

Entre imágenes del siglo xx: desde las decisiones editoriales a la experiencia en aula del libro de texto *Historia, Geografía y Ciencias Sociales* en Chile

*Between 20th century images: from editorial decisions to the classroom experience of *Historia, Geografía y Ciencias Sociales* textbook in Chile*

Catalina Olivares Mardones

Universidad de Barcelona

Resumen

Este es un recorrido que resitúa los tránsitos, movimientos y circulaciones de las imágenes del siglo xx, presentes en el libro de texto de enseñanza de Historia, Geografía y Ciencias Sociales del tercer año de educación secundaria pública en Chile, a partir de la selección editorial de las imágenes y las conversaciones con el profesorado. El abordaje indagatorio cualitativo es un estudio de caso, de corte etnográfico, desde un enfoque socioconstruccionista.

Palabras clave: (entre)imágenes, libro de texto, decisiones editoriales, reparto de lo sensible

Abstract

This inquiry relocates 20th century images transits (movements and circulations) present on History, Geography, and Social Sciences textbook for 11th year of public schools in Chile. The images journey emphasizes their editorial selection and the conversations with editors and teachers. The qualitative research approach is an ethnographic case study from a socio-constructionist approach.

Keywords: (between)images, textbook, editorial decisions, distribution of the sensitive

Introducción

Para indagar en las resonancias de los tránsitos, movimientos y circulaciones de las imágenes del siglo xx, presentes en los libros de texto de enseñanza de Historia, Geografía y Ciencias Sociales del tercer año de educación secundaria pública en Chile; este estudio se centrará en conceptos como el reparto de lo sensible, las visibilidades y las voces del régimen de identificación (Rancière, 2009), con el objetivo de pensar qué sucede con las imágenes del libro de texto, a partir de las decisiones editoriales.

Metodología

El trabajo de campo se realizó en Chile, en un liceo público de la capital; fue de corte etnográfico y comenzó con la participación observante de la autora (Guber, 2001), en las clases de Historia

y Geografía del tercer año de educación media. La forma metodológica de esta indagación puede ubicarse bajo el paraguas de una perspectiva constructorista (Gergen y Gergen, 2011; Hernández, 2007; Íñiguez, 2003).

Para explorar los *entre imágenes*, fue preciso desplegar una amplia gama de prácticas interpretativas e interconectadas con notas de campo multimodales (Hernández- Hernández y Sancho-Gil, 2018): conversaciones, entrevistas semiestructuradas (Harper en Powell, 2010), diario de campo y notas visuales (Banks, 2010; Powell, 2010) —fotografías, dibujos, esquemas, etc.—. Siempre con la esperanza de obtener una mejor comprensión de la materia en cuestión.

El estudio de campo se presentó como un proceso complejo que dio cuenta de un contexto situacional de las imágenes que no requería del análisis de cada una de ellas, sino, su puesta en relación. Lo que hace referencia, fundamentalmente, a reconocer los *entre imágenes*: aquellas relaciones o momentos intersticiales; espacios entre tiempos o lugares, distancias o cercanías entre dos cuerpos o dos partes de uno.

Hallazgos y ejemplos

a) El “a partir” de las imágenes

Preguntarse sobre el acercamiento crítico a la actualidad permite proyectar un análisis y/o entendimientos de las condiciones que provocan nuestra experiencia en esta realidad. Aquí, las imágenes son las provocaciones de esta actualidad y el “a partir”, el libro de texto (ver, Figura 1).

Figura 1. Collage con portada y contraportada de texto escolar de *Historia, Geografía y Ciencias Sociales* (izq.) y fotografías del Liceo LVMA de Santiago de Chile donde se hizo el trabajo de campo (der.)



Fuente: elaboración propia (2021)

La primera constatación tuvo que ver con la falta de presencia del *Historia, Geografía y Ciencias Sociales* y, por consiguiente, la ausencia de relación con las imágenes contenidas en él. La investigación en el aula comenzó el quince de marzo y, a casi dos semanas, los libros de texto aún estaban en cajas en la biblioteca del Liceo, tal como habían sido distribuidos por el Ministerio de Educación (Mineduc) a lo largo del país. Aunque con el pasar de los días fueron distribuidos, la incorporación de estos y sus imágenes como agentes activos, no ocurría. ¿Cómo se gestionan las imágenes contenidas en un libro de texto de distribución nacional y de inversión pública?; esa era la pregunta que seguía moviendo esta investigación.

Fue posible notar distancia entre los colaboradores y las imágenes contenidas en el libro. Sin embargo, no se trataba de una distancia con estas en general:

El profesor comenta sobre la estatización de recursos naturales fundamentales para Chile, como el cobre. Alude a su estatización e indica una fotografía del diario chileno El Mercurio, que titula “Nacionalización del Cobre”. Sin embargo, no reconozco una propuesta de diálogo sobre la imagen. (Notas de campo, 22 de marzo de 2018)

El Mercurio ha sido un diario que, históricamente, ha tenido una línea editorial que responde a una ideología conservadora y de derecha. Este periódico ha utilizado titulares o imágenes como evidencia de tesis que, con el tiempo, se han comprobado falsas. Con esto se quiere ejemplificar que el profesor no sugirió, a los estudiantes, la activación de la imagen como elemento de tensión discursiva, incluso cuando, desde el libro, sí se instalaran imágenes que tienden a lo dilemático (ver Figura 2).

Figura 2: Fachada del edificio del diario El Mercurio



Fuente: Quintana Susarte et al. (2017, p. 162)

Ahora bien, este mismo profesor mostró, entre sus propios gestos pedagógicos, incitaciones, desde un carácter dialógico, con las imágenes que este aporta:

...el profesor toma dos imágenes físicas (no digitales) [de] un mapa de Sudamérica y un Planisferio Mundial [ver Figura 3]. Ambos los toma desde el Sur, quedando este en la parte superior geográfica. Dos estudiantes de la primera fila, corrigen al profesor y le hacen saber que los mapas están “al revés”. El profesor hace la reflexión en torno a que el Norte y el Sur han sido designaciones arbitrarias de parte del sector de los poderosos. (Notas de campo, 19 de marzo de 2018)

Esta actitud del docente sugiere su propio posicionamiento, se puede relacionar con la propuesta del artista uruguayo Torres García (ver Figura 4), cuando dibujaba su propio mapa de Sudamérica. Esto es un ejemplo de que sí hubo, por parte del profesor, un gesto de posicionalidad (Hernández, 2005) y un gesto relacional, en tanto procuraron la no disolución de su subjetividad en relación con las imágenes, a pesar de enfrentarse a la invitación “tradicional” del currículo

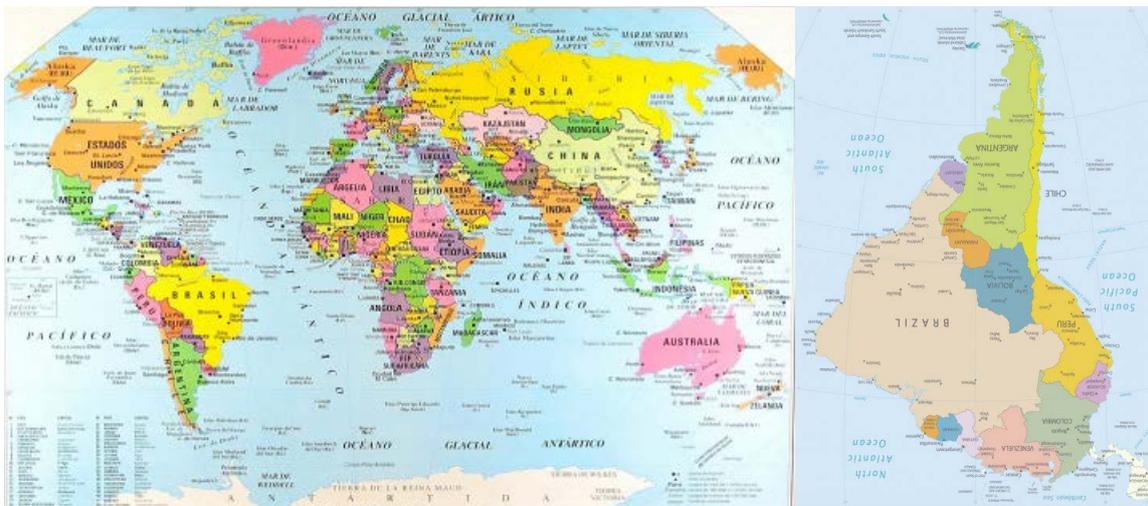
que plantea un “arriba y un abajo” en el mapa del mundo. Esta es una de las primeras evidencias de lo que ocurre en el *entre imágenes*.

Otra profesora, por su parte, en un esfuerzo por gestionar, a través de imágenes, giros metafóricos, también propuso parte de su propio archivo visual. Relacionó el Ruido de Sables con una caricatura (ver Figura 5) que pone en tensión la forma hegemónica de instalar visualmente un hito institucionalizado de la historia del país.

Como segunda constatación, se observó que trabajar con sugerencias metafóricas y comparativas, a partir de las imágenes, permite metamorfosear los sentidos de las imágenes dadas —en este caso, las del libro de texto—, para desplazarse del sistema perceptivo de la representación. Estos ejercicios plantean narraciones que no tienden a un único proceso histórico visible y permiten conservar, con/en las imágenes, su fuerza imaginaria o su fuerza invisible.

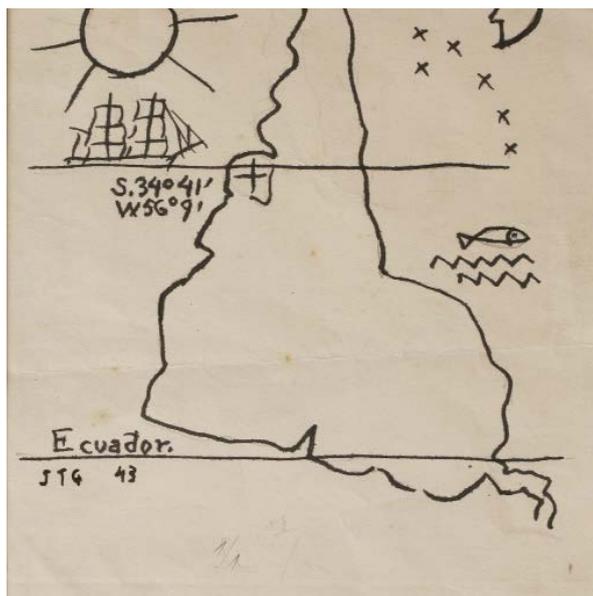
Así como la metáfora, la comparación sugiere pensar una cosa, desde otras vías. Por eso, la importancia de contar, entre otros, con referentes visuales que permitan contrastes entre imágenes. En caso de este texto, por ejemplo, al acudir al artista uruguayo Torres García y su *América invertida*, se permite meditar, a través de otras vías, el sentido de *sur*, pues se lo relaciona con formas de *pensabilidad* de una(s) imagen(es). Tanto el gesto del primer profesor, al invertir el planisferio, como el acto de la profesora que instaló la caricatura que expresa un hecho histórico de manera simbólica son ejercicios que permiten, a partir de una imagen, pensar en otras y, por tanto, en nuevas relaciones entre imágenes.

Figura 3. Collage planisferio y Sudamérica



Fuente: elaboración propia con imágenes tomadas de s.a. (2009) y s.a. (s.f.)

Figura 4. América invertida



Fuente: Torres García (1943)

Como una forma de acceder a una realidad posible, a través de un elemento simbólico, y como esbozo de sugerencia de imágenes complejas, desde el punto de vista referencial:

La profesora proyecta la imagen de un “meme” que titula “Cuando Alessandri está en el congreso y escucha un ruido de sables”. Para explicar este gesto simbólico de los militares con sus sables, la profesora *performatiza* la acción de los militares y pregunta a los estudiantes de qué manera interpretan ellos el gesto de dicho estamento armado. (Notas de campo, 22 de marzo de 2018)

Figura 5. Caricatura sobre Ruido de Sables



Fuente: Alessandri (1924)

Las tres visualidades (Foster, 1988) a las que se alude (Figura 3, 4 y 5) no son dadas por el libro de texto y es esta la fisura que se reconoció en dicho documento, pues estas no deberían ser un simple recorte (Didi-Huberman, 2012), sino una puesta en relación, problemas, preguntas, etc. Las imágenes que se acercan a esto último son, comúnmente, sugeridas por los profesores.

Análisis y discusión

El reparto de lo sensible, el sentido estético, las visibilidades y algunas voces del régimen de identificación

El reparto de lo sensible y del sentido estético, como régimen específico de identificación sobre el pensamiento entorno a las imágenes (Rancière, 2009), supone que hay unas personas más habilitadas que otras para posicionarse en un determinado escenario de relaciones y visibilidades, e incidir en él. En dicho régimen “el término estética designa: no la teoría del arte en general o una teoría del arte que lo remitiría a sus efectos sobre la sensibilidad, sino un régimen específico” (Rancière, 2009, p. 7), es decir, un lugar de identificación sensible.

En estos tránsitos, se reconoce la identificación de un régimen de entendimientos y sentidos que distribuye lo sensible, como punto de partida, para relacionarse con las imágenes. Entonces, la investigadora se preguntó: “¿Cuándo pude evidenciar este régimen de sentido que afecta a las imágenes y su puesta en disposición para con los colaboradores?”. Esto ocurrió, fundamentalmente, en las conversaciones con los editores.

De lo anterior, una de las cuestiones centrales en las conversaciones fue el lugar de las imágenes en *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*, sabiendo que este es un documento de distribución nacional y financiado con recursos públicos (licitación Mineduc). La conversación con el equipo editorial permitió mirar las imágenes del libro de texto, lo que permitió reconocer cuál es el régimen de identificación que las posiciona en el mismo.

Conversaciones y descubrimientos con los editores

En las charlas con el editor general y dos ayudantes de edición, se pudo visibilizar la existencia de un común entorno epistemológico, respecto a la mirada sobre las imágenes y las decisiones que se toman sobre ellas, esta base recorta y define los lugares y partes que conforman estas imágenes. Así también, se identificó que la construcción de la publicación no fue pensada, originalmente, para su distribución en el sector público de la educación (liceos), sino para la venta a colegios privados. Esto plantea un “mínimo” común paradigmático, desde el que se concibe la elaboración de *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Según, editor P,

Este texto nació para el “privado” [colegios] y después se abrió un cupo para ir a disputar en el “público” [liceos]. Ahí tomaron [la editorial] la decisión de adaptarlo al “público” y ganó [la licitación]. Fue una decisión de la editorial. Pasó un tiempo y supimos que se había abierto esta licitación [del Mineduc] y que la editorial había decidido llevar el libro. (Comunicación personal, 23 de mayo de 2018)

Así mismo, editor S dice:

El texto que yo edité era para el mercado privado, no para público. Eso tiene implicancias bastantes fuertes, por ejemplo, cuando se trata la dictadura militar. [...] Para mí fue una sorpresa, al año siguiente, ganar esa licitación, porque no fue un libro preparado para eso. (Comunicación personal, 4 de mayo de 2018)

Desde estas conversaciones se desprende que uno de los primeros “recortes” (Rancière, 2009) que define el lugar de las imágenes es un sentido empresarial. Esta definición supone la

responsabilidad de la editorial, pero, sobre todo, la del Mineduc. Parece que el criterio ministerial no sugiere atención respecto del destinatario del libro de texto. Se comprende que, al ser un documento para la educación pública, este podría tener como principal preocupación la reflexión hacia cuestiones de relevancia social, como incitar a la participación ciudadana.

Ahora bien, si se enfocan los criterios que implicaron, propiamente, las decisiones editoriales, se puede aproximar a una relación subordinada hacia las imágenes, una donde el libro no fue producto de un trabajo interdisciplinario, por lo que no hubo especialistas de la imagen en el equipo. Esto motivó un diálogo entorno a las imágenes, como elementos (y no construcciones) subordinadas a otras áreas. En palabras del editor S: “Primero, la construcción editorial, cuando yo llegué, pensé que era un equipo multidisciplinario, pero no” (Comunicación personal, 4 de mayo de 2018). Después, editor S agregó:

cuando tú me preguntas por la importancia de las imágenes: uno, no me lo había cuestionado antes, que eso ya es importante o denota la importancia que le otorgo. Dos, te puede mostrar el rol [de las imágenes en el libro] el que yo doy esa función a un ayudante. (Comunicación personal, 4 de mayo de 2018)

En términos onto-epistemológicos, las imágenes no son una preocupación para la elaboración del libro de texto. Que no existan profesionales con experiencia relativa a estas proyecta desde dónde se piensan los productos que se elaboran para la formación de los estudiantes y la enseñanza-aprendizaje de sus docentes. Las imágenes tienen un rol marginal —según palabras del editor—, por tanto, no son pensadas como epistemología. Si se toma el ejemplo que desarrolla Klinke (2014), la epistemología sería aquella preocupación entorno al conocimiento y cómo poder saber sobre algo. Para estos efectos, aquí se podría argüir que las imágenes no se focalizan puntualmente en el dilema del saber o conocer algo, sino, más bien, en el de acompañar al cuerpo escrito. Para explicar el sentido epistemológico de las imágenes, Klinke (2014) sugiere retomar la alegoría de la caverna de Platón. En esta se describe un sistema de epistemología, dado que la imagen contiene ciertas etapas de comprensión sobre algo determinado, cuestión que va “desde la interpretación de meras sombras hasta la comprensión de que éstas no son sólo sombras y la captación de las ideas que hay detrás del mundo aparente” (Klinke, 2014, p. 2). Es decir, hay una búsqueda dilemática entorno a las imágenes. En cambio, en el caso de este libro de texto, la manera de pensar las imágenes y seleccionarlas no responde a formas de interrogación de un conocer. El ejemplo que nos trae Klinke (2014) supone una vía clarificadora, para comprender la distancia que tienen los editores, respecto a la imagen como epistemología. En esta línea editor C dice: “...las imágenes iban como apoyo, con escasa contextualización y referida a actores específicos que consideráramos como centrales de la época. Personajes x, personajes históricos [y] específicos, con nombre y apellido, pero también de personajes tipo” (comunicación personal, 12 de junio de 2018).

Es importante preguntarse sobre las imágenes como epistemología, porque este concepto traza los recorridos entre lo que el ser humano puede y no puede conocer (Klinke, 2014). Así también, las imágenes como enunciación, planteamiento o destino “tienen efecto sobre lo real [...] definen modelos de palabra o de acción, pero también regímenes de intensidad sensible” (Rancière, 2009, pp. 49-50). Es decir, “las imágenes, son lugar de una doble interrogación: la de su origen y, por consiguiente, de su contenido de verdad; y la de su destino: los usos a los cuales sirven y los efectos que ellas inducen” (Rancière, 2009, p. 21).

En este respecto editor P aclara que “hay una comparación entre las imágenes, las que sirven para desarrollar una actividad y que sirven de apoyo para el texto, pero también hay imágenes que son simplemente decorativas” (Comunicación personal, 23 de mayo de 2018). De igual manera, editor P explica: “como te digo, gran parte de las fotografías están ahí, pero no se trabaja mucho con la actividad. Por ejemplo, aquí tú tienes a los trabajadores de Chuquicamata [ver Figura 6], pero la actividad no apela a esta imagen” (comunicación personal, 23 de mayo de 2018).

Figura 6. Chuquicamata



Fuente: Quintana Susarte et al. (2017, p. 69).

A las imágenes que están intencionadas, como cuestiones que pueden ser parte del entramado del aprender-enseñar, se les permite (o no) tener “un potencial como medio epistémico” (Klinke, 2014, p. 2). Cuando se reconoce que el equipo editorial no tenía claro a qué personas estaba dirigido el libro *Historia, Geografía y Ciencias Sociales* se evidencia que no se preguntó, por ejemplo, ¿cuáles son los perfiles de los estudiantes? Cuestión que marca separaciones entre las imágenes del libro de texto y sus actores, y “definen variaciones de intensidades sensibles, percepciones y capacidades de los cuerpos” (Ranciére, 2009, pp. 49-50). En palabras del editor C:

yo no diferencio tanto el texto de privados al licitado, en la intención que pongo respecto del estudiante. Hay uno en que tengo que cumplir con los requerimientos y hay otro que es más libre [para privados]. Pero pensar en los estudiantes en esa época era como: “¿estudiantes?”. No se consideraba, tampoco que se van a distribuir muchos libros a nivel nacional. (Comunicación personal, 12 de junio 2018)

Este tipo de decisiones modifican las maneras de adherirse a una condición. Por ejemplo: “soy estudiante, pero desde un modo de ser estudiante”, en relación a unos contenidos en específico que, en este caso, definen el libro. Estas variaciones pueden marcar profundas intensidades a la hora de relacionarse con las imágenes. Tal es el caso de la identificación de referencias, en palabras de los editores, no era del todo necesario referenciar cada imagen, sino solo identificar las fuentes generales. Como dice editor C:

Sí, creo que es necesario [referenciar], pero no sé si tanto para ese modelo de libro, por el rol de la imagen. Porque era una especie de imagen reflejo de la época. Entonces, si eso estaba en el Museo Histórico Nacional o DioMedia, daba un poco lo mismo en ese contexto. (Comunicación personal, 12 de junio de 2018)

Los planteamientos del equipo editorial fueron argumentos que destacaban el valor por referenciar las imágenes y pensaban en las instituciones que proveen las mismas, no en el valor que puede proporcionar relacionarse con estas desde el conocimiento de la pauta referencial que aporta, tanto para docentes o para estudiantes, señalar el lugar desde donde se recogen. Con respecto a su criterio de selección, editor S explica: “Por un tema de respeto a la institución y a la propiedad, porque en Chile la propiedad es importante, yo creo que sí. Ahora me pregunto cuánto afectará a la calidad didáctica del texto” (Comunicación personal, 4 de mayo de 2018).

De diferentes maneras se vislumbra una subordinación, por parte de los editores, hacia los interlocutores potenciales de las imágenes. Con esto se quiere decir que no se les concibe como indagadores natos, que precisen de referencias para seguir buscando más allá de lo ofrecido por el libro de texto. Así como se interpreta, se evidencia un desconocimiento o falta de posicionamiento, por parte de los editores, sobre lo que implican los referentes que son, de alguna manera, pautas epistémicas que invitan a pensar las cosas desde un lugar y no desde otro. Pues, una persona que se relaciona con un libro y sus imágenes, cuyas páginas están referenciadas, puede establecer propios juicios o posicionamientos. En cierta manera, estas cuestiones tensionan o ponen en crisis las posibilidades de acción de profesores y estudiantes.

A este respecto, editor S opina: “No creo que sea tan importante referenciar cada una de las imágenes, la verdad. Porque puede sonar muy reiterativo, porque no creo que los profesores quieran ir a buscar esa imagen en concreto, tampoco los estudiantes” (Comunicación personal, 4 de mayo de 2018). Por su parte, editor P afirma: “si es del banco de la editorial no se va a declarar [el origen de la imagen], si es pagada tampoco. Tú pagas y no te exigen ningún tipo de crédito” (Comunicación personal, 23 de mayo de 2018).

Conclusiones

Las voces de los editores permiten comprender la diferencia potencial, entre lo que es “insignificante” para ellos y lo que es sobresignificante: cuestión que implica una toma de decisiones, sobre la realidad, que afectará un determinado régimen de sensibilidades y a una constelación de subjetividades en el libro. Se puede decir que los editores argumentaron un rol marginal para las imágenes, esto se demuestra en:

- a. la disposición física de las imágenes dentro del libro de texto;
- b. los criterios que permitieron su selección (económicos);
- c. la ausencia de referencias de las imágenes, por no crearlas oportunas; y
- d. la planificación y construcción de un libro sin vocación pública (uno pensado para colegios privados, pero, finalmente, distribuido en liceos).

Estas significancias construyen reagenciamientos materiales y no materiales “de los signos y de las imágenes, de las relaciones entre lo que vemos y lo que decimos, entre lo que hacemos y lo que podemos hacer” (Rancière, 2009, p. 49). Estas “diferencias de potencial entre lo insignificante y lo sobresignificante” (Rancière, 2009, p. 46) permiten reconocer disposiciones en las topografías de los espacios y la fisiología de los círculos sociales (Rancière, 2009). Particularmente, en el libro de texto *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*, la topografía de los espacios físicos y los espacios

de pensamiento acerca de las imágenes ya se ofrecen previamente jerarquizados, estableciendo *a priori* una repartición de lo sensible, así como la modulación, *a priori* también, de las agencias de la participación de los docentes con las imágenes de este libro.

Referencias bibliográficas

- Alessandri, A. (1924). *Caricatura sobre Ruido de Sables* [Caricatura]. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Morata.
- Didi-Huberman, G. (2012). *Arde la imagen*. Ediciones Ve.
- Foster, H. (comp.) (1988). *Vision and Visuality*. The New Press.
- Gergen, J.K. y Gergen, M (2011). Reflexiones sobre la construcción social. Paidós
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Norma.
- Hernández, F. (2007). *Espigadores de la cultura visual: otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Octaedro.
- Hernández, F. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? *Educação & Realidade*, 30(2)
- Hernández-Hernández, F. y Sancho-Gil, J. M. (2018). Writing and Managing Multimodal Field Notes. En *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Iñiguez, L. (2003). La psicología social en la encrucijada postconstruccionista: historicidad, subjetividad, performatividad, acción. Presentado en el *XII Encontro Nacional da ABRAPSO. Estratégias de invenção a Psicologia Social no contemporâneo*, Porto Alegre: Pontificia Unversida Católica do Rio Grande do Sul
- Klinke, H. (Ed.). (2014). *Art theory as visual epistemology*. Cambridge, Scholars Publishing.
- Quintana Susarte, S.; Castillo Soto, S.; Pérez Cisternas, N.; Moyano Barahona, C. y Thielemann Hernández, L. (2017). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. SM. <https://www.sgeorgeschool.cl/pdf/HISTORIA-III.pdf>
- Rancière, J. (2009). *El reparto de lo sensible: estética y política*. Lom.
- s.a. (s.f.). *América del Sur - mapa muy detallado*. depositphotos.com. <https://sp.depositphotos.com/76381741/stock-illustration-south-america-highly-detailed-map.html>
- s.a. (2009). *Mapa mundial con nombres*. imagenpng.com. <https://imagenpng.com/>.
- Torres, J. (1943). *América invertida* [Tinta sobre papel]. Museo Juan Manuel Blanes. <https://artishockrevista.com/2015/09/25/luis-perez-oramas-c-map-joaquin-torres-garcia/>

 [Volver al índice](#)