. La imagen del docente es un discurso socialmente articulado por la fotografía de prensa que, independientemente del medio, empresa o fotógrafo al que corresponda, presenta imágenes dialógicas que se ajustan unas con otras para tejer un contenido coherente. Las imágenes que han circulado masivamente mediante periódicos impresos o en línea, han establecido los “nombres correctos” (Corona, 2007) de los docentes mexicanos, que hemos aceptado y reproducido.

Reflexiones finales

En este capítulo hemos expuesto algunas ideas preliminares sobre el análisis de la imagen de los docentes difundida fundamentalmente por los medios de comunicación, en este caso, la prensa en internet. Hemos dicho que la docencia es una profesión de Estado, la cual actualmente se encuentra inmersa en varios conflictos: por un lado hay consenso social en cuanto a la baja calidad del logro educativo con el que egresan los estudiantes, sobre todo de educación básica. El Estado ha implementado nuevas reglas para los profesores bajo el supuesto de elevar la calidad, por cierto, sin definirla. Y por otro lado, los profesores, como gremio, buscan rechazar la denominada reforma educativa.

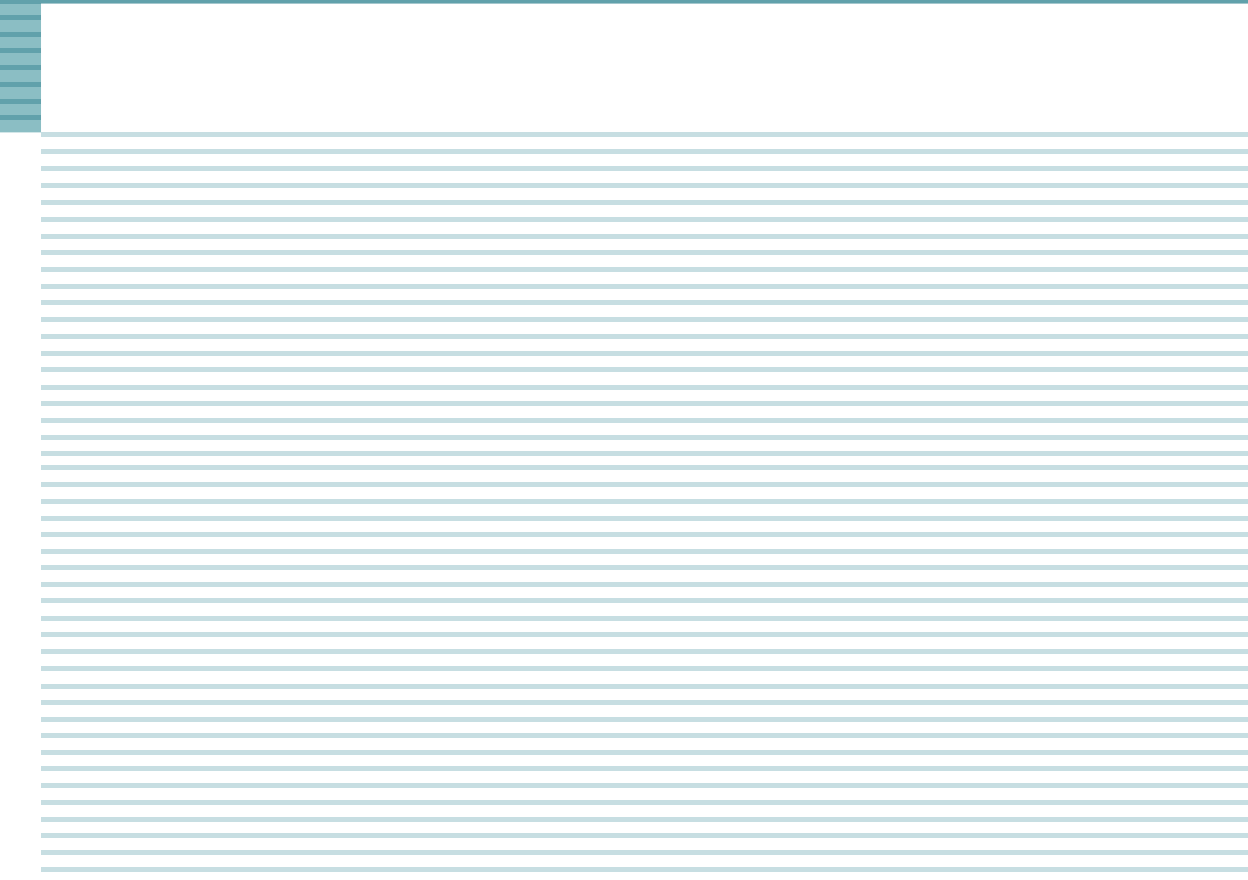
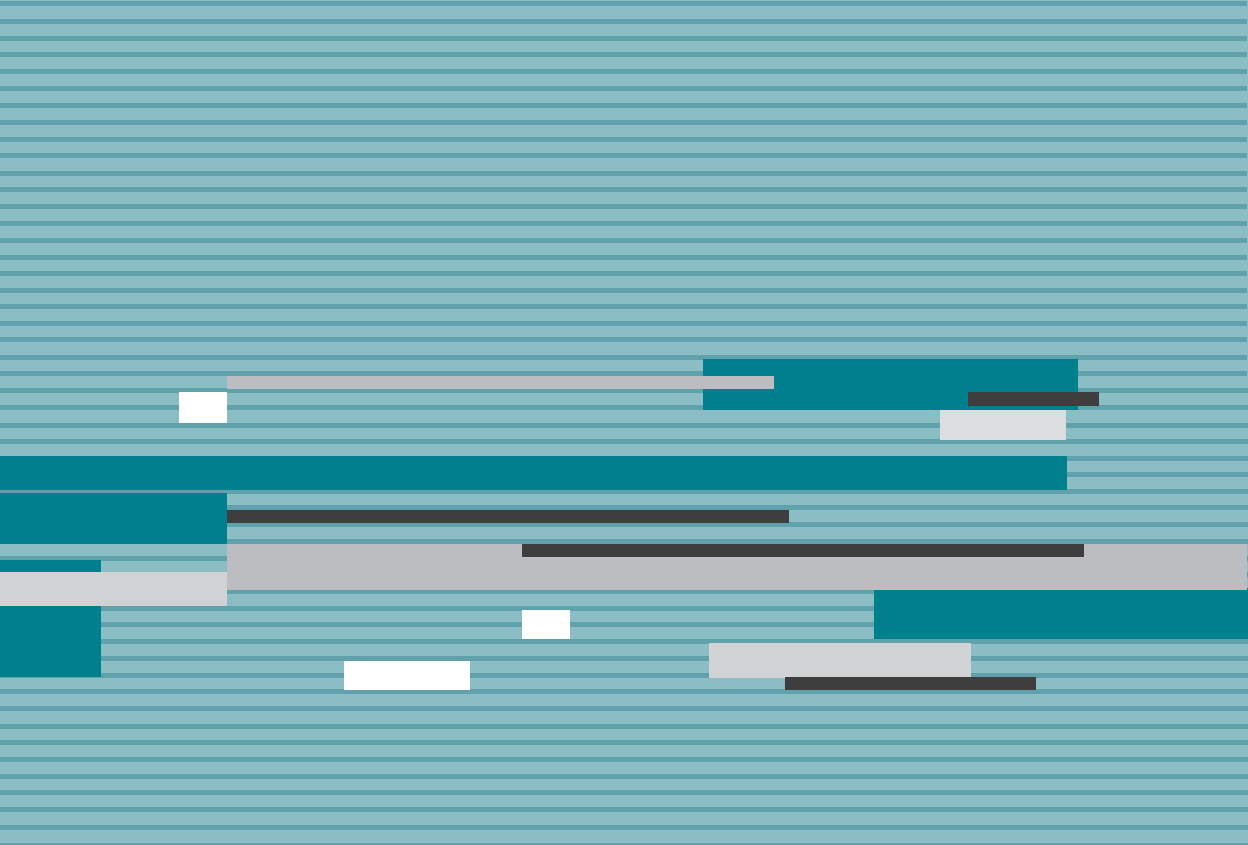
En tal contexto hemos visto una imagen de los profesores paulatinamente deteriorada, pasaron de ser considerados como guías e impulsores del desarrollo y la formación de los ciudadanos, a alteradores del orden público y responsables de los malos resultados del sistema escolar. El problema que podemos identificar es que los profesores han sido etiquetados con una sola imagen negativa, que la SEP no parece tener intenciones de paliar.

Las imágenes generadas por la SEP que pueden observarse en la prensa, se concentran en las autoridades, el presidente de la república, el secretario de Educación e incluso el líder del SNTE, quien por cierto tampoco está muy preocupado por dignificar la imagen de sus agremiados. Sin duda, la imagen de las autoridades se presenta cuidada, siempre pulcra y muchas veces difundida desde sus propias oficinas de prensa, lo que habla de una preocupación por promocionar una imagen estratégica. En contraste, algunas imágenes que hemos analizado corresponden a profesores que visten modestamente. Quienes aceptan y aplican la norma que dicta la política son, sobre todo, mujeres jóvenes; en cambio, en las imágenes de lucha y protesta aparecen como protagonistas hombres descuidados en su apariencia, más podrían parecer vándalos que profesores. Los modelos, en este caso, son muy importantes porque pedagógicamente podría suponerse que el profesor es un modelo para sus pupilos.

En estas fotografías encontramos a un secretario de Educación, Aurelio Nuño, cándido, amable, calmado, conciliador, abierto, cuyo discurso muchas veces se contrapone a lo que expresan los titulares. Existe entonces un doble discurso: por un lado, el escrito, que es duro, amenazador, contundente, y el visual, que se interpreta como abierto y conciliador y que en este caso, por la naturaleza del medio, es el que llega primero. Del mismo modo, la imagen de Aurelio Nuño es la de un funcionario preocupado por la educación, en contraste con la imagen de profesores cerrados al diálogo y más ocupados por la defensa de sus derechos laborales que por la educación.

Ahora bien, las imágenes, confrontadas, podrían responder al espacio político que ocupa cada representado en su esfera de influencia. Si nos apoyamos en las ideas expuestas antes sobre la extradiscursividad a partir de la verosimilitud y las acciones que propone Corona (2011), podríamos decir que lo que la prensa ha fotografiado es sólo una parte de los profesores, a aquellos que han salido y tomado las calles como protesta y que representan un conflicto social que afecta a varios sectores de la sociedad: el educativo, el económico, el político, el cultural, entre otros.

Estas imágenes que circulan en internet no se reducen a la prensa con impacto nacional, sino que rebasan este ámbito para colocar la imagen deteriorada del profesor mexicano a una escala mundial. Cualquier persona con acceso a internet y sin conocimiento de otros aspectos de los profesores podría etiquetarlos de todo menos de mentores e incluso crearse una imagen un tanto distorsionada del tipo de educación que se imparte en México. Estas imágenes no pueden perder verosimilitud dado que son imágenes de fotografías tomadas en las situaciones reales donde se ha desarrollado la protesta. ¿Por qué, entonces, no se han preocupado por “los otros profesores”, los que están en las rancherías, en las comunidades indígenas, en aulas deterioradas o improvisadas, pero que realizan su trabajo cotidianamente y con los escasos recursos que el Estado les otorga? Cada lector de este trabajo podrá tener una respuesta propia y seguramente será especulativa, lo que no ocurre así con la elocuencia de las imágenes que aquí hemos analizado.



SECCIÓN 2

Representación visual en los libros de texto

CAPÍTULO 3

Ver para aprender. Usos didácticos de la imagen en los libros de texto gratuitos de la Secretaría de Educación Pública

Myriam Rebeca Pérez Daniel

Sobre la necesidad de estudiar los libros de texto

El libro de texto es un elemento escolar indiscutible que ha estado presente como mediador de la relación entre maestro y estudiante desde los antecedentes más remotos de lo que ahora es considerado como escuela. Restrepo (1998) ubica los primeros testimonios de su presencia en el antiguo Egipto y logra reconstruir una línea evolutiva de su uso educativo desde los griegos y el imperio romano hasta los siglos XIV, XV, XVIII y XIX. Su historia es objeto de estudio de la manualística, disciplina interesada, particularmente, en las prácticas y desarrollos teóricos que han ido configurado el diseño, la producción y el uso de los libros de texto desde esos primeros antecedentes (Taboada, 2011). Pese a la formalización de este interés y el extenso bagaje de conocimientos generados por las investigaciones adscritas a esta disciplina (véase Børre Johnsen, 1996), la presencia del libro de texto en el aula se sigue asumiendo, al menos en México, como inocua, neutra y natural. Prueba de ello es que en la Secretaría de Educación Pública (SEP) existe una instancia para la distribución de los libros de texto gratuitos, la Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito (Conaliteg), pero no una que se especialice en el diseño, producción, capacitación para su uso en el aula, seguimiento y evaluación de los libros.

Sin duda, esto se debe a lo particular que resulta el caso de los libros de texto mexicanos. Los libros de texto gratuitos, ideados e impulsados por José Vasconcelos, en 1921, como parte de las responsabilidades educativas del Es-

tado mexicano de instrumentar al mismo sistema, nos han acompañado ya por 96 años y nos han acostumbrado a su presencia (Corona y De Santiago, 2011). Al ser propuestos por una instancia oficial y tener un acceso gratuito a ellos, además de estar cobijados por este sentido de justicia social que Vasconcelos les imprimió con la primigenia intención de forjar una identidad nacional y democratizar el acceso al conocimiento, les ha permitido pasar libres de un juicio minucioso a los ojos de docentes, padres de familia, estudiantes y estudiosos de los procesos educativos, por considerarlos nobles por naturaleza. Sin embargo, el no haber sido objeto de estudio sistemático desde su creación ha impedido que tengan una evolución intencionada que aspire a su perfeccionamiento y sofisticación como instrumentos educativos.

El tipo de análisis del que sí han sido objeto los libros de texto en México ha sido, sobre todo, político. Ciertamente, el libro de texto juega un papel clave en la configuración de cualquier proyecto educativo. En el proyecto educativo del Estado mexicano, el libro de texto ha sido clave. La decisión del Estado mexicano de diseñar, producir y distribuir gratuitamente a los estudiantes de educación básica un conjunto de libros de texto cuyos contenidos están en sintonía con el currículo nacional, los convierte en una política pública —en tanto que conjugan diversas acciones intencionales—, que involucra a diferentes actores, para la resolución de un problema colectivo (en este caso, la necesidad de garantizar las herramientas necesarias para democratizar el acceso al conocimiento), con el fin de modificar el comportamiento de los que participan en la generación del problema (por una parte, el comportamiento de los profesores, que deben apegarse al texto para cumplir el currículo, y por otra, el comportamiento de los editores de libros, cuya participación queda regulada por el Estado), aspirando a reducir los efectos negativos del problema en cuestión (es decir, esperando a que todos los niños y niñas tengan, ahora sí, acceso a la educación) (Gutiérrez y Negrete, 2011).

Gutiérrez y Negrete (2011) consideran que la política de los libros de texto gratuitos es de tipo redistributiva, en parte por utilizar recursos públicos para ello y, en parte, porque al hacerlo, el Estado se convierte en proveedor preponderante de textos educativos en el país, limitando la participación de otras fuentes editoras. En términos políticos, la presencia de los libros de texto gratuitos garantiza el control del Estado sobre la educación, a través del control del Estado sobre el mercado editorial. Con ello, se supone que garantiza, de entrada, la gratuidad, la obligatoriedad y la laicidad de los instrumentos con los que se educa en el país. Su evaluación, por tanto, como política pública, se determina en función del gasto público que

representa con relación a la cobertura, la entrega oportuna de los libros de texto a inicio del ciclo escolar y el control económico del Estado en el mercado editorial de libros de texto para educación básica. En este sentido, las modificaciones que han sufrido los libros de texto en estos 96 años, encuentran más explicación en las políticas económicas del país que en una aspiración educativa.

Como ejemplo de esto, Gutiérrez y Negrete (2011) recapitulan la historia de los libros de texto en dos etapas:

- De 1921 a 1944, periodo caracterizado por la preocupación principal de instalar la política pública de los libros de texto gratuitos como una política indispensable para la fundación y el sostenimiento ideológico del Estado-nación frente a otras fuerzas de poder, como las religiosas, asumiendo por ello un modelo de educación socialista.
- De 1944 a los años actuales, periodo caracterizado por la preocupación por la calidad educativa, focalizada en la formación docente, y el logro de la cobertura total, ante una población creciente, marcada por la desigualdad económica. La gratuidad de los textos fue clave para aminorar la desigualdad, y la obligatoriedad permitió combatir a los grupos religiosos y otros opositores que criticaban y censuraban los contenidos. La tensión presupuestal que se generó, poco a poco, al mantener la cobertura y la calidad educativa en una población cada vez mayor, devino en la descentralización educativa y, luego, en la digitalización. Aun así, los textos no sufrieron cambios significativos.

Por ello, Gutiérrez y Negrete (2011) perciben que los retos mayores que enfrentan los libros de texto gratuitos en la actualidad siguen siendo, por una parte, los relativos a la distribución de los ejemplares (pues la cobertura universal de la educación no se logra en la práctica), y por otra, los vinculados a la selección de contenidos, que estén acordes con los contextos de uso, pero que respondan, a la vez, a los criterios de calidad generados por las instancias de evaluación internacionales como el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA, por su nombre en inglés) (dado que el acceso a los libros no ha sido suficiente para abatir la desigualdad generada por la diversidad de condiciones contextuales). Esta contradicción entre los contenidos contextualizados pero alineados a los intereses internacionales, es la que, reconocen, puede representar un reto pedagógico y didáctico.

Ha habido, pues, una preocupación preponderante por lo político, que ha determinado la evolución del libro de texto en estos 96 años. Sin duda, el libro de texto representa un instrumento político. Martínez Bonafé (2002) concibe

al libro de texto como un juego estratégico en las relaciones entre poder y saber. Tal juego estratégico se concreta en la función reproductiva que cumple el libro de una determinada forma de saber, equis, que responde a los intereses de quienes controlan los procesos de producción social. En este sentido, el libro de texto no es sólo una forma de relación entre el saber y el poder, sino también un modo de hablar, un código de transmisión, un símbolo, un campo de significación, una forma de saber, de circulación legítima del saber y una legitimación del acceso al saber. Es, pues, un potente dispositivo del discurso educativo.

En la historia que Gutiérrez y Negrete (2011) sintetizan, este potente recurso se ha utilizado para garantizar el amplio acceso a un contenido laico, preocupado por los criterios de calidad internacionales. Si bien, gracias a esto, es posible concebir a los contenidos educativos como asunto de interés público, responsabilidad del Estado, libres de intereses particulares, la reflexión pedagógica y didáctica ha estado ausente o, al menos, oculta.

Børre Johnsen (1996), al analizar las investigaciones que nutren a la manualística, identifica el estudio de la política que rodea la industria del libro de texto en un país. Pero también contempla el estudio de la historia de los libros de texto, el análisis de sus contenidos, de su diseño y de su relación con la enseñanza. Al absorber el estudio político de la industria del libro la evaluación de este, se escapan otras lecturas posibles de los libros, que pueden generar otras direcciones para su evaluación y evolución.

Sobre el análisis del contenido de los libros de texto, por ejemplo, invita a considerar dos ejes de análisis: el de la oportunidad en el tiempo y el de la selección de contenidos. Børre Johnsen (1996) señala que, acorde a las experiencias de evaluación de los libros de texto en Europa, la vida de un libro de texto es, aproximadamente, de cinco años. Esto si se toma como elemento determinante la evolución de las disciplinas que se tratan en el texto. Un profesional, que conoce y domina su campo, mismo que está en constante cambio, tarda en promedio dos años en producir un libro de texto. Tomando en consideración el tiempo de edición y de vida de un libro de texto, su contenido puede durar siete años e, incluso, durar siete años más desfasado. Es decir, un texto podría estar en uso durante 14 años. Pasado ese tiempo necesita una revisión de contenidos. ¿Las sutiles modificaciones que han tenido los libros de texto gratuitos en México obedecen, también, a este criterio de pertinencia? ¿Realmente se invierten dos años en la preparación de un nuevo texto?

Acercas de la selección de contenidos, es necesario considerar que todo libro de texto implica, necesariamente, un punto de vista sobre la discipli-

na que se enseña, un posicionamiento sobre la materia. Esto, a su vez, dicta cuestiones de selección, secuencia y énfasis, así como del uso del lenguaje. Gutiérrez y Negrete (2011) señalan que esta labor, en el caso mexicano, ha estado a cargo de equipos conformados por profesores y expertos académicos que, desgraciadamente, no perduran en su labor, sino que son rotados en función de quien esté a cargo. Aun así, estos equipos realizan una selección, secuencia y énfasis. ¿Qué criterios han utilizado hasta ahora para diseñar los materiales? No queda claro y, al parecer, no hay tampoco un testimonio histórico que permita entender cuáles han sido o si en ellos existe un sentido pedagógico de lo que es adecuado y, a fin de cuentas, cuál ha sido ese sentido pedagógico. La ausencia de visibilidad de estos criterios, dice Børre Johnsen (1996), favorece a generar la sensación de autoridad. Pero si se espera que los profesores entiendan y manejen los libros de texto bajo los criterios que el propio currículo exige, estos criterios deberían ser discutidos abiertamente.

Por otra parte, el diseño de los libros de texto tiene que ver con la selección y la ordenación del contenido. El libro de texto es un complejo despliegue visual de información en que los gráficos pueden jugar un papel tan importante como el contenido verbal. El lugar en el que la información o la imagen aparecen puede determinar cómo es que se percibe esa imagen o información. En Estados Unidos, dice Børre Johnsen (1996), los textos de lectura suelen componerse de una introducción por cada poema o narración, un conjunto de preguntas literales o inferenciales, un vocabulario y un conjunto de actividades destinadas para la escritura o la discusión. En Europa sólo aparecen los textos literarios. Los textos de historia y de ciencia, por su parte, están atiborrados de recursos, como recuadros, epígrafes o codificaciones por colores, que pueden resultar confusos para el estudiante. En el caso mexicano, sí es necesario un análisis más puntual sobre las modificaciones que han sufrido los textos. Parte de esas modificaciones se señalarán en el ejercicio de análisis propuesto aquí, pero se anticipa que obedecen a la asunción del modelo por competencias. Por ello, se han agregado recuadros informativos, que no aclaran la procedencia del texto que se presenta, pero sí su función dentro de una secuencia didáctica: aprendizajes esperados, lo que conozco, consulta en, mi diccionario, actividades, proyecto, un dato interesante, producto final, evaluación y autoevaluación. Al final, el texto se presenta como fragmentado, aparentemente inconexo, sólo hilado por un posible aprendizaje cuya construcción es propuesta por el currículo. ¿Cómo fue pensado, realmente, el texto? ¿La tipografía, el orden y los espacios se han elegido

intencionalmente? ¿Las ilustraciones se han insertado con objetivos didácticos o por razones vinculadas al diseño de la página? ¿Bajo qué criterios se diseñan los libros de texto gratuitos?

Por último, igualmente relevante resulta el papel que juegan los textos en su relación con el docente. Børre Johnsen (1996) dice que hubo una época en la que los editores y diseñadores instruccionales desearon crear un libro “a prueba de maestros”, que encajara con el sistema de enseñanza. Al no lograrlo, capacitaban a los maestros para que lo utilizaran tal y como los editores lo habían pensado. Pero ese tipo de textos, justamente, eran los que recibían más críticas, pues se convertían en recitadores de datos, saboteando el diseño y la intención. Gutiérrez y Negrete (2011) señalan la existencia de intenciones similares en la historia de los libros de texto gratuitos, con sus respectivos cursos de capacitación docente. Sin embargo, estos cursos no cuentan con estudios de seguimiento y evaluación, pues, como se ha dicho, la preocupación se ha centrado en la cobertura y en asegurar que los contenidos respondan a los criterios de calidad internacionales. ¿Cómo sería la evolución de los libros de texto si se priorizara la reflexión que hacen los profesores sobre el currículo y el material?

El libro de texto no sólo es una herramienta mediática, apoyada en la tecnología de la escritura que sirve de soporte a la instrucción escolar, sino que es manifestación tácita de una teoría, un modo de hablar y un modo de hacer la práctica educativa. Es un código, pues, entre otros posibles silenciados (comúnmente los de los otros medios), denuncia Martínez Bonafé (2002), para la selección cultural y su traducción curricular.

Como código, el libro de texto pretende cumplir con las siguientes funciones:

- *Función informativa.* Contenido de la enseñanza, fijando sus límites de acuerdo con el lector esperado.
- *Función transformadora.* Vinculada a la reelaboración hecha por la entidad anónima, de los conocimientos contenidos en el libro.
- *Función sistematizadora.* Secuencia de exposición del material vinculada a un tipo de orientación sugerida desde ese plano abstracto.
- *Función de consolidación y control.* Fijación de un fin común de las actividades presentadas y su contenido.
- *Función de autopreparación.* Mecanismo de motivación que impulsa al usuario a conocer.
- *Función integradora.* Mecanismo que permite integrar en un todo el contenido expuesto a través de los distintos textos y actividades.

- *Función coordinadora.* Desde ese plano abstracto todos los elementos del texto cumplen una función educativa a través de los adecuados medios de enseñanza.
- *Función desarrolladora y educadora.* Compromiso del autor para favorecer el crecimiento del destinatario.

Dichas funciones, según el mismo autor, se cubren en el libro de texto desde una estructura particular. Tal estructura se compone de los siguientes elementos:

- *Estructura textual.* Sistema verbal que implica al contenido.
- *Texto fundamental.* Estructura verbal que contiene el material indicado por la currícula.
- *Textos complementarios.* Estructura verbal que pretende reforzar y profundizar los postulados del texto básico.
- *Textos aclaratorios.* Estructura verbal que pretende facilitar la comprensión y la asimilación del contenido.
- *Estructura extratextual.* Componentes estructurales auxiliares del texto, que facilitan su asimilación, comprensión y uso.
- *Aparato de organización para la asimilación de los conocimientos.*
- *Material ilustrativo.* Complementario de las acciones cognoscitiva, ideológica, estética y emocional implícitas en el texto.
- *Aparato de orientación.* Auxiliares para la orientación del lector en su trabajo autónomo.

En México, se ha priorizado el análisis del libro de texto desde su función política, pero ¿qué se podría decir de él como código que integra estas funciones y posee estas estructuras? ¿Ha habido una evolución, en este sentido, a lo largo de estos 96 años? ¿Se ha conformado como una herramienta sofisticada para la formación de los mexicanos? ¿Qué se ha aprendido, en el sentido pedagógico y didáctico, en la experiencia del diseño de los libros de texto?

El presente ejercicio de investigación pretende instaurar esta inquietud a partir del análisis de la función didáctica de las imágenes en los libros de texto gratuitos vigentes en el ciclo escolar 2016-2017. Si bien este ejercicio no responderá a las preguntas aquí propuestas, sí evidenciará la necesidad de empezar a diversificar las miradas sobre el libro de texto gratuito y sistematizarlas en un estudio manualístico que saque provecho a este patrimonio invaluable del sistema educativo mexicano.

Los libros de texto persistirán en los sistemas educativos actuales, porque siguen siendo la opción de menos costo para garantizar el acceso al conocimiento. Quizá la digitalización ofrezca alternativas de transformación, dice Børre Johnsen (1996), pero mientras eso sucede, la sistematización de la experiencia que hasta ahora se tiene con los libros de texto, posibilitará un tránsito más exitoso. Por eso señala:

[...] el contenido de los libros de texto se transmite a generaciones enteras. ¿En qué otro lugar, si no en las escuelas, existe un ámbito público como este? Los textos escolares son más que nunca educativos, en el sentido de que establecen posturas morales y agendas democráticas, dentro de las estructuras tanto nacionales como internacionales. Esa es la razón por la que los libros de texto deberían ser considerados como claves para cualquier programa que busque la solidaridad y la integración. Los malos textos educativos son una verdadera calamidad para cualquier nación; los buenos textos, en cambio, producen un beneficio incalculable y constituyen una inversión en nuestro futuro internacional (Børre Johnsen, 1996: 14-15).

Concepto de libro de texto

Børre Johnsen (1996) define al libro de texto como un producto literario complejo, tanto por el proceso de escritura, desarrollo y distribución, como por la forma de leerlo y utilizarlo. Es un tipo de literatura colocada y compilada por especialistas, autores, editores y autoridades, con la intención de servir a diversos grupos de usuarios: maestros, estudiantes y padres de familia.

Existe una distinción entre libro de texto y libro escolar (Børre Johnsen, 1996). Históricamente, cada uno tiene orígenes distintos. El nombre “libro escolar” (*schoolbook*) aparece por primera vez en 1750, mientras que el nombre “libro de texto” (*textbook*) aparece hasta 1830.

El nombre libro de texto es amplio e incluye cualquier libro publicado con propósito educativo. En cambio, el libro escolar refiere a todo material utilizado en la enseñanza, aun cuando su propósito inicial no haya sido educativo.

Los primeros libros de texto tenían formas y contenidos diversos que respondían, dice Carbone (2003), a un sinnúmero de criterios diversos. A unos, por ejemplo, se les nombraba según el contenido de sus páginas, como la *Gramática* o el *Silabario*. Se recurría a ellos, entonces, como contenedores especializados de una disciplina.

Otros, denominados compilación, colección o miscelánea, presentaban, en cambio, un conjunto de diversos textos agrupados bajo una misma materia. Esto permitía evidenciar la diversidad de posiciones con respecto a un tema, procurando con ello el enriquecimiento del estudiante. Así, este podía cuestionar los diversos posicionamientos y aprender de ellos.

Como es posible notar, el estilo de redacción y las estrategias pedagógicas que la redacción acarrea determinan el uso y la función de un texto en el aula. Dichos estilos y estrategias se encuentran, desde su origen, tan tipificados que es posible reconocerlos en los libros de texto actuales. Con el fin de determinar las características de los libros de texto gratuito actuales, se expondrá, entonces, a continuación, los modelos de libro de texto más comunes.

Así, por ejemplo, Carbone (2003) distingue tres modelos distintos de libros de texto, siguiendo como criterio de clasificación el estilo de redacción y la estrategia pedagógica de fondo. Estos tres modelos son: el modelo catequístico, el modelo enciclopédico y el modelo de las series cíclicas. Las características definitorias de cada uno son las siguientes:

- *El modelo catequístico.* La redacción de estos textos aparece compuesta por una serie de preguntas y respuestas que deben ser contestadas en forma literal, a sabiendas de que cada pregunta sólo tiene una única respuesta. Este modelo es retomado de las tradiciones religiosas preocupadas por perpetuar, sin ninguna modificación, las verdades sagradas. La estrategia pedagógica, entonces, apostaba por la memorización de los contenidos, impidiendo con esto mutaciones que distorsionaran lo ahí establecido.
- *El modelo enciclopédico.* Su propósito general es ofrecer una compilación que compendie el saber escolar en un volumen. El contenido aparece organizado sistemáticamente, ofreciendo con ello al estudiante el acceso a un conocimiento que aparece como estable, es decir, libre de cuestionamientos sobre su validez. A su vez, la redacción resulta lo suficientemente elemental como para tener acceso a él sin conocimiento previo, pero tan consistente como para recurrir a él, también, aun cuando el nivel de preparación sea más especializado.
- *El modelo de las series cíclicas.* Los textos, aquí, desarrollan un contenido determinado graduado en cantidad y complejidad, acorde a la supuesta capacidad del estudiante para dominar el tema según su edad. Es decir, parten del supuesto de un desarrollo gradual del conocimiento vinculado al desarrollo intelectual del estudiante. Así, imparten un mismo conocimiento con distintos niveles de aproximación acordes a las capacidades

de los sujetos destinatarios. Se pueden encontrar, según Carbone (2003), dos tipos distintos de series cíclicas: los epítomes y los tratados. Las características de cada una son las siguientes:

- *Los epítomes o los compendios.* Los epítomes o los compendios, dice Carbone (2003: 18), tratan “las materias del plan de estudios según criterios de condensación y sencillez, una a continuación de otra”. Este tipo de textos está pensado para escuelas multigrado, donde en un solo espacio áulico conviven alumnos de diferentes niveles de escolaridad. Por ello, el solapamiento de contenidos es deliberado, en respuesta a las condiciones en las que los alumnos se pueden encontrar.
- *Los tratados.* Los tratados, en cambio, explica Carbone (2003), son libros destinados a preparar para cierto tipo de estudios generales o técnicos. Por ello implican cierta complejidad, esta compuesta por explicaciones vastas, de las que los alumnos tienen que hacer síntesis basados en la memoria, contestar cuestionarios y repasar con los resúmenes incluidos al final.

Carbone (2003), bajo otro criterio de clasificación del material, vinculado más al orden del contenido, menciona tres tipos más de modelos textuales: las “obras que presentan una progresión sistemática”, las “obras de consulta” y “las obras de referencia”. Los últimos dos tipos de obras evocan, con sólo su nombre, un uso particular del libro y no un orden en el contenido. Por ello, su explicación se va a obviar. En cambio, se profundizará en las características del primer tipo de obra, ya que ayudarán a describir con mayor precisión a los libros de texto gratuitos de la SEP. Valga decir que, aun cuando estos tres modelos textuales parecen no tener un criterio común de clasificación, Carbone (2003) consideró oportuno ordenarlos así.

La característica esencial de las obras que presentan una progresión sistemática es que el texto ofrece un orden concienzudo del contenido, mismo que admite un tipo de graduación, pero no en la complejidad del abordaje de un tema, sino en la complejidad que el contenido implica del tema. Es decir, la propuesta de orden para el aprendizaje en este tipo de textos está tanto a nivel de la organización del contenido (según la secuencia de capítulos, lecciones y párrafos), como en la organización de la enseñanza (formas de presentar el contenido, es decir, si es presentando cierta información, narrando algo, pidiendo una aplicación, un resumen o una actividad de control), asumiendo que el contenido es lo suficientemente complejo como para volver necesario el trato por partes secuenciadas de este.

Las obras que presentan un orden de progresión sistemático son obras, más bien, pensadas para la organización docente de las actividades en el aula. Por ello, dice Carbone (2003), suelen estar acompañadas por un libro similar para el maestro, en donde se le explica a él el progreso pedagógico esperado con las actividades sugeridas en los libros de los alumnos. En el caso de los libros de texto gratuitos del ciclo escolar 2016-2017, sólo los libros de matemáticas y los de español para primero y segundo grados poseen un libro para el maestro.¹

Es necesario considerar la lista de requisitos mínimos, según Carbone (2003), que una buena obra de progresión sistemática debe cubrir para serlo. Dichos requisitos son:

- Ofrecer información valiosa.
- Ser adaptables al medio ambiente y a la ideología del sistema escolar en que se utilizarán.
- Disponer de diversos tipos de información (cuadros, índices, marcadores, etc.).
- Satisfacer criterios de inteligibilidad de la información (buena redacción y buena presentación tipográfica)
- Ofrecer coherencia pedagógica, es decir, coherencia interna y coherencia general con los modelos pedagógicos que manejan en las escuelas.

Los libros de texto gratuitos de la SEP, por sus características, son un tipo de material doblemente graduado: graduado en sencillez y profundidad acorde al desarrollo del niño, y graduado, también, en el orden que ofrecen de presentación y tratamiento del contenido, diseñado este para el dominio de lo referente a cada disciplina.

En cuanto al género textual, Carbone (2003) antela que en los libros de texto predomina el uso del diálogo. Son dos las razones para esta preferencia. Una es que el diálogo es propio para mantener la atención del alumno en el contenido, dado que, con sus variaciones retóricas, se pueden hacer preguntas, responderlas, dar razones, profundizar en ellas, contradecirlas, derribarlas o sostenerlas; en fin, permite cambiar el tono del texto constantemente e involucrar con ello a distintos sujetos en él. El resultado es, al fin, un texto fácil de leer. La otra razón para preferir el diálogo como género textual en el libro escolar, dice Carbone (2003), es la búsqueda de una ins-

¹ Al menos, eso es lo que se puede apreciar en la página electrónica de la Conaliteg: libros.conaliteg.gob.mx.

trucción sólida, bajo el supuesto de que el diálogo permite a los estudiantes simular la visión y la audición de lo que en el texto está pasando. Así como los estudiantes aprenden de aquello que han visto u oído, el texto dialogado les permite reconstruir una experiencia similar con contenidos que su experiencia cotidiana puede no tener, dice la autora. Por ello, el diálogo, indiscutiblemente, está presente en los libros de texto, no siendo excepción los libros de texto gratuitos de la SEP.

Verón (1999) también percibe esta capacidad dialogada de los libros de texto para reconstruir escenarios simulados, sólo que asume esta capacidad como parte de la enunciación. Verón (1999) entiende al libro de texto como “manual”. Carbone (2003) coincide en que ese traslape entre libro de texto y manual es posible. Así explica que el nombre de “manual” (como sinónimo de libro de texto) proviene de la idea de un libro que está a la mano, es decir, que es de fácil acceso y que es, también, práctico. Por ello, físicamente, posee un tamaño y un peso reducido. En cuanto a su uso, el mismo sentido pragmático de su nombre es aplicable, ya que su función escolar es el de facilitar el conocimiento.

Según Carbone (2003), el manual fue creado con la intención de servir de apoyo escrito a la enseñanza de una disciplina. De él ofrece la siguiente explicación:

Desde la consolidación de los sistemas de educación pública, el manual y las publicaciones que gravitan a su alrededor (libros o guías para el docente, recopilación de documentos, cuadernos o fichas de ejercicios, léxicos, compilación de actividades) tratan una disciplina, en un nivel, clase o sección, y se refieren siempre a un programa preciso. El manual presenta al alumno, entonces, el contenido de ese programa, según su progresión claramente definida y bajo la forma de lecciones o de secuencias. Esas obras son concebidas siempre para un uso a la vez colectivo (en clase, bajo la dirección del docente) e individual (en la casa) (Carbone, 2003: 32).

Esto implica, para Carbone (2003), el tipo textual denominado “manual”. En comparación con este, el libro escolar se presenta vinculado más a la información. Su función no es ofrecer actividades que favorezcan el aprendizaje, sino datos o explicaciones temáticas que sirvan de referencia o consulta.

La distinción que hace Verón (1999) entre manual y libro escolar es diferente, puesto que él parte desde el punto de vista del consumo mediático. Verón (1999), así, señala que el libro escolar se ha de asumir como un “texto”,

en el sentido genérico de la palabra, cuya cualidad es que es abierto, es decir que su uso puede ser o no ser escolar. Aunque su función social es formar o informar sobre algo, su uso escolar se vincula más con la obtención de la capacidad de leer y escribir. No así el manual, cuyo uso es exclusivo del ámbito escolar y está ineludiblemente vinculado a la incorporación de ciertos contenidos específicos al bagaje del alumno.

Según Verón (1999), el libro escolar fomenta el placer de la lectura: es entretenido, fantasioso y ligero, como un libro de lecturas. El libro escolar no exige nada al usuario, más que ser leído, por tanto, el lector puede posicionarse activamente ante él. Es decir, el lector puede decidir “informarse” o no “informarse” de lo que el texto expone. En cambio, el manual exige del lector toda su atención puesto que su función es proveer conocimientos. De él se debe aprender ciertos contenidos específicos, cosa que obliga al lector a estar a expensas de él. El manual, pues, asegura Verón (1999: 125), “encarna la ideología pedagógica tradicional, con acento en el estudio, la formación, la abstracción y el largo plazo”.

El manual posee, entonces, cualidades negativas vinculadas a lo escolar, tanto en su contenido como en su forma: es aburrido de leer, tedioso en sus exposiciones, obligatorio en vez de placentero, tradicionalista y sumamente estructurado, lo cual incita a la lectura pasiva y memorizante más que a la comprensiva e investigativa. Simboliza, pues, a la fuente única de conocimiento cuya autoridad excluye al lector en la discusión, conformando así un sistema cerrado para tratar y entender una materia, sistema que no admite, ni siquiera, la interpelación con la realidad cotidiana. Así asume Verón (1999) al manual o libro de texto.

Pese a esta dura crítica, igual Verón (1999) alcanza a ver tres cualidades positivas del manual: una es que sirve como guía ordenadora del trabajo escolar tanto para el maestro como para el alumno, otra es que su uso familiariza al alumno con el trato con los libros, y la última es que proporciona una base de conocimiento accesible para todos.

El manual resulta un tipo de material escolar que ofrece un trato sumamente estructurado de una materia, limitando la interacción del alumno a lo que el manual disponga. El manual, por tanto, disciplina tanto la actividad del alumno como el contenido. Ofrece una “única” versión de la materia y una “única” forma de aprenderla. Esto permite un uso práctico de él: la disposición del contenido y el contenido mismo están diseñados para que le resulte accesible al estudiante. La disposición del contenido y el contenido mismo son, en sí, una guía de aprendizaje.

Los libros de texto gratuitos de la SEP son, entonces, un tipo de texto de serie cíclica por epítome, de progresión sistemática, con corte tipo manual y un género textual dialogado.

Texto e imagen en los libros de texto

El libro de texto, como un tipo de libro infantil, aunque de uso escolar, posee un lazo indisoluble con la imagen, asegura Schritter (2005), sólo que en él la imagen se presenta siempre con funciones exclusivamente didácticas y siempre al servicio del tema que trata el texto. Es decir, la imagen nunca ocupa el papel protagónico en el manual, sino que es relegada, con todo y sus componentes artísticos y significativos, a un segundo plano.

Pese a ser relegados, los componentes iconográficos en el libro de texto siguen implicando una serie de recursos gráficos que permiten una segunda lectura, más allá de lo que el contenido textual dicta. ¿Por qué? Porque, de acuerdo con Schritter (2005), el uso de ilustraciones en un libro de texto siempre resulta algo mañoso. El libro de texto presume de hablar de muchos temas a la vez, pero generalmente el trato que se les da a esos múltiples temas es parcial. Por ello, la iconografía en los libros de texto suele implicar una estrategia compensatoria, en donde a falta del dominio de los saberes que maneja, la omisión de temas, la manipulación de información o el manejo tedioso de un contenido, aparece una excesiva saturación de información gráfica. La presencia ineludible de una segunda lectura hecha desde la estrategia compensatoria del uso iconográfico sería, pues, otra característica principal del libro de texto (Schritter, 2005).

Para ayudar a encontrar esa segunda lectura, Carbone (2003) menciona que es necesario partir de que el elemento iconográfico está compuesto por tres acciones que permiten su definición. Dichas acciones son: una selección de la realidad, un elemento configurativo y una sintaxis, es decir, la manifestación de un orden. Según el modo en que se sintetizan estas tres acciones para su presentación, se puede tipificar la imagen de libro de texto en representativa, simbólica o convencional.

La *imagen representativa* sustituye la selección de la realidad que contiene de forma analógica. Entre la imagen y la realidad, entonces, existe una correspondencia estructural más o menos constante. En otras palabras, la imagen pretende retratar objetos de la realidad a través de un grado de abstracción muy bajo.

La *imagen simbólica*, en cambio, posee un grado de abstracción mayor, lo cual implica que cualquier imagen puede ser símbolo de algo, sólo que se requiere el aval colectivo para que realmente así lo sea.

Por su parte, la *imagen convencional* funciona como signo no analógico de algo. Su grado de abstracción es todavía mayor, pues su representación no tiene nada que ver con su significado. Por ello resulta arbitraria.

Estos tres tipos de imágenes están presentes en los libros de texto. El uso frecuente de uno sobre otro depende más, como dice Schritter (2005), del ritmo del contenido textual y de la estrategia encubridora, que del propio sentido de las imágenes. Por tanto, no importa tanto qué tipo de imagen está presente en el libro de texto, o cuál predomine, sino qué es lo que determina el ritmo del contenido y la estrategia encubridora que entreteje la relación entre texto e imagen en un libro de texto.

Para ello, resulta útil echar mano de la experiencia existente en el análisis de la relación entre texto e imagen de los álbumes ilustrados. Justamente, lo que caracteriza a los álbumes ilustrados es que son una forma de arte basada en la combinación de dos niveles de comunicación: la visual y la verbal. Utilizando terminología semiótica, los álbumes ilustrados comunican mediante dos sistemas de signos distintos: el icónico y el convencional. El icónico o representacional es aquel signo en donde el significante y el significado tienen cualidades comunes, pues el signo es una representación directa del significado. Los signos convencionales no tienen una relación directa con el objeto significado. Los signos convencionales provienen de convenciones sociales, están ligados a una lengua en particular. Si uno no pertenece a esa comunidad, los signos no tienen ningún sentido o, en todo caso, tienen un sentido difuso (Nikolajeva y Scott, 2006).

Las imágenes en los álbumes son signos complejos iconográficos. Los textos en los álbumes son signos complejos verbales. En los álbumes, la relación entre ellos es la esperada: la función de las imágenes es describir o representar. La función de los textos es narrar. La lectura textual es lineal, la lectura de imágenes es multidireccional. La tensión entre los dos tipos de signos crea infinidad de posibilidades de interacción. Se empieza por donde se empieza, por el texto o por la imagen, uno crea expectativas sobre el otro. Al acudir al otro, se generan experiencias y nuevas expectativas. El lector va de la imagen al texto y viceversa. Cada relectura crea mejores interpretaciones (Nikolajeva y Scott, 2006).

Los estudios sobre los álbumes ilustrados están particularmente interesados en la dinámica que se genera entre imagen y texto. Texto e imagen provee a los lectores-observadores conocimiento, experiencia y expectativas, por

lo que esta relación es potencialmente relevante. Texto e imágenes pueden llenar las brechas de interpretación que, cada una por su cuenta, dejan. Los álbumes pueden ser un vehículo educativo que favorece, además, la socialización y la adquisición del lenguaje. Según Nikolajeva y Scott (2006), existen cuatro tipos de álbumes ilustrados. Estos son:

- *Libro expositivo*. No es narrativo. Son sólo imágenes.
- *Imagen narrativa*. Sin texto o con sólo pocas palabras.
- *Libro de cuentos*. Donde texto e imágenes tienen la misma importancia.
- *Libro ilustrado*. El texto puede existir con independencia de la imagen.

En ellos, las formas en las que el texto y las imágenes cooperan pueden ser por congruencia, elaboración, especificación, amplificación, extensión, complementación, alternación, desviación o contrapunto.

Particularmente, en los álbumes ilustrados en donde texto e imagen narran, Nikolajeva y Scott (2006) señalan cuatro formas de interacción visual-textual. Estas formas de interacción se configuran de la siguiente manera:

- Texto e imágenes son simétricas.
- El texto depende de las imágenes para clarificar.
- La ilustración realza el texto.
- El texto lleva la narrativa, se ilustra selectivamente.
- La ilustración carga la narración, el texto es selectivo.

Ciertamente, los libros de texto no funcionan como álbumes ilustrados y no poseen las características genéricas de los álbumes ilustrados. Pero es posible tomar esta experiencia analítica propuesta por Nikolajeva y Scott (2006) para reflexionar sobre las particularidades de la relación entre texto e imagen en los libros de texto. En los libros de texto, la relación entre texto e imagen se asemeja más a los libros ilustrados. Es decir, son los textos los que exponen, dialogan, ejemplifican y solicitan al lector que haga tal o cual ejercicio, y no las imágenes. Las imágenes, en todo caso, funcionan como meras acompañantes del texto. ¿Pero en qué términos se da ese acompañamiento?

Si bien las clasificaciones de cooperación que proponen Nikolajeva y Scott (2006) pueden ayudar a entender la relación entre texto e imagen en los libros de texto, no satisfacen del todo la relación real que tienen, pues estas categorías se construyeron pensando en textos narrativos. Los libros de texto no son narrativos, sino que están determinados por su intención educativa. Lo que determina su particularidad, entonces, es su intención educativa, y es esta misma la que define la relación entre texto e imagen.

La didáctica como eje de articulación entre texto e imagen en los libros de texto

Para comprender el eje pedagógico y didáctico que articula la relación entre texto e imagen en los libros de texto, Restrepo (1998) considera necesario partir de lo que se entiende por pedagógico y didáctico. Define, entonces, como pedagógico, a la problematización de los conocimientos y saberes específicos para la conceptualización, aplicación y experimentación de su enseñanza, en contextos particulares. Un discurso pedagógico oficial, por tanto, implica una idea de la realidad social y cultural del país, un abordaje particular sobre los conocimientos y saberes disciplinarios, que incluye una selección intencionada de ellos, y una forma de entender y aplicar la enseñanza de esos conocimientos en esa realidad específica. Esto es lo que se plasma en un libro de texto. Un libro de texto, pues, debe plantear una forma de enseñar cierto conocimiento a una población específica, con características definidas por su edad y por su contexto (Restrepo, 1998).

Gutiérrez y Negrete (2011) señalan que, en el caso mexicano, los libros de texto gratuitos poseen un planteamiento pedagógico que corre a cargo de expertos en el campo de la educación y que conocen el currículo formal. Por tanto, logran traducir la intención del currículo al texto. Su intención final, tanto del currículo como de los expertos que traducen la intención pedagógica a los libros, es la continuidad histórica y la socialización de saberes considerados como valiosos, para una ciudadanía fundada en la formación científica y humanista. Esto supone que deben contener saberes científicos y humanistas orientados a la educación ciudadana.

Bartolomé y Cabrera (2007: 20) definen la educación ciudadana como “un proceso formativo, en el que se implica toda la comunidad escolar, para aprender a participar activa y responsablemente en la construcción de una sociedad intercultural más justa y cohesionada”. La formación cívica contempla, entonces, la formación de sujetos libres, solidarios, creativos y capaces de tomar decisiones en pro de la comunidad a la que pertenecen. Esto se logra, generalmente, involucrando a los actores educativos en una cultura democrática, en donde ellos, por una parte, poseen derechos y obligaciones y, por otra, participan en la forma de gobierno y en la toma de decisiones que controla el espacio común escolar. Los derechos garantizan su autonomía de pensamiento y acción; las obligaciones los instan a velar siempre por el bien común; la toma de decisiones los habilita como miembros de la comunidad y corresponsables de las interacciones escolares. Esta es una cultura política inculcada en el ám-

bito escolar (Delgado y Lara, 2008). Dicha cultura política contribuye a la construcción de la convivencia escolar, pues instaura la legalidad como norma y a la participación como un ejercicio posible dentro de la autonomía de los actores escolares. Tanto la legalidad como la participación, sin embargo, no serían posibles sin el reconocimiento de las diferencias y de la condición de igualdad como punto de partida. Por ello, buena parte de las medidas enfocadas a una educación ciudadana suele partir del fomento de los derechos humanos.

Así, la articulación entre texto e imagen en los libros de texto gratuitos de la SEP obedece a una visión que enfatiza la diversidad, la creatividad, la formación de agencia, la igualdad, la legalidad y la autonomía en el marco de una convivencia democrática. Esto quiere decir que los contenidos disciplinarios pierden centralidad para convertirse en instrumentos que forman ciudadanos. Por tanto, la relación entre texto e imagen estará enfocada al desarrollo de habilidades más que al dominio disciplinario.

Por su parte, la didáctica la define Restrepo (1998) como una disciplina práctica y normativa que procura generar técnicas para lograr el aprendizaje deseado. En este sentido, un uso didáctico de las imágenes implicaría identificar el modo en que son usadas para conseguir o facilitar que el lector-estudiante aprenda. Para ello se debe tener presente el objetivo del tema, del programa de la asignatura y del plan de estudios. Ya se ha señalado que, de acuerdo con Gutiérrez y Negrete (2011), el objetivo curricular es formar ciudadanos. Eso se traduce a que las imágenes favorecerán la formación ciudadana y no el dominio disciplinario.

En afán de precisar la articulación entre imagen y texto en los libros de texto gratuitos de la SEP utilizados para el ciclo 2016-2017, propongo como categorías de análisis las funciones textuales vinculadas a la enseñanza:

- Explicar
- Ejemplificar
- Plantear una actividad
- Ilustrar.

Nikolajeva y Scott (2006) enlistan nueve funciones de las imágenes en textos narrativos. Dado que los libros de texto son textos didácticos, las funciones de las imágenes, en relación con el texto, deben ser también didácticas. Estas cuatro funciones aquí propuestas se focalizan en la idea de hacer accesible un conocimiento a un lector que desea aprenderlo. Por ello, explicar requiere no sólo presentar el conocimiento, sino analizar su composición para facilitar su comprensión. La imagen puede favorecer esta función logrando sintetizar esa mirada analítica sobre el conocimiento propuesto.

La ejemplificación, en cambio, da por hecho que el conocimiento ya se ha expuesto, pero al ser de naturaleza abstracta, concretarla ayuda a su comprensión. Por ello, la imagen puede materializar distintas acepciones posibles del conocimiento ya expuesto.

El planteamiento de una actividad supone que, al realizarla, se adquiere parte de la habilidad que evidencia un dominio sobre el conocimiento expuesto. El planteamiento de actividades es algo que caracteriza al libro de texto. A través de este planteamiento, se genera el diálogo con el lector y el lector interactúa con los contenidos propuestos del texto. El planteamiento de una actividad es la expresión más clara de una intención educativa, al menos desde un enfoque de educación por competencias. La imagen, en este tipo de función, debería clarificar la actividad propuesta o los pasos a realizar, a modo de manual. Es decir, como modelaje de un procedimiento a dominar.

Por último, la función de ilustrar refiere al acompañamiento que realiza la imagen al texto, como mera sintonía o como mero intento de captar la atención del lector con un detalle estético. No complementa al texto, ni profundiza en su exposición. Tampoco lo contradice ni polemiza. Sólo lo acompaña y logra captar la atención del lector.

Las tres primeras categorías propuestas permiten una lectura didáctica de las imágenes, al focalizarse en el uso que se da de ellas para favorecer el aprendizaje. Por ello, cada una de estas categorías se subdivide en cuatro posibles usos:

- *Las imágenes materializan la función.* Es decir, son la explicación, el ejemplo o la actividad propuesta. Pueden prescindir del texto, pues son el instrumento didáctico por sí mismas.
- *Las imágenes complementan la función.* Se establece una codependencia entre el texto y la imagen para explicar, ejemplificar o proponer una actividad. No se puede prescindir ni del texto ni de la imagen. Ambos se articulan para favorecer el aprendizaje.
- *Las imágenes ilustran la función.* El texto funciona con total independencia de la imagen. Es decir, la imagen no es necesaria para que el texto cumpla su labor didáctica, pero sí lo ilustra. Es decir, sí lo materializa, lo corrobora y lo refuerza. La imagen tiene un aporte tangencial al texto.
- *Las imágenes no tienen vínculo con la función.* La imagen no tiene ninguna relación con el texto. Su presencia resulta arbitraria y su ausencia no modifica en nada el sentido del texto.

Para la última función, la que refiere a la ilustración del texto como mero acompañamiento, se propone una subdivisión distinta. Dado que la ilustración cumple una labor estética, se proponen sólo tres categorías analíticas:

- *Las imágenes son icónicas.* Su referencia es clara. Es decir, son parte de la cultura y su procedencia es fácilmente identificable.
- *Las imágenes son originales y contienen información para ubicarlas.* Es decir, son creadas para el libro de texto y se hacen acompañar por información básica que permite descifrarla, como título, nombre del autor y fecha.
- *Las imágenes son originales y no contienen información para ubicarlas.* Es decir, son creadas para el libro de texto, pero no poseen información que posibilite descifrar su contenido. No se indica título, nombre del autor ni fecha.

Estas categorías se pusieron a prueba en un breve ejercicio de análisis de los libros de texto gratuitos de la SEP, con el afán de ver si con ellas se podría descifrar el uso didáctico de las imágenes y generar, así, una lectura crítica de los textos desde sus intenciones educativas.

La didáctica de las imágenes de los libros de texto gratuitos de la SEP

El breve ejercicio se realizó tomando como corpus el primer bloque de cada uno de los siete libros de texto gratuitos de cuarto grado de primaria del ciclo 2016-2017. Este ejercicio no tiene una intención exhaustiva, sino de mera exploración sobre las interrogantes que nos arroja sobre los libros de texto al hacerlos objeto de un análisis que ponga en el centro su función didáctica y no su función política. Como política pública, ha quedado claro que la posibilidad de su mejora está en alcanzar la cobertura total y la calidad de los contenidos en función de los criterios internacionales. ¿Qué mejoras son posibles prever desde una lectura educativa? Este análisis se realizó sobre los libros de cuarto grado, pues al tratarse de un tipo de texto de serie cíclica por epítome, de progresión sistemática, el cuarto grado representa el punto medio en la progresión de complejidad y, también, en el equilibrio entre texto e imagen. En los textos de primer grado las imágenes superan al texto y en los textos de sexto grado el texto supera a la imagen. Al ser el punto medio, los libros de cuarto grado ofrecen la posibilidad de analizar la relación entre texto e imagen.

Se clasificaron 287 imágenes a partir de la función que cumplían en su relación con el texto que las acompañaba, y estos fueron los resultados:

Cuadro 3.1. Tabla comparativa de las funciones didácticas que cumplen las imágenes en los libros de texto									
Función	Tipo	Ciencias Naturales	Desafíos Matemáticos	Educación Artística	Español	Formación Cívica y Ética	Geografía	Historia	
Explicación	Es la explicación	2	0	0	0	0	2	0	
	Complementa la explicación	6	0	1	0	0	2	1	
	Ilustra la explicación	28	0	4	0	5	12	17	
	No tiene vínculo con la explicación	0	0	0	0	11	0	0	
Ejemplificación	Es el ejemplo	0	0	3	0	0	4	0	
	Complementa el ejemplo	0	0	2	0	0	4	0	
	Ilustra el ejemplo	1	0	0	4	1	0	0	
	No tiene vínculo con el ejemplo.	0	0	0	1	0	0	0	
	Es neutra	0	0	0	1	0	0	0	

Cuadro 3.1. Tabla comparativa de las funciones didácticas que cumplen las imágenes en los libros de texto									
Función	Tipo	Ciencias Naturales	Desafíos Matemáticos	Educación Artística	Español	Formación Cívica y Ética	Geografía	Historia	
Plantea una actividad	Es la actividad	0	18	0	0	1	0	0	
	Complementa la actividad	14	0	12	2	1	19	5	
	Ilustra la actividad	12	23	12	15	11	17	4	
	No tiene vínculo con la actividad	0	0	1	1	0	0	0	
	Es neutra	0	0	0	2	0	0	0	
Ilustración	Es icónica	0	0	0	0	0	1	0	
	Es original y tiene referencias	0	0	0	0	0	0	1	
	Es original y no tiene referencias	1	1	0	0	1	0	0	
Total		64	42	35	26	31	61	28	

El 59.23% de las imágenes está asociado a la función de plantear un problema, lo que concuerda con la lógica del modelo por competencias, en el que se aprende haciendo. Las imágenes, en este sentido, quedan supeditadas a este fin. 31.7% de las imágenes están destinadas a explicar, es decir, a exponer el punto de vista que tiene el currículo sobre los conocimientos disciplinarios y a descomponerlos. Si se mira a detalle, sólo 10.45% de las imágenes resultan indispensables, es decir que sin ellas no habría explicación, ejemplificación o actividad. 24.04% de las imágenes complementan las funciones didácticas del texto y 59.58% sólo ilustran lo que el texto señala.

Si uno toma en consideración las funciones didácticas de las imágenes, se asumiría que estas son rotundamente necesarias, pues 90.93% de ellas están dedicadas a plantear una actividad y explicar. Sin embargo, sólo 34.49% son realmente necesarias para estos fines. Es decir, no hay una dependencia didáctica de las imágenes presentes en los libros de texto gratuitos, sino que son sólo ilustrativas, aun cuando casi la totalidad de ellas sí cumpla una tarea didáctica. Pero al ser ilustrativas, pueden intercambiarse por otras sin que el texto se desvíe de su objetivo educativo. Esto puede clarificar un poco el proceso de elaboración de los libros de texto, pues, al parecer, el discurso pedagógico se concentra en el texto, lo que da pie a que 65.51% de las imágenes se incrusten arbitrariamente o puedan ser sustituidas por otras.

Por otra parte, no es de llamar la atención que, de todos los textos, sea el de Ciencias Naturales el que domine por la presencia de imágenes ligadas a la explicación. Las ciencias se presentan, en este caso, como un saber que se contempla y asimila, más que un saber con el que se interacciona (lo contrario al saber matemático, el cual se presenta como un saber completamente práctico, sin teorización alguna). El texto de Español, en cambio, es el que tiene más imágenes ligadas a la ejemplificación. Esto implica que la didáctica de la disciplina determina el uso de las imágenes en los libros de texto. Ciencias Naturales, Formación Cívica y Ética e Historia son disciplinas cuyo conocimiento el estudiante debe comprender y asimilar. Por ello, son mayoritariamente explicativas. En cambio, Matemáticas, Educación Artística, Español y Geografía se asumen como disciplinas cuyos saberes resultan prácticos y se traducen a actividades que hay que realizar para dominar. Matemáticas y Español concentran los saberes evaluables por las instancias internacionales, mismas que han impulsado el currículo por competencias, al partir de una noción de inteligencia práctica: la aspiración de los sistemas educativos internacionales es que sus estudiantes logren resolver problemas. Por ello, resulta lógico que su esfuerzo didáctico se concentre en ello. ¿Pero por qué se anula en ellas la función explicativa?

Al fin, estas cargas didácticas hacia la explicación o hacia el planteamiento de actividades repercuten en la labor de los docentes. Según Gutiérrez y Negrete (2011), el docente es quien debe asegurar los aprendizajes en los estudiantes, situándose en su contexto y necesidades particulares y creando los ambientes propicios para movilizar los recursos disponibles a favor de la apropiación de conocimientos. Los libros de texto gratuitos representan sólo un recurso posible para este fin.

Taboada (2011), por el contrario, sugiere que el peso mediador que poseen los libros de texto entre el currículo y los resultados de aprendizaje es tan grande que se logra imponer a la labor del docente y funciona, más bien, como regulador de su trabajo. Para considerar el peso real que tienen el docente y el libro de texto en los resultados de aprendizaje, sería necesario analizar el uso que se les ha dado a los libros de texto gratuitos en el aula, tal como Børre Johnsen (1996) sugiere.

Y, aunque no refiere a los libros de texto gratuitos, ya han existido experiencias de investigación que abordan esto. Acerca del uso de los libros de texto en el aula, los autores de esta experiencia de investigación describieron el tipo de evidencia de aprendizaje logrado por el estudiante, mediado por el libro de texto (Moss *et al.*, 2000). En las interacciones docente-estudiante, encontraron cinco tipos de evidencia:

- *Los enunciados incorrectos.* Aun cuando en cierta forma y siempre parcialmente puedan ser correctos, no responden a la pregunta del docente. Refieren a una etapa inicial del aprendizaje.
- *El recitado mecánico.* Responden correctamente a la pregunta del docente, retomando, tal cual, lo plasmado en el libro de texto. Este tipo de respuesta evita el conflicto con el docente. Incluye, también, respuestas incorrectas, derivadas de una mala lectura del texto. Es decir, de una asociación, deducción o inferencia a partir de los elementos ofrecidos por el texto.
- *La comprensión académica.* Se utiliza un lenguaje muy cercano al del libro de texto para responder, pero hay leves evidencias de apropiación al utilizar sinónimos, paráfrasis.
- *El conocimiento que trasciende a la experiencia.* Los significados académicos se asimilan y se muestra evidencia de cómo impactan en la manera de ver y analizar la realidad cotidiana.
- *La oscilatoria.* Es un continuo entre las anteriores.

Las evidencias posibles pueden colocarse en una escalada que favorece la apropiación del conocimiento, siendo los enunciados incorrectos la pri-

mera evidencia, la más incipiente, y la oscilatoria como aquella que muestra una apropiación absoluta. ¿Cómo facilitarían, por ejemplo, los libros de texto gratuitos de Matemáticas y Español esta evidencia oscilatoria si se carece de contenidos explicativos que los estudiantes puedan enunciar o recitar? ¿Es posible saltarse hasta la evidencia que trasciende a la experiencia? ¿Cómo?

Por otra parte, estos mismos autores lograron identificar los elementos que facilitan la comprensión del texto (Moss *et al.*, 2000). Estos elementos se refieren a las unidades textuales que utilizan los escritores para ordenar su discurso. Si estos elementos no están presentes o se encuentran de manera difusa, pueden dificultar la comprensión. Las unidades son:

- *Introducción.* Propone los objetivos del texto y los contextualiza. Propone el papel del lector y del escritor.
- *Vínculo.* Llama la atención acerca de la información que se presentará a continuación.
- *Transición.* Se propone un puente entre lo dicho y lo que se va a decir.
- *Conclusión.* Le permite al autor evaluar los objetivos trazados en la introducción y desarrollados en el texto.

Aquellos textos que carecían de un esquema básico como este, que posibilitara la comunicación entre lector y escritor, eran fuente de problemas mayores de comprensión. Es necesario recordar que los libros de texto gratuitos de la SEP no poseen una estructura uniforme, aunque estos elementos están presentes y son identificables gracias a los recuadros y subtítulos que advierten su presencia. Sin embargo, se presentan en el texto a modo de hipertextos al margen del texto principal. Si bien esto los hace parecerse a los textos digitales de internet, ¿favorece la comprensión? ¿Dichos elementos son revisados en clase? ¿Son asimilados? ¿Por qué no seguir con un formato de lectura lineal? ¿No existen otros recursos posibles para evidenciar la polifonía en un texto?

A fin de cuentas, lo que se evidencia es que las características didácticas de la articulación texto e imagen en los libros de texto gratuitos de la SEP pueden ser perfectibles o, al menos, objeto de análisis más puntual. Este tipo de análisis puede realizarse en la experiencia de los 96 años que tiene la SEP generando libros de texto gratuitos. Seguramente, la función de las imágenes en las ediciones publicadas ha cambiado. ¿Qué pasaría si el esfuerzo se concentrara en perfeccionar la articulación texto-imagen a favor del aprendizaje? ¿Qué pasaría si se conservaran las funciones didácticas más exitosas en estos años? ¿El resultado sería igual a los libros de texto que ahora tenemos? Es, pues, necesario formalizar el estudio de los libros de texto gratuitos.

A modo de conclusión

Area, Parcerisa y Rodríguez (2010) sintetizan la utilidad de los libros de texto en los procesos educativos en los siguientes puntos:

- Sirven para ayudar a que la intencionalidad educativa conlleve un proceso de aprendizaje.
- Sirven como mediadores entre el educador y el educando, entre los contenidos y el aprendizaje.
- Sirven para generar innovaciones educativas. Cualquier innovación educativa ha de implicar materiales didácticos distintos de los que se utilizan habitualmente.
- Sirven para estructurar la realidad, puesto que cada material presenta “la realidad” de una manera determinada.
- Sirven como producto de consumo.
- Sirven como guía metodológica para dominar una disciplina.
- Sirven como formadores o constructores de aprendizajes.
- Sirven como fuente de motivación.
- Sirven para analizar los procesos educativos desde una perspectiva de secuencia.

No cabe duda de que los libros de texto son cruciales para un proyecto educativo. Por ello, resulta extraño que no exista un análisis sistemático de las experiencias que ha tenido la SEP en estos 96 años de producir libros. Lo que aquí he expuesto ha sido sólo un ejercicio que genera inquietudes sobre el diseño didáctico de los libros de textos, en parte por los huecos que se perciben en la enseñanza de las disciplinas básicas y, en parte, por el desperdicio que se muestra del potencial didáctico de la articulación imagen-texto como recurso.

Al respecto, me he quedado con inquietudes surgidas del ejercicio de análisis, mismas que creo necesario exponer para alentar a formalizar el estudio de los libros de texto:

1. *El papel de las referencias para la comprensión de las imágenes.* Las primeras experiencias de edición de los libros de texto coordinadas por Vasconcelos implicaron a los grandes artistas de la época para construir un imaginario crítico y estético sobre los contenidos educativos (Corona y De Santiago, 2011). La función educativa del arte se basa en el poder de la imagen para recrear un punto de vista sobre la realidad y visualizar las alternativas de transformación. Exponer a los niños y niñas a este contacto invitaba a recrear y recrearse en las posibilidades de crecimiento que el saber ofrece. Si bien estas imágenes se conservaron por un tiempo en

estos 96 años, prácticamente están ausentes en los libros actuales y no han sido sustituidas por las obras de los artistas de ahora. En su lugar, aparecen imágenes caricaturizadas y fotografías cuyos autores se desconocen. No se sabe si fueron creadas para el texto o si se tomaron de un acervo. Por tanto, se desconoce si su presencia en el texto es totalmente intencionada o es producto de una elección azarosa. Sin las referencias, el poder educativo de las imágenes se desvanece. Una de las áreas de oportunidad que el estudio sistemático de los libros de texto generaría sería el impacto que tiene la participación de artistas en la ilustración de los textos como un bien educativo por sí mismo, por una parte, y por otra el impacto que generaría como puerta de acceso a la reflexión sobre lo que se ve si se agregaran referencias a las imágenes expuestas en los libros.

2. *Los límites de las imágenes en los diseños editoriales.* La experiencia de los álbumes ilustrados refiere a libros ilustrados en los que las imágenes narran a la par que los textos. Las imágenes, por tanto, son complejas y cuentan historias escondidas en los detalles de la ilustración, posibilitando múltiples lecturas (Nikolajeva y Scott, 2006). Así fueron, en algún momento, las ilustraciones de los libros de texto (véase Solís, 1947). Pero ahora no son así. Ahora se presentan a modo de *collage*, aun cuando el estilo de las imágenes que lo componen es el mismo. Se trata, pues, de imágenes pequeñas que hacen referencia a una acción o a una idea, pero que se pegan o empalman con otras que representan acciones e ideas paralelas. ¿El resultado es una única imagen o son múltiples imágenes que convergen? La lectura no resulta fácil, ni ayuda, tampoco, a su problematización, como sí lo haría una única imagen compleja. ¿Por qué se ha elegido el estilo *collage* para ilustrar los libros de texto? ¿Más imágenes resultan mejor? ¿Cómo leen los destinatarios estos *collages*? ¿Es esta una representación gráfica del conocimiento esperado: un conjunto de saberes paralelos aglutinados? ¿Qué los hace tener sentido?
3. *La dificultad para trazar una línea distintiva entre ejemplo e ilustración.* La relación entre texto e imagen en los libros narrativos queda supeditada a la función narrativa de ambos elementos (Nikolajeva y Scott, 2006). En los libros de texto, la relación entre texto e imagen se supedita a las funciones didácticas posibles: explicar, ejemplificar, plantear una actividad e ilustrar. Ciertamente, en un ejercicio didáctico, ilustrar es ejemplificar. Por ello, estas dos funciones podrían considerarse como una sola. Pero persistí en proponerlas por separado porque el texto evidenciaba, por una parte, una franca intención de ejemplificar, mientras que, por otra, otro conjunto de imágenes se presentaba sin mediación textual alguna. ¿Cómo

determinar, entonces, si una imagen está ejemplificando o ilustrando? ¿Las imágenes son suficientemente claras como para interpretarlas en función a la explicación dada? Ante la imposibilidad de evaluar la intención de una imagen, me atuve al criterio que Barthes (2008) propuso para analizar el sistema de la moda: la lectura de las representaciones iconográficas sólo es posible a través del texto. Por tanto, si el texto manifiesta una abierta intención de ejemplificar, la imagen que lo acompaña se constituye como ejemplo. Si el texto no manifiesta una clara intención de ejemplificar, las imágenes, aunque puedan constituirse como ejemplo, sólo ilustran. Ahora bien, llama la atención el excesivo uso de imágenes para ilustrar, la existencia de 4.87% de imágenes sin vínculo alguno con el texto y de 1.04% de imágenes que pueden o no estar relacionadas con el texto. Es decir que se presentan como neutras. ¿Es, acaso, que la articulación entre texto e imagen en los libros de texto gratuitos de la SEP se hizo con descuido? ¿Resulta válido que se presenten imágenes que no se vinculen con el texto? ¿Resulta útil para el aprendizaje? Eso requiere una evaluación particular.

4. *La diferencia entre la ilustración explícita de los contenidos y la ilustración tangencial.* Con respecto a esto último que se mencionó del punto anterior, de que había un uso excesivo de imágenes que ilustran, imágenes sin relación directa con el texto e imágenes que podrían o no estar relacionadas con el texto, la mayoría de las imágenes que ilustraban el texto no tenían una relación explícita con él. Es decir, no materializaban lo enunciado por el texto, sino que evocaban una idea de él. Las imágenes, entonces, podían estar vinculadas con el texto si uno comprendía del todo la idea de expuesta en este. Si no se comprendía el texto, las imágenes no ayudaban a aclarar su sentido. Esto vuelve a reforzar la idea de que la selección de las imágenes se hizo, un poco, de manera arbitraria. Se pudieron utilizar esas imágenes u otras, sin modificar la intención didáctica del texto. ¿Qué tan intencionalmente se aprovecha el recurso de las imágenes en el diseño de los libros de texto? ¿Podría dárseles un mejor uso? El estudio de los libros de texto posibilitaría concretar una propuesta de mejora en la articulación imagen-texto.
5. *La ambigüedad de la relación entre texto e imagen.* Dado que 59.58% de las imágenes servían para ilustrar el texto y que más de la mitad de esas imágenes lo ilustraban tangencialmente y no explícitamente, es posible concluir que la articulación entre texto e imagen en los libros de texto gratuitos del ciclo 2016-2017 resulta ambigua. No hay, pues, una clara intención de utilizar esta articulación como un recurso didáctico. Pare-

ciera, más bien, que se genera accidentalmente al traslapar imágenes con el texto. ¿Por qué se desperdicia este recurso? ¿Es esta una decisión intencional? ¿Se ha reflexionado sobre esto en las experiencias de generación de nuevos libros de texto?

6. *La contribución de las imágenes al planteamiento de actividades.* Resulta coherente que 59.23% de las imágenes contribuyan a la función de plantear actividades, dado que el currículo abraza al modelo educativo por competencias. Si se pensara en las imágenes como mediadoras del desarrollo de una habilidad, se pensaría en una secuencia que ilustre, paso a paso, la realización de la actividad propuesta, a modo de modelaje. Sin embargo, de las 170 imágenes implicadas en el planteamiento de una actividad, sólo cuatro formaban este tipo de secuencias. El resto, de nuevo, ilustraban la actividad a realizar. ¿No resultaría, potencialmente, más útil el formato de manual en el desarrollo de competencias? ¿Cuál es el inconveniente de utilizar manuales a la par que libros de texto? La SEP produjo una colección de manuales que utilizaba la secuencia de imágenes para modelar la adquisición de habilidades prácticas. Esta colección, que surgió alrededor de 1980, se llamaba “Cómo hacer mejor” y era editada por Luis Lesur Esquivel. ¿Qué pasó con esa experiencia? ¿No puede utilizarse algo similar para el desarrollo de competencias?

La amplia gama de reflexiones que la manualística aporta a la elaboración de libros de texto, urge a formalizar la sistematización de la experiencia de la SEP en estos términos. Son 96 años de experiencia que acumulan aprendizajes sin explorar del todo. Ellos serían suficientes para convertirnos en punta de lanza para el campo de la tecnología educativa.

El Himno Nacional Mexicano en imágenes para niños publicadas por la Secretaría de Educación Pública

Sarah Corona Berkin

“¡Mexicanos al grito de guerra!”, así empieza el Himno Nacional Mexicano (HNM), invitando, si no a la guerra en estos tiempos, sí a todos los mexicanos a unir su voz en un coro nacional. El tema de este capítulo es la educación visual que acompaña la enseñanza del HNM en el libro de texto gratuito (LTG). Me interesa analizar la manera en que los conceptos abstractos de *nación*, *interculturalidad* y *mexicanidad* se activan y se hacen concretos en las ilustraciones. Me pregunto sobre las transformaciones visuales de acuerdo a los distintos nacionalismos oficiales en México y las imágenes que construyen al mexicano que canta el HNM. Es decir, ¿quiénes son los mexicanos de acuerdo a la imagen que acompaña e ilustra el canto nacional en distintos momentos nacionales? ¿Quién “canta” el HNM según estas imágenes y, por consiguiente, cuál es la composición nacional de México según los LTG?

Estas preguntas tienen en común que desencadenan reflexiones también en torno a los excluidos del Estado nacional. En su texto “¿El indio mexicano, es mexicano?” Caso plantea, en 1958, que los indígenas no han sido integrados a la nación mexicana, por lo que carecen de las oportunidades que tienen los mexicanos mestizos de la población mayoritaria. De acuerdo al indigenismo de la época, es una falta del Estado no mexicanizar e integrar a la nación, al indio mexicano. Su documental *Todos somos mexicanos* promovido desde el Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1958, termina con el HNM cantado por niños tzeltales en su propia lengua, como símbolo de su deseable integración.

En este capítulo se parte de que el HNM es un instrumento ritual para definir quiénes son mexicanos y quiénes no lo son. En este sentido, se abren

otras preguntas críticas al respecto: ¿los mexicanos son sólo los mestizos nacionales? ¿La enseñanza del HNM cómo nos representa en las imágenes que acompañan sus lecciones?

Por otro lado, el 1 de mayo del 2006, manifestantes mexicanos ilegales en Estados Unidos cantaron en español en las calles de Los Ángeles el himno nacional estadounidense. El hecho causó controversia y el entonces presidente Bush declaró que “el himno sólo se canta en inglés”. Al respecto, Butler y Spivak (2009) desatan una interesante discusión sobre el lenguaje, la política y la pertenencia nacional.

Mi intención, influida por las discusiones anteriores, es analizar quiénes están “autorizados” para cantar el HNM en México de acuerdo a las imágenes de los libros de texto oficiales, en las clases sobre el HNM. En otras palabras, para los nacionalismos oficiales ¿quiénes son mexicanos y quiénes no son mexicanos?

El canto del HNM siempre comprende un “nosotros los mexicanos”. Pero ese “nosotros los mexicanos” contiene a su vez a los otros excluidos de la nación. Se introduce así un México que se define por unos mexicanos que lo componen y por otros que, al no aparecer ilustrados en las imágenes, son invisibles en la estrategia educativa. El HNM que se enseña en las instancias de la SEP muestra en sus imágenes a unos mexicanos que no son los mismos en todas las épocas.

La nación se nos presenta difícil de definir porque constituye una comunidad política determinada por características territoriales, limitadas y soberanas, que no son naturales e inherentes a sus nacionales. De aquí se desprende la importancia de conocer quiénes son, según el Estado, los nacionales y quiénes no lo son. ¿Qué significa que el HNM se acompañe en el LTG con imágenes de ciertos nacionales y otros no? ¿Quiénes son, en cada periodo de gobierno, los mexicanos que cantan el HNM? ¿Qué se enseña sobre el HNM aparte de su letra y qué relación tiene con la imagen que lo ilustra?

En un primer momento abordé la historia del HNM con sus conflictos y negociaciones. Enseguida selecciono las imágenes que acompañan las clases relacionadas con el HNM por periodo de gobierno y reforma educativa desde 1943, cuando aparece por primera vez el HNM acompañado por una imagen, hasta las imágenes de 2012 que circulan aún en los libros de texto del 2017. Finalmente, analizo estas imágenes a partir de cinco categorías que permiten reconocer mejor quién es mexicano y quién no lo es de acuerdo a la propuesta visual de los LTG.

Historia del Himno Nacional Mexicano

La historia del HNM es una muestra de la disputa por la nación, pero esta no es incluida en ningún libro educativo de la SEP. El himno mexicano aparece tardíamente en comparación con el de otros países latinoamericanos también recién independizados y cuyos himnos tienen origen en los procesos de formación de sus naciones-Estado: el de Venezuela data de 1810, el de Argentina de 1813, el de Perú de 1821, el de Ecuador de 1830, el de Uruguay de 1833, y el de Paraguay de 1846. En México, sólo después de consolidada su independencia y hasta 1853 —durante uno de los periodos en el poder del dictador Antonio López de Santa Anna y en medio de la caótica situación de la nación por la pérdida de su territorio— se lanzó la convocatoria oficial para realizar un concurso sobre la letra del HNM. Se había intentado varias veces antes, desde 1821, sin éxito en el gusto de la población ni de las autoridades. Pero Santa Anna se aplicó a la tarea ya que esperaba con ello desviar la atención de la inminente guerra civil, con sentimientos patrióticos. El poeta romántico de San Luis Potosí Francisco González Bocanegra resultó el ganador entre 26 concursantes. Inmediatamente después, se lanzó la convocatoria para la música del HNM. En 1854, entre 15 propuestas, fue nombrada ganadora la música del catalán Jaime Nunó, entonces maestro de bandas de música militar en Cuba.

La primera edición se publicó en 1854 y consistió en 84 versos decasílabos, repartidos en el coro de introducción —cantado a cuatro veces— y en diez estrofas de ocho versos cada una. Sin embargo, desde el triunfo de la Revolución de Ayutla en 1855, no se cantó más la cuarta estrofa porque aludía a una frase del repudiado Antonio López de Santa Anna. La estrofa séptima mencionaba a Agustín de Iturbide, por lo que también fue modificada; ambos personajes, al caer en desgracia, fueron finalmente excluidos del HNM durante el Porfiriato.

A comienzos de 1910, el debate entre liberales y conservadores sobre el HNM volvió a tomar fuerza. Para los primeros, Hidalgo era sin duda el único padre de la Independencia e Iturbide un héroe secundario de dudoso compromiso nacional; para los segundos era lo contrario, Iturbide, el autor del Plan de Ayala, era el verdadero héroe de la Independencia. De estas dos formas de narrar la nación, triunfó la de los liberales. En 1910, año del primer centenario de la Independencia, se observó que Hidalgo no era mencionado en el canto patrio y en cambio sí lo era Iturbide. La comisión para celebrar el centenario propuso cambiar la incómoda frase “de Iturbide la sacra bandera” a “de la patria la sacra bandera”, pero las voces conservadoras protestaron por

tal exclusión de Iturbide. De forma conciliadora y en favor de la integración nacional, la Secretaría de Instrucción Pública acordó aprobar la exclusión sólo para la versión escolar (finalmente es la única versión que se aprende en la escuela y se canta en público). Desde entonces ningún héroe particular aparece mencionado en la letra del HNM y tampoco se cantan otras estrofas que no sean las “escolares”.

Hasta 1943, por decreto del presidente Manuel Ávila Camacho, se oficializó el HNM, quedando como lo conocemos, con cuatro estrofas (I, V, VI, y X) y el coro. En 1967, la Ley sobre las Características y el Uso del Escudo, la Bandera y el Himno reguló por primera vez el uso de los símbolos patrios.

En 1984, con la publicación de la Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacional, se definieron la letra y la música oficiales, con la finalidad de garantizar precisión y uniformidad en su canto, ejecución, reproducción y circulación. Uno de los principales propósitos de la nueva ley era sustituir el carácter restrictivo de la legislación de 1967, para propiciar el acercamiento de los mexicanos a los símbolos nacionales en su vida cotidiana, evitando contravenciones a dicha ley. Con este espíritu, en 1984 se suprimió la prohibición de ejecutar el HNM en espectáculos y reuniones sociales que no fueran cívicas y en toda clase de establecimientos públicos, con la condición de que su interpretación se hiciera de manera respetuosa y solemne.

El 8 de diciembre de 2005 se adicionó el artículo 39 bis a la Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacionales. Esta ley señala:

Los pueblos y las comunidades indígenas podrán ejecutar el Himno Nacional, traducido a la lengua que en cada caso corresponda. Para tales efectos, se faculta al Instituto Nacional de Lenguas Indígenas para realizar las traducciones correspondientes, las cuales deberán contar con la autorización de la Secretaría de Gobernación y de la Secretaría de Educación Pública.

[...]

Los pueblos y comunidades indígenas podrán solicitar a las Secretarías de Gobernación y de Educación Pública la autorización de sus propias traducciones del Himno Nacional. La Secretaría de Gobernación llevará el registro de las traducciones autorizadas.

El artículo 46 de esta ley estipula que el HNM debe ser enseñado a los niños que asisten a la escuela primaria o secundaria; este artículo fue modificado en 2005 para añadir la obligatoriedad desde el nivel preescolar. Según Bhabha (1990), precisamente la condición pedagógica de los símbolos patrios es una de sus características distintivas.

Selección de las imágenes

Para este trabajo se seleccionaron las imágenes que acompañan las lecciones del HNM. En el siguiente cuadro se observan las fechas de las reformas educativas de la SEP,¹ las fechas en las que se reglamenta el HNM y las fechas de las imágenes encontradas en un acervo de más de 1,200 libros editados por la SEP y dedicados a la educación infantil desde 1922.² Como ejemplo se incluyen las imágenes de cada sexenio desde 1943, fecha de la primera aparición de una imagen acompañando al HNM, hasta aquellas del 2012. En el 2017, en espera de una reforma educativa anunciada a principios del actual gobierno, siguen vigentes los mismos libros y las mismas imágenes ilustran el HNM.

Cuadro 4.1. Fechas de las reformas de los LTG y vigencia de los mismos libros; fechas de la legislación del HNM; y ejemplos de las imágenes del HNM en las publicaciones para niños de la SEP

Reforma SEP y vigencia del libro	Legislación del HNM	Imágenes
1940-1946, Manuel Ávila Camacho	1943, oficializa	1943, 1954
1959-1969, Adolfo López Mateos	1967, regula	1960, 1967, 1968
1970-1992, Luis Echeverría Álvarez	1984, desregula	1984, 1987
1993-2000, Carlos Salinas de Gortari	—	1994
2000-2012, Vicente Fox y Felipe Calderón	2005, lenguas indígenas	2000, 2006, 2008

Los libros de texto y las reformas

El HNM era ya oficial desde 1943 y sólo restaba darle la forma pedagógica que mostrara la unión nacional. Ese año de su oficialización aparece tímidamente un fragmento ilustrado para niños de primer grado (imagen 4.1).

¹ Son cuatro grandes reformas de los libros de texto oficiales de 1959 a la fecha, pero incluimos en el análisis las imágenes desde que aparece el hnm en las escuelas oficiales en 1943.

² El catálogo completo de los libros se puede ver en Corona y De Santiago, 2011.

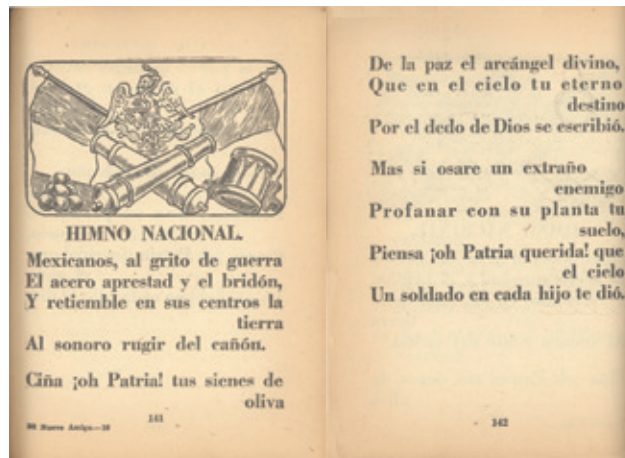


Imagen 4.1. SEP, *Mi nuevo amigo. Libro de lectura para 1er año*, 1943.

Los gobiernos de Miguel Alemán y Adolfo Ruiz Cortines dan continuidad a la propuesta educativa y editan con más determinación el HNM. Ávila Camacho y el entonces recién nominado candidato presidencial Miguel Alemán Valdés impulsaron la transformación del Partido de la Revolución Mexicana (PRM) en Partido Revolucionario Institucional (PRI), así pasó de ser un partido de revolucionarios a ser una institución que retomó los colores de la bandera nacional y, por ende, el HNM con mucha mayor fuerza que cuando inició su oficialización (imágenes 4.2 y 4.3).



Imagen 4.2. SEP/Novaro, *La Historia de Nuestro Himno Nacional*, 1952.



Imagen 4.3. SEP, *Nuestro canto patrio*, 1954.

Con López Mateos inicia otra etapa del HNM. En torno a la ilustración de las portadas de la Madre Patria,³ la propuesta del HNM complementa el ritual. El HNM se canta a la Madre Patria, que desde entonces será mestiza e incluyente de las fuerzas productivas del país. Los sectores del PRM habían sido cuatro: el obrero, el campesino, el popular y el militar, los que aglutinaban a distintas organizaciones que fueron fusionándose al partido.

A pesar de los conflictos y desigualdades, México contaba con un marco legal y una estabilidad política y económica que permitían realizar grandes proyectos. Uno de esos proyectos revolucionarios fue la creación de los LTG para todos los mexicanos.

Es evidente que en el campo de la educación el nacionalismo es uno de los principios que dieron unidad a los primeros libros de texto. Pero, ¿cuál es el modelo de esa nación que debía unir a los muy diversos grupos y ciudadanos que componían al México de entonces? En los libros de la reforma de 1959 se recurre al mestizaje o la síntesis de una herencia cultural para afirmar la grandeza y la unidad de México. Las contribuciones de las antiguas culturas indígenas tienen un lugar principal, mayor del que nunca antes habían gozado en la educación del país. Los mexicanos que cantan el HNM se representan en una gran serpiente que recuerda el pasado indígena (imagen 4.4). En otra imagen, vistos más de cerca, esos mexicanos son mestizos, pero también se reconocen físicamente los indígenas, negros y blancos (imagen 4.5).

Al insistir en una historia común, la historia del mestizaje entre poderosas culturas indígenas y la española, se pretende igualar a los mexicanos en una raza homogénea. El mensaje es que esta unidad es más importante que cualquier diferencia, ya sea de clase social, física, de diversidad cultural o religiosa. Para ser ciudadano, por lo tanto, los libros de texto insistían en que lo más importante era tener la nacionalidad. El concepto de ciudadanía aquí es enteramente formal, pero si bien, se adquiere en la vida adulta, los niños son parte de ese concepto a través del HNM.

La primera reforma de los LTG se da en 1970. En 1969, Luis Echeverría Álvarez fue electo presidente de México. Su discurso rechazó desde el principio el programa económico que sus antecesores habían implementado, que ha sido llamado Modelo del Desarrollo Estabilizador, y propuso que una mejor alternativa era trabajar por un “desarrollo compartido”. El gobierno de Eche-

³ La portada de los libros de texto gratuitos (LTG) de 1960, conocidos como “de la Madre Patria”, expresa la composición nacionalista de México en esos años: “Es la reproducción de un cuadro que representa a la nación mexicana avanzando al impulso de su historia y con el triple empuje —cultural, agrícola, industrial— que le da el pueblo”.

verría también tomó una posición distinta hacia el exterior. El discurso oficial comenzó a ser crítico del imperialismo y el capitalismo.

En este contexto, Echeverría señaló claramente el carácter asignado a la educación: “La educación es una tarea política porque ineludiblemente conforma un estilo de vida. No se educa para un mundo abstracto, sino para actuar en el seno de una colectividad determinada” (Echeverría Álvarez, 1974).



Imagen 4.4. SEP, *Mi libro de segundo año*, 1960, p. 110.



Imagen 4.5. SEP, *Mi libro de tercer año. Historia y Civismo*, 1960, p. 17.

En los nuevos libros y programas de esta reforma podemos ver que educar no se trata sólo de transmitir contenidos para ser memorizados y repetidos, sino de “un proceso personal de descubrimiento y exploración, de una asimilación de métodos y lenguajes”⁴. Coherente con la propuesta, no aparece en estos años una clase sobre el himno. El nacionalismo tomaba otro rumbo. Mexicano significaba pertenecer a los pueblos latinoamericanos y estar orgulloso del conjunto de países no alineados (imagen 4.6); definición que se fue diluyendo en las reediciones de los LG de esta reforma durante los gobiernos de José López Portillo y de Miguel De la Madrid.

⁴ Pablo Latapí, en entrevista publicada originalmente en *Educación*, revista trimestral de la Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación. Esta cita se tomó de Neumann y Cunningham (1984: 43).



Imagen 4.6. SEP, *Mi libro de segundo grado*, 1981, p. 623.

Los libros de esta reforma perduraron en lo formal hasta 1992, cuando se dio oficialmente otra reforma del LRG. Pero entre 1970 y 1992 se hicieron muchos cambios sutiles que no fueron anunciados como reformas y que eran acordes a los nuevos gobiernos. Uno de estos cambios, con De la Madrid, fue reincorporar el canto del HNM en los LRG de 1984 folclorizando a los mexicanos que lo cantan, y en 1985, en un contexto moderno y tecnológico, escuchando el HNM en un disco (imagen 4.7). En estas fechas se desregula legalmente el canto del himno para incorporarlo a la vida cotidiana del mexicano.



Imagen 4.7. SEP, *Ciencias Sociales*. Tercer grado, 1985.

La próxima reforma se dio con Carlos Salinas de Gortari, quien ocupó a la presidencia de México tras el periodo que se conoce como “la década perdida”. Durante estos años, México llegó a tener su balance económico más negativo desde el ya lejano año de 1929. El dólar, que tenía un valor de 150 pesos en 1982, valía 2,300 pesos en 1988. En 1987 la inflación había sido de 159%. El enorme descontento de una gran parte de la población ante esta situación se advirtió claramente en las elecciones de 1988.

Carlos Salinas de Gortari consideró que la reforma educativa debía estar guiada por la apertura económica y la inserción de México en el proceso de globalización. Esta nueva dirección del país significó modificar la ideología tradicional “revolucionaria” en varios frentes: el laicismo, el petróleo, las relaciones internacionales y la tenencia de la tierra.

El discurso nacionalista mexicano había cambiado varias veces en los años posteriores a la Revolución, como hemos visto a lo largo de las dos primeras reformas. ¿Era posible, en este contexto de crisis, dar de nuevo credibilidad al nacionalismo para que se mantuviera como el fundamento y el elemento de coherencia ideológica de la modernidad? La tarea era difícil. Lo primordial era renovar los símbolos nacionalistas, pero esta vez dando cabida a la apertura económica, a la globalización y a la tecnocracia, como ideal de administración política. Esta renovación de los símbolos nacionalistas se evidenció en los nuevos libros de texto, que eran responsables de hacer llegar el mensaje de modernización a todas las aulas del país y de conciliar un nacionalismo que diera unidad al país. El HNM reapareció en los LTG. La ilustración era sobria y moderna, la bandera austera y el texto explicativo, mas la ilustración de los mexicanos no aparece en estos libros (imagen 4.8).



Imagen 4.8. SEP, *Historia*. Sexto grado, 1994, pp. 102-103.

Al concluir el siglo xx, la permanencia del PRI por siete décadas en el poder finalizó. La más reciente reforma de los LTG, que a continuación revisaremos, es la primera realizada bajo el mandato de un partido distinto al PRI en el gobierno. Durante los doce años que van del año 2000 hasta el 2012, Vicente Fox Quesada y Felipe Calderón, quienes pertenecen al Partido Acción Nacional (PAN) y ocuparon la presidencia de México.

Los libros de este periodo rompen el discurso nacionalista emanado de la Revolución; en ellos los héroes de la historia de México no tienen un lugar protagónico, y la ley aparece como único referente de unidad.

En este contexto, el HNM se folcloriza con la imagen de la bandera enmarcada en un cuadro de latón artesanal y un mariachi representado con figuras de paja (imagen 4.9).



Imagen 4.9. SEP, *Libro integrado*. Primer grado, 2002, pp. 174-175.

En 2005 se reglamenta oficialmente el canto del HNM en lenguas indígenas, aunque ya se cantaba desde 1987, fecha en que se empiezan a traducir los himnos en las escuelas indígenas. En contradicción con esa muestra de inclusión, en 2006 se publica un cartel para todas las primarias del país, que muestra quiénes son los mexicanos que cantan el HNM: son blancos, acriollados, de clase media. Los indígenas no están representados en el cartel. Sólo aparecen objetivados en el bordado de una de las mexicanas rubias (imagen 4.10).



Imagen 4.10. SEP, “El Himno Nacional se escucha de pie” (cartel), 2006.

Rituales de presentación

Los Estados nacionales cuentan con que sus miembros sean participantes autorregulados en el espacio público. Para tal fin, analizar el ritual social y sus unidades naturales de interacción, así como descubrir el orden normativo que predomina (Goffman, 1970), aportan a la comprensión de las reglas que el Estado promueve en torno al HNM.

Goffman (1970) diferencia las reglas sustantivas de las ceremoniales. Las primeras son las que orientan la conducta individual en situaciones que por derecho propio tienen importancia, como por ejemplo no robar. Por otro lado, una regla ceremonial es la que orienta la conducta en asuntos que se considera que tienen una significación secundaria además de la sustantiva. La ceremonia se ejerce más allá de lo que exige el deber porque se considera fundamental para la comunicación. El sujeto sabe que debe respetar la ceremonia para expresar su reconocimiento en una situación pública. Para comunicarse socialmente, el sujeto debe compartir los códigos ceremoniales y tener en común los referentes nacionales.

Con relación al HNM, observamos que las reglas ceremoniales en distintos periodos de gobierno cambian las unidades naturales de interacción y el orden normativo. De esta manera se construyen diferentes situaciones rituales. Los rituales generalmente implican obediencia y sumisión a una autoridad, comportamiento de respeto que deriva en un sentimiento de pertinencia. El canto del HNM refiere a este comportamiento frente a la nación.

Los rituales pueden ser de evitación o de presentación; mientras los primeros especifican lo que debe evitarse, los segundos lo que debe hacerse. La SEP, a partir de la enseñanza del HNM, educa en los rituales de presentación: saludo, gestos, comportamiento corporal, canto, que construyen al yo socializado que rige el encuentro social. Son muchos los ejemplos donde se canta el HNM y este tiene relación con el ritual aprendido del mismo: en marchas de protesta, marchas indígenas, enfrentamiento con las autoridades, juegos deportivos, eventos conmemorativos, festejos populares.

La estrategia visual en la enseñanza del HNM

A continuación se analizan en cinco categorías las imágenes que acompañan las lecciones del HNM y que sirven para enseñar el ritual de interacción social entre los mexicanos.

1. Cantar o escuchar

Resulta paradójico que el Himno se enseña para ser cantado y las imágenes de las personas que acompañan los textos no siempre aparecen en la acción correspondiente. Los ejemplares de 1943 a 1969 muestran en sus imágenes efectivamente a los cantantes del HNM, pero en los ejemplares posteriores, los mexicanos sólo lo escuchan. Hay escuchas diversas: serias y clásicas en el teatro (1968), en modernos aparatos de música (1984), formalmente de pie (2006) o informalmente recostados sobre el pasto-partitura (2008) (imagen 4.11). La disciplina corporal se ve transformada a través del tiempo.

La excepción son las imágenes de los libros de texto interculturales, que desde 2001 están dirigidos a los pueblos indígenas y en donde la propuesta corporal continúa formal y oficial y el canto sigue vigente (imagen 4.12).

No se pretende aquí decir que cantar es actuar y escuchar no lo es. Ambas actividades implican una distinta acción de los sujetos. Pero a diferencia de la escucha, que implica un estado de desciframiento y de atención flotan-

te, el canto implica una participación en la que los sentimientos afloran. En el canto colectivo todos convergen y mientras una voz induce a otra, juntas se integran en una acción comunitaria. Cuando el canto es ritual, como el HNM, el valor de la participación colectiva es potenciado.



Imagen 4.11. SEP, *Formación Cívica y Ética. Quinto año*, 2008, pp. 122-123.



Imagen 4.12. SEP, *Mi libro de segundo grado. Parte II*, Libros de Educación Intercultural, 2001, p. 623.

2. Saber leer, cantar, interpretar música: partitura o texto escrito

Las clases que comprenden la enseñanza del HNM son similares en su contenido, ya que en casi la totalidad de los casos se hacen acompañar de la letra. Desde 1943 siempre aparece el texto, aunque puede variar el número de estrofas. Lo que cambia de libro a libro, además de las imágenes que lo ilustran, es si la letra se acompaña con la partitura musical. Hasta el año 1968 aparecen letra y partitura musical; posteriormente desaparece la escritura musical. En algunos casos posteriores aparecen las notas como decoración, señalando musicalidad mas no refiriéndose al código musical (imagen 4.11).

La capacidad para ejecutar la música desaparece en 1968. Desaparece la competencia para leer música y se conservan la nota y el pentagrama como símbolos de la música. A partir de 1970, el HNM es un saber ritual, se sabe cantar, se sabe la letra, pero no se enseña su interpretación musical.

3. Características de los mexicanos: oficio, género, raza, edad

Distinguir a los mexicanos que acompañan el HNM por oficio, género, raza y edad, varía de época a época. Mostrar los oficios de los mexicanos en las imágenes se hace en las reediciones hasta 1968 (imagen 4.4); después de esa fecha los mexicanos no se caracterizan por su trabajo. En esa primera época, los mexicanos, o el “pueblo”, incluye a los obreros, campesinos, profesionistas, maestras y soldados. Los libros posteriores pierden la definición social del trabajo, ya que los mexicanos que acompañan la lección del HNM son todos niños. En adelante la nación se identifica con los educandos niños, y por lo tanto no se distingue por el trabajo que realizan sus habitantes. La excepción es el cartel de 2006, donde la foto de los mexicanos que escuchan el HNM retorna a ser de personajes adultos —jóvenes y ancianos— cuyos oficios podrían ser el intelectual, el charro, la maestra, el estudiante (imagen 4.10).

En todos los casos aparecen dos géneros: hombres y mujeres. Con excepción de las imágenes de 1952, donde las mujeres aparecen en su labor maternal, en el resto de los casos mantienen una posición neutral que no se limita a la maternidad. Hombres y mujeres se distinguen por su ropa convencional masculina o femenina y urbana o campesina, o por detalles que refieren aspectos laborales como el uso de overol, traje, corbata, uniformes diversos.

En los libros publicados hasta 1968, la edad de los sujetos mexicanos abarca desde la pequeña infancia a la adultez. Después, quienes aparecen relacionados con el HNM son siempre niños, de nuevo con excepción del 2006 cuando los mexicanos son sólo adultos. La ausencia de niños habla de una noción de nación, sólo los que han alcanzado la mayoría de edad son ciudadanos. Por el contrario, la ausencia de adultos refiere a una nación que incluye a los nacidos en las fronteras nacionales. La primera es una postura jurídica, la segunda una emotiva.

La inclusión de la raza es explícita en las imágenes publicadas hasta 1984. En los textos anteriores a esta fecha los sujetos son mestizos y también están representados los indígenas, los blancos y los negros (imágenes 4.3 y 4.4). A partir de 1984 las imágenes no califican la raza, los niños son homogéneamente mestizos. La tendencia a homogeneizar la raza cambia en 2006 y 2008, cuando los personajes tienden a un mestizaje blanco (imágenes 4.10 y 4.11). Los libros de 1985 a 2005 presentan mestizos poco diferenciados, salvo los libros interculturales de 2001, donde el color de la piel es el marcador del ser indígena aunque su vestimenta es el uniforme oficial de la escuela.

4. Estilo gráfico de ser mexicano

El estilo de las imágenes de los libros son marcadores históricos. Primero encontramos grabados, luego ilustración clásica, dibujo escolar, historieta, dibujo infantil y foto. Estas propuestas permiten observar la elección entre medios gráficos más o menos claros para definir a los mexicanos: mientras la foto define claramente los rasgos físicos (imagen 4.7), la ilustración “infantil” se presta para evadirlos. El estilo gráfico depende de la época y de la ilustración definida como infantil y educativa. En primer término, en el libro de 1943, tenemos los grabados de Gabriel Fernández Ledezma impresos por los Talleres Gráficos de la Nación (imagen 4.1). Al estar ligado a la educación, había acompañado muchos libros para niños desde la fundación de la SEP en 1921. En 1924, junto con Roberto Montenegro ilustró las famosas *Lecturas clásicas para niños*, también colaboró en la *Revista el Maestro*. Su ilustración es representativa de la primera época nacionalista de la SEP.

El estilo del libro de 1952 es producto del artista español republicano José Bardasano Gaos, refugiado en 1939, quien trae de España el realismo socialista. Se reconoce algo de panfleto y de emociones acartonadas al simplificar la ficción oficial de nación en el canto heroico del HNM. Pero de esta manera se le da fuerza propagandística al HNM (imagen 4.2).

El tercer ejemplar de nuestra muestra es publicado en 1954: “Nuestro canto patrio. Centenario del Himno Nacional Mexicano” (imagen 4.3). Este folleto consiste en un texto sobre la historia de González Bocanegra y Nunó y la creación del HNM. Incluye la letra y la música del himno según la primera edición de 1854. La única ilustración es la de la portada, también un grabado que exalta las “fuerzas nacionales” de acuerdo con el primer PRM y que a la manera de los libros infantiles de la época, no se menciona el nombre del ilustrador.

Le siguen las diversas ilustraciones de los LTG con portada de la Madre Patria. La ilustración en torno al HNM recuerda la ilustración de los libros infantiles de la época en otras partes del mundo. El estilo de estas imágenes lleva más detalles que complementan el contenido, como el color de cabello y piel, así como también la ropa (imagen 4.5). Frente a la ola de “estadounidencización” de la cultura, la SEP en los años sesenta refuerza el concepto de patria en sus LTG; texto y portadas buscan infundir el valor de ser mexicanos. Los niños que aparecen en la ilustración interior de los libros llevan las cualidades que se le atribuyen a un buen niño mexicano: limpio, serio y solemne frente a los símbolos nacionales.

Con la reforma del LTG de Echeverría desaparece el HNM de los programas. El nacionalismo oficial adquiere otra definición y una necesidad de identidad nacional distinta “hermanada” con América Latina. Continúan los mismos libros con López Portillo. Es hasta la reforma de 1990 cuando aparece de nuevo la letra del HNM, con una breve explicación de su contenido. La imagen de la página es la fotografía austera de la bandera mexicana (imagen 4.8). Igual sucede con el libro de 2002, donde la misma fotografía de la bandera es enmarcada en latón artesanal decorado por un mariachi de paja, ofreciendo el detalle folclórico de la mexicanidad (imagen 4.9).

5. Conocer a los autores

Los autores de la letra y la música del HNM, González Bocanegra y Nunó, están presentes en todos los casos de 1943 al 2012-2016; curiosamente siempre con la misma representación, de tal manera que por su repetición se convierten ellos mismos en símbolos patrios junto al HNM (imágenes 4.5, 4.10, y 4.11). González Bocanegra aparece siempre con imagen de juventud mientras Nunó de anciano, siendo que ambos tenían 29 años cuando compusieron el canto patrio. La diferencia puede ser porque el primero murió a los 37 años mientras el segundo a los 84. La autoría del HNM, presente en imágenes descontextualizadas, convierte a los autores en parte del patrimonio nacional.

Nota de cierre

Con este trabajo sobre las imágenes que ilustran el HNM, pretendemos abonar a la discusión con la que iniciamos sobre la pluralidad de la nación, la pertenencia y la exclusión simbólicas. En las imágenes de las publicaciones de la SEP que hemos analizado, podemos observar que “nosotros los mexicanos que cantamos nuestro himno”, cambian de una reforma de la SEP a otra, dejando ver cómo cada gobierno concibe a la población mexicana. Algunas veces la pertenencia se delimita en las imágenes por edad, o por lengua, o raza y clase social, estos se vuelven criterios para definir quién pertenece y quién no pertenece a México.

Es importante que el HNM se comprenda en su contexto histórico como resultado de la negociación y el acuerdo entre los diversos implicados en conflicto, y que retrate la posibilidad de convivir en la diferencia nacional. La enseñanza del HNM debe construir un “nosotros” compuesto por los diversos, y que éstos sean visualmente manifiestos, para que los niños que asisten a la escuela puedan identificarse y construir su propia forma de ser mexicanos.

CAPÍTULO 5

La interculturalidad en el recurso visual del material didáctico de Telesecundaria

Rozenn Le Mûr

Introducción

Este trabajo se inscribe dentro de una investigación más amplia sobre las publicaciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP) dedicada a analizar el uso del recurso visual en el material didáctico de la SEP (Corona y De Santiago, 2011). En un estudio previo, mostramos de qué forma el tema de la interculturalidad es tratado en los libros de texto gratuitos de primaria (Corona Berkin y Le Mûr, 2017). Proponemos ahora extender este análisis al recurso visual de telesecundarias, en el marco de la “educación intercultural para todos”, concebida por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) en 2001 e introducida en el nivel educativo de secundaria a partir de la Reforma de Educación Secundaria (RES) de 2006.

La SEP acentuó este enfoque en 2011, con la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), afirmando la educación mexicana como pluricultural. Así, se reconoce, con orgullo, la diversidad cultural de México: el objetivo que se propone es “impulsar el desarrollo de enfoques pedagógicos para el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de nuestro país, [...] ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad”¹

Este es el mensaje oficial que la SEP se propone divulgar en el material didáctico, sin embargo nuestro estudio previo expuso una desconexión entre este discurso y lo que realmente se vincula en los libros de texto gratuitos (LTG), especialmente en cuanto al recurso visual. Aunque se denota un claro esfuerzo en años recientes para integrar una visión positiva sobre los indíge-

¹ <http://www.telesecundaria.sep.gob.mx/>

nas e incluir actividades sobre discriminación, las representaciones visuales de los indígenas permanecen ambiguas y marcadas de estereotipos. Mostramos que era necesario tomar conciencia de la existencia de estos prejuicios y reflexionar sobre nuevas prácticas para presentar la interculturalidad y la imagen de los indígenas en el recurso visual del material didáctico de la SEP.

La investigación que exponemos ahora analiza de qué forma el uso del recurso visual se puede mejorar en el manejo de la interculturalidad. Con el concepto “recurso visual” nos referimos a todas las ilustraciones y los videos usados en el material didáctico de telesecundarias. En cuanto a la interculturalidad, nos centraremos en la representación de los indígenas. Aunque en las ediciones más recientes de los libros de texto gratuitos se empieza a tener una comprensión más “integral” de la interculturalidad, integrando a la definición de esta nuevos grupos (por ejemplo los extranjeros o las personas discapacitadas), se sigue definiendo la interculturalidad en la educación principalmente desde “las relaciones entre los pueblos indígenas, el Estado y la sociedad nacional”.²

Obviamente, cualquier replanteamiento metodológico, didáctico o curricular para favorecer la transmisión de principios interculturales es un objetivo sumamente ambicioso; para retomar la expresión de Blanco Bosco (2011), se trata de identificar “ese pequeño margen de maniobra, y, si se puede, ampliarlo”. En esta óptica, comparamos el análisis del recurso visual del material didáctico de telesecundarias, con los datos de los libros de texto gratuitos de primaria obtenidos previamente, para identificar las características principales en la representación de los indígenas y los aspectos decisivos que merecen ser revisados.

Metodología

El análisis de la vinculación de la interculturalidad con el recurso visual del material didáctico de telesecundarias nos pareció particularmente interesante por dos razones: primera, aunque el currículo se inscribe en el marco de la “educación intercultural para todos”, la proporción de alumnos indígenas en las telesecundarias es mucho más importante que en las otras secundarias (Santos del Real, 2001). Uno de los objetivos de este trabajo será entonces examinar si este contexto genera una diferencia a nivel del manejo de la interculturalidad y de la vinculación con las comunidades en el material didáctico.

² <http://www.gob.mx/sep>

La segunda razón es la diversidad del recurso visual usado en el salón de clases, que además de los libros de texto incluye videos. Las características principales de la Telesecundaria son la organización de las actividades a partir de una programación televisiva según horarios predeterminados y fijos: “cada hora de estudio se divide en 15 minutos para el segmento televisado y el resto del tiempo para trabajar con los libros de texto”.³

Además, la presencia de un solo profesor para impartir todas las materias y el uso de una colección única de libros de texto gratuitos (en las otras secundarias, los maestros escogen entre varias ediciones de libros) simplifican el análisis del material didáctico.

Asimismo, formamos nuestro corpus a partir de la revisión exhaustiva de todos los libros de texto de Telesecundaria y de los videos de la plataforma Educamedia, que son los mismos videos que se transmiten en el Canal 11, el Canal 27 y el Canal Ingenio.⁴

Descripción general del corpus

Nuestro corpus se forma de 280 ilustraciones que representan a indígenas en los libros de texto gratuitos publicados para la Telesecundaria y 95 videos enfocados en temas de interculturalidad de la plataforma Educamedia.

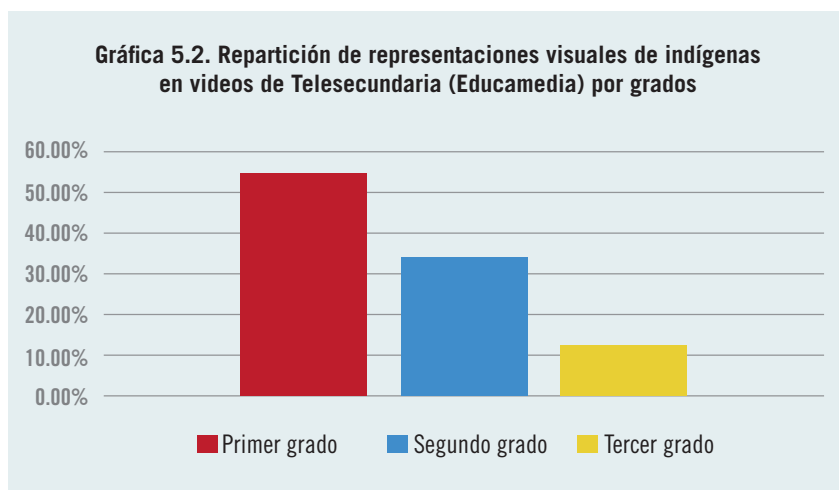
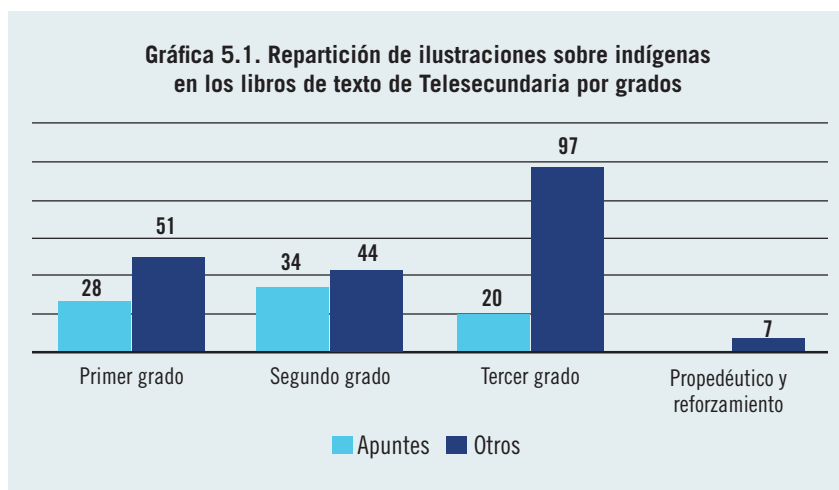
En nuestro estudio previo de los libros de texto gratuitos de primaria (Corona y Le Mûr, 2017), comparamos las ilustraciones de los diferentes libros publicados de 2012 a 2015 por la SEP y describimos las diferencias en cada cambio de edición. Por lo tanto, nuestro corpus integraba 200 libros, de los cuales analizamos 522 ilustraciones que representaban a indígenas. En cuanto a los LTG publicados para las telesecundarias, no hubo cambios significativos de edición desde el año 2011, por lo tanto solamente se considerarán las ediciones más recientes de cada libro. Como se agrega el tipo de libro “Apuntes”, en total sumaron 69 libros.

En cuanto a los videos de Educamedia, tienen en promedio una duración de diez a quince minutos, y son en total 1,778 videos. Nuestro corpus, que integra los videos enfocados en temas de interculturalidad, representa por lo tanto 5.3% del total de videos.

³ <http://www.telesecundaria.sep.gob.mx/>

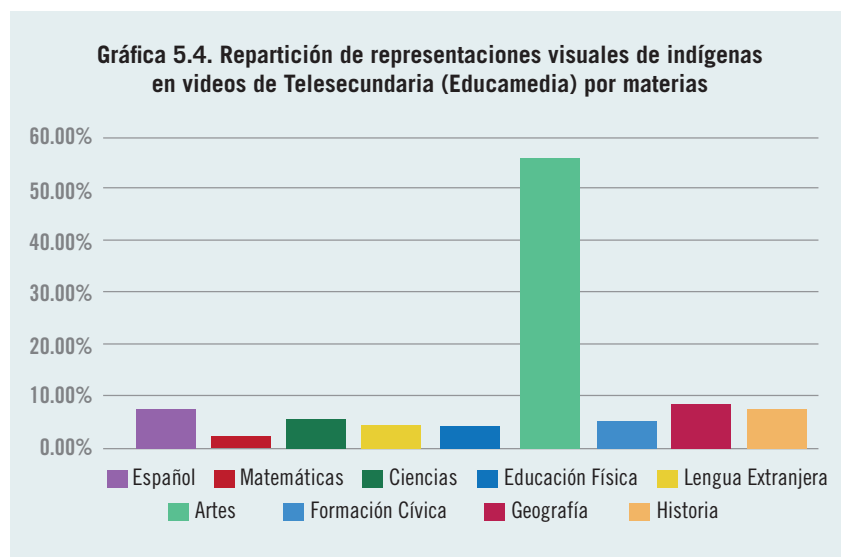
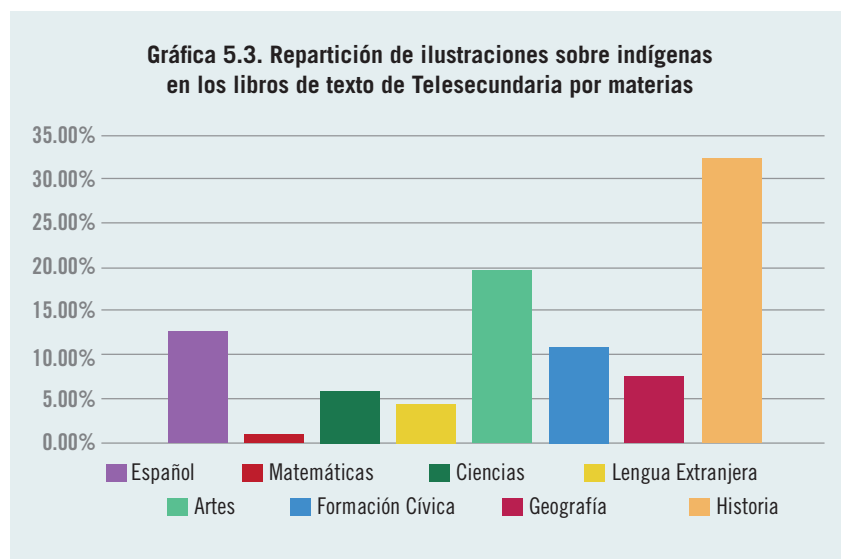
⁴ Ingenio TV es una señal de televisión producida por la Dirección General de Televisión Educativa (DGTVE) de la SEP, cuyas transmisiones iniciaron el 1 de septiembre de 2012. Su sede radica en la Ciudad de México. Este canal de televisión es producido por la DGTVE de la SEP expresamente para ser transmitido por el Sistema Público de Radiodifusión del Estado Mexicano (SPR), antes Organismo Promotor de Medios Audiovisuales (OPMA), con una programación enfocada a la educación.

Las ilustraciones y los videos sobre indígenas se reparten por grados de la siguiente forma:



Como se puede observar, la cantidad de ilustraciones y representaciones visuales sobre indígenas varía considerablemente en función del grado. El número de ilustraciones aumenta en tercer grado y, en cambio, el número de representaciones visuales (en los videos) baja en cada año. La repartición de ilustraciones sobre indígenas por grado a nivel de primaria, de igual forma, no es muy consistente de un grado a otro.

Veamos ahora la repartición de ilustraciones y representaciones visuales de indígenas por materias:



Tanto en los libros de texto de telesecundarias como en los libros de primaria, la repartición de ilustraciones sobre indígenas y las temáticas relacio-

nadas con el enfoque intercultural son similares a lo que pudimos observar en los libros de texto de primaria. Se denotan “géneros discursivos” muy delineados en cada materia.

Entendemos el género discursivo desde la definición de Mijail Bajtin (1995). Según este autor, aprendemos a plasmar nuestro discurso en formas genéricas: desde niños nos formamos para reconocer qué enunciados se usan en cada contexto específico, para separarlos en géneros. Reconocemos lo que se puede decir, lo que se puede mostrar y lo que se debe omitir en cada situación. Esta separación en temáticas determinadas, con un vocabulario y referencias visuales específicas, es muy clara en los libros de texto y en los videos didácticos para Telesecundaria.

En los libros de Historia se resalta sobre todo el pasado prehispánico (se encuentran muchas imágenes de arqueología, esculturas, códices, etc.). Aunque sea una de las materias en las cuales los indígenas son más representados, su imagen es plasmada de manera selectiva. Por ejemplo, están completamente ausentes en los capítulos que tratan de la Independencia, de la Reforma o de la Revolución Mexicana; lo cual sugiere que los indígenas no han sido actores en la construcción del México contemporáneo (Pacheco Ladrón de Guevara, Navarro Hernández y Cayeros López, 2011).

Los libros de Artes resaltan el folclor indígena (danzas, artesanías, fiestas tradicionales, etc.). En los libros de Español es donde encontramos cuentos indígenas y también ejercicios sobre la diversidad lingüística de México. Los libros de Formación Cívica y Ética proponen una reflexión sobre discriminación e injusticias sociales. Se trabajan sobre todo cuestiones de estereotipos y se busca, a partir de ejercicios en clase, generar el diálogo entre los alumnos.

En los libros de Ciencias se percibe un esfuerzo (un poco forzado) para integrar el tema de la interculturalidad. Se tratan de incorporar y valorar los conocimientos indígenas, la “sabiduría tradicional”, siempre oponiéndolos a la verdadera ciencia. Por ejemplo, se comparan los mitos indígenas de la creación del universo con la teoría del Big Bang, o los beneficios de algunas hierbas usadas tradicionalmente por los indígenas en el tratamiento de enfermedades con la medicina occidental. En los libros de Lengua Extranjera, la “interculturalidad” tiene que ver sobre todo con el escenario (los personajes visitan sitios arqueológicos, por ejemplo).

En cuanto a los videos, más de la mitad de representaciones visuales sobre indígenas se encuentran en la materia de Artes. En esta materia, existen alrededor de cuatro veces más videos que en las otras materias (se separan en cuatro “subtemas”: artes visuales, danza, música y teatro; cada uno integra

tantos videos como las otras materias). Claramente, en el diseño del currículo se favoreció el folclor para incluir temáticas de interculturalidad.

La temática de la interculturalidad

En nuestro artículo previo sobre los libros de texto gratuitos en la primaria (Corona y Le Mûr, 2017), clasificamos las ilustraciones del corpus en seis diferentes temas recurrentes para representar a los indígenas:

1. El indígena representante del pasado prehispánico.
2. El indígena rural, o el indígena presentado como campesino.
3. El indígena folclórico.
4. El indígena como origen de la figura del mestizo.
5. El indígena vulnerable, en situación de pobreza.
6. El indígena ciudadano y la diversidad lingüística.

Las mismas categorías se pueden aplicar para clasificar las ilustraciones y representaciones visuales en el material didáctica de las telesecundarias. De hecho, la repartición de nuestro corpus según esta clasificación es muy similar en la primaria y en la telesecundaria. Las diferencias más notables que se pueden observar tienen que ver con la representación de la ruralidad, más positiva, y el rol del mestizo, menos presente, en el material de Telesecundaria.



Imagen 5.1. El indígena representante del pasado prehispánico. *Español*. Volumen 1. Primer grado. Primera edición, 2006; octava reimpresión, 2015, p. 139.



Imagen 5.2. El indígena rural, o el indígena presentado como campesino. *Geografía*. Volumen 2. Primer grado. Primera edición, 2006; octava reimpresión, 2015, p. 15.



Imagen 5.3. El indígena folclórico. *Historia*. Volumen 1. Segundo grado. Primera edición, 2007, p. 45.



Imagen 5.4. El indígena como origen de la figura del mestizo. *Historia*. Volumen 1. Tercer grado. Primera edición, 2008; séptima reimpresión, 2015, p. 215.



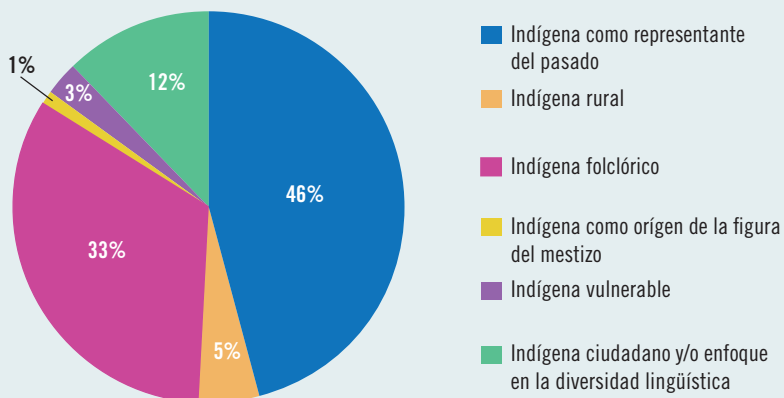
Imagen 5.5. El indígena vulnerable, en situación de pobreza. *Historia*. Volumen 2. Tercer grado. Primera edición, 2008; séptima reimpresión, 2015, p. 174.



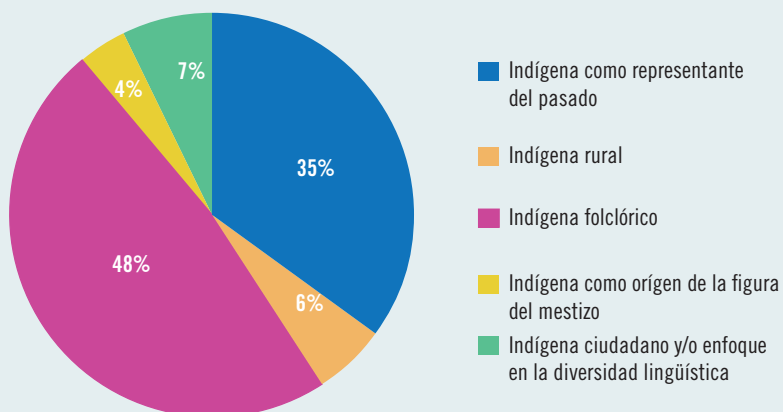
Imagen 5.6. El indígena ciudadano y la diversidad lingüística. *Formación cívica y ética*. Volumen 2. Tercer grado. Primera edición, 2008; séptima reimpresión, 2015, p. 67.

A continuación se muestran dos gráficas: la repartición de ilustraciones sobre indígenas por temas en los libros de texto de telesecundaria, y la repartición de representaciones visuales de indígenas por temas en los videos de Educamedia.

Gráfica 5.5. Repartición de ilustraciones sobre indígenas en los libros de texto de Telesecundaria por temas



Gráfica 5.6. Representaciones visuales de indígenas en videos de Telesecundaria (Educamedia) por temas



En muchas ocasiones, estas categorías se cruzan: por ejemplo se usa una representación folclórica del indígena donde se pone de relieve su atuendo y su artesanía y a la vez se propone un ejercicio sobre discriminación. En estos casos, seleccionamos para esta ilustración la categoría más representativa. Asimismo, aunque las ilustraciones y representaciones visuales principalmente folclóricas ya representan una gran proporción de nuestra muestra, el componente folclórico está presente en prácticamente todo el corpus. Así, cada representación visual del indígena tiene que ver con artesanías, bailes, cuentos, leyendas, música, festividades, etc. Es más, estos elementos *definen* lo indígena: son planteados como características estables, auténticas y casi inalterables de cada grupo indígena.

En nuestro estudio previo sobre los libros de texto para primaria, nos enfocamos sobre nociones de racismo y estereotipos en la representación de la imagen indígena. Aparte del uso recurrente del folclor para referirse a los indígenas, señalamos que una parte considerable de las ilustraciones sobre indígenas se proponen generar una reflexión sobre los rasgos físicos de los niños. Se incita a los niños a examinar la forma de sus ojos, su nariz, su color de piel y a compararlos con los de sus familiares, sus amigos, etcétera.

El propósito es desarrollar el sentimiento de comunidad de los niños y subrayar que tienen todos los mismos derechos; pero por la torpeza con la cual estaba abordado este tema, la mayoría de este tipo de contenido fue retirada en las últimas reformas educativas. Sin embargo, tanto en los libros de primaria como en los de telesecundaria actuales persiste este tipo de discurso. Por ejemplo, en el libro de *Formación cívica y ética* de segundo año de telesecundaria, se propone el siguiente ejercicio: “Mírate en un espejo y observa cómo eres físicamente: estatura, complexión o talla, color de piel, tipo de ojos, etc. Además de tus características físicas, piensa en otros aspectos de tu vida y de tu forma de ser que te hacen diferente de los demás y te ayudan a definir quién eres”⁵. Así, el uso del recurso visual en el material didáctico de telesecundarias también apoya una visión *biológica* de la interculturalidad. Aunque el propósito de este tipo de ejercicio es mostrar que aunque son físicamente diferentes, todos los niños tienen los mismos derechos, es torpe y racializa la diversidad; lo que a su vez sustenta un trato diferente de los alumnos en función de su color de piel y justifica la marginación de los indígenas.

La necesidad de “interculturalizar” el currículo de otra forma es un problema reconocido por la SEP. Como la entonces directora del área de desarrollo curricular de la Coordinación General de Educación Intercultural

⁵ *Formación cívica y ética*. Segundo grado. Volumen 1. SEP. Octava reimpresión, 2015, p. 71.

y Bilingüe planteó, el concepto de justicia curricular es un elemento central para hablar de indigenidad en la escuela (Torres, 2011; Kreisel, 2016). Según el concepto de “justicia curricular”, los referentes culturales diferentes pueden ser “injustos” si son estereotipados. A partir de esta premisa, se valora más la calidad de las imágenes usadas para representar a los indígenas que su cantidad.

La presencia de tanto recurso visual sobre el folclor indígena o, por ejemplo, la mención de la sabiduría tradicional indígena en los libros de Ciencias, no conlleva necesariamente un diálogo de saberes. Al contrario, puede reforzar ciertos estereotipos al esencializar la identidad indígena y destacar la perspectiva occidental como único conocimiento legítimo (Jiménez Naranjo, 2009; Kreisel, 2016). Para reforzar esta perspectiva occidental, se usan lo que Giménez (1994: 172) llamó “emblemas de contraste”: se establecen categorías fijas de lo que es de un lado la indigenidad, la tradición, las costumbres, y del otro lado otras categorías “occidentales” como la tecnología o la ciencia. Se definen estas categorías en un juego de comparación que no permite entender la interculturalidad de forma dinámica. Por ejemplo, al definirse en oposición, la tradición y la modernidad se vuelven nociones excluyentes, con fronteras cada vez más marcadas. Así, se concibe y se refuerza la noción de un “nosotros” mestizo en contraste con un “ellos” indígena.

Al analizar las ilustraciones y representaciones visuales sobre los indígenas usadas en el material didáctico de telesecundarias, identificamos cuatro aspectos sobre los cuales es necesario reflexionar para poder mejorar el uso del recurso visual y generar un currículo intercultural (en relación al manejo de la representación del indígena): la inconsistencia en el manejo de la interculturalidad, el predominio del libro como recurso didáctico, la desvinculación de las imágenes y del texto, y el mal uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

La inconsistencia en el manejo de la interculturalidad

Al examinar la historia del uso del recurso visual en el material didáctico de la SEP, es notable el esfuerzo, en las últimas décadas, para integrar la temática de la interculturalidad. El enfoque de la “educación intercultural para todos” se comenzó a introducir en los libros de texto gratuitos a partir de la Reforma de Educación Preescolar en 2004, seguida por la Reforma de Educación Secunda-

ria (RES) en 2006 y la Reforma de Educación Primaria en 2009. En 2011, el ciclo de reformas culminó con la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), en la cual el tema de la interculturalidad ganó todavía más importancia (Kreisel, 2016). El material didáctico incluye más ejercicios y actividades sobre la diversidad lingüística y en él se incita a los alumnos a reflexionar sobre cuestiones de racismo y estereotipos; características que estaban completamente ausentes de los manuales escolares anteriores.

En el análisis de nuestro corpus podemos notar, en particular en el material de Formación Cívica y Ética, la integración de unas actividades de investigación para abrir diálogos sobre la discriminación hacia los indígenas. También, se crearon nuevos espacios, por ejemplo los videos *Ventana a mi comunidad*, protagonizados por niños indígenas, quienes cuentan orgullosamente aspectos de su vida cotidiana y de su entorno. En este tipo de representaciones, la ruralidad es valorada y no sistemáticamente asociada a la pobreza. También, se incluyen historias de vida de jóvenes indígenas exitosos, que participan en radios comunitarias (imágenes 5.7 y 5.8), o el grupo de rock Sak Tzevul, originario de Chiapas, que canta en tzeltal, tzotzil y tojolabal.



Imágenes 5.7 y 5.8. Ejemplos de jóvenes exitosos. *Formación cívica y ética*. Tercer grado. Volumen 2. Primera edición, 2008. Séptima reimpresión, 2015, p. 141.

Sin embargo, este cambio de tono en el discurso sobre la indigenidad no es consistente. En lugar de tener a la interculturalidad como hilo director de todo el material didáctico, nos encontramos con secciones, “cápsulas”, pedazos desconectados los unos de los otros. En la mayoría de los casos, los cambios son pequeños, superficialmente orientados al folclor indígena y no forman material suficiente para generar transformaciones o cambios más integrales en las prácticas educativas (Rodríguez y Becerril, 2014). Como lo su-

braya Jiménez Naranjo (2012^a: 3), gran parte del material didáctico “sigue el modelo de etnificación esencializada, con una visión de la cultura muy folclorizada y que ha favorecido el desarrollo de currículos escolares que incluyen esporádica y superfluamente contenidos étnicos en sus prácticas escolares”.

En cuanto al recurso visual usado en los videos de Educamedia, el manejo de la imagen indígena en la actualidad tampoco es muy constante. Algunas veces, encontramos secciones en las cuales la iconografía indígena no es, como lo suele ser, automáticamente asociada al pasado glorioso de México o al folclor. Parece que se incluye a la iconografía indígena en procesos sociales actuales, en movimientos juveniles, y que la dicotomía tradición/modernidad no es tan marcada (la imagen 5.9). Aun así, lo local y lo global solamente se articulan a un nivel superficial, basado en la vinculación del folclor, y dentro de un “multiculturalismo *light*” y fácil de digerir (Coronado y Hodge, 2004). En un esfuerzo de “globalización”, se pone al mismo nivel culturas indígenas y extranjeras: “en Rusia y en la sierra tarahumara” o “los indígenas americanos y los africanos”; no es problemático en sí, pero en lugar de realmente establecer un diálogo entre diferentes culturas, siempre se ponen de relieve los mismos aspectos “aceptados” de la indigenidad, y se propone vincularlos con una mezcla de significados culturales provenientes de la cultura global.

Aparte, aunque no se excluya a los indígenas de la modernidad, se destaca justamente lo “insólito” de esta asociación. Por ejemplo, en la imagen 5.10, podemos ver que aunque el propósito es retratar a un indígena en un entorno moderno y reflexionar sobre sincretismo e hibridación cultural, se acentúa lo anecdótico de la situación: un indígena usando una cámara, con la siguiente leyenda “No sólo en San Juan Chamula puede observarse a los indígenas usando camionetas, también en otros países encontramos indígenas usando cámaras fotográficas, como este hombre brasileño”⁶.

Por otro lado, también encontramos en varias ocasiones fotografías sesgadas para representar a los indígenas (imágenes 5.11 y 5.12). Como lo ha notado Sarah Corona Berkin (2006: 99), esta forma de representar a los indígenas es común: “Se cortan las cabezas reinventando un cuerpo indígena sin capacidad racional. Sin cara, no tiene nombre”. Una vez más, significa que el aporte social del indígena reside en su folclor, y que para mostrar esto, no se necesita mostrar su cara. Por consecuencia, a partir de este material visual, el discurso manejado en las aulas en referencia a los grupos indígenas no siempre va en contra de las preconcepciones sociales, sino que, en ocasiones, estas se llegan a reproducir (Kreisel, 2016).

⁶ *Historia*. Tercer grado. Volumen 2. SEP. Primera edición, 2008; Séptima reimpresión, 2015, p. 156.

Imagen 5.9. Iconografía indígena y modernidad. *Formación cívica y ética.* Tercer grado. Volumen 1. Primera edición, 2008; séptima reimpresión, 2015, pp. 154-155.

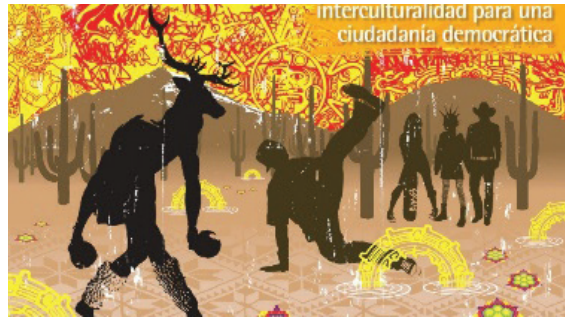


Imagen 5.10. Indígena con cámara. *Historia.* Tercer grado. Volumen 2. Primera edición, 2008; séptima reimpresión, 2015, p. 156.



Imagen 5.11. Educamedia. *Historia.* Tercer grado.



Imagen 5.12. Ciencias. Primer grado. Volumen 1. Primera edición, 2006; octava edición, 2015, p. 158.

El predominio del libro como recurso didáctico

El libro de texto es el material más utilizado en las instituciones educativas, incluso en las telesecundarias. Aunque la enseñanza en estas instituciones se basa en programas de televisión, los materiales escritos siguen siendo el principal recurso para organizar las actividades en el salón de clases. De hecho, en algunos casos, y desafortunadamente no tan aislados, las telesecundarias no tienen televisores, o electricidad, o no reciben la señal satelital (Kalman y Carvajal, 2007). En estas circunstancias, los maestros deben recurrir a estrategias ingeniosas para integrar otro material. Sin embargo, la mayoría del tiempo, el libro de texto permanece como el material didáctico más importante.

El predominio del libro de texto nace de la preocupación del secretario de Educación Pública Jaime Torres Bodet en los años cuarenta, de que “cada niño de nivel obligatorio asistiera a la escuela con un libro de texto bajo el brazo, pagado por la Federación” (en Celis García, 2011). Se planteó la gratuidad del libro de texto como uno de los fundamentos básicos de la política educativa de la SEP para garantizar la igualdad y la equidad educativas. En un estudio de mercado reciente, se calcula que el costo de una colección de libros, desde el primer año de preescolar hasta el tercer año de secundaria, oscila entre diez mil y veinte mil pesos (Anzures, 2011: 374). Un estudio de De Ibarrola (1999) demuestra que uno de los umbrales clave para medir el buen desempeño de los alumnos de secundaria “se localiza en tener o no tener acceso a un libro”. Por lo tanto, queda claro que hoy en día, el libro de texto gratuito continúa siendo fundamental como condición de acceso básico a la educación.

Considerado esto, en nuestro corpus, el material de los tres años de telesecundarias corresponde a 69 libros (17 de cursos, 39 de apuntes y 13 de pro-pedéutico y reforzamiento), que representan un total de 18,527 páginas. Esta cantidad de manuales demuestra que se ha puesto el enfoque en proveer a los alumnos una gran cantidad de material didáctico. Ahora, si la expansión cuantitativa del libro de texto gratuito es clara, su naturaleza cualitativa es más discutible. Tanta información es difícil de abarcar en un ciclo escolar. Además, los libros no se han cambiado desde 2008 o 2009 (dependiendo de los cambios editoriales), por lo tanto no se han adaptado a la reforma educativa de 2011, lo que implica que las lecciones no se ven en el mismo orden. Es responsabilidad de los maestros y los alumnos organizarse para encontrar el material adecuado para cada lección.

Por consecuencia, dificulta mucho la labor del docente y los alumnos pierden el interés en buscar información por su cuenta. Los “Apuntes” en particular, nos parecen poco pedagógicos y mal editados, son manuales extremadamente largos y densos cuyo propósito es abordar temas “técnicos” o que no son tratados en los libros de texto de las materias principales. Los temas que abordan son: artes visuales, danza, música, teatro, educación física, tecnología, administración, agricultura, tecnología de la conservación, cría y manejo de pequeñas especies, infraestructura y cuidado del medio ambiente, inglés, orientación y tutoría. Algunas secciones en particular muestran la falta de didactismo y pertinencia de los apuntes: lecciones de música con pequeñas partituras, de informática para aprender a teclear o incluso instrucciones para aprender a maquillarse.

En cuanto al recurso visual usado en los Apuntes, las ilustraciones son viejas e inadecuadas, generalmente son dibujos o fotografías de archivo en blanco y negro (la mayoría muy viejas) usadas varias veces, incluso en el mismo manual. Los indígenas son retratados de manera caricatural desde su folclor, con comentarios siempre dirigidos a su ropa o su artesanía (imágenes 5.13 y 5.14).



Los colores son un elemento importante para muchas culturas.

Imagen 5.13. *Tecnología, infraestructura y cuidado del medio ambiente.* Segundo grado. Apuntes. Primera edición, 2011, p. 175.



La ropa que se fabrica en las comunidades indígenas es de buena calidad.

Imagen 5.14. *Tecnología administrativa.* Tercer grado. Apuntes. Primera edición, 2011, p. 176.

Además, el estricto apego al libro de texto se relaciona con formas tradicionalistas de enseñanza. Implica un método basado en “el predominio de la memoria, la búsqueda de temas generales sin un propósito específico, la falta de transferencia del aprendizaje a la vida del sujeto y la copia y reproducción de textos” (Porras, López y Guadalupe, 2010: 528). No incita a la participación ni genera una apertura de diálogo con los alumnos. Aunque se recomienda complementar la información de los libros con otras fuentes, por ejemplo búsquedas en internet o investigación en la comunidad, para la SEP, el libro es considerado como “la fuente más confiable” de información. Se explica en varias ocasiones que “no hay manera más exacta de poder poseer información que leyendo un libro sobre el tema”.⁷

Aunque en las últimas reformas se hace un fuerte énfasis en la interculturalidad, es un concepto que se trata de *anexar* al sistema educativo ya existente, conservando la misma ideología sustentada en el libro de texto. Para que el currículo realmente pueda ser intercultural, sería necesario replantear el material didáctico desde sus bases, repensar las actividades desarrolladas en clase y las formas de valorar la diversidad cultural en México.

La desvinculación de las imágenes y del texto

Como ya lo mencionamos, las últimas reformas educativas dieron cada vez más importancia en los libros de texto al tema de la interculturalidad. Esto es, a nivel del texto escrito. Si nos enfocamos en el recurso visual, podemos observar que el papel de las fotografías que representan a los indígenas, o de las representaciones visuales en caso de Educamedia, es principalmente de *ilustrar*, sin considerar a fondo el discurso inherente a la imagen. Una gran parte de las fotografías son documentos de archivos y se usan de manera intercambiable, independientemente del contexto (y de hecho, pueden aparecer varias veces, en contextos diferentes).

Para retomar las definiciones de Roland Barthes (1995^a), parece que en la elaboración del currículo de Telesecundaria se considera solamente el recurso visual en su nivel denotativo (su significado literal, obvio) y se menosprecia su nivel connotativo (el significado de índole cultural). El concepto de discurso no es solamente “verbal”, se puede aplicar esta noción a las imágenes, que al

⁷ <http://www.telesecundaria.sep.gob.mx/>

igual que el texto, están formadas a partir de códigos socialmente reconocidos y vinculan “sentido”. Aunque las fotografías parecen ser “mensajes sin código” y *representar* la realidad de forma objetiva, sin interpretación, dicha representación tiene una connotación. “Es un objeto trabajado, escogido, compuesto, elaborado, tratado de acuerdo con una normas profesionales, estéticas o ideológicas que constituyen otros tantos factores de connotación” (Barthes, 1995⁸: 11). Aun si el mensaje vinculado en los textos de los manuales escolares trata de respeto y critica razonamientos racistas, nos encontramos con fotografías de indígenas en ruptura con este discurso. Son fotografías sesgadas, o de espaldas, o representaciones desde el folclor o la pobreza, que refuerzan los estereotipos y prejuicios, aunque el texto que las acompaña divulga un discurso diferente.

Podemos asimilar el discurso de la interculturalidad en el recurso visual y su articulación con el texto en los LTG, con la noción de “currículo oculto”, referente a los aprendizajes que se producen de forma intencionada o no intencionada pero no “abiertamente reconocida” (Martín, 1976). Jurjo Torres (1991: 10) muestra que el “currículo oculto juega un papel destacado en la configuración de unos significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumnado no acostumbra a ser plenamente conscientes”. Por ejemplo, la imagen 5.15 es una fotografía que se llama *Asombro*, fue tomada por Christa Cowrie y representa a mujeres y niños indígenas. Está colocada al lado de un texto que trata de la imposición de la belleza occidental en los medios de comunicación: “el ideal de delgadez exagerada posee tintes racistas y discriminatorios, pues sobreestima la tez blanca, el cabello rubio y el cuerpo alargado, criterios que ponen en franca desventaja a los latinos y afroamericanos y establece una jerarquía que en ciertos ámbitos llega al mercado laboral.”⁸ No se da ninguna explicación más, sólo se ilustra con una fotografía de mujeres y niños indígenas, tomada fuera de su contexto. Deja sobreentendido que los sujetos de la fotografía son una representación de “los latinos” en “franca desventaja”, contraejemplos de los estereotipos de belleza occidentales, sin profundizar sobre el tema y usando a un grupo de indígenas por su apariencia, ignorando su individualidad o el contexto en el cual fue tomada la fotografía.

Por otro lado, también se puede cuestionar la estrategia de tratar temas de discriminación hacia los indígenas usando dibujos que ilustran esta misma discriminación. La imagen 5.16 representa a una niña de tez blanca y cabello castaño aplicándose crema en el rostro y explicando lo que hace: “Poniéndome estas cremas para que se ponga más blanca la piel. No quiero que digan que parezco india”. La imagen 5.17 representa a dos niñas conversando, de

⁸ Danza. Apuntes. Tercer grado. SEP. Primera edición, 2008; segunda edición, 2011, p. 119.

igual forma blancas y de pelo castaño. Tiene esta leyenda: “Marieta me dice que ella no se va a juntar nunca con Erasmo porque lo ve muy ‘indito’, así dice, y siempre se burla de que ande en huaraches y no pronuncie bien algunas palabras en español.”



Imagen 5.15. *Danza.* Tercer grado. Apuntes. Primera edición, 2008. Segunda edición, 2011, p. 120.



Imagen 5.16. *Formación cívica y ética.* Tercer grado. Volumen 1. Primera edición, 2008; séptima edición, 2015, p. 190.

Marieta me dice que ella no se va a juntar nunca con Erasmo porque lo ve muy “indito”, así dice, y siempre se burla de que ande en huaraches y no pronuncie bien algunas palabras en español.



Imagen 5.17. *Formación cívica y ética.* Segundo grado. Volumen 1. Primera edición, 2007, p. 36.

Como lo plantean Gutiérrez Esteban e Ibáñez (2013: 113):

Todo ello es asimilado por el alumnado, el cual interiorizará las representaciones de las imágenes en relación al género y a los grupos sociales o bien reforzará los estereotipos o prejuicios ya instalados en el imaginario social, aunque en el mensaje de texto se afirme lo contrario.

Estos ejemplos nos muestran que es necesario reflexionar sobre el impacto de las imágenes en los libros de texto y cómo se relacionan con el mensaje escrito. El conjunto del texto y la ilustración forman un discurso diferente del de cada uno de estos elementos considerados individualmente. Por lo tanto, aunque el texto condene cualquier forma de discriminación en un contexto de diversidad cultural, la desvinculación entre el texto y la imagen y la incongruencia entre lo que se dice y lo que se muestra puede contradecir este discurso y generar estereotipos sobre los pueblos indígenas.

El mal uso de las tecnologías de la información y comunicación

El modelo de Telesecundaria, en un principio basado en el uso de la televisión, parecía ser precursor de un sistema educativo integrador de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Si desde una época tan temprana como los años sesenta su funcionamiento dependía de nuevas tecnologías, se podía prever que hoy en día las telesecundarias usarían de manera eficiente diferentes recursos tecnológicos (internet, *softwares*, redes sociales, aplicaciones, etc.). Sin embargo, el acceso a estos recursos permanece deficiente, tanto en lo referente a la entrega del material a las escuelas como al diseño curricular. Aun en los casos en los cuales las escuelas tienen disponibilidad de recursos tecnológicos, la falta de flexibilidad en el uso del tiempo en el aula, por la dependencia de los horarios fijos de transmisión de los videos de Educamedia, limita la toma de decisión de los maestros sobre las actividades que realizan en clase.

La tarea que se exige actualmente a los maestros de Telesecundaria es sumamente complicada. Originalmente, el docente de Telesecundaria, ubicado en el aula, tenía sobre todo un papel de supervisor, mientras el “teleprofesor” daba la clase. Ahora, el desarrollo de las clases depende en gran medida del docente, quien se encuentra sujeto a los tiempos marcados por el programa, las evaluaciones y los requisitos administrativos (Kreisel, 2016; Calixto Flores

y Rebollar Albarrán, 2008). A menudo, las telesecundarias son bidocentes o incluso unidocentes, lo que implica que los maestros deben dar clases a varios grados a la vez, así que tienen que preparar sus clases, encontrar el material adecuado y lidiar con múltiples problemas técnicos.

Por consecuencia, la integración de las TIC permanece muy limitada: principalmente, las prácticas que se realizan en clase en este marco son búsquedas en internet, lectura en la pantalla de la computadora y manejo de hojas de cálculo. Las TIC se usan de manera muy poca dinámica, sin proporcionar educación y un uso crítico acerca de las mismas. El manejo de recursos tecnológicos es llevado a cabo como una materia de estudio en sí misma, en lugar de ser una herramienta transversal para una enseñanza pedagógica de todas las materias.

Los autores que han estudiado la integración de las TIC al currículo coinciden en que se debe “combinar sin costuras” en el programa escolar, de tal forma que la tecnología se vuelva invisible (Porras, López y Guadalupe, 2010; Lloyd, 2005; Gros, 2000; Sánchez, 2003). En cambio, en las telesecundarias, se usan los videos de Educamedia o la computadora de la misma forma que el manual escolar: como base para un aprendizaje centrado en la acumulación de la información, sin generar una dinámica diferente en la clase (Kalman y Carvajal, 2007).

En términos de interculturalidad, se pierde una oportunidad de replantear metodologías ineficientes y de usar materiales innovadores para valorar las culturas indígenas en el contexto escolar. Por ejemplo, el uso de las TIC puede ser de gran ayuda para disponer de un material más interactivo, desarrollar competencias lingüísticas indígenas, acercar comunidades distantes vía internet para que puedan trabajar juntas en diferentes proyectos, etc. La dinámica de la interculturalidad tiene que ver con interacciones y no debería enseñarse de forma unilateral. Las TIC pueden permitir que los alumnos se apropien de los conocimientos locales de esta forma, sin esencializar las tradiciones o menospreciar el conjunto mínimo y común de valores y competencias que exige el currículo.

En los últimos años, se han desarrollado varias opciones para usar las TIC en un contexto escolar intercultural. Para empezar, se debe reconocer el trabajo de algunos profesores de telesecundarias que diseñaron sus *blogs* (herramientas de creación de contenidos, parecidos a un sitio *web*), para compartir material educativo, experiencias, dudas, etc.⁹ Este tipo de iniciativas, además de aminorar el problema de acceso al material didáctico oficial de la SEP, per-

⁹ Véanse por ejemplo los blogs <http://telezaca018.blogspot.mx/> o <http://telesecundarias.jimdo.com/>, en los cuales se puede descargar todo el material educativo de Telesecundaria, los programas de estudio, softwares libres (juegos y herramientas para trabajar en clase), videos didácticos, etcétera.

mite trabajar con otras herramientas interactivas y colaborar con otros docentes. El uso de las redes sociales también permite la creación de comunidades virtuales de aprendizaje, y dichas redes pueden ser un espacio de encuentro y de apoyo para mejorar prácticas educativas. Además, existen cada vez más diccionarios¹⁰ y aplicaciones para aprender lenguas indígenas¹¹, lo que propicia la oportunidad de usar recursos dinámicos para reflexionar sobre temas de interculturalidad.

Como ya lo mencionamos, la inclusión de estos materiales en el programa educativo de las telesecundarias, por el momento, queda solamente bajo la responsabilidad del docente; por lo tanto, es necesario revalorar el trabajo de los maestros en cuanto a su autoridad para usar las TIC en clase, formarlos para poder utilizar esta tecnología de manera eficiente y reflexionar sobre cómo integrar oficialmente las TIC en el currículo.

Conclusiones

Legalmente, el enfoque intercultural en la educación básica no es opcional, ni debe ser una visión exclusiva de los maestros más progresistas. De hecho, México ha firmado una gran cantidad de documentos para afirmar el reconocimiento de los pueblos indígenas y sus derechos. Sin embargo, en la Declaración del 2° Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural, realizado en Oaxaca en 2007, se estima que los programas escolares no responden a las necesidades educativas en términos de interculturalidad (Becerra Cortés, 2012).

Sin duda, esta falta de éxito para realmente integrar la interculturalidad en la educación tiene consecuencias sociales y políticas a un nivel que supera lo escolar. El material didáctico, y en particular los libros de texto gratuitos, no son solamente una herramienta pedagógica, son construcciones particulares de la realidad, un soporte de *verdad* que la sociedad considera necesario transmitir a las siguientes generaciones. Son el punto de referencia oficial con respecto a lo que son realmente el conocimiento, la cultura, las creencias, etc. Asimismo, participan activamente en el proceso de socialización y adoctrinamiento de los alumnos, determinando de qué forma los indígenas y no indígenas se van a concebir y relacionar (Celis García, 2011). Una propuesta curricular intercultural implica un cambio de conductas y el replanteamiento

¹⁰ Véase por ejemplo el diccionario wixárika de la asociación Ruta del Venado: <http://www.rutadelvenado.com/>

¹¹ Véanse por ejemplo las aplicaciones gratuitas “Vamos a aprender mixteco” y “Vamos a aprender purépecha”.

del material didáctico desde sus bases. No es tarea fácil: se debe deconstruir de manera crítica el discurso hegemónico sobre los indígenas desde el principio del siglo pasado y dejar de considerar la pluriculturalidad como asunto exclusivo de los pueblos indígenas. Implica basarse en un material didáctico diferente y otra metodología. Por ejemplo, para poder tener una repercusión en los alumnos, se necesita que la noción de interculturalidad sea contextualizada y que las lecciones aprendidas en la escuela se puedan relacionar con la vida cotidiana.

En este artículo, analizamos el uso del recurso visual en las telesecundarias mexicanas. Si bien se debe reconocer los logros significativos de la Telesecundaria (en particular en cuanto a su cobertura, es considerada por la Unesco una de las alternativas más acertadas para la educación secundaria), también se debe cuestionar sus limitantes. La más obvia, sin duda, es la carencia de infraestructura (en muchos casos, no hay sanitarios, no hay energía eléctrica, o no se recibe señal, etc). Forzosamente, estos problemas son directamente ligados a dificultades para llevar a cabo los objetivos curriculares (Perraton y Creed, 2000: 72; Calixto Flores y Rebollar Albarrán, 2008).

Por otro lado, y esto fue el propósito de nuestra investigación, es importante examinar el contenido mismo del currículo. Nuestro análisis demostró que era necesario revisar el discurso vinculado en el material didáctico sobre los pueblos indígenas, en particular en el recurso visual. Los problemas principales que detectamos al respecto son la inconsistencia en el manejo de la interculturalidad, el predominio del libro como recurso didáctico, la desvinculación del recurso visual y del texto que lo acompaña, y el mal uso de las TIC en el salón de clases.

En nuestra sociedad hipervisual, la manera de ver las imágenes se ha transformado; este cambio se debería reflejar en el material didáctico desde la educación básica y en la forma de aproximarse al conocimiento. Los alumnos de telesecundarias, aunque vivan en espacios rurales, se confrontan perpetuamente con una gran cantidad de información. Los programas educativos, hasta ahora, no están acompañados de una propuesta clara de integración de las TIC al currículo, aunque un uso dinámico e inteligente de estas tecnologías le permita adquirir un sentido crítico frente a tanta información y también puedan ser herramientas de gran utilidad para generar interculturalidad en la escuela.

Para lograrlo, es necesaria una reorganización radical de la gestión de los programas académicos, en particular lo que concierne a la valoración del maestro de telesecundaria. Sus responsabilidades en cuanto a la elección del material que va a usar, de la preparación de sus clases, de sus capacidades para adaptarse a las problemáticas específicas de las escuelas donde trabaja y de

las dificultades de cada alumno, hacen que su papel sea decisivo en el buen desempeño de los estudiantes y en las temáticas trabajadas en el transcurso del año. Asimismo, en cuanto al diseño curricular, se debería trabajar en conjunto con los maestros de telesecundarias y proporcionarles la formación adecuada para poder llevar a cabo los objetivos del programa escolar. Para lograrlo, se requiere repensar el carácter “vertical” en la elaboración del currículo y articular la institución escolar con los contextos locales de cada telesecundaria, a partir de la colaboración entre los investigadores sociales y los docentes.

La construcción visual de la familia mexicana en los libros de texto gratuitos en diferentes momentos históricos

Mayra Margarito Gaspar

El empleo de la imagen como elemento didáctico tiene un gran impacto en la educación básica. En el caso de los libros de texto gratuitos (LTG), los volúmenes editados contienen una gran cantidad de ilustraciones; casi en cada cuartilla encontramos algún o algunos referentes visuales. Así, hemos decidido estudiar las imágenes incluidas en los LTG para el alumno de la asignatura de Español de los primeros grados de educación primaria, aunque no en su totalidad sino centrándonos en aquellas que contengan alusiones a la familia.

La familia constituye una de las instituciones clave para entender la cultura, pues en su interior se reciben las primeras enseñanzas sociales y se aprenden las relaciones básicas de convivencia —como la interacción con pares y con superiores, la configuración de costumbres, creencias y actitudes, así como la integración de grupos—. Por esto, los historiadores de la familia han logrado reconstruir y entender modos de vida, valores culturales, formas de comportamiento pasadas, a través del estudio de las relaciones, el funcionamiento y la estructura familiar en uno o varios periodos, tal y como Gonzalbo (2006: 279) manifiesta: “Las conclusiones de las últimas investigaciones demuestran la importancia del conocimiento de la historia familiar para entender cambios y permanencias sociales, influencias políticas y procesos económicos del mundo moderno”.

La familia, como grupo primario de pertenencia, es fundamental para la creación de un concepto de nosotros mismos y del mundo que nos rodea; como institución, constituye un elemento determinante de la identidad nacional. Por lo anterior, consideramos que el análisis de la construcción visual de la familia mexicana en los LTG, nos permitirá observar valores, costumbres, intereses, actitudes, permeados en el discurso y que coadyuvan a crear una imagen de lo propiamente mexicano.

Nuestro estudio se apoya en la propuesta dialógica de Bajtin (1995), por lo que retomamos al LTG como un género dentro del discurso educativo, así como entendemos a la imagen como un enunciado de dicho género. Este trabajo pretende acercarse al texto visual como un discurso dialógico, es decir, como un texto en diálogo con otros discursos culturales ya sea contemporáneos o históricos. De este modo, pensamos que la construcción de figuras que consideramos “propias” de la familia mexicana se realiza mediante este diálogo entre textos de diferentes momentos históricos.

Barthes (2001) define la figura como un fragmento del discurso que tiene un significado concreto, por lo que a través del análisis de la totalidad de figuras, podemos captar el sentido completo de un texto. Corona (2006) retoma y redefine este concepto, empleándolo como partículas mínimas significantes, a través de las cuales se establecen los temas que permiten visualizar el sentido del texto. En este trabajo, entendemos la figura de manera similar a como lo hace Corona, esto es, como elemento discursivo que tiene un significado simbólico, mediante el cual podemos encontrar indicadores de las permanencias y transformaciones en las construcciones de un concepto de familia.

La familia en los LTG

Los LTG constituyen los principales materiales educativos para las escuelas de educación básica en México. Por esta razón, es necesario revisar sus páginas para observar su función en la construcción de figuras identitarias, como los roles familiares. Nuestro trabajo abarca ediciones publicadas entre 1960 y 2016 para la educación básica, particularmente nos centramos en los textos de Español para los dos primeros grados. Así, consideramos los siguientes títulos para esta investigación:

- *Mi libro de primer año*, editado de 1960 a 1962
- *Mi libro de segundo año*, editado de 1960 a 1962
- *Mi libro de primer año*, editado de 1963 a 1971
- *Mi libro de segundo año*, editado de 1963 a 1971
- *Español. Primer grado*, editado de 1972 a 1979
- *Español. Segundo grado*, editado de 1972 a 1979
- *Mi libro de primero I y II*, editado de 1980 a 1988
- *Mi libro de segundo I y II*, editado de 1980 a 1988
- *Español. Primer grado. Lecturas*, editado de 1997 a 2009
- *Español. Segundo grado. Lecturas*, editado de 1997 a 2009

- *Libro de lecturas*. 1er grado, editado de 2011¹ a 2013
- *Libro de lecturas*. 2do grado, editado de 2011² a 2013
- *Español. Libro de lectura*. Primer grado, editado de 2014 hasta la fecha
- *Español. Libro de lectura*. Segundo grado, editado de 2014 hasta la fecha.

Nos interesa analizar los volúmenes para los primeros grados porque los contenidos parten del contexto inmediato del alumno, por lo cual se hace alusión al niño mismo, a la escuela, a los compañeros y a la familia. Aunque la familia como contenido temático³ aparece en otras asignaturas —por ejemplo, en las ediciones vigentes está incluido en el libro *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad*. Primer grado—, decidimos enfocarnos en los textos de “Español. Lecturas”, dado que son los libros más empleados en esta etapa de la educación básica por su importancia para la lectoescritura.

Una de las similitudes más importantes en las ediciones revisadas es la semejanza de la estructura familiar a pesar de que han pasado más de cincuenta años entre la primera y la última publicación. Todas las imágenes de familias del corpus revisado corresponden al tipo tradicional y nuclear. Esta estructura familiar, que la cultura nacional e internacional ha repetido en innumerables ocasiones —en anuncios, folletos, páginas *web*, personajes de tiras cómicas o de televisión e, inclusive, en las familias míticas—, por lo general tiene una misma organización y distribución de sus miembros: padre, madre e hijos. En la mayoría de los casos, se sigue un ideal donde la progenie se conforma de dos hijos, varón y mujer; incluso, es frecuente que el hombre sea el primogénito. Hay algunos casos donde se presentan variaciones en los componentes de la familia —sólo un hijo o tres—, pero siempre guardando el modelo tradicional.

En el caso de los LTG, la distribución de una familia de dos adultos y dos niños, dos hombres y dos mujeres, es conveniente y útil para presentar a los alumnos cuáles son las labores propias de los adultos y de los infantes de acuerdo a su género y a su condición. Además de los cuatro miembros que ya hemos señalado como componentes básicos —padre, madre, hija e hijo—, para nuestro estudio hemos agregado uno más, los abuelos.

¹ En el ciclo escolar 2010-2011 no se editó ningún libro de lecturas, sólo el libro de ejercicios, por esta razón no se revisó ningún volumen con esta fecha.

² En el ciclo escolar 2010-2011 no se editó ningún libro de lecturas, sólo el libro de ejercicios, por esta razón no se revisó ningún volumen con esta fecha.

³ En los libros utilizados durante las décadas de los sesenta y los setenta del siglo pasado no aparece la familia como contenido temático, pero en las demás ediciones sí se ha incluido.

El padre

Por su propia función, la familia remite a una cuestión original. El origen de una nación siempre tiene un carácter mítico. En el caso del pueblo mexicano, su origen se ubica en el periodo de la conquista, esto es, en el encuentro del indígena y el español, los dos progenitores del mestizaje. En esta unión mítica, varios autores —entre los que podemos mencionar a Paz (1992), Ramos (2005) y Bartra (2005)— observan el surgimiento de roles genéricos muy precisos: mientras la imagen femenina siempre remite a la mujer original, a la madre, el hombre no representa al padre. Esta diferencia sustancial en cuestión genérica ocurre precisamente por la violencia que la conquista supuso. El padre es una figura ausente asociada al conquistador que subyuga y se marcha; en cambio, la mujer se convierte en un personaje sometido y dual: es la madre indígena, sufrida y violada (representada en la Malinche), así como la madre virgen y protectora (representada en la Guadalupana).

Puesto que los LTG exponen un tipo ideal de mexicano, la figura del padre —y después veremos que también la de la madre— fue reelaborada creando un prototipo ennoblecido del progenitor. Los primeros LTG transforman por completo la mítica partida paterna: las anécdotas principales de *Mi libro de primer año* y *Mi libro de segundo año* incluyen una lección donde el padre sale ya sea por motivos de trabajo o familiares, y otra donde regresa (imágenes 6.1 y 6.2). Tanto la despedida como la bienvenida del hombre son escenas de afecto, centradas sobre todo en su relación con los hijos. La emotividad de los personajes alude más a un discurso amoroso que a uno de abandono.



Imagen 6.1. SEP, *Mi libro de segundo año*, 1960.



Imagen 6.2. SEP, *Mi libro de segundo año*, 1963.

En oposición al progenitor ausente, el padre del LTG de la década de los años sesenta se convierte en una presencia fundamental para el funcionamiento del hogar, pues su papel como jefe de familia no se reduce a sólo proveer de cosas materiales y proteger la casa, sino que también se incluyen ilustracio-

nes donde se involucra en el cuidado de los hijos, la mejora de la casa y hasta en los juegos de los niños (imágenes 6.3 y 6.4). Debemos señalar que, aun cuando realice acciones dentro de la casa o participe en la formación de los niños, las acciones del padre no rebasan los límites de una función masculina socialmente aceptada: colabora en la casa haciendo labores manuales que requieran de herramientas y fuerza propias del trabajo masculino, asimismo juega con los niños juegos considerados aptos para hombres.



Imagen 6.3. SEP, *Mi libro de segundo año*, 1960.



Imagen 6.4. SEP, *Mi libro de segundo año*, 1960.

Pese a este respeto de la imagen tradicional del hombre, debemos apreciar el compromiso de la figura masculina en el cuidado de los hijos y el funcionamiento del hogar. De este modo, en los LTG, desde su primera edición, hay un distanciamiento de la imagen machista alejada de la familia, que se observaba en numerosos géneros discursivos anteriores y contemporáneos, como películas, canciones, publicidad, novelas:

Desde los años sesenta, pero más aún desde los setenta, se ha dado un continuo y creciente embate al machismo a través de distintos medios y en varios, que no múltiples ni mayoritarios, sectores... El mito del macho mexicano ha tenido su transformación y ha ingresado (¿de manera definitiva?) en el terreno del desprestigio, así éste parezca en muchos casos meramente declarativo (Fernández Perera, 2004: 237).

Las imágenes de las siguientes ediciones conservan la importancia del rol del padre para la familia. En los libros de 1970 y 1980, encontramos muchos ejemplos donde sólo el padre está al cuidado de los niños, ya sea participando en sus juegos, o acompañándolos y vigilándolos (imágenes 6.5 y 6.6). No obstante, cuando realiza labores para el hogar —al igual que en las ediciones anteriores—, sí aparece acompañado de su mujer e hijos, quienes a su vez

realizan los quehaceres que les corresponden. En estos volúmenes, la figura paterna ya no se relaciona con el padre errante, por lo que su presencia en la familia se vuelve permanente aun cuando trabaje fuera del hogar.



Imagen 6.5. SEP, *Español*. Primer grado, 1972.



Imagen 6.6. SEP, *Mi libro de segundo I y II*, 1980.

Las imágenes de los LTG de 1997 también muestran un padre comprometido con su familia. Sin embargo, disminuyen de modo considerable las situaciones donde exclusivamente el padre se encarga de los niños, así como las situaciones donde está colaborando con el arreglo de la casa. Si bien se mantiene su responsabilidad hacia los hijos, un porcentaje importante de las imágenes donde únicamente aparece el padre junto a sus descendientes refieren a situaciones fantásticas, legendarias, o acompañado de la madre (imágenes 6.7 y 6.8).



Imagen 6.7. SEP, *Español*. Segundo grado. Lecturas, 1997.



Imagen 6.8. SEP, *Español*. Primer grado. Lecturas, 1997.

Los textos que corresponden a la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), esto es los libros de 2011 y 2014, presentan pocas imágenes de familia. La mayoría de estas ilustraciones tienen un contexto indefinido; muy

pocas se sitúan en el espacio de la casa; por esta razón, no encontramos ejemplos donde los personajes realicen acciones para el mantenimiento del hogar. La función principal de los padres es el cuidado de los hijos. De este modo, podemos observar imágenes donde se presenta al padre amoroso a cargo de los hijos (imágenes 6.9 y 6.10).



Imagen 6.9. SEP, *Libro de lecturas*. 2do grado, 2011.



Imagen 6.10. SEP, *Español*. Primer grado. Lecturas, 1997.

Si bien el padre es un elemento fundamental para la familia, el rol masculino adulto no sólo corresponde al padre, sino también a otra figura que, por la misma naturaleza de nuestro objeto de estudio, aparece en menor medida en el corpus seleccionado, aunque no por eso deja de ser importante: el trabajador. Antes de desarrollar esta función masculina, es necesario observar que hay un vínculo entre el padre y el trabajador: el padre como proveedor de la familia debe tener un empleo que le permita acceder a los recursos para sostener a su esposa e hijos.

Los empleos masculinos dependen del lugar de residencia: la ocupación de los habitantes del espacio rural requiere del uso de la fuerza y el trabajo manual, ya sea como campesino, artesano o bien desempeñando algún oficio; el trabajo de los habitantes de la ciudad, por otra parte, implica mayor intelectualidad y/o habilidad, pues generalmente trabaja como profesionalista, técnico o prestador de un servicio, en una empresa, fábrica o institución.

Además de la distinción espacial, debemos señalar que los hombres tienen cargos de mayor importancia y responsabilidad que las mujeres, incluso cuando trabajen en un mismo lugar o institución; por ejemplo, en el sector salud, el hombre es doctor y la mujer es enfermera. Si bien, en los últimos años ha habido un discurso a favor de la igualdad de empleo y un ingreso significativo de las

mujeres a todas las áreas, las imágenes de los LTG siguen ilustrando una fuerte división sexual del trabajo, con una visión tradicional de los oficios femeninos y masculinos, donde el hombre ocupa el puesto de mayor prestigio y autoridad.

El del macho mexicano tiene una acreditada genealogía en las figuras masculinas del poder a lo largo de la historia... Esta permanente presencia autoritaria masculina es testimonio de un legado y un eje de transmisión que no puede ser desconocido, sobre todo porque continúa imperando en el nervio social mayoritario (Fernández Perera, 2004: 234-235).

De este modo, aunque el papel del hombre se dibuje como el de un padre activo y presente en el hogar y la educación de sus hijos, de cualquier manera se siguen conservando las concepciones tradicionales genéricas, sobre todo, en cuanto a las acciones cotidianas u obligaciones de cada personaje, como veremos al analizar el rol materno.

La madre

La función de los personajes adultos femeninos es clara: la mujer es la madre y ama de casa que se encarga del hogar y la familia. Aunque algunas ilustraciones dibujan al padre bañando o acostando a los niños, la mayor responsabilidad del hogar recae en la mujer. De hecho, la madre generalmente se observa adentro o en la inmediatez de la casa. Incluso, cuando se encuentra en el exterior, el personaje femenino se mantiene vinculado a sus funciones maternas: fuera del hogar es la que trae el mandado, lleva a los hijos a la escuela, vigila a los niños en el parque. Tal vez esta sea la diferencia central entre los progenitores de las imágenes de los LTG: mientras las ilustraciones de la madre ocupándose de su familia fuera de la casa son comunes, las del padre son más escasas y, por lo general, se reducen a aspectos lúdicos.

En distintos géneros discursivos se manifiesta la separación genérica presentada: el hombre tiene un rol familiar como padre y un rol social como trabajador —doctor, campesino, obrero, abogado, policía—; en cambio, la función de la mujer es, sobre todo, de esposa y madre tanto fuera como dentro de la casa:

—¿Oyó usted la barrabasada que dijo una de esta mujeres hoy?: dizque el “de” en el apellido es infamante. Que porque denota propiedad: una señora es “de Fulano”. ¡Hágame el favor! ¡Cuando todos sabemos que el “de” en el apellido es lo único que hace honrada a una mujer! Es señal de que ya escogió su vida, formó un

hogar y es madre de una familia, en el seno de la cual puede dar rienda suelta a las características propias del modo de ser femenino (Ibargüengoitia, 1990: 285-286).

Debido a la diferencia entre los roles femeninos y los masculinos, los cuidados que los padres dan a sus hijos son distintos: el padre cuida en el sentido de *proteger* y *proveer*; la madre, en el sentido de *atender*. Así, la madre se muestra realizando alguna labor propia de su situación femenina en el hogar. En diferentes textos de distintas épocas localizamos imágenes similares de la madre cocinando, sirviendo a sus hijos, mantenido el orden del hogar. Ahora bien, debemos señalar que, del mismo modo en que la mujer cuida y atiende, también es cuidada y atendida durante el embarazo, momento trascendental que le permitirá convertirse en madre.

Si bien, el padre en los LTG se aleja en gran medida del padre mítico, con la madre no ocurre lo mismo. Lamas (2004: 225) señala que “el mito de la madre es el mito de la omnipotencia materna, surgida del amor incondicional, de la abnegación absoluta y del sacrificio heroico”. La mujer es quien ama, vela, apoya y sirve al resto de los miembros de la familia; en esta entrega exclusiva a su labor materna consiste la abnegación y el sacrificio que la une a la madre sufrida mexicana y la ratifica como el soporte de la familia. Por esto, la madre amorosa aparece en numerosos discursos familiares; en el caso de los LTG es la figura femenina relacionada con la familia la que tiene un número mayor de referentes y que aparece en todas las ediciones con elementos semejantes (imágenes 6.11 a 6.17).

Debido a esto, y a pesar de que cada edición de los libros de texto corresponde a un contexto histórico y una reforma educativa en particular, la función materna parece haber permanecido estática. A diferencia del resto de los personajes, que han tenido cambios más o menos significativos, la madre siempre se presenta como la protectora del bienestar de los niños, la encargada de darles de comer y de cuidarlos, así como dando muestras de cariño hacia sus hijos. Por este papel dentro de la familia, todos los volúmenes revisados contienen una mayor cantidad de imágenes de hijos acompañados de la madre, que del padre o los abuelos.

Aunque hemos señalado que la mujer adulta es madre por excelencia, en algunas ocasiones también puede desempeñarse fuera de la casa, pero no en cualquier tipo de empleo, sino en trabajos considerados apropiados a su condición genérica. Los empleos “femeninos” tienen dos características: por una parte, se ubican en espacios cerrados, y por la otra, sus servicios son una extensión de la función maternal. Así, las mujeres trabajadoras de los LTG y de diversos textos visuales, son maestras, criadas, costureras, enfermeras, marchantas del mercado:



Imagen 6.11. SEP, *Mi libro de primer año*, 1960.



Imagen 6.12. SEP, *Mi libro de primer año*, 1963.



Imagen 6.13. SEP, *Español. Segundo grado*, 1972.



Imagen 6.14. SEP, *Mi libro de primero I y II*, 1980.



Imagen 6.15. SEP, *Español. Segundo grado. Lecturas*, 1997.



imagen 6.16. SEP, *Libro de lecturas. 2do grado*, 2011.



Imagen 6.17. SEP, *Español. Libro de lectura. Segundo grado*, 2014.

Urgidas por la situación económica familiar, muchas amas de casa abandonaban su domicilio desde temprano para convertirse en sirvientas, afanadoras, costureras, planchadoras, meseras. Es decir, para entregarse a tareas insospechables, entre otras cosas porque las hacían en ámbitos que resultaban una prolongación de los trabajos domésticos, donde, además, sus implementos de trabajo eran los cotidianos: planchas, escoba, estufa, charola (Pacheco, 2004: 388).

En comparación con los empleos masculinos, los femeninos son más sencillos. La complejidad del trabajo del hombre no sólo es mayor por el esfuerzo físico que requiere, sino también por la preparación: los profesionistas son varones; las mujeres alcanzan, en el mejor de los casos, puestos técnicos⁴. Podríamos suponer que las últimas ediciones de los LTG mostrarían un número mayor de trabajadoras, con empleos más equitativos o, incluso, en puestos de poder; no obstante, en las imágenes de la década de 2010, la mujer continúa teniendo un rol materno primordialmente y los cargos de poder y profesiones importantes siguen siendo ocupados por hombres. Incluso en las narraciones fantásticas, también los hombres tienen los puestos hegemónicos y las mujeres son madres.

La diferencia del rol genérico es más marcada en los adultos; las funciones de los niños no manifiestan una separación tan importante de acuerdo a su sexo. Por esta razón, retomamos a continuación la figura de los hijos en conjunto, aunque señalaremos en su oportunidad las distinciones entre el hijo y la hija.

Los hijos

Como hemos dicho, cuando analizamos la caracterización de los niños mexicanos, observamos que la diversidad o los elementos de otredad que se mostraban en los adultos eran más tenues en los infantes. Así, podemos observar que los roles de los niños y las niñas como miembros de una familia son semejantes. La prole tiene dos funciones principales: la obediencia a sus padres y el cumplimiento de sus tareas escolares. Las ilustraciones de los LTG muestran la obediencia de los niños, mediante cuadros de hijos escuchando atentamente a sus padres, caminando a su lado tomados de la mano o, inclusive, venerando la imagen de sus progenitores.

⁴ Recordemos que el oficio de profesor de primaria era una carrera técnica hasta el cambio del plan de estudios de 1984. Enfermería, hasta la fecha, existe como carrera técnica, aunque la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se haya acreditado desde 1968.

Así como el padre sostiene económicamente y la madre sirve a su familia, los hijos tienen el compromiso de asistir a la escuela y hacer sus tareas. También hay imágenes donde los niños colaboran en las tareas del hogar (imagen 6.18); sin embargo, estos quehaceres no son una responsabilidad propia de los infantes, sino que son una ayuda que otorgan a sus progenitores por el respeto y la obediencia que les deben (imagen 6.19). La obligatoriedad del cumplimiento escolar sobre las labores del hogar se manifiesta en dos sentidos: en cuanto a la imagen, podemos referir a las ilustraciones donde se muestra a la madre haciendo sus quehaceres de ama de casa, mientras su hijo hace su tarea (imagen 6.20); en cuanto a su preponderancia, debemos observar que las imágenes del niño ayudando en las labores de la casa, poco a poco, van reduciéndose en porcentaje. De hecho, los libros de 2011 y de 2014 ya no incluyen ilustraciones de los hijos colaborando en la casa; sólo encontramos un cuadro donde la hija acompaña a su mamá al mercado.



Imagen 6.18. SEP, *Mi libro de primer año*, 1960.



Imagen 6.19. SEP, *Español. Primer grado. Lecturas*, 1997.



Imagen 6.20. SEP, *Mi libro de primero I y II*, 1980.

Pese a que los niños, como conjunto, tienen un mismo rol en la familia y en la escuela, existen ciertas particularidades que distinguen a los hombres y las mujeres. Los infantes siguen las pautas genéricas establecidas para los adultos y esto podemos verlo tanto en las labores con las que colaboran en el hogar, así como en los juegos. En cuanto a las labores del hogar, conviene señalar que, pese a que algunas ilustraciones muestran a

niños ayudando a su madre en quehaceres propiamente “femeninos” — como cocinar—, no obstante, las niñas nunca desempeñan labores destinadas al sexo masculino.

Sobre la división genérica del juego, las imágenes revelan la existencia de juegos para mujeres, para hombres y para ambos. Aunque muchas imágenes de familia remiten a juegos donde participan todos los miembros —hijos e hijas—, la separación lúdica concibe una postura tradicional de la diversión masculina y femenina: las mujeres juegan rondas, muñecas, rayuela (imagen 6.21); los hombres, fútbol, canicas, cochecitos.

Aunque en algunas ilustraciones aparecen niñas en el contexto de los juegos masculinos, únicamente son espectadoras (imagen 6.22). Sin embargo, los niños varones sí pueden participar en juegos “feminizados”, propiamente rondas o cantos (imágenes 6.23 y 6.24). Así, las imágenes del LTG se suman a los discursos que establecen una división de los roles genéricos tradicionales, mediante el juego y el trabajo; y, aunque el hombre pueda ingresar en el espacio femenino, la mujer debe mantenerse al margen de los elementos propiamente masculinos.



Imagen 6.21. SEP, *Español. Libro de lectura. Primer grado*, 2014.



Imagen 6.22. SEP, *Mi libro de segundo, parte I*, 1992.



Imagen 6.23. SEP, *Español. Libro de lectura. Primer grado*, 2014.



Imagen 6.24. SEP, *Mi libro de segundo año*, 1971.

Los abuelos

De los miembros de la familia, la función de los abuelos es la que ha presentado un mayor cambio con el paso de las ediciones de los LTG. En las ilustraciones de los libros de 1960 los abuelos —y los ancianos en general— son caracterizados frecuentemente como personajes rurales; incluso quienes viven en la ciudad deben trasladarse a su pueblo de origen para encontrarse con su ascendencia. De este modo, los abuelos se vinculan con el pasado no sólo por su edad sino también por su espacio y por su caracterización.

Los LTG de los años sesenta los dibujan como una figura paterna “parcial”, por lo que los niños les deben respeto y obediencia; sin embargo, su función formadora se reduce a un contexto lúdico, de convivencia esporádica y de introducción a valores y tradiciones (imagen 6.25). Así, los abuelos aparecen como elementos secundarios en el desarrollo del niño, pues no participan de las situaciones cotidianas.

Las ediciones de la década de los setenta no incluyen a los abuelos; esta ausencia es una continuación de su futilidad en la formación de los nietos. En este sentido, los LTG de 1980 revelan un cambio importante, pues no sólo se retoma al abuelo como figura del pasado y como parte de la familia —como lo hacen los de 1960—, sino que ya se les incluye en la vida diaria de los niños e, incluso, retoman algunas funciones paternales, como bañarlos o cuidarlos (imagen 6.26). La introducción de

los abuelos en la cotidianidad cambia la actitud de los nietos hacia ellos pues, pese a que se conserva el respeto a los mayores, hay más acercamiento y más familiaridad en su relación, e incluso se ilustra su vínculo de una manera muy semejante a la de padre e hijo.

Los LTG de la siguiente década acentúan el compromiso de los abuelos en la educación de los niños. En el libro de primer grado, la primera lectura, “Paco el Chato”, presenta a un niño rural que se muda con su abuela para poder asistir a la escuela (imagen 6.27). A través de esta narración, los textos de 1997 presentan a un abuelo diametralmente opuesto al de 1960: mientras en 1960 los abuelos viven en el campo y su papel en la formación de los nietos se limita a sacarlos a conocer su ciudad y sus lugares históricos durante sus visitas, en 1997 la abuela vive en la ciudad y el niño está a su cargo, por lo menos, a lo largo de ese año escolar. A pesar de que en los textos de esta edición los ancianos son individuos sabios por la experiencia que les ha dejado la vida, la cercanía de los nietos con los abuelos se traduce en una familiaridad hacia todos los adultos mayores.



Imagen 6.25. SEP, *Mi libro de segundo año*, 1960.



Imagen 6.26. SEP, *Mi libro de primero I y II*, 1980.



Imagen 6.27. SEP, *Español. Primer grado. Lecturas*, 1997.

La paulatina implicación de los abuelos en la vida cotidiana de los niños —que responde, en gran medida, al hecho de que el padre y la madre deben salir a trabajar fuera del hogar— también se aprecia en otros géneros discursivos,

que los exponen como un elemento clave en el bienestar y el desarrollo de los infantes. Aunque muchas imágenes recientes continúan el diálogo de los LTG de 1997 presentando al abuelo como parte de la crianza de los nietos, todavía hay textos que vinculan a los ancianos con el pasado, como ocurre en los volúmenes del 2014 (imagen 6.28). En las imágenes de estos libros podemos ver al abuelo representando las raíces indígenas, narrando los mitos y leyendas nacionales. De ese modo, nuevamente podemos ver al anciano encargado de representar el ayer en el mundo actual.



Imagen 6.28. SEP, *Español. Libro de lectura. Segundo grado*, 2014.

Un análisis comparativo: semejanzas y diferencias

Los textos visuales de los libros para los primeros grados de primaria han cambiado con cada una de las nuevas ediciones. Los libros de la década de los sesenta se caracterizaron por presentar dibujos con elementos realistas. En la década de los setenta, las imágenes tuvieron un papel secundario; además de disminuir el número de ilustraciones, los dibujos fueron más sencillos, con pocos detalles. Los volúmenes de la década de los ochenta volvieron a ponderar las imágenes, por lo que encontramos no sólo una cantidad considerable de ilustraciones acompañando cada lección, sino que también podemos observar una variedad interesante de técnicas visuales: dibujos, caricaturas, fotografías. A mediados de 1990 y en el 2000, se prefiere el dibujo sobre la fotografía, utilizando cuadros grandes, con coloridos brillantes y trazos estilizados. Los libros de la RIEB, publicados desde 2009 hasta la fecha, emplean un diseño caricaturesco influenciado por el *pop art*.

Nuestro estudio nos ha permitido advertir un cambio no sólo en la relevancia de los textos visuales para las distintas ediciones de los ITG, sino también un distinto acercamiento a las imágenes de familia. El cuadro 6.1 muestra cómo ha variado la importancia de las imágenes de familias en los libros de texto a lo largo de los distintos enfoques educativos. Mientras que en las primeras ediciones, correspondientes a la década de los sesenta el número de referentes visuales sobre la familia alcanza casi la cuarta parte del total de las ilustraciones del volumen, en las ediciones de 1972 y 2011 constituye menos del 10%. Debemos destacar que los libros que contienen un mayor número de imágenes de familia —esto es, las ediciones de 1960, 1963 y 1997— son aquellos que incluyen mayor cantidad de textos narrativos. En cambio, en el libro de 1972, donde se propone el aprendizaje de la lectoescritura a partir de las letras, se reducen las ilustraciones de la familia en forma drástica. Otro aspecto relevante es que las ediciones de 2011 rescatan en un prólogo la necesidad de la lectura en familia, para desarrollar las competencias de los alumnos; sin embargo, es mínima la cantidad de textos visuales, o inclusive escritos, protagonizados por una familia.

Cuadro 6.1. Número de imágenes por volumen y porcentaje de imágenes de familia		
Libro	Imágenes	Imágenes de familia
<i>Mi libro de primer año</i> (1960)	195	36 (18.46%)
<i>Mi libro de segundo año</i> (1960)	273	68 (24.90%)
<i>Mi libro de primer año</i> (1963)	205	32 (16.61%)
<i>Mi libro de segundo año</i> (1963)	257	59 (22.96%)
<i>Español. Primer grado</i> (1972)	298	14 (4.69%)
<i>Español. Segundo grado</i> (1972)	481	21 (4.36%)
<i>Mi libro de primero I y II</i> (1980)	871	98 (11.25%)
<i>Mi libro de segundo I y II</i> (1980)	947	66 (3.97%)
<i>Español. Primer grado. Lecturas</i> (1997)	399	107 (26.82%)
<i>Español. Segundo grado. Lecturas</i> (1997)	399	62 (15.54%)
<i>Libro de lecturas. 1er grado</i> (2011)	60	4 (6.66%)
<i>Libro de lecturas. 2do grado</i> (2011)	48	2 (4.16%)
<i>Español. Libro de lectura. Primer grado</i> (2014)	173	11 (6.35%)
<i>Español. Libro de lectura. Segundo grado</i> (2014)	167	12 (7.18%)

Aunque, como hemos expuesto, los LTG presentan una familia nuclear, no siempre se muestran los mismos miembros en una imagen. Pueden aparecer los dos padres y los hijos (familias con representación biparental), o los hijos y la madre (familias con representación monoparental femenina), o los hijos y el padre (familias con representación monoparental masculina), o los nietos con los dos abuelos (familias con representación biparental extendida), o los nietos con la abuela (familias con representación monoparental extendida femenina), o bien los nietos con el abuelo (familias con representación monoparental extendida masculina). En el cuadro 6.2 mostramos el número de imágenes que se ubican en cada una de estas posibles combinaciones.⁵

Cuadro 6.2. Cuadro comparativo de la conformación familiar en los textos revisados						
Grado/edición	Familias con representación biparental	Familias con representación monoparental femenina	Familias con representación monoparental masculina	Familias con representación biparental extendida	Familias con representación monoparental extendida femenina	Familias con representación monoparental extendida masculina
1-1960	4	10	4	-	-	-
2-1960	9	23	7	4	2	2
1-1971	3	9	6	-	-	-
2-1971	9	15	7	4	2	1
1-1972	4	-	6	-	-	-
2-1972	1	5	-	-	-	-
1-1991	15	29	17	3	2	2
2-1991	13	23	11	3	3	4
1-1997	9	13	6	-	13	1
2-1997	5	13	15	-	-	-
1-2011	2	2	-	-	-	-
2-2011	-	2	-	-	-	-
1-2014	1	4	4	-	1	-
2-2014	5	5	2		1	1

⁵ El número de imágenes no coincide con el número del cuadro anterior en algunos casos porque una misma imagen puede presentar varias familias, con distintas interacciones entre sus miembros.

Como podemos observar, la mayoría de las imágenes de familia en los LTG refieren a relaciones paterno-filiales; esto corresponde al concepto de familia tradicional predominante. La familia nuclear por excelencia que se presenta en las ediciones de los LTG tiene una organización definida: padre, madre e hijos de ambos géneros (femenino y masculino). Las dos familias sobre las que giran las lecturas de los libros para primero y segundo grados de 1960 a 1971, se conforman por el mismo número de integrantes siguiendo exactamente la misma estructura: el padre, la madre, un hijo primogénito y una hija pequeña. El resto de los materiales revisados no tiene personajes protagónicos, pero también observamos frecuentemente este tipo de familia, aunque el orden y el número de los hijos puedan variar un poco (la mujer como primogénita, el hombre como el hermano menor; dos hijos y una hija o viceversa).

De acuerdo con los datos del Instituto de Geografía y Estadística (INEGI), en México se ha registrado un descenso paulatino del número de integrantes de las familias o los hogares⁶ y de los habitantes por vivienda en los últimos 60 años. Si bien las imágenes de los LTG no retratan familias grandes (máximo cinco o seis integrantes), los libros de las décadas de los ochenta y noventa contienen familias más numerosas. Este fenómeno es interesante porque en las décadas anteriores los padres tenían más hijos y un mayor número de personas compartían el mismo techo.

La cantidad de imágenes donde aparecen el padre y la madre es considerablemente menor que la cantidad donde sólo se muestra a un progenitor, en la mayoría de los textos; no obstante, no hay referencias explícitas a familias monoparentales. Los roles genéticos tradicionales determinan que la mujer es la encargada de los hijos y el hogar; debido a esto, es comprensible que más de la mitad de las familias tienen un referente femenino, ya sea que aparezcan los dos padres o sólo la madre.

En cuanto a la familia extendida, también advertimos una predominancia de las imágenes donde aparece uno solo de los abuelos; sin embargo, exceptuando el texto para primer año de 1997, en los libros revisados no existe una diferencia considerable en el número de imágenes donde aparecen ambos abuelos y donde sólo se encuentra uno, ni tampoco en aquellas donde existe una representación femenina o masculina.

Nuestro análisis partió de los miembros que componen las familias en las distintas ediciones de los libros de texto, pues, como ya hemos señalado, todos los volúmenes presentan una estructura semejante de dicha institu-

⁶ En los censos de 1960 y 1970 se utilizó el criterio de "familia" y en los de 1980, 1990 y 2000 se tomó el de "hogar"

ción. Si bien esto constituye la similitud más importante en estos libros, no es la única. Greaves (2008: 173) observa que con la aparición de los primeros LTG, “el contenido de los textos de lectura poco varió. Continuó dibujándose una sociedad tradicional en la cual los deberes y obligaciones de cada uno de sus miembros estaban establecidos de antemano”.

Hemos observado que después de cincuenta años muchas imágenes de la vida cotidiana siguen repitiéndose y que los personajes mexicanos siguen conservando los mismos roles: la misma familia es el núcleo de la sociedad; la escuela siempre es el medio de movilidad social; los padres continúan protegiendo a los niños del otro diferente; la escuela sigue siendo un espacio urbano, por lo que los personajes rurales deben moverse a la ciudad para poder acceder a la educación; el padre-jefe de familia continúa como el proveedor —de afecto, objetos materiales, diversión— de la familia, mientras la madre se entrega al bienestar de su familia principalmente; los niños no tienen una obligación mayor que centrarse en sus estudios y obedecer a sus padres.

Sólo los abuelos han cambiado, pero no es un cambio que perturbe un sistema establecido sino, al contrario, que lo fortalece. Los abuelos se reconocen como un elemento fundamental en la familia a partir de la inclusión de la mujer en el mercado laboral; sin embargo, también siguen funcionando como un vínculo entre el pasado y el presente. De tal modo, las permanencias y hasta los cambios colaboran en la continuidad de la organización social mexicana tradicional nacionalista que el Estado propone desde la primera edición de los LTG.

Consideraciones finales

Las imágenes de los LTG revelan una gran semejanza en las funciones, en las acciones y, por lo tanto, en la vida cotidiana de los personajes. Esta situación se contrapone con los cambios sociales tan fuertes que ha atravesado la sociedad en los últimos sesenta años. De esta forma, los materiales educativos oficiales presentan una sociedad mexicana estática, inamovible, que sigue respondiendo a roles tradicionales.

Después de analizar los libros de historia, Mabire (2003: 153) calificó como mito la concepción “de que cada serie renegaba de la que sustituía e innovaba radicalmente la interpretación del pasado nacional”. Por el contrario, afirmaba que si nos concentráramos en las grandes líneas explicativas, encontraríamos un mismo patrón entre todas las versiones; la única excepción que encontró fue la postura particular y los juicios de valores que cada autor

tenía sobre la conquista española. Este mismo fenómeno de continuidad podemos encontrarlo en las situaciones que se presentan en nuestro corpus de investigación, pues estos materiales establecen prototipos familiares que se han mantenido durante más de cincuenta años pese a todas las transformaciones sociales.

La vida cotidiana en familia ilustrada en los LTG no ha sufrido un cambio significativo desde las primeras ediciones. Por esto, se conservan muchos roles de los personajes infantiles y adultos, de los hombres y las mujeres, de los mexicanos y del otro. De este modo, la caracterización de los personajes en el cumplimiento de una función social determinada, así como la presentación de situaciones e interacciones semejantes permiten construir un mismo perfil de mexicanidad en todos los textos revisados.

Los textos visuales y escritos que participan en el discurso oficial no persiguen la polémica —aunque sus detractores en ocasiones presenten conflictos más o menos significativos— sino, por el contrario, buscan el ambiente propicio y tranquilo que permita la continuidad del sistema gubernamental. Burke (2001) observó que los estereotipos culturales son tan importantes, que la destrucción de monumentos asociados al régimen anterior es una práctica común durante las revoluciones —y la historia ha demostrado que también durante las conquistas y colonizaciones—. Así, la creación y el reforzamiento de ciertas imágenes estereotipadas son necesarios para asegurar la hegemonía del Estado; entre estas imágenes destacan las figuras de familia y de sus miembros.

La mexicanidad, como construcción del Estado, se ha constituido en un mecanismo de articulación y control políticos, a través del cual se establecen ciertas características y rasgos sociales, apoyados en referencias culturales emblemáticas para la colectividad hegemónica (Casas Pérez, 1999). De este modo, las figuras nacionales que hemos observado en las imágenes de los LTG, no constituyen una síntesis cultural de los pueblos e individuos que conforman la totalidad mexicana, sino un diálogo entre discursos hegemónicos a través del cual se instituye un concepto de mexicanidad oficial que garantiza la continuidad de un sistema social legitimado.

SECCIÓN 3

Representación visual en los recursos didácticos

CAPÍTULO 7

El libro y la pantalla: Enciclomedia, un recurso visual para la educación básica

Diana Sagástegui Rodríguez

Mientras la ciencia devela la narrativa de la comprensión
y del poder, la tecnología lo hace sobre el poder a secas.

Neil Postman (1999)

La educación escolar es un constructo social complejo. Producto de la modernidad, su forma y procedimientos se basan presumiblemente en el conocimiento científico como base para la comprensión, previsión y acción sobre el mundo y la resolución racional de problemas. Especialmente la educación llamada básica, que es la que un Estado nacional define como obligatoria, se considera necesaria en la formación de ciudadanos y su inserción en el entorno socioeconómico del país. Dado el ritmo en que evoluciona la producción de conocimientos y el sentido mismo de la educación básica, la actualización de materiales y contenidos escolares es un imperativo. En la búsqueda de un equilibrio adecuado con sus antiguas tradiciones, se introducen cambios que involucran tanto a los contenidos que son el objeto de enseñanza, como a las formas curriculares, disposiciones institucionales, y los medios implementados para el logro de sus objetivos últimos.

Por esta razón, los recursos didácticos —entendidos como medios de apoyo a la enseñanza— no son simples instrumentos, ni entidades autónomas al margen de los sentidos instituidos de manera histórica sobre la escuela. Y aunque no definen la totalidad de la instrucción, sí juegan un importante papel en la conformación de la experiencia escolar y en sus resultados. El libro de texto gratuito —que ha acompañado a los escolares de educación primaria en nuestro país a partir de 1959— es el ejemplo más claro (cfr. Corona, 2015). Los libros en general y el libro de texto en particular se reconocen como mediaciones poderosas; de acuerdo a Ong (1987), un libro no es un mero com-

pendio de saberes, organiza experiencia y conciencia, en la medida en que la escritura es en sí misma una tecnología construida socialmente para el logro de determinadas realizaciones humanas. Coincide con Chartier (1985) en cuanto que todo libro supone siempre un tipo de lector.

El libro de texto en la escuela primaria representa una fuente de autoridad en materia de conocimiento; constituye una totalidad integrada aun si contiene una amplia diversidad de temas. En la escuela, el libro de texto es una traducción de los ordenamientos institucionales sobre qué, cómo y cuándo de la formación escolar, en clave de asignaturas y lecciones. Por esta razón, los libros de texto organizan en buena medida tiempos y movimientos en las aulas, ya que sus lecciones —con ciertos márgenes de variación de acuerdo a cada contexto escolar— constituyen una suerte de guion para impartir clases (Rockwell, 2001).

Resulta interesante analizar la experiencia escolar cuando los libros de texto gratuitos son modificados en su formato. En el año 2003, la Secretaría de Educación Pública (SEP) presentó el programa Enciclomedia, que consistió en la digitalización de los libros de texto gratuitos, a fin de ser utilizados como un recurso multimedia, lo que implica la convergencia de texto, audio, gráficos, imágenes fijas y de video a través de un programa de *software*. Enciclomedia, cuyo nombre sugiere una mixtura entre enciclopedia y medios, inició con la versión 1.0 ese mismo año en una fase piloto, para establecerse como programa nacional en el ciclo escolar 2004-2005 con la versión 1.2. La versión 2.0, que incluía más componentes y materiales para la enseñanza del inglés, empieza a distribuirse a fines de 2005.

Enciclomedia permitía una considerable expansión de la información que estaría disponible en aula, al alcance de alumnos y profesores, en formatos diversificados, destinados a ser proyectados para su visualización en una pantalla de computadora y en una superficie de proyección. Esta particular amalgama entre libros de texto y pantallas fue anunciada por el gobierno federal como “el ingreso de la educación a la era de la información y el conocimiento”. No obstante el optimismo y la grandilocuencia con que se destacaba su potencial educativo, se concluye definitivamente en 2009,¹ en el contexto de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) anunciada ese mismo año, luego de evaluaciones poco favorables que evidenciaron magros impactos en los aprendizajes de los alumnos (Holland, Honan, Garduño y Flores, 2006; Flacso, 2008). De hecho, desde sus inicios el programa había enfrentado serias dificultades operativas, innumerables fallas técnicas y había representado además un costo económico extraordinario.

¹ Enciclomedia se siguió utilizando en las escuelas con equipamiento, pero el programa ya no contó con presupuesto para su continuación.

Con la RIEB se transforma el plan de estudios en la educación primaria, no solamente en cuanto a los contenidos escolares, sino en el enfoque pedagógico, ahora basado en *competencias*, con las consiguientes modificaciones en los libros de texto, lo que precipita la obsolescencia de Enciclomedia.² En el documento de la RIEB se afirma: “Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (SEP, 2009: 40). La RIEB, en concordancia con los organismos multilaterales que inciden en la definición de políticas públicas,³ establece el imperativo de lograr competencias en el manejo de tecnologías digitales en estudiantes y docentes. Lamentablemente, este era un objetivo que Enciclomedia nunca consideró; los recursos tecnológicos eran solamente un medio para alcanzar un universo de información crecientemente privatizado.

En realidad, Enciclomedia se había visto como un proyecto sexenal, por lo que había perdido su impulso inicial en 2006, cuando terminó la administración de Vicente Fox. Mientras estuvo vigente, este programa se instaló en un total de 146,996 aulas en casi todo el territorio nacional. Pero nunca fue sustentable; de acuerdo con la Auditoría Superior de la Federación, para 2010 el costo de Enciclomedia ascendía a 25 mil millones de pesos. Para el año 2011, el Presupuesto de Egresos de la Federación incluyó todavía una partida de 596 millones de pesos para finiquitar su operación. Ya en 2007, antes de dar por terminada a Enciclomedia, se había anunciado un nuevo programa que la supliría: se denominó Habilidades Digitales para Todos; en él se contemplaba el subprograma Aula Base Telemática, dirigido a quinto y sexto años de educación primaria, con una estrategia similar a la de Enciclomedia, basada en “bancos de materiales educativos digitales” (SEP, s.f.^e). A la postre, el programa Aula Base Telemática nunca fue puesto en marcha y los equipamientos de computadoras portátiles se realizaron exclusivamente en la enseñanza secundaria. En lo que corresponde a la educación primaria, en el año 2014 se inició la distribución de tabletas digitales, igualmente con contenidos preinstalados y para usarse sin conectividad a internet. A pesar de su formato tan precario y de bajo costo, esta iniciativa se detuvo a los pocos meses de operación y nunca llegó a ser un programa de alcance nacional.⁴

² Después de 2009 las inversiones hechas al programa Enciclomedia fueron destinadas al finiquito de contrataciones. De acuerdo con la SEP (s.f.^b), la vigencia del programa terminó el 31 de diciembre de 2011. Cfr. <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2959/4/images/LB%20Enciclomedia.pdf>.

³ De acuerdo con la Unesco, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial, el desarrollo de estas habilidades se vuelve exigencia imprescindible para que los alumnos puedan participar activamente en la sociedad e insertarse en el mercado laboral.

⁴ Cfr. Comunicado de prensa 237 de la sep: <http://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-237-entregara-sep-tabletas-a-alumnos-de-quinto-grado-de-primaria-en-6-entidades?state=published>

En su corta vida, Enciclomedia fue siempre bien valorada por profesores y alumnos. Si bien las diversas evaluaciones hechas al programa no encontraron correlación alguna entre su uso y mejores o mayores aprendizajes de los alumnos (cfr. Holand, Honan, Garduño y Flores, 2006; Flacso, 2008; CEE, 2010), tampoco se ha podido relacionar hasta hoy día con ningún otro programa de equipamiento de tecnologías digitales en las escuelas.⁵ En contraparte, la SEP reportó logros de este programa que supondrían lo contrario: una mayor integración de alumnos y discusión de temas en el salón de clases; incremento de la motivación en clase para alumnos y maestros; tendencia de cambio en las estrategias de búsqueda de información adicional en clase; soporte básico para la labor docente de los maestros; apoyo fundamental para los alumnos en la comprensión de conceptos; generador de mayor interacción entre los alumnos y de trabajo colaborativo; posibilidades de desencadenar procesos de aprendizaje y enseñanza no previstos (SEP, s.f.^b).

Es paradójico que un programa con tantas bondades resultara ineficaz. Para entender esta paradoja, se analiza a continuación el programa Enciclomedia. Se destacará la significación social y pedagógica de su propuesta didáctica y su diseño orientado a proveer de recursos educativos en formato digital. Se intentará mostrar cómo las formas en que Enciclomedia articuló continuidad y cambio alentó procesos de instrucción poco flexibles, que lograron instaurar visualidades y subjetividades acordes al consumo masivo de tecnologías digitales en la educación escolar, y por tanto, bien apreciados, independientemente de su nulidad pedagógica.

Una apuesta por la información

Lenguaje e imágenes ya no son lo que prometían ser para
los críticos y los filósofos de la Ilustración —un medio
perfecto y transparente a través del cual la realidad
se puede representar para su comprensión.

W. J. T. Mitchell (1995)

Enciclomedia consistió en la digitalización de los libros de texto de quinto y sexto grados de educación primaria, más la incorporación de un conjunto de contenidos y herramientas computacionales para la enseñanza de las lecciones,

⁵ Unesco (2013) muestra el “poco efecto” del uso de tecnologías de información y comunicación en América Latina y el Caribe, por la falta de claridad en los objetivos pedagógicos y de estrategias apropiadas para alcanzarlos.

con apoyo de un proyector, impresora y, en ocasiones, de pizarrones interactivos.⁶ Por sus características técnicas, no fue difícil presentar este programa como un cambio de paradigma educativo, en consonancia con la pretendida sociedad de la información. Al iniciar el siglo xxi, el uso de tecnologías de información y comunicación (TIC) se consideró con el potencial suficiente para fracturar los modelos tradicionales de la educación escolar por sus capacidades inéditas en materia de acceso, resguardo y manejo de información. A partir de una visión instrumentalista de la tecnología y de una perspectiva instruccional de la educación, la SEP proyectó que el acceso a un amplio universo de información, a través de múltiples fuentes y formatos, tendría repercusiones positivas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, al igual que convocaría una mayor participación social en el ámbito escolar.

Contrario a las retóricas dominantes de la época, que identificaban a internet como el verdadero punto de inflexión en los procesos de producción de conocimiento, la SEP no consideró significativo que las escuelas contaran con conectividad, o quizá se estimó que este proceso tomaría más tiempo e implicaba gestiones que sobrepasaban su ámbito de acción. La apuesta se cifró en ofrecer libros de texto con gran cantidad de información adicionada:

El Programa Enciclomedia es una herramienta didáctica desarrollada por científicos e investigadores mexicanos, que relaciona los contenidos de los libros de texto gratuitos con el programa oficial de estudios y diversos recursos tecnológicos como audio y video, a través de enlaces de hipertexto que conducen al estudiante y al maestro a un ambiente atractivo, colaborativo y organizado por temas y conceptos que sirvieron de referencia a recursos pedagógicos relacionados con el currículo de educación básica. El Programa Enciclomedia establece un puente natural entre la forma tradicional de presentar los contenidos curriculares y las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías para mejorar la información y las telecomunicaciones, sin requerir de origen conectividad para funcionar, dado que se trata de un material informático que puede distribuirse a través de discos compactos instalados en disco duro, que vincula los libros de texto gratuitos con recursos que enriquecen y apoyan los temas del plan de estudios de primaria. De este modo, se optimizan materiales educativos de diversas temáticas que permiten consultar de manera directa en el salón de clase la enciclopedia Encarta, así como artículos especializados, video, audio y actividades didácticas, en una

⁶ El pizarrón interactivo, también llamados pizarrón electrónico, es un dispositivo periférico que interactúa con el programa de *software* al tocar su superficie con la mano o con un lápiz electrónico. No se tiene el dato sobre cuántos de estos pizarrones fueron distribuidos, pero sólo una baja proporción de las aulas equipadas con Enciclomedia contó con ellos.

base de datos, para que estudiantes y profesores cuenten con una amplia gama de posibilidades de investigación y documentación, orientada a un aprendizaje más significativo e integral (SEP, s.f.^b: 11).

Con Enciclomedia se instauró una dinámica fundamentalmente audio-visual para el desarrollo de las clases, pues las fotografías, mapas, visitas virtuales, videos, películas, audios, actividades interactivas y animaciones son observados, ya sea proyectados en la pared, en una pantalla móvil o en el pizarrón electrónico. El correlato educativo de lo audiovisual se estableció en “el mensaje”:

Enciclomedia promueve la generación de un aprendizaje más significativo a través de nuevas rutas de acceso al conocimiento, que conducen (*sic*) a docentes y alumnos a la creación de ambientes atractivos y útiles, a partir de la inclusión de nuevos lenguajes audiovisuales como un complemento para la construcción del mensaje (SEP, s.f.^a: 6).

En el diseño de Enciclomedia se produjeron recursos audiovisuales nuevos y se incluyeron igualmente recursos audiovisuales producidos con anterioridad para otros programas que la SEP había desarrollado orientados a apoyar la educación con el uso de tecnologías: RedEscolar (programa iniciado en 1997 para la educación básica media básica, mediante servicios estandarizados de consulta en internet, a través de bases de datos y del administrador de bibliotecas digitales), Sepiensa (portal educativo en internet que integra contenidos de materiales educativos para la educación básica), Biblioteca Digital, SEC 21 (propone el uso de las TIC como herramientas para la enseñanza de las distintas asignaturas que conforman el currículo de la escuela secundaria, y proporciona materiales educativos para el modelo de Telesecundaria), Enseñanza de la Física con Tecnologías (EFIT) y Enseñanza de las Matemáticas con Tecnologías (EMAT) (orientados respectivamente a la enseñanza de la física y las matemáticas). En todos estos programas, el objetivo central era el uso de tecnologías para producir recursos didácticos⁷ para los estudiantes

⁷ Enciclomedia constituyó un paso más de una evolución iniciada más de medio siglo atrás en el país: en 1948 se crea el Servicio de Educación Audiovisual para estudiantes de escuelas normales; en 1951 se establece la Dirección General de Educación Audiovisual y luego en 1976 la Dirección General de Materiales Didácticos y Culturales. En 1981 se conforma la Unidad de Televisión Educativa y Cultural, que en 1988 se transforma en la Unidad de Televisión Educativa y que en 1999 dio lugar a la Dirección General de Televisión Educativa. En 1995 inicia sus emisiones la Red Satelital de Televisión Educativa —Edusat— y en 1996 se crea la Videoteca Nacional Educativa, al igual que la Red Escolar, para apoyar la capacitación y actualización de docentes. El primer programa orientado a utilizar computadoras en la educación, el proyecto Computación

normalistas y para la modalidad de educación a distancia, dirigido a poblaciones remotas o con dificultad para acceder a los centros escolares, a fin de abatir el rezago educativo y mejorar los índices de alfabetización y cobertura de la educación básica.

Enciclomedia imprimió un giro relevante al centrarse en educación básica y en la modalidad escolarizada, si bien lo hizo sobre los libros de texto que estaban vigentes desde el año 1994, correspondientes al plan de estudios de 1993. El programa se llevó a cabo en quinto y sexto grados de escuelas primarias públicas, y si bien se consideró ampliarla a todos los grados de la enseñanza primaria y ser ofrecida a las primarias privadas, ninguna de estas dos previsiones ocurrió.⁸

Un recurso emblemático

El nudo poder-conocimiento nunca está ausente de la visualidad, no sólo cognitivamente; es más, el poder se ejerce precisamente a través de tal anudamiento.

Martin Jay (2008)

Enciclomedia, como todo recurso educativo, constituyó una manifestación específica de las ideas y significados sociales sobre educación prevalecientes en un momento dado. Es posible distinguir varios procesos que contribuyeron en su momento a reconformar el sentido de la educación y a valorar positivamente a Enciclomedia. El primero ya se ha mencionado: un énfasis exagerado en la información y en la innovación como indicadores de calidad en la educación. En segundo término, hay que mencionar la penetración de criterios de inversión, productividad y competitividad en los ámbitos educativos, y una mayor articulación entre la educación y el mercado, con la consiguiente emergencia de agentes distintos que inciden en las políticas públicas. Otra cuestión relevante era la creciente obsesión por medir los logros escolares mediante

Electrónica en la Educación Básica, que se crea en 1985 y se transforma en el Programa de Informática Educativa, con interés principal en el desarrollo de *software* educativo (cfr. Flores *et al.*, 2002).

⁸ Al inicio, se plantearon muchas posibilidades que no se concretaron, por ejemplo, la digitalización de libros de texto en idiomas de pueblos indígenas, la extensión del programa hasta la educación secundaria y el desarrollo de ciertas aplicaciones para alumnos con alguna discapacidad visual o auditiva. Y aunque en 2007 se firmó un convenio con este propósito entre la SEP, el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE) y dos asociaciones nacionales de escuelas particulares, Enciclomedia no tuvo expansión significativa en esta esfera escolar.

pruebas estandarizadas, orientadas a mostrar rangos y comparaciones de desempeño entre sistemas, regiones y países. La educación era pensada cada vez más desde el impreciso filtro de la “calidad”, al tiempo que se depositaba en la escuela la responsabilidad casi absoluta de asegurarla. Y se divisaba un horizonte de posibilidades ligadas al ámbito tecnológico. En México, la alternancia política después de casi siete décadas de “dictadura perfecta” alimentó expectativas de cambio y de desarrollo. La primera administración panista en el gobierno federal imprimió una visión empresarial en las funciones del Estado; en materia de políticas públicas en el área, se abrieron modelos de participación de la iniciativa privada en la función pública.⁹

En los primeros años del siglo **xxi**, el poder de las grandes empresas multinacionales de la industria informática y del ocio se había hecho sentir. Competen con la industria editorial y estimulan los procesos de homogeneización en los productos culturales, los públicos a los que se dirige y las formas específicas de participar en el consumo mediante sistemas tecnológicos digitales. Con Enciclomedia, los productos mediáticos, transformados en recursos visuales para la educación, convirtieron las escuelas primarias en un nicho de mercado que incluía igualmente la venta de computadoras, *software* y dispositivos periféricos, necesarios para poder proyectar los contenidos educativos. Se genera así el posicionamiento sobresaliente de los productos Microsoft en el ámbito escolar.

Una consecuencia de estos desplazamientos en productos y agencias será que el programa Enciclomedia —financiado enteramente con recursos públicos— se somete a derechos de autor registrados, lo que restringirá su uso exclusivamente a las computadoras instaladas en las aulas de escuelas y centros de maestros.¹⁰ No podrá ser usado en otras computadoras, ni por profesores, ni por alumnos, ni por padres de familia fuera de las escuelas donde fuera instalado. El supuesto interés de hacer de la educación pública un asunto público se tradujo en la apertura a la participación mercantil en el ámbito escolar y en otorgar preeminencia a los correspondientes intereses privados. La preocupación por democratizar el acceso a la información se hacía bajo un esquema extremadamente limitado, a pesar de que en la época, el uso de tecnologías digitales en las escuelas era considerado un indicador de calidad

⁹ Y que en el caso de Enciclomedia constituyó un saqueo monumental a las arcas públicas. Las irregularidades y la pillería se documentan en el “Primer Informe de Resultados y Recomendaciones de la Subcomisión para investigar y dar seguimiento a todo lo relativo al programa Enciclomedia”, Cámara de Diputados, LX Legislatura, Comisión de Servicios Educativos, fechado el 29 de noviembre de 2007.

¹⁰ Estaba previsto dotar a las bibliotecas públicas de computadoras con este programa. La acción no se realizó.

educativa y, como contrapartida, la falta de acceso a las tecnologías digitales se advertía como un factor de desigualdad y de exclusión social. No obstante, la atención de la SEP se enfocó en lograr elevar los “estándares” de las evaluaciones PISA, que mostraron bajos niveles en las competencias medidas desde su primera aplicación en el año 2000.

En 2003, cuando se prueba la primera versión de Enciclomedia, no había aún ni una expansión significativa en el equipamiento en tecnologías entre la población mexicana, y la conectividad a internet apenas despuntaba.¹¹ Pero no se consideró importante impulsar políticas orientadas a cambiar esta situación. De ahí que en nuestro país siguió siendo predominante el equipamiento tecnológico en este modelo, llamado “Uno a muchos” (un equipo para muchos alumnos, concentrado en aulas de cómputo escolares o, como se hizo en Enciclomedia, una computadora por grupo escolar). En 2005, en la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI) en Túnez, se presentó el programa Una Computadora por Niño, que implicaba un modelo distribuido (un equipo por un niño), con conectividad a internet a través de redes inalámbricas, dotado con dispositivos mecánicos para recarga de batería que permitía su uso incluso en lugares donde no hubiera luz eléctrica. Y, por supuesto, a un menor costo. Pero en México se siguió insistiendo en el mismo modelo centralizado por varios años más.

De cualquier modo, el acceso a la información se identificaba como una cuestión prioritaria que atender; constituyó un objetivo conveniente en la medida en que se reconocía que, si antes de la expansión de las tecnologías digitales el principal problema era la escasa información disponible en formato impreso, ahora el desafío consistía en el manejo de la abundante información disponible en formato digitalizado. Semejante aspiración implicaba por necesidad procesos pedagógicos distintos y cambios de paradigmas de enseñanza para su consecución, lo que fue expresamente reconocido por la SEP. Se optó por capacitar a directivos y profesores para el uso del programa Enciclomedia para aprovechar los recursos de información allí puestos a su disposición, con la participación de los Programas Nacionales de Actualización de Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap) y las instancias estatales de formación docente a través de los centros de maestros. En un contexto donde la inno-

¹¹ De acuerdo con la Asociación Mexicana de Internet, A.C., en 2003, las personas con conectividad a internet en México estaban en el orden de 12.5% y solamente 8% de estos usuarios se conectaban en las escuelas (https://www.amipci.org.mx/estudios/habitos_de_internet/2003_Habitos_de_Usuarios_de_Internet_Mx.pdf). En un estudio posterior se muestra que para 2004 sólo 12.5% de habitantes en México contaban con acceso a internet. Este estudio no contempló a la población menor de 13 años, por no considerarla significativa. Cfr. www.amipci.org.mx/estudios/habitos_de_internet/2004_Habitos_de_Usuarios_de_Internet_Mx.pdf.

vación y la avidez por la información se convirtieron en fines por sí mismas, el rol del profesorado se colocó al nivel de operadores del programa. Por otra parte, las escuelas se vieron de pronto ante la necesidad de gestionar fuentes alternativas de financiamiento para contar con tinta para la impresora, papel, hacer reposiciones de focos del proyector, tramitar reparaciones, vigilar contra el robo de equipos. Todo esto contribuyó a que la intensidad de uso y el compromiso con el sostenimiento fuera desigual entre escuelas.

En su conjunto, todo estuvo acorde al acelerado proceso de desregulación que experimentaban las políticas públicas en educación. Resulta comprensible que Enciclomedia se pusiera en marcha sin contar con un diagnóstico sobre los problemas educativos que pretendidamente estaba dedicada a resolver (Flacso, 2008: 8). Pero como todo recurso educativo es una construcción social supeditada a la interpretación y apropiación por parte de sus usuarios, las implicaciones que derivarán de su uso sobrepasarán las finalidades que pretendía su diseño.

Una propuesta visual

En lugar de la visualidad como propiedad característica y definitoria de los objetos, son los actos de visión hacia los objetos los que constituyen el objeto de su dominio: su historicidad, su anclaje social y la posibilidad de su sinestesia.

Mieke Bal (2008)

Los recursos visuales han formado parte de la acción educativa de todos los tiempos y sociedades. Son mediaciones poderosas en cuanto que forman parte de simbolismos, conocimiento y significado compartido; se encuentran siempre inscritos en un complejo campo de prácticas sociales más amplias que les dan su sentido e inteligibilidad.

Imagen y texto se hallan estrechamente vinculados, aunque no fue siempre así; en sociedades iletradas, las imágenes tuvieron una posición dominante, junto con la instrucción oral, mientras que la cultura letrada se produce cuando el texto fue sustituyendo paulatinamente la antigua tradición, y no sin conflicto: la lectura fue señalada como actividad perniciosa por su potencial de alienación cuando su producción se conformaba por un limitado mercado de productos carente de estructura, por la anarquía en las autorías y las ediciones.

Fue en el siglo xix cuando se estableció un campo literario ordenado, en el que pudo distinguirse entre la producción industrial destinada a las masas por un lado, y las formas cultas de la lectura por otro; entonces, la letra impresa tomó centralidad en el estudio y en la instrucción escolar, así como en el proceso de la institucionalización (Chartier, 2010). En contraparte, las imágenes suscitaron desconfianza y se las relega de la cultura escolar, al vincularlas a la superficialidad, el espectáculo y el entretenimiento (Martín-Barbero y Rey, 1999).

La letra impresa sigue siendo representativa de la cultura letrada, pero textos e imágenes no forman ya universos diferentes y separados entre sí, sus mixturas adquieren un papel relevante en diversas prácticas sociales, especialmente en los ámbitos de la comunicación, la socialización y la educación. En consecuencia, si textos e imágenes forman parte de prácticas sociales más amplias, no solamente participan como formas de representación del mundo, sino también en articulación con un innumerable conjunto de factores de índole diversa que inciden en la construcción social e institucional de la subjetividad (cfr. Crary 2008^a, 2008^b).

Por lo anterior, los recursos visuales no se entienden como construcciones basadas solamente en imágenes. Mitchell (1995) señala al respecto que no puede hablarse de medios visuales ya que todos los medios son mixtos pues siempre involucran varios sentidos. En concordancia con la perspectiva formulada por Raymond Williams, quien consideró a los medios de comunicación como elementos que no se definen en función de sus características técnicas o sensoriales, sino por su participación en prácticas socialmente estructuradas y significadas, Mitchell afirma la necesidad de evitar considerar la visualidad como un hecho dado de antemano, para convertirla en un objeto de estudio cuya definición deriva del análisis específico.

En ese mismo sentido se pronuncia Bal (2003), quien, en contra de cualquier esencialismo visual, coloca el objeto de los estudios visuales en el terreno de las prácticas culturalmente situadas; se interesa por lo que llama “evento visual” —lo que sucede cuando la gente mira y lo que acaece en virtud de tal acto—; define la visualidad como lo que hace de la visión un lenguaje, y por ende, una práctica perteneciente al terreno de la interpretación, más que al de la percepción.

Bajo este ángulo, Enciclomedia podía considerarse un recurso visual no por el hecho de ser un programa multimedia, sino por estar diseñado fundamentalmente para que sus contenidos fueran mirados por los alumnos, y por su capacidad para generar ciertas prácticas de visualización requeridas en el entorno cultural específico del aula escolar. A continuación, se tratará de dis-

tinguir dichas prácticas de visualización. Para este efecto, precisaremos en un primer momento su propuesta visual, que definía un horizonte de posibilidades y tendencias en función de sus características técnicas y sus formas de uso, para luego, en un segundo momento, identificar el universo de eventos visuales que se ponían en juego.

El programa constituyó una propuesta visual para profesores y alumnos en cuanto su lógica de utilización resultaba comprensible y utilizable en función de la visibilidad de los recursos disponibles. La propuesta visual de Enciclomedia gravitaba alrededor de distintos acervos agregados de información digitalizada, accesibles a partir de su visionado en una pantalla de computadora.¹² Dichos acervos estaban organizados en un programa de *software* instalado en una computadora en el escritorio del maestro, al frente del salón de clase. La información que contenía comprendía los libros de texto gratuitos digitalizados, textos de consulta en el aula, fotografías, mapas, visitas virtuales, videos, registros en audio, ejercicios didácticos, juegos interactivos y herramientas de *software*. Estos contenidos se proyectaban en una pared del aula, o en una pantalla, o en un pizarrón blanco (pintarrón) o bien en un pizarrón electrónico, según el equipamiento con que contara el salón de clases.

Las paredes del aula, espacio tradicionalmente empleado por los profesores para colocar información generalmente producida por alumnos y profesores con fines didácticos (cfr. Augustowsky, 2003), se llenaban de imágenes con la proyección de Enciclomedia, continuando en cierta manera esta antigua práctica.

El programa era operado por el profesor; los alumnos tenían una participación esencialmente como observadores, exceptuando cuando se utilizaba el pizarrón electrónico —que, como ya se ha dicho, no fue instalado en todas las aulas donde se dispuso Enciclomedia—. Con este dispositivo periférico, o sin él, los alumnos podían participar en juegos interactivos o ejercicios didácticos. Cuando los alumnos realizaban alguna actividad distinta, que implicara trabajar en sus mesas o bien el empleo de recursos —incluido el libro de texto impreso—, el profesor apagaba el programa.

¹² Lo que se describe a continuación es la versión de Enciclomedia 2.0, que corría con el sistema operativo Windows 3. Desde mediados de la década de los años noventa del siglo pasado, todos los sistemas operativos son de ambiente gráfico o interfaz gráfica —interfaz es el sistema de comunicación entre el usuario y la computadora— cuya organización y el manejo de información son visuales y no a partir de comandos textuales. Todas las opciones de operación aparecían a la vista como “menús”. Las imágenes de pantalla que se presentan en este trabajo fueron tomadas directamente del programa Enciclomedia durante 2015 y 2016.

Enciclomedia supone un público de “observadores cautivos” que deben mirar atentamente las proyecciones y concentrar sus miradas en un solo punto al frente del aula, de manera muy semejante a las clases basadas en la exposición magisterial. Para lograr este objetivo, fue necesario intervenir la infraestructura escolar, pues se requerían aulas con corriente eléctrica, con posibilidad de cerrarse, y colocar en las ventanas cortinas oscuras con el fin de que la imagen proyectada fuera visible. Las aulas con Enciclomedia debían además poder cerrarse bajo llave para evitar robos de equipo. Estas condiciones tan básicas estaban por encima de las condiciones habituales de muchas escuelas rurales y en áreas de población indígena.¹³ Su funcionamiento exigió también esfuerzos adicionales por parte de los planteles, para el mantenimiento y administración de los equipos. La custodia y el cuidado del equipo suscitaban complicaciones cuando en la escuela había dos turnos, pues ante cualquier descompostura o pérdida se tendía a culpabilizar al profesor del otro turno. Para evitar conflictos, se tendía a mantener el equipamiento fuera del alcance de los alumnos.



Imagen 7.1. Un salón de clases con Enciclomedia.

¹³ Por esta razón, Enciclomedia no pudo instalarse en la totalidad de las escuelas primarias, faltando precisamente en las localidades con las condiciones más desfavorecidas en términos económicos.

Los libros de texto digitalizados estaban adicionados con otros recursos visuales multimedia a los que se accedía a través de los hipervínculos que se encontraban en algunas palabras de las lecciones. Estos hipervínculos eran visibles fácilmente por estar subrayados y por su color azul distintivo; junto al hipervínculo se mostraba una figura, ya fuera de una cámara fotográfica si se trataba de una foto, una cámara de videograbación si conducía a un video, una bocina si dirigía a un audio, un globo terráqueo si llevaba a un mapa; si no había ninguna imagen, se trataba de definiciones de conceptos ubicadas en otro texto. La navegación a través de hipervínculos estaba delimitada solamente para ampliar una determinada información del libro de texto: de este modo, al salir de una lección para consultar un recurso, ya no era posible dirigirse a otro sitio que no fuera la lección en donde se seleccionó el hipervínculo. Para regresar a ella se accionaba el comando para cerrar la pantalla emergente.

Hay excepciones a esta navegación en círculo: en algunas lecciones de los libros de texto, al hacer clic en un hipervínculo, aparecía en la parte inferior de la pantalla un comando denominado “Otros recursos” con la misma palabra del hipervínculo. Era un buscador, que llevaba a un amplio listado de recursos de información asociados, como puede apreciarse en la siguiente imagen. Esta pantalla resultó al hacer clic sobre la palabra “agua”: esta palabra aparecía automáticamente en el comando “Buscar”. Al accionar el comando “Ir”, el motor de búsqueda desplegaba todos los contenidos relacionados disponibles en Enciclomedia. Cuando se utilizaba este recurso, era posible pasar de un contenido a otro libremente, sin regresar forzosamente a la lección del libro de texto donde exploramos el hipervínculo. Pero entonces, el regreso era lo que se dificultaba; para regresar a la lección donde se estaba, había que salir del programa y volver a empezar.

Algunos recursos de Enciclomedia estaban producidos de manera expresa para los requerimientos del plan de estudios; es el caso de los libros *Conoce nuestra Constitución* y *Atlas de México*. Igualmente, se diseñaron ejercicios para reforzar o evaluar aprendizajes específicos de las asignaturas. Muchos de estos ejercicios ya estaban en los libros de texto impresos y solamente se adaptaron como ejercicios interactivos multimedia; otros fueron diseñados expresamente para Enciclomedia.

Otras actividades implicaban una interacción que podía ser muy simple, como el obtener sonidos diferenciados para las respuestas correctas e incorrectas, como el siguiente ejercicio:

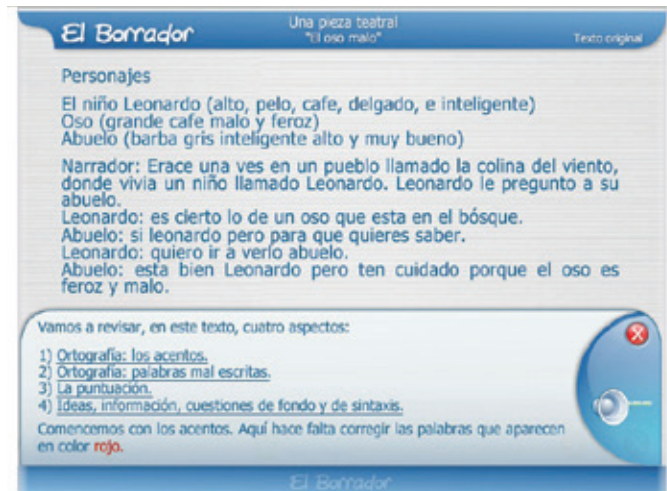


Imagen 7.2. Ejercicios didácticos. Español, sexto grado.

Algunos ejercicios, especialmente en matemáticas, permitían una visualización de operaciones que no eran análogas a los ejercicios que podían hacerse en el libro impreso. Por ejemplo, facilitaba la representación y la comprensión de fórmulas para su respectivo cálculo, en el proceso de calcular volúmenes y ver su incremento o decremento en tercera dimensión.

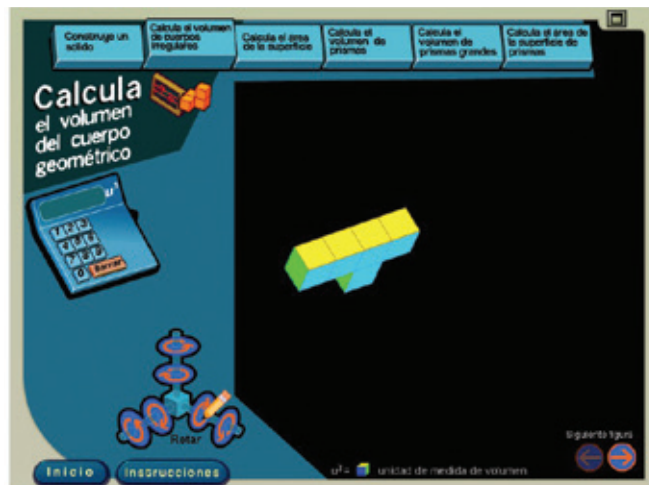


Imagen 7.3. Ejercicios didácticos. Matemáticas, quinto grado.

Estas actividades incorporan no sólo una dimensión de placer en las labores escolares, mediante aspectos lúdicos, sino también una propuesta de visualidad que representó una expansión de la experiencia comunicable. La mayor parte de estos ejercicios se encontraban en las asignaturas de matemáticas, algunos de las cuales eran realizadas con ayuda del pizarrón electrónico —en las aulas donde efectivamente estuvo instalado.

En la versión 2.0 de Enciclomedia se añadieron contenidos de Inglés, asignatura que no figuraba antes de Enciclomedia en la educación primaria. Y aunque el índice estaba en español, para que profesores y alumnos lo comprendieran mejor, gracias a los ejercicios didácticos que contenían audio y mostraban las respuestas correctas, era posible que, sin saber el idioma, los profesores podían “enseñarlo”.

No obstante, la gran mayoría de los recursos —y los que poseían los diseños más elaborados— eran los que comprendía la enciclopedia *Encarta* de Microsoft.

La Enciclomedia Encarta era identificada en sí misma como “Biblioteca de consulta”. A los recursos de Encarta se accedía, como a todos los otros, al hacer clic en un hipervínculo en la lección de un libro de texto. *Encarta* conformaba un extenso universo de información en muy variados formatos.

Las opciones que ofrecía *Encarta* posibilitaban búsquedas de información desde diversas lógicas. Un ejemplo es el recurso “La línea del tiempo”; éste era un visualizador de los contenidos sobre personajes y hechos históricos, ordenados en forma temporal, a fin de posibilitar una idea más amplia sobre épocas y sucesos relacionados entre sí.

Las visitas virtuales de 360°, para “visitar” sitios de interés educativo, o los mapas dinámicos, con una diversidad de descriptores muy amplia, o los viajes organizados a manera de un interés académico específico tenían mucho potencial para establecer lógicas distintas de acercamiento a innumerables contenidos.

Encarta contenía además otras herramientas para articular la visualización de recursos y la producción de tareas o ejercicios educativos; este recurso era nombrado pomposamente “Investigador”.

Evidentemente, *Encarta* era un recurso destinado a ser subutilizado, en cuanto que el tiempo disponible en una clase no era suficiente para hacer el avance del plan de estudios y explorar a la vez los recursos disponibles. Por una parte, porque la mayoría de sus contenidos no correspondía al plan de estudios de quinto y sexto grados de la educación primaria, lo que hacía improbable su utilización en clase. Por otro lado, esta Enciclomedia digital era una herramienta cuyas aplicaciones para “investigar” suponía a un usua-

rio con acceso libre al equipo de cómputo para realizar sus consultas, búsquedas y elaborar informes de manera individualizada. No era el caso de los alumnos de primaria.

De modo que, al estar subordinada a Enciclomedia, a la docencia y a una sola computadora por salón de clase, la funcionalidad de *Encarta* estaba fuertemente restringida, y se limitaba a ser un proveedor de recursos de información, principalmente a partir del despliegue de hipervínculos, desde la lección del libro de texto utilizado en la clase.



Imagen 7.4. Enciclopedia *Encarta*, en menú Investigador.

Una tercera parte de Enciclomedia era el “Sitio del maestro.” Estaba orientado a apoyar la docencia y los procesos de gestión de los profesores. Se accedía a él por un comando (que tiene una figura de manzana) situado en el “Sitio del alumno”. El “Sitio del maestro” constituía la parte del programa Enciclomedia que apoyaba al profesor con diversos elementos para su docencia. Con excepción de algunos contenidos didácticos que se anexaban como “Cuadernos de actividades”, los cuales contenían materiales dirigidos a la enseñanza de las asignaturas que no contaban con un libro de texto impreso, el material que contenía el “Sitio del maestro” no estaba diseñado para ser proyectado en clase. El profesor podía acceder a esta parte para consultar el plan de estudios, los objetivos de las asignaturas, sugerencias para realizar la docencia, para registrar sus avances programáticos, o imprimir materiales para que los alumnos realizaran alguna actividad.

Los contenidos estaban orientados a apoyar, administrar y supervisar la docencia. Como ya se mencionó, algunos contenidos del “Sitio del maestro” estaban orientados a suplir la falta de un libro de texto para las asignaturas. En el caso de la asignatura de Geografía —en quinto y sexto grados—, dirigía al *Atlas de México* y al *Atlas de geografía universal* que se encontraban en el portal de ingreso a Enciclomedia, como ya se explicó más arriba.

Evidentemente, el “Sitio del maestro” era un segmento de Enciclomedia que mostraba una extraordinaria diversidad, incluía tanto materiales académicos como administrativos, para la enseñanza y para la gestión docente, lo que sin duda reflejaba la complejidad de la práctica de la enseñanza en las escuelas primarias. Y a la vez representaba una particular divisoria que marcaba Enciclomedia entre los recursos visuales: por una parte, estaban los libros de texto digitalizados, desde donde se podía acceder tanto a la enciclopedia *Encarta* como al “Sitio del maestro”. Por otro lado, estaba todo lo demás: los recursos contenidos en el libro *Conoce nuestra Constitución*, el *Atlas de México*, el *Atlas de geografía universal* y los cuadernos de actividades para las asignaturas de Educación Cívica, Educación Artística y Educación Física. Esta delimitación imprimía códigos de empleo durante las clases.

Ver para aprender

En la sociedad de hiperconsumo, el zapeo visual
es la contrapartida lógica a la saturación de mensajes.
La hipersensibilización provoca la “bulimia despreocupada”,
la “curiosidad superficial o turística”.
Manuel Gil y Francisco Javier Jiménez (2008)

La propuesta visual de Enciclomedia tenía como base un conjunto de recursos cuyo modo de uso ofrecía un amplio margen de maniobra; sin embargo, su uso en las aulas estuvo en buena medida pautado en un paradigma de la lección tradicional. El programa presentaba una interfaz amigable; la estructura de manejo resultaba familiar a los profesores por organizarse a partir de los libros de texto digitalizados. No obstante, comprendía un amplio universo de partes dispares, integradas con lógicas heterogéneas, a manera de un gran receptáculo de información, cuyas acciones y contenidos despliegan diversas formas de presentación de información y múltiples vías de acceso.

La navegación en este programa no se limitaba al uso de vínculos hipertextuales; existía una buena cantidad de menús, herramientas y materiales de apoyo. Algunas partes y contenidos podían encontrarse anidados en varios niveles, lo que exigía un buen conocimiento del programa para no perder la posición durante la clase. Para la gran mayoría de los profesores, para quienes Enciclomedia constituía una primera experiencia de manejo de recursos visuales digitales como apoyo a las labores docentes, su forma de empleo y potencial educativo no eran evidentes. Dado que el programa estuvo diseñado para que lo utilizara el profesor, pero sin poder consultarlo fuera del salón de clase,¹⁴ se les dificultaba conocer el programa, explorar sus posibilidades, planear las clases en función de los recursos del programa.

Los niños, evidentemente, tampoco podían descargar el programa y consultarlo en casa o en bibliotecas. Los padres de familia no tenían tampoco acceso ni conocimiento sobre los contenidos que Enciclomedia había incorporado para la enseñanza en la escuela primaria.

El uso específico de Enciclomedia¹⁵ estuvo influido no sólo por la abundancia de recursos de información, sino también por el desafío que representó para los profesores, además del manejo del *software*, incluir otros contenidos, géneros, lenguajes y prácticas discursivas para realizar su función docente en las aulas, donde hasta entonces habían ejercido un control casi absoluto sobre los recursos de los que se servían para “dar” la clase. Mientras tanto, la formación docente se concentró en la capacitación para el uso de la computadora, del *software* y los periféricos, sin huella alguna de cualquier tipo de educación mediática. La tecnología digital parece considerarse una herramienta neutra, productora de contenidos, una forma efectiva de concentrar contenidos de diversas fuentes, para “ir más allá del libro” al aportar recursos multimedia adicionales. Y en contraparte, el profesor que tradicionalmente había fungido como proveedor de contenidos, se enfrentó con una provisión de información que él mismo no dominaba en su totalidad. Obviamente, la previsión original de Enciclomedia sobre que los profesores podrían proponer contenidos para enriquecer el programa, era quimérica.

Mientras que el libro de texto es un recurso que cada alumno posee para sí y es libre de consultarlo a partir de sus propios criterios, de manera adaptable a distintas tareas o exigencias contextuales, de forma continua o intermitente o

¹⁴ Como se señaló en páginas anteriores, Enciclomedia se instaló solamente en las aulas de quinto y sexto de primaria y en los centros de maestros. Las acciones de formación docente para el uso de Enciclomedia se basaron en cursos cortos y en “cascada”: los maestros que habían asistido a los cursos, se convertían en instructores para otros profesores, y así sucesivamente.

¹⁵ Los datos que aquí se mencionan sobre el uso de Enciclomedia se basan en observaciones etnográficas realizadas en aulas escolares, y en entrevistas personales con maestros que utilizaban este programa, realizadas en el curso de una investigación anterior (cfr. Sagástegui 2007a, 2007b y 2008).

simultánea con otras prácticas escolares, Enciclomedia establecía prácticas de visualización de las proyecciones, que exigían una atención focalizada de todo el alumnado de manera sincrónica, bajo la tutela del profesor, quien decidía cuáles recursos adicionales de información se veían en clase. Esta concentración de la atención sucedía incluso en grupos de escuelas multigrado —donde en un mismo salón se encuentran alumnos de distintas edades y grados escolares—¹⁶: la proyección de contenidos de Enciclomedia no era compatible con otras actividades en el aula, aunque fueran grupos de otro grado escolar.

Como se mencionó, la lógica de uso de Enciclomedia en el salón de clases estaba extremadamente pautada por el libro de texto. Las decisiones que implicaba el uso del programa se resolvían en la práctica cotidiana al interior de una casuística que podía ser muy diversa, pero cuya resolución en clase generalmente atendía una cuestión semejante: el criterio de “utilidad” que los profesores conferían a un recurso de información determinado. Así, cuando los alumnos identificaban un hipervínculo pedían al profesor que lo desplegara, petición acompañada de entusiasmo cuando identificaban un hipervínculo que no era solamente texto, sino también audio, imagen fija o video. Muchas veces, los profesores accedían a desplegar hipervínculos incluso como un premio cuando el grupo había trabajado bien o había mostrado buena conducta, sobre todo cuando se trataba de videos, donde debía invertirse más tiempo en su visionado. En general, la decisión de abrir hipervínculos o explorar cualquier recurso adicional dependía de lo que el profesor consideraba que entrañaba mayor valor educativo y, por supuesto, del tiempo disponible para la enseñanza de la lección que se estaba estudiando. Por esta razón, las formas de visualidad que emergieron con Enciclomedia salvaron en gran medida las pautas de visualidad organizadas por las lecciones del libro impreso, y su alcance educativo se identificó fundamentalmente como una ampliación y diversificación de esta visualidad escolar tradicional, en clave de “información adicional”, si bien a una mayor velocidad, para tratar de aprovechar todas las posibilidades disponibles. Las proyecciones de Enciclomedia mantenían un ritmo fluido para ver la mayor cantidad de información posible en el tiempo que se tenía disponible. El *zapping* o paso de un contenido a otro es una reacción que deriva de un aumento en la oferta de posibilidades para mirar, en medio de la atracción que esto genera y del poder de hacerlo posible técnicamente; y permite, como lo señalaba Castells (2007), crear los propios mosaicos visuales.

Enciclomedia imprimía además un ritmo colectivo para el seguimiento de la lección, y en cierto modo homogéneo, pues todo el grupo de estudiantes participaba en el movimiento de la proyección. La información multimedia

¹⁶ Se encuentran en áreas geográficas rurales, con dispersión poblacional.

hacía más versátil la lectura colectiva de las lecciones proyectadas por Enciclomedia, la práctica habitual en clase se agilizaba, los hipervínculos añadían un elemento de sorpresa y novedad a cada lección, y tenía como resultado, que los periodos de concentración en las lecciones fueran más largos, paradójicamente, al hacer los lapsos de atención más cortos pero continuos.

Este universo ampliado de recursos visuales que entró en las aulas a través de Enciclomedia, demandaba otra temporalidad, adecuada para explorar los recursos de información, no solamente como amenidad contra el ciclo monótono de las clases escolares, sino extendiendo igualmente el análisis de los contenidos de la lección a partir de la información mostrada. Pero los tiempos establecidos por la administración escolar para cada lección no se modificaron, como tampoco se alteraron la infraestructura —más allá de lo necesario para que funcionara el equipo y la proyección fuera visible— ni las formas habituales de docencia, gobernadas por la secuencia del libro de texto impreso. Las disposiciones administrativas de “avance programático” se mantuvieron idénticas antes y después de Enciclomedia.

De esta manera se reafirmaban distinciones y clasificaciones entre lo sustantivo y lo adjetivo: persistió la desconfianza sobre el potencial educativo de la imagen, a la que si bien se le considera un reforzador de aprendizajes, está señalada igualmente como potente distractor. Los profesores que utilizaban Enciclomedia manifestaban esta convicción en las entrevistas realizadas durante 2005 en expresiones como: “Enciclomedia es como un cinito (*sic*)”, o “Hay un riesgo de que Enciclomedia se use demasiado”. Aun con todas las restricciones a las que el programa estaba sometido, en las escuelas Enciclomedia representó una isla de entretenimiento en un mar de aburrición.

La visualidad como lenguaje

Desde finales del siglo diecinueve, al poder institucional sólo le preocupa que la percepción funcione de tal modo que asegure que el sujeto sea productivo, controlable y predecible, que sea adaptable y capaz de integrarse socialmente.

Jonathan Crary (2008*)

[...] el ritmo con que se imparten los temas y contenidos escolares por un lado sumamente lento con relación a la generación actual de conocimientos y por el otro

exageradamente veloz en la práctica impidiendo cualquier recorrido excepto el más superficial. Evidentemente, la matriz escolar adolece de un problema de ritmo. El alumno opta así por actualizarse en la educación informal, principalmente mediática. La inercia por el hábito de la matriz escolar puede transformarse con enorme rapidez por la tecnología, como ocurrió con la digitalización repentina de la enseñanza, pero que generalmente redundaba en una mera ostentación técnica (cambiar los pizarrones de tiza por electrónicos) que no sólo no incide en la profundización del conocimiento, sino que lo estetiza en una versión *light* de los contenidos.

Katia Mandoki (2006)

Los alcances de Enciclomedia no derivaron de la relación entre imágenes, mensajes y receptores, como lo previeron diseñadores y autoridades educativas, sino de la producción social de sentido que se constituyó en las prácticas y relaciones sociales que se activaron por intermediación de su uso. Consideradas todas las posibles variaciones, al igual que sus predisposiciones de uso de acuerdo a su estructura, en la cotidianidad del aula, Enciclomedia representó una expresión tanto de la continuidad como del reordenamiento en la función socialmente conferida a las escuelas y de las tensiones que establece un entorno social caracterizado por el crecimiento exponencial de información.

Es históricamente reconocido el poder de homogenización que la escuela ejerce, por medio de los planes de estudios y de los contenidos escolares. La conversión de cualquier conocimiento científico en formato de contenido escolar había sido ya señalada por Kuhn (1971), quien advirtió la forma en que los libros de texto consumaban una traducción de los paradigmas científicos, ajustándolos a la comodidad del *statu quo*, sin interés ni necesidad de profundizar en las lógicas de construcción que subyacen a tales conocimientos. Es así que ningún contenido está destinado a su discusión en clase, sino a su asimilación. De modo que, independientemente del incremento en la cantidad de información multimedia que pudiera ponerse al servicio de la docencia, tal información se afilia a un proceso de *domesticación escolar* para integrarla como “contenido” de una lección.

Por lo tanto, ya como parte de un sistema institucional más amplio, la información audiovisual tiende a someterse a las normativas del proceso homogeneizador. En Enciclomedia este proceso era facilitado en tanto

los contenidos alternativos a los que muestran los libros de texto, aun provenientes de diversas fuentes y presentados en distintos formatos, no configuraban puntos de vista diferentes, sino complementarios y, en ocasiones, adicionales y accesorios.

Para Mandoki (2006), semejante efecto homogeneizador es intrínseco a la matriz cultural propia del entorno escolar,¹⁷ caracterizada por un lenguaje impersonal, un efecto de distancia, neutralidad y autoridad asociado tanto al discurso monológico del maestro como a la homogenización de espacios, uniformes, información y horarios. Una matriz no necesariamente establece homogeneización idéntica en todas las prácticas cotidianas escolares, pero configura un universo de significados compartidos. A lo anterior se suma la homogeneización que se produce cuando el Estado define la enseñanza en términos de tiempo, y de su organización en el calendario escolar, que exige a profesores y alumnos acumular información, calificaciones, apuntes en lapsos determinados, por sobre el aprendizaje de conocimientos por parte de los alumnos.

La proyección en pantalla de los recursos de Enciclomedia hacía accesible y manipulable la información, mediante procedimientos de *zapping* y de consumo similares a los que se realizan desde hace tiempo con medios de comunicación, tendencia de la que tampoco se había escapado la industria editorial: los libros deben ser llamativos y estar a la vista; atrapar la atención pesa más en la decisión de compra que el contenido mismo, el cual se hace visible mediante la publicidad y es vigente solamente por pocas semanas (cfr. Gil y Jiménez, 2008). El observador de Enciclomedia contemplaba contenidos efímeros, siempre en plazos de tiempo cortos, propios no de la lectura abundante, sino intermitente, idónea para movilizar la atención de los observadores a través de microrrelatos, episodios disímiles de corta duración, que no demandan gran inversión ni de tiempo ni de energía, que se suceden unos a otros casi indefinidamente, capaces de desplegarse de manera instantánea listos para el consumo, como de cualquier bien o mercancía, gracias al poder de seducción que resulta de mantener el deseo continuamente insatisfecho (Bauman, 2007).

La digitalización de todo tipo de información, para ser visto y leído a través de la proyección en una pantalla, conlleva prácticas de lectura escolar no tan distintas en su realización como por su fragmentación, gracias a su estruc-

¹⁷ Para Mandoki, la estética o apertura a lo sensible es una dimensión relevante para analizar la producción de subjetividades. Centra su estudio en distinguir matrices, estructuras construidas socialmente que producen, condensan y organizan significado e identidades en entornos específicos. Y si bien las matrices no determinan a los sujetos —que además se mueven en una diversidad de ellas— sí los sujetan a un horizonte de posibilidades en un contexto determinado.

tura narrativa multimedia, intertextual, intermedial e hipertextual, que rompe con la secuencia lineal de la lectura en clase. Igualmente, supone la mixtura de géneros que se entrelazan en un solo constructo cultural. La supuesta “necesidad” de acceder a la información en abundancia, exige intertextualidad e intermedialidad: es ineludible la consulta a textos que son tomados de diferentes fuentes, para distintos propósitos, entre la enorme cantidad de contenidos disponibles, a partir de criterios no siempre evidentes. Castells ha indicado que, en una sociedad red, organizada progresivamente por flujos globales de información, los mensajes tienden a homogeneizarse en un solo modelo cognitivo común, de manera que los géneros tienden a adoptar códigos equiparables y crean una situación de *virtualidad real*: las noticias parecen ficción, los juicios se transmiten como telenovelas, la educación semeja videojuegos. Este autor señala:

[...] quizás el *rasgo más importante del multimedia sea que captura dentro de sus dominios la mayor parte de expresiones culturales en toda su diversidad*. Su advenimiento equivale a poner fin a la separación, e incluso a la distinción, entre medios audiovisuales e impresos, a cultura popular y erudita, entretenimiento e información, educación y persuasión (Castells, 2007: 405).

Una expresión de lo anterior se puede identificar en los periódicos, que propenden a asemejarse a las revistas cuando tienden a incluir contenidos distintos de los de las noticias y de información política y económica.¹⁸ Este fenómeno se advierte asociado a un conjunto de procesos más amplios, que involucran la pérdida de credibilidad y audiencia de los periódicos —y de los medios en general— de difusión masiva de información a través de diversas formas de comunicación, saturación gráfica, un acusado desdibujamiento del perfil profesional del periodismo, lo que redundaría en múltiples estrategias para atraer la atención de públicos diversos, mediante la banalización de la información y la fusión entre información y entretenimiento (Humanes, Martínez y Francescutti, 2009). En contraparte, Enciclomedia no pareció enfrentar acusaciones de banalización, ni menoscabo en la legitimidad y educabilidad de la información de sus bases de datos, quizá

¹⁸ A este proceso se le ha denominado tabloidización. Refiere la adopción, por parte de los periódicos “de calidad”, de un formato y contenidos propios de la prensa popular o tabloides, publicaciones periódicas sensacionalistas dirigidas a un público mayoritario; dicha estrategia está encaminada a aumentar las ventas y atraer a compradores, que toman más en cuenta los encabezados que la línea editorial de un periódico (Santa María, 2003). Actualmente asistimos a la inclusión de contenidos multimedia en sus formatos digitales en línea.

porque los contenidos estaban preseleccionados por “expertos”, porque el programa mismo provenía de una fuente facultada (SEP), y porque su pertinencia se evaluaba además en clase bajo la tutela de una figura de autoridad: el maestro.

Otra ventaja añadida era la enorme capacidad para captar y mantener la atención de todo el grupo de alumnos. Enciclomedia propiciaba en el aula lo que Mirzoeff (2003) denomina “momentos estructurados del mirar”, en espacios donde el objetivo final es mirar lo que está siendo expuesto: todas las miradas se dirigían al mismo sitio, en medio de un aula oscurecida para facilitar la visión. Esta atención también se gobierna bajo el signo de la homogeneidad: toda la información proyectada en las diversas formas de pantallas es merecedora de la misma atención puntual por parte de quienes la visualizan. Más aún, hay reglas comunes de atención: mirar atentamente, en silencio y distinguir lo propio de la lección del libro de texto de todo el resto de información. Este modelo semeja lo que Crary (2008^b) denomina un modelo disciplinario de atención, que surge desde el siglo XIX para contrarrestar la inestabilidad de la atención —peligro para el sujeto productivo que el modelo económico del capitalismo industrial requería— y adecuarla para conducirse en medio del exceso de estímulos de todo tipo que acompañan a la vida urbana.

Por otro lado, la observación de la información que Enciclomedia desplegaba era propia de lo que Jay (2008: 20) define como una cultura de la pantalla, en cuanto “su fugacidad característica, en contraposición a la ‘cultura impresa’ en la cual los objetos, incluidas las imágenes, poseían una forma de existencia perdurable”. Pero también porque establecía un criterio de “realidad” técnico: se revelaba como una matriz de información. Todas las opciones de interactividad y de agencia podrían potencialmente desplegarse en Enciclomedia. Las opciones de análisis y discusión, de enseñanza y aprendizaje podrían ser visualizadas. Y la visualización en pantalla del amplio espectro de las posibilidades de exploración y acción, genera a su vez un sentido de autonomía y competencia asociada al manejo de grandes cantidades de información.

En su conjunto, Enciclomedia representó una renuncia a incidir sobre lo que supuestamente estaba llamada a lograr: movilizar las estructuras de la escuela, la participación de profesores y la agencia de los alumnos en un entorno de comunicación ampliado. Ha pasado más de una década desde el inicio de este programa y la situación no parece haber cambiado con los programas subsecuentes ni con la denominada reforma educativa. Frente a tal escenario, resulta más necesario que nunca actuar para

aprehender el reto de la visualidad en la educación formal y reivindicar el papel de la escuela, donde todavía hoy, en medio de tantos cambios sociales, económicos y tecnológicos, se juega en gran medida las bases para la ciudadanía y la inclusión social. Y porque ella —junto a otros actores sociales— está llamada a lograr, como propone Dussel (2010), nuevas relaciones con el saber.

CAPÍTULO 8

El uso de las imágenes en los muros de los salones de clase de educación indígena

Bruno Baronnet

Recurrir a materiales visuales parece ser una práctica común en la acción pedagógica, pero sus usos responden a lógicas sociales, políticas e institucionales propias de las culturas escolares que comparten los agentes educativos de manera desigual. En las aulas de educación primaria indígena en México, algunos profesores acostumbran colocar imágenes en las paredes para enseñar contenidos escolares con apoyos iconográficos específicos. Por su escasez y difícil acceso en las escuelas primarias de educación intercultural bilingüe, la presencia de recursos visuales “salta a la vista”, es decir que se vuelve paradójicamente más visible en los muros monocromos de salones de clase que están a menudo deteriorados. Paliando la carencia de imágenes impresas a su disposición, la imaginación de los docentes desemboca en algunos casos en experiencias educativas que requieren la elaboración propia de alfabetos ilustrados, mapas de espacios geográficos locales, calendarios murales y representaciones de eventos históricos, de paisajes, personajes o animales que son más o menos significativos para los niños.

¿Cuáles sentidos múltiples expresan los diferentes —y desiguales— recursos visuales, y bajo cuáles formas son usados en las rutinas cambiantes de la cultura escolar? En escuelas de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México, el uso, desuso y no uso de imágenes como soportes murales para el aprendizaje son producto de una política educativa precaria heredada del indigenismo. La observación de la heterogeneidad de las actividades pedagógicas rutinarias conduce a proponer pistas críticas de interpretación sobre los múltiples sentidos que proyectan los recursos visuales que acompañan el día a día de los niños en los muros de las aulas. Considerando la pertinencia cultural y pedagógica de las ilustraciones empleadas, en este capítulo interesa escudriñar las prácticas de

los profesores y niños indígenas cuando aprovechan las paredes con fines de enseñanza y aprendizaje.

A partir de experiencias previas de investigación en estados del centro y el sur del país desde 2004, así como de una serie de etnografías áulicas realizadas entre abril y noviembre de 2015 en los estados de Chiapas y Oaxaca, el acervo de datos cualitativos referido aquí se compone de fotografías, grabaciones de entrevistas y de la vida escolar. Tiene como fin proponer elementos de análisis socioantropológico sobre el desuso de las imágenes en los muros de salones que dependen del sistema de educación indígena en México. Este trabajo concluye sobre las contradicciones entre lógicas sociohistóricas y discursivas que son subyacentes en la construcción visual de estas paredes. Se tienden a reproducir en los imaginarios infantiles las figuras que representan símbolos de dominación, discriminación e invisibilidad de los referentes culturales de los propios grupos indígenas, quienes aparecen colonizados bajo formas hegemónicas y esencializadas en la cultura escolar, lejos de dignificar a los pueblos y sus valores comunitarios.

Acercamientos teórico-empíricos en investigación socioantropológica de la imagen en la escuela indígena

Acercarse al uso de las imágenes en paredes de aulas situadas en un determinado contexto requiere desentrañar las lógicas de sus usos en la cultura escolar, la cual está constituida por un

[...] conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas (Viñao, 2002: 59).

La imagen mural en la escuela indígena es un componente esencial de su cultura escolar, ya que moldea, fabrica y transforma las rutinas de la vida cotidiana en los momentos y lugares del aprendizaje. Los cambios en las culturas escolares pueden ser orquestados por agentes exteriores que comercializan o donan imágenes que llegan a colocarse como carteles de diversos tipos.

El propio investigador participa en este choque de culturas escolares cuando obsequia planisferios, retratos fotográficos de los niños o reproducciones de pinturas de arte, los cuales invariablemente se colocan por decisión del profesorado en determinados sitios de las paredes principales.

A manera de evidenciar su *locus* de enunciación, este trabajo versa sobre culturas escolares que no ha conocido en su niñez en carne propia el investigador, de nacionalidad y cultura occidental, por lo cual prevalece cierta exterioridad, pero también cercanía y familiaridad desarrollada desde 2004 en el trabajo continuo de investigación, acompañamiento y formación docente entre sujetos educativos implicados en escuelas primarias indígenas de los estados de Morelos, Oaxaca y Chiapas, particularmente en comunidades bilingües beneficiarias de los programas asistencialistas. Con visitas repetidas a zonas de supervisión de comunidades nahuas, mazatecas, mixtecas, tsotsiles, tseltales y choles, la investigación colaborativa busca dar cuenta de los procesos orientados a interrogar y generar nuevas dinámicas de trabajo para potenciar la práctica docente con los niños en grados de educación primaria intercultural bilingüe, desde una perspectiva dialógica en el acompañamiento pedagógico a los equipos docentes.¹

Los datos cualitativos recogidos desde un enfoque participante y reflexivo constituyen conocimientos valiosos sobre las prácticas de educación con base en la imagen. Son documentadas, sistematizadas y analizadas a la luz de las experiencias enriquecedoras que representan desafíos permanentes para la enseñanza cotidiana en la cultura de escuelas indígenas de educación básica. El presente estudio de naturaleza socioantropológica problematiza los procesos vinculados a la imagen mural en la enseñanza y aprendizaje áulicos y sus relaciones con las prácticas culturales de las comunidades y sus representaciones colectivas.

En las estancias de trabajo etnográfico, se observan los espacios áulicos con los docentes y los niños para aprehender sus actividades en el aula, pero también el tipo de colaboración que desarrollan en la dinámica cotidiana de la escuela, mediante el vínculo con los compañeros de trabajo. Observar las rutinas y las paredes de las aulas proporciona datos relevantes sobre los alcances y límites de las prácticas pedagógicas cotidianas de los docentes, al identificar cómo desarrollan estrategias visuales de educación pertinente con la

¹ El análisis de las informaciones obtenidas se realizó además mediante grupos de discusión con los actores en el campo, así como en seminarios con el equipo de trabajo, para compartir experiencias de pedagogías interculturales en relación con las características socioculturales de las localidades, para discutir y analizar el concepto de interculturalidad y educación intercultural y para revisar los fundamentos que sustentan las prácticas documentadas en regiones rurales altamente marginadas.

participación de los niños y las familias, procurando captar cuál es la naturaleza de los vínculos entre docente-alumno y alumno-alumno. Se incluyen prácticas extracurriculares y comunitarias que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuando los participantes muestran los conocimientos que manipulan y aspiran adquirir, a través de formas propias de organizar el desarrollo de la práctica escolar en contextos de desigualdades sociales, conflictos lingüísticos y dificultades en la docencia.

Para investigar lógicas sociales con criterios de validez, confiabilidad y científicidad, en este capítulo se considera a la horizontalidad como un proceso mediante el cual investigador y sujetos implicados en la investigación reconocen y valoran la posición social que ocupan en función de su dotación de recursos simbólicos, escudriñando cómo logran identificarse como productos de una cultura específica (*véase* Pérez y Sartorello, 2012). Se evidencia a raíz de una contextualización de la investigación que sea capaz de potencializar la descolonización del saber y la producción de nuevos saberes de una manera dialógica y horizontal (Kaltmeier, 2012), considerando que cada perspectiva singular es una más dentro de las múltiples perspectivas involucradas en el análisis. Se requiere entonces caracterizar y contextualizar reflexivamente tanto las perspectivas del investigador como las que se expresan entre los niños, los profesores y las redes familiares de socialización que pertenecen a comunidades originarias.

El manejo de la imagen en las aulas de educación indígena representa una forma comunicativa que se produce y reproduce en permanente relación con las condiciones exteriores de su construcción como objeto con múltiples usos y sentidos intersubjetivos. Sarah Corona Berkin (2012: 12) sostiene que no se puede “obviar al interlocutor de la imagen, a quien va dirigida la creación icónica; esta misma lo contiene y determina la producción”. Al analizar y comprender la imagen como parte de una “galaxia de significados”, “se descubren los discursos anteriores (dispersos en el momento histórico sobre el género, color de piel, edad, etnicidad, belleza, moda, objetos) y los discursos que se sabe conoce el receptor” (*idem*). En este sentido, el discurso que busca dar significaciones a la construcción visual de determinados soportes constituye una producción humana que otorga sentidos a las prácticas de los sujetos. Para Teun van Dijk (2006), el discurso es en sí mismo una práctica social, a menudo exclusiva de las élites simbólicas y las instituciones.

Al mismo tiempo, el discurso es prácticamente la única manera en que los prejuicios racistas se expresan y reproducen en la sociedad: estas cogniciones sociales se adquieren generalmente a través de los medios de comunicación, los libros de

texto y las conversaciones cotidianas con los miembros de la familia, conocidos, amigos o colegas, conversaciones que a su vez pueden estar basadas en lo que la gente ve en la televisión o lee en el periódico (Van Dijk, 2006: 17).

A través de las imágenes de los muros de las aulas se adquieren asimismo prejuicios ideológicos de tipo racista, pero la apropiación de los discursos deriva de miradas diferenciadas y diferenciantes en relación a lo que les evocan. Cuando a menudo los maestros o los niños indígenas miran significados positivos y estéticos que vehiculan ciertas ilustraciones, el observador externo que colabora puntualmente en la escuela tiende a fijarse en sentidos y aspectos éticos y ontológicos forjados desde cierta distancia cultural y social. Por consiguiente, se trata de tener una vigilancia epistemológica permanente y reflexiva para la desconstrucción de una mirada eurocéntrica de recuerdos personales. Esta precaución se extiende al retroanálisis de las condiciones de producción de un discurso de un investigador en formación que ha visitado en repetidas ocasiones cerca de medio centenar de escuelas oficiales de educación indígena en doce años, pero además de un formador de docentes interculturales que tiene la tentación de ofrecer constantemente un diálogo basado en una serie de recomendaciones prescriptivas para favorecer un mejor aprendizaje de la niñez indígena. A su vez, la adopción de un enfoque intercomprensivo permite vincular horizontalmente las interpretaciones recíprocas de sentidos múltiples que se desprenden de las miradas a las imágenes en los muros escolares, en la medida en que se alcanzan a captar las complejidades de los sentidos que los sujetos otorgan al lugar que ocupan los valores, las relaciones, las prácticas sociales y aspiraciones que se ven, o no, reflejadas en las propias paredes durante todo el año escolar.

Etnografiar y comprender el (des)uso del recurso iconográfico más allá de las paredes

Todo acercamiento al campo de los proyectos de educación comunitaria, intercultural y multilingüe requiere además una historización de las condiciones de producción de las prácticas actuales en relación con las marcas de la etnicidad. Comprender las identidades étnicas indígenas pasa por analizar su producción desde dos fuentes de construcción, que son las políticas públicas y los procesos de emancipación, para lo cual se han de historizar las formas como los nombres han construido identidades y reproducido las asimetrías de poder

(Corona Berkin, 2009). El propio adjetivo “indígena”, o “étnico”, caracteriza los discursos acerca de la relevancia de atributos o derechos específicos de los pueblos, pero que se traducen por sistemas precarios de educación paralela, compensatoria, ahora nombrada como inclusiva, orientada a abatir los “rezagos” entre la niñez de escuelas “indígenas”, “comunitarias” y “de migrantes”, con la proliferación de experimentos inacabados de interculturalización y de enseñanza con pertinencia lingüística en escuelas piloto que son una vitrina (el árbol que esconde la selva) en los territorios ocupados por pueblos originarios, asentados de manera concentrada o dispersa en aldeas rurales, barrios urbanos y asentamientos de trabajadores migrantes (Baronnet, 2013).

Aunque el giro de la política lingüística y cultural proclama la idea de la interculturalidad “para todos” desde hace cerca de dos décadas, la ahora nombrada educación “inclusiva” sigue caracterizada por una formación profesional raquítica de docentes que están poco motivados por el reto de la innovación pedagógica permanente. Se suman la falta de vocación real y el menosprecio hacia la cultura originaria que conllevan a mayor castellanización y aculturación de la niñez por parte de profesores indígenas involucrados en una educación llamada intercultural, aunque todavía “prevalece la no comprensión cabal del concepto y la no preocupación general por entenderlo, habiendo grandes trechos entre el discurso y la acción” (Barriga Villanueva, 2004: 36). Considerando los factores que supone una verdadera educación intercultural bilingüe en un contexto de complejidad histórica, socioeconómica y lingüística en México, “el peligro de la interculturalidad es que puede disfrazar la unilateralidad y repetir de nuevo el patrón de siempre: una política para indígenas desde el mestizo y no una acción de intercambio equitativo entre culturas y comunidades lingüísticas diversas” (*ibid.*: 37).

Además, en una sociedad marcada por la racialización de las desigualdades y de las diferencias, la afirmación de las identidades culturales se vuelve un desafío real en la cotidianidad educativa. Lo que está en juego en la superación de los prejuicios racistas y de los dispositivos institucionales xenofóbicos es la necesidad de estudiar la incomprensión, como diría Edgar Morin (2016: 67 y 71), “en sus raíces, sus modalidades y sus efectos”, dado que “la comprensión intelectual necesita aprehender juntos el texto y el contexto, el ser y su entorno, lo local y lo global, [...] sobre todo comprender lo que vive el prójimo”. Para Morin (2016: 71), “lo primero que nos pide la comprensión es comprender la incomprensión. Para superar las incomprensiones, hay que pasar de una metaestructura de pensamiento complejo que comprenda las causas de la incomprensión de los unos respecto a los otros”. En este sentido, los desafíos surgen en relación al aprendizaje escolar y la intercomprensión en un

país culturalmente diverso como México que nos pide superar el odio, el desprecio y los estereotipos en un sentido de mayor justicia cognitiva en la era del multiculturalismo. Los sujetos aspiran a disponer de una formación científica apropiada y pertinente a nivel sociocultural, ya que se espera que con ella tomen conciencia de la variedad de implicaciones que el conocimiento integral tiene en su propia formación y vida cotidiana, para la intercomprensión, la interculturalidad y la dignidad humana.

Analizar la imagen que coloca el maestro en las paredes del salón de clase se realiza fuera de la interpretación de la imagen que refleja el magisterio fuera de la escuela, es decir que este estudio no parte de la imagen que representa el profesorado indígena en la sociedad mexicana.² En cualquier aproximación etnográfica a escuelas primarias de educación indígena, muchas de ellas multigrado, multilingües y de naturaleza diversa y desigual, llama la atención observar en los muros que se presentan pocas fotos, escasos calendarios ilustrados, raros retratos históricos, o panoramas geográficos.

La ausencia de uso y el desuso de imágenes en las paredes escolares no pueden ser atribuibles de manera mimética y simplificadora, por una parte, a la cultura popular e indígena de la carencia o pobreza, porque basta visitar las casas para apreciar imágenes de paisajes, familiares y personalidades políticas y religiosas; ni completamente, por otra parte, a la cultura escolar y magisterial, porque los docentes tienen acceso a una gran cantidad de recursos visuales de apoyo didáctico, tanto de la SEP como de empresas comerciales que producen y venden materiales pedagógicos a los profesores, pero que son imágenes racializadas y racializantes. La racialización de las relaciones interculturales en la escuela ocurre desde el proceso discursivo de redefinición de identidades indígenas, a raíz de la misma asignación de rasgos racializantes a un grupo social estigmatizado en la sociedad y en la educación nacional. Para Rodolfo Stavenhagen,

Más complejo aún que el problema del *racismo subjetivo*, el de los prejuicios, y el racismo *institucional*, es decir, el que se manifiesta a través de la operación y el funcionamiento de las instituciones públicas, privadas, sociales, colectivas en México, podemos hablar de un racismo *estructural* más profundo, más enraizado

² Prevalece una serie de déficits de reconocimiento que numerosos maestros padecen, tanto desde las miradas institucionales como desde las miradas de las poblaciones comunitarias, especialmente en términos de la valoración de la relevancia de su función educativa y su imagen en el espacio público. Las perspectivas etnográficas ilustran las reticencias de los maestros a trabajar en escuelas de difícil acceso, ubicadas lejos de su región de origen y de residencia, pero también se evidencian resistencias en dichas comunidades rurales cuando hay conflictos por los comportamientos de docentes dentro y fuera de cada escuela vigilada por los comités de educación, las asociaciones de padres de familia y, ahora también, por los miembros de los consejos escolares de participación social.

en la historia misma del país que comenzó desde el momento de la conquista pero que no acabó con la Independencia y en el México independiente, sino que, por el contrario se fortaleció y se hizo más agudo en el México republicano y aún post-revolucionario, porque está vinculado al poder político y económico (Stavenhagen, 2014: 231).

Ahora bien, cabe preguntarse, igual que Saúl Velasco, “cómo han reaccionado los racializados, es decir, quienes han sido víctimas del racismo en cualquiera de sus manifestaciones” (Velasco, 2016: 402) ante la ideología de mestizofilia y el hiperpatriotismo en los materiales pedagógicos de educación indígena. Por ejemplo, los Cuadernos de Trabajo para las Niñas y los Niños de Educación Primaria Indígena publicados por la DGEI en 2002 “parecen panfletos publicitarios para anunciar la cultura occidental, sus virtudes y su grandeza. La interculturalidad resulta entonces imposible dentro de ellas, es un sobrenombre, para no decir que es simplemente una farsa” (Gnade, 2010: 188). Los testimonios recogidos de los profesores bilingües y sus formadores en instituciones de educación superior, como las normales indígenas, coinciden en subrayar que la discursividad interculturalista encubre lógicas de occidentalización acelerada.

Las imágenes de los cuadernos y libros de texto que los estudiantes cortan y pegan en ocasiones en la pared pueden conducir a la autodenigración, ya que están impregnados de mestizofilia. Esta ideología nacionalista, por un lado, elogia la colonización, la mezcla sanguínea, la fusión de la grandeza prehispánica con la blancura europea, y por otro lado, niega, invisibiliza o relativiza en forma enfática, y a veces atenuada, a la figura del indígena actual y los afrodescendientes en la educación primaria (*véase* Masferrer, 2016), al tiempo que permite incuestionables manifestaciones explícitas de descalificación, denigración, minorización y agravio racializado en contra de ellos (Velasco, 2016). En los muros donde se colocan, como en los libros de texto, la selección de imágenes de los propios sujetos indígenas muestra la voluntad política de reconocer la diversidad cultural de manera superficial, “con la esperanza de una asimilación progresiva, pero no se toman en cuenta los puntos de vista y las miradas propias de los indígenas”, lo que no ayuda al alumno a desempeñarse en una sociedad multicultural (Corona Berkin y Le Mûr, 2017: 30).

Los datos que recoge este estudio multisituado indican que las imágenes en los muros no suelen comúnmente reproducir las que predominan en los libros de la DGEI o de las asignaturas regionales propias de cada estado. Si bien se encuentra frecuentemente colocada una variedad de abecedarios ilustrados,

no parece tan usual recurrir a tablas numéricas, mapas y representaciones de cuerpos humanos y animales. La mayor parte de las representaciones iconográficas que suele figurar en los muros se ubica fuera de los ámbitos de las prácticas culturales de las comunidades originarias, además de ser bastante disonante respecto de su conexión con el uso de los propios libros de texto gratuitos. Por ejemplo, se recurre en ocasiones a la exposición mural de personajes de caricaturas extranjeras o nacionales que enarbolan valores de competición asociados al sujeto individual en ascenso social, apegado a imaginarios enajenantes en boga que promueven la industria comercial moderna y los medios masivos.

Las figuras de la niñez en las paredes tienden a mostrar el desajuste entre culturas escolares y culturas comunitarias, entre la representación intersubjetiva de ellos y de nosotros. Las siguientes imágenes (8.1 y 8.2) ilustran dos representaciones del cuerpo humano, en español e inglés a la izquierda, y en maya-tseltal a la derecha. El profesor bilingüe, egresado de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek, adquirió un póster de “Partes del cuerpo” que comercializa un vendedor que se acercó a la escuela, pero también dibujó a un niño de color de piel moreno claro con pantalones cortos, que no son usuales en el pueblo.



Imágenes 8.1. y 8.2. Representación de figuras infantiles en las paredes de un salón de primer grado de primaria en la escuela Revolución de la comunidad de artesanos y campesinos tseltales de Amatenango del Valle, Chiapas (noviembre de 2015).

Al evidenciar las lagunas y vacíos de las políticas y las prácticas de educación indígena, algunos materiales escuetos contienen representaciones de la niñez, de adultos o de ancianos que pertenecen a pueblos originarios, a me-

nudo con elementos de su vestimenta o con utensilios tradicionales. De estas se desprende en conjunto una imagen caricaturizada, folclorizante, esencialista o etnicista de la figura del sujeto indígena, que engloba una representación colectiva homogénea de la etnicidad indígena, de tipo colonial, sin detenerse en la multiplicidad de experiencias de la “diversidad de las diversidades” de las culturas originarias (Domínguez, 2013) que se deben atender pedagógica y organizativamente de manera autónoma y endógena.

Si bien los casos de figuras de princesas y héroes occidentales abundan, se presentan también imágenes vehiculadas por campañas de información de distinta naturaleza. Por ejemplo, la campaña “Lee 20 minutos al día” ha difundido ilustraciones de vedetes de la televisión, a través del Consejo de la Comunicación Voz de las Empresas, que según su sitio en internet es un “grupo de empresarios profundamente preocupados por promover las grandes causas nacionales, fomentar la participación social e influir positivamente en el ánimo, valores y hábitos de la sociedad mexicana”. En la siguiente imagen (8.3), colocada entre 2014 y 2015 en una escuela del pueblo tseltal de Amatenango en Chiapas, un alumno travieso inscribió el saludo “ola amiga” en el cartel ubicado en la entrada del salón, pero que se despegó en 2016. “Lee 20 minutos al día” está promocionando la lectura utilizando la imagen de celebridades de piel blanca como Inés Sainz quien es presentadora de televisión, periodista deportiva y modelo mexicana.



Imagen 8.3. Cartel de campaña de promoción de la lectura con la figura de una vedete televisiva, en el aula de quinto y sexto grados de primaria de la escuela 24 de Febrero, en Amatenango del Valle, Chiapas (octubre de 2015).

Este tipo de ilustración es una muestra de la hegemonía de valores dominantes ligados a la supremacía blanca en una sociedad multicultural desigual

y excluyente. El proceso de racialización de los personajes en los muros contrasta con la exclusión casi sistemática de las imágenes de rostros del “color de la tierra”. Escasas veces el uso de las imágenes de rostros de personas refleja la inclusión de la diversidad cultural y las identidades étnicas como insumo en el acervo pedagógico en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los niños no se ven reflejados, identificados, espejados, es decir que no participan ni se ven expuestos en sus obras y materiales didácticos que podrían ser elaborados con su concurso directo. Por ende, no proceden a valorarse a sí mismos como niños con sentidos de pertenencia y arraigo en contextos comunitarios culturalmente diferenciados, afectando la autoestima, la confianza en las capacidades de reflexión y acción. Limita que los niños como sujetos se desplieguen al afirmar la especificidad y lo valioso de las identidades indígenas, las cuales se encuentran territorialmente situadas en el espacio social de construcción de sujetos productores y productores, actuantes activos y actuados a la vez.

La recurrencia de regímenes visuales disonantes y de desiertos iconográficos en los muros escolares puede significar también cierta despolitización de la niñez, ya que la función pedagógica de las imágenes en los muros no contribuye tanto a lo que llamaba Rafael Segovia (1975) la politización del niño mexicano en escuelas que hace medio siglo eran organizadas para reproducir los valores promovidos por el nacionalismo de Estado, ya que crece con la escolaridad misma la visión autoritaria que los niños tienen del poder. Se puede tratar ahora más bien de una politización acrítica, aséptica, castellinizante y monocultural, es decir lingüicida, etnocida, y epistemicida. Releva, en términos de Castillo y Caicedo (2015), de un racismo epistémico en la escuela visto en la genealogía de la historia de la educación y de las relaciones de dominación y espoliación que tienen los Estados con los pueblos originarios. Si bien prevalecen grabados en las paredes de algunas escuelas los logotipos de programas estatales de diversos tipos, es más habitual la ausencia casi sistemática de personajes, objetos, mapeos y voces o miradas expresadas a través de la ilustración de palabras, cantos o poemas.

Transformar las prácticas áulicas en términos del uso mural de imágenes supone para los docentes utilizar las letras gráficas para combinarlas con representaciones que las ilustran y las identifican, lo que evidencia la potencia del recurso de la imagen para la enseñanza de los lenguajes matemáticos y de las lenguas extranjeras y de los pueblos originarios. Las investigaciones sociolingüísticas contemporáneas ponen en tela de juicio la capacidad operativa de las escuelas para salvaguardar la diversidad idiomática, cuestionando los alcances y límites de los profesores como agentes de revitalización de las lenguas originarias (Hornberger, 2008), pero considerando asimismo el apro-

vechamiento de los relatos de tradición oral y el problema de su descontextualización y resignificación en el contexto escolar (Quinteros y Corona, 2013).

La siguiente imagen (8.4) muestra un cartel en tseltal colocado a distancia de la vista de niños de menos de diez años en un aula “provisional” hecha de tabla de madera y láminas, en el barrio Jerusalén de Comitán, donde se asientan familias provenientes de comunidades de Las Margaritas. Tanto los padres de familia como los supervisores de la DGEI reconocen las dificultades y las reticencias de los profesores bilingües para experimentar estrategias didácticas sólidas de enseñanza del español y del tojolabal como primero y segundo idiomas. Los niños mencionan abiertamente que sus maestros no les enseñan a contar, leer, escribir, cantar y jugar “en dialecto”.



Imagen 8.4. Cartel ubicado arriba del pizarrón de un aula de cuarto grado, con vocabulario en tseltal sobre elementos de la vida comunitaria, en una escuela de un barrio de migrantes indígenas en la periferia de Comitán, Chiapas (septiembre de 2015).

El desaprovechamiento del uso de los recursos iconográficos en el aula coincide con una lógica de desapropiación de las paredes como espacios de soporte pedagógico. En algunos casos los profesores colocan demasiado alto las imágenes para la vista de los niños. En otros casos existe cierta saturación de la vista por la confusión entre imágenes yuxtapuestas. Además de las dimensiones de la colocación y del cuidado estético de dichas imágenes, las asociaciones de ideas entre imágenes y discursos que se adjuntan a ellas merecen ser analizadas con minucia.

Resultados y pistas de investigación sobre el uso de la imagen en educación comunitaria

Sin una real participación de los grupos culturales en la planeación educativa, se vuelve atrevido establecer las cualidades de pertinencia, parámetros y criterios de idoneidad de la presencia apropiada de las imágenes en las aulas. En cierta medida la dotación de recursos materiales y humanos tiende a reflejar la naturaleza precaria de los servicios educativos brindados a los niños indígenas. No obstante, los maestros y los propios niños suelen colocar de manera espontánea e irregular distintas imágenes en las paredes sin estar conscientes de la *performatividad* de las (in)comprensiones acerca de las lecturas de estas en las prácticas de aprendizaje. Ello significa que la presencia (o no) de imágenes no es del todo un espejo de la cultura escolar dominante.

Los muros brindan un retrato panorámico de las contradicciones de la educación básica mexicana y en particular de la educación llamada indígena o intercultural multilingüe. En efecto, se fortalece la interiorización de los prejuicios racistas, el sentimiento de menosprecio de los sujetos, es decir, la construcción social de la incorporación del estigma del desprecio hacia lo propio, además de la admiración de lo ajeno. Para Alicia Castellanos, la internalización de los prejuicios hegemónicos hacia los indígenas opera a partir de un sistema de prejuicios y prácticas discriminatorias con raíces históricas e ideologías que tienen un sustrato de origen colonial y nacionalista (Castellanos, 2003; Castellanos y Landazuri, 2012), y que se expresa asimismo en las interacciones discursivas y en el uso de los materiales pedagógicos tanto en escuelas indígenas del país (Gnade, 2010; Velasco, 2016) como en las aulas de los niños afromexicanos de la costa de Guerrero (Masferrer, 2016). Siguiendo de nuevo a Michel Foucault, la emergencia del racismo de Estado en el contexto de la biopolítica, desempeña en la escuela dos funciones fundamentales, por un lado introduce un corte a través de las reglas y por otro lado instituye una relación política entre la afirmación de la vida y la eliminación por la muerte (Gallo, 2014).

El uso (in)oportuno de las imágenes con fines didácticos (más que decorativos) expresa paradojas del subsistema de educación indígena, que tiene grandes dificultades para formar a sus profesores y crear ambientes institucionales y pedagógicos favorables a un aprendizaje pertinente desde el punto de vista social y cultural. Considerando que la niñez indígena no suele identificar-

se a sí misma ni a su contexto familiar, se institucionaliza la enajenación desde el aula al ser visible lo ajeno en las paredes, como prueba de que los profesores se sienten incómodos de asumir su propia identidad social y étnica. Ellos son sujetos de origen humilde o de familias en proceso de movilidad social ascendente, quienes en su gran mayoría no han elegido la carrera magisterial como primera opción de profesionalización. Esto se traduce en un déficit de vocación y motivación para la docencia intercultural con enfoque ambiental, comunitario y multilingüe. Esta pérdida de sentidos y lazos vocacionales explica la calificación de “profes mochila-veloz” en comunidades del sureste mexicano, es decir, docentes extremadamente ausentistas, descomprometidos y descampesinados, quienes se preocupan menos por el aprendizaje de la niñez que por determinadas actividades de la familia, el negocio agrícola, comercial y lo político-sindical.

Al analizar las lógicas de enajenación de la niñez, se menciona la manifestación de representaciones visuales inapropiadas y que contribuyen a procesos de alienación social. Esta última, según Foucault (1984), es la condición misma de la alienación mental, ya que es su propia consecuencia, que se traduce en la desposesión de rasgos identitarios, de la etnicidad, de la historia social colectiva y de las resistencias. Desde una lectura de la alienación psicoeducativa como una consecuencia más de las contradicciones de la sociedad del multiculturalismo neoliberal, se evidencia que en los muros no se aprecian comúnmente fenómenos iconográficos de exaltación de la grandeza histórica de los pueblos ni de las culturas populares actuales. Las imágenes en circulación en el espacio público han de converger con la que los sujetos deseen identificarse, ya que las valoraciones de las figuras que aparecen en los materiales pedagógicos merecen coincidir con las de “indígenas actuales y activos en el proyecto nacional; jóvenes creativos, divertidos, críticos y propositivos; adultos trabajadores y honestos; ancianos que saben compartir su experiencia y sabiduría” (Corona Berkin, 2015: 95).

Las transformaciones de las culturas escolares dependen de una amplia variedad de factores. Algunos de ellos son los movimientos pedagógicos de los maestros y promotores de educación, como en Oaxaca a través de los aportes de la comunalidad a la educación comunitaria y de la investigación directa de experiencias y saberes comunitarios en el aula indígena (Maldonado, 2005). Entre las estrategias propuestas para ser implementadas en las escuelas bilingües interculturales en México, Yolanda Jiménez Naranjo plantea: *a)* la introducción deliberada y consciente en el currículo de prácticas culturales consideradas como marcadores étnicos; *b)* la reflexión metacultural sobre procesos culturales comunitarios, y *c)* una lógica que pretenda “abrir” la

escuela a los múltiples factores que intervienen en la rutinización comunitaria (Jiménez, 2012^b: 185). La relevancia del recurso visual tanto en las paredes como en los letreros, los pisos y los muebles de las escuelas, se despliega como una herramienta de pedagogía comunitaria, vinculada a la investigación permanente de los propios educandos, la cual permite interculturalizar el currículo con base en la participación directa de los niños y los comuneros.

A manera de cierre

Surge como un imperativo socioeducativo el rescate del papel pedagógico de las imágenes en los muros a manera de espejo identificador, emulador, inspirador, capaz de fortalecer la autoestima de los educandos, su conciencia social y cultural, al ir reflejando mejor sus prácticas cotidianas, sus conocimientos socialmente útiles, sus gustos y ocios. Se trata así de considerar vías iconográficas para desdibujar los saberes subalternos en los imaginarios dominantes, ya que, siguiendo a Marie Battiste, intelectual *mi'gmaq* de Canadá, la apuesta por una descolonización de la escuela no sólo es el asunto de la comunidad indígena puesto que sigue siendo tarea necesaria para los intereses del conjunto de la sociedad (Battiste, 2013).

Una perspectiva crítica de los usos prácticos de las imágenes muestra las contradicciones en los discursos asociados a los recursos visuales, entre las lógicas históricas subyacentes en la construcción de los sentidos multívocos que se desprenden de las paredes. Prevalece una tendencia a la reproducción, en las representaciones y los imaginarios infantiles, de símbolos impregnados de valores de dominación, exclusión e invisibilidad de la diversidad de los grupos culturales. Su relativa ausencia como autorrepresentación de la figura del sujeto proyecta e introyecta elementos de colonización desde formas hegemónicas y esencializadas que están lejos de dignificar los valores, normas y modos de organización de los pueblos y grupos racializados.

CAPÍTULO 9

La historieta como producto de divulgación científica en la enciclopedia *Proteo*

Julio Cuevas Romo

Las discusiones sobre el objetivo de enseñar ciencias no son en definitiva algo reciente. Desde la década de los setenta, todos los involucrados en el ámbito educativo se han cuestionado sobre la relevancia y utilidad de los conocimientos científicos que se abordan en los salones de clase. Para algunos autores como Meinardi (2010), los planes de estudio y los materiales educativos definen en gran medida la concepción que como profesores y estudiantes tenemos sobre el ámbito científico ¿Cómo nos aproximan los diversos materiales al quehacer científico?

La necesidad del uso de instrumentos didácticos que generen curiosidad e interés por parte de los estudiantes, es algo que difícilmente se cuestiona en la actualidad. En este sentido, los materiales utilizados para el aprendizaje de contenidos científicos se han diversificado mucho en las últimas dos décadas. En esta diversificación, la ciencia ficción, vista el siglo pasado como mero entretenimiento por la inmensa mayoría de los educadores, ha ganado un espacio respetable como factor de impulso para un verdadero pensamiento científico y como una vía pedagógica para aprendizajes más significativos.

En este espacio se analiza la *Enciclopedia científica Proteo*, producto editado a inicios de la década de los años ochenta por la Secretaría de Educación Pública (SEP), precursora de esta tendencia al conjuntar la ciencia ficción, la divulgación científica, géneros de la historieta como los superhéroes y las odiseas espaciales, así como un formato pedagógico específico de gran impacto hasta el día de hoy, donde la imagen, elemento central en el arte de la historieta y de los procesos de divulgación, funge como elemento principal. También se analizan, a partir del formato de la enciclopedia y el uso de

sus imágenes, las potencialidades y límites desde el ámbito pedagógico que una obra como esta puede contener.

Publicaciones de la SEP en los ochenta.

La historieta como alternativa, pero sin nombrarla como tal

De acuerdo con Sarah Corona Berkin (2011), durante el periodo de José López Portillo (1976-1982), en pleno auge petrolero, el énfasis que el gobierno en turno pone en la educación implica verla como una falla estructural. Después de realizar un diagnóstico, la propia SEP encuentra que más de 40% de la población no ha concluido la secundaria y únicamente consume literatura de “mala calidad”, en donde se ubicaba a la historieta, la cual acapara casi la totalidad de la industria editorial.¹

Porfirio Muñoz Ledo, quien estaba al frente de la SEP en los años 1977 y 1978, buscó vincular el sector productivo del país con el sector educativo. Aunque son muchas las líneas de acción que en función de esto se echaron a andar, sobresalen las de mejorar contenidos y métodos, promover la lectura y difundir cuestiones culturales en los medios masivos de comunicación.

En estas líneas de acción, las publicaciones de este periodo dirigidas a los niños se consideraron prioridad y un auxiliar indispensable. Lo anterior representó una nueva etapa en el desarrollo de la literatura recreativa en el país. Así, mientras la producción de libros de texto gratuito continuó incrementándose, el tipo de publicaciones se diversificó.

En ese lapso, apareció en 1981 la versión en español de la *Enciclopedia científica Proteo*, originalmente editada y publicada en Francia un par de años antes con bajo el título *Le monde des connaissances. L'encyclopédie en bandes dessinées*. Se editó en México bajo el sello SEP- Promexa, en un total de 18 tomos encuadrados en pasta dura e impresos a todo color.

En esta edición mexicana se añadió el subtítulo *El mundo del conocimiento en aventuras ilustradas*, evitando así la palabra historieta, aunque en realidad la obra claramente está estructurada en ese formato. Esto mar-

¹ En la SEP, como en otros muchos sectores, se ubica a la historieta o cómic como un producto de segunda categoría o de dudosa calidad. Este debate, aunque ha perdido vigencia en los últimos años, se plantea brevemente en los siguientes apartados.

có un parteaguas, pues la industria de la historieta o cómic en México, aunque de suma importancia desde los años treinta, tenía una carga social que la ubicaba como una emisora de productos inferiores a otras obras, especialmente cuando de educación o ciencia se trataba, como detallaré en el siguiente apartado.

El cómic o historieta en los ochenta.

Tres tendencias en México

Según Aurrecoechea (en Strauss, 2012), durante el siglo xx en México, si un producto editorial fue leído masivamente, es el cómic, conocido como historieta² en Latinoamérica. En la época posrevolucionaria, la mayor parte de la población era analfabeta, por lo que el lenguaje a base de imágenes fue primordial entonces para poder llegar a gran parte de la población. A partir de esta realidad, la industria de la historieta tiene prioridad desde los años treinta, se le impulsa y se le permite crecer.

Los tirajes de historietas en México fueron los más grandes del continente y llegaron a distribuirse en Estados Unidos y España. Los libros de historietas en México, como en Estados Unidos, respondieron a distintos estilos y propósitos, sin embargo, se enmarcaron en tres tendencias, y aunque tienen muchísimos matices y sería muy reduccionista ubicar la producción en sólo tres líneas, las menciono con el único propósito de sintetizar e ilustrar cómo se fue desarrollando la historieta en nuestro país.

La primera se enfoca en la reproducción de material extranjero, en la cual el género de superhéroes y el de personajes cómicos fueron los de mayor popularidad y éxito comercial. *Superman*, *Spiderman*, *Archie*, *Príncipe Valiente*, *Popeye*, *Mickey Mouse*, entre otros muchos íconos del cómic estadounidense de diversas compañías, aparecen en México paulatinamente, tanto en formato de libros de historieta dedicados a determinado personaje, como en las tiras dominicales de los diarios.

La segunda tendencia es la que tomó como punto de partida géneros de fantasía, principalmente del cómic estadounidense y específicamente el de superhéroes, para crear sus personajes. Si bien los productos eran mexicanos y contenían algunos elementos de contexto identificables con la cultu-

² En el siglo xxi, tanto los estudiosos del tema como los consumidores consideran sinónimos los términos *cómic*, *historieta* y *tebeo* al definir el noveno arte.

ra local, tanto los personajes como las historias eran más universales, siendo el mayor éxito *Kalimán*³, un superhéroe creado en México, pero cosmopolita, al igual que *Fantomas*. Mención aparte merece el libro de historietas más vendido de toda la historia del país, *El libro vaquero*, inspirado en el *western* estadounidense.

Una tercera tendencia identificable fue la creación de personajes e historias propias del contexto y el folclor mexicano, entre los que destacan, por ejemplo, *Los Supersabios* (1936), de Germán Butze; *La Familia Burrón* (1948), de Gabriel Vargas; *Memín Pinguín* (1943), de Yolanda Vargas, y *Los Agachados* y *Los Supermachos* (1965), de Eduardo del Río (*Rius*), por mencionar algunos que sobresalieron desde los años cuarenta y que si bien, se siguieron publicando varias décadas después, su auge y grandes tirajes concluyen en los años setenta.



Imagen 9.1. Portadas de cómics publicados por editorial Novaro en distintos países durante la década de los setenta.

Las muy exitosas obras *El libro semanal* y *Lágrimas y Risas* merecen también una mención especial por los enormes tirajes, ubicadas también en un contexto con el que los lectores, en particular mujeres, se identificaban. Irónicamente estas historietas tienen su ocaso con el *boom* de la telenovela a finales de los años setenta y principios de los ochenta, cuando muchas historias televisivas tomaron sus guiones precisamente de *Lágrimas y Risas*.

Para lo que interesa en este aporte, el sentido educativo y didáctico de la historieta, es oportuno mencionar que el trabajo de *Rius* en los títulos que

³ El personaje aparece primero en la radio.

mentoné, fue muy innovador y precursor en cuanto al uso pedagógico de la historieta, pues mediante narraciones en viñetas tenía la intención no sólo de entretener o informar al lector a través de sus personajes, sino de plantear una postura ideológica, generalmente por medio de la denuncia y con una postura abiertamente de izquierda, ubicando las narrativas en escenarios totalmente reconocibles del México contemporáneo en ese entonces.

Por otra parte, el trabajo de Butze con *Los Supersabios*, también fue muy innovador, si bien no se trataba de una historieta científica como tal, los personajes sí tenían un perfil científico-tecnológico, eran inventores y recurrían constantemente al ingenio para resolver situaciones cotidianas, por lo que se considera la primera historieta de ciencia ficción de origen mexicano.

Si bien, la *Enciclopedia científica Proteo*, el material educativo que interesa en este aporte, se centra evidentemente en la primera tendencia que expliqué puesto que es una obra extranjera traducida al castellano, es importante reconocer que al momento de su aparición había antecedentes del uso pedagógico y del género de ciencia ficción en México, aunque fuese por separado, en décadas distintas y bajo distintos objetivos.

Enciclopedia científica Proteo. El cómic al servicio de la divulgación científica

Nuestra meta es publicar la primera enciclopedia universal
que se puede leer desde la primera a la última página,
gracias a una incitación natural a la lectura: el deseo de
seguir a ciertos héroes en sus aventuras.

Hubert Reeves, (en Auzou, 1981^a)

La enciclopedia *Le monde des connaissances. L'encyclopédie en bandes dessinées* aparece en Francia en 1980, es editada en México bajo el sello SEP- Promexa en 1981 y finalmente distribuida en el año 1982, en el final del sexenio presidencial de José López Portillo, con un tiraje de 33,000 ejemplares.⁴ Aunque correspondería a otro tipo de aporte el analizar a detalle los diversos formatos editoriales que históricamente ha manejado la SEP, parto

⁴ Aún se pueden conseguir los 18 tomos en páginas de ventas por internet.

de una breve sistematización basada en el trabajo de Pérez Daniel (2010) para definir los libros de texto gratuito, para de ahí analizar el tipo de innovación que esta enciclopedia representó en función de lo que hasta el momento la SEP había realizado.

Como una primera clasificación de libros de texto, Pérez Daniel menciona los textos literarios, que no son producciones originales sino recopilaciones. Son sumamente accesibles, adaptables a cualquier esquema escolar o no escolar. Sugieren una relación pedagógica simétrica entre estudiante y profesor o entre quien enseña y quien aprende. No importa tanto el contenido de la producción, ni su dominio, sino sólo el hecho de ser leído, posicionando a ambas partes ante la voluntad y la decisión de hacerlo o no (Pérez Daniel, 2010: 92 y 93).

En segunda instancia, los cuadernos de trabajo son los que presentan series cíclicas sobre un contenido determinado, graduándolo tanto en cantidad como en complejidad, de acuerdo con un plan o un programa de estudios global. Parten del supuesto de un desarrollo gradual del conocimiento vinculado con el desarrollo intelectual del estudiante (*ibid.*: 95).

Por último, los textos informativos o de consulta, que son los de más antigüedad en el ámbito escolar. Normalmente se especializan en una disciplina o campo temático y su uso, al igual que los literarios, puede ser o no escolar. En este tipo de textos es donde podemos ubicar a las enciclopedias. Una de las características de este tipo de textos es que no hay una interacción directa con el lector, pues el estilo declarativo impide el cuestionamiento al contenido.

Por otra parte, es, según Pérez Daniel, un formato que ofrece mayor libertad a sus lectores, pues no se le está disciplinando como en los cuadernos de trabajo o dándole la opción de leer o no como en los narrativos, sino que existe la posibilidad de decidir el fin utilitario del texto, así como seleccionar las partes que se quieran leer y los momentos apropiados para hacerlo (*ibid.*: 103-104).

Este último tipo de texto es el que nos atañe puesto que *Proteo* está constituida y es presentada por sus autores como una enciclopedia. En los formatos de enciclopedias temáticas, ya sean muy especializadas o de contenidos más generales, al igual que en los diccionarios, hay reglas implícitas para presentar los temas, siendo las estructuras más comunes el orden alfabético o los tomos de contenidos específicos, aunque existen otras variantes, como la temporalidad de sucesos, sobre todo en las enciclopedias de abordaje histórico.

El orden de la *Enciclopedia científica Proteo* es temático:

- Tomos 1 y 2. *El universo*
- Tomos 3 y 4. *Nuestro planeta*

- Tomos 5 y 6. *La vida*
- Tomos 7 y 8. *El cuerpo humano*
- Tomos 9 y 10 *Animales y plantas*
- Tomos 11 y 12. *Energía*
- Tomos 13 y 14. *Información*
- Tomos 15 y 16. *Técnicas y maquinaria*
- Tomos 17 y 18. *Computadoras e informática.*

Las temáticas son similares a las que aparecen en muchas otras colecciones de formato de enciclopedia científica, sin embargo, no es en la temática donde se encuentra parte de su innovación, sino en su estructura. Cada tomo de la obra está compuesto de dos grandes apartados. El primero, con el formato de historieta, contiene las aventuras del protagonista, sus aliados y sus enemigos. Estas aventuras van dando pauta, dentro de la trama, al abordaje de determinados conceptos científicos de acuerdo a la temática del tomo. Aunque son los personajes los que mencionan los conceptos científicos, no suelen ser quienes brindan las explicaciones,⁵ pues estas se encuentran en el otro gran apartado, el de carácter enciclopédico formal o tradicional. El primer apartado, a manera de historieta, que contiene la parte más artística de la obra en términos de imagen, merece un análisis particular, como haremos en las siguientes secciones.

El segundo apartado, como mencioné, contiene la información científica formal y tiene un formato mucho más clásico, propio de obras que brindan información científica, sin embargo, cuenta también con ciertas particularidades tanto novedosas como limitantes en términos pedagógicos. Las explicaciones a las que los personajes nos remiten por medio de un código numérico se pueden consultar de forma itinerante, es decir, se puede “suspender” la lectura de las aventuras de Proteo cada vez que aparece un concepto formal, para consultarlo, o bien, se puede también leer la aventura completa y hacer todas las consultas de términos científicos al final. Esta característica es la que vuelve difícil la construcción del conocimiento en términos pedagógicos.

Tal formato, aunque sin duda es novedoso, y de alguna manera es una adaptación a historieta del formato clásico de nota al pie, resulta de poca practicidad en términos de aprendizaje o de consulta, pues es complicado de entrada acceder a un concepto en específico, ya que no hay un orden al-

⁵ Si existen algunos personajes —como el creador del propio Proteo, el profesor Hubertus, científico de profesión—, que brindan explicaciones un poco más detalladas dentro de la trama, pero la mayoría de ellos sólo remiten a explicaciones que se encuentran en otra parte de la obra.

fabético ni ningún otro orden claro. Los conceptos van apareciendo según son tomados en cuenta en la trama de aventuras, y aunque el acceso al eje temático general es claro, no son claros los contenidos particulares que conforman dicho tema.

Si, por otro lado, se decide leer únicamente la parte científica formal, tendremos que revisar todas las preguntas (recuadros a la derecha en la imagen 9.2) para saber cuáles nos interesan realmente. Es necesario haber leído todo el tomo para conocer la información que brinda y así poder acceder a ella en un momento posterior.

Algo que puede matizar esta dificultad es la ubicación de lo que los autores llaman “plan de la obra” (izquierda de la imagen 9.2), una página donde se muestran las temáticas por conceptos relacionados, sin embargo, como la propia guía lo muestra, los conceptos no están ordenados cronológicamente.



Imagen 9.2. Segundo apartado de la obra, donde se puede hacer una especie de consulta temática.

Dos conceptos sumamente relacionados pueden aparecer muy distantes en el tomo, uno en las primeras páginas y otro en las últimas. Cada tomo, por último, concluye con un listado alfabético de términos que remite al número de pregunta del apartado enciclopédico que contiene información más

amplia del concepto en cuestión. Es la única parte que se puede consultar de forma sistemática. El método de consulta en la enciclopedia resulta entonces complicado.

A partir de las siguientes secciones me centraré únicamente en la imagen de la parte de historieta de la enciclopedia, para lo cual es necesario iniciar con un breve recorrido por lo que implica el concepto de historieta, el noveno arte.

Influencias en la imagen de la historieta *Proteo*

Scott McCloud (2005: 9) define *historieta* como “Ilustraciones yuxtapuestas y otras imágenes en secuencia deliberada, con el propósito de transmitir información y obtener una respuesta estética del lector”. La historieta se compone de una fusión de la narrativa literaria con dibujo y pintura, evocando también la teatralidad. Esta configuración tuvo en su momento el apoyo industrial para que se pudiese propagar a gran escala y en tiempos cortos.

Los primeros antecedentes de la historieta se remontan a las pinturas rupestres, y lejos ha quedado el debate sobre la inclusión del cómic o la historieta como una de las artes formales. El ahora denominado noveno arte tiene su origen oficial de mano de la imprenta, a finales del siglo XIX (Vilches, 2012). Desde entonces, una enorme cantidad de creadores, entre los que destacan guionistas, dibujantes, tendencias, géneros, estilos, temáticas, ideologías y objetivos, han complejizado esta expresión artística.

No es el caso realizar un extenso recorrido histórico sobre estos casi 130 años de la historieta, pero es pertinente mencionar algunas pautas específicas, a manera de síntesis, sobre el género de superhéroes, en el cual se sustenta la historieta de Proteo, para comprender la influencia, el uso, la pertinencia y el impacto que las imágenes utilizadas en esta obra implican.

El género de superhéroes, cuyo origen se remonta al personaje más famoso hasta la actualidad, Superman, data de finales de la década de los treinta (1938). A partir de entonces, este género cobra una gran popularidad, que tiene su mayor auge durante la segunda guerra mundial, en la que muchos de estos personajes participan. Después, durante la década de los cincuenta, un tanto fuera de contexto y padeciendo de censura, los superhéroes entran en crisis y dan lugar a otro tipo de publicaciones.

Durante los años sesenta, el género cobra un nuevo auge, dirigiéndose a otro tipo de público, adolescentes principalmente, y retomando temáticas como la energía nuclear, la carrera espacial o la guerra fría. En esta misma época, se rediseñan personajes olvidados, para actualizarlos a la nueva era. A

pesar de esta nueva tendencia, la historieta de superhéroes no logra salir de la infantilización en la que la población en general la tiene catalogada.

Hasta los años ochenta es cuando se vive una tercera oleada de cambios. Aunque nuevos personajes son creados, también los antiguos son reformulados, pero esta vez exaltando aspectos mucho más humanos. Los superhéroes dejan de ser modelos perfectos y sus defectos comienzan a explotarse, así como también sus manías y sus imperfecciones (Cuevas, 2012). Los personajes, tanto héroes como villanos, dejan de ser dicotómicos para volverse más complejos, llenos de matices, y a veces la línea entre unos y otros es muy difusa. Esto, evidentemente, se refleja en el estilo del dibujo también.

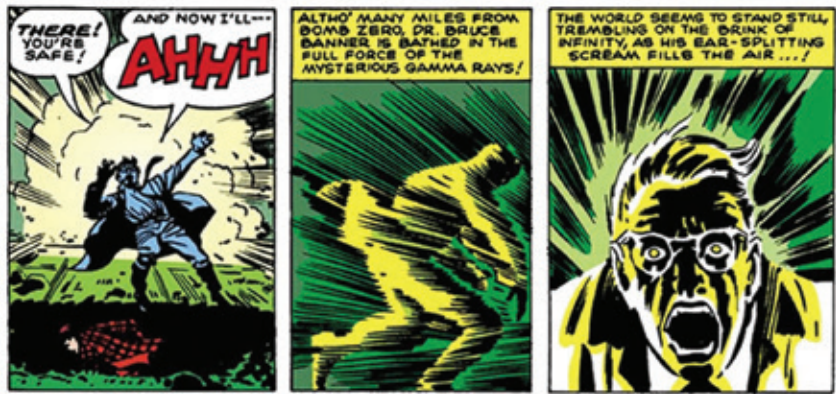


Imagen 9.3. Los orígenes de los superhéroes de la época de la guerra fría, como The Hulk o Spiderman, tienen una fuerte vinculación con la radiactividad, temor general en la población.

Otro aspecto relevante es que los superpoderes, elemento central de estos personajes y tramas, siempre han tenido como sustento el elemento científico, algo que si bien es cierto, también lo es que ha tenido una fuerte carga de fantasía o de ciencia ficción. A partir de esta tendencia en los años ochenta, se empiezan a dar algunos argumentos más sólidos para justificar las tramas, combinando ciencia ficción y ciencia formal. En otras palabras, el público consumidor empezó a exigir a los viejos guionistas elementos científicos más apegados a la realidad, algo que los guionistas actuales consideran como una obligación. Entonces, a través de los guiones, hay un acercamiento de elementos ficticios y elementos científicos.

No es casualidad que la *Enciclopedia científica Proteo*, elaborada recién iniciada la década de los ochenta y que gira en torno a un ser con múltiples superpoderes, tuviera como objetivo acercar al lector a la ciencia, en esta nueva tendencia de acercamiento entre elementos científicos y poderes ligados a la ficción.

La obra incorpora también algunas influencias de la estética de las historietas de odiseas espaciales como *Flash Gordon*. Proteo Fuerza 10, nombre completo del protagonista, debe su nombre a dos factores. El primero consiste en que tiene el poder de cambiar de forma a partir de un modelo, poder que los antiguos griegos atribuían al dios Proteo de su mitología. El segundo factor, ligado a la etiqueta *Fuerza 10*, se debe a la categoría internacional de los vientos.



Imagen 9.4. Comparativa entre imágenes de las dos grandes compañías de cómics estadounidenses (DC y Marvel) y el cómic de Proteo, todas elaboradas a inicios de los años ochenta.

Antes de abordar el análisis de las imágenes, es importante mencionar a los autores que estuvieron detrás de esta obra, ya que la lista es extensa, tanto en los guiones como en la ilustración, por lo que es complicado encontrar un estilo único en la historieta. Aunque existe la figura de coordinadores de toda la obra, cada grupo temático, es decir, cada par de libros según la lista mostrada en el apartado anterior, cuenta con un equipo distinto de dibujantes o dibujante en solitario, y un equipo de guionistas distinto. El análisis de los usos y recursos de la imagen que planteo a continuación, no se adentra entonces en las diferencias o estilos de los autores, sino más bien en las concordancias, es decir, la imagen que de manera global se utiliza en la enciclopedia.

Para ejemplificar lo anterior, será suficiente tomar imágenes y autores de los primeros dos pares de libros, abarcando las primeras dos temáticas: *El universo*, tomos que incluyen la presentación del personaje y explicación inicial al lector, y *Nuestro planeta*. A partir de aquí se puede dar una idea del papel que juega la imagen en el resto de los tomos.

Usos, recursos y potencial pedagógico de la imagen en *Proteo*

Para analizar algunas de las imágenes de *Proteo*, parto de los postulados de Scott McCloud (2005), centrándome en elementos como el color, la universalidad de las imágenes (iconografía), el realismo de los trazos y algunos recursos del cómic, como la línea cinética⁶ o línea en movimiento, la expresión de emociones mediante el *bocadillo*⁷ o el uso de la onomatopeya⁸.

Todo lo anterior, como se comentó antes, se analiza en la obra en general, sin considerar las posibles diferencias de estilo artístico de los múltiples autores.⁹ A esto, considero muy relevante incluir los rasgos y acciones de los personajes, pues como la gran mayoría de los cómics de superhéroes, independientemente de la historia narrada, están ligados a los estereotipos que las imágenes muestran.

Respecto a los trazos y la iconografía, McCloud nos recuerda que los íconos son un ejercicio de abstracción, y mientras más abstractos sean sus trazos, son más reconocibles universalmente. De aquí que las compañías multinacionales, por ejemplo, busquen logotipos de gran abstracción, muy sencillos de recordar. Por otra parte, las fotografías y los dibujos o pinturas de estilo realista son los que más se parecen gráficamente a la idea que quieren representar, lo opuesto a la abstracción (McCloud, 2005: 28-32).

Todo mundo se puede identificar con alguien que tenga ojos, boca o nariz de trazos simples,¹⁰ pero no todos se pueden identificar con un personaje con rasgos específicos de una cultura, etnia o región geográfica determinada, algo que sin duda las editoriales de historietas toman en cuenta a la hora de considerar mercados.

En el caso de las historietas, los autores se mueven en todo este matiz de trazos. Hablando de los personajes, mientras más abstractos y simplificados sean, se van “alejando” de una realidad particular, a la vez que se van aceptando más universalmente. En otras palabras, el caricaturizar a los personajes va simplificado sus particularidades físicas, a la vez que se van enfatizando los elementos universales.

⁶ Efectos utilizados para simular movimiento en una imagen estática. Se utilizan mucho para indicar que algo se mueve a gran velocidad.

⁷ Comúnmente se le conoce como globo de diálogo.

⁸ La inclusión de palabras que imitan sonidos, por ejemplo, el famoso *¡bang!* de las armas de fuego.

⁹ Únicamente en las primeras dos temáticas (tomos 1-4) participan ocho distintos dibujantes. Es posible consultar en la red diversas obras de estos autores para corroborar la enorme diferencia de estilos. Los involucrados en estos primeros tomos son: Christian Gaty, René Deynis, Max Lenvers, Pierre Le Guen, Philippe Luguy, Angelo Di Marco, Roland Garel y Jean Louis Hubert.

¹⁰ De aquí también el enorme éxito, en las redes sociales, de los íconos que expresan emociones.

Las historietas de aventuras y las de superhéroes comparten algunas tendencias. Más que buscar algunos elementos de carácter universal, suelen enfatizar algunos rasgos físicos para discernir, por ejemplo, héroes de villanos,¹¹ experiencia de inexperiencia, fortaleza de debilidad, o inteligencia de torpeza,¹² por mencionar algunos casos. La línea entre enfatizar este tipo de características y el manejo de estereotipos es muy delgada (lo que se ejemplificará más adelante).

Con respecto al estilo de trazos y el juego entre abstracción y realismo, *Proteo* sigue manteniendo de forma muy latente la influencia del cómic de superhéroes y del cómic de aventuras que hasta ese momento se había producido. La estética es similar a la de las odiseas espaciales, pero el protagonista tiene claras referencias a muchos de los superhéroes de las compañías más importante: Marvel Comics y Detective Comics (DC).

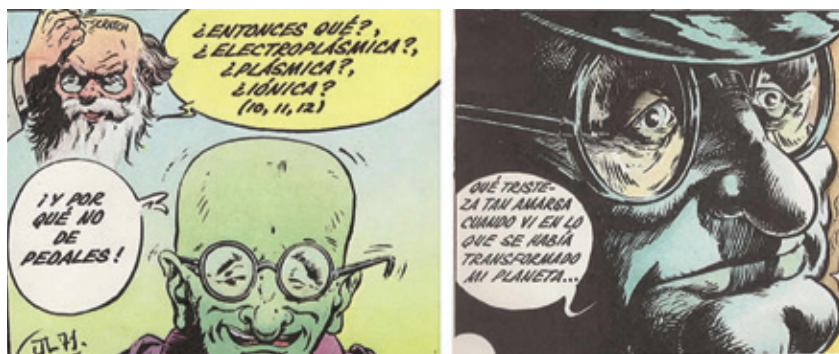


Imagen 9.5. El mismo personaje mostrado con dos estilos muy distintos en los tomos 1 y 2 respectivamente. Uno de carácter caricaturizado y el otro de carácter más realista. Los personajes inteligentes, humanos y no humanos, tienen grandes cráneos y anteojos.

Respecto de las características de las viñetas en una historieta, McCloud menciona cuatro clasificaciones:

- *De momento a momento.* En esta categoría, los lapsos son muy breves y casi nada queda a la interpretación del lector.
- *De acción a acción.* Son transiciones que representan un solo elemento que progresa, es decir, hay un segundo elemento, generalmente el escenario en el que interactúan los personajes, que permanece intacto.

¹¹ Algo muy utilizado en el cómic estadounidense durante la Segunda Guerra Mundial o la Guerra Fría, donde los villanos adquirían rasgos de los enemigos en turno de Estados Unidos.

¹² Es recurrente ver a los personajes inteligentes con cráneos grandes, anteojos o rodeados de información.

- *De tema a tema.* Es aquí donde se sigue una escena o idea, dando mayor grado de participación al lector, en quien recae interpretar el sentido de algunas transiciones.
- *De escena a escena.* En esta categoría se alude mucho al razonamiento deductivo, pues hay una transportación a gran escala en tiempo y espacio.
- *De aspecto a aspecto.* Suele pasar por alto el tiempo, recreándose en diferentes aspectos de un lugar, una idea o una disposición de ánimo.
- *La transición non-sequitur,* que no ofrece ninguna relación lógica aparente entre viñetas (McCloud, 2005: 70-72)

Las transiciones en la historieta de *Proteo* obedecen a una narración un tanto vertiginosa, y las transiciones entre viñetas se centran sobre todo en las dos primeras clasificaciones, aunque en ocasiones hay indicios de la tercera, pero las imágenes poco ofrecen a la interpretación del lector.



Imagen 9.6. Bocadillo o globo de diálogo personalizado. En la historieta se deja muy poco a la interpretación del lector, cuando las viñetas son confusas o a largas distancias, queda claro quién está expresando determinada idea, aunque no se vea al personaje.

En este sentido se entiende que siendo niños o adolescentes los posibles receptores principales, las secuencias sean fáciles de seguir. La mayoría de las transiciones son inmediatas en acción, no hay grandes saltos en tiem-

po o espacio de unas a otras, tampoco ambigüedad en las acciones de los personajes. Las últimas tres clasificaciones no son consideradas por los autores.

En cuanto al tiempo, uno de los recursos más importantes con el que los autores de historieta pueden experimentar, en el caso de *Proteo* es una clara adaptación de lo que inició Jack Kirby en Marvel Comics y que los autores contemporáneos de la compañía mantenían en los años ochenta. Muchas de las viñetas representan múltiples momentos en una sola imagen valiéndose del recurso de la línea cinética o línea en movimiento, representaciones del paso de distintos objetos móviles o personajes en acción por el espacio. Estos recursos se han ido estilizando con las décadas, y en el caso de *Proteo*, se echa mano de algunos muy específicos, como la multiplicidad del personaje o el borrón en primero o segundo plano.

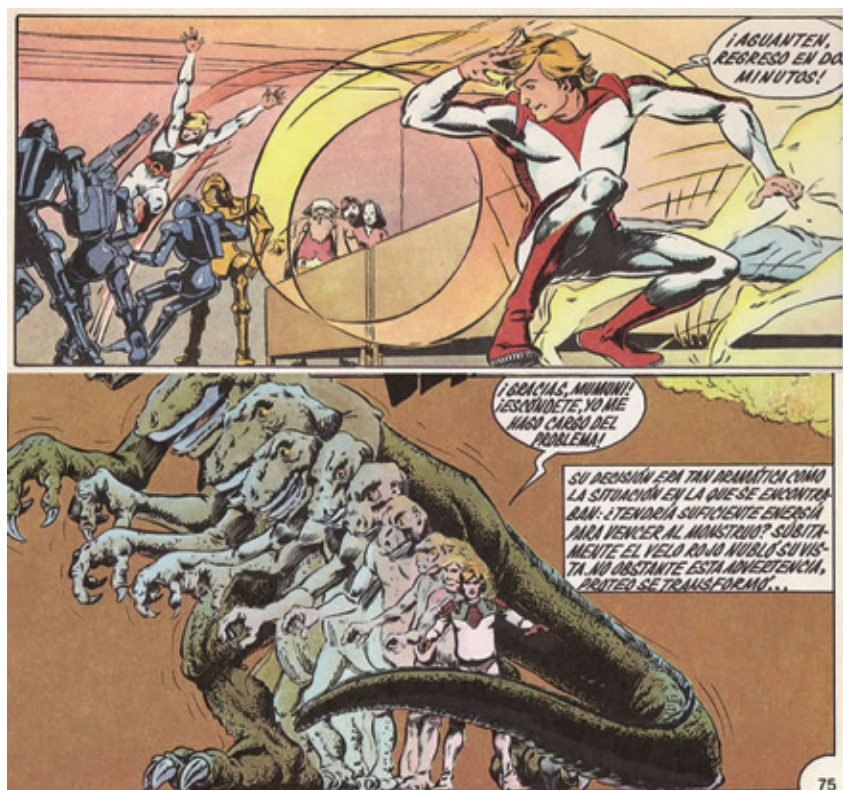


Imagen 9.7. Dos viñetas que muestran tres recursos combinados para capturar el tiempo en una sola viñeta. Arriba, una línea cinética que describe dos posiciones del personaje, su trayectoria y un diálogo posterior. Abajo, una transformación del personaje a partir de dos figuras bien definidas (inicial y final) y una serie de figuras indefinidas como intermedio.

El uso de la onomatopeya está presente en toda la obra, de hecho en algunas partes con cierto abuso, pues las viñetas completas son una onomatopeya sin imágenes adicionales, como se muestra en la imagen 9.8. Esto, por otra parte, da una idea de la importancia del “sonido” en la narrativa, pues constantemente se tienen que representar accidentes, explosiones, altas velocidades, máquinas gigantes o fenómenos naturales, por mencionar algunos.

Existe otro uso, menor al anterior, tanto en frecuencia como en relevancia con la narrativa. Son sonidos ligados a las emociones de los personajes, como suspiros, ruidos estomacales, bostezos, besos o sollozos, que además de la utilización de la onomatopeya son representados con los bocadillos o globos de diálogo.



Imagen 9.8. Viñetas donde los personajes o escenarios son secundarios. El recurso de la onomatopeya es el elemento principal para describir la situación.

Como nos recuerda Vilches (2014), el uso de colores básicos en las primeras historietas de superhéroes y de aventuras que se imprimieron a color,

se debía principalmente a cuestiones económicas. Estas historietas se imprimían en papel periódico, de mala calidad, por lo que los matices de colores quedaban pobremente plasmados en el proceso de impresión y era muy importante reducir esas pérdidas. Cuando la industria cambió, sin embargo, el uso de colores básicos y muy contrastantes se mantuvo y en los ochenta aún era muy común.

Siendo *Proteo* una obra que desde un inicio se concibe bajo un formato de alto costo, en este aspecto sí se desmarca de las demás historietas, y si bien hay elementos constantes, como el uniforme utilizado por el protagonista,¹³ los matices utilizados no tienen los contrastes, en ocasiones hasta psicodélicos, de las historietas que se editaban paralelamente. De hecho, esta es una de las pocas diferencias realmente notorias entre *Proteo* y las historietas de superhéroes contemporáneas de las que tantas características adaptaron los autores de la enciclopedia.



Imagen 9.9. Los poderes de Proteo son una réplica de los poderes de los superhéroes más conocidos del cómic estadounidense.

¹³ Muchas de los primeros superhéroes tenían colores sumamente contrastantes para que fueran identificables aun en papel de muy baja calidad. Para McCloud, el uso de estos contrastes actualmente puede parecer absurdo pues desde los ochenta las tramas fueron dejando de ser infantiles, pero los personajes ya eran íconos reconocibles con esa gama de colores básicos y contrastantes. Este anacronismo entre color y la madurez de los personajes se refleja en todas las adaptaciones de los personajes al cine en el siglo XXI, en las que en todos los casos los colores son oscurecidos para evitar el tono infantil.

En cuanto a lo que este personaje puede realizar, sus hazañas, no existe mucha originalidad ni en el sentido gráfico ni en el narrativo. Todos los poderes que Proteo va mostrando durante la obra son una serie de habilidades que otros personajes tanto de Marvel como de DC ya tenían, algunos desde varias décadas atrás. Las habilidades de volar o de desplazarse a gran velocidad¹⁴ son muy reconocibles desde los cuarenta, sin embargo, las características de transformación¹⁵, el ser un androide¹⁶ demasiado humanizado, cambiar de tamaño¹⁷ o ser resistente al fuego¹⁸, no eran habilidades tan populares como las primeras dos, pero sí eran muy conocidas entre los lectores del género. Algo que sí se pasa por alto en todo momento es la inclusión de elementos místicos, muy común en el género de los superpoderes. Es algo lógico que el misticismo no tenga cabida en una obra que pretende acercarnos al pensamiento científico.

Como mencioné al inicio de este segmento de análisis, además de los elementos propuestos por McCloud para el análisis de historietas, que van más en el orden de la parte técnica de las imágenes, considero indispensable incluir las características de los personajes en el sentido narrativo, lo cual no se puede desligar de la imagen en el sentido técnico y nos brinda otra serie de elementos para comprender el impacto de la propia imagen dentro de la obra en una forma más integral.

Proteo retoma de las aventuras espaciales una combinación de escenarios futuristas con escenarios de corte precario. La acción trepidante plasmada en las viñetas, esencialmente se desarrolla en estos escenarios imaginarios, algo muy reconocible en historietas como *Flash Gordon*¹⁹ o *Buck Rogers*, incluso en los seriales televisivos producidos desde los años sesenta como *Star Trek*²⁰. Si bien existen durante las tramas países, ciudades y edificios reconocibles del mundo real, estos sirven más para contextualizar las aventuras que para desarrollar la acción. Y son precisamente las odiseas espaciales las que pueden ejemplificar muy claramente la integración de personajes de diversas etnias, en una inclusión cargada de estereotipos.

¹⁴ *Superman* y *The Flash*, por ejemplo, mostraban esto desde los cuarenta.

¹⁵ Martian Manhunter de DC y varios mutantes de Marvel ya mostraban esa característica.

¹⁶ Vision de Marvel o Red Tornado de DC tenían ese origen. Al igual que Proteo, muestran en numerosas ocasiones actitudes mucho más compasivas que los humanos y sufren su propia existencia, al estilo de Frankenstein.

¹⁷ Ant-man de Marvel y Atom de DC tenían esa habilidad.

¹⁸ Human Torch de Marvel se distinguía por eso.

¹⁹ Flash Gordon, de rasgos caucásicos, combatía al despiadado Ming, de rasgos orientales. Flash Gordon, en el dibujo animado de la década de los ochenta, se hacía acompañar, entre otros personajes, de una damisela en peligro o con interés amoroso, de un científico y de un amigo alienígena de rasgos salvajes. Es muy similar al equipo de Proteo.

²⁰ El equipo de *Star Trek* incluía un científico ruso, un piloto oriental, una intérprete afroamericana, un primer oficial alienígena y un capitán caucásico. Esto se mantiene hasta las versiones actuales de 2016.

Resaltando los rasgos básicos de los personajes²¹ que acompañan al protagonista, se pueden resumir de la siguiente manera:

- *Profesor Hubertus*. Es sin duda el estereotipo del científico, tanto en vestimenta como en experiencia y forma de relacionarse con los demás personajes. Tiene una edad avanzada y es el creador del androide Proteo, quien lo considera en efecto su padre. Manifiesta una actitud paternal con todo el equipo. Su cráneo, como se mencionó, es mucho mayor en proporción que el resto de los personajes.
- *Mumuni*. Con rasgos africanos, su forma de vestir es de un nativo de aldea precaria, juega el papel de compañero leal de Proteo y es muy ágil. Nunca se preocupa por comprender lo que el Profesor Hubertus explica.
- *Toño*. Juega el papel cómico dentro del equipo, es un glotón y cada que se presta la ocasión lo hace saber. Se le puede considerar patifño del protagonista. Es el único que no está “en forma” física.
- *Susi*. Enamorada de Proteo desde las primeras viñetas, juega el rol de damisela en peligro y tiene rasgos asiáticos. En muchos de los trazos se observan elementos de erotismo, aunque nunca hay desnudos explícitos. El personaje es sexualizado de forma constante y su personalidad es muy ingenua.



Imagen 9.10. Los compañeros de Proteo.

Lo anterior es relevante en el sentido de que la obra queda un tanto rezagada frente a los esfuerzos que se estaban realizando en los años ochenta para eliminar este tipo de estereotipos en las historietas. Los personajes feme-

²¹ Los personajes a través de toda la obra son muchos y dan para un análisis de mayor profundidad, aquí simplemente menciono a los protagonistas que aparecen en toda la obra.

ninos, a esas alturas, habían dado pasos importantes a mayor protagonismo y mayor empoderamiento, los patiños y los amigos “salvajes” que tanto recordaban a los compañeros de Tarzán o de Robinson Crusoe también ya habían sido fuertemente criticados, y en menor instancia, la imagen del “científico loco”, aunque seguía representando el quehacer científico como algo que pertenecía a grupos o sujetos extravagantes, su impacto puede ser mayor en una obra donde el objetivo central es precisamente mostrar la ciencia de forma accesible, lo cual podría considerarse hasta cierto punto una contradicción.

Límites y potencial educativo

Las limitantes del uso pedagógico de la *Enciclopedia científica Proteo* se pueden resumir en dos vertientes. La primera tiene que ver con la poca practicidad del formato de consulta. Aquí también influye la imagen de la obra. Aunque el mayor atractivo visual es la historieta en sí, las ilustraciones del apartado de términos científicos son fotografías y diagramas de corte muy clásico como las de cualquier otra enciclopedia. Posiblemente los autores quisieron enfatizar la diferencia entre ficción y realidad, pero de manera global se percibe una separación fuerte entre este formato clásico y la parte de historieta. Las imágenes colocadas en la sección de diccionario enciclopédico son fotos y diagramas que están totalmente segmentadas del estilo de los personajes y las situaciones presentadas en la sección de historieta. Además, como ya se dijo, las imágenes de esta sección son difíciles de consultar, pues no hay un orden o una jerarquía definida, sino que se derivan de cómo son colocadas cronológicamente en la trama de la historieta.



Imagen 9.11. Susi, la damisela en peligro.

Por otra parte, si el lector se queda únicamente con la historieta y realiza una lectura continua de esta, la posibilidad de aprendizaje científico es muy limitada y hasta cierto punto con una tendencia a estereotipos plasmados en los personajes. Las aventuras de Proteo, como ya se analizó, tienen todos los elementos del estilo del superhéroe estadounidense de esa época. Hasta esos años, las historietas de superhéroes nunca habían cumplido la función de material educativo, menos aún como vías de conocimiento científico, y si bien, actualmente la divulgación científica ya tiene toda una línea consolidada a partir de este tipo de productos, el planteamiento pedagógico de quienes la trabajan es muy distinto ahora, pues las obras de ciencia ficción se utilizan como complemento o como detonadores de debates. Trabajos como los de Kakalios (2009), Scaliter (2011) o Blanco (2013) son prueba de ello. Científicos como Stephen Hawking y Neil deGrasse Tyson²² han manifestado públicamente su apoyo a este tipo de vinculaciones entre ciencia ficción y quehacer científico.

La diferencia de la propuesta de *Proteo* es que los personajes y sus aventuras se ubican como punto de partida para el aprendizaje científico, y esta es la principal razón por la que el aprendizaje se puede diluir. Es necesario tener como eje del aprendizaje los contenidos científicos específicos que se quieran enseñar o discutir. El observar una imagen del vuelo de un superhéroe, su resistencia al fuego o su cambio de tamaño no nos lleva a realizar conexiones automáticas con los conceptos de gravedad, termodinámica o densidad, a menos que haya una intención previa de quien enseña y quien aprende de dicha conexión, es decir, esta tiene que ser explícita y en función de un objetivo de aprendizaje. Además, claro, es necesario tener cierto bagaje cognitivo del producto ficticio o conocer a los personajes y sus circunstancias previamente aunque sea de manera muy general.

Sin estos bagajes, la noción o preconcepción científico y la familiaridad con el producto ficticio,²³ es muy complicado que se establezca una relación de aprendizaje uniendo ambos elementos. Aquí es donde se ve la principal limitación pedagógica de la obra. Si bien se pueden ubicar literalmente conceptos científicos y reconocer visualmente elementos del cómic de superhéroes, la relación no es explícita ni marca un objetivo de aprendizaje. El atractivo visual queda entonces desvinculado de la información científica.

²² Ambos han participado directamente en programas, películas o series de ciencia ficción o de superhéroes.

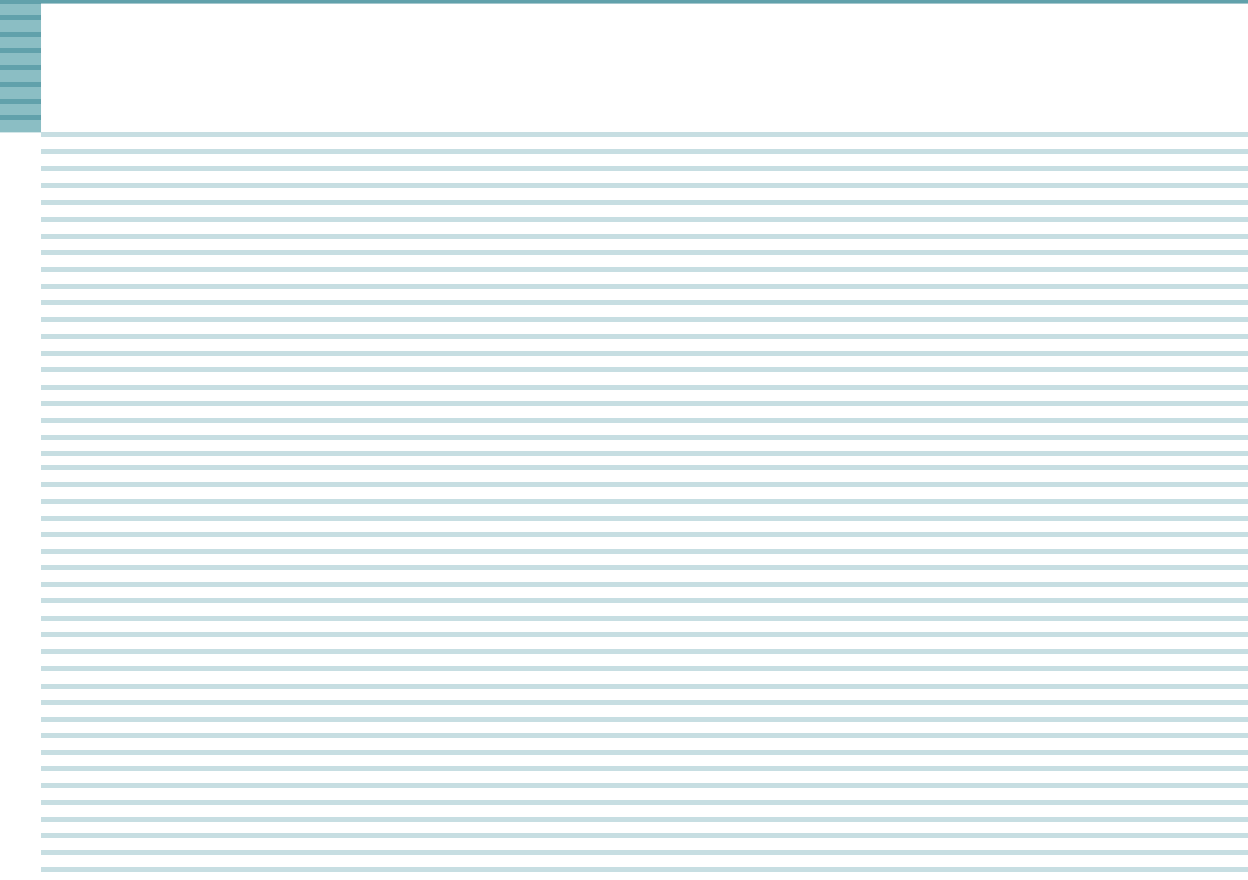
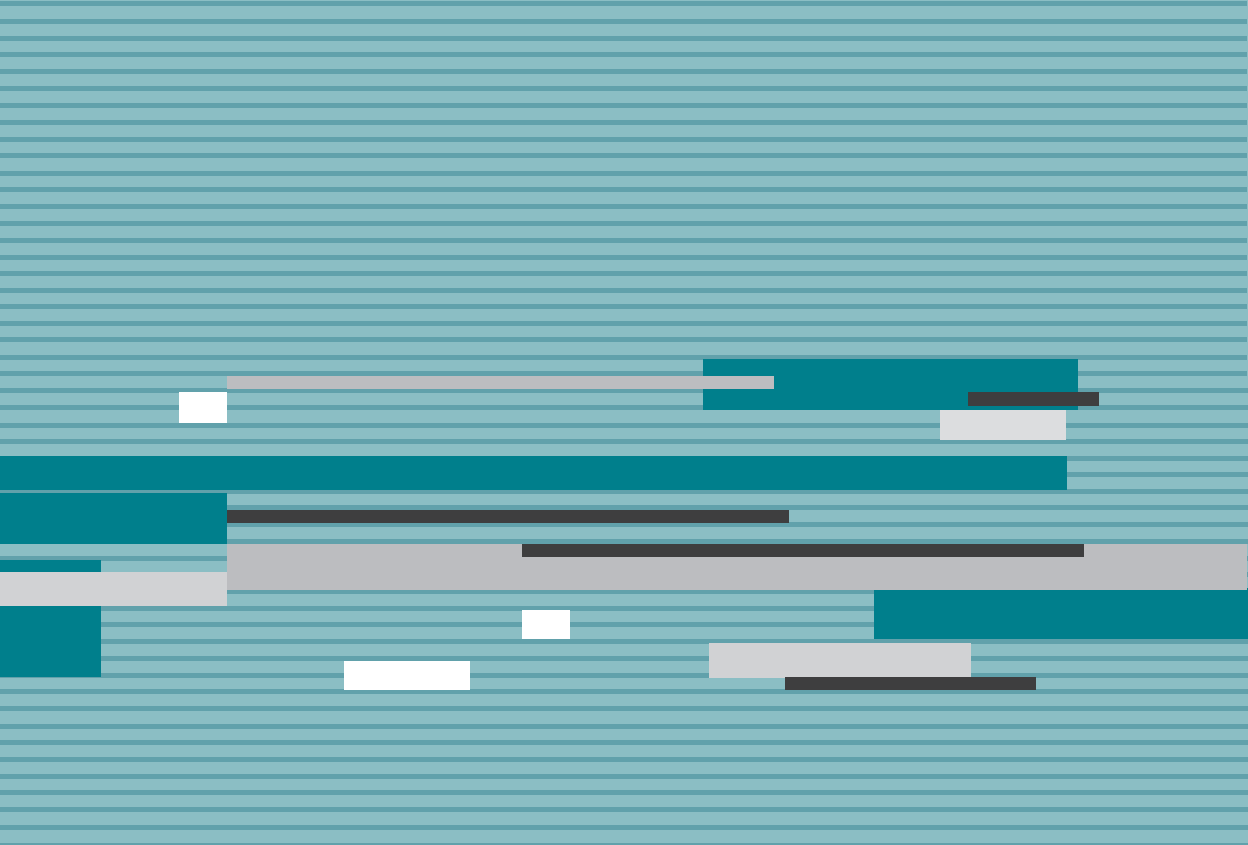
²³ Proteo no es un personaje conocido fuera de la obra; por el contrario, es un personaje hecho específicamente para la enciclopedia. No hay forma de tener referencias previas de él como en los casos de otros personajes ya consolidados.

La segunda vertiente tiene que ver con las propias imágenes de los protagonistas. Los personajes son representados de forma muy anacrónica aun para la época y esto repercute en la visión del quehacer científico. El héroe, androide caucásico creado por un científico, y este, también de rasgos caucásicos y de edad avanzada, conjuntan la tecnología y la ciencia respectivamente, mientras el resto de los personajes se limitan a ser comparsas en situaciones cómicas o amorosas. La cuestión de género y de etnia es caricaturizada. Esto tiene un fuerte impacto pues fortalece la idea de quiénes pueden y quiénes no pueden hacer ciencia, aunque a todos les afecte positiva o negativamente.

En cuanto a su potencial, si bien la estructura de consulta es hasta cierto punto caótica, también la flexibilidad fomenta que nuevos lectores se aproximen a una lectura científica, aunque fuese sólo al leer la historieta. No es garantía, pero puede servir como un elemento de motivación más que de aprendizaje formal. Respecto del uso de la enciclopedia como material educativo, como menciona Pérez (2010), es en función de la decisión del lector.

El formato conjuntó elementos que era muy poco común integrar hace 35 años, principalmente el uso serio y científico de un formato considerado mero entretenimiento de pobre calidad y que sin duda abrió camino para propuestas posteriores, lo cual, a más de tres décadas de distancia, podemos constatar como una realidad.

Así, esta obra precursora, al menos indirectamente, abrió camino para que muchos de los divulgadores científicos actuales, algunos de gran renombre en los círculos de ciencia formal, apostaran por diversificar las formas de llegar a más gente.



SECCIÓN 4

Representación visual en el arte

Otra modernidad. Los murales de Diego Rivera en la Secretaría de Educación Pública

Wilfried Raussert

Las imágenes y el arte público

Las imágenes han constituido un importante punto de partida para los imaginarios sociales en el contexto de la estética modernista. Pensemos en la poesía imagista de Ezra Pound y Hilda Doolittle. Pensemos en el cine mudo. Pensemos en la fotografía como una expresión del arte vanguardista. Alrededor nuestro, en los centros urbanos a lo largo del mundo, las ciudades se despliegan como lienzos. A medida que la globalización avanza, las ciudades se llenan de paneles, vallas publicitarias y comercios. Los centros de las metrópolis se visten con atuendos de luces de neón constantemente cambiantes. Quien camina prestando atención, no puede evitar notar que las imágenes nos hablan desde distintas pantallas, ventanas y paredes. Junto a los coloridos escenarios propios del comercio global, emergen expresiones creativas del ambiente urbano (Raussert, 2017: 4). Murales, grafitis, pintas callejeras y *yarn bombings* (graffiti tejido y de crochet), entre otros, convierten los espacios públicos en galerías de arte al aire libre, y también en lugares para la afirmación estética y política. Su libre acceso, su visibilidad pública y su presencia permanente en la vida cotidiana hacen del arte callejero probablemente el tipo de arte más democrático que existe en esta era postmoderna.

Ejemplos tempranos del esgrafiado de paredes se remontan a varias de las denominadas “cunas de la civilización”, tales como Egipto y las áreas metropolitanas de la antigua Grecia. Asimismo, en la antigua Roma y en las ciudades mesoamericanas, los dibujos, inscripciones y grafitis informales formaron parte de la cultura cotidiana (Youkhana y Förster, 2015: 7). De una forma muy transitoria, brindaron una forma tácita de comunicación urbana, desde los ejemplos más tempranos hasta los fenómenos contemporáneos. Con frecuencia,

son reemplazados o cubiertos con pintura tras un breve periodo de tiempo. A medida que progresaron las culturas, algunos signos figurativos más estables se convirtieron en una forma simple de comunicar ideas a poblaciones en su mayoría analfabetas. A lo largo de la historia, parecen haber funcionado como discursos alternativos de carácter estético y político.

Si bien el arte callejero ha conquistado ciudades en todo el mundo, las ciudades de las Américas poseen una gran diversidad y un lugar especial en el desarrollo moderno del arte en la esfera pública. La historia del arte callejero en Latinoamérica precede la de cualquier otro lugar en el mundo (Schacter, 2013: 99). Por su parte, siendo la cuna del grafiti moderno, América del Norte ha ejercido una enorme influencia en el arte público independiente. Desde los muralistas mexicanos a inicios del siglo xx, pasando por el movimiento de grafiti en Nueva York hasta los proyectos individuales y comunales contemporáneos de arte callejero en diversos países de Sudamérica, América Central, el Caribe, Estados Unidos y Canadá, los artistas callejeros en las Américas han contribuido decisivamente a la expansión global del arte de la calle.

El movimiento muralista mexicano fue crucial para la propagación del pintado de muros públicos en las primeras décadas del siglo xx. Al revivir y desarrollar el arte de la pintura al fresco, los muralistas mexicanos crearon el principal modelo para un retorno a la pintura mural que tuvo abundantes seguidores. Asimismo, establecieron un ejemplo igualmente importante y paradigmático de arte público para las siguientes generaciones, por medio de su énfasis en las prácticas culturales y los valores indígenas americanos. Estos artistas desarrollaron temas de conciencia social y los proyectaron a larga escala en los espacios públicos. Su arte fue asignado para la exposición popular masiva y la interacción. En relación al hemisferio americano, los muralistas despertaron sin lugar a dudas una conciencia modernista en la intersección del arte y la política; moldeando una era en el arte moderno y en el sentimiento popular, que se extendió tanto en el sur como en el norte del continente (O'Connor, 1986). Es el caso de los murales de las oficinas postales que surgieron a todo lo largo de Estados Unidos durante el periodo de la Gran Depresión y que fueron diseñados para alentar a la población por medio de imaginarios visuales de la comunidad nacional (Raussert, 2001: 61-62). Estos fueron inspirados en gran medida por los modelos creados por artistas mexicanos tales como Rivera, Siquieros y Orozco, entre otros.

En el presente artículo, nos enfocamos en la obra artística mural de Diego Rivera en el contexto de la política cultural y educativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP). El proyecto más amplio de la SEP consistía en infundir la idea de una nación unificada en toda la población mexicana. Con

su libro *Forjando patria*, el antropólogo Manuel Gamio proporcionó un texto fundacional sobre la formación de la nación latinoamericana. Con respecto a México, Gamio ofrece diversas explicaciones sobre la ausencia de un sentimiento nacional. Entre ellas, señala la vastedad del territorio, las diferencias raciales y culturales, y la enorme división de clases. Como posible solución, el autor recomendaba una expresión artística nacional propia que reflejase la mente, el cuerpo y el alma de la gente (Gamio, 1992: 7). Los trabajos tempranos de Rivera, en particular, ofrecen imágenes para un imaginario distintivo. En concreto, dichas imágenes inscriben la historia y la cultura mexicanas en el discurso de la modernidad. Aún más, como quisiera argumentar: estas ayudan a crear una modernidad alternativa —estética y políticamente— basada en la visión artística diacrónica y sincrónica de Diego Rivera de una identidad mexicana indígena.

Los murales de Rivera en la SEP

La primera oportunidad de Rivera para desarrollar un gran programa muralista se dio en 1923. Con la venia de José Vasconcelos, se entregó a Rivera las paredes de dos grandes patios en el inmueble de la SEP en la ciudad de México. De entre muchos artistas y pintores que trabajaban en la Escuela Nacional Preparatoria, Jean Charlot, Amado de la Cueva, Xavier Guerrero y Diego Rivera recibieron asignaciones ministeriales para realizar murales en los corredores de la nueva sede central del Ministerio de Educación. Rápidamente, Rivera tomó las riendas en sus manos y para el verano de 1924, ya había adquirido posesión de casi todo el espacio mural disponible con la aprobación del nuevo ministro a cargo, Puig Casauranc. El edificio de la SEP, diseñado por el arquitecto Federico Méndez Rivas y construido entre junio de 1921 y julio de 1922, representa un resultado inmediato de la Revolución Mexicana. Fue diseñado y dispuesto para ajustarse a los objetivos y funciones del reformado Ministerio de Educación. Así, se convirtió en el centro de un nuevo sistema federal de educación que coordinaba los programas educativos a todo lo largo del país, en reemplazo del sistema previo de control estatal independiente (Downs, 1986: 241-242). Esta edificación de tres pisos posee un largo eje que se extiende del este al oeste si se toma la entrada principal como punto de referencia. Los dos patios están abiertos y expuestos a la luz natural. Lo único que los separa es un cruce en los niveles segundo y tercero del edificio. En el aspecto temático, Rivera decidió dividirlos en un Patio del Trabajo —el patio más pequeño, de forma cuadrada— y el Patio de las Fiestas, la contraparte más grande y rectangular (O'Connor,

1986: 219). Los decorados murales en las paredes que rodean el patio menor están unificados por el despliegue del tema del trabajo en las comunidades mexicanas. Los dieciocho paneles de la planta baja fueron pintados por Rivera con la ayuda sustancial de Xavier Guerrero. Representando múltiples aspectos del trabajo físico y manual, los contenidos de dichos murales se basan en las actividades agrícolas, industriales y artesanales de diversas regiones en México (cfr. Downs, 1986: 243-244).

Es evidente que los murales de Rivera en la SEP constituyen una parte importante de un programa decorativo arquitectónico y pedagógico. Sus series de murales en la nueva sede de la educación mexicana despliegan una cosmología y cosmografía del México moderno tras la Revolución Mexicana. En cuanto al aspecto estético, la obra de Rivera supera rápidamente la visión del patrón original de José Vasconcelos, que consistía en combinar las tradiciones clásicas con los valores culturales indígenas. La indigenidad es crucial para la renovación del arte dentro de y desde las Américas. Como lo afirma Rivera,

El arte Americano, si algún día puede decirse que existe, deberá ser el producto de una fusión entre el maravilloso arte indígena que deriva de las profundidades inmemoriales del tiempo en el centro y el sur del continente... y aquél del obrero industrial del norte (citado en Lozano, Arteagan y Robinson, 1999: 23).

El potencial innovador que Rivera ve en la producción de arte americano consiste precisamente en la intersección de las culturas indígenas americanas con la estética modernista. Rivera desarrolla una vernácula modernista con un doble aspecto innovador. En su práctica artística, posiciona a la cultura indígena y al “indio” al frente de la nueva “mexicanidad”, y utiliza diferentes técnicas de *collage* espacio-temporal para crear imágenes de multiplicidad en simultáneo. Como Rochfort (1993: 57) lo indica, “(e)n el Patio de las Fiestas, en cada espacio disponible de pared, entre las entradas a las oficinas, incluso en los portales, Rivera pintó centenares de figuras, como si estuviera creando un gran retrato del pueblo mexicano”. Un aire de celebración general impregna los frescos *Festival de la distribución de la tierra*, *Festival del primero de mayo* y *El mercado*. “Los murales exudan un aire de optimismo e idealismo revolucionarios, creando apologías visuales de las conquistas de la revolución con su nueva atmósfera de liberación política” (*ibid.*: 59), como nos lo recuerda Rochfort. Las composiciones están hechas de grupos compactos de figuras predominantemente indígenas y parecen representar el intento de Rivera por expresar lo que él consideraba como una imagen nacional auténtica,

indígena; su disposición estratificada de figuras reflejando “el método pictórico de los aztecas y mayas” previo a la conquista. Los frescos de la planta baja en el Patio de las Fiestas expresan una “celebración de la vida y de las tradiciones del campesinado indio” (*idem*). El programa mural de Rivera en la SEP representa “una cosmografía del México moderno, mostrando la vida del pueblo mexicano en diversas series alegóricas basadas en sus luchas por mejoras sociales, sus logros, y sus festivales populares”, como O’Connor (1986: 242) lo indica. Dicho autor prosigue afirmando que “Rivera desarrolló un nuevo dialecto visual —un lenguaje vernacular artístico basado en las realidades y en las conciencias populares mexicanas”. De manera similar, Susana Pliego Quijano (2013: 61) observa: “los murales de la posrevolución contribuyeron a generar una imagen colectiva de nación, exaltando la esencia de los mexicanos y plasmándola en edificios públicos importantes para el proyecto de Estado posrevolucionario”.

Lo que Rivera revela en sus murales es que el arte vanguardista en las Américas busca un vínculo más estrecho entre la expresión estética y el compromiso político colectivo concreto, en comparación con los movimientos vanguardistas en Europa tales como el dadaísmo y el surrealismo. No es de sorprender que críticos como Clement Greenberg tuvieran dificultades para incluir a Rivera y a otros muralistas mexicanos dentro del canon de las estéticas occidentales modernista y vanguardista del siglo xx (Rochfort, 1993: 7). Rivera prioriza lo figurativo por encima de lo abstracto, valora la visión panorámica más que la puramente experimental, y elige lo colectivo por encima de lo individual. Pero sobre todo, crea un imaginario de otra modernidad “indigenizada” en muchos de los murales que pintó en la SEP en la década de los veinte en el siglo pasado.

Vanguardia, simultaneidad y una nueva “mexicanidad” espacio-temporal

No fue sino hasta hace poco que los críticos empezaron a reconsiderar la obra de Rivera dentro del contexto de los estudios vanguardistas; una de las preguntas centrales al respecto es cómo cuestiona Rivera la estética occidental modernista, así como la trayectoria de la modernidad occidental. Las tentativas por responder dicha pregunta deben tomar en consideración tanto a Rivera el autoproclamado artista vanguardista, como a Rivera el artista comprometido en la política. Es preciso considerar ambos autoposicionamientos como interdependientes.

Al situar frecuentemente al imaginario indígena al centro de su visión artística de una nación mexicana emergente, Rivera desafía la modernidad teleológica occidental. Lo logra, principalmente, creando una presencia simultánea de múltiples niveles temporales. El fresco *Mecanización del campo* ilustra este concepto espacio-temporal de Rivera. Mientras que observamos a la campesina rural al centro del mural, extendiendo el pasado indígena hasta el presente, vemos la presencia de la época mítica ejemplificada por la figura flotante a la izquierda; detectamos también imágenes de la Revolución y del cambio en las imágenes masculinas a la derecha, así como el arribo de la tecnología moderna con el tractor oruga acercándose a la figura ubicada al centro del fresco. En *Mecanización del campo* coexisten diversas épocas históricas. Como expresión de diversas capas temporales superpuestas, su presencia visual ayuda a crear el imaginario de una historia en la cual coexisten el tiempo mitológico y el tiempo real. En esta constelación visual también se juxtaponen imágenes que representan una presencia permanente con imágenes de movilidad y cambio. Pese a ser frecuentemente ignorado por los críticos de arte, Rivera fusiona elementos cubistas visibles en la representación del paisaje, el avión y la sección industrial, con la representación simbólica y folclórica de la figura femenina central.

Tal vez por razones ideológicas, como Lozano (2004: 101) señala, “Rivera prefirió esconder sus vínculos estéticos con Europa, y durante mucho tiempo no reveló nada sobre sus experimentos con el cubismo”. En sus trabajos iniciales, realizados en Europa, “Rivera se adelantó al darle una especial importancia a la carga iconográfica de los objetos representados”. Prosigue Lozano: “La característica que destaca en estas pinturas cubistas de 1914 es el uso creativo del color y el sentido integral de la composición, en la que tanto personas como objetos adquieren una omnipresencia, proyectando su personalidad y significancia” (*ibid.*: 103). En *Mecanización del campo* (imagen 10.1), los elementos cubistas son parte de un codo a codo de diversas tradiciones artísticas de las Américas y de Europa. Es precisamente en la dinámica que surge de esa fusión que el imaginario de Rivera de una modernidad alternativa compleja emerge en un sentido estético y político.

Al subrayar el toque nacionalista y socialista de los murales que Rivera creó para la SEP, muchos críticos han pasado por alto los elementos de simultaneidad y multiplicidad en la técnica y la forma de dicho artista. Rivera no sólo oscila entre su formación clásica, el ímpetu vanguardista y su imaginación del pueblo mexicano; su obra contempla un diálogo con otras modernidades que también fueron creadas alrededor de la misma época, por ejemplo por pintores afroamericanos como Aaron Douglas, Charles Alston, Charles White y Hale Woodruff. Los tres últimos, por su parte, incorporaron elemen-

tos de la obra del muralista mexicano en sus propios trabajos en la década de los treinta del siglo pasado (cfr. <http://xroads.virginia.edu/~MA03/staples/douglas/socialrealism.html>).



Imagen 10.1. *Mecanización del campo*, mural de Diego Rivera en la sede de la SEP, Ciudad de México.

Rivera crea un mosaico espacio-temporal por medio de la sincronización de varios conceptos de tiempo procedentes de fuentes culturalmente distintas, incluyendo los modelos mítico, indígena y occidental. Claramente influenciado por la visión de Vasconcelos de una nueva raza cósmica, y convencido de su propio ser híbrido en su calidad de ciudadano mexicano cosmopolita con raíces hispanas, africanas e indígenas, Rivera “indigenizó” y “ennegreció” la modernidad mexicana mediante un estilo visual que abrazó la heterogeneidad expresada en escenas de muchedumbres, tales como las que se observan en *Asamblea* (imagen 10.2). Más allá de su llamado socialista, *Asamblea* visualiza un imaginario mexicano que es étnica, racial y culturalmente diverso, por medio de pincelazos de beige, rojo, marrón y negro en las expresiones faciales. Claras afinidades con expresiones artísticas del Caribe africano y del Pacífico sur se aprecian en obras como, por ejemplo, su mural de la SEP *El baño en Tehuantepec*. (Posteriormente, Rivera desarrolló aún más el tema de la raza roja y la raza negra en sus murales de Detroit.)



Imagen 10.2. *Asamblea*, mural de Diego Rivera en la sede de la SEP, Ciudad de México.

Comunidades imaginadas, utopías y la visión de Rivera sobre la nación

En un comienzo, en los murales de la SEP, el enfoque todavía se centraba en pequeños grupos de gente. Pero ya desde estas pinturas iniciales se evidenciaba la transición del retrato individual hacia la representación colectiva. Esto se hace aún más patente en los murales que Rivera pintó para el Palacio Nacional, en los que se revela que su obra mural está repleta de muchedumbres: por un lado, para ilustrar la vida comunitaria en todas sus facetas, y por otro, para crear un mosaico heterogéneo pero al mismo tiempo conectado de la historia, que incluía a las culturas prehispánicas. El protagonismo de las escenas de multitudes señala claramente una reacción artística frente la Revolución Mexicana y una opinión de la misma como una fuerza movilizante.

Escenas de muchedumbres que fueron cuidadosamente elaboradas les dan rostro (o rostros) a las multitudes, y le permiten a Rivera fomentar una conciencia colectiva. Lo que manifiestan los murales creados en la SEP en la década de los veinte es que el arte muralista es capaz de ofrecer una historiografía alternativa tanto a nivel de forma como de contenido. Dichos murales, como arte de la calle a gran escala, constituyen con frecuencia indicadores sismográficos de los acontecimientos sociales y políticos (Stahl, 2013: 8). En los murales

de la SEP, Rivera rodea a su comunidad con su propia cultura e historia en plural. Dichas obras son claramente didácticas, y enseñan la historia a través de un nuevo sistema de signos que enfatiza la representación visual y la presencia cotidiana de diversas trayectorias culturales e históricas (Banerjee, 2005: 297).

Es posible afirmar que Rivera creó una nueva “mexicanidad” principalmente por medio de imágenes. Según Benedict Anderson (1991: 5):

[...] de hecho, todas las comunidades mayores a las aldeas originales donde existía el contacto cara a cara (y problememente incluso estas) son imaginadas. Las comunidades deben ser diferenciadas no a partir de su falsedad/autenticidad, sino a partir del estilo en el cual son imaginadas.

Anderson explica cómo las comunidades imaginadas, y por ende el proceso de formación de la nación, fueron promovidos por los medios masivos impresos, tales como el periódico y la novela. En el caso de la formación de la nación mexicana, considero que los medios visuales ocupan un rol central. Tanto el muralismo como el cine mexicano posterior constituyeron medios pioneros y centrales de expresión artística para crear imágenes de México fuera y al interior del país. México, a inicios del siglo xx como ahora, es una cultura multilingüe, una mezcla de culturas orales y escritas, y una nación en la cual existe un porcentaje considerable de personas analfabetas. Al mismo tiempo, la cultura mexicana se remonta a una larga y rica tradición de sistemas de signos semióticos visuales. Por ende, no es de sorprender que las imágenes ocupen un lugar protagónico y parezcan el medio más apropiado para reinventar la “mexicanidad” en la secuela de la Revolución Mexicana. Las imágenes tienen el poder de hablar directa y públicamente. Nos permiten hacer uso de procesos cognitivos de comunicación y recepción fuera y más allá del lenguaje. Los murales de Diego Rivera en la SEP constituyen un punto de partida no sólo para reimaginar la identidad mexicana y la respectiva formación de la nación, sino también para ofrecerle a México y a otras culturas latinoamericanas un modelo para crear una modernidad alternativa.

Los murales de Rivera en la SEP expresan la visión de un nuevo México posrevolucionario que negocia y se mueve entre dos vertientes utópicas que encontramos en las Américas. Fuera de Latinoamérica, el término América con frecuencia evoca sólo imágenes de Estados Unidos de Norteamérica, pero tanto el término en inglés como en español han funcionado históricamente como significantes primordialmente con respecto a nociones de utopía e independencia. Como Quijano y Wallerstein observan (1992: 556-57), las diferencias se sitúan dentro de las conceptualizaciones utópicas: “la utopía de

equidad social y libertad en Norteamérica” y la “utopía (indígena latinoamericana) de reciprocidad, solidaridad y democracia directa”. Si bien Diego Rivera se concentra principalmente en una visión nacional en sus murales de la SEP, su impulso por encontrar maneras de crear otra modernidad abrió el camino para sus visiones panamericanas que superaban la división norte-sur en murales posteriores. De manera similar, Rochfort (1993: 123) argumenta: “Con una inclinación propia por visiones utópicas, Rivera fue cautivado simultáneamente por el sueño americano de un capitalismo en ciernes de abundante producción masiva, y por el reclamo socialista de hacer factible una nueva sociedad revolucionaria”. Susana Pliego Quijano (2013: 59) afirma que “el tema que se definió para todo el Centro Rockefeller fue ‘Nuevas fronteras’ aludiendo al progreso de la humanidad”. Mientras que los artistas del Renacimiento de Harlem inscribieron la(s) cultura(s) vernacular(es) afroamericana(s) en el discurso modernista de la producción cultural en Estados Unidos durante la década de los veinte, fue Rivera quien impulsó la noción de las culturas indígenas como paralelas a la modernidad dentro del México posrevolucionario. Sin duda, es posible considerar las representaciones pictóricas que hizo Rivera de los indios como exóticas, estilizadas e idealizadas en ocasiones, pero en sus escenas de multitudes, en particular, las imágenes representan un enorme *tour de force* para crear una presencia histórica subalterna dentro de una visión alternativa de modernidad.

Rivera, la vanguardia y el *collage*

espacio-temporal en *El trapiche* y *Tejedores*

La perspectiva de Rivera sobre el arte mural mexicano fue distintiva desde un inicio. A pesar de no considerarse a sí mismo un artista de *collage*, vio el muralismo como una expresión vanguardista. Concuerdo con Flores (2013: 3) cuando afirma:

[...] los historiadores de arte adoptaron el término “escuela mexicana” para describir las artes visuales y para exaltar los logros de un selecto grupo de individuos, los tres grandes: los muralistas Diego Rivera, José Clemente Orozco y David Alfaro Siqueiros. La relación entre el arte y la política tendió a ser sobredimensionada o simplificada, lo que condujo a estereotipos que equiparaban al arte posrevolucionario mexicano con el nacionalismo o el socialismo, desconocían sus características vanguardistas y pasaban por alto su alcance y proyección globales.

El propio Rivera expresa que, desde su perspectiva, el muralismo mexicano desempeña un rol pionero en la democratización del mundo del arte moderno, según lo cita Luis Cardoza y Aragón (1986: 14):

Por primera vez en la historia del arte de la pintura monumental, es decir, el muralismo mexicano, cesó de emplear como héroes centrales de ella a los dioses, los reyes, jefes de Estado, generales heroicos, etcétera; por primera vez en la historia del arte, repito, la pintura mexicana hizo héroe del arte monumental a la masa, es decir al hombre del campo, de las fábricas, de las ciudades, al pueblo.

En dicho manifiesto, Rivera celebra al hombre común y se inscribe en una tradición más amplia de renovación democrática y liberación de las esclavizantes jerarquías aristocráticas europeas en las Américas. Asume un rol vanguardista para sí mismo y sus compañeros muralistas al declarar al movimiento muralista mexicano una fuerza innovativa que desafía a la pintura al fresco tradicional. Asimismo, Rivera resalta un nuevo concepto espacio-temporal que, según él, distingue al muralismo mexicano como único en la historia del arte: “También por primera vez en la historia, la pintura mural ensayó de plastificar en una sola composición homogénea y dialéctica la trayectoria en el tiempo de todo un pueblo, desde el pasado semimítico hasta el futuro científicamente previsible y real” (*ibid.*: 14). El distanciarse de sus predecesores europeos forma parte de la retórica de Rivera. Sin embargo, evoca en sus propias palabras importantes técnicas modernistas, tales como el *collage*, que utilizó para crear su nueva visión de la nación mexicana. Rivera no usa el término *collage*, sino que lo parafrasea como “composición homogénea”. Lo que subyace es el eclecticismo de Rivera y su creación de una nueva unidad espacio-temporal en murales como *Mecanización del campo*, que lo muestran como un “bricoleur”, prestándonos el término de Lévi Strauss (1964: 36). En palabras de este último,

El *bricoleur* es capaz de ejecutar un buen número de tareas diversificadas; pero, a diferencia del ingeniero, no subordina ninguna de ellas a la obtención de materias primas ni instrumentos... su regla de juego es la de arreglárselas siempre con “lo que uno tenga”... un conjunto de materiales heteróclitos... que no están en relación con el proyecto del momento.

Rivera se ve confrontado con diversas civilizaciones y culturas en México (y a todo lo largo de las Américas) que incluso se superponían en ocasiones. Con la finalidad de incluir el pasado prehispánico y la subalternidad indíge-

na moderna en el discurso nacional de la modernidad, Rivera elige la simultaneidad y la multiplicidad, evitando la subordinación. Como Lévi Strauss (1964: 60) alega además:

Solamente por relación al contenido podemos proclamarlos heteróclitos, pues, por lo que toca a la forma, existe entre ellos una analogía, que el ejemplo del *bricolage* ha permitido definir: esta analogía consiste en la incorporación, a su forma misma, de una determinada dosis de contenido, que es (*aproximadamente*) igual para todos. Las imágenes significantes del mito, los materiales del *bricoleur*, son elementos definibles mediante un doble criterio: *han servido*, como palabras de un discurso que la reflexión mítica “desmonta” a la manera del *bricoleur* que arregla los engranes de un viejo despertador desmontado; y *pueden todavía* servir para el mismo uso, o para un uso diferente, por poco que los desvíe uno de su función primera.

El uso de Rivera de varios pasados mexicanos sirve para movilizar la indigenidad subalterna. Dicho uso visualiza el pasado indígena y prehispánico dentro de formas de representación modernistas, creando así una impresión general de simultaneidad, continuidad y cambio. Como Flores (2013: 121) indica:

Los murales en la SEP realizados por Charlot y Rivera cuestionaron la relevancia del modernismo en México, al yuxtaponer elementos formales del arte vanguardista europeo con temas de conciencia social, y al apoyar la cultura local por medio de referencias a las tradiciones precolombinas y populares.

En referencia a Rivera en particular, Flores también argumenta que “los murales denuncian la opresión social, exponiendo al mismo tiempo la hegemonía de la cultura europea” y lo que él considera como “la condición neocolonial de México” (*ibid.*: 121). Mientras que otros artistas de la vanguardia mexicana, como por ejemplo Maples Arce, se inclinaron por la vida urbana moderna y la innovación tecnológica, Rivera se dedicó al México rural y a las imágenes de la Revolución en sus murales de 1923. Pese a su transición hacia una mayor planitud en general, algunos de sus murales en la SEP (tales como *El trapiche* y *Tejedores*) ilustran su estética revisionista moderna que revelaba modernidades desiguales (García Canclini, 1995). En *El trapiche* (imagen 10.3), por ejemplo, la perspectiva crea una ilusión idílica, las figuras de Rivera carecen de agencia y de una identidad autodefinida. Con un guiño a Tatiana Flores, interpreto el telar en *Tejedores*

(imagen 10.4) como una expresión artística de la máquina moderna. Rivera introduce un espacio de múltiples niveles temporales cuando inscribe la imaginería modernista en la tradición local nativista del tejido. La producción rural y la urbana son superpuestas e interconectadas. Con las líneas del telar evocando los cables del telégrafo y los postes telefónicos, los trabajadores manuales se convierten en parte de un sistema mayor de producción industrializada y modernizada. Por medio de la modernización estética del telar, Rivera despliega una visión a largo plazo de la explotación y el confinamiento. Los obreros de cuerpos oscuros parecen “atrapados por el telar” (Flores, 2013: 119). Por un lado, son señal de un pasado colonial, y por otro, con la imaginería del telar mecanizado, representan a los obreros del presente neocolonial en México.



Imagen 10.3. *El trapiche*, mural de Diego Rivera en la sede de la SEP, Ciudad de México.



Imagen 10.4. *Tejedores*, mural de Diego Rivera en la sede de la SEP, Ciudad de México.

Lo que distingue al arte de Rivera como innovativo es el elemento de fusión, que consiste en representar la cultura local en figuras propias de la estética modernista. Si bien era plenamente consciente de su misión social y educacional, Rivera nunca dejó de experimentar ni de infringir con la representación artística. Al igual que sus contemporáneos Charlot y Leal, Rivera experimentó continuamente con innovaciones formales.

La lectura arriba expuesta de la obra *Tejedores* con respecto a la estética modernista apoya la afirmación de Héctor Jaimes (2012: 12): “los ideales estéticos’ de Rivera no estarían determinados por la ideología, sino por un sentido alegórico y vanguardista que recorre su obra... el espíritu vanguardista de Rivera supera cualquier determinación estrictamente ideológico-marxista de su obra.” Como Flores (2013: 119) indica, “Rivera identifica formas asociadas con la modernidad al interior de la tradición local”. En resumen, Rivera moderniza las tradiciones populares y folcloriza la estética modernista. A través de la forma y del contenido, Rivera revela la condición neocolonial de México

tras la Revolución y representa al campesinado indígena como el sujeto subalterno dentro de una estructura coherente de poder colonial.

En la obra *El trapiche* de Rivera se puede observar una crítica hacia la representación renacentista idealista. En dicho mural, Rivera hace uso de una técnica de perspectiva espacial que evoca a la pintura renacentista. La disposición espacial imita pero a la vez parodia “una ventana hacia el mundo ideal” (Flores, 2013: 120). Los trabajadores aparecen en una coreografía que sugiere movimientos en armonía. Simultáneamente, el mural evoca la imagen de una producción en cadena. Al dedicar dicho mural a la industria azucarera, el artista alude a la esclavitud y la explotación. El mural retrata diversas fases de la producción azucarera. Si bien el tema es coherente, la forma y el mensaje chocan entre sí. Como *El trapiche* lo demuestra, Rivera experimenta con las principales narrativas de las artes visuales al crear un *collage* revisionista modernista de escenas laborales que crean simultaneidad, así como una profunda crítica de la colonialidad. La composición reúne diversas locaciones involucradas en la producción azucarera. Su presencia simultánea demuestra el entrelazamiento de los campesinos indígenas en la producción colonial de azúcar. Es la imagen indígena inserta en un nuevo *collage* espacio-temporal lo que crea la otra modernidad en la obra de Rivera.

Rivera, las imágenes y el arte público contemporáneo en México

En la actualidad, las imágenes de Rivera gozan de reconocimiento global. Lo que empezó como un programa nacional didáctico de arte en la SEP, se convirtió en el punto de partida para la pintura mural del siglo xx y para sus variantes, el arte público y el arte callejero. Las imágenes de Rivera han brindado modelos para visiones locales y translocales, individuales y colectivas. Asimismo, han impulsado la “mexicanidad” como una nueva modernidad cultural consciente de su bagaje colonial y de su profunda heterogeneidad. El espíritu artístico de Rivera como voz de la comunidad y como artista innovador perdura en lugares menos solemnes y en el arte callejero contemporáneo. El movimiento muralista, iniciado por Diego Rivera, José Clemente Orozco y David Alfaro Siqueiros en la década de los veinte, marca los comienzos modernos del arte callejero contemporáneo. Estos murales, encargados y patrocinados por el gobierno mexicano para difundir sus mensajes nacionalistas políticos y sociales, todavía pueden ser apreciados dentro y fuera

de edificios públicos en la Ciudad de México, tales como la SEP y el Palacio Nacional (cfr. Schacter, 2013).

El arte de la calle contemporáneo en la Ciudad de México se desarrolla sobre la base de predecesores tales como el arte precolombino, el movimiento mural modernista y los murales al aire libre realizados por Juan O’Gorman en la década de los cincuenta. Si bien el arte de la calle en México posee una larga tradición de colaboración entre artistas, instituciones gubernamentales y académicos, la trágica masacre de estudiantes en Tlatelolco en 1968 introdujo una nueva corriente de grafitis, pósteres y murales de protesta. Artistas tales como Dhear, Sego, Seher One, Saner y Neuzz, delinean las direcciones artísticas dentro de la Nueva Escuela de Muralismo Mexicano en la actualidad. Estos cinco artistas son representantes de la diversidad contemporánea en el arte callejero mexicano, y comparten una afición por los mundos visuales fantasmagóricos. Los murales de Dhear muestran una transformación permanente de personajes y animales; por su parte, Sego trae a la metrópoli adaptaciones al arte callejero de la vida salvaje en la zona costera de Oaxaca; Seher One integra personajes del cómic japonés con el surrealismo global; Saner persigue la innovación y experimenta con referencias de figuras chamánicas nahual; y por último, Neuzz transforma personajes y animales del folclor indígena y de la cultura popular mexicana en expresiones de arte urbano, por medio de una mezcla de pintura en aerosol (cfr. Rausser, 2017: 7-8). Aunque sean muy diferentes al estilo de los murales iniciales de Rivera, dichas obras actualizan su misión de inscribir lo indígena en la cultura mexicana contemporánea y globalizada.

El poder didáctico de las imágenes en el México posrevolucionario. La educación y los maestros en la película *Río Escondido*

Yolanda Minerva Campos García

Introducción

La Revolución Mexicana como movimiento político social y cultural del México contemporáneo fue un parteaguas en la actividad cultural y artística en los años veinte y en las décadas subsecuentes del siglo pasado. La pintura y el cine desde sus propios recursos crearon sus imaginarios, articularon narrativas para proyectar el México que se sentía moderno y en sincronía con las tendencias universales. Pese a que el proceso y el desarrollo de ambas manifestaciones culturales en el contexto nacional, en modo alguno fue equiparable en términos de producción, consideramos que sí es posible ver la influencia, inspiración, sentido estético y didáctico del muralismo de los años veinte en el estilo fílmico de algunos directores del cine mexicano de la década de los cuarenta, cuando se vive la Época de Oro del cine mexicano. Particularmente en el cine de Emilio Fernández en estrecha colaboración con el fotógrafo Gabriel Figueroa, con quien creó un estilo que algunos estudiosos llama la “Escuela Mexicana de Cine” y que, de acuerdo con Julia Tuñón, se restringía al equipo técnico con el que el director filmó sus películas más celebradas en la década de los cuarenta (Tuñón, 1998: 437), cuando quizá el muralismo como movimiento pictórico concluía su etapa de mayor producción.

En este trabajo nos proponemos enfatizar el potencial didáctico de la película *Río Escondido* de Emilio Fernández con respecto al tema de la educación y los maestros. Así mismo queremos evidenciar la influencia del muralismo en la construcción plástica de la película, comparando la representación de la maestra rural en los murales de Rivera y su diálogo con el personaje de Rosaura Salazar en la película *Río Escondido*.

El concepto de educación que emerge con la Revolución

El impacto que tuvo la Revolución en la educación pública en México fue crucial y determinante. Al concluir la lucha armada, muchos de los procesos sociales que se vieron interrumpidos por la irrupción de la vorágine, tuvieron continuidad y/o se reestructuraron, pero quizá ninguno tan certero y significativo para la nación como la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP).¹ Bajo el gobierno de Álvaro Obregón, el 3 de octubre 1921 se dio a conocer por medio del *Diario oficial de la federación* la creación de la SEP.

Al “evarla” a secretaría de Estado y poner al frente a José Vasconcelos, se sentaron las bases de la política educativa posrevolucionaria. El ideario de Vasconcelos no se adscribía únicamente a la institución educativa, su concepto de educación se extendía a otros sectores y formas de la práctica educativa. Por ello al ofrecer los muros de las instituciones públicas a los pintores, estaba siendo coherente con la “cruzada nacional” que se proponía realizar, pues sin duda el muralismo materializó, a través de la reproducción de imágenes, muchos de los conceptos del México que entraba en una etapa de modernidad posterior a la Revolución.

El muralismo y Diego Rivera

El muralismo fue una corriente pictórica producto del proyecto cultural eminentemente nacionalista que surgió en el México posrevolucionario, y Diego Rivera fue uno de los máximos exponentes de la misma. Sin embargo, la gestación de esta manifestación artística y su desarrollo en modo alguno puede considerarse lineal y homogénea. Es necesario detenerse en aspectos puntuales que rigen su historia, los cuales apuntan a que un grupo de pintores encabezados por Gerardo Murillo, mejor conocido como el Dr. Atl, incitaron a manifestar su descontento durante la organización de las fiestas conmemorativas del centenario de la Independencia de México, que presentaba como representativas de la pintura mexicana a frescos españoles, sin tomar en cuenta que existía producción local. El logro de este reclamo fue que les cedieron los muros del Anfiteatro de la Preparatoria. Sin embargo, al estallar la Revolución,

¹ Sabemos que la institución educativa se gesta en 1841 con la creación del Ministerio de Instrucción Pública e Industria, pero es con la creación de la SEP que se establecieron las bases “modernas” de la educación pública.

el inicio formal del muralismo se vio suspendido y sólo será retomado en la década de los veinte, cuando el país entra en una etapa de pacificación (Tibol, 1969: 241-242).

El cine de Emilio Fernández emergió dos décadas más tarde con un objetivo similar: proyectar en las imágenes en movimiento una identidad de “lo mexicano”. No tuvo que ir muy lejos en busca de referentes para captar, procesar y proponer una estética acorde con la construcción nacionalista de su estilo fílmico. El muralismo como corriente pictórica fue sin duda uno de los dispositivos inspiradores en su compleja puesta en escena, y es en la película *Río Escondido* donde se constata en mayor grado esta cercanía, sobre la que abundaremos en la segunda parte de este artículo.

La labor del ministro de Educación José Vasconcelos fue crucial para el inicio de la etapa más productiva del muralismo. El regreso de Diego Rivera al país después de una larga estancia en Europa contribuyó y le dio sentido a la semilla sembrada en la primera década del siglo xx por el Dr. Atl, pues si bien el nacionalismo posrevolucionario obedece a un contexto local, la experiencia nutricia del cosmopolitanismo que llegan con Rivera y Orozco definen y resignifican el sentido inicial del muralismo.

En términos de discurso, el muralismo fue relevante no sólo porque en su narrativa proyectó las corrientes ideológicas en boga, sino que también se convirtió en el resguardo de la memoria de las diferentes etapas de la historia de México, desde la historia ancestral, la historia reciente e incluso en la percepción del futuro.

Por otro lado, los murales en los edificios públicos anunciaron una nueva concepción del arte: la apropiación de espacios públicos que ponía a disposición de la gente común una forma de asomarse al pasado proyectado de forma épica y grandiosa sin dejar de señalar el aspecto discursivo acorde con la época de efervescencia nacionalista.

Diego Rivera y la educación

Diego Rivera nació el 13 de diciembre de 1886 en el estado de Guanajuato. Sus años formativos en la adolescencia y el inicio en la pintura los realizó en la ciudad de México, en la Academia de San Carlos. En 1905, el ministro de Instrucción Pública, Justo Sierra, le otorgó una beca para dedicarse a estudiar pintura. En 1907 partió a Europa; radicó en España y París hasta 1910, cuando regresó a México por una estancia de seis meses, para volver a irse y no regresar sino hasta 1921. El padre, también llamado Diego Rivera, consciente de las

aptitudes de su hijo, se empeñó en otorgarle los medios necesarios para su desarrollo: “De acuerdo con sus doctrinas pedagógicas mi padre no interfirió jamás en el desarrollo de mis facultades receptivas y puso todos los medios a su alcance para el desarrollo de mi personalidad y responsabilidad dentro de la misma libertad” (en Suárez, 1962: 42).

El padre de Diego Rivera estuvo vinculado a la profesión de educador y su labor trascendió el salón de clases:

Mi padre fue educador, pero nunca quiso usar más título denominativo que el de maestro de primeras letras. Como visitador de escuelas de gobierno de Guanajuato, bajo la gubernatura de Florencio Antillón, estableció una red de escuelas rurales, dotadas de una cierta cantidad de tierras, a fin de ser trabajadas en común por los padres de los niños en edad escolar, para ayudar en el mantenimiento de las escuelas de los profesores. Fundó además en la ciudad de Guanajuato, y por ese tiempo, una escuela normal especial para maestros rurales. En ella se formaron los profesores Ramírez como discípulos directos de mi padre, y nietos del nigromante don Ignacio Ramírez, quienes más tarde bajo la presidencia de Obregón y el ministerio de José Vasconcelos, organizaron el aparato educacional en todo el país (*idem*).

Indudablemente la experiencia de vida que le transmitió su padre formó parte de su bagaje cultural, que encontraría un repositorio en su obra. Precisamente en los frescos que pintó en diferentes edificios públicos como el de la SEP, el Palacio Nacional, la Universidad de Chapingo, entre otros, encontramos algunos de estos elementos que Diego Rivera rememora al referirse a su padre: la educación en el medio rural. Ese es el primer punto referencial donde encontramos un diálogo con la película de Emilio Fernández.

Emilio *Indio* Fernández y la Época de Oro del cine mexicano

Como ya lo adelantábamos en la introducción de este trabajo, el proceso y el grado de desarrollo del cine mexicano difieren en el contexto en que se desarrolló el muralismo, cuyo momento de apogeo fueron los años veinte y treinta, mientras que la industria cinematográfica nacional comenzó a ver sus frutos en la década de los cuarenta, cuando vive su Época de Oro. Misma que se hace patente en el alza considerable de producción y en situarse a la cabeza en el mercado de distribución en las cinematografías hispanoparlantes.

Para explicar este buen momento, hace falta referirnos a los factores internos y externos que se combinaron para empujar el crecimiento y desarrollo de la industria que llegó a situarse como la sexta más importante del país en el contexto de los años cuarenta.

Como parte de los factores internos, identificamos la efervescencia nacionalista que empujó a construir una industria a imagen y semejanza de las estampas nacionales, en un primer momento. A partir del éxito de *Allá en el Rancho Grande* (Fernando de Fuentes, 1936) la comedia ranchera se situó como un género fundacional y propio del cine mexicano (Díaz, 1996). La aceptación nacional e internacional de la película de De Fuentes es, para los estudiosos de la historia del cine mexicano, el hito que marcó el arranque formal de la industria del cine, porque fue la cinta que abrió el mercado internacional al cine mexicano. Con la comedia ranchera y el melodrama se sentaron las bases genéricas de una industria de cine popular.

En cuanto a los factores externos, el historiador Emilio García Riera hizo notar el impacto que tuvo la Segunda Guerra Mundial en el desarrollo de la industria del cine mexicano. La postura política de México al situarse de lado de los aliados, propició la ayuda técnica recibida de Hollywood (García, 1988: 120-122).² Esta ayuda por supuesto estaba condicionada al contexto de la guerra, lo que hacía prever la situación que se daría al concluir la contienda, si no se impulsaban los medios propios que garantizaran la continuidad en la producción de películas.

Contar con la infraestructura adecuada era un primer paso, hacía falta crear la estructura operativa que organizara las diferentes ramas de la producción, así como la garantía de tener un capital de arranque. En 1940, entraba en funciones el último presidente militar, Manuel Ávila Camacho, mismo que se interesó por darle continuidad a algunas de las acciones de su predecesor en materia cinematográfica. Dos años más tarde, se creó el Banco de Cinematografía, una instancia muy peculiar, según Emilio García Riera: “ningún cine, de ningún país había contado —ni contaría aparte del mexicano— con un banco como fuente crediticia exclusiva” (*idem*).

La organización de la numerosa plantilla de trabajadores del cine³ tuvo, a mediados de la década, un reacomodo que los concentró en los dos sindi-

² La situación fue favorable a la cinematografía mexicana porque no padeció la escasez de película virgen, a diferencia de sus principales competidores: Argentina, que en un primer momento fue neutral respecto a la guerra, sí padeció la falta de celuloide, y por otro lado España, que en los años cuarenta vive su etapa de autarquía y aislamiento internacional, aunque no frenó completamente la producción de películas, sí se redujo.

³ Según García Riera: “Para 1945, ya trabajaban en la producción de cine mexicano unas cuatro mil personas: 2 500 actores y extras, 1 100 técnicos y manuales, 140 autores y adaptadores, 146 músicos y

catos: el Sindicato de Trabajadores de la Producción Cinematográfica (STPC) y el Sindicato de Técnicos y Manuales (STIC), que fueron el soporte de la intensa actividad que tuvieron los estudios cinematográficos en los años cuarenta.

Este fue el contexto en el cual Emilio Fernández empezó su labor como director, pues regresó a México en 1934 después de pasar alrededor de diez años en Hollywood, donde desempeñó diferentes oficios y trabajó como extra y bailarín en algunas de las producciones.⁴ Al regresar a México, con el conocimiento que había adquirido en California se incorporó como actor, adaptador y argumentista en producciones mexicanas en la etapa preindustrial. Hasta debutar como director en 1941, con la película *La isla de la pasión* (Clipperton).

La poética de Emilio *Indio* Fernández

El director nacido en Mineral el Hondo, Coahuila, el 26 de marzo de 1904, Emilio Fernández, mejor conocido como el *Indio* Fernández, fue sin duda uno de los directores con mayor reconocimiento internacional, por su propuesta estética en sincronía con los ideales de la Revolución, en donde el tema de la educación y los maestros fueron constantemente reiterados como valores supremos.

En acuerdo con Julia Tuñón, “Emilio Fernández es el director cinematográfico que mejor expresa las ideas del nacionalismo, de la mexicanidad”

(Tuñón, 1998: 437). Dos temas fueron fundamentales y centrales en su filmografía: la Revolución Mexicana⁵ y el indigenismo.

La Revolución fue el hilo conductor de muchas de sus películas, más allá de ser el escenario en el cual se desarrollaron las historias. Desde la primera cinta que realiza sobre el tema: *Flor silvestre* (1943), puede apreciarse su firme convicción por los preceptos revolucionarios: “Justicia social y libertad” y “La tierra es de quien la trabaja”. Estos estarán presentes a lo largo de su filmografía.

filarmónicos y 60 directores” (*idem*).

⁴ Para mayor información sobre las películas en que participó el *Indio* Fernández en Hollywood, véase García, 1987: 15-16.

⁵ El movimiento revolucionario dotó de temáticas y fue un *leitmotiv* para las narrativas cinematográficas y literarias. De hecho, el tema del movimiento armado continúa inspirando *biopics* cinematográficos de los caudillos revolucionarios en época reciente. El cine mexicano también registró la Revolución desde el documental, prueba de ello fueron las ediciones realizadas que conforman las películas *Memorias de un mexicano* (Carmen Moreno Toscano, 1950) y *Epopeyas de la Revolución* (Gustavo Carrero, 1963). No obstante, desde la tercera década salieron a la luz importantes películas de ficción sobre la Revolución, mismas que ahora son consideradas clásicas del cine mexicano, como la trilogía de Fernando de Fuentes: *El prisionero trece* (1933), *El compadre Mendoza* (1934) y *¡Vámonos con Pancho Villa!* (1935).

fía, insistiendo de la misma manera en la relevancia de la educación para el desarrollo de la nación. El indigenismo lo podemos detectar en su cine de manera inmediata, porque el director privilegió el medio rural para el desarrollo de sus historias. Pese a que su visión indigenista resulta bucólica, estilizada y ficcional, consideramos que el *Indio* Fernández sentía una identificación genuina y sincera con los indígenas y su problemática.⁶

La historiadora Julia Tuñón, especialista en el tema del cine de Emilio Fernández, ha publicado varios ensayos donde analizan diferentes facetas del cine del *Indio* Fernández. En el trabajo que aborda el tema de la educación y los maestros, explica de esta manera las ideas centrales que definen el cine del director y ayudan a entender con mayor claridad los elementos que nutren su concepto del séptimo arte:

Para Emilio Fernández una película tiene tanta importancia como su tesis, pero poner en imágenes sus argumentaciones impone utilizar símbolos, que en el cine son a menudo estereotipos. Con frecuencia la argumentación se reduce a frases muy simples, que responden a dos factores: 1) el lenguaje del cine, que requiere del privilegio de la imagen y la economía de las palabras y 2) la conciencia de que sus audiencias reconocen el signo, por escueto que éste sea, porque las remite a una información previa. Es la manera de narrar (música, encuadre, fotografía, movimientos de cámara y secuencia) la que otorga a esa frase un peso específico. A veces, sin embargo, el “Indio” se desborda y sus tesis se expresan en largos y retóricos discursos.

Su plástica tributaria de la de Sergei Eisenstein, destaca los paisajes, los planos amplios, las nubes cargadas y enormes que otorgan un elemento dramático al filme; la cámara se engolosina con magueyes y nopales. El paisaje se impone a los personajes. La mancuerna con Gabriel Figueroa, su fotógrafo de la primera etapa, es determinante para la belleza que se obtiene.

Temas, tesis y plástica se integran en un propósito explícito: crear un cine mexicano con una función social, hacer películas que propicien la reflexión y aun la práctica transgresora, que ayuden a construir otro México (Tuñón, 1998: 439).

Los párrafos anteriores condensan de manera muy clara los elementos que integran el cine del *Indio* Fernández en términos formales y discursivos. Son identificables en varias de sus películas, no sólo en aquellas que de manera explícita tratan sobre el tema de la Revolución, pues el *Indio* se encarga-

⁶ Él mismo al anteponer la palabra *Indio* a su apellido hacía referencia a su origen materno, pues su madre fue india kikapú (Fernández, 1986).

rá de mencionarlos entre los discursos e incluso los diálogos de algunos de los personajes. Pero ¿acaso este mismo esquema: tema, tesis y plástica, no estaba presente también en los murales de Rivera? ¿No fue el sentido didáctico el empeño de los muralistas? La misma autora da la respuesta: “El cine tiene un papel en el proyecto [de Vasconcelos] pero es el muralismo el que encuentra el terreno de privilegio para su desarrollo. Emilio Fernández tratará de hacerlo extensivo al cine, puesto que ambos acceden a públicos masivos” (Tuñón, 1998: 442).

Al integrar en la ficción los grabados de Leopoldo Méndez y los murales de Diego Rivera, la película *Río Escondido* sirvió como un nuevo trasvase cultural para proyectar el arte mexicano, al mismo tiempo que fueron utilizados como dispositivos en la narrativa. Los frescos de Rivera brindaron una síntesis de la historia de México, que nos permite entender dentro de la narrativa de la película la vocación inflexible de la maestra Rosaura Salazar. En términos cinematográficos, los murales funcionaron perfectamente para abonar en el discurso de Fernández el papel central de los maestros. Para ello, la dirección de Fernández nos lleva a fijarnos en los docentes y más particularmente en la maestra rural como personaje protagónico dentro de la narrativa de los murales: al verla como parte de un conjunto, en un escenario más complejo.

Este aspecto nos parece muy interesante, en primer lugar porque muestra la confluencia de dos narrativas en torno a la educación y la necesidad de hacerla llegar a las masas. La labor divulgadora que tuvieron las películas del *Indio* Fernández —con la fotografía de Gabriel Figueroa— fuera de México, no sólo cumplió la función de dar a conocer una propuesta estética, identitaria de la mexicanidad, misma que, pese a los estereotipos, fascinó a los públicos europeos, sino que, el reconocimiento que pudo tener el cine mexicano fuera de México, en la década de los cuarenta y primer lustro de los cincuenta, se debió principalmente al cine de Emilio Fernández.⁷ No es una exageración afirmar que, al menos en el contexto del segundo lustro de los años cuarenta, su reconocimiento internacional fue equiparable al de Diego Rivera, el pintor mexicano más apreciado a escala internacional de todos los tiempos.

El mismo Diego Rivera comentó sobre la película *Río Escondido* algo que le atañía directamente:

[...] precisamente en mi último viaje a Europa oriental pude ver los resultados en relación con la película de Fernández y Figueroa *Río Escondido*, que tuvo, hay que

⁷ Esto lo pude constatar en el caso español, con mi tesis doctoral, en donde trabajé la recepción del cine mexicano en España durante los años cuarenta y primer lustro de los cincuenta (Campos, 2016).

decirlo así, sin exageración, un enorme éxito de público de más de cien millones en la Unión Soviética y otros países de Europa y Asia. Aunque mi trabajo era conocido por los artistas e intelectuales de aquellos países, no lo era por las grandes masas. Después de *Río Escondido*, donde juegan un papel muy importante mis murales en la escalera del Palacio Nacional, mi trabajo se popularizó en aquel mundo nuevo y fue útil como exposición de la historia de mi patria ante millones de gentes. Así es que palpé directamente por lo que concierne al cine mexicano el empleo de la pintura en él (García, 1987: 109).

La cercanía entre el cine mexicano y los artistas plásticos venía desde la década anterior, con la llegada de Sergei Eisenstein y la filmación de su película *¡Que viva México!* (1931) a principios de los años treinta. Y por otro lado, la realización de *Redes* (Emilio Gómez Muriel y Fred Zinnemann, 1936) tuvo la colaboración del fotógrafo neoyorkino Paul Strand. En ambas películas se reconoce el diálogo con los artistas plásticos del contexto. En términos de técnica cinematográfica con enfoques en profundidad de campo, se observa la visibilización de los recursos naturales en la narrativa cinematográfica, con el mismo estatus de los personajes y la utilización de la música (en el caso de *Redes*) como una forma de acentuar los efectos dramáticos. Lo que sí significaba una novedad era la integración directa, introductoria, de los grabados de Leopoldo Méndez y los murales de Diego Rivera en una película de ficción. Los grabados de Méndez fueron creados especialmente para la película.⁸

Con respecto al estilo fílmico de Fernández y Figueroa, nos parece importante referirnos a la propuesta de Charles Ramírez Berg, en el ensayo titulado “Los cielos de Figueroa y la perspectiva oblicua: notas sobre el desarrollo del estilo clásico mexicano”. El autor hace una lectura de las diferentes influencias que están presentes en el estilo fílmico de la pareja: nombra a los cineastas Sergei Eisenstein y John Ford, que dialogan con las referencias de la plástica mexicana, e identifica rasgos de Posada, Dr. Atl y los muralistas, principalmente Diego Rivera.

Según Ramírez Berg, la puesta en escena de Fernández y Figueroa se basa en la perspectiva oblicua, en la cual una línea se encuentra con otra y forman un ángulo que no es recto, resultando una perspectiva también oblicua para el que mira; por eso en la puesta en escena de sus películas casi siempre vemos a una persona en primer plano y otra que hace contrapunto en el extre-

⁸ En el libro de Emilio García Riera, se reproducen los testimonios de Gabriel Figueroa y de Emilio Fernández sobre la inclusión de los grabados de Leopoldo Méndez, ambos aseguran haber tenido la idea de invitarlo. El mismo recurso plástico fue utilizado para una película posterior del mismo equipo, *Pueblerina* (1948) (García, 1987: 109).

mo contrario un poco más alejada del horizonte. Todo ello reforzado con una iluminación que acentúa el efecto (Ramírez Berg, 1997: 14-26).

Esto puede ser el motivo por el que el director condicione el ritmo cinematográfico de sus películas a la estética, para que como espectadores nos demos tiempo para apreciar su minuciosa puesta en escena, de tal manera que el ritmo cinematográfico necesariamente se vuelve lento. Además de que, como ya lo apuntó Julia Tuñón, hay una economía de palabras como parte de su estilo. La propuesta de Ramírez Berg nos parece muy interesante porque pone en evidencia la compleja puesta en escena que elaboraban Emilio Fernández y Gabriel Figueroa, una estética que probablemente tenía más que ver con las imágenes estáticas que con la narrativa cinematográfica, de ahí también algunas de sus críticas al “estilo preciosista” de los cineastas referidos.

Río Escondido, el homenaje a la maestra rural

Emilio Fernández y su equipo filmaron *Río Escondido* a partir del 4 de agosto de 1947, en locaciones de Tultepec, Estado de México y en los Estudios Azteca. La película es la décima de su filmografía como director. Para esas fechas el director estaba en su etapa más exitosa, y su estilo filmico empezaba a ser apreciado fuera de México. La crítica mexicana no era del todo positiva, de hecho la película *Río Escondido* dio pie a varios exabruptos, sobre los cuales nos referiremos más adelante.

Con respecto al tema que nos ocupa, hubo referencias directas de personajes de maestros y alumnos en las películas que antecedieron a *Río Escondido*.⁹ Sin embargo, fue en la película *Río Escondido* donde el homenaje se efectuó más a fondo, al centrar la historia en una maestra rural. Para analizar la película, se hace necesario referirnos de manera más detallada a la sinopsis de la misma.

Rosaura Salazar llega al Palacio Nacional a entrevistarse con el presidente de la república, quien ha mandado llamar a un grupo de maestros y médicos con la intención de encargarles personalmente una misión importante. A la maestra rural la designa para que desempeñe su labor en un lejano pueblo

⁹ Julia Tuñón analiza la representación de los maestros en varias de las películas del *Indio*, incluyendo *Río Escondido* (véase Tuñón, 1998).

llamado Río Escondido. Desde que llega a la población, presencia el despotismo del presidente municipal del pueblo, Regino Sandoval, quien azota a un caballo que lo ha tirado de su lomo. La labor que le espera a la maestra rural es ardua, pues no hay una escuela habilitada, la antigua escuela está ocupada como caballeriza para los equinos de Regino. El único respaldo con el que cuenta es Felipe Navarro, un pasante de medicina que hace su residencia en una población cercana a Río Escondido. Entre los dos consiguen levantar la escuela, pues el cacique ha contraído la viruela y el médico le pone dos condiciones para curarlo: que colabore en la labor de Rosaura, de acondicionar la escuela, y que haga traer vacunas para proteger al pueblo y evitar la pandemia. Regino quiere poseer a Rosaura, empieza ofreciéndole una casa. Rosaura lo rechaza indignada y prefiere vivir en un cuarto acondicionado en la escuela, el cual habita con tres niños que adoptó cuando recién llegó y vio morir de viruela a la madre de los pequeños. Regino, al no conseguir seducir a la maestra, intenta abusar de ella, pero ella se defiende y lo mata con una pistola que le había dado Felipe. El pueblo interviene para defenderla de los esbirros del cacique. Al final, por el mal cardíaco que le acecha, queda ciega y muere, después de recibir una carta del presidente que le reconoce la labor que ha hecho en Río Escondido. Una placa conmemora el paso de la maestra rural en Río Escondido.

Desde los primeros minutos advertimos la relevancia que tendrá la plástica en la película, los créditos de inicio son acompañados por diez grabados de Leopoldo Méndez. El primer grabado que vemos es *Las antorchas*, reproduce la imagen de un grupo de campesinos con antorchas, que remite a la lucha armada de la Revolución. Se sobrepone un mensaje que aclara que “la historia de la película no acontece en el México de hoy”, que según testimonio de Mauricio Magdaleno, citado por Emilio García Riera, fue una condición que impuso el presidente en funciones, Miguel Alemán Valdés, para que la película pudiera exhibirse comercialmente (García, 1987: 108).

La música también nos anuncia el tono dramático de la película: al principio es entusiasta, como marcha de una banda de pueblo, posteriormente se va volviendo suave y vuelve a subir el tono. Continúan los grabados, los cuales concuerdan con escenas que veremos más adelante. Cada grabado corresponde al personaje al que alude el crédito. Al de María Félix con letras más grandes (que por supuesto destacan su protagonismo) le corresponde el de *Pequeña maestra, qué grande es tu voluntad* (imagen 11.1). La figura empequeñecida de la maestra rural que camina rumbo a un pueblo, un horizonte lejano cargado de nubes y en el cielo las nubes dan forma a un águila acechante.



Imagen 11.1. *Pequeña maestra, qué grande es tu voluntad*, grabado de Leopoldo Méndez.

Al del cacique, interpretado por Carlos López Moctezuma, le corresponde el titulado *Dueño de todo*, donde vemos a un hombre con los pies arriba de una mesa con actitud despótica, dirigiéndose a un grupo de campesinos que cargan costales. En la mesa hay una botella y un vaso. Con los siguientes murales aparecen los nombres de los actores y actrices secundarios. Y en especial el crédito a los grabados de Leopoldo Méndez y los murales de Diego Rivera en *technicolor*.

La inserción de los murales de Leopoldo Méndez funciona como una especie de tráiler de la película, pues en realidad representan algunas escenas que sintetizan la película. Como espectadores, las imágenes nos atrapan al apreciar la belleza de los trazos y nos advierte el tono dramático de la historia. Los primeros quince minutos de la película condensan “la tesis” general y en muchos sentidos el ideario del *Indio* Fernández porque están presentes referentes plásticos y de contenido que sostienen la construcción de su discurso ideológico: la educación es un arma potencial para el desarrollo de la nación. El profesor es una pieza fundamental para generar esos cambios, para ello debe asumir el compromiso, con voluntad, convicción y fortaleza.

Desde la primera secuencia advertimos hacia dónde se dirige el discurso nacionalista al exaltar los símbolos patrios. Vemos el cuadro principal del

Zócalo, en donde se ubican dos edificios emblemáticos, la Catedral Metropolitana y el Palacio Nacional. La cámara toma un plano general de la Catedral y da un giro hacia la derecha, para situarse en el Palacio Nacional. Vemos a la maestra Rosaura Salazar llegar apresurada al Palacio de Gobierno. Se detiene sorprendida porque el edificio literalmente le habla, primero escucha a la campana de la independencia y más arriba ondea la bandera mexicana. Ambos símbolos patrios están instalados en la parte superior de la entrada al Palacio, remiten al nacimiento de la nación.

Al llegar a la escalera, “la voz” del mismo edificio le explica a la maestra los murales de Diego Rivera. En cinco minutos la maestra recorre los murales que escenifican diferentes etapas de la historia de México, una historia épica le es narrada por una voz masculina que suponemos es la voz del edificio en cuyos muros se resguarda la historia de México, la memoria representada de las etapas que nos definen como nación. Para finalizar el recorrido, el narrador se enfoca en los maestros en la etapa posrevolucionaria, de quienes dice:

En un mar de confusiones la patria se desgarró y su fe con la sangrienta lucha de la Revolución social por la dignidad humana. Por la verdad que está en sus campos, en sus fábricas y en sus hijos. Semillas tiernas que siembran las manos de los maestros. En los surcos fecundos de la escuela para germinar en hombres fuertes del mañana, almas limpias que han de forjar en el futuro glorioso de la patria (*Río Escondido*, min. 8).

Cuando se escucha esta parte de la narración, la cámara se posa en la imagen de la maestra rural; no es fortuito que la narración se detenga con esta imagen, la labor educativa tanto para Diego Rivera como para Emilio Fernández es indispensable para darle forma a los ideales de la Revolución. Por eso nos parece muy significativo que Rosaura, la maestra rural de Emilio Fernández, fije su mirada en la imagen reproducida por Diego Rivera, como si se fundiera con ella, para posteriormente salir del mural y encarnar a la maestra rural como personaje cinematográfico, la Rosaura Salazar que parte al pueblo de Río Escondido para iniciar su labor titánica. Es el momento de apoteosis y clara conexión entre Diego Rivera y Emilio Fernández, pero lo es también de “independencia”, pues a partir de ese momento la maestra rural como personaje cinematográfico emprende su camino.

Antes de continuar con el análisis de la película, nos parece importante referirnos a las pinturas de Diego Rivera, para establecer puntos de contacto y diferencias.



Imagen 11.2. *El mundo de hoy y el de mañana*, mural de Diego Rivera en el cubo de la escalera del Palacio Nacional, Ciudad de México.

Las maestras rurales de Diego Rivera

Una de las primeras pinturas que realizó Diego Rivera para los murales de la SEP fue el de *La maestra rural* (imagen 11.3). Es una pintura al óleo, los colores predominantes son ocre, algunos tonos bermellón y rojos. La imagen es dividida por dos cortes transversales que le dan perspectiva. En la composición se ve el acomodo de personas: un conjunto del lado izquierdo, la maestra con un libro abierto sobre su regazo. Mujeres y hombres de distintas edades, incluyendo ancianos y niños que escuchan atentamente. Por sus vestimentas podemos ver que son gente humilde. Algunos toman notas, otros sólo escuchan. Del lado derecho, haciendo contrapunto, vemos a un revolucionario montado en un caballo, sosteniendo un rifle con una canana que cruza su pecho. Del lado derecho, más arriba del conjunto de la maestra, un grupo de campesinos prepara la tierra para el arado. Al fondo dos campesinos, uno arriba de un tractor y otro al lado, inclinado siembra semillas. El horizonte se tiende con una gran extensión de tierra y montañas.



Imagen 11.3. *La maestra rural*, mural de Diego Rivera en el Patio del Trabajo de la sede de la SEP, Ciudad de México.

La pintura de *La maestra rural* nos sugiere que la educación es un complemento del proceso revolucionario, ¿por qué aparecen la maestra y los alumnos como un motivo dentro de un cuadro general que se relaciona con el labrado de la tierra y el revolucionario vigilante que resguarda el trabajo de los campesinos y el desempeño de la maestra? En una revolución “trionfante” cada ciudadano tiene una función social y todos tienen cabida en la enseñanza. La educación no es ya privilegio de las élites, todos tienen derecho, como avala la Constitución.

Otro motivo relacionado con la educación es un mural titulado *Construcción de un nuevo mundo. La maestra* (imagen 11.4). La maestra aparece en la parte central, igualmente sentada y sobre su regazo un libro abierto, la rodean sentados un grupo de mujeres, niños y hombres. Al fondo hay una construcción, un grupo de albañiles construye de un edificio de tres plantas (¿una escuela, quizá?). Del lado derecho, como parte del conjunto está un médico que revisa a un niño que es cargado en brazos por su madre. El médico está inclinado tocando la cabeza del niño, junto a él está un ayudante también

con bata blanca. A su lado, en el extremo derecho, un ingeniero de caminos mira a través de un teodolito. Del lado izquierdo conversan el obrero, el campesino y un uniformado, en medio tienen un plano extendido sobre un atado de hojas de trigo. El campesino tiene una hoz colgada de su cuello. El obrero con una mano sostiene un compás y con la otra un escalímetro. De la mano del uniformado cuelga una cinta medidora. Al fondo se ve una montaña. Por el tono azul del cielo se advierte que es la tarde-noche. Los tonos de la construcción y de las montañas son ocres, contrastan con el azul del cielo y de los overoles que visten el obrero y el ingeniero. Una vez más sitúa a la educación en el centro. El médico, el arquitecto, los campesinos, los obreros, todos ellos contribuyen en la construcción del México moderno. Los maestros también colaboran, los sitúa en primer plano.



Imagen 11.4. *Construcción de un nuevo mundo.* La maestra, mural de Diego Rivera en el tercer piso de la sede de la SEP, Ciudad de México.

Es interesante hacer notar que en las dos pinturas son mujeres quienes imparten la enseñanza, para mayor precisión son maestras rurales. Esto es muy significativo porque, como señaló Mary Kay Vaughan, la participación de las mujeres en la educación pública se intensificó en la tercera década del siglo xx:

En el caso de México la política educativa rural de los años treinta planeó una modernización del patriarcado. Quiso destruir las redes regionales y patriarcales de poder en favor de unas redes nacionales horizontales. Trató de rehacer la familia —hombres, mujeres y niños— en interés de la formación de una nación y del desarrollo y, como tal, contrató a miles de mujeres como maestras de escuela, como técnicas y, en pocas ocasiones como actrices políticas (Vaughan, 2001: 27).

Aquí es importante hacer notar que, a diferencia de las maestras rurales de Diego Rivera, que las vemos en colaboración con otros sectores importan-

tes en la construcción del México moderno, Rosaura Salazar, la maestra rural de Emilio Fernández, sólo cuenta con el apoyo del médico y, aunque de manera tardía, con la del párroco. Ella sola tiene que enfrentarse al cacique, un representante del antiguo régimen que persiste pese a la Revolución. Esto por supuesto lo identificamos como un dispositivo dramático de realce en la narrativa de la película, como una forma de hacer funcionar un estereotipo reconocible para el espectador, el de la heroína que lucha por su país.

No obstante, la presencia del médico residente puede ser otro punto de contacto entre los murales de Rivera referentes a la educación. Al llegar a la antesala, el militar que resguarda la puerta dice a los que permanecen en la sala: “A ustedes señores secretarios, el presidente los recibirá después, primero quiere terminar con el asunto de los maestros y los médicos”. Es decir, primero los maestros y los médicos antes que los mismos miembros de su gabinete. Esto tiene dos significados: por un lado, propicia que Rosaura se encuentre con su antiguo maestro, don Felipe, y su discípulo, también llamado Felipe, y a partir del comentario que el maestro le hace al discípulo, que casualmente es parte de la comitiva de los doctores, nos enteramos del mal cardíaco que acecha a Rosaura. Pero también es una forma de exaltar la relevancia de los maestros y los médicos en la función que tienen en el México moderno, al igual que en los murales de Rivera anteriormente analizados, son protagonistas en la construcción del México posrevolucionario, al cual se accede con la educación. Por ello el médico y la maestra logran frenar la epidemia de viruela que devasta a Río Escondido aun a costa de la resistencia del cacique.

Al llegar al pueblo, Rosaura inmediatamente se da cuenta de los problemas que aquejan a la comunidad: falta de abastecimiento de agua y problemas de salud. Hay un caso de viruela en el pueblo, su intervención a tiempo evita que se propague. Manda llamar al doctor, quien atiende los últimos minutos de una mujer que muere infectada. El peligro de un contagio colectivo de viruela es el argumento con el que la maestra consigue vacunar a todo el pueblo, para lograrlo, acude al párroco, quien muestra una gran fragilidad para enfrentar al cacique. Vive recluido en su iglesia, convertido en un alcohólico, sin intervenir ante las injusticias que ve cometer. No obstante, al tocar las campanas logra concentrar a la población.

El papel que juega la iglesia en el argumento de *Río Escondido* es interesante porque el *Indio* Fernández hace una distinción, el párroco vive acobardado por Regino, supeditado, y gracias a la maestra logra salir de su letargo. Sin embargo, la espiritualidad de los indios está presente, más allá de la institución, al obedecer instintivamente el llamado de las campanas de la iglesia. Pero además hay un sincretismo religioso al apelar con cánticos ancestrales

la presencia de la lluvia. La educación y el Estado personificados por la maestra rural se anteponen a la Iglesia, igual que el párroco que se ve arrinconado en la pintura *Los frutos del trabajo* de Diego Rivera.

La falta del agua es uno de los problemas más graves de Río Escondido, pues el aljibe es para abastecimiento de agua del cacique. La comunidad se aferra a sus creencias al realizar un ritual para hacer llover. A diferencia del humor y la ironía que expresan algunos de los murales de Diego Rivera, el *Indio* Fernández es trágico, las fiestas populares que se efectúan en sus películas son más de penitencia que de completa festividad. Como en este caso, la desesperación por la falta de agua los hace partícipes del ritual en comunidad.

En Río Escondido se combinan los factores desérticos de la localidad, que en nada ayudan a la prosperidad del pueblo, con el sometimiento del cacique, quien se ha apropiado de todo, incluso del agua, elemento sin el cual no es posible vivir. En la película del *Indio* Fernández, este aspecto acrecienta la violencia del antagonista, el presidente municipal Regino Sandoval representa al antiguo régimen, todo aquello que propició la lucha armada, la injusticia social y el acaparamiento de los caciques. En este sentido es el oponente de Rosaura Salazar.

Dolores Tierney, en su libro sobre Emilio Fernández, señala el discurso contradictorio que sugiere la película *Río Escondido*:

There is a cleavage in *Río Escondido* between the 'myth of the revolution' and the underdeveloped 'reality' of rural México, a reality tinged by poverty, exploitation and ignorance. This cleavage is underpinned by what the text makes clear to be the contradictory (and increasingly divergent) drives of ideological revolution (social justice, socioeconomic emancipation, national sovereignty, education, etc.) and the political and economic projects of the institutionalized Revolution (private interest, increasing alliance with US, institutionalization of authoritarian controls in Aleman's government). Hence, although *Río Escondido* seemingly endorses the State as the just guardian of the revolution, at the same time the film suggest that the State has practically and ideologically abandoned revolutionary ideals (Tierney, 2007: 158).

¿Pero qué enseñanza transmite *Río Escondido* al sector educativo? Una vez que Rosaura ha logrado restituir el salón de clases se dispone a impartir la primera clase. La cámara la enfoca de frente y en el extremo izquierdo se ve la fotografía del presidente Benito Juárez, la luz que se cuela por la ventana ilumina por igual a la maestra y a la figura del prócer de la Reforma, quien sirve a la maestra como *leitmotiv* de sus discursos, es su guía espiritual y su respaldo (imagen 11.5). Al destacar el origen humilde y la condición indígena

del oaxaqueño, les transmite a sus alumnos la convicción de que se debe luchar por la patria y que la educación es la vía más adecuada. En su discurso, la maestra Salazar se refiere a la ignorancia como el terrible mal que acecha a los mexicanos. La educación se convierte entonces en el motor de cambio de la nación y es menester de los maestros transmitir el conocimiento que ponga fin a la ignorancia y, con ello, a los abusos.



Imagen 11.5. Fotograma de la película *Río Escondido* (Emilio Fernández, 1947)

Sobre la recepción de la película

Como antes anotamos, la película tuvo problemas para ser exhibida con normalidad. El añadido de situar el tiempo en que transcurre la historia fue un mecanismo para evitar que *Río Escondido* fuera censurada. Pero haciendo una lectura de la cinta, en realidad podía verse como una exaltación del presidente Miguel Alemán, al utilizar la sombra del actor Manuel Dondé¹⁰ en la entrevista con el presidente que tiene Rosaura al inicio de la película, actor secundario que en realidad tenía un gran parecido físico con el presidente Miguel Alemán Valdés.

¹⁰ Esta contradicción o ambigüedad se puede apreciar también, de manera inconsciente quizá, si se repara en que el mismo actor que representa al presidente Miguel Alemán también personifica al Rengo, uno de los esbirros del cacique.

Antes de que se estrenara *Río Escondido*, ya se había manifestado la polémica en la crítica. Se dividieron las opiniones entre quienes aplaudieron la denuncia social que la película realizaba, mientras que otro sector llegó incluso a pedirle al presidente Miguel Alemán que prohibiera exhibir *Río Escondido* fuera de México, porque consideraba que denigraba al país (García, 1987: 108-127).

Gracias al trabajo de investigación realizado por el historiador Francisco Peredo, hoy sabemos que el guión original de *Río Escondido* se tituló *La maestra rural* y es de la autoría del escritor José Revueltas, sin crédito reconocido. Aunque el mismo Peredo reconoce que en el argumento de Mauricio Magdaleno y Emilio Fernández poco quedó del original (Peredo, 2015: 88-110). Esto nos lleva a reflexionar que si efectivamente la historia fuera de Revueltas, estaría más en concordancia con la afinidad política de Diego Rivera, pues Emilio *Indio* Fernández tenía una postura poco clara en cuanto a su adscripción política, a diferencia de José Revueltas y Rivera quienes siempre mostraron afinidad con la ideología comunista.

Palabras finales

El diálogo entre Emilio *Indio* Fernández y Diego Rivera se dio como una forma de colaboración entre dos personas que amaron profundamente a México; aunque no fuera equiparable su estatura intelectual, su percepción de los problemas políticos y sociales del México posrevolucionario sí lo era. En el primero, más desde la sensibilidad e intuición, y en el segundo, con la sólida formación y compromiso político; ambos confluyeron en el tema de la educación pública, pues para los dos el poder didáctico de las imágenes fue la mejor vía para llegar al pueblo y crear conciencia de la importancia del conocimiento de la historia de México y la necesidad de procurar educación pública como un valor ineludible. Para ello tanto el muralismo como el cine mexicano contribuyeron ampliamente en la difusión de discursos nacionalistas que conectaban con las necesidades de la época, a partir de sus propios códigos y lenguajes.

En este sentido, nos parece importante traer a la discusión que el ejercicio de análisis que nos ha llevado a comparar dos trasvases culturales como son la pintura y el cine, conlleva su propia problemática. El analista las hace dialogar a partir de los elementos que conforman las narrativas de ambos medios. En el caso de la pintura mural, los elementos que componen la escena (en este caso los actores sociales) y por supuesto el uso de los colores y la luz.

Con respecto a la película, además del análisis de la puesta en escena y la escenografía, hay que agregarle el uso de la música y sobre todo la psicología y las acciones de los personajes.

Consideramos que las imágenes de los murales de Diego Rivera, al ser insertados en la película *Río Escondido*, le abonaron mayor interés y consistencia al personaje de la maestra rural y pudieron adscribirse perfectamente en la narrativa de la película. Asimismo, la película, al darse a conocer en México y en el extranjero, significó también una gran aportación a la plástica mexicana al introducir a públicos masivos los grabados de Leopoldo Méndez y los murales de Diego Rivera.

Filmografía citada

- *¡Que viva México!* (Sergei Einsenstein, 1932)
- *El compadre Mendoza* (Fernando de Fuentes, 1933)
- *El prisionero trece* (Fernando de Fuentes, 1933)
- *¡Vámonos con Pancho Villa!* (Fernando de Fuentes, 1935)
- *Allá en el Rancho Grande* (Fernando de Fuentes, 1936)
- *La isla de la pasión* (Emilio Fernández, 1941)
- *Flor silvestre* (Emilio Fernández, 1943)
- *Río Escondido* (Emilio Fernández, 1947)
- *Pueblerina* (Emilio Fernández, 1948)
- *Memorias de un mexicano* (Carmen Toscano y Salvador Toscano, 1950)
- *Redes* (Fred Zinnemann y Emilio Gómez Muriel, 1953)
- *Epopeyas de la Revolución* (Gustavo Carrero, 1963)

Bibliografía

- AGUERRONDO, I. (2014). "La cuestión docente hoy. Entre la lógica de la eficacia y la gobernabilidad del sistema educativo", en G. del Castillo G. y G. Valentí (coords.), *Reforma educativa. ¿Qué estamos transformando?* (pp. 47-61). México, D.F.: Flacso.
- ANDERSON, B. (1991). *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of Nationalism*. Nueva York: Verso.
- ANZURES, T. (2011). "El libro de texto gratuito en la actualidad. Logros y retos de un programa cincuentenario", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 49, pp. 363-388.
- AREA, M.; Parcerisa, A. y Rodríguez, J. (2010). *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios*. Barcelona: Graó.
- AUGUSTOWSKY, G. (2003). "Las paredes en el aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria", *Arte, individuo y sociedad*, núm 15, pp. 39-59.
- AUZOU, P. (dir.) (1981^a). *Enciclopedia científica Proteo, vols. 1 y 2: El universo*, México, D.F.: Secretaría de Educación Pública/Promexa.
- AUZOU, P. (dir.) (1981^b). *Enciclopedia científica Proteo, vols. 3 y 4: Nuestro planeta*. México: Secretaría de Educación Pública/Promexa.
- AZUELA, A. (1986). "Rivera and the concept of Proletarian Art", en C. Newman Helms, (ed.), *Diego Rivera: Retrospective* (pp. 125-30). Detroit: Institute of Arts.
- BAJTIN, M. (1995). *Estética de la creación verbal*. México, D.F.: Siglo XXI.
- BAL, M. (2003). "El esencialismo visual y el objeto de los estudios visuales: ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo", *Estudios Visuales*, núm. 2, p. 14.
- BALESURIAN, M. (1994). "Los estatutos de una nueva museología social", *Boletín de Museología*, vol. XXI, pp. 34-48.
- BANERJEE, M. (2005). *Race-ing the century*. Heidelberg: Winter.

- BARONNET, B. (2015). "Derecho a la educación y autonomía zapatista en Chiapas, México", *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 22, núm. 67, enero-abril, pp. 85-110. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca.
- BARONNET, B. (2013). "Resistiendo desde las escuelas hechas de cartón. Las estrategias de los pueblos indígenas ante la política de educación intercultural y la crisis en Morelos", en Luis Huesca *et al.* (coords.), *Alternativas en la crisis para la transformación de las políticas sociales en México* (pp. 133-149). Hermosillo: El Colegio de Sonora/CIAD/Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente/Universidad de Guadalajara,.
- BARRIGA Villanueva, R. (2004). "La interculturalidad en tres preguntas", en S. Corona Berkin y R. Barriga Villanueva (coords.), *Educación indígena: en torno a la interculturalidad* (pp. 18-40). Guadalajara: Universidad de Guadalajara/Universidad Autónoma de México-Xochimilco.
- BARTHES, R. (2008). *El sistema de la moda y otros escritos*. Buenos Aires: Paidós.
- BARTHES, R. (2001). *Fragmentos de un discurso amoroso*. México, D.F.: Siglo XXI.
- BARTHES, R. (1995^a). "El mensaje fotográfico", *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós.
- BARTHES, R. (1995^b). "Retórica de la imagen", *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós.
- BARTHES, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós.
- BARTHES, R. (1980). *S/Z*. México, D.F.: Siglo XXI.
- BARTOLOMÉ, M. y Cabrera, F. (2007). *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable*. Madrid: Narcea.
- BARTRA, R. (2005). *La jaula de la melancolía*. México, D.F.: De Bolsillo/Grijalbo.
- BATTISTE, M. (2013). *Decolonizing education. Nourishing the learning spirit*. Saskatoon: Purich Publishing.
- BAUMAN, Z. (2007). *Vida de consumo*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- BECCERRA Cortés, Y. (2012). "Estudiantes indígenas y los usos y apropiación de las tecnologías de información y comunicación", *Paakat. Revista de tecnología y sociedad. Redes sociales y diversidad*, vol. 2, núm. 3, septiembre-diciembre.
- BENETT, T. (1988). "The exhibitionary complex", *new formations*, núm. 4, pp. 73-102.
- BHABHA, H. (2002 [1994]). "Diseminación. Tiempo, narrativa y los márgenes de la nación moderna", *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- BHABHA, H. (1990). *Nation and narration*. Nueva York: Routledge.

- BLANCO, E. (2013). *Superhéroes de la Física*. Recuperado de <https://www.youtube.com/user/tvsuperfisica>
- BLANCO BOSCO, E. (2011). *Los límites de la escuela: educación, desigualdad y aprendizajes en México*. México, D.F.: Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México.
- BLAZQUEZ, G. (2012). *Los actos escolares. El discurso nacionalizante en la vida escolar*. Buenos Aires: IDES/Miño y Dávila Eds.
- BØRRE Johnsen, E. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio: estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Pomares.
- BREA, J. L. (comp.) (2005). *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal.
- BURKE, P. (2001). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.
- BUTLER, J. y Spivak, Ch. (2009). *¿Quién le canta al Estado nacional?* Buenos Aires: Paidós.
- CALIXTO Flores, R. y Rebollar Albarrán, A. (2008). "La Telesecundaria, ante la sociedad del conocimiento", *Revista Iberoamericana de Educación*, núms. 44/47.
- CAMARENA, C. y Morales, T. (2006). "Community museums and global connections: the Unity of Community Museums of Oaxaca", en I. Karp *et al.* (eds.), *Museum frictions. Public cultures/Global transformations*. Durham y Londres: Duke University Press.
- CAMPOS García, Y. (2016). *Noticias de parientes lejanos. Cine mexicano transnacional en la España franquista (1940-1955) a través de su prensa especializada*. Tesis inédita, Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en la biblioteca virtual de la UAM.
- CARBONE, G. (2003). *Libros escolares: una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CARDOZA y Aragón, L. (1994 [1981]). *Diego Rivera. Los frescos de la Secretaría de Educación Pública*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- CARDOZA y Aragón, L. (1986). "Diego Rivera's murals in Mexico and the United States", en C. Newman Helms (ed.), *Diego Rivera: Retrospective* (pp. 185-188). Detroit: Institute of Arts.
- CASAS Pérez, M. (1999). "Identidad nacional y comunicación", en R. Béjar y H. Rosales, *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural* (pp. 121-163). México, D.F.: Siglo XXI/Universidad Nacional Autónoma de México.
- CASO, A. (1958). *Indigenismo*. México, D.F.: Instituto Nacional Indigenista.

- CASTELLANOS Guerrero, A. (coord.) (2003). *Imágenes del racismo en México*. México, D.F.: Plaza y Valdés.
- CASTELLANOS Guerrero, A. y Landázuri, G. (coords.) (2012). *Racismo y otras formas de intolerancia de norte a sur en América Latina*. México, D.F.: Universidad Autónoma de México-Iztapalapa/Juan Pablos.
- CASTELLS, M. (2007). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura, vol. 1. La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.
- CASTILLA, A. (2010). "La memoria como construcción política", en A. Castilla (ed.), *El museo en escena. Política y cultura en América Latina*. Buenos Aires: Paidós.
- CASTILLO Guzmán, E. y Caicedo, J. (2015). "Las batallas contra el racismo epistémico de la escuela colombiana", en P. Medina Melgarejo (coord.), *Pedagogías insumisas* (pp. 93-117). México, D.F.: Juan Pablos/Cesmeca.
- Centro de Estudios Educativos (CEE) (2010). *Evaluación de Enciclomedia. Cuarto levantamiento de datos. Informe del estudio en pequeña escala*. México, D.F.: CEE.
- CELIS García, Z. (2011). "Los libros de texto gratuitos en México. Vigencia y perspectivas", en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 13. Política y Gestión*. Comie.
- CHARTIER, R. (2010). "Aprender a leer, leer para aprender", *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. Disponible en: <http://nuevomundo.revues.org/58621>. DOI: 10.4000/nuevomundo.58621.
- CHARTIER, R. (1985). "Du libre au lire", *Pratiques de la lecture*. París: Payot.
- CORONA Berkin, S. (2015). *La asignatura ciudadana en las cuatro grandes reformas del LTG en México (1959-2010)*. México, D.F.: Siglo XXI.
- CORONA Berkin, S. (coord.) (2012). *Pura imagen*. México, D.F.: Conaculta.
- CORONA Berkin, S. (2011). "Guía para el análisis visual del sujeto político. La fotografía étnica", en S. Corona Berkin (coord.), *Pura imagen* (pp. 48-66). México, D.F.: Conaculta.
- CORONA Berkin, S. (2009). "Dos fuentes de la etnicidad indígena: las políticas públicas y los procesos de emancipación", en P. Medina Melgarejo (coord.), *Epistemologías de la diferencia* (pp. 49-58). México, D.F.: Universidad Pedagógica Nacional/Conacyt/Plaza y Valdés.
- CORONA Berkin, S. (2007). "Fotografías de indígenas, 150 años de visibilidad 'correcta'", *Versión, Estudios de comunicación y política*, núm. 20, pp. 77-96. Universidad Autónoma de México-Xochimilco, México, D.F.
- CORONA Berkin, S. (2006). "La fotografía indígena en los rituales de la interacción social", *Comunicación y Sociedad* 6, nueva época, núm. 6, pp. 91-104. Universidad de Guadalajara.

- CORONA Berkin, S. y De Santiago Gómez, A. (2011). *Niños y libros: publicaciones infantiles de la Secretaría de Educación Pública*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública. Versión digital disponible en: www.sarahcorona.net
- CORONA Berkin, S. y Le Mûr, R. (2017). "Racismo en la imagen de los indígenas en los libros de texto gratuitos (2012-2015)", *Comunicación y Sociedad*, núm. 28, pp. 11-33.
- CORONADO, G. y Hodge, B. (2004). *El hipertexto multicultural en México post-moderno: paradojas e incertidumbres*. México, D.F.: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- CRARY, J. (2008^a). *Las técnicas del observador. Visión y modernidad en el siglo XIX*. Murcia: Cendeac.
- CRARY, J. (2008^b). *Suspensiones de la percepción. Atención, espectáculo y vida moderna*. Madrid: Akal.
- CUEVAS, J. (2012). *Las ciencias en el cine: discursos, representaciones e imaginarios*. San Luis Potosí: Cenejus / Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- DAS, V. (2004). "The signature of the state. The paradox of illegibility", en V. Das y D. Poole (eds.), *Anthropology in the margins of the state*. Santa Fe: School of American Research Press.
- DE CERTEAU, M. (2009 [1980]). "Nisard: la belleza del muerto", *La cultura en plural*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- DE IBARROLA, M. (1999). "El libro de texto gratuito", en P. Rodríguez (coord.), *El libro de texto gratuito*. México, D.F.: Centro de Estudios Educativos, serie Diálogos.
- DEL CASTILLO Alemán, G. (2013). "El desempeño docente y el logro educativo en el centro de las políticas: ¿hacia una gobernabilidad para la calidad?", en R. Ramírez Raymundo (coord.), *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (pp. 57-76). México, D.F.: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República. Disponible en: http://odisea.org.mx/centro_informacion/educacion/libro/Reforma_Const_Ed.pdf
- DELGADO, M. (2005). "Espacio público y comunidad. De la verdad comunitaria a la comunicación generalizada", en M. Lisbona (ed.), *La comunidad a debate. Reflexiones sobre el concepto de comunidad en el México contemporáneo*. Tuxtla Gutiérrez: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- DELGADO Salazar, R. y Lara Salcedo, L. (2008). "De la mediación del conflicto escolar a la construcción de comunidades justas", *Universitas Psychologica*, vol. 7, núm. 3, septiembre-diciembre, pp. 673-690.
- DERRIDA, J. (1985). "Signature, événement, contexte", *Marges de la Philosophie*. París: Minuit.

- DÍAZ López, M. (2002). *La comedia ranchera como género nacional del cine mexicano (1936-1952)*. Tesis disponible en la biblioteca virtual de la Universidad Autónoma de Madrid.
- DIDI-HUBERMAN, G. (2014). *Pueblos expuestos, pueblos figurantes*. Buenos Aires: Manantial.
- DOMÍNGUEZ Rueda, F. (2013). *La comunidad transgredida*. Guadalajara: Unidad de Apoyo a Comunidades Indígenas, Universidad de Guadalajara.
- DOWNS, L. (1986). "Introduction", en C. Newman Helms (ed.), *Diego Rivera. Retrospective* (pp. 17-21). Detroit: Institute of Arts.
- DUBE, S. (2004). "Espacios encantados y lugares modernos", en S. Dube, I. Banerjee-Dube y W. Mignolo (comps.), *Modernidades coloniales. Otros pasados, historias presentes*. México, D.F.: El Colegio de México.
- DUSSEL, I. (2010). "La escuela y los nuevos medios digitales. Notas para pensar las relaciones con el saber en la era digital", en I. Dussel, V. Minzi, F. Mosenenson, L. Pagola, F. Perirone y P. Sibilia (eds.), *La educación alterada. Aproximaciones a la escuela del siglo XXI*. Córdoba: Editorial Universitaria Villa María/ Salida al mar Ediciones.
- ECHEVERRÍA, B. (2010). *Modernidad y blanquitud*. México, D.F.: Era.
- ECHEVERRÍA Álvarez, Luis (1974). "Tercer informe de gobierno, 1973", en *Documentos sobre la Ley Federal de Educación* (pp. 33-34). México, D.F.: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, Secretaría de Educación Pública.
- ESPOSITO, R. (2009). *Comunidad, inmunidad y biopolítica*. Madrid: Herder.
- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) (2008). *Informe. Programa Enciclomedia*. México, D.F.: Flacso.
- FARINA, H. (2011). "El perfil del lector de noticias en línea: interactividad y características del proceso de consumo de información", en T. Rodríguez (coord.), *Discursos e imágenes en movimiento* (pp. 73-102). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- FERNÁNDEZ, A. (1986). *El Indio Fernández: vida y mito*. México: Panorama.
- FERNÁNDEZ Perera, M. (2004). "El macho y el machismo", en E. Florescano (coord.), *Mitos mexicanos* (pp. 231-238). México, D.F.: Taurus.
- FLORES, G.; Ávila, P.; Morales, C.; González, Y.; Soto, C.; Campos, A.; García, G.; Alvarado, G.; Hernández, M. y Espinoza, M. (2002). *Disponibilidad y uso de las tecnologías en la educación básica*. México, D.F.: Unidad de Investigación y Modelos Educativos, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. Disponible en: http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/c36,disponibilidad.pdf

- FLORES, T. (2013). *Mexico's revolutionary avant-gardes: from Estridentismo to !30-30!* New Haven y Londres: Yale University Press.
- FOUCAULT, M. (1995 [1976]). *Historia de la sexualidad. Tomo I. La voluntad de saber*. México, D.F.: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1984). "El sentido histórico de la alienación mental", *Enfermedad mental y personalidad*. Barcelona: Paidós.
- FUENTES, O. (2013). "Las tareas del maestro y los desafíos de la evaluación docente", en R. Ramírez Raymundo (coord.), *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (pp. 17-34). México, D.F. Disponible en: http://odisea.org.mx/centro_informacion/educacion/libro/Reforma_Const_Ed.pdf
- GALLO, S. (2014). *As diferentes faces do racismo e suas implicações na scola*. Campinas: Leitura Crítica/alb.
- GAMBOA J., (2006). *La Revolución Mexicana y sus políticas educativas*. Disponible en: <https://gamboajonatan.wordpress.com/2006/12/01/la-revolucion-mexicana-y-sus-politicas-educativas/>
- GAMIO, M. (1992). *Forjando patria*. México, D.F.: Porrúa.
- GARCÍA Canclini, N. (1995). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México, D.F.: Grijalbo.
- GARCÍA-HUIDOBRO Budge, N. (2010). "Educación en foco: dos experiencias chilenas", en A. Castilla (ed.), *El museo en escena. Política y cultura en América Latina*. Buenos Aires: Paidós.
- GARCÍA Masip, F. (2011). "Comunidades aporéticas", *Tramas*, núm. 34, pp. 47-73.
- GARCÍA Riera, E. (1998). *Breve historia del cine mexicano. Primer siglo 1897-1997*. México, D.F.: Ediciones Mapa.
- GARCÍA Riera, E. (1987). *Emilio Fernández 1904-1986*. México, D.F.: Centro de Investigaciones y Enseñanza Cinematográficas, Universidad de Guadalajara.
- GIL, M. y Jiménez, F. (2008). *El nuevo paradigma del sector del libro*. Madrid: Trama Editorial.
- GIMÉNEZ, G. (1994). "Comunidades primordiales y modernización en México", en G. Giménez y R. Pozas (eds.), *Modernización e identidades sociales* (pp.151-183). México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- GIMÉNEZ, G. (1993). "Apuntes para una teoría de la identidad nacional", *Sociológica*, año 8, núm. 21, enero-abril. Universidad Autónoma Metropolitana, México, D.F.
- GNADÉ-MUÑOZ, J. (2010). "Interculturalidad resbalosa en materiales escolares para indígenas en México", *Antítese*, vol. 3, núm. 5, pp. 171-191.

- GOFFMAN, E. (1970). *Ritual de la interacción*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- GONZALBO Aizpuru, P. (2006). *Introducción a la historia de la vida cotidiana*. México, D.F.: El Colegio de México.
- GORBACH, F. (2012). “La historia nacional mexicana. Pasado, presente y futuro”, en M. Rufer (comp.), *Nación y diferencia. Procesos de identificación y producciones de otredad en contextos poscoloniales*. México, D.F.: Itaca.
- GREAVES Lainé, C. (2008). *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo 1940-1964*. México, D.F.: El Colegio de México.
- GROS, B. (2000). *El ordenador invisible: hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- GUTIÉRREZ Esteban, P. e Ibáñez Ibáñez, P. (2013). “¿Cómo se transmiten los estereotipos culturales y sexistas a través de las imágenes de las TIC en los libros de texto?”, *Enseñanza & Teaching*, vol. 31, núm. 1, pp.109-125. Universidad de Salamanca.
- GUTIÉRREZ Rodríguez, J. J. y Negrete Cárdenas, S. (2011). “Gratuidad de los libros de texto como política pública y su impacto en la obligatoriedad de la educación básica en México”, en M. A. Limón Macías y J. L. Cuéllar Garza (coords.), *Los libros de texto gratuitos: una política de Estado en México. Perspectiva de medio siglo* (pp. 13-85). México, D.F.: Conaliteg.
- HALL, S. (2010 [1993]). “El espectáculo del Otro”, en E. Restrepo, C. Walsh *et al.*, *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Bogotá: Universidad Simón Bolívar/Instituto de Estudios Peruanos/Universidad Javeriana.
- HERNÁNDEZ Campos, J. (1986). “The influence of the classical tradition, Cézanne, and Cubism on Rivera’s artistic development”, en C. Newman Helms (ed.), *Diego Rivera. Retrospective* (pp. 119-120). Detroit: Institute of Arts.
- HERNÁNDEZ Navarro, L. (2011). “Maestros y nación. La CNTE a 32 años de vida”, *El Cotidiano*, núm. 168, julio-agosto, pp. 47-60. Disponible en: <http://elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/16805.pdf>
- HOBBSAWN, E. (2012). “La fabricación en serie de tradiciones: Europa 1870-1914”, en E. Hobsbawn y T. Ranger, *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica.
- HODEIR, C. (2002). “Decentering the gaze at French colonial exhibitions”, en P. Landau y D. Kaspin (eds.), *Images and empires. Visuality in colonial and postcolonial Africa*. Berkeley: University of California Press.
- HOLLAND, I.; Honan, J.; Garduño, E. y Flores, M. (2006). “Informe de la evaluación de Enciclomedia”, en F. Reimers (coord.), *Aprender más y mejor*.

- Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México*. México, D.F.: SEO/ILCE/Fondo de Cultura Económica/Harvard Graduate School of Education.
- HORNBERGER, N. (ed.) (2008). *Can schools save indigenous languages? Policy and practice on four continents*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- HUMANES, M.; Martínez, M. y Francescutti, P. (2009). "Los contenidos tabloide y la crisis del periodismo de calidad". Ponencia en Primer Congreso Internacional Latino de Comunicación Social. Postperiodismo: La información en la sociedad saturada. Disponible en: <http://www.revistalatinacs.org/09/Sociedad/actas/82humanes.pdf>
- IBARGÜENGOITIA, J. (1990). *Instrucciones para vivir en México*. México, D.F.: Joaquín Mortiz.
- INCLÁN, C. (2013). "Reacciones y resistencias. El profesorado ante los cambios. El servicio profesional docente en México". Ponencia en el simposio internacional "Aprender a ser docente en un mundo en cambio". Barcelona, 21-22 de noviembre. Disponible en <http://som.esbrina.eu/aprender/docs/1/InclanCatalina.pdf>
- JAIMES, H. (ed.) (2012). *Fundación del muralismo mexicano. Textos inéditos de David Alfaro Siqueiros*. México, D.F.: Siglo XXI.
- JAY, M. (2008). *Ojos abatidos. La denigración de la visión en el pensamiento francés del siglo xx*. México, D.F.: Akal.
- JIMÉNEZ Naranjo, Y. (2012^a). "Cultura escolar y cultura comunitaria: una perspectiva intercultural en la construcción curricular". Ponencia en la International Association for Intercultural Education. Veracruz.
- JIMÉNEZ Naranjo, Y. (2012^b). "Desafíos conceptuales del currículum intercultural con perspectiva comunitaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 52, pp. 167-189.
- JIMÉNEZ Naranjo, Y. (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural*. México, D.F.: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, Secretaría de Educación Pública.
- KAKALIOS, J. (2009). *The physics of superheroes*. Nueva York: Penguin Random House.
- KALMAN, J. y Carvajal, E. (2007). "Hacia una contextualización de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de la Telesecundaria", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. xxxvii, núms. 3-4, pp. 69-106.
- KALTMEIER, O. (2012). "Campo académico y descolonización de las metodologías", en S. Corona Berkin y O. Kaltmeier (coords.), *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales* (pp. 55-66). Barcelona: Gedisa.

- KREISEL, M. (2016). "El enfoque intercultural en el currículo de telesecundaria. Elementos para una reflexión crítica", *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, núm. 46. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Guadalajara.
- KUHN, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- LACLAU, E. (2006). *La razón populista*. México. D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- LAMAS, M. (2004). "¿Madrecita Santa?", en E. Florescano, *Mitos mexicanos* (pp. 223-229). México, D.F.: Taurus.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1964). *El pensamiento salvaje*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- LIMÓN Macías, M. y Cuéllar Garza, J. (2011). *Los libros de texto gratuitos: una política de Estado en México*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- LLOYD, M. (2005). "Towards a definition of the integration of ICT in the classroom", en Australian Association for Research in Education (AARE) (ed.), *Proceedings AARE'05 education research – Creative dissent: constructive solutions*. Parramatta, New South Wales: AARE.
- LOZANO, L. (2004). *Diego Rivera y el cubismo. Memoria y vanguardia*. México, D.F.: Instituto Nacional de Bellas Artes.
- LOZANO, L., Arteagan, A. y Robinson, W. (1999). *Diego Rivera: arte y revolución*. México, D.F.: Instituto Nacional de Bellas Artes, Conaculta/The Cleveland Museum of Art, Ohio Arts Council.
- MABIRE, B. (2003). *Políticas culturales y educativas del Estado mexicano de 1970 a 1997*. México, D.F.: El Colegio de México.
- MALDONADO Alvarado, B. (2005). *Desde la pertenencia al mundo comunal*. México, D.F.: Centro de Estudios Ayuuk, Universidad Indígena Intercultural Ayuuk.
- MANDOKI, K. (2006). *Prácticas estéticas e identidades sociales. Prosaica II*. México, D.F.: Fonca, Conaculta/Siglo XXI.
- MARTÍN, J. (1976). "What should we do with a hidden curriculum when we find one?", *Curriculum Inquiry*, vol. 6, pp. 135-152.
- MARTIN-BARBERO, J. y Rey, G. (1999). *Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva*. Barcelona: Gedisa.
- MARTÍNEZ Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- MASFERRER, C. (2016). "‘Yo no me siento contigo’. Educación y racismo en pueblos afromexicanos", en *Diálogos sobre educación*, vol. 7, núm. 13, agosto-diciembre. Universidad de Guadalajara.
- MCCLOUD, S. (2005). *Entender el cómic. El arte invisible*. Bilbao: Astiberri.

- MEINARDI, E. (2010). *Educación en ciencias*. Buenos Aires: Paidós.
- MIRZOEFF, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- MITCHELL, W. J. T. (1995). "There are no visual media", *Visual culture*, vol. 4, núm. 2, pp. 257-266.
- MORALES Espinoza, M. (2012). "Hacia una comunidad de práctica con enfoque intercultural: la escuela telesecundaria Tetsijtsilin en Tzinacapan, Cuetzalan, Puebla", *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 14, enero-junio, pp.18-43.
- MORALES Vigil, E. (prod.) y Mendía Mejía, G. (dir.) (2015). *Diego Rivera y los murales de la SEP*. Programa de televisión. Canal Once/Estudio Rizoma/Instituto Nacional de Bellas Artes.
- MORIN, Edgar (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Barcelona: Paidós.
- MOSS, G. Ávila, D.; Barletta, N.; Carreño, S.; Chamorro, D.; Mizuno, J.; Tapia, C. y Colectivo Urdimbre (2000). *Libros de texto y aprendizaje en la escuela*. Sevilla: Díada.
- NEUMANN, Peter H. y Cunningham, Maureen A. (1984). *Los libros de texto gratuitos de México. El nacionalismo y la urgencia de educar*. Washington: Banco Mundial.
- NEWMAN Helms, C. (1986). *Diego Rivera. Retrospective*. Detroit: Institute of Arts.
- NIKOLAJEVA, M. y Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. Nueva York: Routledge.
- O'CONNOR, F. (1986). "The influence of Diego Rivera on the art of the United States during the 1930s and after", en C. Newman Helms (ed.), *Diego Rivera. Retrospective* (pp. 157-184). Detroit: Institute of Arts.
- ONG, W. J. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- PACHECO, C. (2004). "Las secretarías", en E. Florescano, *Mitos mexicanos* (pp. 387-391). México, D.F.: Taurus.
- PACHECO Ladrón de Guevara, L., Navarro Hernández, M. y Cayeros López, L. (2011). "Los pueblos indios en los libros de texto gratuitos", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 49, abril-junio.
- PACHECO Moreno, M. (1956). *El Himno Nacional*. México, D.F.: Campeador.
- PAZ, O. (1992) *El laberinto de la soledad*. México: Fondo de Cultura Económica
- PEÑALOSA, J. (1955). *Entraña poética del Himno Nacional*. México, D.F.: Imprenta Universitaria.
- PEREDO, F. (2015). "La dramática fílmica de José Revueltas en el cine mexicano", en F. Peredo y C. Narro (coords.), *José Revueltas, obra cinematográfica (1943-1976)*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

- PEREDO, M. A. (2015). "Repensar la formación inicial de profesores de la educación básica en el marco de la Reforma educativa de 2013", en J. Lafaye, *Refrescar el saber*. Zapopan: El Colegio de Jalisco.
- PÉREZ Daniel, M. (2010). "El estudio de los libros de texto de educación intercultural como vía de aproximación para la construcción del espacio público", *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales*, año 2, núm. 3, enero-junio. Aguascalientes.
- PÉREZ Daniel, M. y Sartorello, S. (coords.) (2012). *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural*. San Cristóbal de Las Casas: Cenejus/Universidad Nacional Autónoma de Chiapas/Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- PERRATON, H. y Creed, C. (2000). "Applying new technologies and cost-effective delivery systems in basic education", en Unesco (ed.), *Thematic Studies, World Education Forum, Education for all, Assessment*. Dakar, 26-28 de abril. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001234/123482e.pdf>
- PLIEGO Quijano, S. (2013). *El hombre en la encrucijada. El mural de Diego Rivera en el Centro Rockefeller*. México, D.F.: Trilce Ediciones.
- PONCE Grima, V. (2014). *Liderazgo y cambio sostenible en las escuelas telesecundarias de Jalisco. La región Sierra Occidental*. Guadalajara: Secretaría de Educación Jalisco/Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa/Red de Investigadores Normalistas/Escuela Normal Superior de Jalisco.
- PORRAS Hernández, L.; López Hernández, M. y Guadalupe, M. (2010). "Integración de TIC al curriculum de telesecundaria. Incidiendo en procesos del pensamiento desde el enfoque comunicativo funcional de la lengua", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 45, abril-junio, pp. 515-551.
- POSTMAN, N. (1999). *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona: Eumo/Octaedro.
- QUIJANO, A. y Wallerstein, I. (1992). "Americanity as a concept, or the Americas in the modern world-system", en *International Social Science Journal*, núm. 134, noviembre, pp. 549-556.
- QUINTEROS, G. y Corona, Y. (coords.) (2013). *Las prácticas sociales de lenguaje en contextos de tradición indígena. El objeto de conocimiento antes de ser objeto de enseñanza*. México, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- RAMÍREZ Berg, C. (1997). "Los cielos de Figueroa y la perspectiva oblicua: notas sobre el desarrollo del estilo mexicano clásico", *Estudios cinematográficos*,

- año 3, núm. 8, mayo-junio. Centro de Estudios Cinematográficos de la UNAM, México, D.F.
- RAMOS, S. (2005). *El perfil del hombre y la cultura en México*. México, D.F.: Espasa-Calpe.
- RANGER, T. y Hobsbawm, E. (eds.) (1983). *The invention of tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RAUSSERT, W. (2017). *Art begins in streets, art lives in streets*. Bielefeld: KIPU.
- RAUSSERT, W. (2001). *Avantgarden in den USA 1940-70. Zwischen Mainstream und Erneuerung*. Fráncfort/Nueva York: Campus.
- RESTREPO Mesa, M. (1998). *Producción de textos educativos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- ROCHFORD, D. (1993). *Mexican muralists: Orozco, Rivera, Siqueiros*. San Francisco: Chronicle Books.
- ROCKWELL, E. (2001). "La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares", *Educação e Pesquisa* 27 (1), pp. 11-26.
- RODRÍGUEZ Sánchez, B. y Becerril Molina, V. (2014). "Reseña: interculturalidad y educación intercultural en México. Gunther Dietz y Laura Mateos", *Perfiles Educativos*, vol. xxxvi, núm. 145. ISSUE, Universidad Nacional Autónoma de México.
- ROMERO J. C. (1961). *La verdadera historia del Himno Nacional*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- ROZADO, A. (1991). *Cine y realidad social en México*. Guadalajara: Centro de Investigación y Enseñanza Cinematográfica, Universidad de Guadalajara.
- RUFER, M. (2014). "La comunidad melancólica. Memoria, patrimonio y comunidad en México", *Working Paper Series*, núm. 22. Universidad de Bielefeld.
- RUFER, M. (2012). "De las carrozas a los caminantes: nación y alteridad en el Bicentenario argentino", en M. Rufer (comp.), *Nación y diferencia. Procesos de identificación y producciones de otredad en contextos poscoloniales*. México, D.F.: Itaca.
- SAGÁSTEGUI, D. (coord.) (2008). *Enciclomedia como herramienta cultural. Manual básico de apropiación social*. Guadalajara: Amate.
- SAGÁSTEGUI, D. (2007^a). "Culturas digitales: una aproximación al uso de tecnología hipermedia en las escuelas", en S. Robinson y L. Tejera y Valladares (eds.), *Política, etnicidad e inclusión digital en los albores del milenio*. México, D.F.: Miguel Ángel Porrúa/Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- SAGÁSTEGUI, D. (2007^b). "Las tecnologías como medios para el aprendizaje. Enciclomedia en las escuelas primarias mexicanas", en M. Mora y M.

- Cárdenas (eds.), *Ciberoamérica en red. Escotomas y fosfenos 2.0*. Barcelona: Universidad Abierta de Cataluña.
- SALISBURY, M. (2011). *Ilustración de libros infantiles: cómo crear imágenes para su publicación*. Barcelona: Acanto.
- SÁNCHEZ, J. (2003). "Integración curricular de TICS. Concepto y modelos", *Enfoques Educativos*, vol. 5, núm. 1, pp. 51-65.
- SÁNCHEZ, M. y Corte, F. M. S. (2015). "La evaluación de la docencia. Algunas consecuencias para América Latina", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 67, pp. 1233-1253. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, D.F.
- SANTA María, J. (2003). "'Tabloidización'. El despertar de una tendencia", *Cuadernos de Información*, núms. 16-17, pp. 11-16.
- SANTOS del Real, A. (2001). "Oportunidades educativas en telesecundaria y factores que las condicionan", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 31, núm. 3, julio-septiembre, pp. 11-52.
- SARTORI, G. (2007). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. México, D.F.: Punto de lectura.
- SCALITER, J. (2011). *La ciencia de los superhéroes*. Barcelona: Manon Ciencia.
- SCHACTER, R. (2013). *The world atlas of street art and graffiti*. Londres: Aurum Press Limited.
- SCHECHNER, R. (2011). "La conducta restaurada", en D. Taylor y M. Fuentes, (eds.) *Estudios avanzados del performance*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- SCOTT, Joan W. (1995). "Multiculturalism and the politics of identity", en John Rajchman (ed.), *The identity in question*, Nueva York: Routledge.
- SCHRITTER, I. (2005). *La otra lectura: la ilustración en los libros para niños*. Buenos Aires: Universidad Nacional del Litoral.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016^a). *Ciencias naturales. Cuarto grado*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2016^b). *Educación Artística. Cuarto grado*. México, D.F.: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2016^c). *Geografía. Cuarto grado*. México, D.F.: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2016^d). *Historia. Cuarto grado*. México, D.F.: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2015^a). *Desafíos matemáticos. Libro para el alumno. Cuarto grado*. México, D.F.: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2015^b). *Español. Cuarto grado*. México, D.F.: SEP.

- Secretaría de Educación Pública (2015^c). *Formación Cívica y Ética. Cuarto grado*. México, D.F.: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2009). *Elementos básicos. Reforma Integral de la Educación Básica*. MÉXICO, D.F.: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (s.f.^a). *Programa: Habilidades digitales para todos. Libro blanco 2009-2012*. México, D.F.: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (s.f.^b). Enciclomedia. Documento base. México, D.F.: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (s.f.^c). *Libro blanco de Enciclomedia, 2006-2012*. México, D.F.: SEP.
- Secretaría de Gobernación (2005 [1984]). Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacional (art. 39 bis). México, D.F.: Secretaría de Gobernación.
- SEGATO, R. (2007). "Introducción," *La nación y sus otros*. Buenos Aires: Prometeo.
- SEGOVIA, R. (1975). *La politización del niño mexicano*. México, D.F.: El Colegio de México.
- SERRA Rojas, A. (1954). "Prólogo a Cid y Mulet", en *México en un himno*. México, D.F.: Divulgación.
- SOLÍS Luna, B. (1947). *Civismo. Quinto grado*. México, D.F.: Herrero y Co.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty (2003). "¿Puede hablar el sujeto subalterno?", *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 39, enero-diciembre, pp. 297-364. Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Bogotá.
- STAHL, J. (2013). *Street art*. Berlín: Ullman.
- STAVENHAGEN, R. (2014). "Racismo e identidades en el mundo actual", *INTERdisciplina*, vol. 2, núm. 4, pp. 229-234. Universidad Nacional Autónoma de México.
- STRAUSS, A. (2012). "Sensacional de diseño mexicano", *Historieta mexicana sensacional*. Programa de televisión. Canal Once, Instituto Politécnico Nacional. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=iGRYBuuYb3k&t=595s>
- SUÁREZ, L. (1962). *Confesiones de Diego Rivera*. México, D.F.: Era.
- TABOADA, M. (2011). *Libros de texto e identidad profesional docente: aportes desde una aproximación discursiva y crítica*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- TAGG, J. (2005). *El peso de la representación. Ensayos sobre fotografías e historias*. México, D.F.: Gustavo Gili.
- TIBOL, R. (1969). *Historia general del arte mexicano. Época moderna y contemporánea*, tomo II. México, D.F./Buenos Aires: Hermes.

- TIERNEY, D. (2007). *Emilio Fernández. Pictures in the margins, Spanish and Latin American filmmakers*. Reino Unido: Manchester University Press.
- TORRES, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- TORRES, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- TUÑÓN, J. (1998). “Una escuela en celuloide. El cine de Emilio Indio Fernández o la obsesión por la educación”, en *Historia mexicana*, vol. XLVIII, octubre-diciembre, pp. 437-470
- TURNER, V. (1982). *From ritual to theatre*. Nueva York: PAJ.
- TURNER, V. (1967). *La selva de los símbolos*. México, D.F.: Siglo XXI
- UNESCO (2013). *Enfoques estratégicos sobre TICs en educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Unesco.
- VAN Dijk, T. (2006). “Discurso de las élites y racismo institucional”, en L. Bastida (coord.), *Medios de comunicación e inmigración* (pp. 15-34). Murcia: Convivir sin racismo.
- VAUGHAN, M. (2001). *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- VELASCO Cruz, S. (2016). “Racismo y educación en México”, *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. LXI, núm. 226, pp. 379-408. Universidad Nacional Autónoma de México.
- VERÓN, E. (1999). *Esto no es un libro*. Barcelona: Gedisa.
- VILCHES, G. (2014). *Breve historia del cómic*, 2ª edición. Madrid: Nowtilus.
- VILCHES, L. (1987). *Teoría de la imagen periodística*. Barcelona: Paidós.
- VIÑAO, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Ediciones Morata.
- VIÑAS, D. (1982). *Indios, ejércitos y frontera*. México, D.F.: Siglo XXI.
- YOUKHANA, E. y Förster L. (2015). *Grafficity: visual practices and contestations in urban space*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- YÚDICE, G. (2008). *El recurso de la cultura*. México, D.F.: Gedisa.

AUTORES

Bruno Baronnet

Profesor investigador titular del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, en la ciudad de Xalapa, Veracruz, donde coordina la Maestría en Investigación Educativa desde 2016. Es investigador asociado en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales en París, Francia, y coordinador del subgrupo Educación, Interculturalidad y Racismo de la Red de Investigación Interdisciplinaria sobre Identidades, Racismo y Xenofobia en América Latina (Red Integra/Conacyt).

Yolanda Minerva Campos García

Profesora e investigadora adscrita a los departamentos de Estudios de la Comunicación Social e Historia de la Universidad de Guadalajara. Doctora en historia del cine por la Universidad Autónoma de Madrid. Sus líneas de investigación son: la historia del cine mexicano, el periodismo cinematográfico y las adaptaciones literarias llevadas al cine.

Sarah Corona Berkin

Doctora en comunicación por la Universidad Católica de Lovaina. Profesora en la Universidad de Guadalajara en los campos de comunicación y educación. Es directora del Center for Advanced Latinamerican Studies (CALAS), sede central. Sus intereses en la investigación social giran en torno a las metodologías horizontales, la autonomía de la mirada y el derecho a la propia imagen, y la educación ciudadana en los programas oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Julio Cuevas Romo

Ingeniero electrónico en comunicaciones, maestro en ciencias de la educación, especialista en entornos virtuales de aprendizaje, doctor en educación y posdoctor en ciencias sociales y humanísticas. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Está adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima.

Líneas de investigación: divulgación científica, procesos de enseñanza y aprendizaje de matemáticas y ciencias en contextos de diversidad.

Citlalli González Ponce

Maestra en comunicación y doctora en ciencias sociales por la Universidad de Guadalajara. Fotógrafa profesional, ha realizado numerosas exposiciones fotográficas con técnica pinhole. Como investigadora ha trabajado en temas sobre la fotografía y sus contextos comunicativos, sus posibilidades didácticas y sus usos metodológicos en las ciencias sociales.

Rozenn Le Mûr

Doctora en ciencias sociales por la Universidad de Guadalajara. Está adscrita al Departamento de Estudios de Comunicación Social del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de esa misma institución. Sus líneas de investigación se relacionan con los estudios culturales, la interculturalidad y el análisis de la imagen.

Mayra Margarito Gaspar

Doctora en educación y profesora e investigadora del Departamento de Letras de la Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Ha publicado en libros y revistas científicas reconocidas, artículos que exponen sus resultados de investigaciones sobre identidad y análisis del discurso en textos escritos y visuales, tanto en el campo de la educación como de la literatura.

María Alicia Peredo Merlo

Doctora en ciencias sociales por la Universidad de Guadalajara y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt. Pertenece al Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Profesora e investigadora titular de la Universidad de Guadalajara. Trabaja las líneas de investigación: cultura escrita y temas relacionados con educación, imagen y emociones.

Myriam Rebeca Pérez Daniel

Psicóloga por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) especialista en educación artística, cultura y ciudadanía por el Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos, y doctora en educación por la Universidad de Guadalajara. Profesora de tiempo completo en la Universidad Colima, adscrita a la Facultad de Psicología. Se especializa en el estudio de los fenómenos educativos, en especial los ligados a los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos de diversidad, y al análisis y diseño de materiales educativos.

Wilfried Rausert

Doctor en estudios americanos por la Universidad de Misisipi. Profesor de estudios norteamericanos e interamericanos y director del Departamento de Inglés en la Universidad de Bielefeld. Desde 2009 dirige la Asociación Internacional de Estudios Interamericanos y es cofundador del Centro de Estudios Interamericanos (CIAS) en Bielefeld. Sus líneas de investigación son: literatura, cultura, música norteamericana, estudios interamericanos y estudios de movilidad y transculturalidad.

Mario Rufer

Licenciado en historia por la Universidad Nacional de Córdoba; maestro y doctor en estudios de Asia y África, con especialidad en historia y antropología, por El Colegio de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y profesor-investigador titular en la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco. Sus líneas de investigación se orientan a los estudios culturales y la crítica poscolonial, los estudios de subalternidad y los usos del pasado (memoria pública, museos, historia, archivo y patrimonio).

Diana Sagástegui Rodríguez

Profesora e investigadora titular del Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara. Tiene los grados de maestra en sociología por esa misma institución, maestra en ciencias por la Universidad de Houston y doctora en antropología social por la Universidad Nice Sophia Antipolis. Sus intereses de investigación se centran en la producción social de conocimiento y en la apropiación social de tecnologías.

*¿La imagen educa? El recurso visual
de la Secretaría de Educación Pública*
se terminó de imprimir en noviembre de 2017
en los talleres de Pandora Impresores, S.A. de C.V.
Caña 3657, La Nogalera
44470 Guadalajara, Jalisco

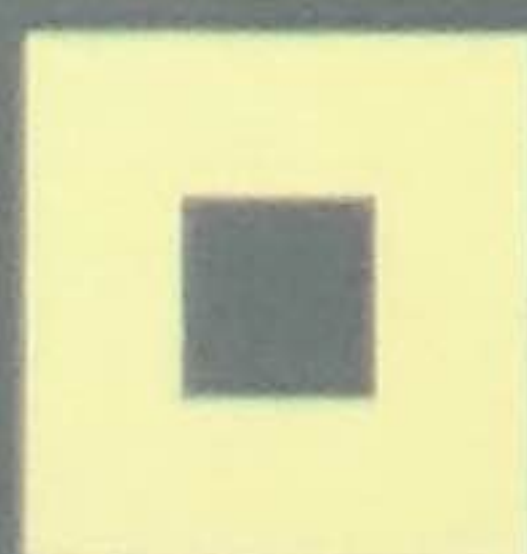
¿La imagen educa?
El recurso visual
de la Secretaría de
Educación Pública

Las imágenes, por su presencia envolvente —hoy más que en ninguna otra época—, educan la mirada y son guías para reconocernos en el mundo. La cultura de la imagen no es simplemente un conjunto de representaciones que circulan día y noche y que se ofertan al consumo de quienes vivimos inmersos en ese mundo. Las imágenes construyen etiquetas que definen el campo de lo visible y lo invisible, lo valioso y lo prescindible, lo bello y lo feo, lo propio y lo ajeno... Las que nos rodean en el espacio público, y los “nombres visuales” o etiquetas que se construyen con ellas, educan y condicionan nuestras acciones.

Los programas educativos dirigidos a niños y jóvenes también recurren a representaciones para acompañar sus procesos pedagógicos: las ilustraciones de los libros de texto, las pantallas en las aulas, el cine, los murales públicos, las historietas y los carteles decorativos son recursos visuales escolares. Sin embargo, ¿la Secretaría de Educación Pública aprovecha todo el potencial de la imagen?

¿Las imágenes proporcionan un valor agregado a las lecciones que se desean transmitir o, por el contrario, son un desacierto para la formación de ciudadanos productivos, respetuosos, seguros de sí mismos?

La lectura de *¿La imagen educa? El recurso visual de la Secretaría de Educación Pública* ayuda a comprender las propuestas educativas en las imágenes que han circulado y siguen divulgándose en los materiales y medios educativos nacionales.



EDITORIAL
UNIVERSITARIA



Universidad
de Guadalajara