

Personas ilustradas

La imagen de las personas
en la iconografía escolar colombiana



Zenaida
Osorio Porras



COLCIENCIAS

Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia
y la Tecnología Francisco José de Caldas

Personas ilustradas

**La imagen de las personas
en la iconografía escolar colombiana**

Zenaida Osorio Porras

Esta publicación es una producción del Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología Francisco José de Caldas • Colciencias. Se concibió y realizó bajo el Programa de Actividades Científicas Infantiles y Juveniles Cuclí Cuclí que además financió su publicación. La administración del proyecto estuvo a cargo de la Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia, A.C.A.C.

Investigación y autoría

Zenaida Osorio Porras

Maestra Universidad Nacional de Colombia

Reproducciones fotográficas

Sandra Peña Torres

Diseño Gráfico

Diego Amaral Ceballos

Armada, paginación y producción

Alexandra Vergara @ Zona Ltda.

Impreso en Colombia por:

Quebecor World Bogotá, S.A.

Osorio Porras, Zenaida

Personas ilustradas : la imagen de las personas en la iconografía escolar colombiana / Zenaida Osorio Porras. — Bogotá Colciencias, 2001.

300 p. : il. ; 22x22 cm.

ISBN: 958-81-3003-4

1. Ciencias Sociales - Enseñanza primaria - Libros de texto
2. Ciencias Sociales - Libros de láminas 3. Libros ilustrados para niños 4. Indígenas de Colombia - Historia - Libros de láminas
5. Negros - Libros de láminas 6. Sexismo 7. Racismo I. Tit. 372.83 cd 20 ed. AHD3353

CEP-Biblioteca Luis-Ángel Arango

© 2000, Colciencias, Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología Francisco José de Caldas.

Esta publicación es de carácter educativo y cultural. Por tanto, puede reproducirse, almacenarse y transmitirse, total o parcialmente, con propósitos educativos y culturales, por cualquier medio, sin previo permiso y siempre y cuando se cite la procedencia. En ningún caso puede reproducirse, almacenarse y transmitirse con fines comerciales. Su distribución es gratuita.

Agradecimientos

A Carmen Moreno Lorite, Remei Sipi, Isabel Pico, Idsa Alegría y Claudia Torres, por sus ideas, sugerencias o comentarios; con partidos en conversaciones o a través de sus escritos; ellas estuvieron presentes mientras se concibió y escribió este trabajo.

A las instituciones en las cuales consultamos los materiales escolares de los siglos XIX y XX, y en ellas, a las personas que atendieron nuestras solicitudes, casi siempre dispendiosas, orientadas a localizar, identificar o reproducir las imágenes visuales: Archivo Histórico de la Ciudad de Barcelona, Departamento de Gráficos, Barcelona; Biblioteca de Catalunya, Barcelona; Biblioteca Arús, Barcelona; Biblioteca Rosa Sensat, Barcelona; Museo Etnológico, Barcelona; Centro de Documentación Artur Martorell, Barcelona; Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Centro de Documentación, Salamanca; SODEPaz, Madrid; Bibliothèque Nationale, París; Biblioteca Luis Ángel Arango, Bogotá; Biblioteca Nacional de Colombia, Bogotá.

A las editoriales colombianas productoras de libros y materiales para el uso escolar que pusieron sus libros a nuestra disposición: Ediciones Anaya, Editorial Bedout, Editorial Cultural Colombiana Ltda., Editorial Educativa, Editorial Escuelas del Futuro, Editorial Luis Vives, Editorial Mc. Graw Hill, Editorial Paraninfo, Editorial Prentice Hall, Editorial Rei Andes Ltda., Editorial Voluntad S. A., Editorial Educar Editores S. A., Grupo Editorial Norma, Migema Ediciones Ltda., Oxford University Press-Haria de Colombia, Susaeta Ediciones.

La portada se ilustró con viñetas tomadas del pliego *Habitantes de otras naciones*, publicado en Barcelona por la Imprenta Hijos de Domenech en 1868. El tamaño original del pliego es 42x31 cm, e incluye 48 viñetas en total. Agradecemos la cortesía del Archivo Histórico de la Ciudad de Barcelona, especialmente a las personas que nos atendieron en el Departamento de Gráficos. La imagen forma parte del Fondo Ramón Murú.

Personas ilustradas

La imagen de las personas
en la iconografía escolar colombiana











Zenaida Osorio Porras



COLCIENCIAS

Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia
y la Tecnología Francisco José de Caldas

Índice

Introducción	105	El niño imagen de la infancia	48
Imágenes de la infancia	23	<ul style="list-style-type: none"> • El moño y el cuerpo adornado de las niñas • Los niños, la gorra, el balón y el perro 	50 52
El buen escolar	24		
<ul style="list-style-type: none"> • Ida y regreso a la escuela: el camino y la calle 	26		
			
Un día en la vida de un niño	28	Estas son las niñas, estos son los niños	54
<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo escolar, tiempo infantil 	30	<ul style="list-style-type: none"> • El niño: imagen de lo que no debe hacerse • La niña trabajadora: barrer y aspirar 	56 58
			
Así es mi escuela	32	El cuerpo infantil	60
<ul style="list-style-type: none"> • Pase al tablero: el moderno salón de clases 	34	<ul style="list-style-type: none"> • Crecer: medida del tiempo • Sano y fuerte crecerás 	62 64
			
La maestra como la segunda madre	36	Niñas y niños juntos	66
<ul style="list-style-type: none"> • La maestra y La lección de lectura en el parvulario • Una apariencia bonita y dulce 	38 40	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente de rosas y de piedras • Dibujar una niña y un niño juntos 	68 72
			
El maestro y Las lecciones de las cosas	42	El escolar: pequeño gran ciudadano	74
<ul style="list-style-type: none"> • El maestro amigo • La excursión escolar con el maestro 	44 46	<ul style="list-style-type: none"> • Me oriento • Los niños conductores • Mujeres protagonistas de la lección de educación vial 	76 78 80
			

¿Qué quiero ser cuando grande? 82



- El abanico de las profesiones: edad y sexo 84
- El traje y el instrumento o ¿quién hace qué? 86

Imágenes de la adultez 91

Mamás 92



- El abrazo de la madre y la pérdida de la distancia 94
- El coche infantil y el hijo de la mano: mujeres en el espacio público 96

Papá 98



- El padre que llega y el padre amigo 100
- El padre en la calle y La lección al aire libre 102
- La m de Mamá y la p de Papá 104

La familia tiene una casa 108



- Cuevas, palmeras, malocas y montañas como La Casa 110
- La familia cómplice de la escuela 114

La casa: un interior doméstico 116



- La sala: escenario del retrato familiar 118
- La presencia del escolar en casa 120
- La madre en la habitación infantil 121

Cocina y Comedor 122



- La familia cena a solas 124
- Ir al supermercado en familia 126

La habitación infantil 128



- Sueño y vigilia: medida del tiempo 130
- Habitación por sexos: la habitación de los niños 131
- Habitación por sexos: la habitación de las niñas 134

El baño: un espacio para el aseo 136



- El baño en familia y La lección de educación sexual 138

La lectura del diario en casa 140



- La madre lectora y la inversión de roles 142
- El hombre de la calle, lector de diarios 144

El delantal y el trabajo 146



- El delantal de las niñas y las mujeres 148
- El delantal de los niños y los hombres 150
- El delantal de las hembras animales 152

La familia ve televisión y va de vacaciones 154



- La familia ve televisión 156
- La visita al campo y El día de campo 158

Imágenes de las personas mayores 161

Aniciandad en familia 162



- Antepasados biológicos y memoria familiar 164
- La visita familiar a la abuela y el abuelo 166

Infancia y aniciandad 168



- Sembrar un árbol y regalar una flor 170
- Cruzar la calle: el cuidado infantil 172

Oficios de la vejez 174



- Abuelas: tejer y acompañar el sueño infantil 176
- Abuelos: la transmisión de la experiencia y el negocio artesanal 178

Imagen de las negritudes 181

Es negro 182



- Dibujar una persona negra 184

Tipos y razas 186



- La formación de nuestra raza 188
- Una persona negra: la imagen de la diferencia 190

Temas para la presencia negra 192



- La imagen de los orígenes y la diversidad 194

Trabajo negro 198



- Látigos y cadenas 200
- Ingenios y plantaciones 202
- La Ñ de piña y la barequera 204

África: exótica y salvaje 206



- La mirada colonial 208
- El continente con problemas 210

La imagen indígena 213

La i de indio 214



- La desnudez y la pluma 216
- Mira su vestido, mira su cabello 218

Familias y viviendas del mundo 220



- La familia indígena: desnuda y natural 222
- La madre indígena: la cocción de alimentos y el sentimiento materno 224
- La maloca como la casa: la visión sedentaria 226

Descubro el pasado y exploro el medio 228



- El maravilloso mundo de los seres vivos 230
- "Tierra, tierra": la naturaleza a favor 232

Temas indígenas 234



- Descubro el pasado, descubro el presente 236

Modos de ver 242



- Primer encuentro, malos tratos y evangelización 244
- La imagen única: la arhuaca y el liderato indígena 248
- De los tipos y costumbres: Las familias y Los cargueros 250

La imagen del campesinado 253

Qué lindo es el campo 254



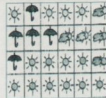
- La venta en la plaza y la recolección del café 256

Campesinas 260



- La Rustique Francesa: el queso y los huevos 262
- La niña y el niño campesinos: trabajo y cortejo 264

Campesinos 266



- El azadón y el sombrero 268

La casa campesina: un exterior 272



- El vaso de limonada 274
- La diminuta casa al fondo 276

Todos somos Colombia 279

¿Quiénes somos todos? 280



- La figura masculina como genérico de lo humano 284
- Ser colombiano 286
- Mosaicos y collages: la imagen de todos 288
- Pirámides y escaleras: el orden visual 290
- Antes y después 292
- Personas sobre el mapa 294

Textos escolares consultados 296

“Bueno, pues mientras yo pintaba una choza llena de indios con coronas de plumas y a un español blanco rubio montado en un caballo carmelito para la clase de historia patria y hacia la tarea sobre las características y los aportes que las dos razas hicieron a nuestra cultura, o sea que los españoles además de ser blancos, diligentes y cultos, también trajeron la religión y la lengua y, en cambio los indios, encima de que no creían en nuestro señor, no aportaron casi nada porque eran perezosos, marrulleros y canibales, Papá seguía diciendo que el país no iba a tener paz mientras tuviera dos clases de ciudadanos: los de primera, un puñado de ricos que lo tienen todo, y los de segunda, una masa de pobres que no tienen nada”

Silvia Galvis
Sabor a mí

“...Aquel profesor [Menéndez y Pelayo] llamaba barbarismos y salvajismos a esas raras palabras: huracán, manglar, canoa, iguana, ceiba, múcura, chaguala, jaguar, caimán, ají, poporo, guanábana, caimito, tiburón, barbacoa, bohío, hamaca, guacamaya, caney, batey, yarumo, auyama, y sobre todo rechazaba el mal hábito de llamar a los indios americanos por su nombre propio. Todos hemos sido testigos en nuestra América de un hecho tremendo: después de la Conquista el indio se convirtió en un genérico y no volvió a admitir individualización”

William Ospina
Las auroras de sangre

“Pero la que nos tocó a nosotras fue una época que entre más ignorante fuera uno más puro era, y si a mí no me hicieron pegar con goma las páginas sobre los órganos reproductivos del libro de anatomía, fue porque ese año, cuarto de bachillerato, yo entraba a la Normal de Señoritas, con profesoras seglares. Ellas nos explicaron sin tapujos el proceso de gestación. Claro que uno lo veía con mucha malicia y nos reíamos por debajo de cuerda, pero nos lo explicaron tal cual. En cambio, a otras amigas que estudiaban con monjas, les hicieron arrancar las páginas o pintarle vestido a los dibujos desnudos de la figura humana que traía el texto”.

Aída García Márquez
en *Los García Márquez*
de Silvia Galvis

“Cuando llega una visita que tiene piel de poros abiertos en la cara y el cuello, le miro secretamente a los poros donde se asienta el agua. Si la presionara, ¿dispararía esta piel una rociada? “¿Qué mira esta niña?” “Doris, ¿por qué miras así? Es de mala educación.” Me voy, salgo corriendo, me siento bajo un arbusto en la parte baja de la colina, tiro de una hoja de un arbusto, miro sus venas y los poros entre ellas. Parto la hoja pero ninguna rociada de olor fuerte inunda mi cara y mis manos. En el arbusto hay un camaleón. Lo veo avanzar lentamente por una rama. Y luego, de repente...subo corriendo la colina hasta mi madre, sentada en su butaca, junto a mi padre, mirando hacia la jungla. “¿Qué demonios pasa?” “Mami, mami...” “Pero, ¿qué pasa?” “El camaleón”, sollozo, histérica, horrorizada, “El camaleón...” “¿Qué camaleón?” “Estaba enfermo y todo lo de dentro le salió fuera”. Vuelvo a bajar corriendo por la colina. Detrás me siguen mi madre y mi hermanito. El camaleón está tranquilamente aposentado en la rama, tras un pequeño avance, y sus ojos dan vueltas.

Estoy conmocionada, es como un sueño. Veo salir las entrañas del camaleón y...vuelve a suceder, chilló. “Psss...”, dice mi madre, sujetándome. “No pasa nada. Está atrapando moscas, ¿no lo ves?” Tiemblo de decepción y de miedo, pero también de curiosidad. Me quedo protegida entre los firmes brazos de mi madre. “Espera”, dice. La lengua del camaleón como una porra, se dispara afuera, una gruesa raíz de carne, y vuelve a desaparecer dentro del camaleón. “¿Lo ves?”, dice mi madre. “Es sólo su manera de alimentarse.” Me hundo en sollozos, y ella me lleva de vuelta hacia la casa. Pero yo he adquirido la visión adulta; cuando vea un camaleón sabré que lanza afuera su enorme y gruesa lengua, pero no lo verá realmente, nunca más como lo vi la primera vez.”

Personas ilustradas



La manera de nombrar esta investigación pretende evidenciar que las personas de la iconografía escolar surgen como *Personas Ilustradas* en un doble sentido, por lo menos: el primero y visual, en cuanto están ilustradas, es decir, están ahí, *puestas al alcance de los ojos* de las niñas y los niños, en las

páginas de las cartillas en las que confía la visión adulta y por ello lleva doscientos años recomendándolas y avalándolas como buenas para los ojos escolares. El segundo, son ilustradas en el sentido que les otorga la Ilustración: son imágenes de personas a través de las cuales se formuló a finales del siglo XVIII y se fijó durante todo el XIX, un repertorio que permitió clasificar a los seres humanos en tipos jerarquizados.

El tipo ideal o prototipo, fue ese ser humano genérico y universal, protagonista de la iconografía escolar desde su invención, personificado en la diminuta figura del adulto, blanco, europeo, alto y vigoroso, que generaciones y generaciones de escolares hemos visto aparecer en *La evolución del mono al hombre* y en *El cuerpo humano*. Junto a esa imagen de lo humano imaginado genérico y universal, se formularon otros tipos en los cuales se incluyó a los *otros* seres humanos, se los ordenó y diferenció, haciendo visibles en cuidadosos detalles gráficos los grados en los que éstos se alejaban y se aproximaban al tipo ideal, o estaban en camino de ser como él. Es dentro de estos *tipos menores* que aparece la cabeza del hombre indígena protagonista de *La I de indio* y la del hombre negro protagonista en el tema de *Las razas humanas*.

Según un cuidadoso sentido del orden seguido en las cartillas, estos *tipos menores*, estos *otros*, están llamados a aparecer en capítulos y temas específicos y a desaparecer repentinamente. Entre tanto, la figura genérica universal, ese tipo ilustrado de lo humano personificado en la diminuta figura del adulto blanco europeo protagonista de la iconografía escolar, es la que se da por sentada entre las páginas del comienzo y el final. Esa estética de la aparición permanente y de la desaparición repentina que impulsieron las cartillas y libros escolares desde sus comienzos, se ha conservado tan intacta como las imágenes mismas y la representación que en ellas se hace de las personas.

ENSEÑANZA SIMULTANEA



LIBRO
2º

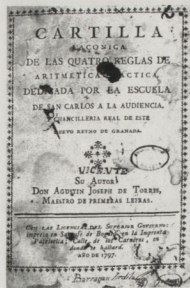
DE LECTURA Y ESCRITURA

POR LA COMBINACION DE LOS METODOS
DEL SILABEO Y EL FONETICO
SEGUN EL SISTEMA PESTALOZZIANO, POR
JUSTO V. CHARRY,
INSTITUTOR GRADUADO

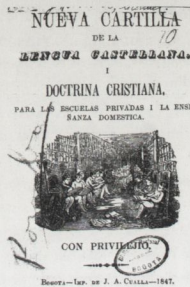
BOGOTA, 1917.

INFORMACIONES: SIMILITANA, CHARRY, 1917.

UT COLIMPA

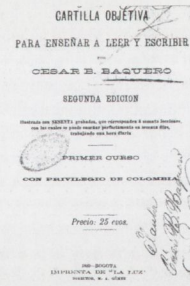


LAS CUATRO REGLAS DE ARITMETICA, 1797.



NEW CARTILLA DE LENGUA CASTELLANA, 1907.

11



CARTILLA OBJETIVA, CESAR BAZERGO, 1908.

Recorrer el índice de *Personas ilustradas* permite aproximarnos al orden fundamental en que la imagen de las personas ha estado presente —y continúa estando— en los libros de uso escolar. Además de reconocer ese significativo sentido del orden, el índice hace visible a los ojos la proporción en que la imagen de las personas aparece y las temáticas y valoraciones a las que han sido vinculadas —y lo continúan siendo— con más frecuencia.

La confianza en lo escolar

La práctica de la mirada —del ver— se ejerce dentro de culturas particulares desde las que se pretende regular la legitimidad y las condiciones de la mirada. Una cultura particular con la que legitimamos aquello que se mira, es la llamada cultura escolar. La confianza excesiva en la escuela convirtió aquello que se concibe y nombra como “escolar” en bueno. Desde sus comienzos, la presencia de “lo escolar” propició la distinción con lo extraescolar, puesto cada vez más bajo sospecha. Durante los siglos XVIII y XIX, la sospecha recayó sobre el camino que conducía a *El buen escolar* de la casa a la escuela, camino que se advertía lleno de riesgos y de tentaciones. Durante el siglo XX la sospecha sobre el camino se desplazó a los medios masivos de comunicación. El camino y los medios masivos se asemejan en que ponen al alcance de los ojos y los oídos de los niños y niñas escolares, imágenes y sonidos, vivencias y relatos, que escapan al control adulto.

La sospecha de principios del siglo XX sobre la conveniencia de la publicidad y el cinematógrafo para las niñas y los niños convertidos en las abuelas y abuelos de final del siglo XX, llevó a que se les protegiera prohibiéndoles mirar y oír. Por esa misma época, en países como Francia, España y Colombia, circulaban textos escolares semejantes entre sí, cuando no los mismos en traducciones y adaptaciones, de la misma manera que sucedía con las películas. Los textos escolares coincidían en los motivos iconográficos. En unos y otros, por ejemplo, las personas negras aparecían asociadas al tema de *Las razas* y la cabeza negra se dibujaba exagerando los labios, achatando la nariz, agregando unos diminutos ojos saltones y un pañuelo anudado en la cabeza. Esta imagen compartida por la iconografía escolar de distintos países era a su vez la misma que hacía visible la publicidad de productos como rones, lejías, jabones para la ropa y otros productos de limpieza: sobre las etiquetas que identificaban los productos, aparecía la cabeza negra imaginada y dibujada exactamente de la misma manera; y la misma cabeza aparecía en los anuncios de la prensa, en la papelería de los hoteles y, especialmente, en esas primeras películas que exhibían los sospechosos cinematógrafos.

LOS NUMEROS EN EL HOGAR

LEON - MUÑOZ



LECTURAS DE COPENDO. EDITORIAL BOBOLT, 1965.



EL NIÑO CULTO



EL NIÑO CULTO. COLECCIÓN EL NIÑO Y SU MUNDO. LOS ESTANCIAS, 1964.



EL NIÑO CULTO. COLECCIÓN EL NIÑO Y SU MUNDO. ESTANCIAS, 1964.

ARITMETICA · LIBRO SEGUNDO · GRADO 3

LOS NUMEROS EN EL HOGAR. DE LEON MUÑOZ. EDITORIAL BOBOLT, 1965.

El texto escolar, como tantos otros productos —etiquetas, empaques, carteles, naipes, cromos, álbumes, almanaques, películas—, es un producto de masas en el que los motivos iconográficos no sólo se estandarizan sino que se reiteran. Los Abecedarios y Silabarios, como la prensa moderna, nacieron internacionales: decidieron, difundieron y estandarizaron un repertorio de palabras y de imágenes clave, asegurando con esa estandarización una mayor circulación entre las fronteras nacionales de los mercados. El repertorio que se fijó fue formulado en Europa y por tanto reconocía y estaba más cercano a la visión del mundo que allí se compartía: no hubo silabarios con la C de caimán o la H de hamaca pero sí con la C de casa y la S de sofá; la i fue la i de indio, indiano y de Iglesia a uno y otro lado del océano.

Según el criterio de suponer lo escolar como bueno, se han considerado adecuados todos los productos escolares recomendados por las maestras y maestros a las madres y los padres. Adultos responsables cuya compañía se invoca hoy en las franjas de televisión, para que acompañen y expliquen a las niñas y niños aquello que van a ver y así controlen y administren la visión correcta; adultas y adultos vigilantes de lo que se mira en los medios, a quienes nunca se les invita a estar vigilantes de las imágenes de *La familia indígena: desnuda y natural*, de *Es negro*, de *África exótica y salvaje*, de *La ancianidad en familia*, o de *Todos somos Colombia*, que circulan en los libros de texto escolar. Imágenes heredadas de tradiciones iconográficas profundamente eurocentristas, coloniales, sexistas, racistas y heterosexuales. Imágenes que apoyan una visión del mundo excluyente, en la que la presencia de la diversidad se asumió desde esa mentalidad del siglo XVIII, como una otredad homogénea, poco diversa, menos valiosa, o sólo exótica.

Abordar la comunicación visual presente en la cultura de lo escolar, supone considerar tanto la presencia de los objetos visuales como la de los modos de ver y de las estrategias de mirada a partir de las cuales los objetos son vistos y/o mostrados. Es decir, ocuparse tanto de las imágenes como de lo que se hace con ellas y de la manera como estas imágenes son vistas, comentadas, juzgadas y valoradas tanto por las casas editoriales como por las personas adultas que las compran y recomiendan. Algunas experiencias realizadas con maestras y maestros pusieron en evidencia la persistencia de los modos de ver. Esta persistencia tiene que ver, por ejemplo, con que las ilustraciones escolares del mundo indígena y de las personas negras, hechas a imagen y semejanza de las iconografías coloniales, en versiones a veces más empobrecidas, parecen tan naturales y familiares. Quitarle la empobrecida y única pluma que asignamos a la imagen de indio, supone dejar de verlo tan extremadamente distinto y aleja-



URBANIDAD PARA NIÑOS. PRIMARIA. VOLENTI. 1989.

JUANJO. METODO SILABADO DE BONDADIA LA LECTURA Y ESCRITURA. ES. STANOLIA. 1975.

NIÑO CALCULA. COLECCION NIÑO.



do; supone incluirlo en nuestro universo simbólico, dejar de verle a través de viejas imágenes y ser capaz de reconocerle en esa apariencia que también tiene hoy, en nuestras calles y ciudades.

El buen escolar y el derecho a mirar

Preguntarse qué le hacen las imágenes a las niñas y a los niños, es parte de la autoridad adulta. Por lo mismo, he intentado convertir las preguntas de este trabajo, en preguntas sobre qué nos hacen las imágenes a las personas adultas y en preguntas sobre qué hay en nuestra adultez que hace posible ciertas imágenes. En preguntas sobre por qué las imágenes escolares nos pasan tan desapercibidas y resultan tan irrelevantes a las personas adultas, cuando a la mirada primera de una niña o de un niño es visible que su familia no es como la pintan, que no todas las familias habitan una casa, que las niñas desnudas no lucen moños en su cabeza, que las mujeres y hombres indígenas transitan por las calles de las ciudades abandonando los territorios fijos que les asignaron los mapas escolares, y que ni ellas ni ellos llevan la pluma que ilustra a la I de indio; la mirada de una niña o un niño descubre rápidamente que más allá de los textos escolares las personas negras compran en los supermercados, trabajan en diversas oficinas, también se desplazan conduciendo sus propios automóviles, y en todos estos casos no lucen con la camisa desabrochada ni junto a un racimo de plátanos verdes; y que no todas llevan vestidos coloridos, ni de mangas cortas, y que algunas se pintan el cabello de colores y no lo llevan necesariamente ensortijado.

Sabemos suficientemente que no son las niñas ni los niños quienes han dibujado en los siglos XVIII, XIX y XX, las imágenes de los textos escolares para las casas editoriales, ni quienes las han seleccionado y decidido su publicación; tampoco han sido quienes las han comprado, ya que por fortuna las niñas y los niños de todas estas épocas, cuando han dispuesto de dinero, no lo han invertido en textos ni útiles escolares, y como Pinocho han preferido otro tipo de imágenes y de objetos; sabemos que no han sido ellas ni ellos quienes en las escuelas han recomendado esas imágenes con plena confianza. Sabemos que todo esto lo han hecho, y lo continuamos haciendo, las personas sólo cuando somos adultas y abandonamos esa mirada de la infancia, tantas veces más crítica, que acostumbra a poner a prueba de inmediato lo que ve en el papel y en la pantalla, frente a lo que ve fuera de ellos.

La autoridad adulta frente a la infancia administra la mirada. De hecho, ser y convertirse en una persona adulta es tener el derecho a mirarlo todo. El acceso a la totalidad de lo visible ha sido un significativo rito de paso entre la primera

edad de la vida y la adultez. Sin embargo, no siempre ni en todos los lugares se ha confiado tanto en el criterio adulto para definir una visión correcta a la que las niñas y los niños deban acceder. Es precisamente en la modernidad, bajo el movimiento culto de la Ilustración localizado en la Francia del siglo XVIII, cuando se redefine con gran tenacidad el universo visual apto para los niños escolares. Las niñas, para quienes la escuela ilustrada no se imaginó inicialmente, tendrán que esperar aún más de cien años para tener a su disposición un repertorio visual tan rico y minucioso sobre su deber ser como escolares, como el que desde entonces se definió para los niños.

Fue la mirada adulta ilustrada la que de manera masiva definió qué podía y debía ser visto por las niñas y niños escolares; qué era legítimo mirar y qué no; a qué distancia y por cuánto tiempo era conveniente mirarlo; en qué condiciones de iluminación y en qué posturas corporales la visión de las imágenes era la correcta para los escolares; a quiénes, según su sexo, su edad, su clase o su origen étnico, les estaban vedados ciertos productos visuales; a quiénes no; en qué lugares públicos, privados y domésticos, se debían practicar qué miradas; qué convertía prácticas como las de copiar, recortar, intercambiar, adquirir o comprar imágenes, en legítimas o ilegítimas. En ese esfuerzo de legitimación de unas miradas sobre otras, de la visión adulta sobre la infantil, se fundó la práctica de la representación de la iconografía escolar.

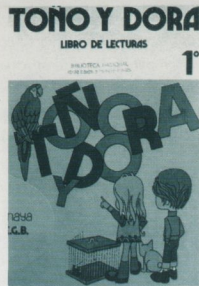
Esta iconografía, surgida como la estrategia visual más importante que acompañó la pretensión de enseñar a leer y a escribir a poblaciones cada vez más amplias, formuló y fijó el repertorio de modelos básicos para *El buen Escolar*. Las diminutas viñetas y los escasos grabados, y luego las litografías, pusieron al alcance de sus ojos imágenes en las que el tiempo infantil se presentó como tiempo escolar y en las que el trayecto escolar por excelencia era el que unía a la casa con la escuela y a la escuela con la casa. *El buen escolar* siempre cargado de sus útiles escolares iba a la escuela y formaba parte de una familia que tenía y vivía en una casa. Bajo la idea adulta de que la infancia es futuro, *El buen escolar* se visualizó como un pequeño gran ciudadano. Pero la ciudadanía, entendida en los términos sociales y culturales de la época, no incluía a las niñas y a las mujeres; ni a las niñas y los niños pobres, discapacitados, campesinos, negros, ni indígenas.

Por eso, desde sus orígenes, la iconografía escolar otorgó el derecho a mirar a *El buen escolar*, ante quien las personas indígenas, negras, campesinas, pobres, discapacitadas, comunes y corrientes, aparecieron extremadamente distantes y excepcionales. ¿Qué tipo de imagen del mundo apoyaron estas imágenes? ¿Qué imágenes del mundo dejaron por fuera? Indagar sobre la iconografía

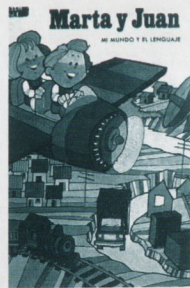
APRENDAMOS A LEER CON MARÍA GABRIEL, EDITORIAL BENDITE, 1974.



TONO Y DORA, LIBRO DE LECTURAS, EDITORIAL NORMA, 1974.



MARTA Y JUAN, MUNDOS Y LENGUAJE, EDITORIAL NORMA, 1975.



fía escolar es indagar por la mentalidad, los imaginarios y las circunstancias de las personas adultas que hicieron posibles esas imágenes y que las confiaron a los textos de uso escolar y por las personas adultas que, después de doscientos años, continuamos elaborando imágenes similares o viendo las viejas imágenes desde las mismas miradas que las posibilitaron por primera vez.

Un libro para ver

Esta investigación surgió del deseo de considerar los modos de ver que se despliegan en la iconografía escolar, y los contextos sociales, estéticos y culturales desde los que se definen y experimentan estos modos de ver, asumidos desde una perspectiva histórica; y de asumir críticamente ciertas tradiciones de la representación visual y de los modos de ver desde los cuales se han definido en la cultura occidental *visiones correctas* que hacen caso omiso de la pluralidad y diversidad de lo visible, de los modos de ver y de las miradas.

Al comienzo, este deseo se convirtió en una recopilación de más de trescientos libros escolares colombianos, producidos entre 1994 y 1998 básicamente. Los libros se miraron página a página, anotando las observaciones e ideas que surgían al ver las imágenes y su puesta en las páginas; en esta primera visión interesada ya se hizo evidente la repetición de las mismas ilustraciones en los libros de distintas editoriales, diseñadas por personas diferentes; se descubrió que ciertas imágenes surgían una y otra vez vinculadas a los mismos temas, y que éstos a su vez tendían a ocupar el mismo lugar físico en los distintos libros —al comienzo, en la mitad, hacia el final—; se hizo visible que las áreas de conocimiento convocan ciertas imágenes de las personas y excluyen otras, que la imagen de las personas tiende a desaparecer radicalmente según aumenta el grado escolar, que muchas de las imágenes de los libros se copian de un número muy reducido de originales, y que numerosas fotografías usadas como ilustraciones escolares son las mismas que circulan en catálogos de agencias de viajes, en folletos publicitarios, en periódicos y revistas de información general y en otros medios de comunicación. Esta primera etapa nos planteó la pregunta de si realmente es adecuado hablar de una iconografía escolar, imaginada y creada específicamente para el uso en las escuelas, o si más bien, lo que hace escolar a una iconografía hoy día, es el que se incluya en algo rotulado con el calificativo de “escolar” y que su uso esté avalado por las autoridades de la escuela.

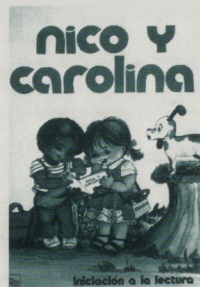
Después de esta primera visión, las imágenes se aislaron de las páginas en las que aparecían; se tomaron más de cinco mil diapositivas que reproducían la totalidad de imágenes que servían de ilustraciones a los trescientos cincuenta libros. Se empezó una etapa de clasificación y ordenación en donde el

Taller Infantil 2

MATEMÁTICA para Pre-escolar

VOLUNTAD

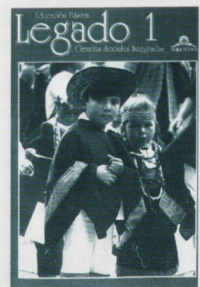
NICO Y CAROLINA, 1979



VIVA LA CIENCIA E, EDITORIAL VOLUNTAD, 1984



LEGADO 1, EDITORIAL VOLUNTAD, 1986



criterio era agrupar las imágenes desde sus propias semejanzas visuales; la visión repetida de las diapositivas nos fue sugiriendo los criterios visuales para clasificarlas y ordenarlas. Por ejemplo, la distancia o la proximidad resultaron valiosas al diferenciar la imagen de las madres y la de los padres; la presencia y ausencia de flores o de piedras, moños y gorras, se hicieron claves al reconocer cómo se formula la imagen de las niñas y de los niños; la del calzado y el modo de lucir la ropa, al detenernos en la imagen de las personas imaginadas blancas o negras.

Las diapositivas se miraron con diversas personas, en distintas modalidades de reunión, intentando explorar a partir de las mismas imágenes los modos de ver desde los que se las miraba, comentando y discutiendo lo que mostraban y el cómo lo hacían gráficamente. Estas visiones compartidas pusieron en claro que no sólo las imágenes coincidían sino que también coincidían profundamente los modos de verlas. Es decir, sólo cuando la serie de diapositivas sobre África se vio con personas africanas, éstas advirtieron de inmediato la visión particular de África que las imágenes ofrecían. Algo similar pasó cuando las imágenes de las campesinas se miraron con campesinas y las de los grupos indígenas con indígenas. En esa fase, en la que vimos las imágenes sobre las *otras* y los *otros* del imaginario escolar con esas *Otras* y *Otros*, quedó claro lo que nos recordó una maestra a propósito de las imágenes de su propia región: "*Putumayo no es como lo pintan*".

Lentamente fue surgiendo la que considero la pregunta más valiosa en este trabajo: ¿Desde cuándo estas imágenes son así? ¿Desde cuándo la familia indígena se presenta, necesariamente, desnuda y natural? ¿Desde cuándo la imagen de las personas negras se vincula al tema de las razas? ¿Desde cuándo las abuelas de la ilustración escolar tejen y acompañan el sueño infantil? ¿Desde cuándo la madre, parada bajo el dintel de la puerta, ha estado levantando su mano para despedir a *El buen escolar*?, sentada junto a la cama en la habitación infantil, acompaña a un hijo enfermo?

Para tantear respuestas, empezamos a recorrer las series de cien imágenes que obtuvimos inicialmente de los libros Colombianos. De 1990 fuimos devolviéndonos en la cronología hasta llegar a comienzos del siglo XX; para ese período nos encontramos con los numerosos libros escolares españoles y franceses que llegaron a Colombia cuando aun la producción de libros escolares no se hacía fundamentalmente en el país. En todos ellos, la iconografía se compartía; ciertas imágenes eran prácticamente las mismas, realizadas con mejor o menor calidad técnica, distintas destrezas o habilidades, presentadas en papeles más finos o burdos. Se asemejaban en las maneras de ver y en los

recursos gráficos utilizados para mostrar aquello que se veía. Aunque los distintos libros las acompañaban con títulos, comentarios y redactados, éstos también orientaban visiones y usos similares. Por tanto, decidimos meternos de lleno en algunos archivos históricos españoles y franceses, en los que aún se conservan ejemplares de esos primeros libros escolares, o al menos, de los más afamados en su época, los cuales circularon por distintos países en traducciones y adaptaciones y sirvieron para formular, fijar e inspirar esas imágenes canónicas de la iconografía escolar, cuyas resonancias advertimos en nuestras imágenes actuales.

Teniendo en cuenta que este libro ha respondido a diversas curiosidades, en aumento en todo momento, lo ponemos al alcance de sus ojos, sobre todo como un libro para ver. Sabemos que son las miradas las que hacen visible lo que las imágenes en sus soportes muestran. Por tanto, la intención final ha sido la de compartir una mirada a esta serie de imágenes, comentándolas con palabras en cada caso, desde esa perspectiva histórica que pudimos recorrer y que nos sugirió tantas relaciones, semejanzas, excepciones. Pero también ha sido nuestra intención la de compartir las imágenes para posibilitar las miradas propias. Hubiese querido incluir en cada una de las series, las imágenes del siglo XIX y comienzos del siglo XX en las que se hace visible la enorme similitud de éstas con las imágenes de finales del siglo XX que aquí publicamos. Sin embargo, la investigación no se concibió así inicialmente, y el costo de la identificación sistemática de las imágenes en los archivos españoles y franceses, además del de su reproducción, excedía completamente el presupuesto disponible.

Como lo dije inicialmente, he organizado el libro siguiendo el sentido del orden de las primeras cartillas y libros escolares, en la presentación de los temas y el ritmo de aparición /desaparición de las imágenes. Pero me permito hacer una sugerencia: lo escribí presintiendo distintas formas de remisión, que me parecen más adecuadas que la que impone la continuidad entre una página y la siguiente. Así por ejemplo, escribí sobre *El abrazo de la madre y la pérdida de la distancia* relacionándolo profundamente con *La madre indígena: la cocción de alimentos y el sentimiento materno*. Verlo y leerlo de corrido quizá no sea la manera más gratificante de hacerlo. Quizá es más conveniente verlo y leerlo con la misma sensación que se tiene al conversar: permitiéndose empezar por cualquier parte, saltándose entre temas que se sugieran entre sí, pasando de unas imágenes a otras, y siguiendo la mirada propia que siempre establece relaciones y puntos de encuentro discretos, no evidentes para las demás personas.

—Zenaida Osorio Porras

JUAN LA CRUZ / ILUSTRACIONES NORMA, 1968.






TALLER INFANTIL, EDITORIAL CUARTO, 1964.



PROYECTO DE VIDA • EDUCAR ESPERANZA, 1966.



Aclaración

En cada serie de imágenes incluimos llamados de atención visuales con ,  y .

En cada caso, en un recuadro similar a este, se aclara el sentido de estos llamados. No pretendemos que el comentario se ilustre de manera directa y precisa con aquello que se marcó en la imagen. Tanto los comentarios como las marcas con círculos, cuadrados y triángulos sobre las imágenes, pretenden compartir y sugerir tendencias de mirada motivadas en la observación de las imágenes publicadas pero también de tantas otras que vimos sin poder publicar.

El buen escolar



El pensamiento ilustrado que permitió ver a la escuela como el destino ideal para los niños, más tarde considerará que también para las niñas, promovió a finales del siglo XVIII y durante todo el siglo XIX la idea de *El buen escolar* protagonizada en la iconografía escolar por el personaje de un niño, siempre blanco, acomodado, sano, sin ninguna discapacidad física visible, correctamente

peinado, vestido ordenada y pulcramente, que ocupó una y otra vez las páginas de las cartillas elementales de lectura. La imagen de *El buen escolar* se popularizó a finales del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX: el avance en las técnicas de impresión permitió incluir su rostro a todo color en la primera página de las cartillas; con sus ojos azules y su cabello dorado, aparecía feliz y radiante de alegría anunciando *El primer día de clases* o *El regreso a la escuela*; en la última página de la misma cartilla solía estar declarando un nuevo motivo, también escolar, para su felicidad: *¡Qué felicidad, ya sé leer!*

A medida que fue posible aumentar el número de imágenes en las cartillas, *El buen escolar* además de la primera y la última página ocupó las páginas interiores: su retrato con el edificio de la escuela al fondo se hizo clásico; se le veía yendo y viniendo, saludando amablemente, cediendo el paso a las personas mayores, erguido dentro del moderno salón de clases o sentado sobre la hierba bajo la sombra de un árbol frondoso, leyendo un libro y con el edificio de la escuela siempre al fondo; a menudo el libro que leía era la propia cartilla en la que la ilustración aparecía. El elemento visual que se juzgó más efectivo para diferenciar a un escolar de una niña o de un niño cualquiera, fue la maleta o el maletín en el que se transportaban los útiles escolares, cada vez más diversos y diseñados específicamente para el tipo de trabajo que demandaba la escuela. Aunque la iconografía escolar del siglo XIX creó numerosas versiones de *El buen escolar*, todas ellas se hicieron guardando la semejanza con la iconografía de las modernas profesiones liberales: en tanto el hombre adulto vestía el uniforme profesional y portaba el maletín símbolo de estas profesiones, el niño se convirtió en alguien vestido con uniforme y que portaba maletín; el escolar dejó de cargar unos útiles improvisados, enrollados o amarrados con cuerdas y colgados a la espalda o en la cintura,

El buen escolar está en la edad infantil y asiste a una escuela diurna: la iconografía escolar de mediados del siglo XIX insistía en ambas ideas y lo mostraba caminando solo o en compañía de otro niño, el hermanito o el amigo, por un camino aún rural entre árboles y pájaros; a menudo un sol notorio iluminaba la escena desde el fondo.

empezó a portar un maletín sobre el que aparecieron dibujadas las letras A.B.C., de los populares abecedarios decimonónicos.

El modelo de *El buen escolar* estaba dirigido a las niñas y a los niños. Pero también orientó los ideales de una población adulta inicialmente analfabeta y no escolarizada que desde el siglo XVIII deberá confiar cada vez más en la escuela y verla como buena. *El buen escolar* se convirtió en la imagen más emblemática del éxito infantil, asociado éste a la escuela.

Sin embargo, en una sociedad no acostumbrada a confiar la educación de las personas ni adultas ni pequeñas a la escuela, fue necesario insistir en la conveniencia de asistir a ella: en tanto aumentaron las lecturas infantiles y los cuentos instructivos o ejemplarizantes en este sentido —como Pinocho publicado en 1881—, el camino y la salida de la escuela se convirtieron en un motivo recurrente de la iconografía escolar en la mentalidad adulta. El camino se sospechaba lleno de riesgos; *El buen escolar*, a diferencia del malo que se quedaba por el camino y lucía sucio y desaliñado, no se distraía jugando canicas, trompo o intercambiando estampitas. Tampoco se detenía a cazar pájaros con caucheras, a bajar nidos, a subirse a los árboles o a hacer travesuras con los burros y los animales que viajaban por los caminos aún rurales de finales del siglo XIX. La iconografía escolar hizo visible que *El buen escolar* iba y venía sin dejarse tentar de “*Las malas compañías que nos distraen*” ni de “*Los malos estudiantes que no van a la escuela*”; dejó ver que la maldad de los malos consistía, ante todo, en dejar de asistir a la escuela, en vender sus abecedarios, cartillas y demás útiles escolares; en dejarse tentar por todo aquello que surgía en el camino y que no estaba bajo el control de la mirada adulta. La iconografía que fijó la imagen de la casa y de la escuela como espacios seguros para la infancia, promovió simultáneamente la imagen del camino y de la calle como espacios en los que habita el mal.

Ida y regreso a la escuela: el camino y la calle

El ideal de la infancia ilustrada promovió una rica iconografía de las niñas y los niños mostrados como escolares. En tanto la casa moderna se convirtió en el espacio de la convivencia familiar y los sentimientos familiares, y la fábrica en el espacio del trabajo adulto, la escuela se convirtió durante los siglos XVIII y XIX, en el espacio deseado para la infancia; un famoso retrato de la época mostraba a las niñas o a los niños con el edificio de la escuela siempre al fondo.

El buen escolar está en la edad infantil y asiste a una escuela diurna: la iconografía escolar de mediados del siglo XIX insistía en ambas ideas y lo mostraba caminado solo o en compañía de otro niño, el hermanito o el amigo, por un camino aún rural entre árboles y pájaros; a menudo un sol notorio iluminaba la escena desde el fondo. Un sol asociado a la luz del amanecer en que se iniciaba *La jornada escolar*, y a la vez, metáfora de la iluminación por el saber. *El buen escolar* ya no era como en las imágenes del siglo XVIII, un adulto, ni asistía a una escuela nocturna al acabar su jornada de trabajo. En el siglo XX, con la adopción de las escuelas mixtas, la presencia del hermanito o amigo se reemplazó por la de una niña. Lentamente el camino a la escuela, tan destacado visualmente por la extensión, la forma y los colores con los que se dibujaba, perdió importancia visual y se reservó para las ilustraciones dedicadas a la escuela rural.

La calle fue la nueva protagonista: calle urbana, transitada por coches, orientada por señales para el tránsito peatonal y vehicular, por la que niñas y niños escolares caminan sobre el paso peatonal o viajan en buses escolares a plena luz del día. Tanto en el camino como en la calle se mantiene la representación del trayecto infantil por excelencia: el que conduce de la casa a la escuela o de la escuela a la casa.

- La maleta, el maletín, o la versión moderna del morral y la lonchera, convierten a una niña o niño cualquiera, en un escolar. A las niñas, algunas ilustraciones les ponen cartera en la mano en vez de maletín y/o libros.
- Los pies cubiertos con medias y zapatos distinguen a *El buen escolar*. Los pies desnudos se usan para formular la imagen de las niñas y niños indígenas; las cotizas para la de las niñas y los niños campesinos.
- ▲ Sugerida o legible, la palabra *Colegio* o *School* marca el edificio y el bus, desplazando a la palabra "Escuela".



LEONARDO T. EDITORIAL VOLUNTARIA, 1986.



ALEJANDRO DE LA MORA MORA & EDITORIAL RUFINO JACOBO, 1986.



La duración de una actividad es el tiempo que transcurre entre la iniciación y la finalización de dicha actividad.

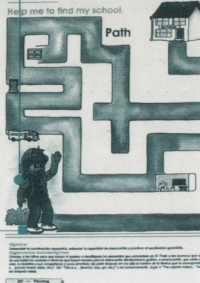
ARMANDO I. EDITORIAL ESCUELAS DE FUTURO, 1986.



COMASIS T. EDITORIAL VOLUNTARIA, 1986.



WE ARE THE FUTURE T. MORGAN EDITORES, 1985.



Help me to find my school.

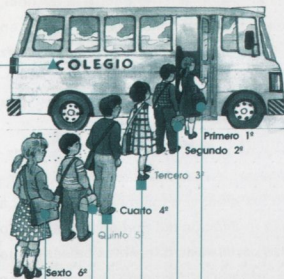
Path

MATHEMATICS NOW & EDITORIAL VOLUNTARIA S.A., 1987.



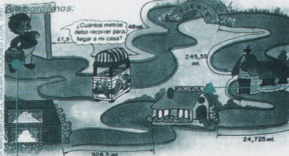
¿Para ir a la escuela, tache lo que no está en el camino.

ANGELA EDITORIAL MORAN, 1987.



Primero 1°
Segundo 2°
Tercero 3°
Cuarto 4°
Quinto 5°
Sexto 6°

MEYER SPA DE LA MORA MORA & EDITORIAL RUFINO JACOBO, 1987.



Suma de números decimales

Atenciones:

• El camino comienza en el punto rojo por pasar por el 2.5.

• Llegar a la escuela.

2.5 + 0.5 = 3.0

3.0 + 0.5 = 3.5

3.5 + 0.5 = 4.0

4.0 + 0.5 = 4.5

4.5 + 0.5 = 5.0

5.0 + 0.5 = 5.5

5.5 + 0.5 = 6.0

6.0 + 0.5 = 6.5

6.5 + 0.5 = 7.0

7.0 + 0.5 = 7.5

7.5 + 0.5 = 8.0

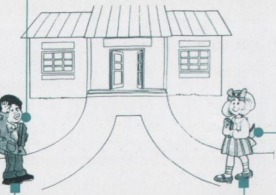
8.0 + 0.5 = 8.5

8.5 + 0.5 = 9.0

9.0 + 0.5 = 9.5

9.5 + 0.5 = 10.0

"VALER PAVANTE INTEGRADO T. EDITORIAL VOLUNTARIA, 1987.



Un día en la vida de un niño



La definición y adopción de calendarios y horarios escolares

durante el siglo XIX, y el entusiasmo experimentado por la idea de la escuela, vinieron acompañados de nuevas iconografías que intentaron fijar la rutina en la vida diaria de un niño o en la vida completa de una persona haciendo coincidir la edad infantil con la edad escolar. En las imágenes que representaban el día, la semana, el año o la totalidad de una vida humana, la escuela empezó a estar siempre presente: en la ilustración sobre *Un día en la vida de un niño*, el día se representó dividido en tres o cuatro momentos aislados considerados básicos al comienzo de la jornada; despertar, arreglarse, desayunar y/o bañarse para finalmente abandonar la casa e ir a la escuela. En la ilustración dedicada a *La vida de una persona*, la vida se mostraba dividida en las cuatro edades clásicas de infancia, juventud, adultez y vejez; la edad de la infancia se visualizó insistentemente como la única edad escolar.

Muchas otras imágenes a través de los modelos duales de *El niño estudioso* y *El perezoso*, *El bueno* y *El malo*, *El bien educado* y *El mal educado*, insistieron en presentar el tiempo infantil como tiempo escolar: el niño perezoso, malo o mal educado se mostraba en la cama, indiferente a la madre o al reloj que anunciaban la hora de despertarse para ir a la escuela, o arribando tarde y agitado ante la sorpresa de los compañeros ya dispuestos y sentados; en tanto el niño estudioso, bueno y bien educado aparecía sonriente ante el primer rayo de luz que se colaba por la ventana de su habitación y con los brazos en alto despachaba enérgicamente la pereza o se levantaba con prontitud. Este niño aparecía llegando a la escuela tranquilamente y sin prisa.

La iconografía destinada a mostrar el tiempo infantil como tiempo escolar se divulgó insistentemente en las propias cartillas escolares, especialmente en las destinadas a los primeros aprendizajes de la lectura y la escritura dirigidas a las niñas y a los niños menores. La propia organización formal de las cartillas respondía a la regulación del tiempo infantil como tiempo escolar: *Las Jornadas*, nombre que recibieron las cartillas en diferentes países hasta mediados de los años 50 del siglo XX —“*Mi primera jornada*”, “*Segunda Jornada*”—, se

A mediados de siglo XX, se introdujo la modificación más importante en la imagen escolar de *La vida de un niño* representada en días y semanas: apareció la viñeta dedicada a la televisión.

definieron por la apropiación gradual de saberes escolares tales como reconocer las letras, aprender a leerlas, luego a escribirlas y más tarde a leer palabras y frases de corrido. Un nuevo año escolar y una nueva cartilla iban juntos: entre las fórmulas de entrada y salida de la cartilla, transcurría un año de vida infantil medido a través de los logros escolares y de las páginas del comienzo y el fin de la cartilla. Perder un año significaba quedarse con la misma cartilla y estar obligado a volver a su primera página; pasar un año, significaba abandonar la vieja cartilla y empezar una nueva.

Esta cartilla convertida en medida del año escolar es la misma que incluyó un niño que, desde muy pequeño, debía aprender a conocer el reloj y a leer la hora en él; incluía una lección dedicada al tema, ilustrada con imágenes de niños que cada vez más poseían un reloj en su propio cuarto, ya no sólo en la sala de su casa, y que algunas décadas después los mostrará luciendo relojes de pulso. A la idea de una infancia cuyo tiempo estaba destinado a la escuela, correspondía la de una adultez cuyo tiempo está dedicado al trabajo. Infancia y adultez masculinas, en las que la figura del niño y la del hombre fueron las protagonistas de las ilustraciones: la iconografía escolar hizo visible la semejanza entre el padre que abandonaba la casa para ir a trabajar y el hijo que la abandonaba para ir a estudiar. Dejar la casa y arribar a ella fue objeto de numerosas ilustraciones en las últimas décadas del siglo XIX y durante todo el siglo XX: en la mañana, con la presencia de un sol redondo amarillo que recordaba al de *El buen escolar*, bajo el dintel de la puerta abierta de la casa, la mujer adulta de clase media, sonriente y con el delantal doméstico, apareció despidiendo al esposo trabajador y al hijo escolar; en la tarde, en la misma puerta les daba la bienvenida. El maletín adulto y la maleta escolar que portaban los hombres y los niños aclaraban el motivo por el que se abandonaba la casa: el trabajo y el estudio se hacían afuera.

Tiempo escolar, tiempo infantil

En la ilustración de finales del siglo XIX y las primeras décadas del XX, levantarse, asearse, alimentarse y salir para la escuela fueron las escenas de *La primera jornada* en el día de un niño. La viñeta del desayuno y la del aseo fueron frecuentemente intercambiables; si era necesario abreviar, el niño o desayunaba o se asea ya que la alimentación y el aseo se reconocieron a partes iguales, como causas significativas en la disminución de la mortandad infantil. A mediados de siglo XX, se introdujo la modificación más importante en la imagen escolar de *La vida de un niño* representada en días y semanas: apareció la viñeta dedicada a la televisión. Numerosas ilustraciones la incluyeron reemplazando con ella la viñeta dedicada al juego con trompos, aros o pelota en la que solía mostrarse a los niños jugando en compañía de amigos o de grupos mixtos de niñas y niños; aunque el tiempo de juego se representó como tiempo de ver televisión, juego y televisión se mantuvieron supeditados al tiempo escolar. La escena del juego o la de la televisión se introducen siempre después de la escena de las tareas o la de los deberes escolares.

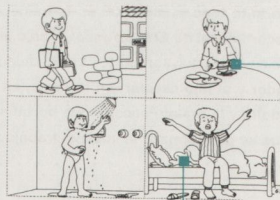
La escuela sirvió como punto de referencia para fijar el horario diario y medir el tiempo infantil de muchas maneras. En la clásica ilustración en la que el niño abandonaba la casa para ir a la escuela y luego abandonaba la escuela para regresar a la casa, el trayecto ilustró una primera medida del tiempo: la que el niño escolar gastaba en ese recorrido. A la vez, la imagen hacía explícita la relación familia/escuela y presentaba al escolar como el niño que tiene una casa y pertenece a una familia. Al visualizar duraciones cortas y largas en la vida de las personas, la escuela representada a través del edificio, del mobiliario o de los útiles escolares, aparece en la representación de los días y de la semana escolar equivalentes a los días y la semana laboral adulta; en la ilustración de biografías, líneas, círculos y escaleras de la vida, la escuela se introdujo y permanece asociada a la edad de la infancia.



MUESTRO MAQUET. EDUCACIÓN DEPORTE. 1986.

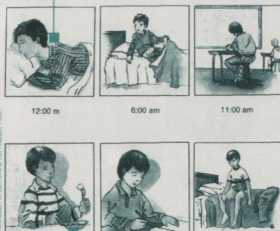


JUANCO. EDUCACIÓN DEPORTE. 1986.



PAULI BRAY. PARALELO. EDUCACIÓN DEPORTE. 1986.

HELY Y ROSALBA D. EDITORALES DEL ARCADE, 1997



ALAMEIDA A. EDUCAR EDITORALES, 1997



COSENTINI MONSIEG EDITORALES, 1995



Cocino tu colegio

De la casa al colegio

Se aprende haciendo cosas

¿En qué trabajo te interesa?

¿Cuándo te levantas?

¿En qué hora se levanta más?

¿Cuándo más se levanta por?

¿Cuándo más se levanta por?

¿Hay un día que sea más importante que los otros?

¿Por qué?

Tuena más tarde o temprano a las 6:00 o 7:00 pero a las 8:00 ya estás en el colegio.

¿Cuándo viene al colegio antes de las 6:00 o 7:00?

¿Por qué?

44

45

LA MEDICIÓN DEL TIEMPO

1) Observa dos momentos en la actividad de Felipe:

Salí de la casa

Llegó a la escuela



¿Cuanto tiempo gastó Felipe en ir de la casa a la escuela?

En un reloj, de manecillas cuando el manecillo pasa de un número a otro, han transcurrido cinco minutos

ALBERTO DE LA MANTUANA D. EDITORALES DEL ARCADE, 1994

LEONARDO J. EDITORALES DEL ARCADE, 1996

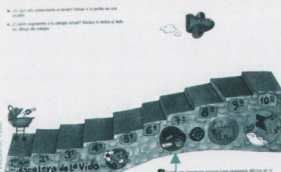
Los días de la semana son:

1	2	3	4	5	6	7
lunes	martes	miércoles	jueves	viernes	sábado	domingo

Si la de la semana que me gusta más:

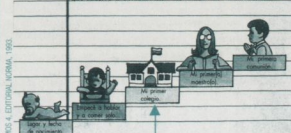
NESTOR MARIANO J. EDUCAR EDITORALES, 1996

LEONARDO J. EDITORALES DEL ARCADE, 1996



Principios de escritura de biografías.

Realice Recoge y organiza los datos de mi biografía, según los momentos que observo a continuación. Los escribo en mi cuaderno.



INOCENCIO MONSIEG EDITORALES, 1995

Las ilustraciones en secuencia, incluyen la viñeta de la televisión después de la del estudio; en otras, la escena del estudio se pone en primer plano y la televisión al fondo. A menudo se agregan libros junto a television.

Dormir y alimentarse son dos acciones claves en la vida de *El buen escolar*; En ambas insistieron las representaciones de *La vida de un niño* del siglo XIX. La viñeta dedicada al baño se popularizó a comienzos del siglo XX.

En la representación gráfica de biografías, lo escolar se asocia a los ritos de la infancia, de la misma manera que caminar, hablar, o hacer la primera comunión.

Así es mi escuela



En las últimas décadas del siglo XIX y comienzos del siglo

XX, la iconografía escolar representó los procesos de urbanización vividos por las escuelas en ese periodo: las niñas y los niños que aprendían al aire libre —veían eclipses de sol, sembraban hortalizas, observaban plantas y bichos en compañía de un maestro— se convirtieron en niñas y niños que estudiaban en un salón de clases, jugaban en un patio de recreo y se alimentaban en el comedor escolar. La escuela moderna, entendida como el edificio construido específicamente para el uso escolar, ocupó en la imagen el lugar de la vieja escuela rural y se incluyó como objeto de estudio en las cartillas y libros de uso escolar. Simultáneamente la escuela rural se convirtió en un tema al que las cartillas de lectura, *Las lecciones de cosas* y *Los centros de interés* dedicaron una lección, una lectura o una ilustración cuando abordaban *La vida en el campo* o *Las diferencias entre la vida en el pueblo y en la ciudad*. La escuela rural dejó de ser, como lo fue durante el siglo XVIII, el modelo de escuela que se daba por sentado al representar visualmente una escuela.

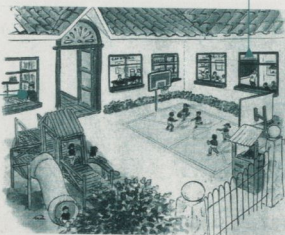
En el discurso escolar la orientación en la ciudad se organizó a partir del reconocimiento del edificio escolar presentado como el edificio infantil por excelencia. Las láminas dedicadas al espacio público y a la ciudad mostraban calles en las que siempre transitaban coches, iluminadas con vistosos faroles, y algunos edificios emblemáticos de la vida urbana; uno de ellos se identificaba y enseñaba a reconocer como *La Escuela*. Las frases que guiaban la observación de las láminas insistían: “¿Dónde está situada nuestra escuela?”, “*Así es mi escuela ¿cómo es la tuya?*”, “¿Qué hay en las calles que rodean la escuela?”. Si los demás edificios de la ciudad eran ocupados por personas adultas, la escuela lo estaba de niñas y de niños de edad similar entre sí. Según lo explicaban las cartillas a finales del siglo XIX, la ciudad era más bonita que el campo entre otras cosas porque tenía más y mejores escuelas: “*Una ciudad es mucho más bonita que una villa...encierra muchas escuelas, iglesias, fábricas, talleres, magníficos almacenes, cuarteles para los soldados, hospitales para los enfermos y cárceles para los ladrones*”. La escuela formaba parte de esos edificios que como los almacenes, los hospitales y las cárceles, distinguían las ciudades de otro tipo de poblaciones.

La pizarra fue dentro de la escuela el soporte común de una escritura pública expuesta al control de los demás; imagen de un poder y de una antigua autoridad.

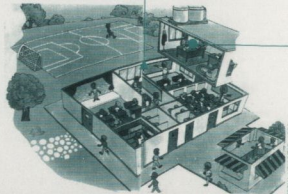
Además del cambio en las fachadas, la imagen de la escuela registró las transformaciones del espacio interior. La escuela como *La casa* se convirtió en un lugar aireado, iluminado y cómodo que disponía de espacios separados; salones de trabajo y laboratorios, comedores escolares, patio de juego y salón de clases. El patio y el salón de clases se convirtieron en los interiores más representados; el patio dejó de ser el terreno vacío que rodeaba a la escuela y el salón de clases se ambientó al estilo moderno con amplias ventanas que permitían airearlo y aseguraban abundante luz natural; con un mobiliario escolar ajustado a las necesidades del cuerpo adulto del profesorado y del cuerpo menudo del alumnado; con diseños novedosos de pupitres pares o individuales, pegados o móviles y superficies de trabajo más versátiles. Además de las pizarras, nuevas ayudas ocuparon el interior del salón de clases: junto a los globos terráqueos y los viejos abecedarios y silabarios colgados en las paredes, se mostraron láminas con dibujos del cuerpo humano y sus partes; del cuerpo separado en sistemas y estructuras musculares, nerviosas, respiratorias y óseas; croquis mudos de mapas y de cuerpos humanos útiles para prácticas de localización; mapas políticos, hidrográficos, administrativos y de relieve; retratos de personajes ilustres junto a láminas coloridas de frutas, animales, plantas y utensilios.

Imaginar la escuela en el siglo XIX fue también formular y promover esa imagen de la autoridad que a finales del siglo XX continuó bastante intacta en la ilustración de las nuevas cartillas: tanto los organigramas como los cortes transversales del edificio de la casa y el de la escuela, utilizados para ilustrar el tema de la autoridad, coincidían en mostrar en la cabeza, representando el máximo grado de autoridad, a un hombre en el rol de padre o el de director; luego aparecían las mujeres y otros hombres y, finalmente, las niñas y los niños. La representación de la autoridad en la casa y en la escuela coincidía en mostrar los espacios separados, para funciones separadas y según grados de autoridad: el maestro pocas veces aparecía en el patio, el espacio destinado al juego de las niñas y niños, como tampoco el padre aparecía en la habitación.

Pase al tablero: el moderno salón de clases



AMBIENTE CONVINO, L'EDICIÓN REVANCE 1984

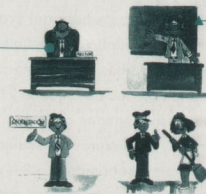


COMARÉS - EDITORIAL VOLUNTARIAT, 1997

Dibujar un salón de clases es dibujar una pizarra. La pizarra tiene una larga tradición en la iconografía de la escuela y del salón escolar. Un popular retrato de la clase de mediados del siglo XIX mostraba a la maestra o al maestro con su grupo escolar en un campo abierto; al fondo o a su lado aparecía la pizarra móvil que hacía visible la idea de *escuela* cuando ésta aún no se identificaba con el edificio. Siempre cuadrada, de color negro, luego verde y blanca, sobre la pizarra apareció el dibujo y la escritura de las maestras o los maestros que fijaban en ella lo que las niñas y los niños debían mirar, imitar y copiar. Más tarde apareció la frase, la suma y el dibujo del escolar que pasaba adelante, al alcance de la vista de todo el mundo, y sobre la pizarra rendía la lección; apareció la punta de la varita que indicaba sobre un cuerpo, un mapa o una planta dibujada en ella; el A. B. C. de los viejos abecedarios y la frase reconocida de la vieja cartilla escolar. La pizarra fue dentro de la escuela el soporte común de una escritura pública expuesta al control de los demás; imagen de un poder y de una antigua autoridad.

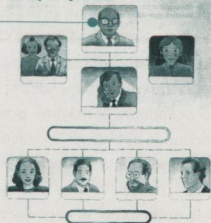
A lo largo del siglo XX la pizarra se convirtió en un recurso gráfico gracioso en el que se introdujeron chistes, sumas equivocadas, apodos o dibujos traviesos, y al que las niñas y los niños acceden por su iniciativa y ya no por la interpelación de sus maestras y maestros. Una versión moderna de la pizarra, se conservó a finales del siglo XX en la imagen del salón escolar ambientado con receptores de televisión y computadores.

Veamos las actividades que realizan las personas que conforman el grupo escolar y reconocamos la importancia de la labor que cumplen.



HERNÁNDEZ COLLARÍN, MESA DE ESTUDIO, 1997

En el colegio nos organizamos así:



Ya soy un estudiante, tengo deberes y derechos. Participo con entusiasmo en las actividades del colegio.
Con la ayuda del profesor o profesora, pregunto sobre el gobierno escolar en mi colegio y cómo puedo participar en él.

MESTREZ MARIÑO - L'EDICIÓN EDITORIAL, 1996

Indica quién a qué se encuentra arriba - abajo, dentro - fuera, a la izquierda, a la derecha, en el salón de clase.



CONSTRUIMOS 1, EDUCAR EDITORES, 1994.



CONSTRUIMOS 1, EDUCAR EDITORES, 1994.



CONSTRUIMOS 1, EDUCAR EDITORES, 1994.



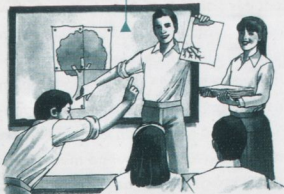
TALENTO 1, EDITORIAL BELLEROFON, 1994.

¿Cuántos niños hay?
¿Cuántos niños hay?
¿Qué hacen?
¿Cuánto(s) niño(s) están de pie?
¿Cuánto(s) niño(s) están sentados(as)?
¿Cuánto(s) niño(s) están de rodado(s)?
¿Qué hay en la cartilera?

• Dibújale al lado izquierdo de las ilustraciones.



AMAMOS 1, EDITORIAL EDUCAR DEL SURTE, 1994.



COMUNICAMOS 1, EDITORIAL MORIN, 1994.

La maestra como la segunda madre



La mujer ingresó en la imagen de los libros para uso

escolar en el rol de madre. Hasta mediados del siglo XIX la iconografía escolar produjo imágenes de madres que mimaban, alimentaban, corregían, vestían y peinaban, y de ancianas que enseñaban a las jóvenes madres y las supervisaban.

A este universo doméstico protagonizado por mujeres se sumó, a mediados de siglo,

la presencia de la mujer/madre protagonista de *La lección de lectura en casa*. Un grabado muy popular de la época mostraba en el interior doméstico a la madre que tejía, cosía, o arrullaba a una criatura mientras cerca a ella, las hijas y los hijos mayores miraban las páginas de un mismo libro; otra versión la mostraba rodeada de las hijas e hijos y era ella quien sostenía en sus manos el único libro que aparecía en la escena. En la solapa del libro o en una página interior se dibujaban las letras A. B. C., útiles para aclarar que el libro usado era un alfabeto, quizá un silabario o una cartilla de iniciación a la lectura, y para recordar que esta enseñanza elemental podría ser asumida por las mujeres con conocimientos elementales de lectura, muchas de las cuales aprendían a leer mientras enseñaban cómo hacerlo.

La lección de lectura en casa fue muy apreciada por la sociedad decimonónica empeñada en enseñar a leer masivamente a la población. La imagen de las mujeres que las mostraba sosteniendo un bebé al aire o abrazándolo junto a su regazo, y que inicialmente ocupó las páginas interiores o las portadas de los libros, cedió su lugar a los grabados que la mostraban protagonizando *La lección de lectura*. A finales de siglo, a medida que la escolarización se extendió y que la edad exigida para el ingreso de las niñas y los niños a la escuela disminuyó, la enseñanza de las primeras letras fue compartida con la escuela. Allí fueron también las mujeres, ya no en condición de madres o de abuelas sino en la de maestras profesionales, las encargadas de enseñar aquello que ya se enseñaba en las casas. Con la presencia de las maestras, la iconografía escolar representó a las mujeres en el nuevo rol de maestras.

Luciendo un poco más elegante y erguida que la madre, la imagen de la maestra de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX estuvo presente en las páginas de las cartillas escolares. Mientras la madre habitaba el interior de la casa, la maestra permanecía en el interior

Al finalizar el siglo, la figura del maestro de preescolar bastante reciente aún en la iconografía, no logró ocupar el lugar simbólico otorgado a la maestra en la puerta de la escuela; ni logró reemplazarla en la ilustración de los *Oficios y Profesiones* en la que la enseñanza continúa siendo una profesión femenina, ilustrada con el personaje de una mujer.

del salón de clases; las flores siempre presentes en el ambiente de la madre, se dibujaron sobre el escritorio de la maestra en un discreto florero o en la lámina colgada en su salón de clases. Al mismo tiempo que las frases afirmaban que “*La maestra es mi segunda madre*”, la imagen afinaba la semejanza visual entre unas y otras: al igual que las madres, las maestras no sólo enseñaron a leer sino que aparecieron mimando y dando cariño; sonrientes dirigían su mirada sobre las niñas y los niños a la vez que tocaban con sus manos el hombro o la cabeza de un niño en particular; como sucedía con la madre, excepcionalmente el mimo se dirigía a una niña; la distancia espacial que separó a las maestras del grupo se escogió más corta que la utilizada para separar al maestro del grupo. Distintos recursos visuales convirtieron a las niñas y los niños a los que la maestra enseñaba, en *sus* niñas y *sus* niños. Como las madres, las maestras lucieron cada vez más jóvenes y ya no tan mayores como las abuelas. A diferencia de las madres, las maestras aparecieron en las ilustraciones sobre *Los oficios y profesiones* y *Qué quiero ser cuando grande* representando la enseñanza como una profesión femenina aún a finales del siglo XX.

La imagen de la maestra al igual que la de la madre apareció abundantemente en las páginas de las cartillas y libros destinados a los aprendizajes elementales de lectura, escritura y primeros números. Unas y otras desaparecían gradualmente en los libros destinados a los grados más avanzados, hasta desaparecer completamente en los libros de enseñanza media.

Visualmente la figura de la maestra es similar a la de la madre en los más mínimos detalles: lo que las diferencia es el número de niñas y de niños que las rodea y el espacio físico en el que se ambienta el encuentro. En la calle la apariencia de la maestra nunca fue como la del maestro excursionista, sino semejante a la mamá que en las primeras décadas del siglo XX protagonizó *La lección de educación vial en la calle*.

La maestra y La lección de lectura en el parvulario



AGANCI T. EDUCADORA, 1988



AGANCI T. EDUCADORA, 1988

La maestra se imaginó en la escuela protagonizando escenas equivalentes a las que la madre protagonizaba en casa. Fue ella quien apareció en la puerta de la escuela dando la bienvenida calurosa al pequeño escolar y despidiéndolo al final de la jornada; aún en los últimos años del siglo XX, cuando algunas ilustraciones introdujeron la presencia de un papá o de una pareja mamá/papá que lleva o despide a la hija o al hijo escolar, la maestra permaneció dándole la bienvenida o despidiéndole. Al finalizar el siglo, la figura del maestro de preescolar bastante reciente aún en la iconografía, no logró ocupar el lugar simbólico otorgado a la maestra en la puerta de la escuela; ni logró reemplazarla en la ilustración de los *Oficios y Profesiones* en la que la enseñanza continuaba siendo una profesión femenina, ilustrada con el personaje de una mujer.

En el interior escolar, rodeada de juguetes infantiles, entre niñas y niños muy pequeños. El escenario cerrado se mostró cálido, ocupado por un mobiliario de formas redondas, cojines abollonados, y alguna mariposa que vuela. El motivo de la reunión suele ser el juego o la lectura del libro leído por la maestra en voz alta a niñas y niños que no leen independientemente. Tanto la lección de lectura del siglo XIX, en casa y con la madre, como *La lección de lectura* en la escuela con la maestra, se incluyeron en las cartillas y libros elementales de lectura; ambas lecciones se recuerdan y evocan mutuamente y formaron parte de ese imaginario que la ilustración favoreció en el que el aprendizaje de la lectura y la lectura por placer se asoció con el mundo de lo femenino.



CABELLA MORA, EDUCADORA, 1988



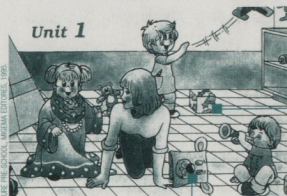
AGANCI T. EDUCADORA, 1988



AGUIRRE T. EDUCACIÓN 1984.



VALLEJER MARINER, INTERSUD 7, EDITORIAL LOS HERMANOS, 1984.



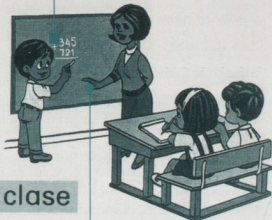
WE ARE THE FUTURE INC. FOLIO, MARISA EDITORES, 1995.



MAESTRO MARCO T. EDUCAR EDITORES, 1986.



ARISTONANDO T. EDUCAR EDITORES, 1987.



COLOATE, MORGESIA EDITORES, 1981.



LENGUA Y COMUNICACIÓN 8, EDUCAR EDITORES, 1990.



VERA VARGAS LLOJA T. EDITORIAL REYES, 1982.

● La mano de la maestra toca a uno de los alumnos; a través de este gesto la maestra se asemeja a la madre que siempre toca al hijo. Algunas imágenes conservan la indicación con el dedo índice, viejo símbolo de la autoridad adulta.

■ Mariposas, corazones, láminas de payasos o trenes, sumas y palabras sencillas en el tablero, libros con portada ilustrada y juguetes, son recursos para enfatizar el ambiente infantil en el que se desenvuelve la maestra.

▲ El alumno, más que la alumna, protagoniza la llegada al colegio y la lección en el tablero. La maestra, como la madre, es quien le recibe en la puerta del colegio. El maestro no suele aparecer en esta escena.

Una apariencia bonita y dulce

Seguindo la tradición cultural y visual que asocia a las mujeres buenas con la belleza y a las malas con la fealdad, y en muchos casos adoptando visiones sexistas, la imagen de la maestra se formuló en la iconografía escolar de forma no sólo opuesta a la del maestro, sino menos relevante que la de éste o subordinada a la de él. A comienzos del siglo XX, la imagen de la maestra buena se asoció fuertemente a las ideas de belleza y de dulzura: se dibujaba como una mujer bella, que lucía vestidos tallados a la cintura con escotes notorios, y poseía una vistosa cabellera femenina. La maestra mala se asoció con la fealdad; sucia y gruñona, lucía trajes rotos y aparecía despenada y era visiblemente fea. En la imagen del maestro, ni la belleza ni la dulzura fueron relevantes, pero si lo fue la apariencia que adquiere con el traje; aún vestido con cierto grado relativo de informalidad, el maestro ha estado mejor vestido que la maestra. Por mucho tiempo fue quien lució la bata blanca; aunque en algunas versiones a la



WE ARE THE FUTURE 2, MERRIA EDITORES, 1966.



WE ARE THE FUTURE 2, MERRIA EDITORES, 1966.

Mira bien este dibujo.



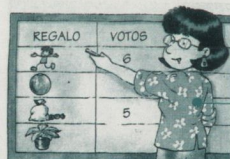
MIRAR EL DIBUJO, VIZCARRA, 1966.



COMPARACIONES 7, EDITORIAL NUNYA, 1966.



WE ARE THE FUTURE 2, MERRIA EDITORES, 1966.



¡Somos muy contentos, ser a los compañeros de curso. ¡vennos por nuestro rebe los que señala la maestra.

CONSTRUYENDO 3, EDUCAR EDITORES, 1966.



COMPUTACIÓN Y EDUCACIÓN. 1. EDUCACIÓN. MAC GRAW HILL, 1996.

TALIENTE Y EDUCACIÓN. 1996.



COMPUTACIÓN Y EDUCACIÓN. 2. EDUCACIÓN. MAC GRAW HILL, 1996.

COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN. 1996.



ESPANOL DINAMICO 2. EDUCACIÓN. MAC GRAW HILL, 1997.

● El vestido con cuellos altos y lazos fruncidos a la cintura, estampados con flores y zapatos pasados de moda, muestra a la maestra como la mamá. Los trajes cortos, con escotes y ajustados en los pechos, la convierte en una mujer sensual. En casos en los que aparece la maestra y el maestro juntos, sólo él lleva la simbólica bata blanca.

■ La mirada de la maestra se dirige a las alumnas y a los alumnos; casi nunca al entorno o al vacío.

▲ Aparatos muy sencillos marcan el entorno tecnológico del que dispone la maestra.

maestra se le dotó de una versión más sencilla de la misma bata, la prenda más usada por ellas fue el delantal y la jardinera estampada y de colores; prendas que el maestro, aunque se representaba trabajando en la misma escuela y con grupos similares, no lució.

El ambiente escolar y la decoración del salón de clases fueron útiles para diferenciar la imagen de la maestra y el maestro: en el tablero, en la pantalla del ordenador o en las láminas colgadas en la pared, se incluyeron letras o números, frases o esquemas, operaciones matemáticas sencillas o complejas y nombres de temas, que asociaron a las maestras con las asignaturas de lenguas y a los maestros con las de ciencias; a ellas con temas de los grados elementales y a ellos con los avanzados; los objetos y aparatos que manipulaban unas y otros eran de distintos tipos y con una complejidad técnica diferente; las versiones más sencillas eran las de la maestra.

Con ellas se ilustraron los temas que querían presentarse como fáciles y divertidos, así como las escenas de desorden y enorme sorpresa.

El maestro y Las lecciones de las cosas



El castigo y la examinación

fueron dos temas que con frecuencia convocaron la imagen del maestro en la iconografía escolar del siglo XVIII y mediados del siglo XIX. La escena del castigo protagonizada por el maestro, mostraba a un hombre mayor que azotaba con su fístula o su vara; golpeaba con su regla o sacudía y echaba del lugar a un alumno delante de un grupo. Si el castigo

representado no era físico sino moral, el niño aparecía arrodillado ante el maestro, a la vista de todo el grupo, con las *Orejas de burro* puestas sobre su cabeza o con un cartel colgado al cuello en el que se escribía una frase correctiva. Junto al maestro que corregía castigando, aparecía *El mal escolar* que se rebelaba; considerado un niño malo, perezoso y mal educado, *El mal escolar* alzaba su propia mano contra el maestro: las imágenes lo mostraban golpeándolo, colgado a su cuello o tirándolo al suelo. La barba, el cabello, el vestido y calzado de estos maestros laicos y sacerdotes, los mostraban viejos y desaliñados, descuidados y un poco sucios, al igual que sus alumnos de todas las edades y algunos casi tan grandes como él.

“*El pobre maestro, antes, cuando perdía la paciencia castigaba con vara; ahora es paciente y lo hace con la palabra y el regaño*”: a mediados del siglo XIX, la transformación de las ideas y los sentimientos sobre la infancia y su educación, promovió el cambio de la imagen del maestro. La iconografía divulgada en las nuevas cartillas hizo visible la imagen de un maestro moderno: tanto el maestro como sus alumnos podían ver en las imágenes que la vara, antes usada para castigar, la usaría el nuevo maestro únicamente para indicar sobre la pizarra, para señalar el turno a un alumno o para indicar las partes de un objeto. En la imagen de *El buen maestro*, el dedo índice extendido ocupará el lugar de la vara; con él se le mostrará reprendiendo y corrigiendo y también indicando y enseñando.

Numerosos alfabetos, silabarios y cartillas de lectura asociaron la letra X con las palabras examen, examinar y examinación; lentamente desaparecían las palabras y las imágenes que nombraban y mostraban los castigos. La escena del examen mostraba la figura de un hombre adulto ante el cual un niño, a menudo parado sobre un banco o una mesa, rendía la

La imagen típica del maestro es aquella que lo muestra con la pizarra al fondo; cercana o lejana, la pizarra se convierte en el fondo sobre el que se destaca su figura y se hace visible su autoridad.

lección; el banco y la mesa fueron detalles importantes para destacar su minoría de edad. El tipo de mobiliario, su disposición, la actitud rígida de los cuerpos del maestro y del niño y, especialmente, la distancia física que mediaba entre uno y otro, se convirtieron en la simbología de la moderna autoridad, que ya no legitimaba los golpes ni la camaradería extrema. La imagen del nuevo maestro guardó continuidad con la del padre rejuvenecido: las cartillas no predicaron que el maestro fuera un segundo padre, como lo hicieron con la maestra convertida en una segunda madre, porque la relación y los sentimientos paternos se hacían visibles en el modelo del padre ausente. La relación entre uno y otro se representó de la misma manera; del maestro como del padre se esperaban las mismas cosas: que guiaran en la vida, protegieran, enseñaran y reprendieran; no se esperaba que mimaran, alimentaran, arrullaran, peinaran o bañaran. Del maestro como del padre, estaban más cerca las hijas que los hijos, a quienes ese aumento de distancia debía educar.

Padres y maestros habitaban la escuela y la casa de manera semejante y ejercían en una u otra una autoridad similar: el padre en la sala de la casa o en el establo, y el maestro dentro de la escuela o en sus alrededores, protagonizaron la imagen del experimento en el siglo XIX, convertido en la forma no aburrida ni fatigante de aprendizaje de la infancia. Las imágenes hacían visible que el padre y el maestro experimentaban con cualquier objeto y en cualquier momento frente los ojos de las niñas y niños: con una sencilla vela y una naranja explicaban los movimientos de rotación y traslación; la lámpara pronto reemplazó a la vela y suscitó nuevas e interesantes explicaciones por parte de padres y maestros informados sobre los últimos avances de la técnica. Con una moneda lanzada al pozo, unos y otros explicaban la Ley de la Gravedad; con piolas, trompos y columpios, el choque de fuerzas; con pelotas y carreras de caballos, la gravitación, el equilibrio o la estabilidad. Padres y maestros fueron visibles especialmente en los tratados de urbanidad, las aritméticas escolares, los manuales de geografía, historia y ciencias naturales y, especialmente, protagonizaron las *Lecciones de Cosas* y los *Centros de interés*. Con la imagen del padre y la del maestro se protagonizaron numerosas ilustraciones sobre el tema de la autoridad en la casa y en la escuela.

El maestro amigo

En la imagen del maestro el espacio a su alrededor es especialmente valioso; abierto o interior, éste se muestra amplio, con distancias suficientes entre las personas, los objetos y el mobiliario. La imagen no se cierra sobre él mismo o sobre las personas a su alrededor como sucede en la imagen de la maestra.

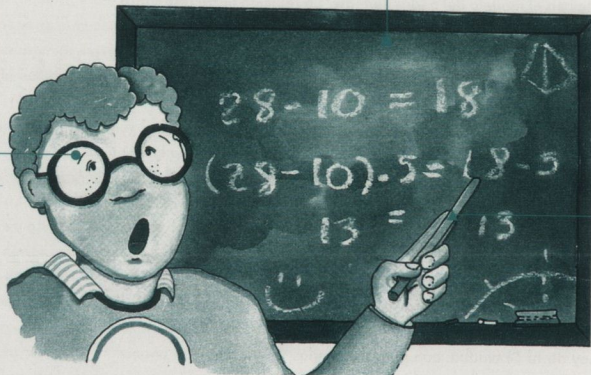
El maestro suele estar de pie o sentado sobre superficies duras como el suelo, un banco o una silla. No aparece arrodillado, acucillado o tirado en el suelo. La imagen de su cuerpo conserva algo de su antigua rigidez; el maestro no toca tanto, sus manos sostienen libros con y sin ilustraciones y objetos como tizas, marcadores, señaladores, pesas, lupas, cimploplas o bolígrafos. Las manos del maestro indican y excepcionalmente rodean por detrás una espalda. Su mirada se dirige al grupo de niñas y niños, pero también al vacío, sobre una pared, el piso o un objeto cualquiera. Algunas versiones conservan las gafas, la bata blanca o ambas. En todas es un adulto joven que tiene suficiente cabello y que se diferencia en edad de sus alumnas y alumnos, quienes ante él a menudo sonríen.



LEONARDO I. ESTEBAN, EDUCACIÓN PLACENTERA, 1996.

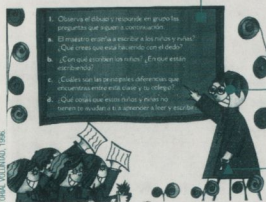


AMARCO A. ESTEBAN, EDUCACIÓN PLACENTERA, 1996.



CONSTANTINOS S. EDGAR, EDITOR, 1995.

LEGADO A EDITORIAL VOLUNTAD, 1996.



LEGADO A EDITORIAL VOLUNTAD, 1996.



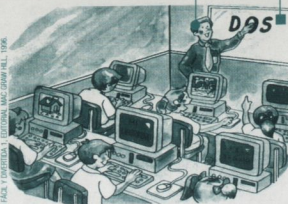
LEGADO A EDITORIAL VOLUNTAD, 1996.



ARMONIA A EDITORIAL ESCUELAS DEL FUTURO, 1996.



COMPUTACIÓN FACIL A EDITORIAL IMAGOPHAR, 1996.



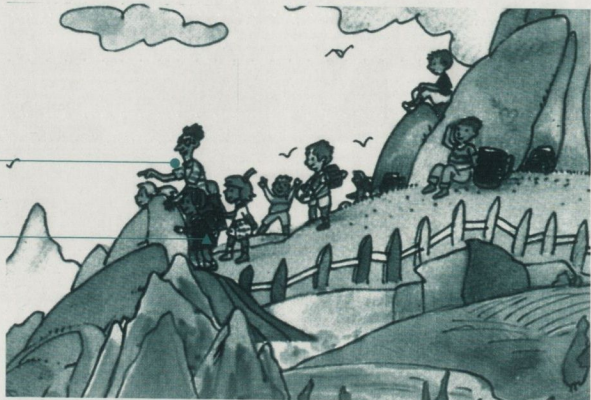
● La mirada del maestro se dirige al vacío, al tablero, fuera de cuadro, y no siempre sobre las alumnas y los alumnos.

■ Señaladores, varas, lápices, marcadores, además de libros, aparecen en las manos del maestro. Estos útiles junto a las corbatas, las batas y ciertos gestos, remarcen su apariencia profesional. Sus manos no tocan tanto como las de la maestra.

▲ Los mensajes del maestro sobre el tablero son muy variados; van desde palabras sencillas hasta fórmulas y ecuaciones complejas visibles en primeros planos. El tablero es el fondo más utilizado para destacar la figura del maestro.

La excursión escolar con el maestro

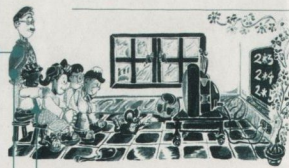
A diferencia de la maestra, el maestro abandona la escuela para dirigir o acompañar *La Excursión Escolar*, en la que no falta la lupa para la observación en vivo. La excursión del siglo XX es heredera de la *La lección al aire libre* del siglo XIX, que tenía lugar bajo un árbol o en el campo abierto en el cual el maestro enseñaba a un grupo de sólo niños o mayoritariamente de niños, a partir de la naturaleza que les rodeaba. La asociación de lo masculino con los espacios abiertos y con una idea del afuera, y la de lo femenino con el adentro y los espacios cerrados, favoreció que *La Excursión Escolar* fuera protagonizada y dirigida por los hombres: abuelos, padres y maestros excursionistas, con cantimploras, ropas y zapatos deportivos adecuados, dirigen al grupo escolar que les sigue y aprende de ellos. Las lupas o la malla para cazar mariposas e insectos, objetos emblemáticos de la vieja lección y a menudo justificados por las prácticas de matar y coleccionar los animales y las plantas para estudiarlas mejor, se conservan en algunas versiones.



CONSTRUYENDO 3. EDUCAR EDITORES, 1996.



MAESTRO MARCO 1. EDUCAR EDITORES, 1996.



AFECTANDO 3. EDUCAR EDITORES, 1996.

El niño imagen de la infancia



Dibujar un niño es suprimir las pestañas de los ojos, recalcar la longitud de la boca más que el grosor de los labios y redondear la forma de la nariz.

La invención de la infancia

a lo largo del siglo XVIII —como idea, como edad y sentimiento— implicó un auge en la representación de niñas y niños: se promovió su imagen, la de sus gestos, juegos, oraciones y riñas; en el siglo XIX se promovió la imagen de su vida escolar, el descanso y el baño diarios y su alimentación. A diferencia de épocas anteriores, las niñas y niños dejaron de parecer personas adultas con expresiones similares en el rostro y el cuerpo, con los mismos gestos y movimientos, que vestían las ropas adultas en versiones miniatura y habitando los mismos espacios físicos. Mostrarles dejó de ser reducirles de tamaño y fue acudir a un repertorio de rasgos y expresiones, objetos, escenarios, vestidos y calzado considerados infantiles, a través de los cuales la edad de la infancia se diferenció visiblemente de la edad adulta. La distinción fue relevante y radical para la representación de las niñas y los niños urbanos; no tanto para las niñas y los niños campesinos para quienes la edad de la infancia no se acentuó como una edad extrema de las edades de la vida. En la representación del mundo campesino las niñas y los niños continuaron representados bastante cerca de las personas adultas, pareciéndose a ellas y habitando su mismo mundo, durante mucho más tiempo.

La separación entre edad infantil y adulta se hizo acentuando la semejanza de las personas de un mismo sexo a cualquier edad; niñas y niños dejaron de parecer personas grandes comprimidas y empezaron a parecer las mujeres y los hombres del mañana. Durante el siglo XIX, mientras más se lograba la supervivencia biológica infantil más se hizo necesario asegurar la supervivencia simbólica entre las edades a través del sexo: la niña llegaría a ser una mujer adulta y la imagen las mostraba semejantes en cuanto a lo que simbólica y culturalmente se mantendría en ellas como mujeres. Entre la niña que mima a su muñeca y la adulta que mima a una criatura, en la misma soledad de un interior doméstico ambientado con colores suaves y encajes, amoblado con cunas y sillas, la única diferencia visualmente importante fue la de la edad. La muñeca de la niña se reemplazaba por el bebé de la madre.

El nuevo cuerpo infantil apareció a los ojos como cuerpo de niña o de niño inmediatamente y sin duda. Pero no porque se representaran cuerpos sexuados, justamente diferencíalos,

sino porque los cuerpos se ocultaron para representar sobre ellos la idea de dos mundos separados, femenino y masculino, asignados a las personas por pertenecer a uno de dos sexos reconocidos. A las mujeres confinadas al mundo de la feminidad y a los hombres al de la masculinidad, se hicieron corresponder apariencias, gestos, sensibilidades, juegos, intereses y escenarios, presentados como opuestos. Mundos en rosa o azul, poblados de moños o gorras, gatos o perros, flores o rayas, vestidos o pantalones, cabelleras largas o cortas, pestañas rizadas o ausentes, muñecas o barcos, sonrisas o apretones de manos y de flores o piedras. La imagen de la infancia presentó a las niñas y a los niños como las mujeres y los hombres del mañana a través de los estereotipos sexistas. Dibujar la cara o el cuerpo de una niña fue hacer visible la feminidad imaginada como liviandad, quietud, gracia, ensimismamiento, delicadeza, adorno y afectación. Dibujar la cara y el cuerpo de un niño fue, además de un modo de hacer visible el estado de la infancia, una forma de identificar lo masculino con la discreción en la apariencia del cuerpo y con la fortaleza, la sociabilidad, la rudeza, la exterioridad.

La presencia de los objetos y en especial del juguete, reservado como el objeto por excelencia para la imagen de la edad infantil, fue valiosa. La muñeca permitió crear la imagen más emblemática de un futuro en la infancia, la de la niña madre; esta similitud entre la mujer madre y la niña madre fue deudora de la iconografía de la Virgen Madre. La sobre-representación de la maternidad circuló en las ilustraciones escolares del siglo XIX y de la primera mitad del siglo XX con tal eficacia y normalidad que la imagen de la niña llegó a ser inseparable de su imagen como madre. En la imagen de la nueva infancia, los niños fueron los primeros en ser visualizados. Su imagen representó genéricamente la infancia como edad y como estado y, también, a los niños como varones. La imagen de las niñas demoró décadas en ser visualizada y particularizada; la imagen de la niña fue durante los siglos XVIII, XIX, y aún a finales del siglo XX, la de una infancia femenina.

El moño y el cuerpo adornado de las niñas

El cuerpo de las niñas es un cuerpo adornado aún en su desnudez. Estar desnuda es conservar el moño o el lazo en la cabellera femenina. La idea del adorno se hace visible en el cuerpo desnudo de las niñas con los recursos del propio cuerpo: con la curva de las pestañas alargadas en los ojos abiertos o cerrados; con las ondas, espirales o líneas creadas con la cabellera arreglada; con los puntos sobre los pómulos semejando pecas y el sonrosado marcado sobre aquéllos. En el cuerpo vestido, la idea del adorno surge de varias maneras: en la combinación de los colores y el estampado del moño con las demás prendas; en los materiales livianos con los que se dibujan los vestidos que flotan como cabelleras; en el dibujo cuidadoso de las mangas de los pantalones a juego con el material de la camisa, o de los cuellos y los puños con hebillas, botones y lazos. En los zapatos que a menudo repiten las hebillas y los lazos o tienen finas correas.

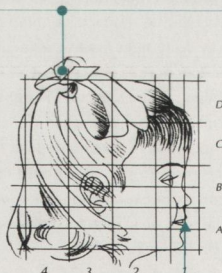
Durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, la iconografía escolar reprodujo la apariencia adornada de la imagen de la niña en la de la muñeca que le adjudicaba. Las muñecas se dibujaron a imagen y semejanza de las niñas y el parecido sobresalía en la imagen de la cara. El gato, símbolo de interior, pertenencia a un territorio y recogimiento, fue la mascota doméstica más atribuida a las niñas. Con esta mascota, las niñas habitan los espacios domésticos especialmente, y no tanto los grandes campos, las calles urbanas ni los espacios abiertos en general.



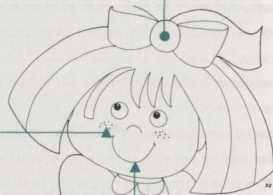
ALVARO S. ESCOBAR ESTEBAN, 1996.



WE ARE THE FUTURE PRES-SCHOOL MAGAZINE EDITORES, 1996.

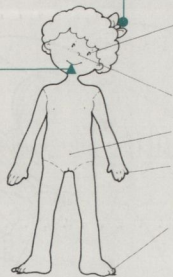


ARTY Y EXPRESIÓN 11 EDITORIAL REFINANES, 1997.



TALLER MARCEL PAROLLO EDITORIAL VOLANDOS, 1996.

ALVARO S. DOMÍNGUEZ ESPINOSA, 1996.



TALENTO I. ESTIGARRIBAY ESPINOSA, 1996.



El moño, de todos los tamaños, colores y estampados, continúa siendo la marca por excelencia de la femineidad. Aún en dibujos que ilustran el cuerpo desnudo de las niñas, éste se conserva.

Los zapatos de las niñas pocas veces son deportivos. Los estereotipos sobre lo femenino hacen que se dibujen con zapatos de correa, frágiles, y poco aptos para correr, brincar, jugar en la arena o escalar.

Las pestañas largas y enroscadas, las pecas ordenadas en círculos o triángulos y los ojos cerrados de los que sobresalen las pestañas, son las estrategias gráficas más usadas para mostrar el cuerpo de las niñas como un cuerpo adornado aún en su desnudez.

CONRADO S. LEITONAR, VOLUNTARIO, 1996.

siguientes colores:
Los hombres:
azul o blanco.
no el abdomen.

¿QUE PARTES
FORMAN MI
TRONCO?



TALENTO I. ESTIGARRIBAY ESPINOSA, 1996.



ALVARO S. DOMÍNGUEZ ESPINOSA, 1997.



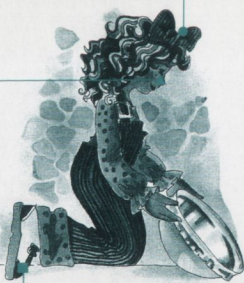
51

ESPAÑA, DINAMICO S. LEITONAR, 40 AÑOS, 1996.



50

CONRADO S. LEITONAR, VOLUNTARIO, 1997.



TALENTO I. ESTIGARRIBAY ESPINOSA, 1996.

animación • Un misterio



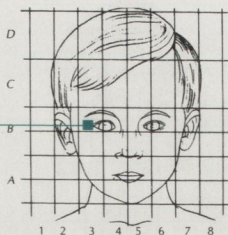
¿Fué se sabe cómo, para mostrar Sinfonía dentro
dormiendo en el fondo de la órbita, una respuesta más
para su trabajo. "Y ahora está preparado en su estereotipo?"

Señale la voz para completar o salir

111 • 41

Los niños, la gorra, el balón y el perro

Dibujar un niño es suprimir las pestañas de los ojos, recalcar la longitud de la boca más que el grosor de los labios y redondear la forma de la nariz. Es dibujar un cabello abundante, voluminoso y siempre corto, aunque no tan corto como el de los adultos. Es darle prioridad a los colores azules del vestido, al estampado en rayas y cuadros, y evitar los juegos excesivos de colores entre prendas. Es preferir la ropa y el calzado deportivo sobre el formal; las camisetas con números, los pantalones en materiales resistentes, y visualmente destacar los zapatos deportivos. La gorra, el perro y el balón han hecho parte de la imagen escolar de los niños: gorras giradas sobre la cabeza o en la mano, balones pateados o sobre los cuáles sentarse y el perro amigo y doméstico, por lo general grande, con el que se comparte la carrera o se camina en compañía. Gorra, perro y balón son los objetos a través de los cuales la imagen del niño se asocia con los espacios exteriores y abiertos y, más ampliamente, con el afuera.



ARTE Y EXPRESIÓN 11. EDUCACIÓN SECUNDARIA. 1988.



PAULES MARTÍNEZ, INTERCULTURAL Y EDUCACIÓN CULTURAL. 1985.



RICY COMBARFAGATY Y EDUCACIÓN VISUAL. 1982.

JARAMBO I. EDITORIAL DIFUSOR, 1994



COMASO I. EDITORIAL VALENTÍN, 1996



● Los zapatos deportivos, grandes, modernos y de diversos estilos, con tachos y punteras, se destacan en los niños. Detalles como el zapato en primer plano, en acción, con uno de los cordones desamarrados, marcan la actividad y el movimiento.

■ Los ojos de los niños están abiertos, alertas más que coquetos o ensañadores; de ellos se suprimen las pestañas asociadas a lo femenino. El gesto más usual es el de guiñar los ojos, asociado a la picardía.

▲ Tierra, cajones, balones, superficies duras, son aquellas en las que el niño se sienta, está de pie, o se apoya.

TALENTO I. EDITORIAL VALENTÍN, 1995



Colorea según el código:



MATEMÁTICA ROSA I. EDITORIAL VALENTÍN, 1997

ARTE Y EXPRESIÓN I. EDITORIAL REINOL, 1996



Estas son las niñas estos son los niños



Durante la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, la imagen de las niñas y la de los niños ilustró mensajes diferenciados para cada sexo. Los temas solían desarrollarse en dos versiones, “*Estas son las niñas*”, “*Estos son los niños*”; “*Las niñas juegan a...*”, “*Los niños juegan a*”; “*La niña bien educada y La niña mal educada*”, “*El niño bien educado y El niño mal educado*”.

Temas que dieron lugar a ilustraciones típicas en las cuales el protagonismo lo tuvieron las niñas, fueron: *La buena hermana*, ilustrado con la imagen de una niña que alimenta a su hermanito con biberón o con cuchara, lo pasea fuera de la casa tomado de la mano, o teje junto a un hermanito que mientras tanto lee; *Ayudo a mamá y seré su apoyo en la vida*, en el que la niña aparece junto a la madre preparando los alimentos para el consumo familiar y pone los cubiertos o los platos sobre una mesa cubierta con mantel; *La niña ha perdido a su madre*, que muestra a la niña que con una escoba asea la sala, subida sobre un banco lava la loza, sentada sobre el suelo cose un delantal o una media, junto a la cama del papá enfermo le sirve una cucharada de jarabe, o ayuda a vestir a su hermanito.

Las cartillas insistieron del siglo XIX en que la niña debía educarse para ser como su madre, pero también para reemplazarla si ésta enfermaba o moría repentinamente, lo que sucedía con frecuencia: “*Al morir aquella buena señora la nena ha tenido que cuidar de la casa. Baña y viste a su hermanito. Ayuda en las cosas de la casa. Su papá está emocionado y agradecido la besa*”. Tanto los textos como las ilustraciones recordaban que el cuidado de la niña como el de la madre, iba dirigido a los niños en el rol de hermanos, a los adultos en el rol de padres o a los ancianos del hogar en el rol de abuelos. La mentalidad social más común no lograba imaginar a la niña cuidando y protegiendo a la hermana, a la madre o a la abuela y, por tanto, no la representó protagonizando situaciones en las que la atención y el cuidado estuviesen dirigidos a otras mujeres y centrados en ellas.

Un tema clásico para el protagonismo de los niños fue el de los accidentes, bastante presentes en la vida cotidiana de la época. La imagen mostraba las consecuencias de los actos

El niño en compañía de otros niños —amigo, hermano, desconocido— fue el protagonista de lo que no debía hacerse en el nuevo trato a la naturaleza.

cometidos por un niño malo, actos de los que los textos informaban: “*Por estar jugando Juanito se cayó del puente*”, el cuerpo diminuto de un niño se mostraba flotando por el aire; “*Por la falta de precauciones al usar las nuevas fuentes de energía este niño puso en peligro la vida de su querida madre y su tierna hermanita*”, una mujer y su hija de pie en la esquina de un salón, aparecían abrazadas con los ojos desorbitados y despeinadas, mirando a un pequeño niño parado sobre una mesa en la que está volcada una lámpara de petróleo que arde en llamas; “*Con sus travesuras este niño asustó al gato que al escapar asustó al caballo que le dio una patada a un viejo que pasaba cerca y lo mató*”, un niño de pie y con la cabeza agachada en señal de arrepentimiento, aparece frente a una cama rodeada de velas en la que yace un hombre.

En la ilustración de accidentes, cuando éstos se ambientaban dentro de la casa, las niñas y las mujeres aparecían como las víctimas del niño travieso y mal educado; fuera de la casa, las víctimas eran los ancianos, los mendigos y los animales. La iconografía escolar del siglo XVIII y el siglo XIX concedió gran importancia a la maldad del niño unida a un arrojito y una temeridad excesivas y a su resistencia a convertirse en *El buen escolar*. La iconografía sobre la maldad del niño se divulgó en las cartillas y libros de iniciación a la lectura y a la escritura; la imagen intentaba persuadir haciendo visible una imagen extrema del dolor que su maldad causaba. La niña de la iconografía escolar fue protagonista del accidente doméstico, nunca convincentemente protagonizado por los niños o los hombres en la iconografía escolar del siglo XIX o en la del siglo XX. El accidente causado por la niña no nacía de su maldad, sino más bien de su falta de atención o de habilidad; la niña se veía planchando o cocinando y la imagen intentaba ser una demostración visual y preventiva sobre el uso correcto que debía hacer de los recursos, en especial de la energía, al planchar la ropa y cocinar los alimentos. Excepcionalmente los libros de *Economía doméstica* mostraron la imagen de una niña encendida en llamas con sus ropas y su larga cabellera ardiendo; la imagen del accidente doméstico no pretendía alarmar o asustar a las niñas, sino aconsejarlas y prevenirlas. No era la imagen de lo que no debía hacerse, sino la de aquello que debía hacerse con atención.

● La violencia del niño que agrede o pelea se exagera dibujando estrellas, rayas, triángulos, resultado de sus golpes. Los dientes rechinando y el puño cerrado completan los signos de la furia. En algunas versiones, el niño agresor lleva un peinado punk, el cabello largo, y luce aretes o tatuajes.

■ La herencia simbólica de la cauchera y del robo del nido a los pajaritos se mantuvo al final del siglo XX, para hacer visible al niño malo.

▲ El golpe físico del niño malo se dirige a otro niño, nunca a una niña. la agresión a ellas se muestra a través del robo de un juguete o de la broma impertinente.



LEONARDO S. LITVINSKA, VOLUNTARIO, 1996



LEONARDO S. LITVINSKA, VOLUNTARIO, 1996



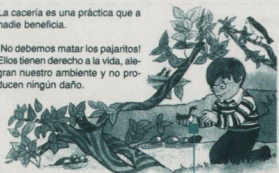
ROMÁNOS COLUMBIA S. MORALES EDUCADOR, 1995

El niño: imagen de lo que no debe hacerse

En la iconografía escolar sobreviven temas típicos de la ilustración de finales del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, que evidenciaban los cambios de una sociedad rural que lentamente se convertía en urbana: el niño en compañía de otros niños —amigo, hermano, desconocido— fue el protagonista de lo que no debía hacerse en el nuevo trato a la naturaleza. Un repertorio de ilustraciones mostraba las prácticas que el niño debía abandonar: no debía bajar los nidos de los pájaros; ni tirarles a éstos con caucheras; no debía descortezar ni talar los arbolitos; no debía robar las manzanas del jardín ajeno, ni puyar a los animales o tirarles de la cola. Al niño escolar que aún habitaba el campo, era necesario enseñarle a vivir de otra manera con la naturaleza: sin cazar, sin disparar, sin maltratar. **El niño malo** que actuaba en exceso, tampoco debía quitarle la muñeca a las niñas, ni burlarse de las personas ancianas; ni destruir el juguete propio ni el del amigo, ni

La caçería es una práctica que a nadie beneficia.

¡No debemos matar los pajaritos!
Ellos tienen derecho a la vida, alegran nuestro ambiente y no producen ningún daño.



MAESTRO MARCO S. EDUCADOR VOLUNTARIO, 1996

Aprendamos dialogando

■ Comenta qué pasa en cada situación.

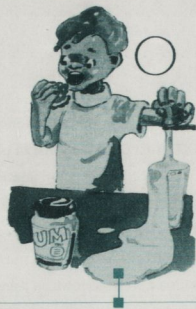


ESPANOLA, DANAROS S. EDUCADORA VOLUNTARIA, 1996

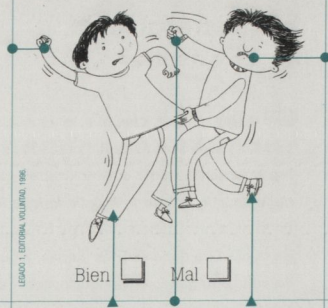
azotar la puerta ante las mujeres que lo servían.

A medida que se hizo urbano, nuevas versiones ilustradas del niño malo remplazaban la cerca del jardín vecino por el cristal de la ventana y, en vez de robar manzanas, el niño malo no debía quebrar los cristales con su balón, ni azotar la puerta de la casa, ni cruzar la calle urbana sin precaución, ni arrojar papeles sobre ella. No debía desperdiciar los recursos que en la nueva imagen llegaban al interior doméstico de la casa a través de tuberías y grifos, interruptores y bombillas. La maldad del niño malo se hace visible exagerando su furia, los gestos de enojo y descontento; dibujando las puntas picudas del cristal que rompe, el resorte o el circuito que brota del interior del juguete destrozado, la sonrisa con la que arroja el papel a la calle; dibujando estrellas y onomatopeyas causadas por sus puños y golpes y, en primer plano y en cantidades exageradas, los recursos que derrocha. El niño malo es la imagen de lo que no debe hacerse.

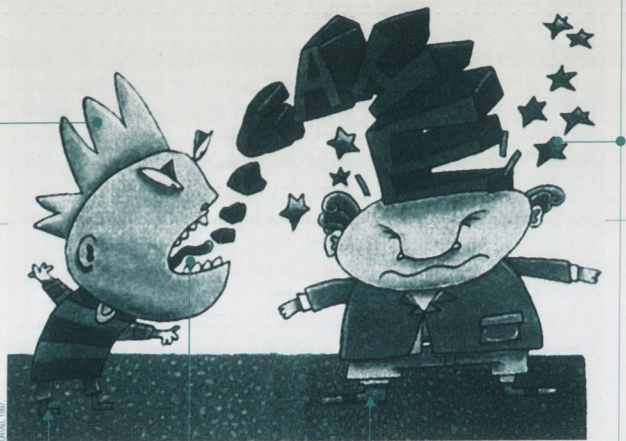
LEONARDO S. LEONARDO, VOLUNTARIO, 1996



LEONARDO S. LEONARDO, VOLUNTARIO, 1996



CRISTIANO S. LEONARDO, VOLUNTARIO, 1992



La niña trabajadora: barrer y aspirar

Uno de los objetos a los que se asocia la imagen de la niña en la iconografía escolar, es la escoba. Hasta mediados del siglo XX, fue común ilustrar la palabra *Niña* con la viñeta que mostraba a una niña pequeña, rubia, bien vestida y peinada, con una larga escoba entre sus manos. El tamaño de la escoba y el de la niña recordaban que a las niñas, desde muy pequeñas, ciertas labores de la casa no deben serles ajenas; algunas versiones enfatizaban la minoría de edad agregando un banquillo, sobre el que la niña con la escoba se paraba.

En los libros de *Economía doméstica*, de urbanidad y en las cartillas de iniciación a la lectura, la imagen de la niña con la escoba ilustró frases, poemas, cancioncillas y estribillos que exaltaban a *La niña trabajadora* que, *cantando y recitando*, declaraba “*Yo soy la niña trabajadora, yo soy la ayuda de mi mamá. ¿me ven ustedes? Soy alegre como una charla, mamá dice que soy así, porque trabajo para ayudarla y que yo siempre seré feliz*”.

A mediados del siglo XX, aunque la imagen de la escoba fue cambiando, y la escoba hecha con ramas de plantas atadas alrededor de un palo que aparecía en las imágenes del siglo XIX desapareció, la asociación de la niña con una escoba más moderna, se mantuvo. El niño, antes que el hombre adulto, se representó participando de las labores domésticas con una escoba en la mano; barría su cuarto con una escoba más grande y fuerte que la que se le asignaba a la niña. Alrededor de la escoba del niño se dibujaban nubes y círculos de polvo, que aludían a la energía con la que barría y servían de recurso gráfico para hacer la escena más colorida y divertida. Otros detalles en la imagen del barrer, evocan la mayor familiaridad entre la niña y la escoba: mientras barren, en tanto la niña usa delantal, el niño no necesariamente; con frecuencia el niño barre su cuarto o la puerta y el frente de la casa, en tanto la niña espacios comunes del interior; el niño canta, sonríe, o hace travesuras con la escoba, mientras la expresión de la niña es indiferente. Con la presencia de la aspiradora eléctrica, la imagen del niño que barre se renovó más que la de la niña: el niño, rápidamente y con más frecuencia que ella, se representó aspirando.



VICI COMMERCIAL S. EDITORIAL TORRES, 1931

tíremos muy bien.



AMBY VISA S. EDITORIAL DE JUANES, 1934



VINY Y MATALICHA S. EDITORIAL DE JUANES, 1937

CONSEJO NACIONAL DE COLOMBIA, EDITORIAL ESTEREO, 1982



TALLER MARIBEL, INTERSABO S. EDITORIAL VOLUNTARIO, 1986

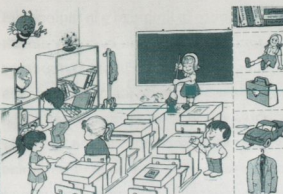


● El delantal, reservado para las niñas que barren y no para los niños que realizan la misma actividad. El pelo recogido de las niñas y el trapo para limpiar que se agrega a su delantal, marcan lo doméstico de la actividad.

■ El niño que barre o aspira es grande. La niña puede ser muy pequeña, mediana, o igualmente grande.

▲ La aspiradora que usan los niños se dibuja en detalle y notoria. Algunas ilustraciones conservan la escoba pobre y desgastada o con el palo curvo, para las niñas. Otras diferencian entre las nubes de polvo que producen los niños al barrer con fuerza, y el polvo acumulado dibujado como nube que barren las niñas.

ALFONSO S. EDITORIAL ESTEREO, 1986



la lo lu le li

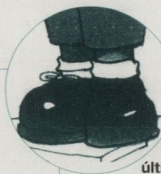


Lola ase a la sala.

AMBERLEY Y COMANDADO S. EDITORIAL DEL INDIOS, 1984

CASTILLA NOROCCIDENTAL, EDITORIAL NOROCCIDENTAL, 1982

El cuerpo infantil



La visión moral y religiosa definió de manera esencial la representación escolar del cuerpo infantil desde el siglo XVIII hasta la primera mitad del siglo XX. El cuerpo infantil, en un comienzo asociado a los temas de la higiene y de los buenos modales, más tarde a los de la alimentación y el vestido y, por último, a la educación sexual, surgía en las distintas materias y en los diferentes grados, impregnado de esa visión religiosa: las recomendaciones sobre la limpieza y la higiene del cuerpo comenzaban afirmando que *“Los niños deben ser limpios. Limpios de cuerpo y alma”*; las de nutrición, *“El cuerpo se muere, el alma no. El cuerpo es un regalo de Dios que debemos cuidar alimentándolo y conservándolo limpio”*; las de anatomía e higiene de los órganos de los sentidos, *“Nuestros sentidos nos permiten admirar las obras de Dios en la naturaleza”*, *“La prueba incontestable de la existencia de Dios nuestro señor, son los dos ojos con los que ves y los dos oídos con los que oyes todo lo que por él ha sido creado”*. Finalmente, las anatomías advertían de qué manera *“La Sabiduría divina se advierte en la estructura de nuestro cuerpo y el de los animales”*.

El cuerpo infantil se representó a través del cuerpo blanco, de niño, estándar en apariencia, proporciones, gestos, talla y volumen. El croquis de ese cuerpo fue el referente visual con el que se encontraron las niñas y los niños en sus primeras lecciones sobre *El Cuerpo o Mi Cuerpo* y que debieron copiar y repetir para representar un cuerpo humano. Sobre ese croquis humano debían explicar, identificar y señalar las tres partes clásicas de cabeza, tronco y extremidades, y diferenciar, localizar, y nombrar cada uno de los sentidos. Este croquis de cuerpo escolar considerado *mudo*, enseñaba junto a otros cuerpos de la misma iconografía escolar, que todas las orejas y todos los cráneos lucen iguales; que todos los ojos sirven para ver y que hay un color de piel preferente convertido en el color piel.

Según informaban e ilustraban las cartillas, las personas a quienes los ojos no les sirven para ver son pocas y, por no ver con ellos, son *deformes*; había personas cuyas orejas y cráneos tenían formas distintas y, por esa razón precisamente, se podían diferenciar y eran *salvajes*; había muchas más, cuya piel no era del color que la iconografía escolar más frecuente

A mediados del siglo XX, el cuerpo fotografiado de un niño negro, desnutrido y desnudo, se convirtió en la iconografía escolar en la imagen del hambre, la pobreza y, en numerosos casos a través de los titulares y comentarios que acompañan la foto, en la imagen del continente africano o de la totalidad de las poblaciones negras.

usaba como el color para la piel, sino que era más amarillo, más café o más negro; a medida que ese color se oscurecía y se alejaba del color estándar, llamado en la iconografía del siglo XIX color piel o blanco, se consideraba menos bonito y servía para diferenciar a unas personas de otras, al progreso del atraso, y a la civilización de la barbarie. Algunas veces, las personas que tenían estos colores oscuros eran las mismas cuyas orejas y cráneos lucían distintos. Numerosos alfabetos, silabarios y cartillas de lectura mostraron las imágenes de estos cuerpos asociadas a letras y palabras: negro, indio, esclavo, salvaje, primitivo, exótico, antepasado.

El cuerpo blanco convertido en genérico del cuerpo humano, ilustró el tema del sueño y el descanso diario, la alimentación y el baño; y fue el protagonista de los temas *Mi cuerpo* y *Me visto* en la iconografía escolar, en la que a cada parte de ese cuerpo corresponde una prenda diferente según se trate del cuerpo de una niña o de un niño, pero diferente también, según se trate de construir la imagen del cuerpo indígena, campesino o negro, para los que se imaginaron el vestuario y las prendas típicas, regionales, tradicionales y folclóricas. El cuerpo de la niña blanca urbana ilustró por décadas el tema de los sentidos, especialmente el del olfato, con la viñeta de una niña que cierra sus ojos y aspira profundamente el aroma de una rosa; protagonizó el tema del vestido, la moda, el peinado y la adecuada presentación personal.

Los libros de *Educación doméstica* y los *Manuales de higiene* del siglo XIX mostraron profusamente a las personas responsables del cuidado de los cuerpos infantiles: nodrizas, amas de cría, amas de leche, empleadas domésticas, madres, abuelas y niñas aparecen alimentando, aseando y vistiendo a las criaturas más pequeñas y a las niñas y niños en sus primeros años. A finales del siglo XIX, la imagen apoyó la idea de que fuera la propia madre la responsable directa de este cuidado. Simultáneamente, el inicio de la edad escolar hacia los siete y ocho años de edad, significó una fuerte presión para que las propias niñas y niños se hicieran responsables de la higiene y el cuidado de su cuerpo, compartiendo esa responsabilidad con la madre en la casa y con la maestra en la escuela: "*La familia a través de la educación doméstica es la llamada a llegar a donde la escuela no llega*". En la escuela la maestra supervisaba el vestido y las cabezas, y enseñaba cómo evitar y sacar las garrapatas y los piojos.

Crecer: medida del tiempo



Grande

Pequeño

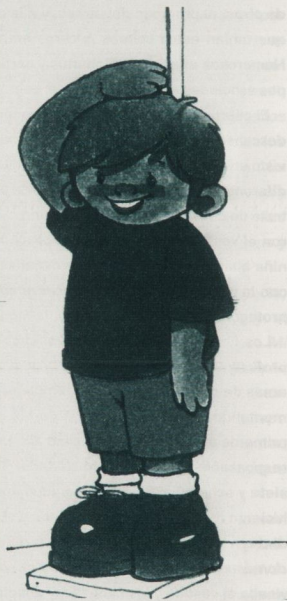
Alto y bajo

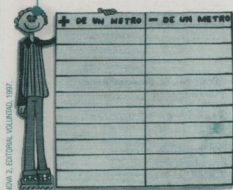
- Viste de bombero al niño alto y de futbolista al niño bajo



El crecimiento del cuerpo infantil se convirtió en un recurso frecuente de la iconografía escolar para mostrar la medición del tiempo de forma cercana a la experiencia de las niñas y los niños. Asociada la altura a lo masculino, la ilustración sobre el crecimiento tiene una larga tradición con los niños como protagonistas. Con su cuerpo se ilustraron nociones básicas como las de alto, bajo; mayor que, menor que; grande, pequeño; adelante, atrás. Las ilustraciones solían usar a un mismo niño como protagonista y comparando los cambios de su cuerpo en períodos relativamente cortos, hacían visible las distintas nociones: el niño al nacer, el niño bebé, el niño al caminar y —un final frecuente de la secuencia—, el niño en edad escolar. Nacer, caminar e ingresar a la escuela fueron los hitos destacados por las ilustraciones al mostrar las transformaciones del cuerpo infantil.

Otra versión utilizaba dos niños en vez del mismo niño, para ilustrar cada uno de los términos y compararlos. Una tercera, introdujo la pareja niña/niño como protagonista; la niña fue sistemáticamente la protagonista de la noción subordinada dentro de la comparación dual, es decir, ella fue la imagen de “bajo”, “menor que”, “pequeño”, “atrás”, mientras el niño fue la imagen de “alto”, “mayor que”, “grande”, “adelante”. El cuerpo del niño protagonizó las ilustraciones en las que se visualizaban períodos de tiempo largos, como el de una vida humana, populares en la ilustración de *Las edades de la vida y El ciclo natural*.





MONTAÑANA ROSA Y EDITORIAL VOLANDRO, 1997

El papá tiene una estatura de 1 m 82 cm.
La mamá tiene una estatura de 1 m 60 cm.
Mauricio tiene una estatura de 1 m 19 cm.

ALEJANDRO DE LA TORRE MARICÓ Y EDITORIAL VOLANDRO, 1996

Calcule en centímetros la diferencia de estatura entre:
El papá y la mamá
El papá y Mauricio
La mamá y Mauricio



unidad universal de longitud

todo el mundo se utiliza la misma unidad de longitud para medir: el metro. estos instrumentos miden en metros.



CONTINENTAL Y EDITORIAL ESPESQUE, 1996

Grados del adjetivo



ESPESQUE ENRIQUE Y EDITORIAL VOLANDRO, 1996

El adverbio calificativo permite variaciones en su significado según la sintaxis.

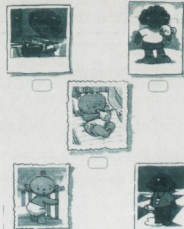
En la ilustración se observan diez niñas y niños. Observa bien a cada uno y cada uno y recíbel en los cuadros la posición que ocupa según su estatura.

MONTAÑANA ROSA Y EDITORIAL VOLANDRO, 1997



Un álbum familiar

haz una carpeta, onces y combos con la edad. Con un número, ordena de menor a mayor la edad de Nicolás en las fotos.



MONTAÑANA ROSA Y EDITORIAL VOLANDRO, 1996

ANDRÉS FIGUEROA Y EDITORIAL VOLANDRO, 1996



1. ¿Cómo se relacionan algunas de las personas que aparecen en esta ilustración con el momento que se muestra?
2. ¿Qué actividades se están realizando? ¿Cómo se relacionan con el momento que se muestra?
3. ¿Qué actividades se están realizando? ¿Cómo se relacionan con el momento que se muestra?
4. ¿Qué actividades se están realizando? ¿Cómo se relacionan con el momento que se muestra?

ANDRÉS FIGUEROA Y EDITORIAL VOLANDRO, 1996



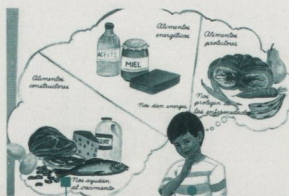
2

Mi cuerpo:
crezco y siento

En los grupos mixtos, aunque sea levemente, el niño es el más alto del grupo. Ceder este simbólico lugar a una niña, continuó siendo difícil de imaginar al cerrar el siglo XX.

El espejo del niño es cuadrado y no está enmarcado. El balón, el bate, los guantes y el afiche del coche, crean el ambiente tradicional masculino. El espejo de la niña es ovalado y está enmarcado. Aunque el balón de fútbol y el oso sugieren cierta ampliación de la feminidad tradicional, ésta se convoca fuertemente con las cortinas, el mueble con dibujos, las flores sobre el mueble, los libros en el piso, y el vestido.

Sano y fuerte crecerás



FOTODIAGRAMA DE ESTEFANO MORONI, 1993.



La variedad de animales permite al espectador que lo reconozca.

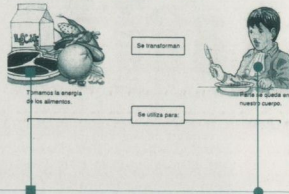
VERA MANRIQUEZA, EDITORIAL EL FINANC, 1997.

La idea del cuerpo infantil como un cuerpo a desarrollar sano y fuerte, especialmente en el caso de los niños, promovió su imagen en el tema de los alimentos a finales del siglo XIX. La figura del niño blanco protagonizó las ilustraciones clásicas sobre los alimentos: los círculos y pirámides con los que se visualizaban y jerarquizaban las clases y los tipos de alimentos, su valor energético o nutritivo y su composición. El niño y el adulto campesino, asociados a la naturaleza, fueron los protagonistas de *Las cadenas alimenticias*. A mediados del siglo XX, el cuerpo fotografiado de un niño negro, desnutrido y desnudo, se convirtió dentro de la iconografía escolar en la imagen del hambre, la pobreza y, en numerosos casos a través de los titulares y comentarios que acompañan la foto, en la imagen del continente africano o de la totalidad de las poblaciones negras. El cuerpo del niño negro desnudo, aceptado como la imagen genérica del hambre en los criterios editoriales escolares, se opone a esa vieja visión del niño blanco, identificado como *El niño escolar* que protagoniza desde hace más de cien años la idea del crecimiento infantil sano y fuerte.

En la iconografía escolar, la manipulación doméstica de los alimentos ha sido protagonizada por las mujeres; sin embargo, a finales del siglo XIX se incluyeron dos viñetas que invitaban a las niñas y niños a hacer una adecuada e higiénica manipulación de los alimentos: el lavado de las manos con agua —luego será también con jabón—, y el lavado de una fruta con agua. La imagen de los alimentos que *El buen escolar* y su familia consumen destaca la presencia de la carne, la leche y los huevos mostrando un único tipo de dieta como el adecuado.

Objetivo Reconocer la importancia de los alimentos, como fuente de energía necesaria para realizar las diferentes actividades.

Discuta cómo aprovecha el ser humano la energía



VERA MANRIQUEZA, EDITORIAL EL FINANC, 1997.

Las figuras del niño y el hombre blanco se utilizan genéricamente para representar a la especie humana. Sólo excepcionalmente se utiliza la imagen de la niña como representante del género humano.

La dieta de la iconografía escolar está compuesta por carne, leche y huevos, y es la única que se presenta como adecuada. A los niños se les dibujan porciones más grandes que a las niñas, incluso exageradas.

La alimentación asociada al crecimiento sano y a la energía, no se visualiza con la imagen de las niñas o las mujeres, sino con la del hombre deportista.

Juego, pienso y me evalúo:

1. Con frases cortas doy explicación a esta cadena. ¿Quién depende de quién?



2. Converso con el profesor para evaluarme.

MODA Y NUTRICIÓN Y SALUD. DOLGAL EDITORES, 1997.

CIENCIA EN CONTRIBUCIÓN A LA COMIDA. UNIVERSIDAD DE CÁDIZ, 1996.



Figura 6.9. La forma en que estos organismos se relacionan uno con otro, desde el alimento, se representan en una cadena trófica. Esto es uno muy sencillo.



¿Qué hace la saliva con los alimentos? Si

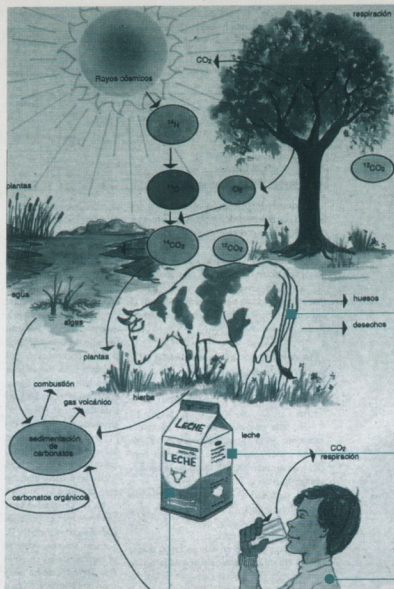
COMIDAS Y NUTRICIÓN Y SALUD. DOLGAL EDITORES, 1997.



Figura 6.

nos suministra proteínas, como las

CIENCIAS EN NUTRICIÓN Y SALUD. DOLGAL EDITORES, 1997.



65



Figura 6.

CIENCIAS EN NUTRICIÓN Y SALUD. DOLGAL EDITORES, 1997.

CIENCIAS EN NUTRICIÓN Y SALUD. DOLGAL EDITORES, 1997.

Niñas y niños juntos



A mediados del siglo XX, la adopción y generalización del modelo mixto en la educación escolar promovió la unificación de libros y materiales escolares. El libro común, dirigido a niñas y niños de edad similar y de un mismo grado escolar, se impuso a la vez que se exigió que de su interior desaparecieran los mensajes diferenciados por razones de sexo. Esta exigencia significó la revisión de una tradición de la iconografía escolar y de la puesta en página de las ilustraciones, orientada a imaginar, proponer y mantener separaciones fijas, inmutables e inflexibles entre las personas por su pertenencia a un sexo. La popular ilustración en dos viñetas, una protagonizada sólo por niñas y la otra sólo por niños, y enfrentadas en la misma página arriba/abajo o izquierda/derecha, se consideró poco útil. La reemplazó la ilustración en la que niñas y niños aparecen reunidos en una misma imagen, convertida en la más común a partir de los años cincuenta.

La ilustración de la pareja niña/niño reunidos en una sola imagen proporcionó un “*mientras*” visual que las ideas y visiones sexistas encontraron útil para renovar y divulgar los estereotipos tradicionales: así, en la misma imagen un niño monta a caballo *mientras* una niña lo observa; él corre elevando su cometa, *mientras* ella permanece inmóvil elevando la suya; él saluda a otros niños o se pelea con ellos, *mientras* ella discreta o alarmada observa la escena. Si las viñetas enfrentadas se utilizaron para formular una representación sexista de los espacios y oponer los espacios abiertos y cerrados, públicos y domésticos, compartidos o excluyentes en dos viñetas, una protagonizada por las niñas y otra por los niños, la ilustración única facilitó una simultaneidad temporal que resultó valiosa para hacer una representación sexista del tiempo humano.

Las ilustraciones del siglo XIX, protagonizadas sólo por niños, distribuían entre ellos los diferentes roles, emociones, habilidades y actitudes que se querían mostrar; solían ser comparativas y ejemplarizantes: el valiente y el cobarde; el limpio y el sucio; el bueno y el malo; el estudioso y el perezoso; el caritativo y el egoísta. En la representación de juegos y experimentos unos niños sostenían, mientras otros subían; unos indicaban, mientras otros los se-

En los escenarios cerrados —salas, oficinas, habitaciones— en los que hay niñas, adultas o ancianas, las flores están continuamente en el estampado del sofá, de la caperuza de la lámpara, de las cortinas o las sábanas, como tema de un cuadro diminuto colgado en la pared o como arreglo de un florero.

guían; unos cortaban, mientras otros pegaban; uno caía y los otros lo socorrían. Con la presencia de las niñas en la misma imagen, la tendencia fue a relevar a los niños de los roles considerados secundarios, como los de ayuda y colaboración con otras personas; y a relevarlos del miedo, el temor, la pasividad, la tranquilidad, la habilidad o la destreza manual, convertidos en el extremo menos valorado y apreciado de un repertorio dual, y asignárselos a las niñas.

La presencia de las niñas y los niños en una misma ilustración sirvió, además, para hacer posibles los destinos diferenciados para unos y otras cuando fuesen grandes. El comienzo del siglo XX coincidió en los libros y materiales escolares con dos ideas asentadas y divulgadas especialmente en ellos: *La oda al estudio* dirigida a las niñas y niños escolares y *La oda al trabajo*, exaltación de las personas adultas en las que se convertirían. El esfuerzo de la iconografía escolar por hacer invisibles a las niñas y a los niños trabajadores fue enorme; la imagen de la infancia trabajadora se asoció a la de los países y poblaciones pobres, salvajes, atrasadas y campesinas.

El niño que llevaba un balde o manejaba una herramienta pequeña se guardó para las escenas campesinas, en tanto los juguetes asignados a los niños urbanos fueron reproducciones de las máquinas símbolos de *Progreso* y *Modernidad*: locomotoras, trenes, aviones, automóviles y teléfonos. Los juguetes asignados a las niñas cambiaron menos; exceptuando la cocina eléctrica, se conservaron la aguja, la escoba, la cocinilla, las ollas, el fuelle, y las demás herramientas clásicas de la costura y el trabajo doméstico. En tanto el siglo XIX insistió en la idea de *El niño trabajador* que trabajaba sin abandonar la escuela, el siglo XX exaltó a *La niña trabajadora* que estudiaba sin abandonar las labores y los oficios domésticos.

Ambiente de rosas y de piedras



PIVA LA CERCHIÀ E EDITORIALE NORMA, 1995.

En la iconografía escolar, las rosas y las flores convertidas en símbolo de lo femenino, son repetidamente motivo del estampado del vestido de las niñas; también de sus sombreros, lazos, calzado y adornos. Los escenarios naturales en los que ellas aparecen abundan en flores: sentadas, acostadas o de pie, las rosas son protagonistas o están cerca a ellas discretamente. En los escenarios compartidos con un niño, las flores se disponen cerca a ellas mientras al lado de él se prefieren las ramas, las hojas o la hierba. Ellos se muestran sentados sobre piedras, cerca a piedras o con un pie apoyado sobre ellas, oponiendo la pesadez, la irregularidad y la discreción de la piedra, a la liviandad, la armonía, y la notoriedad visual atribuidos al simbolismo de la rosa. En los escenarios cerrados —salas, oficinas, habitaciones— en los que hay niñas, adultas o ancianas, las flores están continuamente en el estampado del sofá, de la caperuzita de la lámpara, de las cortinas o las sábanas, como tema de un cuadro diminuto colgado en la pared o como arreglo de un florero.

La iniciativa en la expresión de los sentimientos está simbolizada por el regalo de la rosa que según la representación, el niño y el hombre siempre ofrecen a la niña y la mujer. La rosa es en la iconografía escolar, además de un símbolo de la vida doméstica y la feminidad, un símbolo exclusivo de las relaciones humanas heterosexuales: dotada de una simbología de la seducción, no es objeto de regalo entre mujeres o entre hombres. Excepcionalmente es, objeto de atención, cuidado y admiración por parte de un niño o de un hombre adulto, cuando se usa para representar simbólicamente a un colectivo humano, una nación o la vida.



TALIENTO E EDITORIALE VOLANZO, 1995.



PIVA LA CERCHIÀ E EDITORIALE NORMA, 1997.



JACOB Y VERA L. EDITORIAL DEL ARCA, 1996.



NESTOR MARCO I. EDITORIAL DEL ARCA, 1996.



ROS COMARCAJOS E EDITORIAL VANDA, 1994.



PROYECTO DE VERA L. EDITORIAL DEL ARCA, 1996.



ESPANOL DAMASCOS I. EDITORIAL DEL ARCA, 1996.

PROYECTO DE VERA L. EDITORIAL DEL ARCA, 1996.



La coneja Pompina

ALBERTO A. ESTEBAN, ILUSTRADOR, 1997



PRETEXTO DE ROSAS Y PIEDRAS EDITORES, 1996

● Las flores, en la imagen de las niñas y las mujeres a solas, se dibujan en sus manos, en su cabeza, en una canasta, en el estampado del vestido, de los cojines, de las cortinas o del sofá; en un cuadro, en un florero o en un jardín. Con frecuencia se juega a que las flores se salen del vestido y pasan al entorno, o a la inversa.

■ Superficies duras, tallos de árboles, piedras, cercas, hongos y ramas, rodean a los niños.

▲ La mano del niño o el hombre sostiene el ramo o la rosa única en la representación del regalo, imagen del cortejo heterosexual.



ME EL COMA, AUTOMATIZADORES, 1997



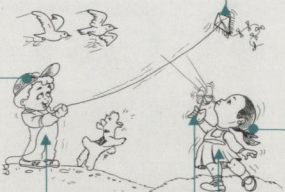
VALER PAVELI, PAPERBOOKS, EDITORIAL VALER, 1998

ROS COMERCIALES Y EDITORIAL ROSA, 1998



Dibujar una niña y un niño juntos

La reunión de niñas y niños en una sola imagen permitió renovar los recursos gráficos que permitían mantener o incluso hacer más sutiles y eficaces las viejas distinciones sexistas. Mostrar a una niña y un niño juntos fue exagerar los rasgos y las características estereotipadas de lo femenino y lo masculino que, desde antes, se les atribuía al mostrarles por separado: enfatizar el moño y la gorra; distribuir cuidadosamente los tonos rosa y azul; acentuar el delantal y los zapatos deportivos; adornar la camiseta con una rosa o con un gran número y optar por un cuello redondo o en V; mostrar que el viento eleva las largas cabelleras de las niñas, así como sus faldas, mientras de la cabeza de los niños no se mueve un pelo; exagerar la expresión afectada o frágil de las niñas frente a los niños, a la vez que mostrar a los niños en un exceso de actuación frente a las niñas.



JUANJO Z. EDICIONES ESTERES, 1966



AMOR Y VIDA. 3. EDITORIAL REJ ANDES, 1966



MIS COMARCAS Y EDITORIAL NORMA, 1966

CONOZCO MI SEXO

1. ¿Cómo se llama?
2. ¿Cómo se mueven los brazos?
3. ¿Cómo se llama con cariño?



PROLOGANDO C. MESAÑA EDITORES, 1966



COMO ES EDITORIAL VOLUNTARIOS, 1967

se satisficieron
sólo al contemplar
cómo se presentaban
entre de tipo

por a lo largo
de un tiempo
misma en forma pasada
por con ellos"

habiendo sea
más al punto: estaba,
más Morán
enigmas

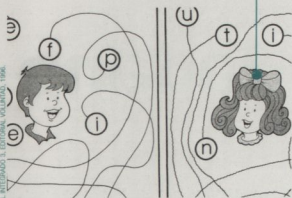
• aliento el punto podía
una. Además de que
daban palabras
nada: el punto

• el punto del 21 de julio
los tonos podían
1. punto. Después
señalaba se sabía.

de independencia
tanto la conciencia
o los cruces
dentro de la zona
una etapa se inicia
y gobierno se busca
o de patrimonio
• moderna e indígena.



AMBIENTE Y COMARCAS Y EDITORIAL REJ ANDES, 1967



TALLER MARIANA ACEVEDO 8. EDITORIAL VIZCARRA, 1996.



ESPINOSA, EMMA. 2. EDITORIAL VIZCARRA, 1997.



ALJANDRA A. ESCOBAR. EDITORIAL VIZCARRA, 1999.



Actividad de afianzamiento

Comparte y apila

¿Qué cosas que compartamos o apilamos, que nos ayuden a aprender más cosas que aprendamos por nos mismos?

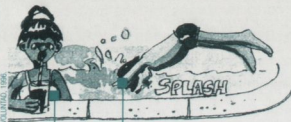
Observa y explica

¿Puedes ver qué cosas están pasando? ¿CÓMO están cambiando? ¿QUÉ cosas están sucediendo? ¿POR QUÉ?



ANA MARÍA CORDERO 4. EDITORIAL VIZCARRA, 1995.

los dibujos y escribe debajo en qué



LEONARDO E. ESCOBAR. EDITORIAL VIZCARRA, 1996.

¿A dónde vas Maritza?



Es así como que las niñas de edad avanzada se sumergen en el mismo.

RODRÍGUEZ EL ESCOBAR. EDITORIAL VIZCARRA, 1996.



Cuand
tre las
lengua
van p
lajaco
tallho
las qu
do a
do gar

VENTANAS AL LENGUAJE 6. EDITORIAL VIZCARRA, 1996.



COMPAÑEROS 8. EDITORIAL VIZCARRA, 1995.

- La pareja cachucha-moño caracteriza a la pareja niña-niño, tanto como la oposición del cabello corto-largo.
- Es común acentuar la actividad y el movimiento del niño con una cometa más grande que se eleva más que la de la niña; él pasa en su bicicleta y ella lo mira por la ventana; él corre con el balón y ella, en falda y con los cabellos al aire, se balancea; él se lanza energicamente a la piscina, mientras ella bebe un refresco.
- ▲ Cuando se las dibuja en grupo o solas, las niñas lucen pantalón con más frecuencia que cuando se las dibuja en la pareja niña-niño.

El escolar: pequeño gran ciudadano



La imagen de *El buen escolar* coincidió plenamente con la del niño urbano, competente para moverse y circular en la ciudad desde muy pequeño. A mediados del siglo XIX, las cartillas elementales de lectura, las *Lecciones de Cosas* y las *Lecciones Ilustradas* dedicaron numerosas láminas a las maneras correctas e incorrectas de circular y transitar en la moderna ciudad; a pre-

venir situaciones azarosas con las que el pequeño escolar, futuro buen ciudadano, se enfrentaría al hacer uso de los nuevos medios para el transporte; situaciones que resolvería airoosamente conociendo las nuevas formas de la cortesía exigidas para el transporte colectivo y público. Dedicaron láminas a explicar las precauciones elementales al circular por las aceras y calzadas que ordenaban la circulación de las personas y los vehículos, y a explicar la variedad de vehículos y su funcionamiento; mostraron carros y carruajes movidos por caballos pero también por recientes energías, ómnibus, coches de paseo infantil y, un poco después, bicicletas y automóviles.

La imagen escolar de la ciudad de finales del siglo XIX, otorgó notoria visibilidad a las niñas y los niños bien trajeados: se les veía en el parque junto a las criadas e institutrices, intercambiando estampas, manteniendo un juguete en equilibrio sobre una cuerda, pateando balones, sosteniendo globos y rodando aros; en compañía de damas o de caballeros se les veía paseando por los bulevares; de la mano de mujeres yendo y viniendo por las calles más alumbradas. En esa ciudad imaginada, como ocurría en la casa, *El buen escolar* debía entrenarse en las formas del respeto a las personas adultas según la condición social de éstas: como lo hacía en la sala y el comedor frente a las visitas y las personas familiares adultas, o en el salón de clase con el maestro, él debía saber cuándo y cómo ocupar la silla vacía, cuándo y cómo cederla con prontitud o rehusarla agradecido. La ciudad de la iconografía escolar aparecía como un gran exterior doméstico, seguro y confortable, en el que el carruaje y la acera, el parque y la calle, demandaban saber mantener un puesto, un lugar.

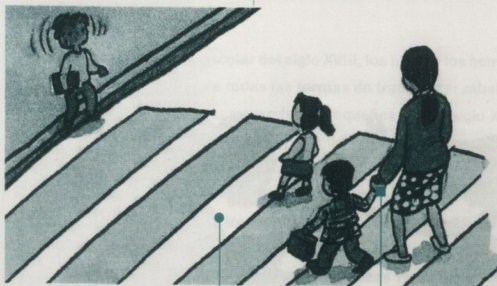
Los abecedarios ilustrados, las loterías escolares y las tarjetas de apareamiento renovaron con prontitud los nombres y la imagen de los medios de transporte, asociándolos a nuevas

Aunque en la iconografía escolar han cambiado los medios, las energías y las velocidades del transporte, no ha cambiado la idea de los niños y los hombres como sus conductores.

consonantes y vocales, sílabas y palabras, frases y lecciones completas: la C de casa fue también la de carro, coche y conductor; la Ch fue de chofer; la O de ómnibus, la X de taxi y de taxista y la P de pito y de policía de tránsito. Al iniciar el siglo XX, la imagen de los oficios y las profesiones demandadas por los transportes urbanos, chofer, conductor, taxista, guardia, agente de tránsito, policía de tráfico, se integró a la de los oficios y las profesiones ofrecidas a las niñas y niños escolares como opciones para cuando fueran grandes. En esa ciudad escolar el protagonismo fue para los niños y los hombres a los que se consideraba y visualizaba más aptos para moverse y circular, para orientarse y dominar ese espacio público concebido como masculino, escenario natural para la idea de un hombre público.

En las primeras décadas del siglo XX, el propósito de la escuela de hacer del escolar un buen peatón, lo cual sería parte de sus modernos deberes ciudadanos, motivó numerosas imágenes: un niño muy pequeño cruza la calle tomado de la mano de una mujer; un niño pequeño y solo camina por la acera mientras en la calzada se ven los coches que circulan a su lado; un niño solo permanece parado en el cruce de una esquina y mira el semáforo; un niño solo pone el primer pie sobre el paso peatonal mientras gira la cabeza a la izquierda y a la derecha; un niño solo cruza por el paso peatonal y al fondo se ve el semáforo en verde; un niño mira, mientras permanece parado en el parque o en la acera, el balón que cayó a la calle sin ir a buscarlo; un niño o una niña ayuda a una persona ciega o anciana a cruzar y, excepcionalmente, la ayuda es para una persona campesina o indígena.

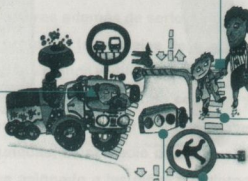
Mujeres protagonistas de La lección de educación vial



LEONARDO L. LÓPEZ, VOLUNTARIO, 1986.

En el siglo XIX mostrar una ciudad fue mostrar su calle y su parque; la *Rue de la ville* y *El parc public* se convirtieron en el escenario visible de los signos del Progreso. El farol de la iluminación pública fue el objeto imprescindible para hacer de un espacio cualquiera una ciudad; el otro fue la silla doble del parque. Reunir el farol y la silla permitió formular una imagen emblemática de la ciudad, asociada al confort y al bienestar, equivalente a la del interior doméstico con lámpara y poltrona. Ciudad en la que había coches, tranvías, quioscos de flores y de periódicos, estatuas y coches para bebés.

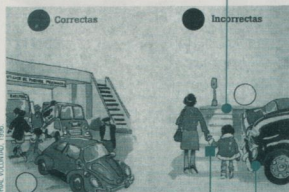
Para apoyar las campañas de educación vial, promocionadas por la escuela durante la primera mitad del XX, la calle se representó vista desde la esquina, lugar ideal para hacer visible el cruce correcto y el incorrecto de los coches y peatones, mostrar el paso peatonal marcado en el suelo y el semáforo simultáneamente. La madre y la maestra aparecieron enseñando a cruzar a las niñas y a los niños más pequeños, en tanto el niño más grande se mostró cruzando solo o ayudando a cruzar a las niñas, dibujadas aún sobre la acera cuando él ya iniciaba el cruce. En una nueva versión de sus deberes cívicos, las niñas y los niños se representaron ayudando cruzar esa misma calle a las personas ciegas y a las ancianas.



DORIS E. LÓPEZ, VOLUNTARIO, 1997.



AMBERLY Y COMANDANTE LÓPEZ, 40 AÑOS, 1998.

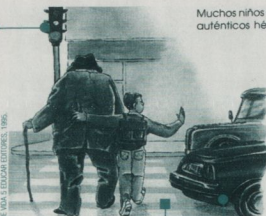


Correctas

Incorrectas

LEGADO 2, EDITORIAL VOLUNTAD, 1996

PROYECTO DE MUJES E EDUCAR EDUCADORES, 1995.



Muchos niños se co-
auténticos héroes.

El entorno de *El buen escolar* es urbano. La esquina es el lugar preferido para mostrarlo; en ella se hacen visibles las señales, el semáforo, la cebra y los automóviles.

Quien toma de la mano a las niñas y niños más pequeños es la madre, mujer adulta casi siempre en vestido y con cartera en mano.

Quienes van al volante son hombres, blancos casi siempre.



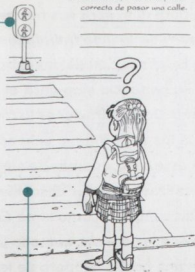
Sigo

- Te cal
- O: les

MESTRER MARCO S. I. EDUCAR EDUCADORES, 1996



3. Cuidamos, así es la forma correcta de pisar una calle.



COMAS S. I. EDITORIAL VOLUNTAD, 1996

LEGADO 1, EDITORIAL VOLUNTAD, 1996

¿Qué quiero ser cuando grande?



Insistir en la idea del trabajo como una actividad de la edad adulta, y en que las niñas y los niños no deben trabajar sino estudiar, fue una preocupación fundamental a finales del siglo XVIII y durante todo el siglo XIX, promovida en las cartillas y los libros de uso escolar. La habitual iconografía de *Las artes y oficios*, y en general la de los trabajos artesanales, resultó inadecuada para

promover y divulgar la separación del trabajo de la edad infantil. En éstas era común ver a las niñas junto a las mujeres, o a los niños junto a los hombres, participando en grados diferentes en la realización de un mismo trabajo como enseñantes y aprendices; o ver a las mujeres trabajando junto a los hombres y algunas de las hijas o los hijos comunes, en una realización familiar del trabajo artesanal. La edad no excluía la participación de las personas en los trabajos, exceptuando a las criaturas y a las demasiado mayores.

El buen escolar del ideal ilustrado era un niño juicioso y estudioso, no un trabajador. El aprendizaje de los trabajos será otro aprendizaje escolar. La escuela enseñará ya no el oficio sino la profesión; aprendizaje que se hará mediante el estudio y no por imitación, como se hacía el aprendizaje de las artes y los oficios. Por cierto tiempo *El niño trabajador* se mantuvo en las cartillas y libros de iniciación a la lectura, que le dedicaban una lección y una imagen; era un niño bueno en cuanto ayudaba a su madre, trabajaba para ella, para sus hermanas y hermanitos en ausencia del padre. Pero pronto nuevas versiones de *El niño trabajador* insistieron en que trabajara sin abandonar la escuela, ganándose la admiración del maestro y los compañeros al ser realmente bueno. Nunca trabajaba para su beneficio sino para el de su familia, y lo hacía robándole el tiempo a sus juegos y a su sueño. Dos ilustraciones lo mostraban leyendo en la oscuridad, con el auxilio de una vela o de la luz de la luna, o saliendo con prontitud del trabajo a la escuela o de la escuela al trabajo; en este caso, además de algún útil escolar se le dibujaba un objeto que hacía visible el trabajo realizado. Sin ser descuidado, *El niño trabajador* nunca fue tan pulcro, ni su maleta de útiles tan completa como la de *El buen escolar*; fue diferente de *El niño estudioso* que estudiaba a plena luz del día, sentado junto a la ventana por la que entraba la luz diurna, o con la ayuda de una bonita lámpara de lectura,

En la iconografía se acostumbró incluir a una única persona negra como protagonista de una de las profesiones del repertorio ofrecido, convirtiéndola en la representante de la diferencia étnica.

correctamente sentado en un mueble adecuado para el estudio sobre el que se veían libros, instrumentos y otros útiles.

Según lo afirmó el personaje del escolar imaginario que hablaba en casi todas las cartillas y libros de lecturas de comienzos del siglo XX, estudiar era importante para luego trabajar, pero también por otra razón: *“Tengo el propósito de aprender bastante y pronto; primero porque es triste ser ignorante, y segundo porque siendo uno instruido puede trabajar con mejor provecho en beneficio de la patria y la familia”*. El aprendizaje de la sílaba “Ig”, se facilitó en las cartillas y libros de lectura elemental, escritos en castellano en distintos países, repitiendo por décadas palabras, frases y estribillos de rápida recordación: *“Ignacio. Ignorante. Digno”*. *“Ignacio era un muchacho ignorante, perezoso y desaseado. En la Escuela no quiso estudiar, ni hacer las tareas, ni escuchar los consejos del Director. Como no siguió ninguna carrera, ni sabe hacer nada digno de su familia, se le ve hoy sucio y ocupado en oficios repugnantes”*. Los oficios repugnantes los mostraban las ilustraciones: cultivar la tierra o barrer. Oficios no considerados trabajos, que la iconografía escolar mantuvo luego para los campesinos, y para las mujeres y las niñas.

En la primera mitad del siglo XX se editaron numerosas y variadas *“Visitas instructivas a los talleres y a las fábricas”* en las que una niña y un niño o un grupo escolar acudían a la fábrica para ver cómo las personas adultas trabajaban en ellas: cómo se dividía, supervisaba y ejecutaba el trabajo para obtener un producto. Un obrero sonriente en su vestido industrial —bata, casco, protector de ojos— les guiaba. Otra versión, con cierto énfasis ya provincial, fue la del viaje: el padre enviaba al hijo mayor de viaje a donde distintos parientes, solicitándole que escribiera un diario o cartas sobre los distintos oficios que conocería. Los dibujos que el niño adjuntaba fueron el pretexto para incluir las ilustraciones y mostrar las transformaciones de los trabajos: en el taller de modistería, hombres y mujeres adultas se dividían las tareas de diseño, corte y costura, rodeados de grandes mesas de trabajo, figurines, cintas métricas, colgadores de alambre con patrones de papel, varias máquinas de coser, juegos de tijeras, maniqués de madera y mimbre. El lugar y el ambiente de trabajo no se parecían más al viejo taller artesanal.

El abanico de las profesiones: edad y sexo



VIAMAS COLOMBIA, MUESTRA EXPONERES, 1997.

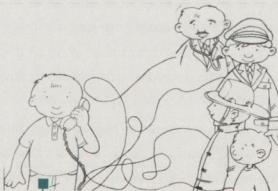
El protagonismo visual de los viejos oficios se desplazó a finales del siglo XIX, al de las profesiones por entonces nuevas. La iconografía escolar mostró los cambios: agricultores, herreros, lavanderas, aguateras, carboneras, sombreros, pajareros y zapateros compartieron su protagonismo, inicialmente, con el de constructores, arquitectos, ingenieros, industriales, doctores, linotipistas, relojeros, agentes de tránsito, de policía, barrenderos, carteros, sastres, modistas, floristas, planchadoras, maestras y enfermeras. La asignación de las profesiones según el sexo se mantuvo en algunos casos; en la mayoría, la nueva iconografía hizo invisible los trabajos de las mujeres, al adoptar la figura del hombre como genérica del ser humano. Sólo las profesiones consideradas fuertemente femeninas, como la enfermería y la enseñanza, fueron ilustradas con mujeres.

El niño que imagina o juega a qué puede ser cuando sea grande se convirtió en el recurso preferido para mostrar las profesiones, haciendo evidente que el trabajo es para la edad adulta. Otra representación común fue mostrar cinco o seis profesiones protagonizadas cada una por una persona adulta y dedicándole a cada una, una viñeta; las niñas y los niños miran trabajar y, en algunas versiones, se les incluye como estudiantes, pacientes o clientes. En la iconografía escolar, el niño es el personaje que imagina lo que puede ser cuando sea grande.

84



TALLER INFANTE, INTEGRANDO 3, EDITORIAL VALIANTO, 1996.



TALLER INFANTE, INTEGRANDO CERVO, EDITORIAL VALIANTO, 1996.

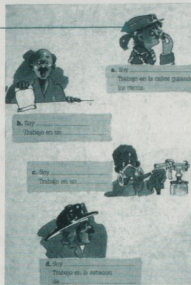


TALLER INFANTE, INTEGRANDO CERVO, EDITORIAL VALIANTO, 1996.



¿QUÉ QUIERAS SER CUANDO GRANDE?

Una Respuesta:
 Heide, 24 años, vive en la sede de la editorial
 del IVEF. El otro responde a través
 del IVEF. Contesta lo que deseara ser cuando grande.



Nos divertimos en grupos, para realizar
 desafíos reales con personas que desempe-
 ñan diferentes profesiones; buscamos
 conocer en detalle y entender sus funcio-
 nes y su significado, cómo funcionan y el cual
 consideran que es su principal aporte a la

sociedad. Resolvemos, por escrito, los prin-
 cipales retos obtenidos. Luego, un repre-
 sentante de cada grupo hace las veces del
 profesional correspondiente y entabla dialo-
 go con el conserje de su ocupacio-
 ne.



Objetivo: Analizar las competencias adquiridas.

Te
 ademas a los niños para que
 aprendan a leer.

El
 mundo de la salud de los niños.

Otra ocupacion:
 El
 mundo de la salud de los niños.

Estas y otras actividades de las personas nos permiten así conocer
 mejor, observar y escribir sobre esas ocupaciones que conoces.

Los
 niños aprenden a leer y a escribir.

5. ¿Qué hace la gente?

Observa las ilustraciones y completa la informacion.

Observa las ilustraciones y completa la informacion.

Observa las ilustraciones y completa la informacion.

Observa las ilustraciones y completa la informacion.

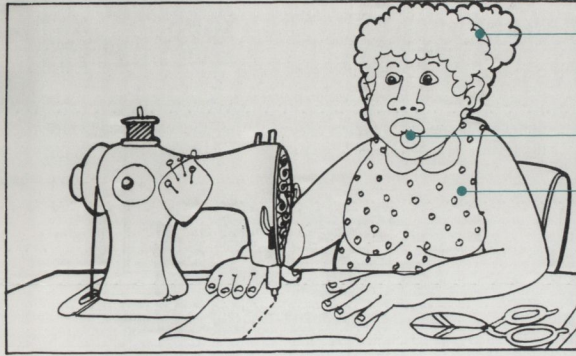
Observa las ilustraciones y completa la informacion.

Qué hace la gente

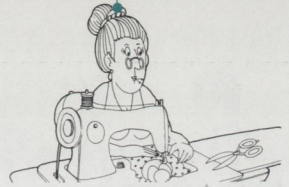
Observo y escribo



TALLER INFANTIL, INSTRUMENTO 2, EDITORIAL VOLUNTARIO, 1996.

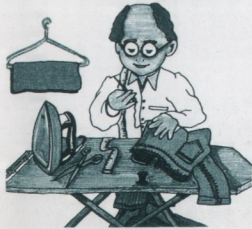


TALLER INFANTIL, INSTRUMENTOS 3, EDITORIAL VOLUNTARIO, 1996.



TALLER INFANTIL, INSTRUMENTO 1, EDITORIAL VOLUNTARIO, 1996.

I am a tailor



SEGUNDA 4, MODALIA EDITORIAL, 1996.



JARDIN 2, EDUCACIÓN EDITORIAL, 1995.

El trabajo de las personas negras no suele reconocerse en las ilustraciones dedicadas a las profesiones. Cuando se incluye, se hace a través de estereotipos étnicos y de género, simultáneamente. Así, la mujer negra se presenta como modista, enfermera y/o maestra. Los estereotipos de género en la representación de las profesiones hacen que el ambiente de trabajo para una misma profesión, se presente menos doméstico cuando los protagoniza un hombre que cuando lo protagoniza una mujer, a través de los gestos y las posturas que se le asignan, o de agregar maquinaria, herramientas e instrumentos más complejos o variados.

● Los mensajes en las pantallas contextualizan el uso que se hace del ordenador. La pantalla es especialmente significativa en la representación de los usuarios. En ella se incluyen desde gráficos sobre ciencia y tecnología de punta, hasta cálculos y esquemas que hacen referencia a un negocio o profesión. La pantalla de las usuarias se destaca menos, visualmente.

■ Ellas generalmente están usando el teclado, junto a la impresora, con hojas de papel en las manos, y posan para la cámara. La ambientación —muebles, sillas, carteleras, uniformes— las muestra en oficinas auxiliares en las oficinas o como amas de casa y madres en el interior doméstico.



DESCRIBO LOS CURSOS A IMPARTIR EN LA UNIVERSIDAD Y PRESENTO MI LUGAR DE COLABORAR. 1996.

I BIENVENIDOS A LA CIENCIA



LENGUAJES

El lenguaje de programación es el lenguaje que utiliza el ordenador para comunicarse. Existen muchos lenguajes de programación, cada uno con sus propias características. Algunos de los más utilizados son: Basic, Pascal, C, C++, Fortran, Cobol, Prolog, Lisp, Perl, Python, Java, JavaScript, PHP, etc.

DESCRIBO EL MUNDO AMBIENTE Y VIRTUALIZADO. ESTUDIANDO MI MUNDO DEL 1996.

Mother is shopping at the supermarket now.



MI MUNDO DEL ESTUDIO Y EL MUNDO ESTUDIANDO. 1996.



COMENTANDO MI LENGUAJE ESTUDIANDO. 1996.

COMENTANDO MI LENGUAJE Y UNIVERSIDAD. MI MUNDO DEL 1996.

NEW LEAFES 111. EDITORIAL: NO. 1002. 1996.



LOGROS MATEMÁTICOS - MAC GRAY HILL, 1996.

Sistema de los números racionales

Logros
 Con el estudio y la elaboración de las actividades de este capítulo aprenderás a utilizar las diferentes operaciones partiendo del efecto que producen las operaciones de la forma $\frac{a}{b} \times \frac{c}{d}$. Al ser repetidas en los números enteros también te permitirá adquirir habilidad en el manejo de las operaciones y sus propiedades para solucionar problemas de la vida diaria.



COMIENZO 8. EDITORIAL: VOLUNTAZ, 1997.



En esta imagen los hombres están leyendo de los libros. En esta imagen los hombres están leyendo de los libros.



PLACES

- | | |
|---------------------|-----------------------|
| a. library | g. resources room |
| b. nurse's office | h. computer room |
| c. cashier's office | i. principal's office |
| d. bus | j. secretary's office |
| e. cafeteria | k. entrance |

PICTURE DICTIONARY: EDITORIAL: NO. 1002.

PROYECTO DE TERCER EDICIÓN: EDITORIAL: 1996.



Hablemos sobre el trabajo



Hablemos de los instrumentos de trabajo

¿Qué objetos observas en la parte inferior de la imagen?
 ¿Puedes relacionar cada instrumento con una profesión?
 ¿Qué cosas hacen estas que el instrumento? ¿Cuál?
 ¿Qué cosas son las cosas que el instrumento?
 ¿Qué cosas son las cosas que el instrumento?
 ¿Qué cosas son las cosas que el instrumento?

VADE EL DICCIONARIO 2. MORGANA EDITORIAL: 1996.

Imágenes de la adultez

Mamás



Los libros de *Economía doméstica*, *Higiene*, *Educación*

para las niñas, *Lecturas familiares*, *Lecciones de Cosas* y *Centros de Interés*,

divulgaron la imagen de las mujeres en el siglo XIX bajo los tres roles fundamentales de madres, amas de casa y esposas. En todos estos libros “*puestos al alcance de las niñas y niños*”, se insistió y argumentó que el gobierno de la casa y la maternidad eran las dos misiones sagradas de la mujer, cuyo acatamiento permitía su realización en la vida. Imágenes emblemáticas de las mujeres visualizadas a través de estos roles, se incluyeron en las loterías escolares, tarjetas de apareamiento, abecedarios, silabarios y cartillas, materiales en los que se veían, reconocían y aprendían las primeras letras.

La escolaridad, a mediados del siglo XIX, era aún para las élites y por esa razón numerosos libros daban por supuestas a familias acomodadas y a niñas y niños lectores que también lo eran o que podrían estar al servicio de éstas en el futuro. En sus páginas se representaba cuidadosamente la variedad de mujeres requeridas para la crianza, el cuidado y la educación de las hijas y los hijos de una misma familia: junto a las jóvenes mamás y las abuelas instructoras, amas de cría, amas de leche, mamás de leche o nodrizas, eran las encargadas de nutrir y alimentar a las criaturas en un momento en que nutrir se convirtió en sinónimo de amamantar; las amas secas, ayas, nanas, criadas, niñeras o muchachas, que criaban pero no amamantaban, según la edad y el grado de confianza y de cercanía con la familia, bañaban, aseaban, vestían, enseñaban a caminar, paseaban, mecían, leían, y acompañaban el sueño de las niñas y niños; otro servicio prestaban las preceptoras o institutrices, responsables de la instrucción en casa, a las que se mostraba en excursiones y paseos cercanos.

Esta representación minuciosa no iba dirigida a las niñas y a los niños únicamente. Si la crianza, los cuidados y la correcta educación de las criaturas fueron temas bien documentados visualmente, fue porque el interés en disminuir las tasas de mortandad infantil incitó a que, con las mismas imágenes, se intentara instruir y corregir a las mujeres adultas al mismo tiempo que se educaba a sus hijas e hijos. En las casas, los libros de uso escolar estaban presentes, y con frecuencia eran los únicos libros disponibles. En ellos se fijaron y divulgaron

La mujer con el coche infantil formó parte de la iconografía de la ciudad del siglo XIX, tanto como el lector de periódico en la silla del parque o el paseante en la calle.

los modelos básicos de la buena y la mala madre, la nodriza aseada y la desaseada, la ama de leche limpia y la sucia, la buena gobernanta, y la institutriz ideal. A finales del siglo XIX estos modelos continuaron siendo parte importante de la iconografía escolar; sólo en las primeras décadas del siglo XX empezaron a desaparecer, cuando una nueva iconografía más acorde con los cambios del estilo de vida urbano, reunió las funciones representadas en distintas mujeres en la figura de una única mujer, la mujer madre.

Esta unificación de roles se logró a mediados del siglo XX; en ese momento, de las páginas de los libros desaparece la imagen de las mujeres servidoras domésticas y se enfatiza la presencia de la madre moderna más joven, convertida en la habitante única de la casa, responsable de la crianza, el cuidado y la educación de las hijas y los hijos, y de la gestión doméstica. Madre que comenzó a participar visiblemente del trabajo productivo asalariado, en la casa como modista y fuera de la casa como secretaria. A finales del siglo XX, estas dos profesiones y la unificación de roles formaron parte del modo de ver, imaginar y representar la idea de Mamá en la iconografía escolar.

La maternidad de la iconografía escolar, conservando los modos de ver instaurados por las maternidades de la iconografía religiosa católica, escoge al hijo más que a la hija para hacer visible la idea de maternidad. Dibujar una madre es reducir la distancia física entre ella y su hijo. En la imagen de la madre más repetida de la iconografía escolar, aquella que ha ilustrado la idea y la frase *Mi mamá me mima*, la reducción de la distancia ha sido extrema: entre la madre y el hijo no hay distancia alguna. La anulación total de la distancia se logra mostrando el abrazo de la madre cercanamente; a diferencia del abrazo del padre, la cercanía del abrazo materno permite prescindir de la distancia, centrar las caras de la madre y el hijo, mostrar los ojos cerrados o exaltados de ambos, y la sonrisa mutua. A esa anulación de la distancia algunas versiones agregan corazones y besos que flotan alrededor de la madre y el hijo.

El abrazo de la madre y la pérdida de la distancia

La imagen de la madre es deudora de otras iconografías, además de la religiosa: la cercanía del hijo de todas las edades a su regazo se enfatizó en la imagen de *La buena madre* divulgada a finales del siglo XIX, que mostraba a las madres alimentando con leche materna o biberón, sin acudir a la nodriza. El regazo, presente en numerosos grabados, mostró el cuerpo de la madre como lugar de alimentación, protección y amor; en él la madre envuelve, encierra y rodea. Al regazo de la madre correspondieron visualmente las piernas y la espalda del padre convertidas en lugar de sostén, juego y aventura con él. El regazo de *La buena madre* suele estar cubierto por vestidos austeros de cuellos altos, que borran cualquier evocación erótica; en algunos casos se conserva el collar de perlas, símbolo renacentista de la castidad. La madre toca, aún en exceso, y todo contacto suyo se muestra como caricia. Obtener o perder su beso fue en el discurso escolar de los siglos XIX y XX un premio o un castigo merecidos.



mamá

PIRELLA GÖTTSCHE LOWE, 1985.



TALLER FRENTE, LECTOS EDITORIAL, ESPANA, VOLUNTARIO, 1984.



MARY YODA Y EDITORIAL REFINANCIA, 1986.

AMARCO Y EDITORIAL LOSA DEL FORTAL, 1986.

TALCOTE & EDITORIAL VOLUNTAD, 1989



ARTÍCULO COMERCIAL A. EDITORIAL GOMAR, 1982



● Entre el cuerpo de la madre y la criatura se suprime la distancia visual; se muestran pegados, confundidos entre sí. Los brazos rodean y las manos tocan y acarician; este contacto permite visualmente crear la continuidad entre un cuerpo y el otro.

■ La imagen de la mujer/mamá se acentúa con el estilo, el corte convencional del cabello, y la presencia de perlas y de discretos aretes.

▲ La criatura que recibe los mimos de la mamá es el niño, más que la niña. La niña se incluye, sobre todo, cuando la mamá mima a la pareja hija-hijo.

ALAMIDA & EDITORIAL ESPEROS, 1987



Mama

Emma

ARTÍCULO DE VIDA & EDITORIAL ESPEROS, 1984



VUE EL GOMAR & MORA ESPEROS, 1986



El coche infantil y el hijo de la mano: mujeres en el espacio público

La mujer con el coche infantil formó parte de la iconografía de la ciudad del siglo XIX, tanto como el lector de periódico en la silla del parque o el paseante en la calle. A la institutriz se le pagaba para que pasara a las niñas y a los niños y los llevara al jardín público más próximo. Luego lo haría la propia madre. Distintas circunstancias favorecieron esa práctica: de una parte, los *Tratados de educación física e higiene* insistían en la importancia del paseo para la salud y el desarrollo de las criaturas; de otra, diseños novedosos del mobiliario infantil pusieron a disposición coches de ruedas más livianos y prácticos, fácilmente transportables por los espacios públicos de la ciudad. Los parques, más numerosos y mejor acondicionados con luz artificial, bancos y senderos, servicios públicos de vigilancia y aseo se convirtieron en lugares más seguros y en indicadores del grado de progreso y confort que lograban las ciudades. En la iconografía urbana el parque se convirtió en la máxima representación del uso y el disfrute del espacio público y las mujeres estuvieron allí, paseando a las criaturas, aireándolas o vigilándolas.

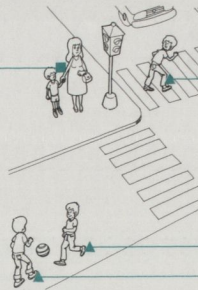
La visión sexista del espacio público consideraba la presencia de la mujer en la calle inconveniente, insegura y mal vista; salir en compañía de un hermano o de un hijo era una vieja práctica de control al callejeo femenino y una estrategia para mantener una buena reputación a los ojos de las demás personas. La presencia de la niña como acompañante no era igualmente eficaz: el niño, hermano o hijo, aunque de edad menor se consideraba una compañía capaz de proteger —física y moralmente— a la adulta en la calle. La herencia simbólica de esta visión sexista se tradujo en la iconografía escolar en la presencia de un hijo diminuto que siempre acompaña a una de las mujeres en las escenas callejeras urbanas. Los letreros y avisos dan cuenta de la gran variedad de lugares a los que la madre urbana puede/debe ir con las hijas e hijos y de los numerosos trayectos que recorre a pie: bancos, puestos de salud, floristerías, papelerías, pastelerías o tiendas de moda. En esta ciudad visualmente habitada más por hombres, el hombre de la calle excepcionalmente es un padre. Grandes o diminutos, abundan los voceadores, conductores, barrenderos públicos, porteros, jubilados, profesionales, lectores de diarios y caminantes solitarios.



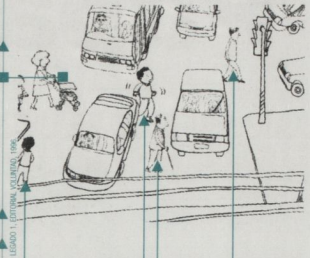
TALLER MANUAL INTEGRADO 1, EDITORIAL VOLUNTARIO, 1991.



TALLER MANUAL INTEGRADO 2, EDITORIAL VOLUNTARIO, 1991.



LEBROTT 1, EDITORIAL VOLUNTARIO, 1991.



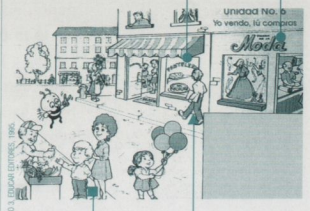
PERSONAS C, MEGAS EDITORES, 1994.



ALFEBRA DE LA MATEMÁTICA 3, EDITORIAL REINADO, 1994.



ADAMCO 4, EDITORIAL EDITORES, 1996.



LEBROTT 2, EDITORIAL VOLUNTARIO, 1991.



MATEMÁTICA PARA 3, EDITORIAL VOLUNTARIO, 1991.



- Los nombres de los sitios que visitan las mujeres con las criaturas son regularmente legibles y vinculan la salida con la compra doméstica y escolar.
- Las manos de las mujeres que transitan por la ciudad, arrastran coches de bebés o se entrelazan con la mano de una niña o un niño pequeño. Esta diminuta pareja se pasea en todas las ilustraciones de calles urbanas.
- ▲ En las mismas ilustraciones, es común que los hombres permanezcan y transiten sin la compañía de menores; también es común la presencia de los niños sin compañía adulta, y no la de las niñas.

Papás



En los retratos de familia fue en donde con mayor frecuencia, en el transcurso del siglo XIX, se hizo visible la imagen del padre en la iconografía escolar. Estos retratos ilustraron temas decimonónicos clásicos como *La lectura en familia*, *Deberes para con los padres*, *La misa del domingo*, *Las edades de la vida*, *La cena familiar* y, el tema por excelencia del mundo escolar, *La familia*. El

padre, a través de diversos recursos gráficos que van desde el dibujo de su cuerpo rígido hasta la posición y el lugar que ocupa dentro del retrato, surgía a la vez como cabeza de familia y jefe del hogar. Pocas imágenes mostraban la figura del padre en su paternidad a solas con sus hijas e hijos, exceptuando la popular escena en la que a solas reprende a un hijo; casi nunca fue a una hija. Recursos como *La carta de mi padre*, o su retrato incluido como parte del decorado, convocaban la presencia de un padre que orientaba, daba consejos, hacía reflexiones a su hijo, pero que no estaba presente.

El mayor deber de los padres para con sus hijas e hijos era el de trabajar y en el siglo XIX el trabajo se hacía en la fábrica, fuera de la casa. Lentamente la presencia del padre desapareció de la imagen cotidiana de la casa. Su presencia en ella se justificaba para descansar, reponerse, alimentarse y salir a trabajar nuevamente; según lo aseguraban los libros escolares, sólo los vagos, los desempleados, los malos hombres o el padre borracho permanecen en casa. También el padre abuelo que ya no trabaja.

Las populares e instructivas historias ilustradas de *El Hombre Bueno* y *El hombre malo*, *El hombre honrado* y *El vicioso*, *La vida del hombre obrando bien* y *El hombre obrando mal*, dedicaban algunas viñetas a mostrar al hombre en el rol de padre: en la versión en la que es malo, aparece golpeando a sus hijos y atemorizando a sus hijas con la ira; es el culpable de que no tengan qué comer, de que no tengan techo ni vestido y, especialmente condenable para la época, de que no puedan asistir a la escuela o la hayan abandonado. Visualmente el abandono paterno tendió a compensarse con una excesiva presencia materna; la mujer madre se convirtió en la habitante adulta de la casa por excelencia, presente en todos los espacios y en todos los momentos.

En ambos casos, el del padre que llega y el del padre amigo, distintos recursos gráficos insisten en que el padre no permanece en casa: el traje que viste, la corbata suelta pero presente, el maletín en la mano o el periódico bajo el brazo.

En este contexto, la iconografía escolar ofreció dos valiosas imágenes de la paternidad: la del padre que instruye y la del padre que va de excursión. Exaltadas e idealizadas, tuvieron el mérito de ofrecer una visión positiva del padre a solas con sus hijas e hijos. Padre urbano, blanco, ilustrado, mostrado de cuerpo entero vestido de traje y con fino calzado, que no se encargaba de la enseñanza del A. B. C. ni de *La lección de lectura* en casa, sino de enseñar e instruir sobre las cosas del mundo en *La lección al aire libre*. Padre pudiente que mientras recorría en compañía de sus hijas e hijos los corrales de los animales de los que era dueño, o paseaba por las tierras de las que era propietario, o se sentaba en las bancas del jardín interior y privado de su casa, encontraba en lo que había a su alrededor —el relincho del caballo, la presencia de los sirvientes, la polea del pozo—, un pretexto a partir del cual instruir y enseñar cosas a sus hijos y a sus hijas cuando excepcionalmente estaban junto a él.

Pero a finales del siglo XIX, la inmensa mayoría de los padres no coincidía con ese padre escolar, instruido, acomodado y rico. La mayoría eran padres obreros y campesinos que continuaban siendo analfabetas, no educados en esa instrucción a la que estaban accediendo sus hijos y a la que décadas después también accederían sus hijas. Algunos libros decidieron incluir la delicada lección de *El buen hijo que enseña a leer a su padre*: aquel niño humildemente le enseña a leer y, a pesar de ser más instruido que él, se cuida de agraviarle, avergonzarle o ser arrogante frente a la ignorancia paterna. La lección estaba presente para insistirle al niño en la necesidad de aprender a leer y para enseñarle que, a diferencia de lo que le había sucedido a su padre analfabeto, él podría aceptar nuevos trabajos, con mejores sueldos y más respetabilidad. La ilustración típica de *El buen hijo que enseña a leer a su padre* se ambientó en el campo: el hijo y su padre aparecen sentados en la mesa rústica de un gran salón; el niño mira el libro abierto que el padre tiene al frente y cuya página sigue con el dedo. En el siglo XX, ese padre campesino será el único padre analfabeto de la iconografía escolar.

El padre que llega y el padre amigo

Mostrar de cuerpo entero al padre que abraza, permite enfatizar la talla grande de su cuerpo y la más pequeña de la hija o el hijo; el tamaño de la hija o el hijo hace visible que no son criaturas recién nacidas o bebés como lo son con frecuencia en el abrazo de la madre. El abrazo paterno ambientado en lugares abiertos en los que hay árboles, montañas y horizontes, o en vistas amplias del interior doméstico, se muestra como un gesto acogedor y protector pero nunca excesivamente sentimental. Dos formas comunes de mostrar el abrazo son: una, en la que la niña o el niño corre a abrazar al padre que llega; otra, en la que el padre rodea por la espalda el hombro de un hijo un poco mayor. En ambos casos, el del padre que llega y el del padre amigo, distintos recursos gráficos insisten en que el padre no permanece en casa: el traje que viste, la corbata suelta pero presente, el maletín en la mano o el periódico bajo el brazo. Otros recursos convocan la idea del afuera y aminoran la presencia del adentro: el abrazo paterno ocurre en la puerta de la casa o con la fachada de la casa como fondo; no es sólo un abrazo de interior doméstico; cuando el interior es claramente visible, se usa la pantalla de la televisión o la ventana traslúcida para introducir un paisaje y traer el afuera adentro; o se opta por fondos neutros y se evitan los floreros con flores, los cuadros y las cortinas, las marcas más reconocidas del interior de hogar. Pocas veces la imagen del padre amigo se imagina con una hija; la hija es más la protagonista del abrazo al padre que llega.

A finales del siglo XX, una gestualidad más sentimental e íntima logró ser visible en la imagen escolar del padre y el hijo. Pero la conversación, más que la caricia, continuó siendo la protagonista en la representación de padres e hijos: tienen las bocas abiertas, se miran entre sí, pero también miran a su alrededor, hacia afuera y sobre todo se asume que están siendo vistos y miran a quien está viendo la imagen. Para los padres a solas con criaturas y bebés, aun excepcionales, el juego apareció como sustituto de la conversación. La cercanía del padre, aún en los casos en los que se logra enfatizar la intimidad, no anula la distancia con el hijo ni llega a ser excesiva.

te ca _____, sa _____,
_____, pen _____, abr _____

¿ce la niña?

¿Qué hace el señor?



LEONARDO T. EDITORIAL VOLANDANDO, 1996.



AMERY VIDUA T. REFINADOS, 1996.



PROYECTO DE VIDA T. EDUCAR EDITORES, 1996.

AMAR Y MIRA, EDITORIAL REINAKES, 1996.



nidados

EL DIA:

...

dia
rte
ezl



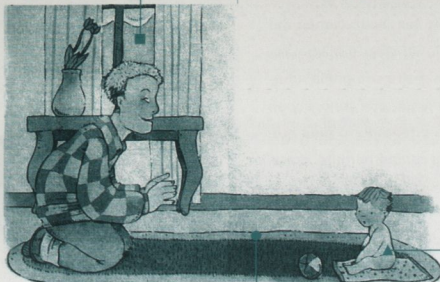
EL TI
EN C
DE E

CONSTRUIMOS A EDGAR FERRERES, 1995.

TALLER MANUAL LECTO ESCRIBIA, EDITORIAL VOLUNDIA, 1994.



MIESTRO MANDA, EDITORIAL ESPONSA, 1996.



PROYECTO DE MIRA A EDGAR FERRERES, 1995.

EXAMINAR UN
ESTILO HOMB
TESTIMONIO DE
Experienci
Todos necesari



PROYECTO DE MIRA A EDGAR FERRERES, 1995.



● En el abrazo al hijo se conserva una distancia visual entre los dos cuerpos, por mínima que ésta sea. Padre e hijo se miran, pero sobre todo miran a quien ve la imagen. La intimidad es mayor en el abrazo con la hija.

■ El abrazo se ambienta con frecuencia en exteriores: la entrada a la casa es un lugar típico. El padre que carga una criatura suele hacerlo en un parque o espacio abierto. En el interior, la ventana abierta y el paisaje sobre la pantalla de la TV convocan el afuera.

▲ La criatura que el padre abraza casi nunca es recién nacida o de meses.

El padre en la calle y La lección al aire libre

- La distancia visual que media entre el padre, sus hijas e hijos.
- El padre afuera habla, indica, observa, camina junto a las niñas y niños, no les lleva de la mano. Está ahí para acompañarles, más que para cuidarles. La presencia de la pareja hija e hijo representa más la salida por placer, que la salida de compras domésticas o escolares.
- ▲ La silla en que se sienta el padre suele ser grande y se dibuja completa. Las niñas y los niños se dibujan alrededor o apoyados en uno de los brazos, conversando o escuchándole. La silla del padre no es para alimentar, arrullar o dormir a la criatura en estricta intimidad.



AMARCO, L. EDITORIAL ESCUELA DE DIBUJO, 1986

La herencia de la *Lección al aire libre* se reconoce en las ilustraciones del padre que sale con sus hijas e hijos: la salida ha sido un viejo motivo para justificar la presencia del padre con sus hijas e hijos, sin otra compañía adulta. La idea de que el mundo del afuera es del padre, mundo que conoce y en el que se mueve mejor, favorece que aparezca como orientador o guía que indica y explica la novedad. La salida con el padre a la ciudad permite, como *La excursión al aire libre con el maestro*, explorar y conocer; ésta es presentada como una salida pedagógica: el dedo extendido, la mano alzada o la boca abierta del padre lo convierten en ese orientador y guía. En la salida del padre, los letreros y avisos que identifican los lugares como bancos, papelerías, hospitales, puestos de salud, panaderías, no suelen aparecer. El padre con sus hijas e hijos en la calle es protagonista de la ilustración, no un personaje más del ambiente como lo es la mujer adulta con una criatura de la mano.

Los dos motivos más populares del siglo XIX para mostrar al padre en casa a solas con sus hijas e hijos se han conservado en la iconografía del siglo XX: corregirlos y supervisar su rendimiento escolar. El padre es alguien que enseña y que siempre tiene algo que contar. Si afuera su presencia evoca *La lección al aire libre*, adentro remite al padre decimonónico de las *Lecciones de Cosas*: conversar sobre lo que sabe es uno de los motivos que explican su presencia a solas con las hijas e hijos dentro de la casa; por ello en la imagen doméstica del padre, la lámpara, la silla y el impreso son importantes; lee libros o periódicos, los tiene junto a sí y habla sobre ellos.

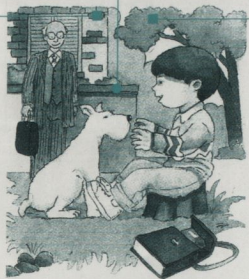


TALANTE, L. EDITORIAL VOLUNTARIOS, 1986



ESPINOSA, DIONISIO. L. EDITORIAL REJANES, 1987

MEJORANDO EL LINGÜAJE Y EL PRECIZO PAL DE COLOMBIA, 1996



MEJORANDO EL LINGÜAJE Y EL PRECIZO PAL DE COLOMBIA, 1997



Indicadores de calidad

7. Comunicación familiar

MEJORANDO EL LINGÜAJE Y EL PRECIZO PAL DE COLOMBIA, 1996



MEJORANDO EL LINGÜAJE Y EL PRECIZO PAL DE COLOMBIA, 1996



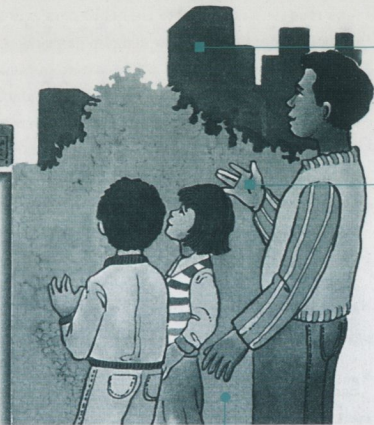
Policarpa Sabánzeta (1795-1817).

Heroína colombiana. Nació en Guaduas (Cundinamarca); es llamada La Pola. Fue maestra en su pueblo; desde muy joven comenzó a interesarse en asuntos políticos como la lucha por la independencia. Por eso viajó a Bogotá y colaboró con la causa patriótica durante el *Rejimen del terror*.

MEJORANDO EL LINGÜAJE Y EL PRECIZO PAL DE COLOMBIA, 1996



MEJORANDO EL LINGÜAJE Y EL PRECIZO PAL DE COLOMBIA, 1996



La m de Mamá y la p de Papá

Las ideas ilustradas por la iconografía escolar desde sus comienzos son las de Mamá y Papá. La ilustración de esas dos palabras documenta los rasgos culturales más importantes que se han asociado a esas dos ideas. Dos modos de ilustración usuales son representar las ideas de Mamá y Papá a través de personajes o hacerlo a partir de objetos que las convoquen. La representación a través de los objetos se prefiere para ilustrar la palabra *Papá* mucho más que para la palabra *Mamá*: la idea de la Mamá parece exigir visualmente la presencia de un hijo del cual se es madre, en tanto para la idea de *Papá* esta presencia es menos urgente.

La rosa ha sido el objeto simbólico para representar a la madre. Objetos simbólicos para representar al padre han sido el globo terráqueo, el periódico, la lámpara y la silla. A diferencia de la rosa, los objetos del padre son propiamente objetos, han sido inventados y elaborados por las personas. La rosa está ahí, rosa de rosal que no ha sido creada sino que nos es dada. A mediados del siglo XIX, la iconografía escolar encontró en la rosa y en los objetos del padre modos de representar metafóricamente los mundos de la naturaleza y la cultura, opuestos en el centro del pensamiento occidental. Los objetos del padre fueron los símbolos clásicos de la cultura centro/occidental europea: a la prestancia simbólica que desde el renacimiento tuvo la presencia del globo terráqueo se juntó, en el siglo XVIII, la de los papeles periódicos; el globo terráqueo y el periódico se convirtieron en los símbolos de la información sobre el mundo, el afuera y lo público; el cuerpo cultural de occidente, siempre vestido y sentado en la silla, realiza los gestos de lectura cada vez más familiares bajo la luz de una lámpara que ilumina.

Las palabras Mamá y Papá ilustradas a través de esta dualidad central, testimonian otras dualidades: afuera/adentro; público/privado; trabajo productivo/reproductivo; trabajo productivo/doméstico; conversar/acariciar; distancias amplias/distancias cortas.

p

n



papá



papá

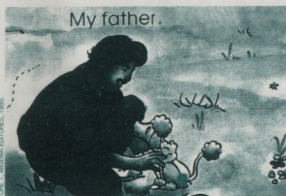


mamá

m

n

ma



WE ARE THE FLOWER & MAMA EDITORES, 1994.



WE ARE THE FLOWER & MAMA EDITORES, 1994.



TALLER MANUEL ORLANDO CERDAS EDITORIAL VOLUNTARIO, 1996.



papá



papá papá papá

Ilustración de comunicación: El papa italiano.

COMARTE, SUECIA (LIDONER, 1994)

mamá



mamá mamá mamá

COMARTE, SUECIA (LIDONER, 1994)



VALLEJAS, ESPAÑA. LECTOS EDUCATIVOS, LIDONER, (VALLEJAS, 1994)

- La pelota, el perro o el periódico, ilustran la idea de papá sin que la criatura de la que se es padre esté presente. En el ambiente del padre hay globos terráqueos, poltronas grandes, bibliotecas con libros, escritorios con ordenador e implementos para escribir y organizar.
- El coche del bebé, el carro y las estanterías del mercado, la bolsa de la compra y el jardín, relacionan el espacio físico de la mamá afuera de la casa, con lo doméstico. La mamá que trabaja es secretaria, modista y además cocinera; el papá trabaja en la oficina, en la fábrica y en el campo. La viñeta dedicada al trabajo doméstico está ausente.

MI MAMÁ



AMOR Y VIDA, 2. CULTURAL, LOS ANGELES, 1996

MI PAPÁ



SOCIEDAD HUMANA Y VIDA, 2. CULTURAL, LOS ANGELES, 1996



TALLER MANUEL LECTO ESCOLAR. EDITORIAL VOLUNTAD, 1996



WE ARE THE FUTURE - AMERICAN CULTURAL STUDIOS

and Susy center.

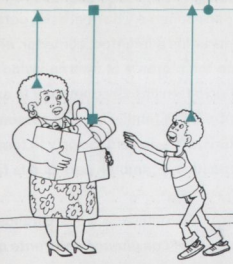
On Wednesday, my mother goes to the supermarket.



WE ARE THE FUTURE - AMERICAN CULTURAL STUDIOS

artin v.

On Friday, my father works in the office.



TALLER MANUEL INTEGRADO 1. EDITORIAL VOLUNTAD, 1996



TALLER MANUEL INTEGRADO 1. EDITORIAL VOLUNTAD, 1996

Los estereotipos étnicos muestran hombres y mujeres blancas, negras o indígenas, que se unen, enamoran, conviven en una misma casa y tienen hijas o hijos comunes, sin compartir o mezclarse con personas de otra etnia. Los mulatajes, mestizajes, y formas infinitas de mezclarnos las personas, se niegan en la iconografía escolar dedicada a las ideas de *La familia*, Mamá, Papá, especialmente. En estas ilustraciones se caracteriza a todos los miembros más por su pertenencia étnica que por otras variaciones que serían pertinentes: el dibujo del cabello, los ojos, los labios y la nariz les muestran idénticos.

La familia tiene una casa



Asociar la idea de casa y la de familia en el sentido moderno de ambos términos le llevó a la mentalidad europea por lo menos dos siglos: el XVIII y el XIX. En el siglo XIX la asociación alcanzó a ser tan definitiva que Casa y Familia se convirtieron en maneras de mostrarse y definirse mutuamente: como lo explicaba el discurso escolar, el lugar de vivienda de la Familia es la Casa y quien habita la Casa es la Familia. Un popular retrato de familia se hizo con la familia reunida en la sala o en el salón central. Otro con la familia mostrada en primer plano y la fachada de la casa al fondo. La casa asociada al progreso y al bienestar domésticos se convirtió en imagen de la familia civilizada. Visualmente Casa y Familia se mostraron como la misma cosa.

Familia y Casa modernas. Familia con madre y padre juntos a quienes cada vez les resultaba más extraño y menos deseado separarse de sus hijas e hijos. Casa habitada esencialmente por ese núcleo familiar inmediato, en la que los espacios físicos se diferenciaban esmeradamente para facilitar la ejecución de actividades familiares en espacios separados: dormitorios, únicamente para dormir y descansar y para que las personas adultas en el rol de madres y padres pudieran apartarse temporalmente de sus hijas e hijos y experimentar la intimidad propicia a la reproducción sexual; baño, un lugar fijo y acondicionado para bañarse y para el aseo personal; cocina, un lugar alejado para almacenar, conservar y preparar los alimentos; comedor, el lugar para servirlos y consumirlos en común sin la cercanía de los olores y el ajeteo vivido en la cocina; sala, un espacio común destinado a compartir el ocio familiar. El comedor y la sala se convirtieron en los únicos espacios destinados al encuentro de la familia con las personas de afuera. En la fachada aparecieron las ventanas para regular la luz, la ventilación y la temperatura necesarias para mantener confortable el interior doméstico, y también para que la familia viera a través de ellas y pudiera ser vista.

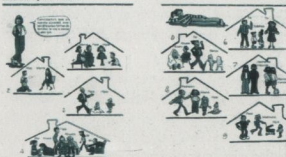
La ausencia de casa se consideró anormal. En la letra "G" dedicada a los Gitanos, una cartilla española de entre tantas de la época afirmaba en 1886: *"Los gitanos son gente que no gusta de vivir en sociedad. No tienen ley ni gobierno. Varía su morada de unos días a otros";* otra declaraba: *"No me gustan los gitanos, van por ahí sin tener casa fija. Ninguno de ellos*

La iconografía escolar de lo bárbaro y lo primitivo reemplazó la casa que aparecía al fondo en el retrato de la familia civilizada, por palmeras, montañas, vegetación, cavernas o fieras, según distintos estereotipos étnicos y culturales.

tiene oficio ni beneficio. Comen donde pueden y como pueden", y diferentes abecedarios, silabarios y cartillas francesas e italianas insistían en la letra Z asociada a Zíngaris en que "En el fondo son infelices por no querer vivir en sociedad: siempre solos, en movimiento, expuestos al invierno, al sol, viven en medio de privaciones. El carro les sirve de casa, la familia que les acompaña es su único apoyo". La imagen más popular de la familia gitana en la iconografía escolar fue la que la mostró con una carreta tirada por caballos, o con un asno; algunas veces la familia se veía montada sobre la carreta, otras sentada comiendo en el suelo con la carreta al fondo o caminando a pie junto al asno cargado con unos cuantos trebejos. En las distintas versiones la carreta visualmente se asimilaba a la casa del acostumbrado retrato familiar: la carreta y el asno usados de fondo eran como la Casa, no eran la Casa; su presencia insistía en la naturaleza nómada del pueblo gitano y en su ausencia de Casa.

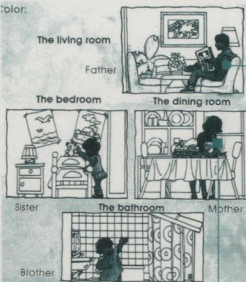
En los alfabetos, silabarios y cartillas elementales de lectura, la letra C fue la de Casa y la S la de Sala y Sofá. Las Lecciones de cosas y los Centros de Interés dedicaron por lo menos una lección a la casa, ilustradas con el popular corte transversal de una casa o su plano; definían qué era una Casa y qué la diferenciaba de otras construcciones; quiénes, cómo y con qué herramientas la construían. Los libros de *Higiene* y de *Economía doméstica* explicaban cómo ventilarla y cómo aprovechar mejor las ventanas para la entrada de luz y aire; dónde y a qué altura poner los muebles; cómo evitar los chinches y los malos olores. Los libros de historia y los de ciencias naturales enfrentaban la imagen de la moderna fachada de la casa a la de chozas y cabañas, y explicaban que éstas fueron el antecedente de la Casa, verdadera Habitación humana o Morada del hombre.

La familia. Tipos de familias



ARQUITECTURA E. EDUCACIÓN EDITORIAL, 1995

color:



WE ARE THE EDITORIAL, MADRID, EDITORIAL, 1995

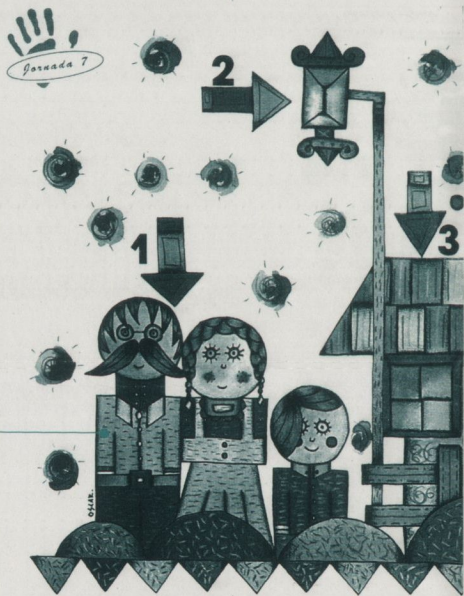


ARQUITECTURA E. EDUCACIÓN EDITORIAL, 1995



ARQUITECTURA E. EDUCACIÓN EDITORIAL, 1995

- En el interior doméstico, la figura del padre se incluye en la sala al caracterizar los espacios de la casa. En el exterior, el padre se dibuja más alejado de la casa que la madre o la hija, y mientras la madre barre el padre repara, lava el coche o carga algo.
- La figura de la mujer se incluye en la cocina, de manera natural. Los libros de dibujo de los primeros grados, en los que se enseña la casa, identifican en imágenes enfrentadas la sala con el adulto y la cocina con la adulta.
- ▲ La adulta a solas, o con la niña, permanece bajo el dintel de la puerta, tanto en la casa urbana como en la campesina.



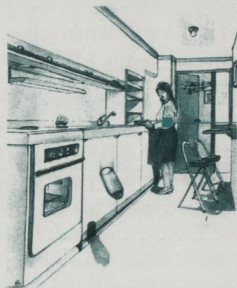
MILANO LECTO EDUCATIVA, EDITORIAL VOLANTE, 1995



ARTE Y EXPRESIÓN 11. EDUCACIÓN DE LOS AÑOS. 1997.



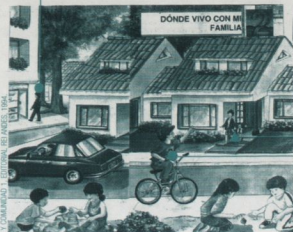
ARTE Y EXPRESIÓN 11. EDUCACIÓN DE LOS AÑOS. 1997.



VISTA Y PERSPECTIVA 3. EDUCACIÓN DE LOS AÑOS. 1997.



TALLER INFANTE. RETORNO A 3. EDUCACIÓN VOLUNTARIO. 1996.



AMBIENTE Y COMUNICACIÓN 3. EDUCACIÓN DE LOS AÑOS. 1994.



MEJORAR MI MUNDO 1. EDUCACIÓN DE LOS AÑOS. 1996.

La familia cómplice de la escuela

En los libros para uso escolar del siglo XIX el tema de la familia aparecía con frecuencia inmediatamente después del de la escuela. Este sentido del orden de las cartillas era claro: ya que la familia confiaba en la escuela, la escuela reconocía, animaba y exaltaba la familia. Según lo afirmaba el discurso escolar de la época, *La buena familia* era aquella que se responsabilizaba de la educación escolar de sus criaturas permitiendo y propiciando que fueran a la escuela sin retenerles para el trabajo. Una de las ilustraciones que hizo visible la alianza de la familia con la escuela es aquella que muestra a la familia frente al edificio de la escuela, llevando o recogiendo a las hijas o hijos escolares: junto a la madre que se quedaba en casa despidiendo al escolar, estaba la madre que caminando acompañaba a un hijo o una hija hasta la puerta de la escuela; en las últimas décadas del siglo XX, aparecieron el padre y el abuelo acompañantes, y también la versión de la pareja padre-madre que acompañan a hijas e hijos ya no sólo a pie, sino hasta el bus escolar o les llevan en coche.

Con la mano que levanta al escolar, la madre le sirve y le despidе. La madre no despidе a la niña escolar; la similitud entre el escolar y el padre que abandona la casa, se refuerza con el maletín y los útiles que uno y otro llevan bajo el brazo.

Aunque madre y padre acompañan al bus simultáneamente, el vestido sin mangas y descotado de la madre, el collar y la bolsa de papel en sus manos, se oponen al traje con suéter del padre, las gafas y el maletín en sus manos. A la misma hora, en el mismo clima, madre y padre visten diferente.

Los anuncios "escuela", "colegio", y los útiles de las niñas y niños reiteran el destino escolar del trayecto.



UNA Y VECESADA. EDITORIAL REUNIDOS, 1987.



TAMAYO S. EDITORIAL CULTURAL, 1986.



MEINSTEIN MARCO 1. EDUCAR EDITORES, 1996.



MEINSTEIN MARCO 1. EDUCAR EDITORES, 1996.

además de las de
l "equipo" a sus an-
te de caracterizar
esta reacción de
sentido (más los
"barridos")
"a generación en
total en la región
l en relación con

l en los segun-
el en particular de
responsable que
funcionamiento
el concepto, y así

trial de nuestro
por los genes,
pueden obtener
entendido del pa-
del sistema, que
sino operación.



COMAS E. EDITORIAL VALIENTE, 1997.

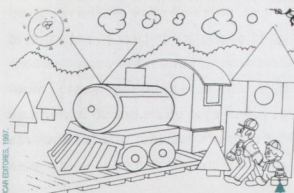


CAPITULLA NAYARA. EDITORIAL NAYARA, 1995.



Cuento lo que sucede en la historia.

"VALER RAFAEL. INTERIOR 2. EDITORIAL VALIENTE, 1996.

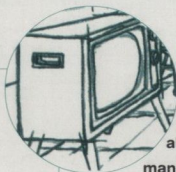


ALVARO 2. EDUCAR EDITORES, 1997.

AIRE COMANDADO 1. EDITORIAL REINADO, 1996.



La casa un interior doméstico



La fachada de la casa moderna con techo, una puerta en el centro, ventanas a lado y lado y una diminuta salida exterior de la chimenea, se convirtió en conos, rectángulos y cuadrados incluidos en los libros de iniciación al dibujo y de aprestamiento para la escritura. Niñas y niños escolares soltaron la mano dibujando *La casa* una y otra vez. Casa que era fachada pero sobre todo interior. En la iconografía escolar la puerta de *La casa* marcó visiblemente el paso del interior al exterior, de lo público a lo privado y el límite de lo doméstico.

En la puerta, el ama de casa urbana de las primeras décadas del siglo XX atendió al cartero; recibió la leche, el pan y el periódico convertidos en la imagen de un nuevo consumo familiar diario, entregado a domicilio; salió y entró en compañía de la empleada doméstica o de la hija llevando una cartera, una canasta, o cargada con los paquetes de las compras. En los años sesenta, aunque excepcionalmente aún, el ama de casa se representó cruzando la puerta porque también trabajaba afuera. En los años 80s portaba un maletín y un traje similar al del esposo del trabajo asalariado y su cuerpo se dibujó más rígido. Al finalizar el siglo XX, la ilustración escolar incluyó en la puerta a un abuelo rejuvenecido y alegre que sale con las nietas y los nietos escolares, o a una abuela despidiéndoles y/o acompañádoles.

Cruzando la puerta, el interior doméstico fue el lugar del mobiliario. El discurso escolar del siglo XIX enseñó que la posesión de muebles y el derecho a sentarse en ellos estaba regulado por relaciones de poder y discriminación de acuerdo con la edad, la posición social y con el género. Las ilustraciones de los *Tratados de urbanidad* recordaban que a las personas contratadas para el servicio doméstico de la casa les estaba prohibido ocupar los mismos muebles y los mismos lugares que a las propietarias; que las niñas y los niños por su minoría de edad debían respetar el mueble y el puesto fijo de las personas adultas; que las mujeres debían cuidarse de ocupar la silla de los hombres o de cambiar su posición en la sala y en la mesa con respecto a ellos.

La sala fue el escenario de *Las visitas*. En ella la presencia de las niñas y los niños estuvo minuciosamente regulada a través de las ilustraciones que surgieron para mostrar cuál era

Otros motivos que han justificado la presencia de la madre en la habitación infantil son el arrullo o la lectura para dormir y la compañía a la hija o el hijo enfermo.

la distancia correcta que debía mantenerse frente a los superiores; qué y cómo hacer la venia para saludarles, despedirles, aceptar su invitación o rehusarla respetuosamente; cómo guardar atento silencio en el bullicio de la sala manteniendo la postura corporal correcta, evitando rascarse, hurgarse las narices o los oídos, bostezar, hacer gestos o muecas y tomar extrañas posiciones con las manos y los pies. Mostraban cómo agradar a las personas adultas aceptando gustosamente cantar, declamar y tocar el piano, o exhibiendo las nuevas habilidades para leer, contar o saber el nombre de las cosas.

Del retrato familiar en la sala se fue excluyendo a las tías, los primos, las personas criadas en la casa, las contratadas para el servicio doméstico, las amigas y los amigos de toda la vida que acostumbraban a incluirse a finales del siglo XVIII y durante la primera mitad del siglo XIX. El retrato del siglo XX se redujo al núcleo familiar inmediato, ampliado, como máximo, hasta la abuela y el abuelo. En este ambiente de intimidad familiar, la familia dejó de recibir visitas y de rezar el rosario; apareció en el sofá ocupando cada vez puestos variados, al comienzo dialogando y luego viendo la televisión. Dialogando sobre la familia, las normas, el respeto, la autoridad, la reproducción sexual, las drogas, los vicios y las malas compañías que hay que saber evitar.

A comienzos del siglo XX, la administración, la economía y el gobierno de la Casa moderna, equipada con más muebles y aparatos día a día, inspiró numerosas guías, tratados y compendios de uso escolar dirigidos exclusivamente a las niñas y a las señoritas; con ellos aprendieron que mantener la Casa y la Familia era una responsabilidad femenina. Un tratado para niñas de 1867 lo explicaba así: "El gobierno de una casa corresponde naturalmente a las mujeres, al ama de casa, a la madre de familia, y, en no pocas casas, o por varias circunstancias, a la hija mayor. Sin una madre, hija, ama o mujer de gobierno, no puede prosperar una familia, sea esta pobre, de medianos haberes, sea opulenta. Por esto se ha dicho muy bien que las mujeres sean las que o hacen o destruyen una casa." La niña y la mujer de su casa fueron el modelo de corrección femenina, equivalente al modelo masculino del Hombre público convertido en Hombre de la calle.

La sala: escenario del retrato familiar

- Aunque a la madre se la sentó en el sofá a mediados del siglo XX, algunas ilustraciones la conservan de pie en tanto el padre y las hijas e hijos están sentados. En general, a la madre a solas o en familia, se la sienta más en la poltrona que en el sofá.
- Cuadro, lámpara, mascota, planta de interior y tapete crean, junto al sofá, el interior doméstico. En el cuadro suele incluirse el dibujo de la casa o el sol que acompaña a *El buen escolar*.
- ▲ En la ilustración de la palabra *Familia* el niño suele ser la única criatura presente. En el retrato familiar en la sala, suele serlo la pareja niña-niño.



AMSTRONG & EDITORIAL (19 AÑOS, 1996)

Cuidar y mantener la sala, decorarla y limpiarla es mostrar que se trabaja para el bienestar y el confort familiar. Dos ilustraciones clásicas en la tercera década del siglo XX mostraban a la niña y a la mamá a solas en la sala: en una, madre e hija aparecían haciendo un florero con abundantes rosas o margaritas “cultivadas con amor por ellas en el jardín de la propia casa”, según lo informaban los textos; en otra, la sala era el fondo en el que se mostraba a la niña o a la madre vestidas con delantal, el cabello recogido y un plumero en la mano. A diferencia de ellas, el niño apareció dentro de la casa solamente arreglando la habitación propia. A mediados del siglo XX, la sala de la imagen escolar estaba llena de sillones, mesas de centro y auxiliares; junto a las cortinas, lámparas, relojes y cuadros, se mostraban el periódico, el teléfono, el aparato de radio y luego el televisor. La presencia de los animales domésticos y de las plantas de interior enfatizó el ambiente privado y cálido de hogar y fue tan necesaria como la de las personas: la sala doméstica es el espacio de los perros a los pies de sus amos, los peces en peceras, los pájaros que pían, los hámsters, y las plantas en macetas o incluidas en los cuadros que la adornan.

A través de la imagen de la sala, *La casa que habita El buen escolar* se muestra, ante todo, como un espacio interior. La sala no es solo el lugar de encuentro de la familia con el afuera, sino de la familia consigo misma. A diferencia de esta casa, *La casa campesina* y la indígena son mostradas en la iconografía escolar como un exterior.



MESTRE MARINO | EDUCAR EDITORIAL, 1996

TALINO LUCIO SERRANO, EDITORIAL POLARIS, 1996.



AFECTIVIDAD Y EDUCAR EDITORES, 1987.



MATHEMATICA SPA, A EDITORIAL POLARIS, 1987.



b. 581 y 16 e. 24, 18 y 42
c. 25, 16 y 50 f. 32 y 18

Resuelve los siguientes problemas:

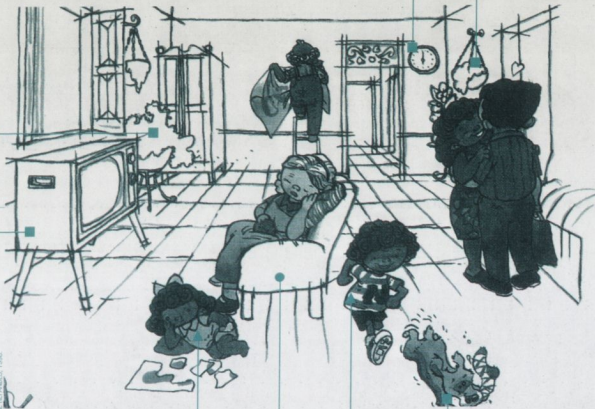
CONTRAFORMAS Y EDUCAR EDITORES, 1985.



AMAR Y PEGAR A EDITORIAL NEOLIBRO, 2006.



ESPANOL DINAMICO EDITORIAL LOS AZULES, 1986.



● Las mujeres adultas y mayores son quienes protagonizan la atención del escolar en casa: la imagen de la bandeja enfatiza la idea de servicio y atención. El padre o abuelo acompaña, pero no sirve.

■ La mesa de comedor convertida en mesa para el trabajo escolar aparece para hacer visible la compañía adulta; sin embargo, cada vez más el escolar tiene una mesa específica en su propio cuarto.

▲ La mujer protagoniza la atención, la vigilancia, el cuidado y el servicio al escolar en casa. Esta diversidad de roles convoca la idea de una mujer que permanece en casa.



CONTRAMARCO I. EDUCAR ESPERANZA, 1984.

La presencia del escolar en casa

● Hasta mediados del siglo XX, las cartillas de iniciación a la lectura insistieron en la necesidad de crear ambientes adecuados para el trabajo de las niñas y los niños escolares en la casa y ofrecieron minuciosas sugerencias para lograrlo. Aunque algunas iban dirigidas a las niñas y los niños, gran parte estaba dirigida a las personas adultas; los *Mensajes a los padres de familia* incluidos en las cartillas, les informaban cómo ayudar a las hijas e hijos escolares a concentrar la atención, qué alimentos les beneficiaban, a qué horas debían consumirlos, cómo disponer adecuadamente de las fuentes de luz, qué tipo de silla usar y qué postura mantener en ella, qué clase de lápices y de cuadernos eran adecuados. La imagen del niño escolar en casa se convirtió en la imagen de un niño que, por hacer sus deberes escolares, es merecedor de la atención y la admiración adulta: mientras estudiaba, el niño escolar era atendido por la abuela o la madre, que en la vieja ilustración le ofrecieron siempre el nutritivo vaso de leche.



TALENTO I. EDUCAR VOLUNTAD, 1985.



TALENTO I. EDUCAR VOLUNTAD, 1985.



CRISTÓBAL Y ALBA MARRERO en la ilustración de la Secretaría de Educación del Estado de Puebla que aparece sobre las cartillas de iniciación a la lectura de la época de la independencia.

AMBERTO Y CONRADO I. EDUCAR LAS RAÍCES, 1984.



AMBERTO Y CONRADO I. EDUCAR LAS RAÍCES, 1984.

Con la compañía de uno de mis padres, de un hermano o una hermana. presencia en una mañana la "salida"

La madre en la habitación infantil

La separación de la habitación infantil se acompañó de estrategias adultas de vigilancia y control divulgadas y legitimadas en los materiales de uso escolar. En tanto las niñas y los niños debían evitar entrar a la habitación adulta ocupada o vacía, o les estaba permitido hacerlo en casos excepcionales con el consentimiento adulto y siempre con previo aviso, a las personas adultas se les recomendaba el ingreso sorpresivo y regular a la habitación infantil para vigilar y controlar la soledad de las niñas y los niños en sus cuartos. La responsable del control y la vigilancia fue la madre. La iconografía dedicó dos ilustraciones famosas en las cuales ejerce esa vigilancia en lo moral y en lo material: en una, la madre aparece en la puerta entreabierta de la habitación observando en silencio a la niña o al niño que, estudiando, está de espaldas a ella. En la otra, la madre supervisa el orden y el aseo de la habitación y corrige siempre a un niño, que según el estereotipo sexista es desordenado y sucio por naturaleza.

2 En los siguientes cuadros de historieta escribe dentro de los bocadillos lo que podrían decir los personajes.

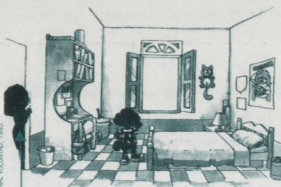


ESPANOL, DANAMARCO S. EDITORIAL, BO JANCOS, 1966.

INCO, DANAMARCO S. EDITORIAL, NORVAL, 1963.



4 ¡Dilecto y habla.



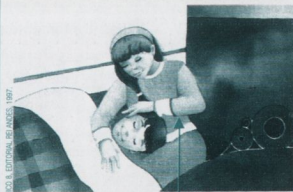
TALAVO I. EDITORIAL, VOLCANO, 1966.

AMARCO I. EDITORIAL, ESCUELA DEL CENTRO, 1966.

*¿dus en prescol
ara las prueba
su familia soy el primer
una fiesta sorpresa*



PROFECTO DE BOCA, BOCA EDITORES, 1965.



ESPANOL, DANAMARCO S. EDITORIAL, BO JANCOS, 1967.

Cocina y Comedor



El comedor se introdujo

en la iconografía escolar para ilustrar los temas de *La autoridad* y *Las normas*; la cocina se introdujo para ilustrar *Los quehaceres*, *Los oficios* y *Las labores domésticas*. La imagen del comedor apareció en los *Tratados de urbanidad* y en las cartillas elementales de lectura; la de la cocina, además de aparecer en éstos, fue protagonista en las *Lecciones de higiene* y en los manuales de *Economía doméstica*. En la imagen del hogar del siglo XIX, el espacio del comedor ilustró *La cena en familia*, ocasión en la que se reafirmaba la autoridad patriarcal y la oración. El espacio de la cocina fue el escenario de la manipulación correcta de los alimentos, la cocción adecuada, la disposición funcional de los utensilios de cocina y el uso correcto del carbón, el petróleo y otras fuentes de energía.

El discurso escolar sostenía que en *La cena familiar* se ponía a prueba a la niña y al niño bien educados, reconocidos por su correcto comportamiento en la mesa y por descifrar y acatar adecuadamente las jerarquías que allí se desplegaban: permitir que las personas mayores se sentaran primero y jamás ocupar su puesto fijo en la mesa; reconocer y agradecer a Dios por los alimentos disponibles; no empezar el plato antes que las personas adultas, ni desdoblar o doblar las servilletas antes que ellas; no pedir nada distinto a lo que estaba servido ni rehusar ningún alimento; evitar los ruidos al sentarse, al masticar, al beber y al cortar; no interrumpir la conversación adulta ni dirigirse al personal de servicio directamente, a no ser que fuera estrictamente necesario y, en tal caso, evitar la confianza excesiva y usar el tono de voz adecuado.

De igual forma que ocurrió en la sala, el número de comensales en el comedor se redujo a los del núcleo familiar inmediato, a comienzos del siglo XX. De la ilustración de *La Cena familiar* desapareció el personal de servicio que atendía a un grupo numeroso sentado en una larga mesa rectangular. Surgió la imagen de la familia que siempre cena a solas. El comedor, como la sala, también fue el lugar del mobiliario: la mesa alargada cada vez más pequeña se dibujó cuadrada y después redonda, cubierta con mantel y servida con platos, vasos y cubiertos iguales; adornada con flores y frutas dispuestas en fruteros o visibles en el motivo del cuadro que adorna el espacio del comedor. Junto a las frutas para ver y para comer, la imagen del comedor

La ilustración clásica se centró en el momento en que la niña o el niño entregan el dinero o reciben el cambio, pues la compra infantil se asoció al tema de las cuentas y al de la identificación del dinero, a reconocer los billetes y las monedas, el precio y el cambio justos.

se llenó de estanterías en las que se exhiben soperas, platos o vajillas completas, y de alimentos servidos a la mesa como el queso y el pan, símbolos de la alimentación europea.

Cocina y comedor separados, ligados en tres ilustraciones clásicas de comienzos del siglo XX: una mostraba en la primera viñeta a la madre en la cocina pelando un alimento o revisando una olla puesta en la estufa; continuaba con la niña que lleva los platos o pone los cubiertos en la mesa y finalizaba con la madre sirviendo en la mesa en la que estaban sentados el padre y el hijo. Otra mostraba el momento justo antes de la cena; en tres viñetas hacía visible lo que ocurría en la casa simultáneamente: la madre en la cocina preparaba los alimentos, el padre en la sala leía el periódico y el hijo se lavaba las manos; algunas versiones agregaban una viñeta, en la que la niña preparaba la mesa. La tercera ilustración se mantuvo durante todo el siglo XX: el padre, las hijas y los hijos aparecen sentados a la mesa dispuesta y servida mientras la madre permanece de pie, terminando de servir o atendiendo a un hijo. En la segunda mitad del siglo XIX la mesa del comedor se usó para ilustrar, además de *La cena en familia*, los temas de *La sobremesa* y *El trabajo escolar hecho en casa*. La sobremesa mostraba el momento que compartían la madre y el padre a solas, después de que las hijas y los hijos se habían ido a la cama, y que usaban para leer, escribir cartas y tejer sentados en la mesa e iluminados con la luz de una lámpara. En la escena del trabajo escolar hecho en casa, la mesa del comedor fue protagonista hasta mediados del siglo XX, cuando *El niño estudioso* dispuso de una mesa de trabajo en su propio cuarto.

En la década de los setenta, cuando el televisor hizo su ingreso fijo a la sala, en las viejas estanterías del comedor y de la cocina se exhibieron licuadoras, batidoras, tostadoras, y refrigeradores de los que se sacan alimentos cortados y presentados en bandejas, cubiertos con papeles transparentes y bebidas en frascos y cajas de distintos tamaños, con presentaciones variadas y etiquetas en las que se dibujan pequeños nombres y logos de marcas. El padre y el hijo permanecieron imaginados en el comedor y excluidos del espacio de la cocina, convertida en el escenario único del trabajo doméstico familiar en la medida en que la sala progresivamente se reservó para hacer visible el tiempo de ocio compartido en familia. Sólo en la década de los 90s, los padres y los hijos iniciaron su ingreso a la cocina de la iconografía escolar.

La familia cena a solas

Debo ayudarles a mis padres en las actividades que realizan en la casa.

Me gusta ayudarlos a mi papá en:



Me gusta ayudarlos a mi mamá en:

ALBERTO RAMÍREZ | EDUCAR EDITORES, 1996



Objetivo general

- Comprobar desplazados.
- Identificar acciones puntuales de cuidado.
- Identificar al sujeto.
- Identificar acciones que se realizan en el nivel cotidiano.
- Identificar las acciones en el hogar.

CONCEPCIONES | EDUCAR EDITORES, 1996



LEONARDO | EDUCAR EDITORES, 1996

♦ ¿En qué parte de la familia trabajó? _____ ¿Por qué?



23

LEONARDO | EDUCAR EDITORES, 1996

En la década de los noventa del siglo XX, algunas ilustraciones escogieron el espacio de la cocina fuertemente asignado a la mujer y al trabajo doméstico en la iconografía escolar de la casa urbana, como el escenario para hacer visible cierta flexibilización en el reparto del trabajo familiar; en las primeras versiones el hijo, el abuelo y el papá ingresaron a la cocina en compañía de la mujer adulta y/o de algunas niñas y niños; se mostraron lavando o secando la ropa, barriendo el piso o limpiando las mesas, dándole de comer a una criatura o cocinando. No lograron, sin embargo, ser imaginados como protagonistas autónomos de estas escenas: no aparecieron preparando los alimentos en soledad y en silencio, ni limpiando y organizando los objetos de la cocina, ni almacenando y envolviendo los alimentos, ni sirviendo la mesa con la misma naturalidad y eficacia cotidiana con la que la iconografía escolar ha visualizado a las adultas y las niñas durante doscientos años.

A mediados del siglo XX la familia urbana apareció cenando fuera de casa, en restaurantes. Esa misma familia biparental y heterosexual, mostrada en estricta intimidad, es la protagonista de las vacaciones familiares, las salidas al campo y de compras, el viaje en tren y en automóvil y el viaje en avión. En casa o fuera de casa, las imágenes de la familia y de las actividades hechas en familia son insistentes: ni durante la preparación de los alimentos, ni en la cena ni después, la familia se reúne con otras personas.

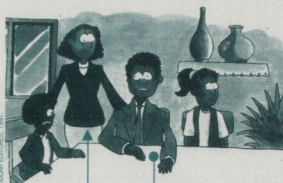
PROYECTO DE LA ESCUELA EDUCAR, 1995



MUESTRO MUNDO 3, EDUCAR EDITORES, 1996



MUESTRO MUNDO 7, EDUCAR EDITORES, 1999



Ce Ci



MUESTRO MUNDO 7, EDUCAR EDITORES, 1999

COMENTARIOS 2, EDUCAR EDITORES, 1994



● Alrededor de la mesa, sólo la familia en intimidad. Mesa cubierta con mantel y en la mayoría de casos, servida con vajilla: platos, cubiertos, vasos, soperas, jarras de agua, pimenteros, saleros y servilletas. Al fondo, el cuadro con la casa o el retrato familiar.

■ El padre que lava la losa, da de comer a una hija, revisa la sopa, y el hijo que sirve en la mesa al resto de la familia ya sentada, se hicieron presentes en las dos últimas décadas del siglo XX.

▲ Algunas ilustraciones conservan en el comedor familiar, a la mujer de pie junto a la mesa. En la cena en restaurantes, esta imagen de servicio se le cedió al mesero.

Ir al supermercado en familia

En la representación del acto de ir de compras sobrevive la imagen de la adulta que a solas, pero frecuentemente en compañía de una niña o un niño, compra alimentos y ropa para el consumo familiar, y compra en librerías, papelerías y tiendas de juguetes, artículos para el consumo escolar infantil. La compra de alimentos, la más ilustrada en la iconografía escolar, fue protagonizada en las primeras décadas del siglo XX por una ama de casa blanca, elegante, y con un aspecto algo aristocrático que compraba frutas y verduras en un puesto de mercado atendido por una *frutera* sonriente que viste un blanco delantal artesano. Más elegante aún, luciendo un sombrero más formal, aparecía el ama de casa en el almacén de zapatos y en el de telas. En los años sesenta, la compradora adquiere un aspecto más sencillo y los productos que compra son más variados aunque continúan siendo productos de consumo diario: además de frutas y verduras, compra carnes, peces, leche, huevos, queso y pan. En la misma época aumenta la presencia de las niñas y



YVAMBO COLUMBA, MUSEUM ESTADOS, 1997

Original — Aprender a colaborar con los otros de la casa por una casa.

Me papá trabaja en _____
Me mamá trabaja en _____

Lo que hacen mi papá y mi mamá todos los días:



INSTRUMENTOS



MAESTRO MANDO S. EDUCAR EDITORES, 1996

Ellos también hacen otras cosas:



MAESTRO MANDO S. EDUCAR EDITORES, 1996



MATEMATIZACIONES NOVA S. EDITORIAL VOLCANIZO, 1997.

los niños compradores; la ilustración clásica se centró en el momento en que la niña o el niño entregan el dinero o reciben el cambio, pues la compra infantil se asoció al tema de las cuentas y al de la identificación del dinero, a reconocer los billetes y las monedas, el precio y el cambio justos.

En los años noventa una nueva imagen mostró a la familia reunida que compra en un supermercado: mientras el hombre adulto empujaba el carro del mercado y la mujer tomaba los productos de las estanterías o indicaba qué comprar, el hijo —en algunas versiones la pareja hija/hijo— permanecía allí, sonriente. La apariencia y los trajes de la madre y el padre hacen visible un desempeño laboral similar. Esta representación del acto de ir de compras, protagonizada por la familia en pleno, escoge el consumo doméstico para mostrar varios cambios ocurridos, paralelamente, en los hábitos y estrategias de consumo familiar, en los roles y la repartición del trabajo doméstico entre los hombres y las mujeres, y en la ciudad en la que las niñas y los niños acceden a espacios más variados incluidos los supermercados.



Reconoce
propiedades de
línea está lo
he con su

Experiencia
Algunas v

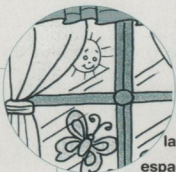
◆ Describe, señala y colorear.



LEGADO S. EDITORIAL VOLCANIZO, 1996.

PRECIOS DE NOVA S. EDUCAR EDITORES, 1995.

La habitación infantil



Una intención de la casa moderna fue facilitar la separación, temporal y cotidiana, del mundo adulto y el infantil. La habitación infantil se separó a las personas según la edad y el sexo simultáneamente. La ilustración de la casa que usó las figuras de la adulta y el adulto como referentes visuales para los espacios de la cocina y la sala respectivamente, escogió la figura del niño para identificar las habitaciones. Desde finales del siglo XIX y hasta mediados del siglo XX, el niño ilustró el tema de *La habitación o Mi habitación*, al que los materiales escolares dedicaron una lección en las *Lecciones de Cosas*, los *Centros de Interés* y las cartillas elementales de lectura. A menudo la habitación se mostraba sin que el niño estuviera presente en ella para insistir en la idea de la habitación como dormitorio y en la conveniencia de no permanecer demasiado tiempo en ella.

Esta separación de la habitación adulta y la infantil, desacostumbrada durante los siglos XVIII y XIX, fue recomendada por los libros de *Higiene*, de *Economía doméstica* y los *Tratados sobre la correcta crianza de niñas y niños*, que insistían en la necesidad y la importancia de que las niñas y los niños durmieran solos, en un cuarto separado de las madres y los padres, sin compartir la cama con la nodriza, la niñera, ni ninguna otra persona adulta. La separación se convirtió en una forma de castigo retenida en las expresiones *Vete a tu cuarto*, *No salgas del cuarto* o *Permanece en tu cuarto*. Una serie de ilustraciones popularizadas a comienzos del siglo XX dieron cuenta de esos valores e ideas vinculadas a la habitación infantil: la de la abuela o la madre que acompaña el sueño de una criatura en la cama o en la cuna; se las ve acariciando o acunando, sentadas en el borde de la cama o en una silla, aún vestidas con la ropa de día. La ropa y su posición en la cama o en la silla aclaran que acompañan pero no duermen en el mismo sitio ni en la misma cama. Junto a la imagen del arrullo, se divulgó la del niño durmiendo: con las sábanas estiradas y los manos visibles debajo de la cara o sobre el regazo *El niño juicioso* y *El Niño puntual* y *estudioso* demuestran que la cama va ligada al sueño y al descanso, y que al dormir se deben evitar las *mañas malas* y los *hábitos inmorales* por lo que sus manos están ahí, a la vista adulta.

El niño perezoso, a diferencia del juicioso, duerme en una cama cubierta con sábanas rebujadas bajo las cuales adopta *posturas extrañas*. La niña imaginada más buena que el niño por natura-

El valor y la importancia concedida a la cama, mueble costoso y que tendía a ser de uso individual, motivaron una iconografía en la que la cama ocupa el lugar central y el espacio de la habitación se ordena a partir de ella. En la pared de la cabecera se incluyó el cuadro religioso y junto a la cama se agregó la silla para la ropa. Cama, cuadro y silla fueron el mobiliario básico de la primera habitación infantil escolar, escenario de tres temas fundamentales: la oración antes de acostarse, el sueño asociado al descanso y el despertar a una nueva jornada.

leza, debía evitar los juegos agitados y al aire libre que hacían tan necesarios el descanso para los niños; en ella el hábito de la pereza resultaba aún más reprochable de lo que ya era en los niños, razones por las que no protagonizó la imagen del descanso y el sueño. Además del descanso, la enfermedad justificaba la permanencia en la cama: la ilustración más conocida muestra a una niña o a un niño que, a pleno día y sin dormir, permanece en la cama; a su lado está el médico y/o la madre. La habitación de las personas adultas fue desapareciendo y se conservó, excepcionalmente, asociada al cuidado de una criatura recién nacida por parte de la madre, a *La lección de sexualidad en casa* y al anuncio que hace la pareja madre/padre de la llegada al hogar de una hermanita o un hermanito.

La niña en la habitación apareció en los libros de *Higiene y Economía doméstica*; ilustró los temas de higiene y aseo, y no tanto la idea de *La habitación como un espacio propio*: mientras la recomendación para los niños, en este sentido, fue la de *mantener* el orden y no estropear los muebles, la niña protagonizó las explicaciones sobre cómo asear, airear y ordenar la habitación adecuadamente; cómo establecer la posición adecuada de la cama con respecto a la ventana, sacudirla, limpiarla y tenderla escrupulosamente; cómo protegerla colocando vasijas con agua y otros menurjes bajo las patas para evitar que se subieran los bichos dañinos para el cuerpo o la madera. La niña aparecía en una habitación que no era la suya: al igual que la madre, a quien las ilustraciones mostraban colocando flores en *La bonita habitación de papá*, la presencia de la niña en la habitación surgía del deber que tenía en ser la aliada de las mujeres en el cuidado de la casa y no de la intención de familiarizarla con la idea de un espacio propio.

En los años sesenta del siglo XX, a medida que se hicieron visibles otros motivos que justificaban la permanencia en la habitación, se aumenta el mobiliario: la cama se mostró como un lugar para dormir pero también para leer o escuchar lo leído. El piso se cubrió con tapetes, las ventanas con persianas y cortinas coloridas y las paredes con cuadros y estanterías que exhiben mucho más juguetes, abecedarios y libros. En algunas versiones, el apoyapiés y las pantuflas sobre él, completaron la idea del confort que surgía del mobiliario y crearon una continuidad con el apoyapiés y las pantuflas del padre adulto lector de periódicos.



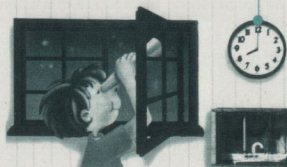
TALLER INFANTIL, ENTREGA 1. EDITORIAL VOLANTE, 1981.



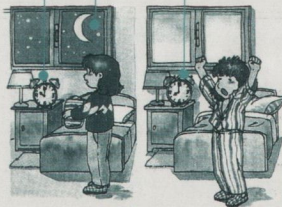
BIQUELA, MARCELA Y SANCHEZ, PATRICIA. EDITORIAL VOLANTE, 1982.



NEURO FAN, MARCELA Y SANCHEZ, PATRICIA. EDITORIAL VOLANTE, 1986.



NEURO FAN, MARCELA Y SANCHEZ, PATRICIA. EDITORIAL VOLANTE, 1986.



CONSTRUIMOS, D. EDICIÓN EDITORIAL VOLANTE, 1986.



PROYECTAMOS, D. EDITORIAL VOLANTE, 1986.

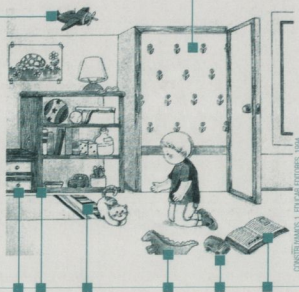
Sueño y vigilia: medida del tiempo

El antiguo ciclo natural día y noche asociado al tiempo de vigilia o de sueño del niño escolar, se convirtió en un motivo clásico de la iconografía. La presencia de la ventana fue el recurso visual para introducir pequeñas lunas y pequeños soles y para oponer la luz y la oscuridad. A esta iconografía que representaba el paso del tiempo con motivos naturales, se sumó la presencia de la madre que en la mañana despertaba al escolar y, luego, la presencia del reloj despertador. En la imagen de la casa, el reloj apareció en la sala como reloj de pie o de pared y allí permaneció durante el siglo XIX. Sólo a mediados del siglo XX se volvió común la presencia del reloj despertador en el cuarto infantil. El reloj personal, en el cuarto o en el pulso, se convirtió en indicador de autonomía y de responsabilidad en las niñas y los niños para quienes la medida y el cálculo del tiempo se asoció desde temprana edad a la escolaridad.

● Junto al sol, la luna y las estrellas que a través de la ventana marcaban el ciclo natural día y noche, aparece el reloj en la habitación infantil.

Habitación por sexos: la habitación de los niños

La habitación infantil se dibuja cubierta de papeles de colgadura, estanterías, mesas de noche, cobertores, cortinas, lámparas, juguetes y libros. Imagen similar a la de la habitación infantil del discurso publicitario.



CONTRAMUNDO Y EDUCADORES, 1994



ESPINAL BARRAL Y EDUCADORES, 1990

La decoración de la habitación del niño es más personal y menos doméstica que la de la niña: en las paredes además del cuadro, se exhiben posters y afiches con la imagen de actores, cantantes y jugadores de moda; también banderillas, camisetas y gorras que convocan sus variados intereses y aficiones. Además de libros, aparecen rollos y pliegos de papel, libretas y cuadernos, hojas sueltas grandes y pequeñas, que muestran presencias distintas de lo escrito. La lectura en la cama se ambienta con más frecuencia en la habitación del niño que en la de la niña. No se trata de la lectura para dormir hecha en voz alta por la madre o excepcionalmente por el padre adulto, ni tampoco de la lectura de estudio que protagoniza más la niña, sino de la lectura por placer, individual y silenciosa, realizada directamente por el niño, alfabetizado desde pequeño. El espejo demoró cien años en entrar al cuarto de los niños.

En el interior de la habitación, la presencia del espacio es constante: cuando no se cuele por la ventana o no está contenido en el marco de la ventana, se incluye en los mapas que dibujan el espacio terrestre o interplanetario, en lámparas con forma de naves espaciales y en cohetes de juguete. La habitación de los niños está en calma, en movimiento, en orden o desordenada; en ella el niño está furioso o tranquilo, duerme o estudia, canta y escucha música: el movimiento se reitera en las rayas con las que se dibuja el sonido de la música y el desplazamiento de los duendes o en las mariposas o pájaros que vuelan a través de la ventana. La habitación de los niños comunica más con el afuera que con el interior doméstico del resto de la casa.



MESTRE MANCINI Y EDUCADORES, 1996

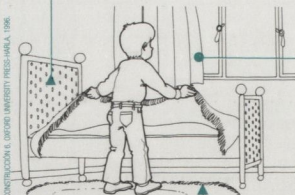


PROYECTO DE NAVE, EDUCADORES, 1997

● El afuera no sólo se ve a través de la ventana encortinada, sino que entra y sale de la habitación. Habitación en acción y movimiento.

■ La disposición de los objetos en la habitación del niño también sugiere el movimiento: sonidos que se desplazan por la habitación, discos volando, sillas que giran, afiches con cantantes en acción, objetos que cuelgan o que están siendo usados.

▲ El mobiliario infantil es cada vez más rico con camas, sillas giratorias, estantes, mesas, equipos de sonido y ordenadores en el cuarto. La televisión, sin embargo, no abandona la sala familiar.



SOCIEDAD DE CONSTRUCCIÓN E DISEÑO UNIVERSITY PRESS-HALL, 1996

SOCIEDAD DE CONSTRUCCIÓN E DISEÑO UNIVERSITY PRESS-HALL, 1996

Observa el dibujo y elabora un cuento.



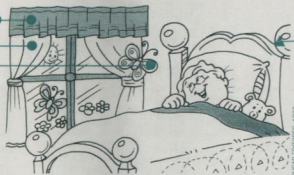
CONSTRUIMOS 6, EDUCAR EDITORES, 1996

CONSTRUIMOS 3, EDUCAR EDITORES, 1996



La Tierra y

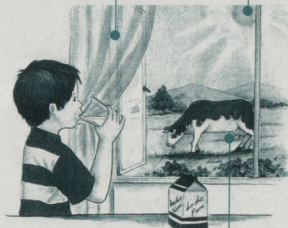




JARAMO, E. EDITORIAL LUTHERUS, 1987



PROLIZMENDOZA, E. EDITORIAL NORDIA, 1985

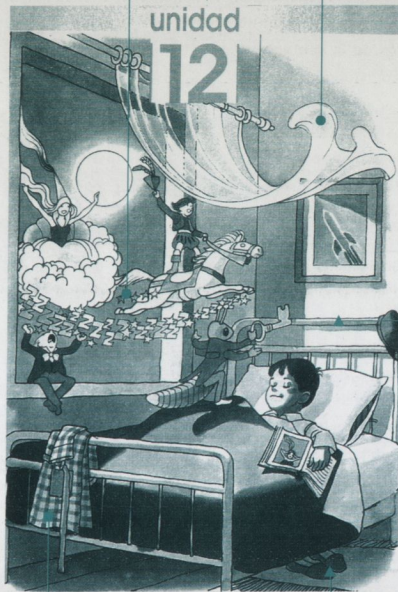


ROSA Y MARGARETAS, E. EDITORIAL REI JACQUES, 1987



LOS SERES VIVOS DE TRES REGIONES DEL SU MEDIO

VOYA Y MARGARETAS, E. EDITORIAL REI JACQUES, 1987



NOSES COMARCAMOS, E. EDITORIAL NORDIA, 1985



TALANDO, I. EDITORIAL VOLCANARIO, 1985

Habitación por sexos: la habitación de las niñas

En la iconografía escolar de la habitación infantil, a la ventana de las niñas se le da menos importancia visual que a la de la habitación de los niños: la ventana suele ser más pequeña y la perspectiva escogida evoca menos el espacio exterior; las niñas no miran a través de la ventana un amplio espacio exterior como sí lo hacen los niños; pocas veces los objetos vuelan, salen y entran por la ventana, ni las cortinas cobran vida o permiten el ingreso de duendes y seres imaginarios y fantásticos como ocurre en la habitación de ellos. La habitación de las niñas, asociada a la limpieza, al orden, al juego y al trabajo tranquilo, suele estar ordenada y decorada como el interior doméstico: con flores y cuadros en los que pervive el motivo de la casa. La habitación de las niñas es una habitación cerrada; la disposición y el orden del mobiliario, el recogimiento que introduce la perspectiva escogida, la remite permanentemente al interior doméstico: adentro *parece* una peque-

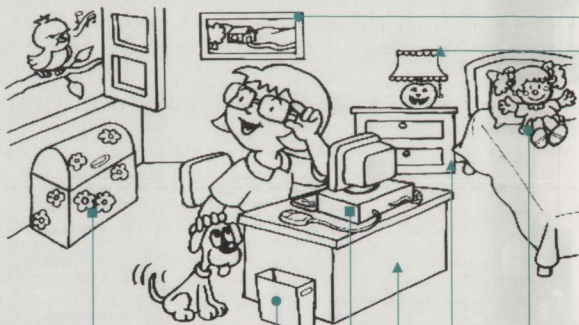


JARDIN DE EDUCACIÓN INFANTIL, 1980



PROYECTO DE VIDA A EDUCAR INFANTES, 1987

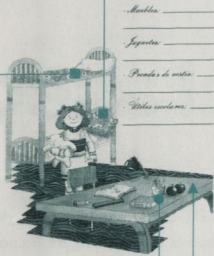
c. Los dibujos cerca de la niña.



COMPUTACIÓN FACIL Y DIVERTIDA, MAC GRAW HILL, 1986

Observo los objetos que hay en mi alcoba.

Alcoba _____
 Sillas _____
 Paredes de color _____
 Sillas verdes _____

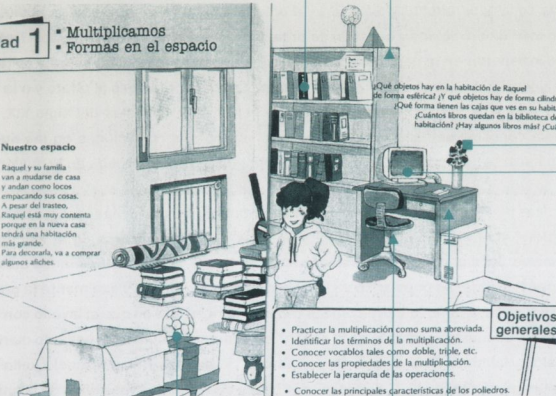


¿Qué objetos hay en la habitación de Raquel de forma edilíptica? ¿Y qué objetos hay de forma cilíndrica?
 ¿Qué forma tienen las cajas que ves en su habitación?
 ¿Cuántos libros quedan en la biblioteca de habitación? ¿Hay algunos libros más? ¿Cuál?

Unidad 1 • Multiplicamos Formas en el espacio

Nuestro espacio

Raquel y su familia van a mudarse de casa y andan como locos empacando los cosas. A pesar del trasto, Raquel está muy contenta porque en la nueva casa tendrá una habitación más grande. Para decorar, va a comprar algunos afiches.



Objetivos generales

- Practicar la multiplicación como suma abreviada.
- Identificar los términos de la multiplicación.
- Conocer vocablos tales como doble, triple, etc.
- Conocer las propiedades de la multiplicación.
- Establecer la jerarquía de las operaciones.
- Conocer las principales características de los poliedros.

ña casa, con el mismo calor de hogar.

En la iconografía escolar, a finales del siglo XX, continuó ausente la niña que en su habitación da rienda suelta a su ira o al mal genio; a su imaginación desbordada o a la contemplación; la que ejecuta un instrumento electrónico, disfruta de la música en soledad o intenta reparar un aparato. El cambio más notorio fue incluir dentro de sus juguetes, balones y automóviles. En los años noventa al cuarto infantil ingresó el computador personal: en cuarto, la niña lo usa para trabajar, dispuesto sobre una mesa ordenada y vacía, adornada con flores; en el del niño parece un objeto más de entre todos los objetos disponibles, con el que el niño, además de estudiar, experimenta y oye música.

● Los objetos en la habitación de la niña se muestran ordenados: un lugar para cada cosa y cada cosa en su lugar. El sol y los pajaritos a través de la ventana son más discretos, y se mantienen afuera. El motivo del cuadro, con frecuencia, es la casa.

■ Las flores se introducen en un baúl, en un discreto jarrón junto al ordenador, en el estampado de la pijama, las cortinas, los edredones.

▲ Al igual que en la habitación del niño, el mobiliario de la habitación de la niña tiende a ser cada vez más rico, con ordenador incluido y el aparato de televisión fuera del cuarto.

El baño: un espacio para el aseo



En algunos abecedarios y silabarios de mediados del siglo XIX, la letra B se asoció tempranamente con la B de Baño y de Bañeario.

Tomar baños era con frecuencia una actividad pública que se hacía fuera de casa, en compañía de otras personas. Ilustraciones grandes de la época mostraban grupos mixtos de personas adultas y pequeñas, cubiertas con sus largos trajes de baño, tomando baños al aire libre en el balneario o en el río, en la laguna o en la playa junto al mar. Ilustraciones más pequeñas, dejaban ver el torso desnudo de un niño blanco emergiendo de un pozo de agua azul rodeado de árboles y montañas. El baño se introdujo en el discurso escolar como medida de higiene y cuestión de urbanidad. Los libros de *Higiene* y los *Tratados de urbanidad* insistieron en la necesidad de tomarlos para gozar de buena salud y evitar los malos olores y las picazones en la piel y en la cabeza, tan desagradables al olfato y a la vista de las demás personas. Se recomendó su práctica periódica y, a finales del siglo XIX, esta periodicidad se concebía semanal, entre otras razones, por las condiciones en las que los baños debían hacerse y para las cuales no había la infraestructura adecuada en la mayoría de las casas.

Otras prácticas higiénicas se consideraron tan importantes, o incluso más, que los baños de cuerpo completo, y se divulgaron profusamente en las escuelas a través de la iconografía escolar de finales del siglo XIX y primeras décadas del XX: el lavado de las manos antes de comer y después de jugar se popularizó en una versión que destacaba visualmente la presencia del jabón y resaltaba tanto la barra como la espuma para insistir en que el lavado con agua no era suficiente. Se mostró el lavado de la cara al levantarse; el cepillado y peinado diario del pelo; la revisión y el lavado semanales de la cabeza; la limpieza frecuente del cuello y los sobacos con una pequeña toalla; la limpieza esporádica de las orejas y las uñas de las manos y de los pies. Junto a las niñas y los niños, las madres aparecieron peinando, revisando cabezas, lavando orejas, frotando espaldas y enjabonando cuerpos; las maestras se mostraron supervisando y examinando la presentación personal; castigando su deficiencia y explicando con el auxilio de dibujos y láminas, en qué consistía y cómo lograrla.

Además del patico de plástico, aparecieron otros juguetes y versiones modernas de los viejos abecedarios, repertorios de palabras y números, resistentes al agua. El baño se convirtió también en un sitio para leer y aprender.

En la primera mitad del siglo XX, el escenario y los objetos usados para el baño tuvieron importantes cambios: el baño higiénico dejó de hacerse en público, fuera de casa; se hizo en pilas y bañeras y, luego, con duchas reguladas con grifos para agua caliente y fría instaladas en la propia casa. Las palanganas y lavabos salieron de las habitaciones y los lavamanos fijos se juntaron en el mismo cuarto con la ducha. Los toalleros, jaboneras y jabones diferenciados para el pelo y el cuerpo hicieron su ingreso junto al patico de plástico. En la casa de la iconografía escolar había un lugar para el baño y del cuerpo que ya no se lavaba por partes en lugares separados. El niño en edad escolar, vestido con traje de baño bajo el chorro de la ducha, hizo su ingreso a la iconografía; pronto usó sólo los calzoncillos y luego estuvo desnudo de espaldas, o de frente con los brazos recogidos, titiritando un poco.

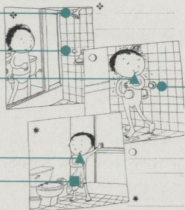
Las niñas empezaron a mostrarse de espaldas, cubiertas por la espuma abundante del jabón. En la ilustración de *Un día en la vida de un niño o de una niña* se incluyó la viñeta del baño en la que la niña o el niño sonríen o cantan mientras se bañan. El baño en casa se hizo diario y sus motivos, además de higiénicos, fueron lúdicos. Además del patico de plástico, aparecieron otros juguetes y versiones modernas de los viejos abecedarios, repertorios de palabras y números, resistentes al agua. El cuarto baño se convirtió también en un sitio para leer y aprender.

La ilustración detallada y profusa de la higiene bucal se hizo en las décadas de los años 60s. y 70s. En tanto en las escuelas se adelantaron campañas promovidas por las empresas productoras de dentífricos, enjuagues bucales y cepillos dentales, en la iconografía escolar se mostró minuciosamente el lavado de los dientes, que los textos recomendaron practicar varias veces al día y antes de acostarse: las ilustraciones mostraron a las niñas y niños en pijama, frente al espejo, cepillándose; mostraron bonitas bocas rojas con dientes blancos y relucientes cepillados antes de ir a la cama. Las escuelas contaron con láminas y bocas de plástico, articuladas, que dejaban ver la doble hilera de dientes blancos perfectos y con una iconografía en la que cuidar la boca no fue, como en la imagen de los libros de higiene y urbanidad del siglo XIX, enjuagarla para evitar el mal aliento y no usar los dientes para partir alimentos duros o para abrir cosas, sino mantener todos los dientes, regulares, blancos y brillantes.

El baño en familia y La lección de educación sexual

¡Qué alegría!, la hora del baño

- Escucha lo que sucede en cada situación. Colorea.



treinta y tres

LEGADO 1. EDITORIAL VOLUNTADE, 1996.

ME BAÑO

- Escucha lo que sucede en cada situación.
- Colorea.
- Escucha lo que sucede en cada situación. Colorea.



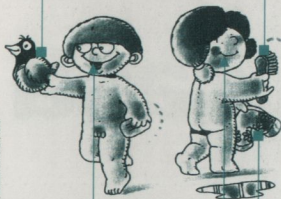
PERSONAJOS B. MEXIANA EDITORES, 1996.

El baño en pareja y en familia se convirtió en el recurso gráfico para *La lección de educación sexual en casa*: la desnudez escenificada en el baño de la casa urbana y en una familia siempre blanca, se asoció al tema de la sexualidad y al de la identificación de los órganos genitales. En los años 60s del siglo XX se popularizó la ilustración compuesta de dos viñetas enfrentadas, en la que una niña y un niño se bañaban individualmente; en los años 80s la niña y el niño se mostraron desnudos compartiendo el mismo lugar para el baño simultáneamente; a finales de los 80s, aparecieron las primeras imágenes, excepcionales entonces, de la familia desnuda reunida en el baño: la niña, junto a la mamá, dirigía la mirada a ella; en tanto el niño, junto al papá, dirigía su mirada a él.

Junto a la imagen del baño familiar —asociado ya no a la higiene sino a la enseñanza de la sexualidad genital—, viejos motivos de la iconografía escolar del baño continuaron visibles en la iconografía de finales del siglo XX: el baño de las criaturas representado con la ayuda de la madre; el lavado de las manos protagonizado por los niños, más que por las niñas, bajo la idea de que ellos se las ensucian más que ellas en sus juegos al aire libre o son quienes desperdician el agua; las paredes del baño, las toallas y los objetos, mantuvieron algunos estereotipos: en tanto el niño sostiene el plato de la bañera o algún otro juguete, la niña sostiene el cepillo; el jabón, las paredes o la toalla de la niña se colorean con tonos rosas, y los del niño en tonos azules; el niño se frota, se enjabona, y se seca con cierta rigidez en tanto la niña lo hace con suavidad. El niño, más que la niña, es el protagonista del baño diario en la ilustración del despertar.



PROYECTO B. MARINA ESTOPILES, 1996.



MAESTRO MARCO T. EDUCAR ESTOPILES, 1996.



MAESTRO MARCO T. EDUCAR ESTOPILES, 1997.



PROYECTO B. MARINA ESTOPILES, 1996.



CAROLLA NORMA. EDUCAR NORMA, 1992.



Mamá me aseo.

MAESTRO T. EDUCAR ESTOPILES, 1997.



JUANJO 2. EDUCAR ESTOPILES, 1997.



ESPINOZA, DANIELA. EDUCAR ESTOPILES, 1997.



● El baño se dibuja con ducha, llaves para agua caliente y fría, soporte para jabón y toallas. Para las criaturas más pequeñas, el agua cae de manos de la madre. Algunas ilustraciones no le han quitado la ropa interior al niño que se ducha.

■ A la presencia del agua, único elemento del juego baño, se han agregado frascos de champú, barras de jabón, toallas estampadas, patos de juguete y cepillos.

▲ El gesto que más se dibuja durante y después de la ducha es el de la sonrisa, asociado al baño diario placentero.

La lectura del diario en casa



El periódico ingresó a la ilustración escolar a mediados del siglo XIX. Junto a otros objetos como la lámpara y la silla de lectura, el jarrón con flores y el cuadro, el apoyapíes y las pantuflas, el periódico se integró a la imagen de la familia, de la vida doméstica urbana y de la masculinidad adulta, simultáneamente. En ese entonces, una escena clásica de la lectura del periódico, aún no necesariamente diario, mostraba a la familia en el momento de la sobremesa, cuando la mesa de comer se convertía en mesa de trabajo, sin platos, cubiertos, ni vasos: mientras el padre leía, la madre se mostraba más cerca de las criaturas, mirando o tocando a una de ellas, remendando, tejiendo, o arrullando. Entre tanto, en la misma mesa, el hijo escolar o la hija mayor practicaba las primeras letras y, sentados en el suelo, un niño indicaba sobre un abecedario y un tercero se entretenía con un juguete. En el centro de la escena se destacaba la lámpara de gas o la de petróleo, símbolo de la casa urbana moderna. A finales del siglo XIX, la vela ya se había reservado para mostrar la velada de la familia campesina, en versiones bastante románticas e idílicas de aquellas reuniones.

En las distintas versiones el lector era abstraído de la escena doméstica a través de recursos visuales como el haz de luz de las lámparas, la distancia que lo separaba de las hijas e hijos o la mirada ininterrumpida sobre el periódico.

En la iconografía escolar la familia en la que el periódico está presente, fue durante el siglo XIX y continuó siéndolo durante todo el siglo XX, la de una pareja de personas adultas de diferente sexo —hombre/mujer— que con sus hijas e hijos comunes habitan una casa, en el sentido que ésta tiene desde el siglo XVIII. El lector fue el esposo y padre, hombre adulto, blanco y sin discapacidad física alguna. El espacio de lectura más representado, ha sido la sala. El tiempo de lectura del periódico, y luego de *El diario en casa* ha sido ilustrado como un tiempo de no trabajo para el lector; tiempo de ocio, de descanso o de recuperación: tiempo para leer el periódico en una modalidad de lectura no comentada ni en grupo; lectura no hecha en voz alta pero sí en la intimidad familiar, en el antes o después de las comidas. Modalidad contemporánea de lectura, visual y silenciosa. Durante la lectura del esposo padre, el tiempo de la mujer ha sido representado como un tiempo de trabajo: prepara los alimentos, revisa una olla, sirve la mesa, teje, ayuda con las tareas, atiende a una hija o prepara al escolar para salir a la escuela.

Pequeña familia heterosexual en la que cada cual, según su sexo y edad, cumple unos roles precisos. Familia en la que hay un único ejemplar de periódico que lee una sola persona. Junto a los periódicos, las sillas y las lámparas de lectura, heredadas del siglo XIX, aparecieron en las primeras décadas del siglo XX mesas auxiliares servidas con tazas de café o de té, ceniceros, cigarrillos y pipas que expedían visibles volutas de humo, pequeños apoyapiés y pantuflas. Este repertorio de objetos mostró al lector competente, alfabetizado, bebiendo, fumando o comiendo mientras leía el periódico, y sirvió para hacer visible la idea de un confort doméstico moderado disfrutado en privado. Haciendo uso privado de este confort, además del padre que lee el diario con la familia presente, se popularizó *El lector que lee a solas* en la intimidad de la sala de su casa, y *El padre lector* que es interrumpido por una hija o un hijo mientras lee el Diario. *El lector en familia*, *El lector a solas* y *El padre lector*, se convirtieron en la representación emblemática de la masculinidad y la paternidad urbanas. A diferencia de él, el padre de “*El labriego y su familia*” o el de “*La cena campesina*”, desde comienzos del siglo XX, no leen el periódico; en sus familias, no hay periódico simplemente.

En la primera década del siglo XX, *La lectura del diario en casa* era ya una escena imprescindible de la iconografía escolar. La imagen acompañaba lo que las frases —con las que se enseñó a diferenciar los Sujetos de los Predicados; los Verbos y su conjugación en los distintos tiempos verbales, afirmaban. Una ilustración, desarrollada en tres viñetas, dedicaba una a la madre en la cocina, otra al padre en la sala y una tercera al hijo en el baño: “*Mi mamá está cocinando; mi papá está sentado leyendo; Mi hermanito Álvaro está lavándose las manos*”. En tanto esta imagen se centraba en el momento justo antes de la comida, otra imagen representaba el momento posterior a la cena: la escena se ambienta en la sala de la casa; sentados frente a frente aparecen una madre arrullando a una criatura entre sus brazos y un padre con un periódico entre sus manos; en la mesa que aparece a un lado de la escena, están la hija y el hijo mayores que dibujan y leen. La leyenda que acompaña a la imagen, titulada “*Lectura silenciosa*”, controla la observación con preguntas: “*¿Qué hace el papá? ¿Qué hace la niña? ¿Qué hace el niño en el suelo? ¿Sobre qué está la lámpara? ¿Sobre qué está sentada la mamá?*”.

La madre lectora y la inversión de roles

● La lectura del diario aparece para hacer visible la inversión de roles: mientras ella lee, el padre ayuda con los deberes escolares, o en compañía del hijo lavan la losa. La hija, al fondo, estudia.

■ El hombre lector se abstrae de la escena doméstica a través del diario: lee a solas, mientras acompaña a un hijo, en el momento justo antes de la cena, en la mañana mientras se preparan las hijas escolares, en tanto la madre sirve la cena o en la sala la familia ve la televisión.

▲ La lectura del diario se hace en el sillón, junto a la mesa auxiliar, el tapete y el apoyapiés.



PROFESOR DE ARTE. EDUCACIÓN BÁSICA, 1986.

El periódico protagonizó la imagen de la familia hasta mediados del siglo XX. En ese momento la iconografía escolar se renovó profundamente con la presencia de la televisión: en el nuevo retrato familiar, la familia se mostró reunida viendo la televisión. El periódico no desapareció del todo ni cedió completamente su lugar simbólico; las ilustraciones lo pusieron en las manos del padre sentado junto a su familia frente a la televisión. Mientras las madres, las hijas y los hijos ven la televisión, el padre lector de periódicos lo oye y lee el Diario. De nuevo la interrupción de las hijas y los hijos se reservó para cuando el padre está a solas, sin que la madre ni ninguna otra persona adulta esté presente.

En las distintas versiones el lector de periódico era abstraído de la escena doméstica a través de recursos visuales como el haz de luz de las lámparas, la distancia que lo separaba de las hijas e hijos o la mirada ininterrumpida sobre el periódico; otros recursos involucraban a la madre activa y plenamente con lo que sucedía alrededor: está más cerca de las hijas e hijos, dirige su mirada a una olla, a una de las criaturas, ayuda a la hija o al hijo escolar con los deberes o está sentada en la sala vestida con el delantal, cerca del cesto de la ropa familiar o dispuesta a atender a alguien, nunca suficientemente relajada. En ambas ilustraciones, la del momento justo antes de la cena y la de la sobremesa, comunes durante todo el siglo XX, se insistía en la imagen del padre lector, ampliada a las hijas e hijos, y en la presencia de una madre no lectora.

El valor simbólico del periódico en la imagen de la familia era tan definitivo que a finales del siglo XX numerosas ilustraciones consideraron el periódico



VIVE EL DOMINIO. MARIANA GONZÁLEZ, 1986.



TALONAJE A ENTORNOS. POLYANNO, 1986.



WE'VE THE MOMMA & MERRIANE ESTEVES, 1966.

Look, listen and read.

This is the kitchen



WE ARE THE FUTURE PRE-SCHOOL MARGARET ESTEVES, 1966.

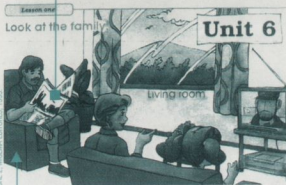
Do 20 de julio.

Hoy mi mamá despertó temprano. Ayudó a mi madre a hacer el desayuno. Por la mañana bordó un pañuelo y se lo regaló a mi papá. Me dio



MIOS COMARCAS & LUCYFERA MORALES, 1968.

1981



WE ARE THE FUTURE & MERRIANE ESTEVES, 1966.

Unit 6



PROYECTO DE VIDA & LUCYFERA MORALES, 1968.

como el recurso visual más eficaz para hacer visibles los cambios en los roles de género ocurridos durante el siglo: pusieron el periódico en manos de la mujer. Al hacerlo, dejando intacto lo demás en la escena, mostraron los cambios como inversión de roles. La madre lectora no es la antigua madre, sino una madre ejecutiva. Junto a ella —mientras lee—, aparece el maletín profesional; ella, al igual que el padre lector, lee en la sala o en el sofá mientras él aparece en la cocina o en la sala junto a la lectora, asistiendo a una hija o un hijo que hace sus deberes escolares. La imagen de la madre lectora confirmó, mediante esta inversión de roles, el valor que por más de cien años ha tenido la iconografía de la *Lectura del diario en casa*, con la presencia de un padre lector.

¿Sobre qué hablan...?

- Borente los nombres y discute en los globos unos diálogos de la familia Rodríguez.



AFECTUOSO & LUCYFERA MORALES, 1968.

LEASO & LUCYFERA MORALES, 1968.

El hombre de la calle, lector de diarios

En la iconografía escolar del siglo XIX, los lectores de periódicos no sólo formaban parte de una familia. Además de la lectura en casa, leían fuera sentados en la silla doble del parque público, en el interior del vagón de tren, en el del ómnibus, en las peluquerías, en las tabernas y en los cafés. En las láminas que ilustraban la vida en la ciudad, sus personajes y lugares más emblemáticos, el hombre de la calle se convirtió insistentemente en lector de periódicos: lector en movimiento que compraba su ejemplar al voceador o lo adquiría en el quiosco callejero; lector que llevaba el periódico doblado bajo el brazo, metido en el bolsillo o junto al maletín, y que con otros personajes urbanos como el agente de tránsito, el cartero, el barrendero, el camarero, el paseante y la mujer con el coche infantil, se convirtieron en la imagen misma de una ciudad informada diariamente.

Desde comienzos del siglo XX, dibujar un periódico fue una manera eficaz de convocar visualmente la idea de la masculinidad urbana. Los lectores no sólo forman parte de una familia; son parte imprescindible de la representación misma del espacio público: notorio o diminuto, el lector de periódico aparece en la calle con el periódico bajo el brazo, en la acera leyéndolo al subir al bus, en la silla del parque, en el interior del café y en la esquina de la calle con el periódico abierto o cruzando el paso de peatones mientras lo lee. Lector en movimiento, vestido de traje, en un ambiente de señales de tránsito, coches y autobuses, lámparas públicas y árboles podados y diseñados. Elaboración visual de la masculinidad en la que, en numerosas imágenes, el sujeto lector aparece tras un periódico diario desplegado en primer plano, que ocupa una superficie mayor a la que ocupa el cuerpo del lector; cuerpo cubierto por el periódico.



FABRICA S. ESTERNA VOLANTE, 1906.



LEPARDI, DIBUJOS Y ESTERNA, RE. VANCELO, 1905.

De los problemas estudiados en la jornada, ¿cuál merece la más pronta solución? ¿Por qué?



COMASO Y ESTERNA, VOLANTE, 1907.

PICTURE DICTONNAIRE EDITORIAL REI ANDES.



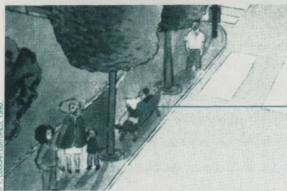
PICTURE DICTONNAIRE EDITORIAL REI ANDES.



VENTANAS ILLUSTRACIONES PRODUCTOS DANI DE COLOMBIA 1996.



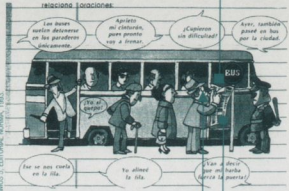
MAESTRO MARIANO / ESCUELA ESTREPE 1996.



TALENTO 2 / EDITORIAL VOLUNTAD 1995.



MIS COMPAÑEROS 3 / EDITORIAL NEUMANN 1993.



PROYECTO DE VIDA 3 / EDUCAR EDITORIAL 1996.



TALENTO 2 / EDITORIAL VOLUNTAD 1995.



JORNADA 3

El editorial es tu opinión

El editorial del periódico es una sección donde los periodistas dan su opinión acerca de los acontecimientos del país. En nuestro periódico, el editorial da nuestras opiniones sobre cada tema que tratamos. Copió en todas las secciones incluyen un editorial escrito por el grupo. El siguiente artículo es el editorial que Ana escribió para la sección cultural.

La cultura es sinón

El hombre lector de diarios es de todas las edades; excepcionalmente es un hombre negro. Con insistencia su cuerpo surge detrás del diario que lee y le cubre en buena parte. Lee el diario en silencio e individualmente, desplegando las dos páginas y casi nunca doblándolas.

El lector lee en la calle, de pie en la acera urbana, junto al quiosco, o mientras hace fila para esperar el bus; lee sentado en la silla del parque y en la del bus. Es un lector en movimiento.

Un repertorio de objetos le acompaña: las gafas y el maletín son los más comunes; también el sombrero y el paraguas.

El delantal y el trabajo



En los abecedarios de oficios del siglo XVIII el delantal formó parte de los oficios ejecutados por hombres y por mujeres. El delantal de cuerpo entero, grande y con escote cuadrado, cubrió el cuerpo de los soldados, zapateros, carpinteros, panaderos y de otros artesanos. El delantal anudado a la cintura, cubrió las largas faldas de las mujeres cuyo oficio se hacía visible, además del delantal, por los objetos que portaban: canastos, cantimploras, balanzas, mazos, bojotes de ropa, bultos de carbón, husos de madera, jaulas con pollos, identificaban a las cesteras, aguateras, lavanderas, carboneras, hilanderas, bordadoras, cigarreras, comadronas, molenderas y vendedoras. En el siglo XIX, el delantal industrial cubrió el cuerpo de las obreras y de los obreros en las fábricas, y a comienzos del siglo XX se integró al uniforme de los oficios urbanos protagonizados exclusivamente por hombres: barrenderos de calles, jardineros de parques, bomberos urbanos, revisores de redes eléctricas, recogedores de basuras.

En la imagen del XIX el delantal representó especialmente las labores, los oficios y los quehaceres domésticos que, al no ser considerados *trabajos*, aparecieron excepcionalmente en la iconografía de *Artes y Oficios*. Las palabras *Criada* y *Sirvienta*, ilustradas con mujeres que lucían el delantal doméstico, se incluyeron en los abecedarios, silabarios y cartillas elementales de lectura, en los temas que enseñaban cómo reconocerlas, tratarlas o mandarlas, pero en ningún caso fueron el nombre o la imagen de un trabajo digno de imitar o valorar. Ni durante el siglo XIX, ni durante el siglo XX, el trabajo doméstico formó parte de la iconografía escolar de las profesiones, que ofrecía a las niñas y a los niños el repertorio de trabajos y oficios valorados y admirados, a los que, además, podrían dedicarse cuando fuesen grandes. El trabajo doméstico fue un no trabajo; un trabajo sin historia del que nunca se dijo, como se pregónó con insistencia de los otros trabajos, que “*Sirven para hacer a la humanidad la vida más cómoda, alegre y feliz*”, ni que, “*Gracias al trabajo, todas las personas, estamos más cerca de Dios y hacemos más grande a la humanidad*”.

Dentro y fuera de la casa, el delantal asociado a la gestión doméstica sirvió para establecer jerarquías entre mujeres. En las cartillas del XIX, el *Retrato Familiar*, la *Cena familiar* y las

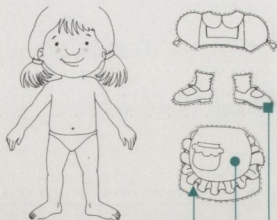
El delantal se convirtió, en la imagen de las mujeres, en un equivalente del periódico para los hombres: en tanto el periódico hace del tiempo del lector en casa un tiempo de no trabajo, el delantal muestra el tiempo de la mujer en casa como un tiempo de trabajo y gestión doméstica. Si el periódico convoca visualmente la masculinidad, el delantal convoca la feminidad.

Visitas solían incluir al *personal de servicio* o *servidumbre*; la ausencia de delantal o la diferencia en la calidad de éste, y la postura sentada o de pie, diferenciaban visualmente a la dueña de la casa de las nodrizas, las criadas y las otras servidoras domésticas. En los manuales de *Economía Doméstica*, de *Higiene* y de *Nutrición*, abundaron las escenas de instrucción, supervisión y servicio entre mujeres; escenas en las que no aparecen ni los hombres de la casa ni personas extrañas a la casa. Aunque se muestra a varias mujeres de pie, entre cestos y mesas con ropa, planchando, doblando y cosiendo, el delantal de la dueña de casa —más vistoso y sus ropas más finas—, la identifica y diferencia. Fuera de la casa, la mujer que sirve a otra conserva el delantal: las nodrizas en el parque, la criada que acompaña al ama de casa al mercado, la chaperona que pasea junto a la señora en el bulevar. En las láminas sobre la vida en la ciudad abundaban las mujeres con delantal, con coches infantiles, con criaturas o sin ellas, con canastos bajo el brazo. La presencia del delantal hizo visible las diferencias sociales entre las mujeres y las diferencias de género entre las personas en esas representaciones del espacio público.

En las primeras décadas del XX las figuras de las servidoras domésticas y las nodrizas se excluyeron de la iconografía de la familia. El ama de casa del nuevo siglo, mujer joven y moderna que dispone de electricidad en la casa y cuenta con la ayuda de aparatos electrodomésticos, será la única responsable de la gestión doméstica. Sin la ayuda de la abuela, o de las mujeres más pobres contratadas a su servicio, ella vestirá el delantal mientras permanece en casa; no se lo quitará, como lo hizo en el siglo XIX, para ponérselo a sus colaboradoras cuando se reunía con la familia en pleno o con las *Visitas*. En la iconografía escolar de los años treinta, el ama de casa aparece en el retrato familiar con el delantal, junto al esposo en corbata y al hijo único o a la pareja hija/hijo; mantiene el delantal en el comedor, en la puerta de la casa mientras despide al esposo y recibe al hijo, en la habitación mientras vela el sueño o recibe la visita del doctor, y en la viñeta que ilustra la palabra Mamá.

El delantal de las niñas y las mujeres

En los temas *Me Visto* y *El vestido*, tratados en los primeros grados escolares, el delantal ingresó como una prenda básica del vestuario de las niñas. También lo hizo en la imagen de las palabras *Niña*, *Mamá*, *Abuela*, *Estas son las niñas* o *Esta es Helena, Victoria o Rosita*. El delantal doméstico, símbolo de la mujer de la casa, se integró a la imagen de las niñas/hijas y las ancianas/abuelas de la familia, en la que aún se mantiene. El delantal de las niñas —que en las mismas cartillas ellas lavan, cosen y cuidan— se dibuja vaporoso, colorido, con grandes moños y a juego con otras prendas, siguiendo la herencia visual de la ilustración para cuentos infantiles del siglo XIX. El de las madres y abuelas es más discreto, algo coqueto y en el caso de las mujeres ancianas y de las campesinas especialmente, suele ser gastado y pobre.



TALLER INFANTE, PÁRULOS VOLUNTARIOS, 1996



TALLER 4, EDITORIAL VOLUNTARIO, 1996



COSMOS 1, EDITORIAL VOLUNTARIO, 1996



TALLER INFANTE, PÁRULOS VOLUNTARIOS, 1996

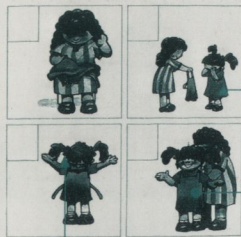


TALLER INFANTE, 2 MATERIALS PARA ESCOLARES, EDITORIAL VOLUNTARIO, 1994



MIS COMARCAS 4, EDITORIAL NORMA, 1993

El delantal de Susi



VALERIO LUCIO ESTEPHAN, EDITORIAL VOLUNTAD, 1986.



RAMIRO Y LUCIANO ESTEPHAN DEL ESTEPHAN, 1986.

● El delantal lo llevan las mujeres de todas las edades; regularmente está confeccionado en materiales livianos, lleva lazos, encajes y estampados. Las mujeres con delantal llevan vestidos y casi nunca lencen pantalones. La pareja vestido/delantal es más útil para convocar la feminidad asociada a lo doméstico.

■ Los zapatos que calzan son planos y con hebillas acompañados, en el caso de las niñas, de calcetines a media pierna. Se evitan los zapatos modernos o de corte deportivo.

▲ El delantal femenino casi siempre se acompaña de moños que se hacen con los propios lazos del delantal en la cintura, o que se agregan como parte del cuello del vestido o como adorno de la cabellera.



ALDO COMBARCOS S., EDITORIAL NUNYA, 1981.



VALERIO Y LUCIANO ESTEPHAN, EDITORIAL VOLUNTAD, 1986.

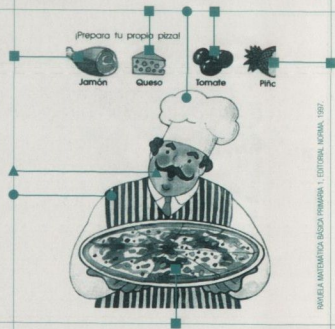
PROFESOR DE NIÑA, T. EDITORIAL ESTEPHAN, 1986.



El delantal de los niños y los hombres

El delantal de los hombres y los niños se dibuja grande, con escote cuadrado y acompañado de accesorios como gorros, guantes, pinzas, espátulas y tazas medidoras, inspirado en el modelo del delantal artesanal e industrial. Los gestos y las expresiones de los usuarios del delantal insisten en el carácter no rutinario de la labor doméstica que realizan: mientras limpian o cocinan, cantan, silban, sonríen o hacen maromas con las ollas; exhiben lo que cocinan y los ingredientes son visibles, están marcados y separados en porciones; los detalles realistas del lugar se omiten y se reemplazan por un fondo neutro. La semejanza con la iconografía de las profesiones con sus uniformes es grande: más que papás o hijos que cocinan rutinaria, doméstica y

cotidianamente, la imagen es la de profesionales cocineros. El que la presencia del delantal en hombres y niños se justifique siempre por la acción que la imagen muestra—lavar, cocinar o limpiar— y que el tipo de delantal sea exagerado para el tipo de labor que se hace, revela las dificultades culturales para integrar lo masculino y lo doméstico.



2. ¿Qué pasa cuando agregas la misma cantidad varias veces?

IMAGEN: LA GEMINIA Y EL ESTUDIO DEL VIZCAYO, 1997

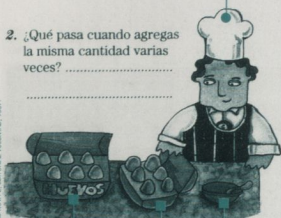


IMAGEN: LA GEMINIA Y EL ESTUDIO DEL VIZCAYO, 1997



WE ARE THE FUTURE 2. ANIMATED EDITORIAL, 1995

On Thursday, Mrs. Marti reads in the library.



On Saturday, my!

IMAGEN: LA GEMINIA Y EL ESTUDIO DEL VIZCAYO, 1997



IMAGEN: LA GEMINIA Y EL ESTUDIO DEL VIZCAYO, 1997

● A los hombres se les dibujan delantales grandes, de cuello cuadrado, para actividades domésticas tan sencillas como limpiar el polvo. Los lazos del delantal masculino se omiten o se dibujan discretos. El gorro profesional, grande y vistoso, tiende a acompañar la presencia del delantal en los hombres.

■ La presencia de los ingredientes y de instrumentos de medida, así como la ambientación en fondos más neutros, muestran al hombre o niño cocinero en un ambiente menos doméstico, más profesional, experimental o festivo.

▲ En los adultos con delantal se acentúa la presencia del bigote y del cuerpo grande y ancho, y otros rasgos de masculinidad.

El delantal de las hembras animales

En la imagen animada del mundo animal las hembras adultas lucen delantal cuando se las muestra en familia y cuando aparecen junto a su cría. A diferencia de la representación con humanos, en la que el hombre adulto está presente pero visualmente se aísla de la escena familiar, en la representación del mundo animal se opta directamente por suprimir de la escena al macho adulto. Sin embargo, algunas ilustraciones siguiendo cierta tradición de la pintura occidental, incluyen la figura del macho en el interior doméstico a través del cuadro y/o portaretrato. En la imagen de la hembra animal se acentúan rasgos visuales estereotipados asociados a la feminidad: se enfatiza la carnosidad de los labios coloreados con rojos intensos, los pómulos se marcan con círculos carmesí, el largo de las pestañas y la presencia de las pecas y lunares se exagera como un rasgo de coquetería, y sobre las orejas y los cachos se agrega un lazo o un mechón. Vacas, gallinas, jirafas, cerdas, gatas, lucen enormes mo-



TALENTO 2. EDITORIAL VOLANTE, 1966.

ños en la cabeza, el pescuezo o el cuerpo formados frecuentemente con los propios lazos del delantal.

El delantal de las hembras animales es similar al delantal de las humanas, tanto en su apariencia —estampados, colores, volantes y otros adornos—, como en su función de evocación intensa del trabajo doméstico.



La paloma y sus hijitos



• Talento 2. Editorial Volante y más. 19 de octubre.

TALENTO 2. EDITORIAL VOLANTE, 1966.



▲ ALMENDA Y LEGIDO EDITORES, 1987.

■ TALLER PAPER, INTERGRAC 2, EDITORIAL VOLCANERO, 1989.



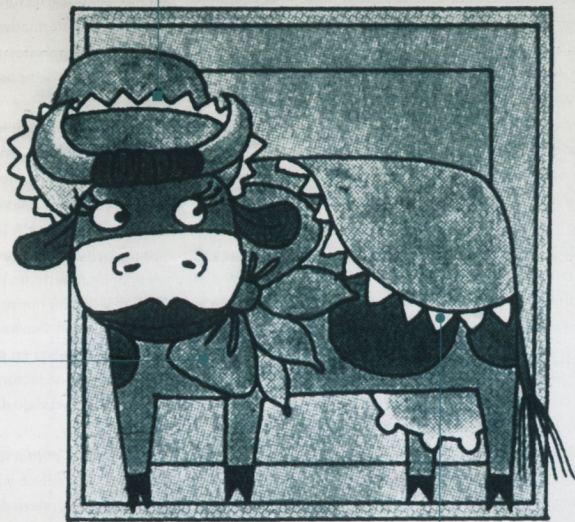
▲ ALMENDA Y LEGIDO EDITORES, 1987.



■ TALLER PAPER, INTERGRAC 2, EDITORIAL VOLCANERO, 1989.



▲ MONTY 2, EDITORIAL VOLCANERO, 1986.

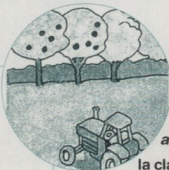


● En las hembras animales se acentúan los rasgos del delantal femenino. Los lazos, especialmente, se dibujan inmensos. Cuando se calzan los pies, se les ponen zapatos con correa y hebilla.

■ Para enfatizar la imagen doméstica de la hembra, junto al delantal se le agregan pañoletas anudadas, cofias o gorros de dormir en la cabeza.

▲ La presencia del macho se introduce a través del cuadro. Los moños y la gorra diferencian la cría en machos y hembras.

La familia ve televisión y va de vacaciones



La familia de la ilustración escolar se informó hasta mediados del siglo XIX, a través de productos escritos y de una gran tradición oral: abuelos, padres y tíos, leían algunos *buenos libros* considerados “*Los mejores amigos del hombre*”; sin embargo, eran papeles periódicos manuscritos e impresos, la clase de escritos que leían cada vez más. La madre leía en una modalidad de lectura compartida y en voz alta, o de recogimiento y de placer —no marcada por un interés informativo acerca de los hechos y acontecimientos— silabarios, pequeñas cartillas, tratados, misales y devocionarios. El abuelo, convertido en la memoria familiar, contaba historias de otros tiempos, y junto a *Las visitas* protagonizó la imagen de la tertulia familiar.

En la iconografía de mediados del siglo XIX, es el viaje lejano de un miembro de la familia —hombre, generalmente— el mayor generador de noticias e información: el hijo ausente enviado de viaje para aprender, escribe cartas a la madre en las que le reitera su amor, y promete ser bueno y bondadoso; y a su padre en las que le explica sus logros y aprendizajes; a su vez recibe las cartas del padre aconsejándole. El tío de visita, venido de lejos, relata a la familia reunida cómo es la gran ciudad en la que vive. El padre que sale de viaje, a través de las cartas orienta al hijo mayor para que le reemplace durante su ausencia. La muerte de la abuela y la enfermedad de la madre, a quien el doctor aconseja tomar baños o buscar nuevos climas, fueron otra ocasión para el viaje y la novedad. Las ilustraciones mostraban familias que despedían al hijo o al padre en la estación de tren; pasajeros leyendo el periódico en el interior de un vagón y pasajeras leyendo pequeños libros, tejiendo o conversando; la lectura en familia de la carta del hijo o del padre ausentes; la velada familiar en torno al tío; el viaje de la madre enferma; y la llegada del cartero que la madre atiende.

Al tiempo que las cartillas elementales de lectura, las *Lecciones de cosas* y los *Centros de interés*, dedicaban lecciones e ilustraciones al tema de los viajes, a informar sus motivos y a explicar los cambios en las formas de viajar, mostraron también los cambios en la naturaleza de la información, y en las formas nuevas de su circulación y transporte: el ferrocarril, el periódico, el telégrafo y el teléfono, proclamados como *Grandes inventos de la humanidad*, indicadores de

En numerosas ilustraciones la luz de la vieja lámpara doméstica, se cambió por la de la pantalla encendida del televisor, convertida en la fuente moderna de iluminación del interior doméstico.

Progreso y de Civilización, motivaron numerosas imágenes escolares que comparaban el *Antes* y el *Ahora*, y a los *Pueblos Primitivos* y los *Pueblos Civilizados*. Se acostumbró el uso de dos viñetas para hacer visualmente la comparación: en tanto una mostraba las señales de humo, el toque de un tambor, o un camello, la otra mostraba la red de un ferrocarril, los hilos de un telégrafo o el ambiente de una centralita telefónica. Los textos, como este de 1880, explicaban que *“Aunque el ferrocarril es universal y permite comunicarse con los parientes lejanos, hay pueblos atrasados cuyos habitantes no tienen otros medios de comunicación que los que les proporcionan el asno y el camello”*.

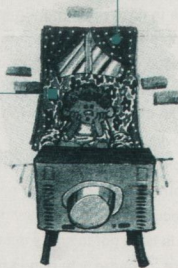
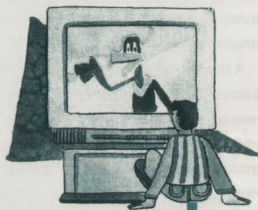
A finales del siglo XIX, la iconografía escolar sobre los medios entonces nuevos mostraba las partes que los componían, y a través de esquemas, cuidadosamente explicaban su funcionamiento. Las leyendas que acompañaban esas imágenes descriptivas destacaban los usos y aplicaciones públicas y comerciales. Sólo a comienzos del siglo XX fue común proclamar, además, los usos domésticos y familiares: las ilustraciones del teléfono que mostraban a las operadoras y a los hombres usuarios en una centralita, dieron paso a las viñetas de los abecedarios, silabarios, loterías infantiles y cartillas de iniciación a la lectura en las que el teléfono se mostró como un juguete y se convirtió en un objeto para nombrar y colorear, integrado al mobiliario de la casa moderna. En la sala de la casa aparecieron teléfonos, gramófonos y grandes aparatos de radio, a la vez que las ilustraciones mostraron familias que viajaban en grupo: el viejo paseo dominical a misa, asociado a la letra I de Iglesia, se reemplazó por el día de campo familiar. El viaje por motivos de salud, de negocios o de instrucción se convirtió, en la primera mitad del siglo XX, en las vacaciones familiares en tren, avión o automóvil. Trenes, aviones y automóviles aparecieron en los cuadernos de iniciación a la escritura y de dibujo como siluetas para colorear, objetos que identificar y palabras con las cuales aprender las primeras letras. Las ilustraciones del río visto como una cinta y del paisaje visto desde la ventanilla del tren o del avión, acompañaron las nuevas lecturas. En los años cincuenta la televisión ingresó a la imagen de la casa por la sala y desde allí, en el sofá, se formuló el nuevo retrato familiar en el que la madre, el padre, y la pareja hija / hijo ven en la sala la televisión.

La familia ve televisión

Las ideas han estado presentes en la iconografía escolar de la televisión: una, que la familia y los niños son los usuarios más frecuentes; otra, que la televisión se ve en la casa. En el retrato familiar con la televisión, la familia televidente es una familia que se toca. Al compartir no sólo la sala sino el sofá, la cercanía entre sus miembros es más que física: madres y padres están sentimental y afectivamente más cerca de sus hijas e hijos; la distancia que antaño les separaba en *La Lectura del diario en casa*, y la rigidez de los cuerpos entonces, cede a una imagen de contacto en la que los cuerpos están más próximos y más relajados. La representación de la televisión siempre vista en familia surgió de la idea adulta de que la televisión es nociva para las niñas y niños; verla en compañía adulta es una forma de controlar y corregir su visión, es decir, una buena y correcta manera de ver. En numerosas ilustraciones la luz de la vieja lámpara doméstica se cambió por la de la pantalla encendida del televisor, convertida en la fuente moderna de iluminación del interior doméstico.

La continua dificultad para imaginar el tiempo de ocio y descanso femeninos, así como las ideas sobre el poder y los roles de género dentro del ámbito familiar, favoreció la clásica ilustración del niño que ve televisión a solas, heredera de la tradición que imagina al hombre como el usuario privilegiado de los medios de información en casa. La similitud entre algunas ilustraciones del padre lector del periódico a solas y el niño televidente es un escolar que se distrae o descansa, no alguien que pierde el tiempo. En algunas versiones se conserva la presencia de una madre adulta —ahora televidente— que mientras ve la televisión es interrumpida por el hijo escolar a quien atiende, mientras otras incluyen la presencia de un padre o un abuelo que, con el dedo indicando la pantalla y la boca abierta, comenta aquello que se ve y se oye. Excepcionalmente surge la radio, asociada a la imagen de los hombres campesinos o abuelos; casi nunca a la de los adultos esposos y padres que se informan desde el siglo XIX a través del periódico, y en el XX de la televisión.

Suma de fraccionarios





TALINDES I. EDITORIAL GOLIATH, 1992.



ESPANOL, CHAMARRO S. EDITORIAL RO NANCE, 1985.

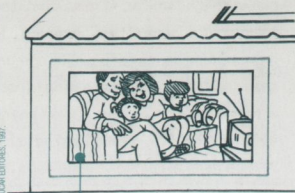
● En la ilustración escolar, la televisión se ve en la sala de la casa. Objetos más costosos como el ordenador, se han incluido en la habitación infantil, no así el aparato para la televisión tan fuertemente asociado a la sala familiar.

■ El niño a solas no usa el sofá. Se sienta en el piso, en la poltrona o en la silla individual.

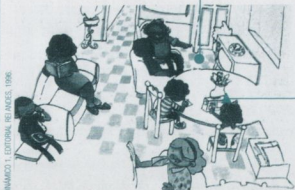
▲ El niño, mucho más que la niña, es el televidente escolar. La niña se dibuja con el receptor de radio.



PALOMBA ANDREU E. LOTFEGI BARROSO PUECO-PARELA, 1996.

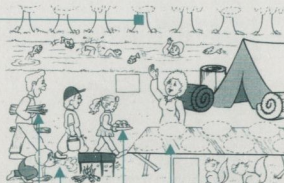


JUANJO S. EDITORIAL ESTEREO, 1987.



ESPANOL, CHAMARRO S. EDITORIAL RO NANCE, 1985.

La visita al campo y El día de campo



AGUIRRE I. EDITORIAL VOLANTIN, 1996



CONTRASTARTE S. EDITORIAL VOLANTIN, 1996

En la imagen de la familia de la segunda mitad del siglo XIX dos motivos ocasionar la salida familiar: la misa dominical y la visita al campo. La iconografía escolar mostraba, en el camino rumbo a la iglesia, a la madre y al padre caminando en compañía de las hijas e hijos comunes; el edificio de la iglesia, como el de *La casa* en *El retrato familiar* o el de la escuela en *El buen escolar* aparecía al fondo, al final del camino. La ida a misa justificó la presencia y reunión de la familia en el espacio público, en el afuera de la casa, casi hasta mediados del siglo XX. A su vez, *La visita al campo* se justificaba por la visita que la familia hacía a casa de la abuela y el abuelo y, en las primeras décadas del siglo XX, por la oportunidad que la familia urbana tiene de entrar en *contacto* con la naturaleza.



TALIENTE A. EDITORIAL VOLANTIN, 1996

A mediados de los años cincuenta, la presencia del avión y la popularización del automóvil amplió los destinos imaginados para las salidas familiares: la visita al campo y la ida a la iglesia se convirtieron en *Las vacaciones familiares* y *El día de picnic*. La familia se representó como aquella que dispone y disfruta de vacaciones anuales, no inspiradas ya por motivos sentimentales, sino por la necesidad de descansar de la jornada laboral y escolar y gozar de un tiempo ocioso. El tiempo adulto y el tiempo infantil de la iconografía escolar, coinciden plenamente en los ritmos de trabajo y descanso. La familia que va de vacaciones está integrada por las mismas personas, y luce de la misma manera que la familia que cena a solas, ve la televisión y va al supermercado; familia recogida en estricta intimidad, que ni durante las vacaciones entra en contacto o se relaciona con otras personas.



CONTRASTARTE S. EDITORIAL VOLANTIN, 1996

● La familia escolar, integrada por mamá, papá, hija e hijo, es una familia que va de vacaciones y viaja por avión o en automóvil propio. El padre conduce y mira los mapas.

■ Los dos destinos más frecuentes son la costa y el campo. Ambos convocan familias urbanas que habitan en el interior.

▲ El día de campo se muestra como un día de picnic, con carpas, manteles, canastas y un pequeño pueblo de focas. Pocas imágenes reconocen el paseo de olla. En unas y otras es común el reparto convencional de roles entre hombres y mujeres: mientras ellas cocinan o sirven, ellos traen la leña o encienden el fuego; mientras ellas lavan, ellos descansan.

iones



CONTINUAMOS EL EDUCAR DIFERENTE. 1986.



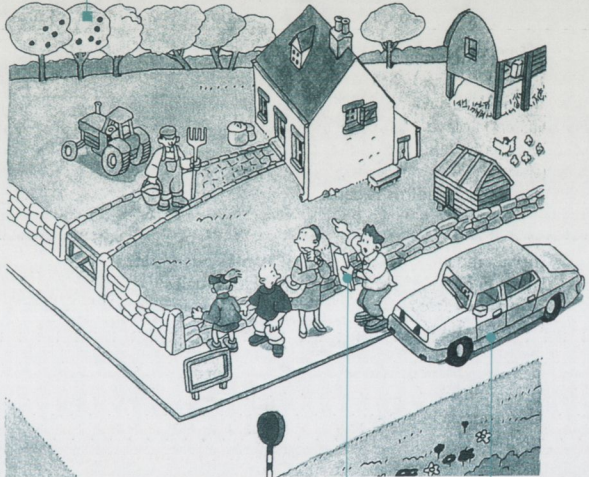
ESPANOL DYNAMIK 3. EDUCAR DIFERENTE. AÑO 1986.



MARTY FELER 4. EDUCAR DIFERENTE. AÑO 1986.

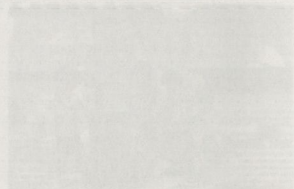
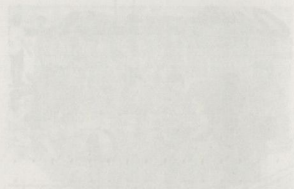


PROFESIONALES 4. EDUCAR DIFERENTE. 1986.



CONTINUAMOS EL EDUCAR DIFERENTE. 1986.

José Ángel, un abuelito soltero, afirma que él y su familia se preocupan por su abuelo y su abuela, pero no por él mismo. Él afirma que él y su familia se preocupan por su abuelo y su abuela, pero no por él mismo. Él afirma que él y su familia se preocupan por su abuelo y su abuela, pero no por él mismo.



Ritmo

Imágenes de las personas mayores

Ancianidad en familia



Durante la primera mitad del siglo XIX la presencia de las personas mayores en la ilustración escolar fue relativamente alta. Su imagen ilustraba permanentemente ciertos temas: en los libros de biología, *El ciclo natural*, en los de *Higiene y economía doméstica*, *Los alimentos* vinculados al “*Modo de llegar a una senectud sana y vigorosa*”; en los tratados de urbanidad, *El respeto que le*

debemos a nuestros mayores, *Deberes para con nuestros padres y abuelos*, *La obediencia y variadas Lecciones de cortesía*; en las cartillas de iniciación a la lectura y de lecturas familiares, las *Edades de la vida*, *La vejez*, *La muerte* y *La familia*; en los libros de anatomía y fisiología, *La Ceguera*, *La Sordera*, *La pérdida de la visión*, *La pérdida del oído* y los *Aparatos e inventos que sirven para remediarlas* —“*La sordera se remedia usando un aparato llamado trompetilla*”—; en los abecedarios y silabarios su imagen ilustró las palabras *vieja*, *viejo*, *jiba*, *vejez*, *huso*, *hílar*, *abuelito*. Sin embargo, el tema que quizá con mayor frecuencia convocó la presencia de una anciana o un anciano como protagonista a lo largo de todo el siglo XIX, fue el de *La caridad cristiana*, ilustrado con la anciana o el anciano callejeros, imagen de vejez y de pobreza simultáneamente. Su representación fue la del cuerpo deforme, contrahecho, gibado, reiteradamente ciego, con el cabello desgreñado y sucio, cubierto con un vestido roto, acompañado siempre por animales y nunca por personas; un perro flaco y hambriento para los ancianos o un gato feo, sucio o amenazante para las ancianas. A esta imagen escolar de *La mala vejez*, se oponía la de *La vejez buena*, ilustrada en el cuerpo rígido de un anciano —en esta versión no se optó por la anciana como protagonista— blanco, limpio y respetable, nunca sordo ni ciego, que en las primeras décadas del siglo XX no dejó de lucir gafas.

Estas dos versiones de la ancianidad buena y la ancianidad mala, se ambientaron en la casa o en la calle respectivamente; familia o abandono. En ningún caso la abuela o el abuelo callejeros fueron los de *El buen escolar*. La ancianidad de la mujer y el hombre buenos, vivida en familia, se presentó como la fuente de la experiencia y de la memoria familiar en las dos clásicas ilustraciones en las que el abuelo, sentado en una silla del parque en el campo abierto, cuenta su experiencia; o en la que la abuela en la casa, sosteniendo un álbum u otro objeto en

La ancianidad representada en la iconografía escolar se vinculó a la familia y se limitó a ésta definitivamente. En las páginas de los libros desapareció la ancianidad callejera, y se conservó a las abuelas y los abuelos del retrato familiar, siempre blancos y cada vez más urbanos. La idea de la ancianidad como edad de la vida, pocas veces ha sido protagonizada por personas negras, indígenas o campesinas, a no ser cuando su ancianidad se vincula a la tradición oral y al cuento de leyendas.

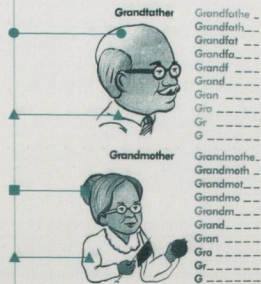
La muerte de la abuela o el abuelo, ausente como tema, se convoca en las nuevas ilustraciones mediante la representación de un sólo miembro de la pareja.

sus manos, cuenta sus recuerdos, en especial a su nieta. *La muerte de la abuela* y *La muerte del abuelo*, temas frecuentes en la iconografía escolar de todo el siglo XIX, desapareció de las páginas escolares en las primeras décadas del siglo XX. La muerte deja de ser visualizada y presentada a los ojos de las niñas y niños escolares; esa desaparición visual de la muerte se hizo lentamente: la imagen clásica que ilustraba el tema mostraba inicialmente el cuerpo de la abuela o el abuelo muertos sobre una mesa o en la cama; en ambos casos el cuerpo estaba cubierto con mantas y sólo la cara se representaba; sobre o alrededor del cuerpo se dibujaban algunas flores y/o un crucifijo. La mesa o cama aparecía en el centro de cuatro cirios o velas; alrededor, las personas familiares —la madre y el padre del escolar generalmente— oraban o rezaban con un rosario en las manos.

Al comenzar el siglo XX, el cuerpo muerto de la abuela o el abuelo se mostró menos; la muerte se representó por el cajón rectangular dispuesto en medio de las velas. Sin embargo, el ambiente dejaba ver que el lugar de velación continuaba siendo la casa familiar. Era la abuela, más que el abuelo, quien protagonizaba el tema de la muerte; y la muerte asociada a la ancianidad se mostraba como el desenlace de *El ciclo natural* y de *Las edades de la vida*. Tanto el ciclo como las edades incluían la reproducción sexual como una función obligatoria de todos los seres: la muerte estaba precedida de la reproducción; la reproducción a su vez, coincidía en las ilustraciones con el rango de la adultez: nacer, crecer, reproducirse y morir. Nacer en familia y morir en familia, siempre y cuando en vida mujeres y hombres se reprodujeran.

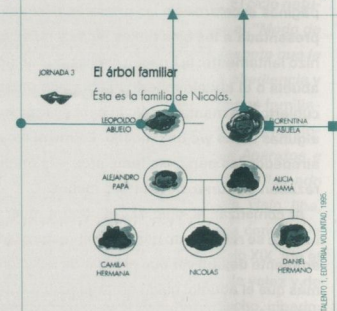
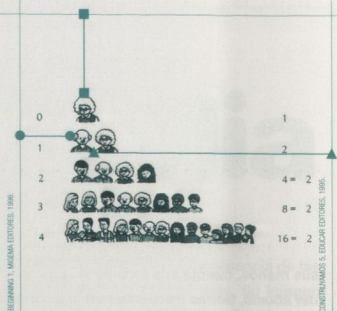
En la primera mitad del siglo XX, la idea de una ancianidad buena y una mala dejó de ser pertinente; el tema de la muerte en familia de la abuela o el abuelo, prácticamente desapareció de los libros para uso escolar; en los casos excepcionales en los que la muerte asociada a la vejez se conservó, la ilustración renunció a mostrar el cuerpo de la persona muerta; la presencia del otro miembro de la pareja se convirtió en el recurso gráfico más usual para convocar la ausencia de la abuela o el abuelo muertos. La muerte pasó a ser representada más que por la pérdida de las abuelas o los abuelos familiares, por la pérdida de la mascota tan presente en las imágenes de *La familia* y *Mi familia*.

Antepasados biológicos y memoria familiar



La vejez surge en la ilustración escolar supeditada a la idea de familia: *El retrato familiar* y *Los tipos de familia* son los temas en los que con frecuencia aparecen las personas mayores. La pareja anciana mostrada bajo los roles de abuela y abuelo, se convierte en los orígenes biológicos e históricos de una nueva familia en su memoria, y suele no ser imaginada ni visualizada por fuera de este destino meramente familiar. El reconocimiento que se otorga a la pareja anciana mostrada de esta manera, se funda en que su unión ha garantizado la presencia de la nueva familia a través de la reproducción biológica, afectiva y social. Las mujeres ancianas y los hombres ancianos, sin hijas e hijos, y sin nietas y nietos, no han logrado ser parte de la idea de ancianidad divulgada por el pensamiento escolar.

Modalidades de representación gráfica como son los árboles, las pirámides y las líneas genealógicas, en las que se reconoce la existencia de sólo dos parejas ancianas por cada grupo familiar, una materna y otra paterna, continuaron siendo exitosas en la iconografía escolar del siglo XX pese a los cambios de las vivencias familiares, en las que hermanas y hermanos comparten según su ascendencia distintas parejas de abuelas y abuelos. En ellas pervive la iconografía familiar canónica divulgada por los primeros materiales escolares masivos del siglo XIX, que legitimaban una sola modalidad de familia. En la iconografía escolar del siglo XX, desapareció la ilustración de la abuela o el abuelo muertos y la de los rituales generados a partir de esa muerte, presentes en la ilustración escolar del siglo XIX.



La historia de Álvaro

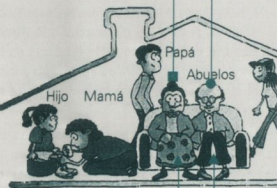
Álvaro y su hermana Clara vivían muy felices con sus padres y sus abuelos paternos, es decir, con los padres de su padre.

Sus abuelos maternos no viven con ellos. Los abuelos son muy cariñosos con Álvaro y Clara, sus nietos; ellos también fueron niños, crecieron, formaron una familia, tuvieron hijos y ahora son ancianos.

Álvaro y Clara, cuando crezcan, formarán cada uno su propia familia, seguramente serán padres y, años más tarde, abuelos.

MAESTRO MARINO 1. EDICIÓN EDITORES, 1986.

AFECTIVIDAD Y EDUCACIÓN EDITORES, 1997.



AMOR Y FUERZA Y EDITORIAL HO ANGELES, 1996.



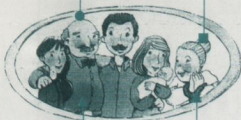
Para reflexionar en familia:
 El hogar es el lugar donde vivimos, en el cual trabajamos y colaboramos para ser felices y dar alegría a quienes nos rodean.

- Por diminuta que sea la cabeza del abuelo, la calvicie es el rasgo visual para caracterizarla. Se agrega el sombrero o gorro para cubrirla, símbolo de un tiempo de ocio. El abuelo luce bigote, más que el adulto o el joven.

- El peinado en forma de moña caracteriza la cabeza de la abuela cuya cabellera se dibuja blanca.

- ▲ La pareja abuela-abuelo se muestra al comenzar el árbol genealógico o las pirámides familiares. Son la imagen de unos orígenes estables ya que todas las hijas e hijos son de la misma pareja.

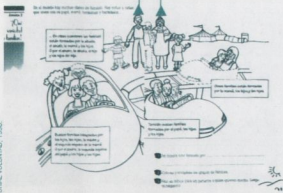
NIESTRO MUNDO Y EDUCACIÓN EDITORES, 1996.



Describe la familia que veo en la ilustración.
 Relato cómo es mi familia y la comparo con la de la ilustración.

165

LEGADO Y EDITORIAL VOLUNTAD, 1996.



AMOR Y FUERZA Y EDITORIAL HO ANGELES, 1996.



Ilustración de un momento de la vida familiar, entre jóvenes y viejos.

La visita familiar a la abuela y el abuelo

En la ilustración de la primera década del siglo XX, la casa de la abuela y el abuelo permaneció en el campo mientras sus hijos e hijas partían a la ciudad. Las nietas y los nietos nacieron plenamente urbanos. La pareja ancestral comenzó a ser visitada por sus descendientes, quienes aprendían durante la visita las diferencias entre la vida de la ciudad y la del campo. La ilustración típica de *La visita a los abuelos* mostraba el momento de la bienvenida en la puerta de la casa, permitiendo ver el entorno rural que la rodeaba. Ésta se convirtió en la única visita que hacen y reciben las familias de la ilustración escolar, recogidas en la más estricta intimidad.

En la imagen de los años cincuenta, la abuela y el abuelo aparecieron viviendo en la ciudad. De visita en la casa de las hijas o hijos, se mostraba a los dos miembros de la pareja anciana en la sala. Conviviendo con la nueva familia, se mostraba sólo a uno; la ausencia del otro fue la forma de mostrar su muerte y, a la vez, de justificar la convivencia del miembro de la pareja vivo con la familia más joven: el abuelo que habita en la casa de una hija o un hijo, apareció en la sala, la biblioteca o el comedor, algunas veces dedicado a la lectura, junto a un nieto que a su lado también lee; la abuela apareció en la cocina o en la habitación de una criatura a la que ayuda a dormir. Cada vez más, desde mediados del siglo XX, la pareja anciana no tiene una casa propia: si la tiene es para recibir a las hijas e hijos adultos y a sus nietas y nietos.

La casa de la pareja anciana destinada a recibir la visita familiar, no es escenario de convivencia en pareja, de vivencia en soledad, ni del compartir con personas amigas, colegas o vecinas de edad similar o adultas: la pareja anciana no cena a solas, ni se baña; tampoco ve televisión, ni juega, discute o celebra en compañías no familiares.

● La presencia de un solmiembro es la manera de convocar la muerte de la abuela o el abuelo.

■ Subsisten en la iconografía dos viejos motivos: la lectura de la carta del hijo ausente y la pareja anciana que imagina cómo están las cosas en la capital y espera o recibe noticias de allí. Ni la anciana ni el anciano son los lectores de la carta ni quienes la escriben.

▲ Las abuelas y los abuelos están presentes en la puerta, en la sala, o en el comedor de la casa; no se les imagina en una habitación propia, a solas, ni menos aun en el baño.

Practicar la cortes



Pero algo anda mal en la casa.



dad 6 **Mi mamá cocinó un plato**
Mi mamá cocinó un plato
Preferencias



- Contar a la abuela los platos de un plato.
- Poder contar el plato.
- Poder contar el plato.
- Poder contar el plato.
- Poder contar el plato.
- Poder contar el plato.

• Contar a la abuela los platos de un plato.
• Poder contar el plato.
• Poder contar el plato.
• Poder contar el plato.
• Poder contar el plato.

AMPI Y VIDA 2, EDITORIAL REAFES, 1996.



AMPI Y VIDA 2, EDITORIAL REAFES, 1996.



Entre todos podemos
mejorar nuestra calidad
de vida familiar.



AMPI Y VIDA 2, EDITORIAL REAFES, 1996.

CUÉNTAME TUS RECUERDOS

- Relatar y escuchar experiencias personales y ajenas.
- Diferenciar la biografía, de la autobiografía, de la anécdota y del diario.
- Utilizar y reconocer las oraciones según la intención del hablante.
- Ejercitar la voz en sus diferentes intenciones y matices.
- Dirigirlos formularios u hojas de vida.



CONSTRUYENDO A EDUCAR EDITORIAL, 1996.

Infancia y ancianidad



El niño bien educado y *El niño mal educado*, al igual que *La Niña buena* y *La niña mala* se diferenciaron en el siglo XVIII, y especialmente durante todo el siglo XIX, por el trato que daban a las personas mayores: con las viejas y los viejos callejeros, los niños tenían el deber de practicar el respeto y la compasión, abandonar las travesuras y rehusar las burlas, en tanto las niñas estaban llamadas a practicar *La caridad cristiana*. A las abuelas y abuelos propios, debían respetarles, consolarles, ser su apoyo en *La triste edad*, asistirles en la enfermedad y en la muerte. Estos deberes se consignaron en frases y sentencias divulgadas en *Manuales de urbanidad*, *Tratados de buenas maneras*, *Lecciones de moral y virtud* y un sin fin de pequeños libros, que las presentaban como reglas que las niñas y los niños debían aprender y memorizar para luego practicar. A mediados del siglo XIX, las mismas reglas circularon en versiones visuales, en una serie de grabados que fueron muy populares y de los que se hicieron reproducciones durante décadas.

Algunas imágenes clásicas fueron: *La niña bien educada* que pasea en compañía de su madre y ante la presencia y la invocación a Dios que hace *la pordiosera*, "*Da limosna correctamente, sin acercarse demasiado y sin cara de asco*"; el padre que pasea con un niño, o con la pareja hija/hijo, y que se convierte a los ojos de éstos en un ejemplo, ya que "*Ofrece limosna amablemente y sin temor*" a un mendicante ciego con bastón; el niño que "*Se porta mal con el viejo haciéndole caer y luego burlándose*", mientras al fondo una niña y algunas personas adultas lo miran sorprendidas; la niña y el niño que, aunque muy pequeños y por propia iniciativa, ayudan a levantar-se a un menesteroso que ha tropezado, "*Aunque son muy pequeños aún, el sentimiento hermoso de la caridad ya arde en sus corazones y los engrandece hasta hacerlos aparecer como gigantes. Al socorrer los niños a ese pobre anciano, les bendicen conmovidos los ángeles del cielo...*"; la niña que, en la puerta de su casa, ofrece algo a la menesterosa que ha llamado a ella.

La estrategia gráfica más utilizada para hacer visible el comportamiento correcto y el incorrecto, fue la de las viñetas enfrentadas: una serie de viñetas mostraba el modelo en positivo y la otra en negativo; la versión en positivo era protagonizada por *La niña buena* y *El niño bien educado*, y la versión en negativo, por *La niña mala* y *El niño mal educado*. Otros libros optaron por incluir

La simbología del regalo tomado de la naturaleza, del campo, se conserva en muchas ilustraciones, que también conservan a la abuela, símbolo de los afectos mucho más que el abuelo, como la persona que lo recibe.

una única ilustración en cada caso, pero de buen tamaño, que permitiera insistir más en aquello que la imagen mostraba; algunos prefirieron que sus imágenes hicieran visible lo que era correcto hacer; otros consideraron que era mayor el impacto en las mentes infantiles "de los grabados que muestran a los ojos de todos en todas partes, los comportamientos inmundos y reprobables". Ambas estrategias, la de representar lo bueno o lo malo, nacían de una misma intención ejemplarizante y fueron, junto con las palabras, las frases y los títulos, las responsables de difundir un modelo de corrección infantil frente a la vejez, en un intento por acercar las dos edades extremas de *Las edades de la vida*, haciendo ver lo semejantes que son una y otra.

El discurso escolar insistía en una moral de las edades, según la cual tanto en la infancia como en la vejez, somos seres desvalidos que dependemos de otras personas; las personas que nos cuidan en nuestra infancia, merecen ser cuidadas y protegidas; pero su abandono, aunque no justifica nuestro desprecio hacia su vejez, las hace merecedoras de la suerte que se han echado, en la que la soledad va unida siempre a la pobreza. Recorriendo los grabados y viñetas de una misma cartilla, o de un mismo libro de lecturas familiares o de una misma urbanidad, las niñas y los niños recorrían un modelo completo: aquel que conectaba a *La niña buena* y *El niño bien educado* con *La vejez buena*, y a *La niña mala* y *El niño mal educado* con *La vejez mala*. Dado que lo correcto y lo incorrecto —equivalente a lo bueno y lo malo—, tenía variaciones según el sexo, los grabados conocieron versiones dirigidas a niñas o a niños, protagonizadas por mujeres madres y ancianas o por hombres padres y ancianos, respectivamente.

La imagen de los deberes hacia la vejez cambia en la vejez integrada a la familia responsable de las abuelas y los abuelos propios. Aunque a comienzos del siglo XIX la abuela y el abuelo de esta vejez familiar están más cerca de la esfera de las personas adultas que de la de las niñas y niños, a medida que su dignidad se hace menos rígida se acercan a éstas y a éstos: más próxima y con un vestido cada vez más sencillo, la abuela comparte algunos juegos de la década de los cincuenta y sesenta, con sus nietas y nietos.

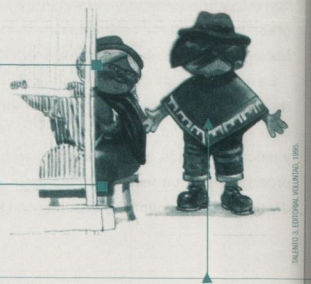
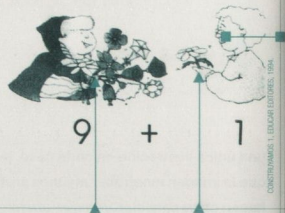
Sembrar un árbol y regalar una flor

Exceptuando la compañía adulta de las escenas en familia, la ilustración escolar escasamente imagina a las personas mayores en compañía de gente adulta o de su misma edad. Abuelas y abuelos se muestran con frecuencia acompañados de una niña o de un niño que les ofrece una flor o un pequeño ramo, una fruta, o una carta. La fruta, la flor o el pequeño animal ofrendados en la iconografía de antaño, aclaran la intención del regalo: es un regalo que se hace, se toma, no se compra ya que las niñas y niños no tienen dinero, pero tienen el deber de respetar y amar a sus mayores. La simbología del regalo tomado de la naturaleza, del campo, se conserva en muchas ilustraciones, que también conservan a la abuela, símbolo de los afectos mucho más que el abuelo, como la persona que lo recibe.

Cada vez más, en la segunda mitad del siglo XX, la abuela o el abuelo se convierten en la compañía en casa y fuera de casa, de las niñas y los niños escolares. A medida que en la iconografía escolar desaparece la presencia de las trabajadoras domésticas, las abuelas o los abuelos reemplazan a la madre que acompañaba las tareas. Unas u otros prepararan meriendas, sirven la mesa, van de excursión o siembran árboles. La ausencia del padre y de la madre en casa se compensa con la presencia y el acercamiento entre niñez y ancianidad.

Tan alegórica como la imagen del regalo infantil es la de la siembra del árbol, en la que el abuelo en el suelo, arando la tierra con sus propias manos, es el protagonista: infancia y vejez, presentadas como los dos extremos del ciclo de la vida, se encuentran en el árbol que el abuelo portador de la experiencia enseña a sembrar y que su nieto —quien compartía con él la escena en las primeras versiones—, verá crecer y cuidará. El regalo ancestral de la abuela es la prenda tejida por sus propias manos. Las abuelas escolares tejen y tejen como parte de su identidad simbólica.

Colorea el 10





PÉREZ GARCÍA Y CALABAZA LÓPEZ, 1986.



VALLEJO LECTE ESPINOSA, ESPINOSA, 1980.

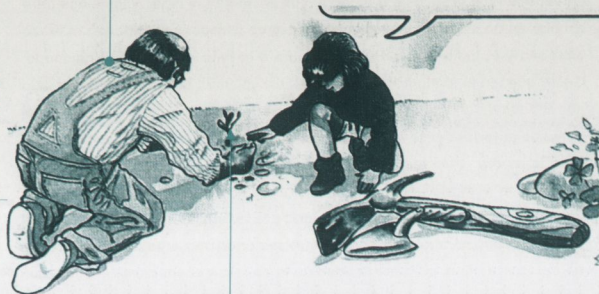
● El cuerpo de los abuelos, además de encorvado, conserva algo de su adulta agilidad cuando se muestra, aunque excepcionalmente, inclinado sobre la tierra o trepado en una escalera.

■ Las ancianas lucen vestidos y zapatos pasados de moda. Ni excepcionalmente se las imagina en pantalón o en ropa deportiva. Es en esta edad cuando se representa al mayor número de mujeres con gafas, justificadas por la vejez.

▲ El ramo de flores y el racimo de plátano son los herederos del regalo en la vejez femenina; la siembra del árbol lo es de la vejez masculina.



CONTONIZANTE Y LÓPEZ ESPINOSA, 1984.



171

¡Evitemos la erosión!



LEÓN Y ESPINOSA, PLATÓN, 1986.

MORA Y MARTÍNEZ DE S. ESPINOSA, 1982.

Cruzar la calle: el cuidado infantil

La versión urbana de los deberes infantiles para con las personas mayores se popularizó, en los años cincuenta del siglo XX, en la ilustración del niño urbano que ayudaba a cruzar la nueva calle a un anciano. Luego surgieron las versiones que incluyeron también a las niñas y a las ancianas como protagonistas. El cruce de la calle es, al mismo tiempo, la imagen de una infancia urbana altamente competente para moverse en la ciudad, y, la de una vejez para la que la ciudad es un lugar ajeno, poco familiar y con más riesgos. Varios recursos gráficos enfatizan la solvencia de las niñas y los niños para circular en un espacio público con señales de tránsito y semáforos: el brazo alargado y el índice extendido de la niña o el niño que ayudan, indicando. Gesto que, en la iconografía escolar, es excepcional que sea protagonizado por el dedo de una niña o un niño frente a una persona grande, porque es el gesto de autoridad reservado al padre, al maestro, al abuelo y, eventualmente, a la madre. Otro recurso es el de mostrar a la niña o al niño hablando mientras la persona acompañada, escucha; la boca abierta se opone a la boca cerrada o sonriente de quien recibe la ayuda. O dibujar a la niña o el niño que avanzan adelantados, aunque sea unos pocos pasos, y mostrarlos de muy corta edad, en tanto la edad de la abuela o el abuelo se exagera con un cuerpo agachado, encogido, y con la ayuda del bastón y las gafas.

La presencia de las rayas del paso peatonal, el semáforo, los anuncios de *Pare* y otras señales de tránsito, hacen visible el carácter urbano de la calle. No es la imagen de un camino ni de una vía de pueblo; la ayuda no es sólo para cruzar, sino para transitar. En algunas versiones, para reforzar la idea de la necesidad de ayuda que demandan las personas mayores, se dibuja un niño menor en el fondo, que cruza solo, en esa calle urbana en la que las niñas y los niños se mueven mejor.



JUANMANUEL S. ESCOBAR (1970), 1986



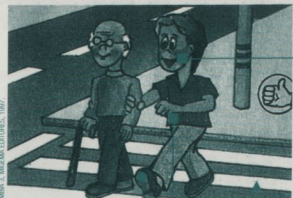
ESOBAR, JUANMANUEL S. (1970), 1986



ESPASO DINAMICO 3. EDITORIAL VOLAJANES, 1996.



ALVARO S. ESCOBAR GONZALEZ, 1996.



WIMARIE COLIMANI 3. ANTONIA GONZALEZ, 1997.



LEONOR S. ESCOBAR VOLAJANES, 1996.



VALER MARTÍN, INTERIORO 3. EDITORIAL VOLAJANES, 1996.

- El agente de tránsito, junto a las niñas o los niños, ayuda a cruzar la calle a las mujeres y hombres ancianos. La criatura que ayuda se dibuja pequeña para enfatizar la ancianidad de quien recibe la ayuda.
- El dedo que indica, la boca abierta, o el paso ligeramente adelantado, muestran el papel activo de la niña o el niño que ayuda a cruzar.
- ▲ El paso cebra y la presencia de las señales de tránsito subrayan la indefensión de la vejez. A diferencia de la lección de educación vial en la que las adultas, en el rol de madres o maestras, ayudan a las niñas y niños, el adulto que ayuda a cruzar en el paso cebra aparece en el rol profesional de agente.

Oficios de la vejez



La iconografía de la vejez del siglo XVIII que mostraba a las viejas y a los viejos achacosos, ciegos, decrepitos, a menudo sucios y piojosos, dio paso durante el siglo XIX a la imagen de una nueva vejez marcada por nuevos signos: en el caso de los hombres la pérdida del cabello, derivada en calvicie, se convirtió en el indicador de edad más importante; los dos únicos pelos que brotan de la cabeza calva fueron el recurso visual más usado para hacer notable la ausencia del cabello masculino. En las mujeres, la ancianidad se representó con la pérdida de la cabellera femenina y la aparición de la moña o el cabello corto discretamente recogido con diademas.

La pérdida de las cabelleras y su transformación implican el cambio en el color que da lugar a la blancura de la cabellera en la vejez. La blancura en el caso del abuelo calvo reside en el bigote o en la barba que adquirió en la adultez, y que según muestran los árboles genealógicos y las viñetas con que se ilustran *La vida del abuelo* y *El abuelo niño*, muda de color naturalmente. La transformación del color de la cabellera de la abuela no es visible debido a la ausencia de versiones ilustradas sobre la vida de la abuela o la abuela niña. La blancura de las cabelleras representa, además del paso del tiempo, la cercanía culturalmente imaginada entre vejez y naturaleza que no acepta que la canicie y la blancura naturales se transformen por el uso de tintes, colores o menjurjes: perder la blancura *natural* de la moña y del cabello corto con diadema del peinado femenino, o la de la barba y el bigote de la calva vejez masculina, resulta reprobable, en tanto conservarla es signo de respetabilidad.

Dibujar una abuela o un abuelo es hacer visible una cierta naturaleza del tiempo. Junto al tiempo que pasa, que transcurre, mostrado con cabelleras, barbas y bigotes, se hace visible el tiempo que se vive y que se usa de acuerdo con las funciones y con los roles sociales asignados a la edad de la vejez. Tiempo sexuado, y como las cabelleras, sexuado con frecuencia siguiendo estereotipos simples y anacrónicos. La moda de las abuelas y los abuelos muestra el paso del tiempo, su naturaleza y el uso que de éste hacen, según las diferencias sexuales: la gorra de los hombres mayores convierte su tiempo en tiempo de ocio, de cese

La imagen escolar de la ancianidad la muestra como el extremo final de *Las edades de la vida*, cuando la vida ha sido vivida de manera convencional y la pareja hombre mujer ha tenido una casa con hijas e hijos. Ancianidad heterosexual heredera de la visión cristiana de *La buena vejez*, en la que la soltería, la no reproducción sexual, la autonomía afectiva, sexual y económica de las mujeres y hombres ancianos no se imagina y por tanto es imposible mostrar.

del trabajo productivo, así como los zapatos cómodos y los detalles del traje informal de la vejez, la corbata holgada, las mangas recogidas o cortas, el cuello abierto de la camisa; moda de la vejez masculina escenificada en espacios verdes, en el parque y la calle urbana o al frente de un pequeño negocio.

El vestido de la abuela es especialmente pasado de moda. Quizá la tradición de representar la moda en mujeres más que en hombres, hace que el no-tiempo de la vejez, convertido en ausencia de moda, sea especialmente notorio en ellas. Aún así, disminuida o empobrecida, la moda de las abuelas conserva los rasgos mínimos asignados a su feminidad como son los estampados con flores y rosas, los tonos rosas y violetas, los delantales, y el clásico moño que en la vejez ya no adorna la cabellera pero sigue presente en el cuello del vestido, en el adorno de los zapatos, en el nudo que se hace con los lazos del delantal. La abuela de la iconografía escolar no usa pantalones en ninguna ocasión; siempre vestidos. Permanece en casa en babuchas y fuera de casa luce sencillas versiones de zapatos también pasados de moda.

Las señas visuales de la vejez se repasan fácilmente al observar la imagen de los árboles genealógicos y los retratos familiares: presencia/ausencia del cabello; presencia/ausencia de barba y bigote; presencia/ausencia de accesorios: moños, gafas, cachuchas; vestido y calzado infantil a la moda/pasado de moda. Aunque la ancianidad junta a hombres y mujeres, lo hace a través de las marcas de género según las cuales las gafas del abuelo permiten leer el periódico y las de la abuela, tejer. La imagen de las abuelas y los abuelos se usa para fijar y divulgar imágenes sobre masculinidad y feminidad permanentemente: utilizados para ilustrar el cuidado a terceras personas, cuidado que pese a todo continúa siendo poco valorado socialmente, aparecen acompañados de mujeres y niñas. La imagen del hombre adolescente o adulto que ayuda a arreglar el cuello de la abuela, le da la comida al abuelo, o les acompaña en el parque, sigue ausente.

Abuelas: tejer y acompañar el sueño infantil

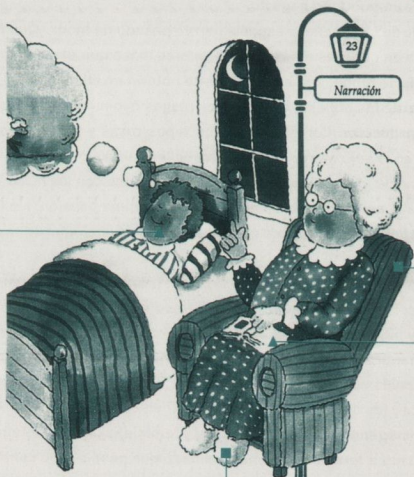


CONTRAMUNDOS / EDITORIAL LECTURAS, 1984.



AMAR Y VIGILAR / EDITORIAL EL FINANCER, 1980.

“La pobre anciana apenas tenía vista y por tanto no podía ayudar con las faenas de la casa; para servir de algo hilaba”. La abuela que teje mostrada en la ilustración escolar del siglo XIX, vivió en la pintura holandesa de los siglos XVII y XVIII, en la que el mantenimiento del vestido familiar de la época, tan escaso y costoso que se declaraba en los testamentos de las personas ricas, se representó reiteradamente en la labor diestra de una abuela limpia y pulcra que atenta tejía, hilaba, cosía o remendaba. La iconografía hacía visibles los instrumentos; cestas, agujas, hilos, cordeles y tijeras. Durante el siglo XIX el sentido del tejido y de las labores de costura fue cambiando hasta convertirse en la marca del ocio de la vejez femenina. El tejido ocioso de la vejez conserva,



Aprendo, converso y escribo:

1. Narro a mis compañeros uno de los cuentos de los abuelos.
2. ¿Cómo logró la abuela que su nieto se durmiera?
3. Escribo, en el cuaderno, una bella composición dedicada a los abuelos.

¿Sabías que...
el compañero de la oveja es el carnero? Es un animal alimentado por su excelente carne y lana.



CONTRASTANDO: E. EDUARDO ESTEBAN, 1994



- La presencia del ovillo de lana, la canasta y las agujas, se mantuvo durante todo el siglo XX para mostrar la vejez femenina, menos activa que la de las mujeres de la iconografía escolar del siglo XIX.
- La similitud entre la abuela en la habitación del nieto y la de la madre en la del hijo se logra a través de la poltrona o la silla mecedora junto a la cama. Las pantuflas asociadas a la vejez de las mujeres, y no al descanso cotidiano diario o a los ratos de ocio de las adultas, están presentes insistentemente en los pies de la abuela en la habitación infantil.
- ▲ Junto a los instrumentos del tejido se dibujan osos, trompos, libros ilustrados, que convocan la compañía infantil.

Jornada 3

El círculo de la vida

f. Lee el siguiente poema:

Círculo

Mi abuela es pequeña y distante,
llena de asuntos lejanos.
Situada al fin de muchos años,
en el comienzo de mi padre.

Es pequeña como una aldea,
y desde ella mi padre un día
salió con su arado de música
a andar por la vida del mundo.

Mi padre fue de pueblo en pueblo,
fue por las ciudades, buscándome,
hasta divisarme escondido
bajo los ojos de mi madre.

Al fondo de sus ojos claros
estaba yo como un quijarro.

Y mi padre con el más tiempo
de los esfuerzos de su vida,
me sacó a sufrir y a jugar
con los otros niños del mundo.



de una parte, la herencia del tejido infinito asociado con las mujeres y convertido en la metáfora de una feminidad atávica; de otra, la idea del tiempo de la vejez como un no-tiempo, circular, inacabable, improductivo, opuesto al tiempo lineal y productivo adulto o al tiempo futuro de la infancia.

La abuela que teje y la que ayuda a dormir a la nieta o al nieto, son las más emblemáticas de la ilustración escolar. La similitud entre la imagen de la madre sentada en la poltrona que acaricia, juega y cuida a su criatura y la de la abuela que, sentada en la poltrona femenina, ayuda a dormir a la nieta, o al nieto, es tremenda. La habitación infantil, no la propia, es la habitación en la que se escenifica la presencia de las mujeres adultas y ancianas en la casa.

Abuelos: la transmisión de la experiencia y el negocio artesanal



ESPANOL, DINIARICH, D. EDITORIAL, 70 AÑOS, 1990



ESPANOL, DINIARICH, D. EDITORIAL, 70 AÑOS, 1990

El dedo índice extendido que reprobaban las cartillas del siglo XIX para las niñas y los niños —“*Los niños no deben señalar con el dedo*”—, formó parte de la iconografía masculina adulta de la época: la ilustración de la transmisión de la experiencia del abuelo y las enseñanzas del padre, los mostraba rodeados de un pequeño grupo de muchachos, con el dedo índice extendido en gesto de advertencia e indicación al mismo tiempo. El abuelo que *había visto muchas cosas* enseñaba en el campo abierto, bajo la sombra de un árbol o sentado en un pequeño banco; luego lo hará desde la silla doble del parque de los lugares urbanos. El padre en cambio ofrecía sus lecciones de cosas bajo la lámpara del comedor o de la sala familiar. Artificial o natural, la luz de la adultez y la vejez masculina están ahí para iluminar el mundo de las nuevas generaciones, según la ilustración. Esta iconografía del abuelo y el padre guarda varias similitudes con la del maestro que enseña; pero el maestro del siglo XX parece más próximo en edad al padre, y ya no tan cercano al abuelo.

Además de transmitir su experiencia, otro oficio de la vejez del abuelo es el de poner y/o atender un negocio o un taller propio. Oficio que prolonga en el abuelo el rol, considerado masculino, de adulto proveedor pero que, además, liga su imagen con la del artesano. Aunque sencilla o artesanal, la ambientación del negocio permite asociar al abuelo con instrumentos y herramientas diversas, así como con otras personas distintas de las del ámbito estrictamente familiar: pequeñas vecinas y vecinos acuden a oírle o a solicitar sus servicios, en tanto la abuela permanece en la habitación a solas con su propia nieta o nieto.



ESPANOL, DINIARICH, D. EDITORIAL, 70 AÑOS, 1990

Conozco las regiones
geográficas de mi país



AMBIENTE, COMARCA, D. EDITORIAL, 70 AÑOS, 1990

PROFESIONALES Y EDITORIAL NORMA, 1996.



ESPASO, LANGRISH & EDITORIAL NORMA, 1996.



Todos trabajar.
Un niño que lleva mucho más de diez años: "hacendo un vendedor".
El hombre le dijo al trabajador: "hacendo pan".
El hombre le dijo al pastor: "hacendo lana".
El pastor le dijo al labrador: "hacendo fuerza para mis vacas".
El labrador dijo: "hacendo riego para la tierra".



PICTURE SOCIETY, EDITORIAL NORMA, 1996.

COLOMBIA, EL ESTUDIO, CULTURAZ, 1996.



Los abuelos acusan calvicie y los cabellos que aún les quedan son blancos. Su traje muestra un tiempo ocioso en la ausencia de corbata, mangas remangadas, cuellos desabotonados, overol o jean, chaleco, kepis o sombrero y zapatos deportivos.

Su tiempo se marca con herramientas y ambientes propios de los artesanos: el lápiz en la oreja, la aguja o la red en la mano, o la estantería de la tienda.

Su presencia se ambienta en los espacios abiertos más que en los interiores; en ellos su dedo y su mano aún suelen indicar. De pie, agachados, encaramados en una escalera, sentados sobre una piedra, no aparecen limitados a la manera extrema en que se muestra a las abuelas.

NOVA COMBAMARCA & EDITORIAL NORMA, 1996.

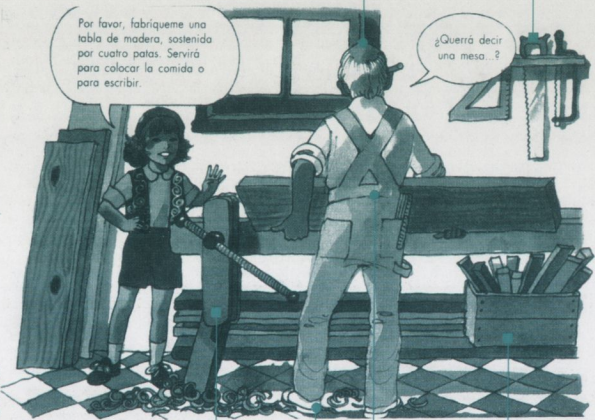


IMAGEN DE NEGRI- TUD

Ello representa un desafío para los países latinoamericanos, que se ven obligados a replantear sus estrategias de desarrollo y a buscar nuevas formas de cooperación internacional. En este contexto, el estudio de la imagen de negritud en los medios de comunicación resulta fundamental para comprender cómo se construye y transmite esta identidad en el espacio público. Este artículo analiza la representación de la negritud en los medios de comunicación de los países latinoamericanos, con el fin de identificar los estereotipos y prejuicios que persisten y proponer estrategias para promover una imagen más justa y equitativa. El estudio se basa en un análisis de contenido de los medios de comunicación de los países latinoamericanos, con el fin de identificar los estereotipos y prejuicios que persisten en la representación de la negritud. El análisis se centra en los aspectos de la imagen de negritud que se transmiten a través de los medios de comunicación, como el lenguaje utilizado, las imágenes visuales y los contextos en los que se sitúan las noticias. Los resultados del estudio muestran que persisten estereotipos negativos y prejuicios contra la población negra, lo que refleja una falta de comprensión y respeto por su cultura y contribuciones. Se propone que los medios de comunicación adopten un enfoque más inclusivo y respetuoso, evitando estereotipos y promoviendo una imagen más justa y equitativa de la negritud. Esto puede lograrse mediante la capacitación de periodistas y editores en temas de diversidad cultural y racial, así como mediante la promoción de voces y perspectivas de líderes comunitarios y académicos negros. La imagen de negritud en los medios de comunicación no solo refleja la realidad social, sino que también contribuye a moldearla. Por lo tanto, es crucial que los medios de comunicación jueguen un papel activo en la promoción de una imagen más justa y equitativa de la negritud, lo que contribuirá a una mayor inclusión y respeto por la diversidad cultural y racial en la sociedad latinoamericana.

Es negro



El color fue el rasgo pertinente para introducir la imagen de las personas negras en la ilustración escolar. Imágenes tempranas se divulgaron a finales del siglo XVIII; sin embargo, fue durante la primera mitad del siglo XIX cuando la imagen de las personas negras circuló más, debido a la edición y reimpresión de numerosas obras de *Geografía*, *Geografía histórica* e *Historia natural*

“puestas al alcance de los niños”. Las portadas anuncian que vienen “*Demostradas y adornadas con mapas y viñetas*”, “*con multitud de mapas y grabados*” o “*con bellos grabados en madera insertos entre los textos que representan en una escena lo que el párrafo contiene*”. Tres de los primeros grabados dedicados a mostrar personas comunes —ya no reinas, reyes o conquistadores— aparecieron en los temas *Tipos y Razas*, *Habitantes de otras Naciones* y *Me oriento*. En los dos primeros se incluyó la imagen de las personas negras vinculada desde entonces a la idea de la raza y de lo exótico, a las jerarquías entre razas, a la diferencia o la igualdad étnicas.

Convertir el color en el rasgo significativo para mostrar a las poblaciones y personas negras fue una constante en los materiales escolares del siglo XIX: en abecedarios y silabarios las letras “g” y “r” y la combinación —gr— se explicaron con las palabras “*Negro*” y “*Negrita*”, ilustradas con pequeñas cabezas de personas negras; en las cartillas de lectura el adjetivo “*Negro*” definido como “*La palabra que dice cómo son las cosas o cuántas son*” se ilustró con la imagen de una persona negra: “*Es negro*”. Las lecciones de cosas, en la lección dedicada a *Las Razas Humanas*, establecían y estudiaban las diferencias entre el cráneo de la raza blanca y el de la negra: el *cráneo blanco*, dibujado siempre primero, se mostraba completo, redondo, armonioso y se enfrentaba al *cráneo negro* colocado siempre después o debajo del blanco, dibujado parcialmente, achatado y oscurecido con numerosos trazos que parecían fisuras. Las anatomías y las fisiologías incluían viñetas de los pies, de los cabellos, del cráneo y del perfil del rostro de las personas negras, usadas para comparar el cuerpo negro con el cuerpo blanco del varón adulto, modelo genérico del cuerpo humano en la iconografía euro-occidental y en la ilustración escolar.

El contraste blanco/negro y rojo/negro fue la estrategia gráfica más usada en la representación que de los cuerpos negros hizo la cultura centro europea.

El cuerpo negro fue un cuerpo semidesnudo. Ciertos prejuicios europeos habían relegado la desnudez a los orígenes de las personas y de los pueblos a la vez que consideraban el traje occidental un indicador de *Civilización y Progreso*. Sólo los recién nacidos, los pueblos blancos en sus orígenes remotos y las poblaciones negras e indígenas, consideradas bárbaras y aún no civilizadas, iban desnudas o precariamente tapadas. Las *Lecciones de Cosas*, los libros de *Economía Doméstica* y los *Tratados de Urbanidad* dedicaban unidades completas al traje occidental, a su historia, evolución, significado, cuidado y conservación. Las viñetas mostraban las partes de ese traje, el calzado y los adornos, y los textos explicaban que además de cubrir y proteger, su función era la diferenciar y distinguir a las personas según un complejo sistema de jerarquías sociales. Las artes y los oficios que hicieron posible el traje y el calzado occidentales —dibujo, corte, confección, modistería, sastrería, zapatería— se incluyeron en las cartillas y libros escolares como oficios y profesiones reconocidas y susceptibles de ser seguidas por las niñas y niños escolares cuando fuesen grandes.

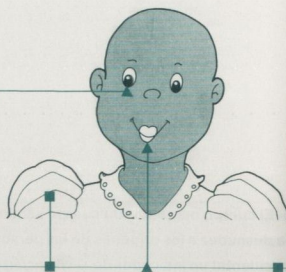
En este contexto, el vestido de las personas negras surgió como una versión sencilla, mínima y pobre del traje blanco. La camisa desabrochada, los cuellos caídos, las faldas anchas, recogidas en la cintura en materiales livianos y con estampados pobres, los pies descalzos o en sandalias en el caso de las mujeres y en botas de trabajo en el caso de los hombres, se convirtieron en detalles usuales para marcar las diferencias. En otros casos, algunos trajes de las culturas negras convertidos en versiones típicas y folclóricas creaban apariencias extrañas, estereotipadas y exóticas. Los objetos y adornos para el cuello, orejas y manos vinculados a la tradición de algunas culturas negras, se redujeron a versiones simples como candongas en las orejas de las mujeres negras. La imagen de las mujeres negras se vinculó al estereotipo del siglo XIX de la mujer que sirve a una blanca: mujer negra, adulta, gruesa, trabajadora doméstica de una casa que no es la suya. Junto al delantal, símbolo del trabajo doméstico, se agregó una criatura blanca a su lado o en sus brazos.

Dibujar una persona negra

● iconografía de la cabeza negra divulgada en el siglo XIX y primeras décadas del siglo XX en las loterías escolares, tarjetas de apareamiento y otros materiales didácticos fue la misma que circuló en las etiquetas comerciales de productos como rones, azúcares, jabones, tabacos y leñas: la cara y la cabeza negra se dibujó exagerando el tamaño de los labios, agregándoles un color rojo intenso y dibujando amplias córneas blancas que contenían un pequeño iris negro saltarín. El contraste blanco/negro y rojo/negro fue la estrategia gráfica más usada en la representación que de los cuerpos negros hizo la cultura centro europea: la función visual del rojo y del blanco — iris negro saltarín, blanco en labios, dientes, córneas y uñas— era la de contrastar y resaltar el color negro. El cabello se eligió corto y ensortijado, sin considerar que los peinados cambian la apariencia según la elección que de ellos se haga. El pañuelo rojo, anudado por encima de la cabeza, y el sombrero barato, destinado a proteger del sol en la recolección de caña, plátano y otras actividades extractivas, se sumaron a la imagen de la cabeza de mujeres y hombres negros.



TALLER INFANTE INTEGRADO 1, EDITORIAL VOLCANIZO, 1981.



TALLER INFANTE INTEGRADO 2, EDITORIAL VOLCANIZO, 1981.



TALLER 4, EDITORIAL VOLCANIZO, 1981.

Intensados en poner en marcha acuerdos para el que proporcione la cercanía y para estar unidos e otros países. La integración trasciende fronteras y vectores. Por ejemplo, Venezuela es el segundo año, luego de Estados Unidos.



LEGADO 4, EDITORIAL VOLCANIZO, 1986.



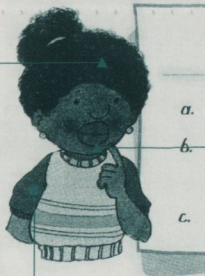
PAJARRA AMERICA, EDITORIAL ANIMATED PRESS-ARCA, 1986.

● Al dibujar a una persona negra se tiende a mostrar los pies descalzos, o calzados con botas de plástico, sandalias, o zapatos muy sencillos.

■ En el traje, algunas decisiones gráficas estereotipadas son: camisas esqueleto y coloridas, pobres y en materiales livianos, desabrochadas y remangadas, pantalones cortos y remangados, sombreros de trabajo; delantal y pañuelo en la cabeza de las mujeres; vestidos amplios o fruncidos a la cintura, de mangas sisa, o cortas y abombadas.

▲ En el dibujo del cuerpo, la exageración de los labios y del achatamiento de la nariz, los ojos saltarines y el cabello ensortijado.

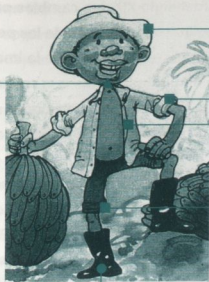
TALANTA & EDITORIAL VOLANTIN, 1986.



TALANTA & EDITORIAL VOLANTIN, 1986.



datos del remitente no



*El nene mimma
a la mona.
La mona ama*

ALBERTA & EDICION EDITORIAL, 1987.

Tipos y razas



Las personas aparecieron en los libros de *Geografía* y

Geografía histórica en las portadas: a menudo el grabado de la portada era el único de todo el libro y mostraba a una persona célebre, *Un gran hombre*, blanco, con nombres y apellidos propios. A mediados del siglo XIX, los cambios en las técnicas de impresión y su relativo abaratamiento facilitaron el ingreso de las personas a las páginas interiores: inicialmente lo hicieron sus cabezas —herederas de la imagen del poder en las monedas—, en viñetas grabadas y a veces diminutas, en las que ramas de olivos, coronas, gorros, tocados o sombreros, mostraban reinas, reyes, descubridores, conquistadores y militares; luego, sus cuerpos vestidos con trajes reales, religiosos o uniformes militares y siempre calzados.

El tema de *Las razas* fue uno de los que permitió prontamente el ingreso de las personas anónimas a los libros de *Geografía*, de *Geografía histórica* y de *Historia natural*. Bajo los títulos “*La especie humana se divide en ...*”, “*Reunión de hombres de distintas razas*”, “*Razas del mundo*” y “*Tipos y razas*”, aparecieron dos ilustraciones clásicas de la iconografía escolar: una, la que en una viñeta sobre un fondo neutro muestra cuatro o cinco cabezitas de personas anónimas, una por cada representante del tipo o raza en mención. Dos, la que muestra las cuatro o cinco cabezas o cuerpos diminutos sobre un mapa, adjudicando a cada una un territorio. Cabezas y cuerpos que hasta bien entrado el siglo XX fueron siempre de hombres, conservando la visión del cuerpo del hombre como el modelo genérico del cuerpo humano.

Estas dos ilustraciones fueron tan exitosas que durante las primeras décadas del siglo XX, los libros de geografía e historia producidos en distintos países, las usaron en sus portadas con la intención de demostrar que *La historia somos todos*. Para acercar ese *Todos* a las niñas y a los niños escolares, se hicieron nuevas versiones de las dos ilustraciones en las que las cabezas y cuerpos adultos fueron reemplazadas por cabezas y cuerpos infantiles, igualmente anónimos y asociados a un territorio o a un clima.

Entre una edición y sus consecutivas reediciones se probaba la colocación de los personajes: ¿Es conveniente poner al blanco, llamado europeo, en el centro? ¿Al lado del negro o

La presencia de las personas negras se convirtió en funcional para crear la imagen de las blancas: la no-discriminación se expresó por el hombre blanco que en la ilustración de *Las razas* ponía su mano sobre la espalda del hombre negro.

mejor del indígena? ¿Debía el blanco colocar la mano bondadosamente en el hombro del negro? ¿El indígena debía estar más cerca del asiático o del negro? Cuando a cada personaje correspondía una viñeta, éstas se reordenaban en las reimpressiones; también se aprovechaban las actualizaciones de un libro para encargar nuevas versiones de los viejos grabados, según se quisiera acercar el europeo al negro, al indígena o al asiático.

El objeto que usualmente se les adjudicó —al negro la lanza, al indio las flechas y las plumas, al blanco el sombrero y la rueda—, varió menos. Unas páginas después de esta ilustración, se hablaba de la rueda como una invención que cambió el curso de la humanidad, en tanto la lanza y las plumas quedaban en el anonimato o convertidas en objetos triviales cuya eficacia y poderío había sido derrotado por los objetos e invenciones del mundo blanco: además de la rueda, los blancos de las ilustraciones eran asociados con rifles, pistolas, uniformes militares, imprentas, relojes, barcos de vapor y ferrocarriles. El repertorio de inventos que ofrecían las páginas de *Las lecciones de cosas* insistía en que “*Las grandes obras de la humanidad*” y “*Los grandes inventos*” se debían a los blancos europeos quienes a través de sus expediciones colonizadoras los ponían al alcance de los pueblos menos civilizados.

La versión sintética de la ilustración comparativa de los tipos de razas, usó solo dos: “Individuo de la raza blanca” e “Individuo de la raza negra”. El primero se mostraba en tres cuartos —casi de perfil— y en él se exageraban la finura de las facciones, la delgadez de los labios, la lisura y el rubio de los cabellos y la claridad de los ojos; el segundo, se mostraba de frente exagerando el grueso de los labios, el achatamiento de la nariz, las formas del cabello y los ojos saltones. El prejuicio racista que asoció a todas las personas negras con la esclavitud se tradujo, visualmente, en la cadena dibujada en el cuello del Individuo de la raza negra en numerosas versiones.

La formación de nuestra raza

Todos los hombres que pueblan la tierra, aunque de un mismo origen se dividen en cuatro razas. De estas cuatro razas hay un ejemplo en los grabados que figuran en la portada de esta sección. —Texto de Geografía de 1827—. Bajo la idea de la diversidad étnica, la imagen de las personas negras surgió y se mantiene en la iconografía escolar asociada al viejo tema de *Las razas*. En la iconografía escolar del siglo XX, la clásica ilustración de *Tipos y Razas* que mostraba varias caras, una por cada tipo, se invirtió para ilustrar la diversidad y la igualdad étnicas. Mientras las diminutas cabezas de personajes blancos se asociaron en la iconografía de los siglos XVIII y XIX, a la imagen del poder, la diminuta cabeza del hombre negro se usó exclusivamente para convocar la idea de raza. La presencia de personas negras continúa siendo puntual y nunca genérica; sigue visible sobre todo en los temas de *Todos tenemos derechos*, *Todos somos iguales*, *Nuestra diversidad*, *La formación de nuestra raza* o *Nuestros orígenes*, referidos a lo étnico.

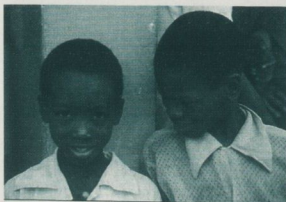
12 de Octubre: Día de la Raza

Nuestro país, como todos en el mundo, posee una heterogeneidad de razas, climas y una amplia y variada geografía.

En cuanto a las razas, para la muestra, un héroe.



ANTOLOGÍA COMUNITARIA Y EDITORIAL NORMA, 1982.



Tipos representativos de la etnia negroide colombiana.

SOCIEDAD ACTIVA Y EDUCACIÓN EDITORES, 1981.



En la vida cotidiana podemos demostrar con nuestros actos, el respeto por la diversidad y riqueza étnica de nuestra nación.

LEONARDO B. EDITORIAL VOLUNTARIO, 1987.

Al Rega y América, sean vendidos y los malditos con fuerza salieron los vientos de su mundo dulce. No se van a desmoronar.

La raza fue lo árabe que más se volvió negro según de la captación del rasgo que se les atribuyó.



Los mestizos son el producto de la mezcla étnica y no todo en América entre libros negros y indígenas. La imagen de pueblo colombiano en el mundo.

Actividades

AMBIENTE Y COMUNICACIÓN, EDITORIAL DEL CAJALÍ, 1985.



Los colombianos y las colombianas pertenecemos a diferentes etnias.

LEONARDO B. EDITORIAL VOLUNTARIO, 1987.

la formación de nuestra raza



REGIONES RACIALES AMERICANAS

La población de América en una de las etnias diferenciadas por una geografía distinta por de su población y por su

Las regiones Indioamérica, caribeña, pero también muy presente en el espacio entre las que hace posible compartir una misma, más o menos, pertenencia tan diferentes.

doamérica abarca los centros geográficos de México, América



El grupo de niños americanos corre sus carreras en África, en un momento de la identidad de nuestra comunidad.



Hermoso grabado que muestra tres tipos raciales diferentes de mujeres, según los rasgos de su rostro y el color de su piel. ¿Puedes identificar cuál es cada tipo?

LEGADO DE LA CULTURA Y LA CIENCIA, 1997

CÓDIGO DE CONSTRUCCIÓN Y DISEÑO UNIVERSITARIO PRESS-AMBA, 1996



Figura 5.16. Lo mezcla de razas humanas ha sido producto de la migración.

A través de los redactados, la imagen de las personas negras se mantiene vinculada, especialmente, al tema de *Las razas*. En los libros de texto se reiterado el uso de viejas fuentes iconográficas con las que se intentó, en el momento en el que se hicieron, demostrar la diferencia entre los llamados *Tipos raciales* y la superioridad de unos sobre otros. Actualmente estas fuentes se usan acompañadas de preguntas o comentarios irrelevantes del tipo *¿Puedes identificar cuál es cada tipo?* o *¿Qué ves en la imagen?* El comentario reitera el modo de ver supuesto en la imagen, no lo cuestiona ni pone la imagen en otro contexto de mirada. Imágenes baratas, por cuyo uso no hay que pagar derechos de autoría.

Una persona negra: la imagen de la diferencia

Dibujar a una sola persona negra en un grupo o a una persona negra enfrentada a una blanca fue una forma de expresar la diferencia y, por tanto, también la igualdad, en la iconografía de finales del siglo XIX. La presencia de las personas negras se convirtió en funcional para crear la imagen de las blancas: la no-discriminación se expresó por el hombre blanco que en la ilustración de *Las razas* ponía su mano sobre la espalda del hombre negro; por la niña blanca que ofrecía su juguete a la niña negra y por la pareja de niños blanco y negro dándose la mano o palmeándose la espalda. Bajo la idea de que la presencia de las personas negras sirve para mostrar las diferencias al máximo —y, por tanto, la igualdad—, se producen ilustraciones en las que confluyen estereotipos racistas, sexistas, homofóbicos o regionales: la no-agresión física, el respeto a las diferentes orientaciones sexuales o a las diversas capacidades físicas y mentales, se muestra juntando a dos personas, una de las cuales suele ser negra.



PRESTIMAR E. EDICIONES ESTERIOS, 1987

La inclusión de una única persona negra en un grupo se hace a menudo en las ilustraciones que acompañan títulos y redactados sobre el reconocimiento a las diferencias y el derecho a la igualdad. En los esquemas sobre *La evolución humana*, *Las edades de la vida*, *El origen de la especie*, se optó a finales del siglo XX por incluir una única persona negra en una de las fases representadas, haciéndola llamativa precisamente por su excepcionalidad. La presencia de la única persona negra en las parejas, los grupos pequeños y los más amplios, confirma la imagen genérica blanca de la iconografía escolar.



Temas para la presencia negra



En la imagen que ilustra las palabras *Camello, Elefante, Palmera, Pantera, Piragua*, varios silabarios, abecedarios, álbumes de ciencias naturales y loterías, acostumbraron a agregar al animal o a la planta representados, uno o dos minúsculos hombres negros semidesnudos, mostrados como parte del ambiente. La cercanía que se establecía entre las personas y las poblaciones negras con

la naturaleza fue equivalente a la que se intentaba crear entre las personas y las poblaciones europeas con la cultura. En la última década del siglo XIX, el padre de un libro francés de ciencias naturales, traducido al castellano, explicaba *La diferencia entre el Hombre y el animal* así: “*Sí, hijo mío, el último de los negros es un hombre; el primero de los orangutanes es, por más que se diga, un mono, y sólo un mono*”. La imagen del hombre negro enfrentada a la de un chimpancé, se asoció al tema de la diferenciación Hombre/Animal y se excluyó cuidadosamente de la típica ilustración de *La evolución del Hombre* en la que, de izquierda a derecha, un primate superior se transforma en un hombre blanco adulto sin discapacidades. Es decir, la imagen del hombre negro se usó para afirmar que aunque éste podría ser el eslabón más bajo de la cadena humana, aún así, era humano.

La idea de la proximidad entre las personas negras y la naturaleza —animales y vegetación— se tradujo también en una iconografía fuertemente racista en la que uno o dos hombres negros semidesnudos, exhibiendo cuerpos fuertes y con un par de lanzas diminutas, se defienden de las fieras exageradas en ferocidad y tamaño en medio de una naturaleza abrumadora y espesa con la que se ilustró el “*Interior de un bosque con salvajes*”, “*Poblaciones del África*” y “*Viviendas del mundo*”.

Sin embargo, la forma más eficaz de acercar visualmente a las personas y poblaciones negras a la naturaleza fue mostrándolas carentes de los indicadores de la cultura, el *Progreso* y la *Civilización* europeo-occidentales. La ausencia de los movimientos, de las posturas, de los gestos y de los objetos asociados a ese progreso, intentaba hacer visible el *atraso*: según las imágenes, las personas negras no poseían ni echaban de menos las sillas, los cubiertos, los periódicos o la forma recta de sentarse. A comienzos del siglo XX, las ilustraciones de los

En la mayoría de los libros escolares la imagen de las personas y poblaciones negras es una imagen puntual que empobrecida surge siempre en los mismos temas y capítulos.

libros de *Geografía*, de *Historia natural*, de *Las lecciones de cosas*, así como las láminas de los álbumes de *Tipos y Razas* y *Gentes del Mundo*, mostraban a los hombres y a las mujeres negras encaramadas en los árboles o en sus casas, no consideradas auténticas casas, con las piernas colgando o enredadas en difíciles posiciones: “*Su manera desordenada de moverse y caminar..*” explicaban, “*les lleva a preferir el suelo*”; mostraban los gestos de la cara que “*Mediante silbidos permiten la comunicación con los animales que les entienden*”, las “*Maneras de comer con las manos*” y las “*Extrañas posiciones*” adoptadas al sentarse.

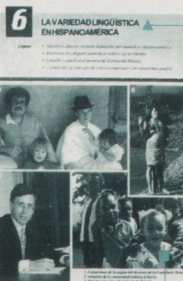
La ausencia de casas, sillas, cubiertos, periódicos, brújulas, mapas, vapores, locomotoras, telégrafos, escuelas, se remediaba gracias a “*Los grandes exploradores y su obra civilizador en todo el mundo*”. Las imágenes mostraban a un niño negro con los ojos desmesuradamente abiertos, señalando con el dedo “*un monstruo negruzco de tamaño colosal que lanza gemidos y silbidos formidables*”: es un barco de vapor. A grupos de hombres negros que ponían una carrilera, dirigidos por un hombre blanco. A un grupo de hombres y mujeres negras con los ojos y bocas muy abiertas observando la imagen proyectada por una linterna mágica y un único hombre blanco junto al proyector. O explicaban *Cómo trabajan y estudian los niños de otras razas*. La ausencia del moderno edificio escolar y del salón de clase dotado del moderno mobiliario se hacía notar: los niños que trabajan, también “*estudian bajo sencillas techos o en sitios descampados, aunque no tienen escuelas, ni pizarras ni pupitres*”.

La presencia negra también se convocó en los libros y materiales didácticos para la enseñanza de los números: diferentes ejercicios y actividades utilizaban los datos de población para demostrar que las personas negras eran mucho más escasas que las blancas o caucásicas. En la representación gráfica de proporciones poblacionales el uso de barras y rectángulos se hizo utilizando los colores blanco, amarillo, rojizo y negro y haciendo notar que las personas negras tenían menos edificios, menos escuelas y menos máquinas que las blancas.

El niño negro no protagonizó ni excepcionalmente las ilustraciones más clásicas de la iconografía escolar tales como *El buen escolar*, *Un día en la vida de un niño*, *Pequeño gran ciudadano* o *¿Qué quiero ser cuando grande?*

La imagen de los orígenes y la diversidad

La fuerte crítica al racismo de los libros y materiales escolares generó en el siglo XIX algunos cambios en éstos: en la primera mitad del siglo XX contribuyó a que pasajes enteros se suprimieran, títulos y ejemplos se cambiaran y capítulos enteros se reescribirían. En todo este proceso la iconografía cambió menos. Numerosas ilustraciones son sólo versiones actualizadas de las viejas imágenes, en las que se conservan las visiones racistas más estereotipadas. En la mayoría de los libros escolares la imagen de las personas y poblaciones negras es una imagen puntual que empobrecida surge siempre en los mismos temas y capítulos: Orígenes, lingüísticos, étnicos y culturales; Diversidad lingüística, étnica y regional; el lenguaje del cuerpo y la comunicación gestual; gestos y tradición oral; mito y folclor —danzas, métrica y ritmo—; Igualdad, discriminación y derechos; especialmente, al trabajo, la salud y la educación; población y superpoblación; África; y *Tipos y Razas*.



ESPAÑOL, LENGUAJE Y LECTORAL. (R. FACEL, 1999)



PIRELLA GÖTTSCHE LOWE, MEXICO, DIFUSIONES, 1990



Rituales de santería. Para las comunidades negras que han conservado las leyendas antiguas, dentro de cada santo cristiano se esconde una deidad negra. La intolerancia española ante los cultos africanos fue tan grande que este recurso llegó a ser la única opción de conservarlos.

Con alegría y ternura
Quiero llevar mi trovada,
Atiénden tu mansión sagrada
Donde lo bueno ilumina.

TRADICIONES ORALES NEGRAS EN COLOMBIA

EL PODER DE LA PALABRA ORAL EN ÁFRICA

La palabra escrita ha sido muy importante para la tradición occidental desde los griegos. No ha ocurrido lo mismo con las poblaciones africanas, para las cuales lo importante es la palabra dicha, la que se guarda tradicionalmente y corre de boca en boca.

Desde tiempos prehistóricos en África se produjeron grabados, dibujos, pinturas en el cuerpo, música y danzas como formas muy importantes de expresión. Sin embargo, "El arte más importante de África es el lenguaje" nos dice Jan Knappert—experto en el tema de la tradición oral africana. Es inmensa la cantidad de tradiciones orales entre mitos, leyendas, historias de reyes y civilizaciones, fábulas, adiciones, narraciones de monstruos y prodigios que ha producido, en su conjunto, la cultura negra africana.

PIRELLA GÖTTSCHE LOWE, MEXICO, DIFUSIONES, 1990

Métrica y ritmo



En las piezas musicales interviene una estructura rítmica que armoniza la melodía y el ritmo. Por un lado, la melodía es la línea de sonidos sucesivos que se repite, mientras que el ritmo es la disposición periódica o sucesiva de los acentos y las pausas. Entre dos elementos cualquiera que se repitan, hay un ritmo y un ritmo y un ritmo.

De igual manera, la poesía, al ser un mensaje verbal hecho con palabras sueltas, también cumple las características de la música, en un poema, la métrica aparece, conformada por la sucesión de sílabas que forman los versos, y los versos, breves y largos, sonidos y sonidos.

Responde en algún momento a la estructura rítmica? ¿Cómo se manifiesta en el poema? ¿Qué efecto produce en el lector? ¿Cómo se relaciona con la música? ¿Qué efecto produce en el lector? ¿Cómo se relaciona con la música?

VIDUANA AL LINDAJO, EL PRESENTE Y EL PASADO, COLOMBIA, 1987



Los rostros.

Composición gráfica y estética.

¿Cómo se relaciona con la música? ¿Qué efecto produce en el lector? ¿Cómo se relaciona con la música?

Aprende, comente y escribe:

1. Compara los poemas.
2. ¿Cómo se relaciona con la música? ¿Qué efecto produce en el lector? ¿Cómo se relaciona con la música?
3. ¿Qué efecto produce en el lector? ¿Cómo se relaciona con la música?
4. ¿Cómo se relaciona con la música? ¿Qué efecto produce en el lector? ¿Cómo se relaciona con la música?

ANTOLIOGA COMPARATIVA A. EDITORIAL NARANJA, 1982

Fotogenia



VIDUANA AL LINDAJO, EL PRESENTE Y EL PASADO, COLOMBIA, 1987

7 VALOREMOS NUESTRO FOLCLOR

- Logros:**
- Leer y analizar imágenes reconociéndolas como una forma de comunicación.
 - Leer y comentar coplas, décimas y poemas, descubriendo sus respectivas características.
 - Desarrollar la expresión creativa en la composición de coplas y poemas.
 - Investigar a través de encuestas las variantes lingüísticas que registra la lengua con respecto a otra región.



ESPAÑOL UNAMUNDO, EL PRESENTE Y EL PASADO, COLOMBIA, 1987

UNIDAD



Historias negras



¿Cómo se relaciona con la música? ¿Qué efecto produce en el lector? ¿Cómo se relaciona con la música?

VIDUANA AL LINDAJO, EL PRESENTE Y EL PASADO, COLOMBIA, 1987



LEGADO A EDITORIAL VOLCANES, 1986

3 DE LA IMAGINACIÓN COLONIZADA A LA LIBERTAD

- Objetivo: **Comprender la construcción de la imagen del negro en los discursos coloniales.**
1. Analizar los textos propuestos.
 2. Reconocer la construcción de la imagen del negro en los discursos coloniales.
 3. Reconocer la construcción de la imagen del negro en los discursos coloniales.
 4. Reconocer la construcción de la imagen del negro en los discursos coloniales.



blados que construyeron, palmiques. Los miembros de enque elegían sus autoridades, realizaban sus fiestas ganización el culto religioso y tenían sus caballos. Para s

mo en estas mundos los gos vivan le- de otros secc- de la so- dad colonial, nstrucción al- ves de sus ho- cias culturales cenés, como sones, la mu-

mo en estas mundos los gos vivan le- de otros secc- de la so- dad colonial, nstrucción al- ves de sus ho- cias culturales cenés, como sones, la mu-

Primer imagen creada de un esclavo



La asociación de las personas negras con el baile, especialmente con el folclórico, las convierte en sus protagonistas. Ambos miembros de la pareja bailadora se deciden negros y en su baile se exageran los movimientos corporales.

La presencia negra forma parte de collages. Esta imagen fragmentada y yuxtapuesta resulta irrelevante o pobre ya que se usan dibujos y fotografías disponibles en los archivos de las casas editoriales integrados por imágenes estereotipadas y desactualizadas.

Palabras como *variedad*, *encuentro*, *origen*, *tradición oral*, *corporal*, *métrica*, *ritmo*, *folclore*, anclan la imagen negra a temas y contextos de mirada redundantes y limitados.

4 CULTURA CIUDADANA Los derechos humanos

1. ¿Cuál es los derechos humanos básicos?
2. Reconocer ejemplos de violaciones culturales que evidencian el tratamiento del ser humano por el ser humano.
3. Determinar qué derechos humanos se observan en las fotografías.



¿En qué consistió la esclavitud y por qué se dio su abolición en el mundo?

Observa e interpreta



Fotografía de archivo.



San Pedro Claver.

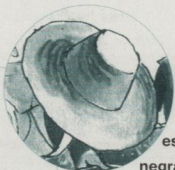


San Pedro Claver.



Señora de la clase dirigente, "principal" como se le llamaba, acompañada de su esclava negra.

Trabajo negro



Bajo títulos tales como *África Negra, África Esclava, Negro Africano, Negros Esclavos, Esclavos Africanos*, o simplemente “*Negros*” o “*Esclavos*”, apareció la imagen de las personas negras en los libros escolares. Según estas equivalencias todas las personas africanas son negras; todas las personas negras fueron esclavas, luego toda África fue esclava. La esclavitud es sólo una, en todos los lugares y todos los tiempos, y las personas esclavas han sido sólo las personas negras. Pero además esclavitud y colonización son la misma cosa, incluso equivalente con evangelización. Las imágenes, ante esas equivalencias, resultan intercambiables: las de la esclavitud sirven para ilustrar la colonización, las de la evangelización para ilustrar la esclavitud, y así sucesivamente.

En esta larga serie de falsas equivalencias, el trabajo de las personas negras se asoció históricamente al trabajo esclavo. El *Trabajo libre* posterior a la esclavitud, se asoció a las actividades de recolección y al trabajo callejero, ambulante e informal. Las asociaciones fueron hechas en las mismas cartillas, libros de lectura y de otras áreas, que a finales del siglo XIX y durante la primera mitad del siglo XX divulgaron y fijaron la imagen emblemática de un hombre blanco adulto que mientras trabaja sonríe, dignificado por su trabajo, que ilustró la *Oda al trabajo*, el *Himno al trabajo*, *La Ley del trabajo: fuerza universal e ineludible* y lecciones similares.

La esclavitud se asoció a la mano de obra barata y fuerte: las *Lecciones de Cosas* en el tema *El algodón* y *La minería* mostraron a un “*Negro fuerte que descarga fardos de algodón en el puerto*” y a un “*Negro africano que opera pesadas máquinas perforadoras*”; los libros de *Ciencias Físicas* en el capítulo de mecánica y máquinas, introdujeron la imagen del primer y a veces único personaje negro: el hombre negro que realiza o aplica una fuerza. Los de *Historia* recordaban que “*Se dice que el negro era vigoroso, resistente y acostumbrado a las labores físicas fuertes*”, mientras los de *Ciencias Naturales* explicaban la diferencia entre actividades extractivas, productivas y demás, así: “*Hay hombres que son ciertamente de una condición bien inferior, de piel negra... cabellos rígidos... no cultivan la tierra, ni tienen ani-*

La imagen de las mujeres y de los hombres negros, ya sea porque según ciertos prejuicios se la considera más digna o por ser la que está a mano, ilustra los temas de las ventas ambulantes callejeras, la economía informal, el derecho al trabajo, y sobre todo la ausencia de trabajo: el desempleo.

males domésticos y son muy poco inteligentes... Sobre todo explotan los recursos ya existentes, extraen oro, extraen carbón y al servicio de la extracción ponen su fuerza" no su inteligencia; en este contexto se muestran fuertes, grandes, corpulentos, aptos para trabajar en oficios pesados.

En los libros, álbumes y atlas de *Ciencias naturales*, en *Las lecciones de cosas* y *Centros de interés*, la valoración negativa de las personas y poblaciones negras se hizo, a menudo, trasladando juicios y categorías racistas aplicadas a las personas a la representación que se hacía de los reinos animal y vegetal. El tema *Los animales* se incluía a continuación de *Las razas humanas*; en él se explicaba la distinción entre los animales domésticos y benéficos y los animales salvajes y dañinos. Los domésticos se ambientaban en territorios europeos en tanto los salvajes aparecían en "*Las tierras lejanas e innotas del África*".

Mediante diversos recursos gráficos, los grabados enfatizaban la apariencia feroz, silvestre, peligrosa, salvaje, exótica o extraña de la vegetación africana; ni los textos ni las imágenes exaltaban en ellas su domesticidad, su utilidad, los efectos benéficos sobre la humanidad, o su aplicación al trabajo humano.

Animales como el caballo y el perro atribuidos a los europeos, se calificaban de ágiles, inteligentes y astutos, en tanto de los animales de África se exaltaba su brutalidad y la fuerza que los convertía en animales de carga. La idea fija de *La casa*, permitió a la iconografía escolar distinguir y clasificar a las personas y sus animales en domésticos —con casa—, y salvajes —que habitan la selva—.

Látigos y cadenas

La iconografía del trabajo esclavo, de la que los castigos y malos tratos forma parte considerable, imaginada, documentada y formulada por dibujantes blancos centro-europeos en los siglos XVI y XVII, se utiliza dando por natural y familiar lo que muestra y la manera como es mostrado; la crítica a las fuentes visuales, a la autoría de éstas, a los motivos y temas, a las razones que las justificaron, a los usos que las hicieron posibles y a los recursos gráficos con los que se construyeron, están ausentes. La imaginería visual de *Los castigos* y *Los malos tratos* se hace visible en imágenes empobrecidas y estereotipadas que victimizan y someten de manera ejemplarizante a las personas negras.



SOLEDAD DE CONDESTRICION / JOHNS HAMBROSEY PRESS-ARCA, 1996



SOLEDAD DE CONDESTRICION / JOHNS HAMBROSEY PRESS-ARCA, 1996



Los negros esclavos eran obligados a trabajar en las tareas más duras y castigados con crueldad.

PEREZALONSO / E. GOTTFRID ALVARA, 1996



PEREZALONSO / E. GOTTFRID ALVARA, 1996



● Retomando las viejas maneras de mostrar de la iconografía de *Los malos tratos*, se hacen ilustraciones modernas insuficientemente documentadas, en las que *Los malos tratos* se reducen al látigo ondeando en el aire en el momento mismo del castigo y a las cadenas sobre el cuerpo negro.

■ En ellas se divulga cierta imaginiería según la cual el verdugo fue sobre todo blanco y bastaba uno para reducir y controlar a un grupo negro numeroso.

▲ A diferencia de la iconografía colonial original en la que el cuerpo negro se imaginaba y mostraba fuerte, insolente y altanero mientras recibía los castigos, el cuerpo negro se muestra agachado, reducido y sometido.



AMARIGOS COLONIALES. Se graban escavando y al reunirse, formaban en territorios de difícil acceso.

Descorrido y cruel escudo de armas de Sir John Hawkins, quien era un exitoso tratante de esclavos del siglo XVI.



SOCIEDAD ACTIVA Y ESCASA COPIABLES.



AMARIGOS Y COLONIALES. Se graban escavando y al reunirse, formaban en territorios de difícil acceso.

Ingenios y plantaciones

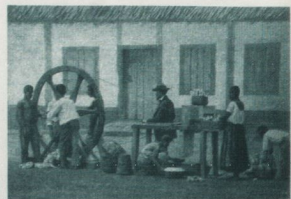
El registro visual minucioso del trabajo en las minas, cañaduzales, platanales y sembrados de algodón, tan importante para la vigilancia y el control del trabajo esclavo en los siglos XVIII y XIX continuó siendo durante el siglo XX el más utilizado por la iconografía escolar para hacer visible el trabajo de las personas negras.

Aunque en los modernos libros escolares los redactados explícitamente racistas se permitieron menos después de la primera mitad del siglo XX, gran parte de las ilustraciones mantuvieron los estereotipos racistas más comunes a la vez que los hicieron más sutiles. Ediciones revisadas y totalmente actualizadas continuaron usando las viejas iconografías en las que una y otra vez las personas negras se relacionan con los productos de las épocas de esclavitud y de trabajo en las plantaciones —minas, cañaduzales, platanales, sembrados de algodón—.



Vendedor de caña de azúcar.

LEGADO E. LEITNER. VOLUNTARIS. UOLK.



SOCIEDADE DA CONSERVAÇÃO E RESTAURAÇÃO DA CASA-MUSEU, UOLK.



Molino azucarero del Brasil operado con mano de obra esclava. Siglo XVI.

SOCIEDADE DA CONSERVAÇÃO E RESTAURAÇÃO DA CASA-MUSEU, UOLK.



Escenas en un ingenio azucarero del siglo XVII



Los indígenas fueron sometidos a trabajos pesados en las minas, algunos, fueron separados de su familia y otros muertos

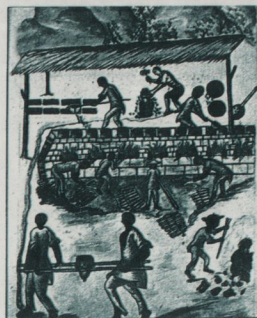


Para trabajar en los ingenios se los indígenas que molían, trajeron del África negra como esclavos



AMARANTE Y COMARCAO, S. EDITORIAL, SAN ANTONIO, 2004

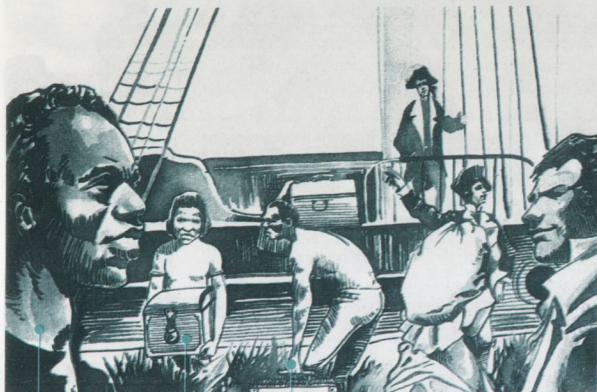
PRODIGIOSO, S. EDITORIAL, BOGOTÁ, 1996



Al principio, fueron los indígenas llevados a la mita quienes explotaban las minas. Pero, debido a la muerte de numerosos indígenas, empezaron a escasear los trabajadores de las minas.

Entonces se trajeron esclavos africanos para realizar ese trabajo y otras labores pesadas. Los africanos eran más fuertes que los indígenas, y por eso representaba una buena inversión comprar esclavos.

En los centros mineros, los indígenas y los esclavos se dedicaban exclusivamente a trabajar en las minas. En esas regiones no se cultivaba la tierra, ni



La imagen colonial que documentó para los europeos el trabajo en los ingenios y las plantaciones describiendo la realización de las labores, la distribución de las tareas y el uso de los espacios y de los instrumentos, es profusamente usada en los libros para documentar no sólo el trabajo esclavo colonial sino también el libre. Los redactados y comentarios son, la mayoría de veces, descriptivos, y no introducen preguntas sobre qué hizo posible estas representaciones, para quién y en qué contexto resultaban útiles. Su peso simbólico invisibiliza la participación libre y contemporánea de las personas negras en el trabajo humano.

La Ñ de piña y la barequera

La herencia simbólica de las actividades extractivas se mantiene en la imagen de las barequeras, tan usada en los libros escolares colombianos, en los cuales aparece algunas veces como una versión pobre y desgastada de los modelos originales. La imagen de las mujeres y de los hombres negros, ya sea porque según ciertos prejuicios se la considera más diciente o por ser la que está a mano, ilustra los temas de las ventas ambulantes callejeras, la economía informal, el derecho al trabajo, y sobre todo la ausencia de trabajo: el desempleo. El uso de las imágenes en este contexto, más que crítico o explicativo, es meramente casual. Las personas negras no aparecen relacionadas con el trabajo y las profesiones de manera fundamental: un ejemplo notorio es que no forman parte del repertorio de *Los Oficios y profesiones* ofrecidas a las niñas y niños, ni en las incluidas en *¿Qué quiero hacer cuando grande?*; cuando lo hacen son presentadas como excepción: una persona negra y sólo una, en representación de todas las demás.

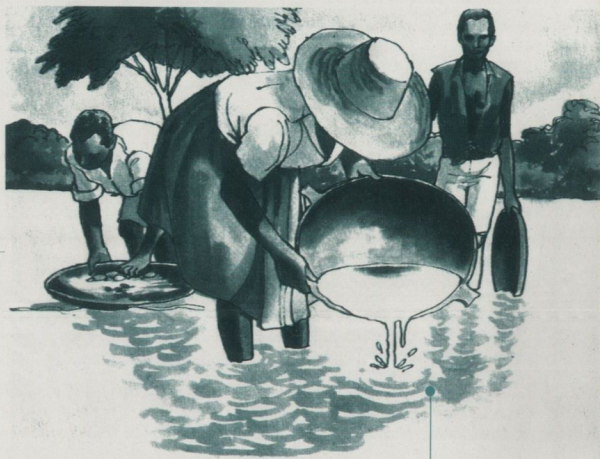


LEONARDO F. EDITORIAL BOLIVARIANA, 1996.



Muchos ñes que bajan de la cordillera Occidental pasan por el ñacero.

AMBERTY Y COMARINOS / EDITORIAL BOLIVARIANA, 1996.



Del oro.

Figura 4.2. El plátano es una de las fuentes de carbohidratos más comunes en países tropicales.



CIENCIA EN CONSTRUCCIÓN Y EL DISEÑO UNIVERSITARIO PRESS (ARCA), 1994.

Figura 1.1. En la costa pueden observarse fácilmente las tres fases o estados de la materia



CIENCIA EN CONSTRUCCIÓN Y EL DISEÑO UNIVERSITARIO PRESS (ARCA), 1994.

● Fotografías de mala calidad publicadas en las páginas de los viejos libros, son usadas como fuentes visuales por jóvenes ilustradoras e ilustradores, quienes repiten los motivos, oficios, poses y ambientaciones en versiones actualizadas técnicamente.

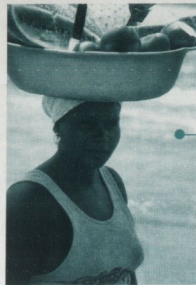
■ Los pies de foto asocian las imágenes con temas como el oro, el plátano, el algodón, el paisaje o la materia; la presencia de las personas negras, tan escasa en los libros, se presenta como parte del ambiente.

▲▲ La mujer negra más frecuente en la iconografía escolar es la misma de los catálogos turísticos: la vendedora callejera que sobre su cabeza transporta el plátón con frutas o cocadas.

Ñ



TALLER AVANZADO DE DISEÑO GRÁFICO, EDITORIAL VOLUNTAD, 1994.



PIÑA CAJONILLA S. EDITORIAL ARCA, 1994.

205



MAESTRO MARINO Y LOS GIGANTES EDITORES, 1994.

África: exótica y salvaje



La mirada de los exploradores y colonizadores

inspiró y documentó la imagen de África que divulgaron los libros y materiales de uso escolar en el siglo XVIII y especialmente en el siglo XIX, al ser cada vez más visualmente ilustrados. Desde esa mirada, la imagen de África y la de sus habitantes surgió exótica y salvaje. África no era el lugar desde el que se hablaba o se miraba; fue en todos los casos el lugar al que se miró y del que se habló. De la misma manera que la imagen de las personas negras se hizo necesaria para completar la idea de *Quiénes Somos Todos*, la de África se usó para completar la idea de *Mundo*. En ambas ideas, la de *Todos* y la de *Mundo*, se dieron por sentados dos genéricos: el del Hombre blanco adulto y el de la Europa centro occidental. Desde ellos y desde allí se miraba y se hablaba de los “Pueblos de la tierra”, “Habitantes de otras naciones”, “Pobladores del Mundo”, “Álbum de gentes del mundo”, lugares y temas en los que aparecía África.

En las cartillas, libros de lectura y materiales equivalentes fue común el uso de un narrador padre que le contaba a su hijo —excepcionalmente a su hija, cuando ésta formaba parte de la pareja hijo/hija— cómo era África. El padre narrador la conocía gracias a su experiencia como aventurero o colonizador. Con la intención de estar “al alcance de los niños”, algunos libros usaron como narrador al niño cuya presencia en África se justificaba por ser el hijo del colono o del padre aventurero. Las ilustraciones surgían en las cartillas y libros de lectura siguiendo el orden de la ruta del viaje y mostraban y ponían al alcance de nuestros ojos lo que los ojos del padre o del hijo habían visto: entre la viñeta inicial dedicada a *La partida* o *La Caravana* —cómo era y quiénes la integraban— y la final dedicada al *Regreso feliz*, surgían página a página la fauna, la vegetación, las costumbres, las clases y tipos de gentes, los peligros y el negro amigo.

Aparecen las viñetas de Camellos, Oasis, Cataratas, Palmeras, Datileras, Plataneras, Cocoteros o Pándanos y se informa qué son y para qué sirven. La vegetación se muestra “grande y exuberante” y se aclara que puede ser “peligrosa y venenosa”. Así como los animales que las viñetas muestran: Avestruces, Jirafas, Hienas, Hormigas, Elefantes y Fieras desco-

De manera similar la imagen de África que circula en los modernos libros escolares es, en muchos casos, la misma imagen disponible en archivos fotográficos desactualizados o en modernas bases de datos, altamente estereotipada y pobre, con la que se editan publicaciones turísticas, publicitarias, diarios, revistas, entre otras.

nocidas de los que los textos informan “*Es un precioso y exótico animal, vive en el África*”; “*Estas fieras viven en las estepas y bosques africanos y son extraordinariamente carnívoras*”; “*Los animales del África son mucho más grandes y peligrosos que los de otros lugares, por ej. Los de Asia*”; “*Estos animales no son como los animales domésticos que conocemos...no poseen la inteligencia ni la docilidad del caballo pero son útiles porque son fuertes, soportan pesadas cargas y duras jornadas*”.

Al igual que la fauna y la vegetación, las personas también surgen exóticas, extrañas, salvajes, bárbaras y peligrosas; como su apariencia, sus objetos y sus costumbres. Sin embargo, la idea del *Negro Amigo* las mostró idealmente amigables: el negro amigo orientaba la caravana, ayudaba a ver y a comprender al blanco lo que nunca antes había visto ni imaginado; traducía, mediaba con sus propias gentes para conseguir los deseos del blanco; lo curaba de picaduras o cortes venenosos y, por lo menos en dos ocasiones, le salvaba la vida durante el viaje arriesgando la suya propia. *El Negro Amigo* era el personaje encargado de mostrar el modelo ideal de servicio imaginado por y para el blanco. Al final del libro, cuando aparece el final del viaje, se incluía la emblemática ilustración del adiós: se ve al negro y al blanco amigos despediéndose, se estrechan las manos, o el blanco da unas palmadas agradecidas en la espalda al negro.

Además de la imagen excepcional del *Negro Amigo*, las ilustraciones ofrecen otras personas: comenzaban por mostrar a una sola, vista de frente, o a un grupo de dos o tres y llamar la atención sobre su apariencia física, los adornos y la manera de ir cubiertas; y avanzaban mostrando las *Escenas de diversas prácticas*: “*Negro de Guinea*”, “*Individuos de la tribu de los Cafres con adornos*”, “*Choza del África*” y “*Aldeas en las que habitan*”; “*Salvajes del centro de África que viven actualmente como los hombres de los tiempos prehistóricos*”, “*Sacrificios humanos: el nativo enseña la cabeza de su víctima*”; “*Feroces Canibales comiendo carne humana*”. En numerosas versiones el personaje víctima del salvajismo, la barbarie, la antropofagia o el canibalismo era únicamente un hombre blanco.

El Apartheid o la supremacía blanca

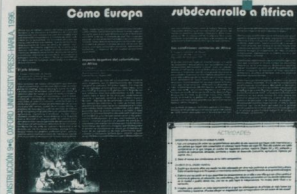


NOTICIAS

El apartheid, sistema de segregación racial que se implementó en Sudafrica en 1948, fue el resultado de la supremacía blanca que se había impuesto en el país desde la llegada de los colonizadores holandeses en el siglo XVII.

Este sistema de segregación racial se basaba en la distinción entre los blancos y los negros, quienes eran considerados ciudadanos de segunda clase. Los blancos disfrutaban de todos los derechos políticos y económicos, mientras que los negros eran sometidos a una serie de restricciones que les impedían acceder a ciertos trabajos, tierras y servicios.

El apartheid fue el resultado de la supremacía blanca que se había impuesto en el país desde la llegada de los colonizadores holandeses en el siglo XVII.



● La fotografía que puso al alcance de los ojos europeos del siglo XIX las *escenas y costumbres* africanas, centradas en primeros planos del cuerpo, en los adornos usados en las danzas y ceremonias rituales, en los animales y en la vegetación, continúa ilustrando la imagen de África contemporánea.

■ Los dibujos y grabados que acompañaron los viajes de los colonizadores ingleses se usan sin que en la mayoría de los casos se aborde o discuta la función y utilidad que este tipo de documentación tuvo en su época y la que puede tener en la actualidad. El uso de estas imágenes no implica el pago de derechos.

▲ Pocas obras —grabados y fotografías— se repiten una y otra vez.

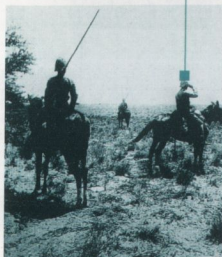


La guerra contra los zulúes en 1879 fue uno de los episodios más sangrientos de la exploración británica en África.



Los zulúes durante una de sus "danzas de guerra" y momentos en los que se les ve en el campo.

LEONARDO EL EDITORIAL VOLUNTARIO, 1967.



Una escena común en el África de comienzos de siglo. Pareja británica en exploración.



La descolonización africana

África también vivió su auge descolonizador. La disolución del imperio colonial inglés encabezada por su representante. En 1956, se declaró independiente el Sudafrica, país que posteriormente se llamaría Sudafrica. Nigeria también fue territorio de descolonización. Después de proclamada la independencia vivió en continuas guerras civiles entre castas locales. Hoy en día sus territorios vuelven a ser presa de las potencias por sus minerales y pozos de petróleo.



Nelson Mandela. Líder del Congreso anticolonialista sudafricano.

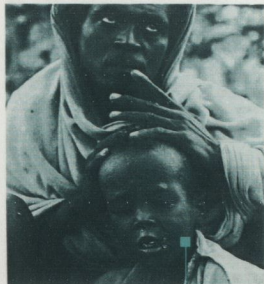
LEONARDO EL EDITORIAL VOLUNTARIO, 1967.

El continente con problemas

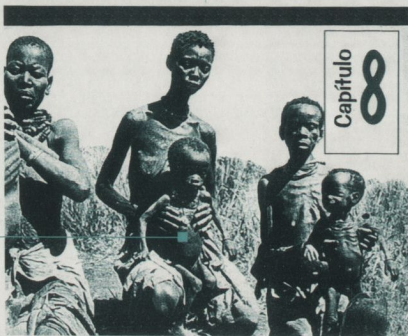
Una larga tradición en la ilustración escolar ha sido la de mostrar a África como un continente con problemas. Ausencia de *Progreso y Civilización* en 1820, en 1870 y en 1920, que continúa en la década de los 90s. en el siglo XX, como ausencia de salud, de educación, de bienestar, de alimentos y de paz. Para mostrar esa ausencia, las casas editoriales en el siglo XIX acostumbraron a usar un pequeño repertorio de grabados con los cuales imprimían, además de los libros escolares, libros y guías de viaje, semanarios y otras publicaciones periódicas. De manera similar la imagen de África que circula en los modernos libros escolares es, en muchos casos, la misma imagen disponible en archivos fotográficos desactualizados o en modernas bases de datos, altamente estereotipada y pobre, con la que se editan publicaciones turísticas, publicitarias, diarios, revistas, entre otras. La iconografía de uso escolar y la disponible en los otros medios de difusión colectiva coincide plenamente en la visión parcializada de África como un continente con problemas.



ESCUELA EN CONSTRUCCIÓN. © CORTÉS JIMÉNEZ PRESERVA, 1996



ESCUELA EN CONSTRUCCIÓN. © CORTÉS JIMÉNEZ PRESERVA, 1996



Uso y manejo del suelo

Con toda seguridad, observar una fotografía como ésta te entristece. Es posible que hayas visto otras similares y tal vez sólo viéndolas gudes creer que en el mundo haya gente que muere de hambre porque el suelo ya no les da lo que necesitan. En efecto, en el suelo las plantas encuentran compuestos básicos para desempeñar su función como productoras de alimento.

En este capítulo veremos exactamente qué hay en el suelo que es indispensable para las plantas y cómo la humanidad aprovecha esa circunscripción para conseguir alimento. Veremos también la importancia de conocer los diferentes usos del suelo y de manejarlo correctamente) de modo que no seamos los culpables de su destrucción y evitemos llegar a situaciones como la de la fotografía.

TUS LOGROS

- A través de este capítulo podrás:
 - Conocer las diferencias entre qué es el suelo y qué es el suelo fértil del suelo y qué hay en un caso normal del mismo.
 - Saber qué ocurre en los procesos biológicos que ocurren en el suelo de tal forma que consigas lo que necesitas y no se agota.
 - Saber comprender cómo se produce el suelo, qué factores lo provocan y cómo se lo puede utilizar.
 - Conocer el concepto de desertificación y saber de qué manera se genera para la humanidad (esto lo es el hombre).

ESCUELA EN CONSTRUCCIÓN. © CORTÉS JIMÉNEZ PRESERVA, 1996



Figura 4.13. La desnutrición es un serio problema en los países en desarrollo.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y CULTURA, INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACIÓN, 1996.



Una población que sobrevive. El niño de la derecha del 80% de la población de la República del Congo.

188



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y CULTURA, INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACIÓN, 1996.

¿Por qué se produce la fiebre?



La educación básica es vital para el progreso económico del subdesarrollo. Del continente, la mitad de la población no sabe leer ni escribir.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y CULTURA, INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACIÓN, 1996.



Violencia en el Congo. Niños, niñas y adolescentes.



Una población que sobrevive. El niño de la derecha del 80% de la población de la República del Congo.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y CULTURA, INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACIÓN, 1996.



Una población que sobrevive. El niño de la derecha del 80% de la población de la República del Congo.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y CULTURA, INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACIÓN, 1996.



Una población que sobrevive. El niño de la derecha del 80% de la población de la República del Congo.

Los comentarios y pies de foto ligan las imágenes de personas que se presentan como africanas con palabras como desnutrición, enfermedad, fiebre, epidemia, SIDA, hambre, analfabetismo y violencia.

Las fotografías sobre el África que usan los libros escolares son en su mayoría las disponibles en los bancos de datos visuales que venden imágenes para publicaciones periódicas como diarios y revistas. Imágenes que abundan en primeros planos de cuerpos desnudos y desnutridos, de pies descalzos y destrozados, de mujeres que cargan a bebés en cuya cara hay moscas, y en planos medios y generales de grupos en confrontación violenta.

La i de indio



Al comenzar el siglo XIX, una afamada cartilla escolar traducida

a distintos idiomas, reeditada una y otra vez, exponía un argumento común a las cartillas de la época: *“No solamente se diferencian los hombres por su figura, sino por sus conocimientos y costumbres. Hay todavía países donde las familias viven groseramente. No usan vestidos, y, cuando más, llevan un trapo ceñido al vientre; donde el frío es riguroso, cubren su desnudez con pieles de fieras. Algunas de aquellas gentes habitan en cavernas, como las bestias; otras en chozas de palo y barro; se alimentan de cuanto la tierra naturalmente produce, y de la caza y de la pesca. No ejercen arte alguno; son feroces, en suma son salvajes hasta el punto de comerse a veces los unos a los otros”*.

En el pensamiento europeo mujeres y hombres indígenas surgieron asociados a la desnudez y, por tanto, a la imagen de su cuerpo y no sólo de su cara. A diferencia de la iconografía europea de las personas negras, en la que la cara fue la parte del cuerpo que soportó las mayores diferenciaciones racistas y etnocéntricas —tamaño de los ojos, forma de la nariz y de la boca, apariencia del cabello— la iconografía del indígena necesitó desde el principio del cuerpo para hacer visible su desnudez: representar a una mujer o a un hombre indígena fue sobre todo dibujarles sin el vestido y el calzado que en la tradición europea se habían convertido en la manera de cubrirse y protegerse. En el siglo XV la desnudez era vista como la carencia, ausencia o pobreza de vestido —el cuerpo desnudo era un cuerpo no vestido— y esta metáfora lo alcanzaba todo: se estaba desnudo de cuerpo y alma; estaban desnudos los campos sin flores y el árbol sin hojas, tanto como las paredes sin cuadros y la casa sin mobiliario. Si la presencia de vestidos, cuadros y mobiliario eran indicadores de cultura en el pensamiento europeo de los siglos XV, XVI y XVII, su ausencia lo era de naturaleza.

Las personas vestidas formaban parte de la cultura mientras las desnudas estaban cerca de la naturaleza: lo están las criaturas recién nacidas, los pueblos primitivos y los salvajes; y los pueblos indígenas que aparecieron nuevos a los ojos europeos. Gracias a la tradición histórica y religiosa que había enseñado a tapar/ocultar el cuerpo, la desnudez indígena fue extremadamente notoria para las mujeres y hombres acostumbrados a estar vestidos: esa

La similitud imaginada entre indígenas y naturaleza hizo que vegetación, agua, animales y colores asociados a aquélla se convirtieran en el escenario invariable para la presencia indígena.

desnudez se convirtió en la percepción primera de dibujantes y cronistas que repararon en ella antes que en la diversidad de apariencias, fisonomías, o en la de los tonos de la piel. A su mirada el cuerpo indígena podía ser *"en cierta manera semejante al cuerpo de las gentes europeas"* pero no así su *"asombrosa desnudez"*: *"van desnudos por todas partes, expuestos a los mosquitos y a las picaduras de cualesquiera otros animales"*; *"andan así desnudos por entre una vegetación espinosa... venenosa... sin preocuparse de ser lastimados o heridos"*; *"los hombres y todas las mujeres van completamente desnudos por las selvas llenas de peligros e insectos expuestos a la intemperie y a las inclemencias del clima"*.

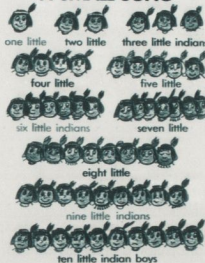
Sólo luego de reparar en esta notoria desnudez, solía darse comienzo a otras descripciones que detallaban las pinturas coloridas con las que mujeres y hombres indígenas cubrían sus cuerpos y caras; los vistosos plumajes o las ricas diademas y las joyas que resplandecían colgadas de la nariz y las orejas; los largos collares que envolvían los cuellos; las máscaras y pectorales que colocaban sobre caras y pechos y la diversidad de accesorios con funciones variables que se usaban en diferentes partes del cuerpo; las diversas calidades, formas, tamaños, y significaciones de los materiales; los flechaderos que se ponían en sus muñecas o en los tobillos; los elaborados y valiosos trajes que simbolizaban diferentes relaciones temporales, de poder, saber, edad, sexo o situación en la comunidad.

La idea de que las poblaciones indígenas son atemporales y ahistóricas y deben conservar sus costumbres a través del espacio/tiempo, se hace visible en una ilustración recurrente en los libros escolares del siglo XX: la fotografía que muestra a mujeres y hombres indígenas vestidos y que ilustra los temas de aculturación, pérdida de identidad o valores. La recriminación, generalmente comentada en el pie de foto, recae sobre la presencia del vestido y el cambio de apariencia y convierte a esta imagen en la inversión de la imagen de la desnudez indígena que tan enorme tradición tiene en la ilustración escolar. La moda convertida en medida del tiempo, y la idea de un tiempo que no transcurre para el mundo indígena, influye en la apariencia semidesnuda o pobremente vestida que algunas ilustraciones reclaman para las mujeres y hombres indígenas asociados al no consumo y a lo natural.

La desnudez y la pluma

La persistencia de la desnudez en la visión europea concibió la imagen indígena ante todo como la imagen de un cuerpo desnudo. Para diferenciar ese cuerpo de cualquier otro y hacer ver que se trataba de una desnudez específica, se eligió la pluma: cuerpo y pluma se convirtieron en los dos elementos mínimos pertinentes para mostrar un indígena; luego podrían agregarse collares, brazaletes, narigueras, candomgas y lanzas. La similitud imaginada entre indígenas y naturaleza hizo que vegetación, agua, animales y colores asociados a la naturaleza se convirtieran en el escenario invariable para la presencia indígena. El uso visual de la figura del hombre como genérico para representar la especie humana hizo invisibles a las indígenas. En el siglo XVIII y XIX, la imagen tipificada del indio desnudo con plumas y la de su cabeza con una pluma única se asoció en los abecedarios, silabarios y loterías alfabéticas a la letra I, entonces I de iglesia, indio o indiano, y a la letra A de Americano. El largo de las plumas diferenció a menudo a los indígenas del norte, plumas más largas, de los del sur de América.

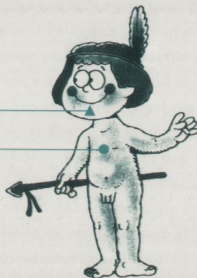
A SMALL SONG



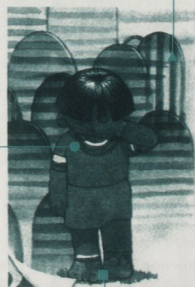
BERNARD C. MERRILL EDITORES, 1985.



ALANDELA A. EDWARDS EDITORES, 1997.



PERSONAL C. MERRILL EDITORES, 1985.



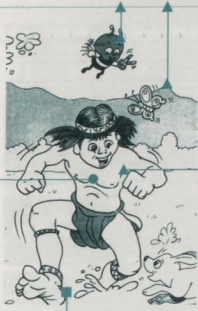
TALUNTO LECHER-EDWARDS EDITORA, VOLUNTARIO, 1995.



VERONICA AL LINDALKE & PRINCEPS SAI DE COLOMBIA, 1986.



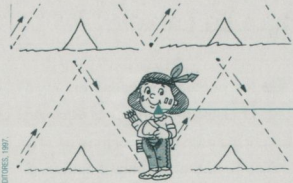
ARMANDO J. LEONARDO ESCOBAR DEL ESPINOZA, 1994.



JARAMA & EDUCAR EDITORES, 1987



JARAMA & EDUCAR EDITORES, 1987



JARAMA & EDUCAR EDITORES, 1987



LEONARDO S. ESCOBAR, VALLEJO, 1986

● La desnudez es fundamental para dibujar al niño indígena. La figura del niño valorada como genérica de la infancia es la protagonista; la invisibilidad de la niña indígena es excesiva.

■ La proximidad con la naturaleza se representa a través de los pies desnudos que entran en contacto directo con la tierra. Si el niño negro y el campesino van pobremente calzados, la desnudez del indígena demanda la total ausencia de zapatos.

▲ La sonrisa permanente en la cara indígena, junto a las aves, pajaritos, mariposas y abejas que vuelan, y las palmeras y montañas en las que se ambienta su presencia, enfatizan el fluir y la cercanía con la naturaleza.

TALENTO LECTO-ESCRITORA, EDITORIAL VALLEJO, 1986



indio

Mira su vestido, mira su cabello

En las primeras décadas del siglo XX, la ilustración que reunía a un niño blanco y a un niño indígena en una misma viñeta fue muy popular: el niño blanco mostrado de espaldas o lateralmente y casi siempre ubicado al lado izquierdo, señalaba con el dedo índice al niño indígena visto de frente. La imagen acompañada de una sola palabra, de títulos, comentarios o preguntas, llamaba la atención sobre la apariencia del niño indígena o sobre lo que éste hacía. En los años cincuenta y en los setenta aparecieron dos versiones nuevas respectivamente: una, que en vez de un niño blanco usa la pareja niña/niño blanco que mira; y otra, en la que un miembro de la pareja blanca se reemplazó por una niña o un niño negro. Esta administración de la mirada, en la que no se altera el orden entre quien mira y quien es mirado, identificaba a quien mira dentro de la imagen con la persona que mira la imagen y convertía a la otra en exótica y extraña. Buena parte de la iconografía escolar otorga a *El buen escolar* el derecho a mirar, ante quien las personas in-

dígenas, negras, campesinas, pobres, discapacitadas, comunes y corrientes aparecen extremadamente distantes y excepcionales. La imagen del niño o la niña indígena nunca se ha utilizado como imagen genérica para hacer visible la edad de la infancia: la niña o el niño indígena se muestran como indígenas antes que como niñas o niños.

Formas de vida de otras comunidades

Todas las comunidades tienen sus propias tradiciones y costumbres. Si las conocemos, podemos aprender mucho de ellas.

En nuestro país existen comunidades especiales que han conservado su costumbre a través del tiempo. Algunas de ellas son:



Comunidades indígenas



Comunidades artesanas



Comunidades de pescadores



Comunidades mineras

¿Qué otras comunidades especiales conoces?
¿Qué tradición especial tiene la comunidad donde vives?





Comercio local en la Sierra Nevada de Santa Marta. ¿Cabeza que los indígenas comen antes de irse a su mercado, cosa que allí está "normal" al porquerismo? Por eso la gente se ve diferente. Lo que hay allí son historias indígenas contadas en vida.

FALGOUTAHERRE & GORPES DAMASOY PRESS, 1996.



No solo los ritos de los indígenas son con música, también sus instrumentos musicales, como el que toca aquí este indígena wayuu.



ILUSTRACIÓN E EDITORA NUNATA, 1996.

177



Guerrero indígena, los brujos indican que un enemigo tiene un camino de salida.

PERSONAS AL LENGUAJE E IDENTIDAD EN EL COLOMBIA, 1996.



FALGOUTAHERRE & GORPES DAMASOY PRESS, 1996.

Indígenas wayuu. El mito hace parte de la vida diaria. Estos indígenas danzan para proteger su vivienda -ritual- de los malos espíritus.

219

¿Por qué los indígenas usan vestidos como el del dibujo?

Con la colaboración de mis padres, identifiqué cómo y con qué elementos naturales hacen sus vestidos los indígenas:



La imagen indígena se acompaña de textos que subrayan la otredad indígena y no comentan el carácter relativo de esa otredad: preguntas sobre cómo viven, comen y danzan; calificativos como raro y extraño; y el uso frecuente del tiempo pasado, acentúan la exotividad de las imágenes.

Los niños y los hombres indígenas son de los pocos hombres que se representan con las cabelleras largas.

El derecho a mirar otorgado a *El buen escolar*, propicia las ilustraciones en las que un niño indígena surge ante la mirada curiosa de las niñas y los niños blancos incluidos en la misma ilustración o evocados en los comentarios y preguntas que la acompañan.

Familias y viviendas del mundo



En algunas cartillas de lectura del siglo XIX, pero especialmente en las *Lecciones de cosas* y los *Centros de interés* del siglo XX, la imagen indígena ilustró dos temas básicos: *Las familias* y *Las viviendas del mundo*. La ilustración clásica del tema mostraba, en una misma imagen, cuatro o cinco viñetas y dedicaba cada una a un tipo de familia o de vivienda. Teniendo en cuenta la iconografía de los mapas y la de *Tipos* y *Razas*, que adjudicaba a cada territorio o continente una única raza fija, la ilustración mostraba simultáneamente varias asociaciones: a cada raza le correspondía un continente, a cada continente un tipo de familia y a cada familia un tipo de vivienda.

Las distintas versiones de esta ilustración insistían en la correspondencia entre territorio, raza, familia y vivienda: en una versión, cada tipo de familia aparecía delante del tipo de vivienda que se le adjudicaba; en otra, las viviendas aparecían al lado izquierdo y *Las familias* al derecho; siguiendo distinto orden y mediante una flecha se debía establecer la correspondencia correcta; en otra, *Las familias* estaban perdidas y con un color distinto debía mostrárseles el camino correcto para arribar a su vivienda. Una versión menos frecuente mostró a *Las familias* junto a distintos medios de transporte y había que ayudarles a escoger primero el medio de transporte y luego la ruta por la que llegarían a la vivienda. En todas, la familia indígena estaba presente y ayudaba a establecer la semejanza o la diferencia entre las otras familias y viviendas del mundo, y en algunos casos a comprender ideas como las de *Atraso, Civilización y Progreso*.

Sin embargo, la función más relevante de la imagen de la familia y la vivienda indígena en los libros escolares desde finales del siglo XVIII y durante todo el siglo XIX, fue la de facilitar que las niñas y los niños comprendieran y fijaran un repertorio de ideas e imágenes claves del moderno occidente, como son las de familia, casa, mobiliario, hombre, mujer, roles de edad y de género. Más allá de las diferencias, la ilustración de *Las familias* y *Las viviendas del mundo* mostró que en todas partes las personas se agrupan bajo la idea de familia; que todas las familias habitan o desearían habitar un lugar fijo; que todas las personas, familias y casas son

La vivienda indígena no es sólo la imagen en ruinas de un pasado lejano del que aun sobreviven ciertos vestigios según lo informan las fotografías y los dibujos de las ilustraciones. Es una vivienda invariable y fija: tanto en el tiempo pasado como en el tiempo presente las mujeres y hombres indígenas habitan sólo ciertos territorios de Colombia y de América y lo hacen en el mismo tipo de construcciones.

iguales: es igual su manera de agruparse y de habitar, sus formas de relación y de contacto, el uso que hacen de los espacios, de los recursos naturales y del tiempo. La ilustración de *Las familias y las viviendas del mundo* mostró a las mujeres y hombres indígenas organizados como una proyección de las ideas de la sociedad que las dibujó.

A través de la imagen de la vivienda, los pueblos y comunidades indígenas se hicieron visibles en la iconografía escolar del siglo XIX y del siglo XX, asociadas al pasado: la imagen en primeros planos y planos de detalles de construcciones tradicionales indígenas, calificados como “ruinas” y acompañados de redactados en tiempo pasado ilustró una y otra vez el lugar de habitación indígena. En algunos dibujos se presentan enormes pirámides, templos, caminos y plazas que los titulares califican de grandes construcciones que sirven para evocar “La grandeza de un pasado perdido”, “Monumentalidad de las construcciones indígenas”. Los objetos en oro, barro, y otros materiales, han servido no sólo para convocar la presencia indígena sino para proyectar las ideas de familia y reparto de roles de género: el hombre indígena acompañado de la lanza, la piel de un animal sobre sus hombros, o un racimo de plátanos, muestra al varón indígena exactamente como el padre-esposo blanco proveedor que regresa a casa al atardecer; en tanto, la mujer indígena permanece más cerca al exterior de la maloca o la choza con una olla de barro entre sus piernas o con un molino de piedra entre sus manos, preparando los alimentos; la lanza y la olla simbolizan y diferencian el trabajo de la pareja adulta indígena. En *El retrato familiar* proyectado sobre la pareja indígena, en tanto el indígena sostiene la larga lanza en una de sus manos, la indígena sostiene entre sus brazos a una criatura.

Las prácticas de localización y señalamiento que sugieren las actividades sobre los mapas, suelen asignar a las mujeres y hombres indígenas los mismos territorios durante quinientos años: “*Localiza en el mapa los asentamientos indígenas*”, “*En el mapa, señala el territorio en el que viven las comunidades indígenas*”, “*En un mapa de Colombia localice las regiones en las que viven nuestros indígenas*”; tanto las diminutas cabezas cubiertas de plumas de los hombres indígenas como las vistas laterales de las pirámides, marcan sobre los mapas esa presencia que se imagina fija, y su identificación con territorios únicos.

La familia indígena: desnuda y natural

Lo que diferencia a la familia indígena de las demás es su desnudez, el uso de prendas y trajes típicos y el ambiente natural que habita permanentemente. Por lo demás, esta familia como las demás de la ilustración escolar sigue unas pautas básicas: surge de la presencia de una pareja adulta de diferente sexo con las hijas e hijos comunes; niña y niño si se opta por una pareja o niño si se opta por el hijo único. La asignación de roles y de usos del tiempo es fija según la edad y el sexo: la pareja adulta trabaja mientras la de criaturas juega; el adulto individualmente provee los alimentos y se encarga de ciertas actividades por fuera del lugar fijo de habitación y la adulta, también individualmente, cocina los alimentos, los manipula o los conserva en ollas y recipientes; el hijo o la pareja hijo/hija son muy pequeños y eventualmente colaboran con el trabajo adulto mediante actividades sencillas, clavan un palito o cargan un poco de tierra o de agua. La familia estará a solas y si se incluye a otras personas estarán alejadas espacialmente del núcleo familiar inmediato.

Comparamos viviendas

- Describe las viviendas. Luego, ordénale cada prenda a su vivienda.

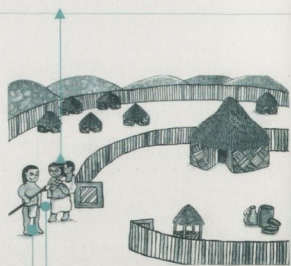


Ilustración de viviendas indígenas de diferentes culturas.

37

37

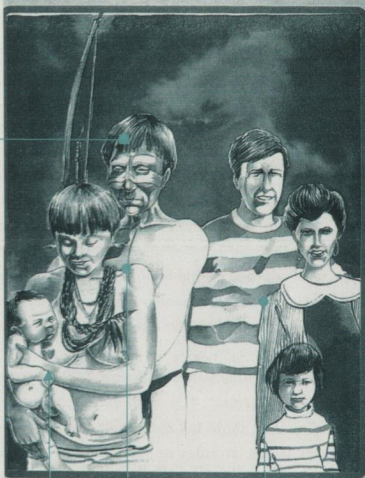
LEGADO DE CULTURAS Y CIVILIZACIONES, 1996



LEGADO DE CULTURAS Y CIVILIZACIONES, 1996

UNIDAD 4

Origen de nuestra sociedad



SOCIEDAD ACTIVA, A. EDUCACIÓN INDIVIDUAL, 1996

¿Quiénes vivían en mi país? ¿Qué hacían? ¿Cómo vestían, cómo era sus viviendas?



Los indígenas
Trabajaban en labores del campo en los resguardos, en la mita y en las haciendas.

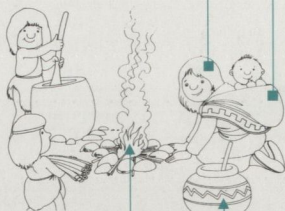


Los padres encargaron el tipo de educación para sus hijos.



- El modelo trinitario de familia que predomina en la iconografía escolar, se proyecta en la representación de la familia indígena dibujada o fotografiada, compuesta por mamá, papá e hijo o la pareja hijo-hija.
- El padre imaginado como proveedor, se muestra abandonando la casa con una lanza en la mano o de regreso con un carnero sobre sus espaldas.
- ▲ La madre, más cercana a las criaturas o cargando a una de ellas, se dibuja más cerca de la maloca y de las vasijas, el molino y el fuego. El tiempo infantil convertido en tiempo de juego, se representa en el niño o en la pareja niña niño que juegan con un palito, o acarician un animal.

La madre indígena: la cocción de alimentos y el sentimiento materno



FALLOP MARCO, ANÁLISIS DE LA CULTURA, 1986.



JARAMILLO, EDITOR EDITORIAL, 1984.

La imagen de la mujer indígena documenta dos ideas claves de la sociedad que la dibuja: la cocción de alimentos y la visión fija y única de la maternidad. La simbología de la cocción de alimentos suele proyectarse sobre las mujeres y hombres de todas las épocas en el pequeño fuego con una olla encima en la que se cuecen los alimentos o en el animal entero que ensartado en un palo se asa sobre el fuego. En esta simbología, la mujer más cercana a la olla cocina sin la compañía de otras mujeres para su propia prole y para el padre.

En cuanto a la maternidad, el recurso visual más usado para caracterizar a la madre indígena es el de la criatura a la espalda; el parecido entre los ojos y el color de la piel muestra que se trata de una criatura propia. La idea de la integración madre/criatura en el trabajo y el transporte y, por tanto, de un tiempo compartido, sorprendía en los siglos XVII y XVIII a mujeres y hombres europeos, que convivían cada vez más con la separación de tiempos, adulto e infantil, y de actividades, públicas, privadas y domésticas. La idea de la separación de las madres, al menos las ricas, de sus hijas e hijos, para la realización de ciertas actividades en cierto tiempo, tropezaba con la experiencia de integración madre/criatura indígena, y condujo a que en la iconografía de *Ti-
pos* y *Costumbres*, se convirtiera precisamente en un rasgo muy significativo.



Esta serpiente se trata de:
 ¿El origen del universo?
 ¿El origen de la Tierra?
 ¿El origen de la población?
 ¿Qué es lo que más te gusta
 de esta serpiente?
 El objetivo del proyecto 7
 es que elabores un pequeño
 estudio etnográfico de la
 indígena actual.
 ¿Cómo se relaciona con el mundo actual?

LEZAMA Y ESTEBAN, VOLUNTARIO, 1986.

● La indígena diosa se dibuja con un cuerpo sensual, pechos redondos y una larga cabellera femenina descubierta que a menudo flota y sirve de marco a las páginas de los libros.

■ La madre indígena no diosa, acompañada de una criatura que lleva en brazos o que siempre está cerca, lleva el cabello más corto, recogido o cubierto.

▲ El fuego que enciende la madre indígena, asociado a la cocción de alimentos mediante la presencia de ollas de barro, es un fuego pequeño y cálido y despiden un humo simbólico similar al de la casa campesina. Fuego doméstico que convoca la presencia del hogar y cuya función no es la de ahuyentar a los animales o peligros del ambiente.



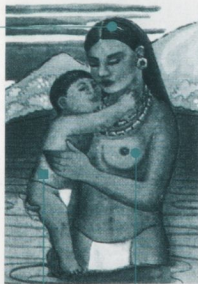
WETA Y WANDERLASSER 2. EDITORIAL DEL ARCADEO, 1986



JUANJO L. ESCOBAR EDITORIAL DEL ARCADEO, 1986



ESPINOZA RAMIREZ Y ESCOBAR L. EDITORIAL DEL ARCADEO, 1986



ESPINOZA RAMIREZ Y ESCOBAR L. EDITORIAL DEL ARCADEO, 1986



JUANJO L. ESCOBAR EDITORIAL DEL ARCADEO, 1986

La maloca como la casa: la visión sedentaria

El sedentarismo visto como bueno tiene que ver con la forma de organizar la imagen indígena, en la cual la maloca como la casa aparece al fondo, coincidiendo con la iconografía de la familia que tiene una casa y con la de *El buen escolar* con su escuela al fondo. Las ilustraciones que dan el protagonismo a la naturaleza, insisten en la idea de vivienda fija incluyendo una o dos malocas diminutas, o incluso un pequeño grupo, como punto de referencia. A menudo las malocas se ordenan bajo la idea urbana de pequeño vecindario y la naturaleza se muestra organizada como un pequeño barrio en el que las montañas, los árboles y los animales, en planos recogidos, crean un ambiente acogedor de hogar; esta domesticidad de la naturaleza se enfatiza especialmente cuando la imagen ilustra la idea de familia. La maloca al igual que la *Casa Campesina* es exterior; el interior se visualiza excepcionalmente y se hace proyectando sobre él la separación, distribución y función de los espacios según el modelo de La Casa.



Actividad de refuerzo

Leo sobre algunas comunidades de América

Actualmente, en Colombia y en otros países de América viven muchas comunidades indígenas. Una de ellas comunidades son los Gogob, que viven en la Sierra Nevada de Santa Marta, en Colombia.

Las formas de los tejidos varían, como en el caso de las malocas construidas con el tejido en forma de cono. Los tejidos son de algodón y se tejen en Santa Marta.

Las malocas se construyen con productos naturales como el barro, como por ejemplo, paja, caña, banana, corte y corte.



FOTOGRAFÍA DE L. CORTINA, VIGILIA, 1985.

4

LAS VIVIENDAS DEL MUNDO

Objetivo específico • Reconoceré diferentes viviendas.



En todo el mundo las personas tienen vivienda pero no todas son iguales; varían de acuerdo con el paisaje y el clima.

Descubro el pasado y exploro el medio



La imagen indígena llegó a las portadas de los libros escolares bajo las ideas de Naturaleza, Orígenes y Mundo. Fue protagonista en las dos primeras y coprotagonista en la última junto a otras cuatro o cinco diminutas cabezas o cuerpos. Para protagonizar, la gran cabeza de un indio o su cuerpo con los brazos extendidos en forma de cruz apareció sobre un gran círculo dorado de luz que simbolizaba simultáneamente el oro y el sol. Por fuera del círculo aparecía la naturaleza exuberante, poblada de vegetación ondulante, colgante y armoniosamente entremezclada; una gran cascada de agua o unas aguas tranquilas, un ave sobrevolando y otras estacionadas en los árboles la completaban. En otras versiones, junto a la cabeza del indio o sirviéndole de fondo aparecieron *valiosos objetos* o *grandes construcciones* que recordaban y mostraban una grandeza perdida para siempre. El uso de colores verdes, cafés, amarillos y azules mantenía la presencia indígena cuidadosamente en los orígenes, la tierra y lo natural.

Esta imagen exaltada de los varones indígenas apareció en los libros escolares bajo las palabras *hombre, naturaleza, ambiente, comunidad, paisaje, zonas climáticas, seres vivos, medio, natural, ciclo natural, orígenes, legado, precolombino, historia*. A menudo a estas palabras, convertidas en nombres de libros completos, títulos de secciones o temas, se antepuso la palabra *nuestro* o *nuestros* en un intento por vincular a quien lee y ve, con imágenes, apariencias y prácticas que se muestran distantes, excepcionales, extrañas, ingenuas, anecdóticas y superadas. El medio, el legado, el paisaje, el origen y la historia se convirtieron en estos temas y en estos capítulos en *Nuestro medio, Nuestros orígenes, Nuestro legado y Nuestra historia*.

Sin embargo, el indígena exaltado de los orígenes o el que en armonía con la naturaleza protagoniza *El hombre y la naturaleza, El paisaje geográfico, Las zonas climáticas, El maravilloso mundo de los seres vivos, Los seres vivos y el medio, La reacción a los estímulos del entorno, Los ciclos naturales* y *La adaptación de las poblaciones a su medio*, desaparece permanentemente en la ilustración escolar. La naturaleza y los orígenes son como la raza para las negritudes, los temas clave que convocan su presencia. La imagen indígena se formuló desnuda, natural y ancestral. La simbología del grano de maíz, arrojado por una mano cercana a la

228

Junto a la imagen del indígena que *fecunda* la tierra, hace crecer la semilla y la multiplica, pervive esa otra en la que un hombre indígena carga un pesado animal a sus espaldas: de una parte, naturaleza pura; de otra, extracción. El indígena aunque cercano a la naturaleza, *no es un trabajador del campo* como el campesino. Protagonismo indígena idealizado que lo confina a los imaginarios de los orígenes y lo atemporal.

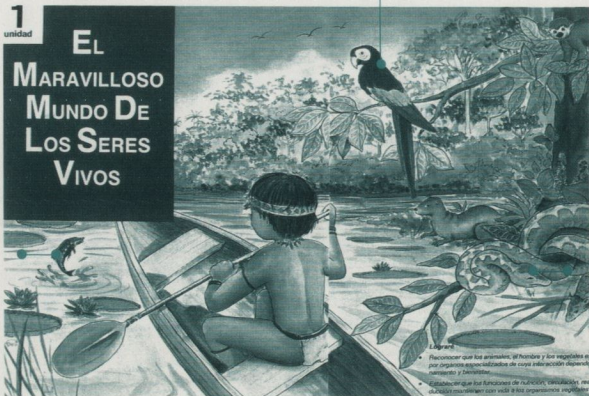
tierra, la mano del indígena o el campesino que fecunda la tierra y la hace crecer y la multiplica, pervive junto a esa otra en la que otro hombre indígena carga un pesado animal a sus espaldas: de una parte, naturaleza pura; de otra, mera extracción, incapacidad para transformar la naturaleza productivamente. Orígenes superados.

En la iconografía escolar de finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, la imagen indígena se formuló desnuda y natural, heredera de las imágenes suscitadas por el descubrimiento europeo de las tierras americanas: de menor calidad técnica, los pequeños grabados solían mostrar a las mujeres y hombres indígenas rodeados siempre de vegetaciones y animales, en espacios abiertos. La vegetación y los animales no eran detallados y abundantes como sí lo eran en las estampas y cuadros de *Tipos y costumbres*; sin embargo, sugerían desde el comienzo de la propia iconografía escolar una especial relación de las mujeres y hombres indígenas con el medio ambiente. Es a mediados del siglo XX cuando la imagen indígena exaltada protagoniza definitivamente los temas dedicados a *El medio ambiente*, *El entorno natural*, *Los seres vivos*, o *La naturaleza*, a secas. Como protagonista, la presencia indígena surge de entre una naturaleza idealizada y armoniosa, organizada y dispuesta alrededor de la figura de un indígena.

La simbología del grano de maíz, arrojado por una mano cercana a la tierra, fue protagonizada por la mano indígena y por la campesina; las ilustraciones muestran el momento en que con la mano abierta, los granos destinados a *fecundar* la tierra caen. Pequeños detalles gráficos diferencian al varón campesino del varón indígena en su relación con el medio: en tanto el campesino se muestra como un trabajador del campo, el indígena es un habitante natural del medio que lo rodea. La naturaleza exaltada del indígena está rodeada de agua mucho más que la del campesino; en la naturaleza indígena abundan diversos animales y plantas —uno o una pareja por cada especie—, en tanto en la campesina, los animales son sobre todo aquellos que se consideran productivos —vacas para la leche y la mantequilla, gallinas para los huevos, y ambos para las carnes junto a cerdos y pavos—. En los dos casos, lo maravilloso y lo lindo asociado a la naturaleza, es lo que da lugar a las pocas imágenes en que indígenas y campesinos son protagonistas.

El maravilloso mundo de los seres vivos

La exaltación de la naturaleza en la imagen indígena se logra a través de diversas decisiones gráficas: el predominio en la imagen del espacio visual destinado a la vegetación, aguas, animales y amplios horizontes; el tamaño pequeño de las figuras indígenas que las destaca en ese entorno inmenso; la similitud que se establece con el uso del color, entre la naturaleza y los materiales que visten, objetos que usan, embarcaciones en las que se transportan y malocas que habitan los personajes indígenas. Con detalles mínimos y reiterados: la presencia de hojas y ramas colgantes en primer plano; la de mariposas o aves en pleno vuelo sobre el horizonte; la hondura del paisaje o creación de la profundidad de campo; la presencia de un pájaro que canta, un animal que sonríe o el silbido indígena feliz; los saltitos y brinco de las mujeres y hombres indígenas, así como sus pies siempre descalzos y las posturas de sus manos y cuerpo.



VOY A NARRARLA Y ENTENDIENDO LOS AVISOS.

230

Con mi profesor vamos al campo. Observaremos en qué medios viven los seres. Si no podemos salir al campo, indagamos sobre los diferentes medios de nuestro región.



VOY A NARRARLA Y ENTENDIENDO LOS AVISOS.



LEGADO A LA CULTURA VOLUNTARIO. 1998.

“Tierra, tierra”: la naturaleza a favor

● Los indígenas en primer plano y al lado izquierdo, aparecen acechando a los españoles ubicados en segundo plano, en el centro o hacia la derecha: la naturaleza a favor de los indígenas les permite ocultarse y ver sin ser vistos.

■ La presencia de la palmera, importante para identificar y simbolizar el mundo nuevo a los ojos europeos, se conserva en las ilustraciones en las que la playa es un espacio despejado, mostrado a plena luz del día.

▲ La oposición entre el mundo indígena y el europeo se hace visible en los cuerpos: la playa con la palmera al fondo muestra a los que esperan semidesnudos y siempre descalzos, y a los que llegan totalmente cubiertos y calzados.



AMARANTE • COMARCAO, 1. EDICIÓN, 167 PÁGINAS, 1995

● La primera vista de los españoles en 1492 por parte de los indígenas, en la que éstos tenían la naturaleza a su favor según lo reiteran las crónicas españolas, se visualizó en una iconografía que enfatizó el sentimiento español de amenaza, temor y peligro: la imagen imaginaba el momento en que los españoles, aún en el mar, estaban siendo vistos, descubiertos por primera vez, por los ojos y oídos indígenas escondidos en tierra y alertas en la espesura de la selva; las palmeras presentes evocaban la tropical vegetación y, en algunas versiones, se convertían en el punto de vista más alto dominado por algún indígena avizorador. El asombro español por el conocimiento infinito que de la naturaleza propia tenía la población nativa, generó



SOCIEDAD ACTIVA • EDUCAR EDITORES, 1996

UNIDAD

Encuentro de dos mundos



NEGRA EN MATEMÁTICA A MEDIANAS (2008), 1986.

Cuantificadores

Primera visita de los españoles a América, 1492.

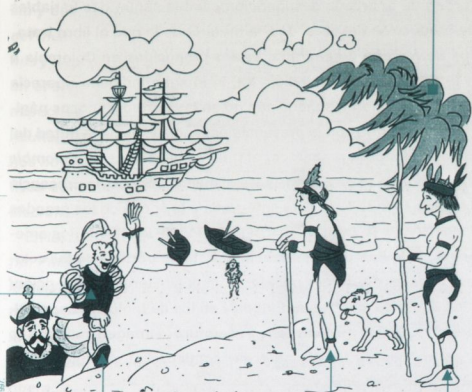
Observa:



LEGAJO 1. EDITORIAL VOLANTE, 1986.



otra iconografía cercana: la del siglo los indios, en la que sorprendidos y aterrados los españoles veían salir indígenas por todas partes. *La primera vista, El ataque indio y El primer encuentro*, se convirtieron en temas visuales que expresaron ese temor inicial y la manera como se lo imaginaron los primeros colonizadores. Los tres motivos dieron origen a numerosas pinturas y grabados europeos que, en versiones más sencillas, se retomaron para la iconografía escolar desde finales del siglo XVIII. A finales del siglo XX esos motivos y la manera como fueron imaginados inicialmente continúan casi intactos en las páginas de los libros escolares colombianos.



ASOCIACIÓN EDITORIAL VOLANTE, 1986.

ASOCIACIÓN EDITORIAL VOLANTE, 1986.

Temas indígenas



La imagen indígena surgió en la iconografía escolar intensamente estereotipada e integrada a una estética puntual o intermitente en la que la presencia indígena aparece una única vez vinculada a un tema a lo largo de un mismo libro, o en la que aparece y desaparece repentinamente. Los tratados, compendios y manuales de historia y geografía fueron los libros por excelencia para la presencia indígena; seguidos por los de biología, ciencias de la naturaleza, castellano y literatura. El orden en el que surge la imagen indígena en cada libro es revelador y se conserva en numerosos casos: este orden de aparición/desaparición cambia según dos variables fundamentales: una, el lugar de producción del libro; dos, la materia de la que el libro trata.

Un ejemplo es el de los libros de historia y geografía. En los producidos en Colombia a finales del siglo XIX y durante la primera mitad del siglo XX, la imagen indígena aparecía frontalmente en las primeras páginas interiores aunque aún no en las portadas; pocas páginas más adelante compartía el protagonismo con la presencia española y, hacia la mitad del libro, prácticamente había desaparecido, para reaparecer al final en el balance de *Colombia hoy*. En las Historias y Geografías producidas en España para el mismo período, la presencia indígena aparecía más o menos hacia la mitad del libro, integrada a la época de los grandes descubrimientos europeos del siglo XV y a la conquista y colonización de los territorios americanos; desaparecía en los capítulos siguientes y reaparecía al tratar la pérdida de las colonias americanas y poblaciones actuales del tercer mundo. Ritmos similares de aparición/desaparición encontramos en los libros de ciencias naturales y en los de biología, especialmente en los producidos en Colombia. En los de castellano y literatura la imagen indígena se vinculó a capítulos puntuales en los que se incluía para dar comienzo al capítulo en las páginas dedicadas a los *orígenes y antecedentes*.

El ritmo en que ha surgido la imagen indígena, oscila entre convertirla en la imagen exaltada de orígenes diversos y grandiosos, y la imagen descuidada de un presente pobre, de meras carencias, que languidece. Ese ritmo se mantiene durante el siglo XIX y a lo largo del XX, con la vinculación de la imagen indígena a ciertos temas, de manera permanente:

El uso de descuidadas imágenes fotográficas, nunca actualizadas y tomadas desde visiones estereotipadas, se convierte en la imagen del presente indígena.

En abecedarios, silabarios y libros iniciales de lectura y dibujo, se ilustró un repertorio de palabras y nociones claves: *Indios, Bárbaros, Primitivos, Guajiros, Arhuacos, I de indio, flecha, pluma, manta, quena, tejer, comunidad, Casa y Chozo, Familias y Viviendas del mundo y El niño indígena.*

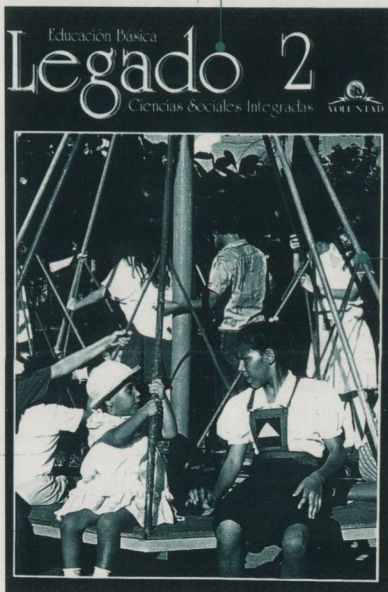
En los libros de geografía e historia: *¿Qué es la historia?, Historia oral, América y los pueblos nativos, Nuestros antepasados, Culturas precolombinas, Cómo eran las culturas indígenas del nuevo mundo, La vida en la conquista y la colonia, Instituciones coloniales, Iglesia y evangelización, Influencia española en las colonias, Trabajo indígena forzado, Origen del mestizaje, Origen de la diversidad étnica y lingüística, La modernidad europea: invenciones y descubrimientos, Viajes y expansión europea por el Atlántico, El comercio internacional en el siglo XVII, La independencia de los países latinoamericanos.* A mediados del siglo XX especialmente en: *Todos somos Colombia, Regiones colombianas, Nuestra identidad, Aculturación, Analfabetismo, Vacunación, Pobreza, América hoy: diversidad de grupos humanos hoy, El subdesarrollo latinoamericano, Poblaciones del tercer mundo, Tipos representativos de la etnia indígena, Todos tenemos derechos, Derechos humanos, Derecho a la no discriminación, Derecho a la igualdad y La constitución política colombiana de 1992.*

En los libros de lenguas, español y literatura: *Nuestra tradición oral, La palabra en la historia, Palabra y la memoria, Mito, rito y leyenda, Origen de la diversidad lingüística, Diversidad lingüística actual, Diversidad etnolingüística, La leyenda y sus orígenes, Leyendas colombianas, Comprensión e interpretación de mensajes, Crónicas de indias, Nuestro folclore y Las lenguas del mundo.* Aunque mínima, alguna presencia se encuentra en los libros de matemáticas elementales: *Origen de los números, Formas diversas de Contar, Nacimiento de las operaciones matemáticas, El reloj y sus orígenes, Mediciones del tiempo a través de la historia y Conjuntos* —de flechas, de indios, de plumas—.

Descubro el pasado, descubro el presente

La imagen indígena de la ilustración escolar proviene de diversas tradiciones iconográficas: la fotografía vinculada al presente indígena, releva al dibujo reservado a su pasado. La exaltación de un pasado grandioso originó las iconografías pomposas del indígena grande, poderoso y fuerte en primer plano, que aparece junto a fotografías compradas a las agencias internacionales de fotos, en las que mujeres y hombres indígenas se exhiben en los mercados, junto a sus criaturas, ejecutando danzas, sentados o de pie en cualquier lugar y momento enfatizados en sus trajes típicos, en una iconografía que los utiliza para ilustrar el tercer mundo, la pobreza, el analfabetismo, lo autóctono o lo típico —en guías de viaje, catálogos, periódicos y revistas— y que los mira a través de esos ojos exclusivamente. Frecuentemente, el uso de descuidadas imágenes fotográficas, nunca actualizadas y tomadas desde visiones estereotipadas, se convierte en la imagen del presente.

Dibujos pomposos y fotografías empobrecidas, igualmente estereotipados unos y otras, perviven junto a representaciones coloniales clásicas como las famosas escaleras y líneas de los orígenes históricos, los cuadros de identificación, ordenación y clasificación de razas y las pirámides climáticas o de ordenamiento social.



El número

La vida que nos rodea está sujeta a un ritmo constante de cambios que se reflejan en la evolución de las especies, en el desarrollo de las culturas, en el avance de la tecnología y en el progreso de la humanidad. Este número de la revista "El número" está dedicado a explorar algunos de los aspectos más fascinantes de la vida y del universo que nos rodea. En este número, exploraremos algunos de los aspectos más fascinantes de la vida y del universo que nos rodea. En este número, exploraremos algunos de los aspectos más fascinantes de la vida y del universo que nos rodea.

Rincón de la ciencia

Un gran aprendizaje a través del tiempo

Los seres vivos que habitan en la Tierra han experimentado una gran evolución a lo largo del tiempo. Esta evolución ha permitido que los seres vivos se adapten a diferentes entornos y que desarrollen nuevas características que les permiten sobrevivir en un mundo en constante cambio.

Los seres vivos que habitan en la Tierra han experimentado una gran evolución a lo largo del tiempo. Esta evolución ha permitido que los seres vivos se adapten a diferentes entornos y que desarrollen nuevas características que les permiten sobrevivir en un mundo en constante cambio.



SOCIODRAMA ACTIVA 3. ESCUELA GUSTAVO GOMEZ, 1986.

SOCIODRAMA ACTIVA 4. ESCUELA GUSTAVO GOMEZ, 1986.

SOCIODRAMA EN CONSTRUCCIÓN 6. GRUPO UNIVERSITARIO PRESABANA, 1986.



Cada uno de los organismos de la administración y varias funciones muy específicas.



El Consejo de Indios era el organismo encargado de dictaminar sobre todos los juicios de todo tipo, desde lo civil hasta lo criminal.



La Casa de Contrato era el organismo encargado de dictaminar sobre todos los juicios de todo tipo, desde lo civil hasta lo criminal.



La Real Audiencia era la institución encargada de dictaminar sobre todos los juicios de todo tipo, desde lo civil hasta lo criminal.

Exposición de Historia

Exposición de Historia en un museo que muestra la evolución de la humanidad a lo largo del tiempo. La exposición muestra la evolución de la humanidad a lo largo del tiempo, desde los primeros homínidos hasta la actualidad.

Nombre	Descripción
Chico	Un niño de la zona.
Chico	Un niño de la zona.
Chico	Un niño de la zona.
Chico	Un niño de la zona.
Chico	Un niño de la zona.
Chico	Un niño de la zona.
Chico	Un niño de la zona.
Chico	Un niño de la zona.
Chico	Un niño de la zona.
Chico	Un niño de la zona.

EXPOSICIÓN DE HISTORIA EN EL CENTRO CULTURAL DE COLOMBIA, 1986.

SOCIODRAMA ACTIVA 5. ZONA GUSTAVO GOMEZ, 1986.

MOVIMIENTO CULTURAL 4. MUSEO COLOMBIANO, 1987.

Problema No. 15

Opciones y alternativas

Este problema plantea una serie de opciones y alternativas para abordar un desafío específico. Las opciones incluyen diferentes enfoques de solución que se basan en principios de equidad y justicia social.

RELATO MAYA

Un relato que narra la historia de un pueblo maya y su lucha por la supervivencia en un mundo en constante cambio. El relato describe cómo el pueblo maya se adaptó a diferentes entornos y cómo desarrolló una cultura rica y diversa.



La explotación de pacificanos en América colonial.

Los textos anclan las pocas imágenes indígenas en diversos orígenes: origen del número, de la palabra, del cálculo, de las poblaciones y de la diversidad étnica; y en las nociones de mito, relato, instituciones coloniales y paisaje. Palabras como *sobrevivencia, herencia, legado, transmisión, tradición y extinción*, se reiteran en las páginas en las que se publica la imagen indígena. A menudo se confunden unos grupos indígenas con otros.

Las fotografías que ilustran el presente, son de mala calidad técnica, estética y conceptual; forman parte de mosaicos donde su presencia es diminuta y fragmentada. Ilustran el analfabetismo, el desempleo, el tercermundismo y la aculturación.

ALBUQUERQUE	País del que se originó el movimiento de liberación de los pueblos indígenas y el movimiento de liberación de los pueblos indígenas.	
SEÑAS NATAS	Señales que se utilizan para identificar a los miembros de una comunidad.	
ALCABALA	Impuesto que se cobraba a los indígenas por el uso de la tierra.	
DIENNO	Impuesto que se cobraba a los indígenas por el uso de la tierra.	
TRIBUTO	Impuesto que se cobraba a los indígenas por el uso de la tierra.	
ARRIBA DE BARRIO	Impuesto que se cobraba a los indígenas por el uso de la tierra.	
EL MUNDO DEL	Impuesto que se cobraba a los indígenas por el uso de la tierra.	
ESTANCO	Impuesto que se cobraba a los indígenas por el uso de la tierra.	
TRIBUTO	Impuesto que se cobraba a los indígenas por el uso de la tierra.	



En las acciones indígenas, la tradición vive en solidaridad para conservar el conocimiento dejado por los antepasados para transmitirlo a las nuevas generaciones.

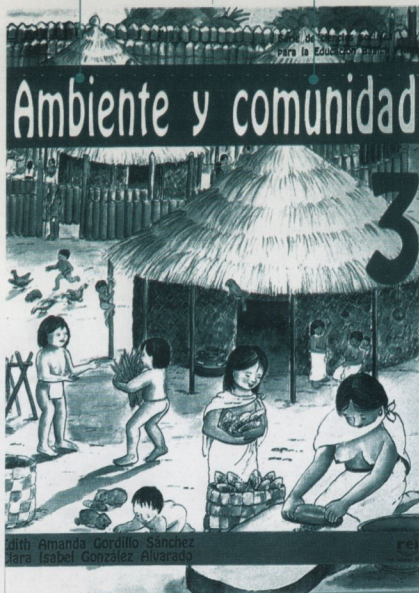
SOCIEDAD ACTIVA S. EDUCAR EDITORES, 1997.

Tipos representativos de la etnia indígena colombiana.



SOCIEDAD ACTIVA S. EDUCAR EDITORES, 1997.

La presencia indígena viva y actual es una de las grandes riquezas.



Ilustró Amanda González Sánchez para Isabel González Alvarado

SOCIEDAD ACTIVA S. EDUCAR EDITORES, 1997.



Población tercermundistas

LEONARDO S. EDITORIAL VOLUNTARIO, 1997.



El analfabetismo



Indígenas huilches. Las mujeres y los niños no se acovachan ni baxan en ningún autor. La manera de comportarse es por miedo de la palabra. En el mismo sentido se sigue la transmisión de padres a hijos, lo cual permite mantener vivo el mito y transmitir las enseñanzas adquiridas durante siglos.

PALOMA BARRERA. E. EDITORIAL VOLUNTARI, 1998.



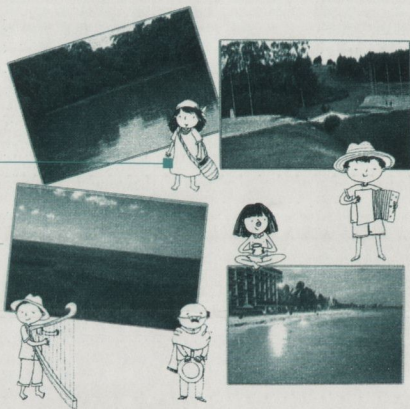
LEONARDO L. EDITORIAL VOLUNTARI, 1998.

Copia las figuras.



MATEMÁTICAS BÁSICAS. E. EDITORIAL VOLUNTARI, 1998.

¿Cómo es el paisaje de Colombia?



◆ Las fotografías muestran algunos paisajes de Colombia. El que más me gusta es _____

◆ Realiza un dibujo de un lugar colombiano.

LEONARDO L. EDITORIAL VOLUNTARI, 1998.



*Magdalena. Sierra Nevada de Santa Marta.
Zona arhuana.*

LEONARDO L. EDITORIAL VOLUNTARI, 1998.



Los kogis, que viven en la Sierra Nevada de Santa Marta, forman una **comunidad indígena**.

Motivo de la representación oral de los ritos y mitos que ellos hablan

ARTE Y COMERCIO. E. EDITORIAL VOLUNTARI, 1998.



AMÉRICA, GRAN DIVERSIDAD DE CREDORES. ¿POR QUÉ?

País	Religión	País	Religión
Argentina	Catolismo	Brasil	Catolismo
Bolivia	Catolismo	Chile	Catolismo
Brasil	Catolismo	Colombia	Catolismo
Canadá	Catolismo	Costa Rica	Catolismo
Chile	Catolismo	Cuba	Catolismo
Colombia	Catolismo	El Salvador	Catolismo
Costa Rica	Catolismo	Estados Unidos	Protestantismo
Cuba	Catolismo	Guatemala	Catolismo
El Salvador	Catolismo	Haití	Catolismo
Estados Unidos	Protestantismo	Honduras	Catolismo
Guatemala	Catolismo	Jamaica	Catolismo
Haití	Catolismo	Paraguay	Catolismo
Honduras	Catolismo	Panamá	Catolismo
Jamaica	Catolismo	Paraguay	Catolismo
Paraguay	Catolismo	Perú	Catolismo
Perú	Catolismo	Puerto Rico	Catolismo
Puerto Rico	Catolismo	Venezuela	Catolismo



Se puede enseñar los principios

de los diversos principios que aparecen en la Biblia, porque en un momento crítico siempre profesa:

En América, él predicó los principios de la Biblia y enseñó a leer y escribir. Él enseñó a los indígenas a leer y escribir. Él enseñó a los indígenas a leer y escribir. Él enseñó a los indígenas a leer y escribir.

La población de América

crece velozmente.

La población del continente americano en 1492 era de unos 50 millones de personas que hablaban 300 lenguas diferentes. Hoy día, la población del continente americano es de unos 500 millones de personas que hablan 300 lenguas diferentes.

LA EXPLOTACIÓN DE LAS MINAS, CAUSA DE LA EXTINCIÓN DE LOS INDIOS



Dije que se evitaría el acaparamiento de los indios, porque es así que comenzó a dirección de los Congregadores de los pueblos hacia la conducción de aquellos a quienes según las ordenanzas o estilo se destinan, suelen hacer en esta granja agrarios a los indios, pues si se le contribuye alguna cosa que se vea la fuerza habla de él, se resistan de él y así can al que no lo tocabá.

Hecha la conducción, lo que sucede es que salen los indios de esos templos y regresan a las minas de Maniquita, que son calderías, trabajan dentro del agua con el peso de una barra a que no están acostumbrados, por lo que demoran de poco enferman, si no mueren muchos, a pocos días que experimentan el trabajo se huyen y se aplican a bogar en las canoas del trajín que hay en el río de la Magdalena, o se alejan más distantes, aunque es raro que vuelvan a su pueblo.

VALDERRAMA, C. AMÉRICA INDÓGENA, 1987

VALDERRAMA, C. AMÉRICA INDÓGENA, 1987



Los grupos indígenas en América han sido adaptados a los valores de la cultura dominante, los que no se convirtieron fueron ace perseguidos y en muchos casos, destruidos.

LEGADO, E. EDUCACIÓN, VOLUNTARIO, 1987

LEGADO, E. EDUCACIÓN, VOLUNTARIO, 1987



LEGADO, E. EDUCACIÓN, VOLUNTARIO, 1987



¿QUÉ AMÉRICA QUIERO?



La verdad si lo supiera se los diría. ¿Por qué?

Quisiera una donde no exista la pobreza... ¿Se puede?

O tal vez donde no haya problemas sociales.

¡Y sí! Se me ocurre que quiero una América donde las madres no tengan que preocuparse por hijos desaparecidos, donde estos niños no sean forzados a renunciar a su infancia para tener que alimentarse.

Aquella América donde yo pueda leer y escribir y donde cualquiera al que le hable, pueda hacer lo mismo.

Donde mi mamá pueda conseguir trabajo igual que mi papá, donde mi papá no crea que está descuidando la casa y sus hijos por ello.

Sueño con una América donde mis hermanos chinos, indios y negros no se sientan diferentes.

Modos de ver



En las primeras décadas del siglo XX se popularizaron los alfabetos y silabarios fotográficos. Aunque como técnica la fotografía relevó al dibujo, el relevo no afectó necesariamente las formas de ver; así, la imagen de la I de indio fue la fotografía en primer plano de una cabeza con una pluma; las indígenas en hileras aparecieron de espaldas cargando sus criaturas; el indio naturalizado se fotografió posando frente a la raíz de un árbol inmenso o con algunas ramas y hojas sirviéndole de fondo. *El legado indígena*, hasta entonces documentado con el dibujo realista, minucioso y detallado que informaba sobre las piezas indígenas descubiertas, se convirtió en objetos fotografiados en primer plano que protagonizaron las portadas a color de los libros de historia y ciencias sociales: poporos y balsas de oro relucieron sobre fondos oscuros, junto a calendarios, máscaras, quipus, tejidos y ruinas.

Aunque sólo en el siglo XX pudo verse la fotografía impresa masivamente en los libros y materiales escolares, desde el siglo anterior ésta había servido de modelo y original a dibujos y grabados escolares: el furor europeo por documentar fotográficamente los nuevos mundos generó a mediados de ese siglo numerosas imágenes de cómo lucían, vestían, habitaban, comían o danzaban las mujeres y los hombres indígenas. La fotografía les vio por vez primera a través de los modos de ver de los *Tipos y Costumbres*, pues la fotografía vino a ser para las imágenes lo que la imprenta de tipos móviles para las letras: más que auspiciar la invención de nuevos textos y estéticas —o imágenes—, aceleró la divulgación de los modelos fijados y de las versiones posibles a partir de éstos.

En otro sentido, la iconografía escolar es deudora de la iconografía colonial. Se inspiró en los motivos y órdenes iconográficos propios de la imagen colonial, dando por sentado el sistema de valores que los hizo posibles: los populares orígenes históricos representados a través de líneas, escaleras, o de un personaje que se transforma a través del tiempo —de izquierda a derecha—, en los que la figura indígena situada a la izquierda se identificó con los orígenes y aparece una única vez, excluida siempre de la derecha, reservada al estadio que se consideraba más avanzado y al tiempo presente; en la representación del orden

La iconografía del encuentro pocas veces imaginó la presencia de las mujeres, documentada por las crónicas; cuando las incluye suelen estar al fondo, diminutas y pasivas, al lado de los indígenas.

social visualizado en la pirámide en la que la oposición izquierda/derecha de las líneas y las escaleras, se convierte en oposición arriba/abajo y el abajo se le asigna a varias diminutas figuras indígenas agachadas y cargadas, que alegóricamente soportan el peso ejercido desde arriba; en los cuadros que aspiraron a clasificar las mezclas de razas, separando y ordenando cuidadosamente los grados en que éstas podrían sucederse y/o sancionarse.

La puesta en página de las ilustraciones inspiradas en motivos coloniales y, en general, de aquellas que representan a las personas indígenas, ha servido desde las primeras publicaciones escolares para introducir las con frecuencia en contextos estereotipados y fijos, sostenidos por los títulos, comentarios, temas y actividades propuestas. El uso permanente del tiempo pasado en los redactados —*Qué hacían, Qué comían, Cómo vivían*—, y de preguntas y comentarios irrelevantes, reduce enormemente los posibles contextos de la mirada a la vez que omite situarlos en tradiciones estéticas e iconográficas desde las que podrían ser evidentes y comprensibles las estrategias de representación y los modos de ver.

En los *Tipos y Costumbres, La familia* solía ser imaginada a partir de la visión europea, integrada por una madre, un padre y un único hijo. La pareja de hija-hijo se hizo popular en algunas pinturas y grabados teniendo en cuenta que la presencia de la niña indígena —como la de la niña negra— testimoniaba las posibilidades de mestizaje: las niñas indígenas o negras, convertidas en mayores se mezclaban con los hombres de diversas castas propiciando nuevas mezclas. Aunque documentada, la presencia de la niña indígena es prácticamente inexistente. Y las familias indígenas se representan a partir del modelo trinitario religioso que permeó la imaginería de *Los tipos y costumbres*.

Primer encuentro, malos tratos y evangelización

La imaginaria del primer encuentro subsistió junto a otras nuevas que surgían del envío de novedades a España por parte de sus viajeros a tierras americanas: los malos tratos y los trabajos forzados, documentados por testimonios españoles que los denunciaban y que describían los tremendos castigos corporales, se visualizaron en la iconografía que simboliza el trabajo forzado con la presencia de un español al fondo o a un lado, y los malos tratos, con el látigo extenso y ondulante. La necesidad de convencer sobre el éxito evangelizador inspiró la imagen en la que un hombre indio, genérico de la población indígena, o una pareja hombre/mujer indígenas, se arrodillan o aparecen en gesto notorio de humildad ante el símbolo cristiano de la cruz.

La necesidad de imaginar un momento primero y único de encuentro, un verse por primera vez entre españoles e indígenas, originó una iconografía insistentemente situada en la playa en la que tierra y mar simbolizan dos mundos diversos.

1 LA COLONIA

Legado

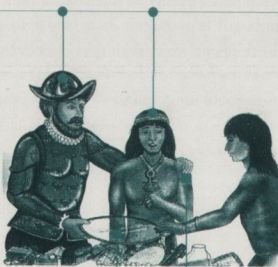
• Identificar las características de la colonización española en América.

Lee y comenta el siguiente poema, después, analiza la ilustración y relaciona con él.

España en América

España al llegar
se arrodilló en un gesto
de humildad ante
el símbolo de la cruz.

Formando escuadrón
para imponer el látigo
a muchos con látigo
de látigo en el látigo.



El encuentro como confrontación se hace visible en la imagen de dos hombres enfrentados, uno americano y otro español. En las imágenes de cuerpo entero el enfrentamiento se muestra a través de los cuerpos ataviados; usualmente son las cabezas, asociadas a la iconografía del poder, las que se enfrentan: cabezas cubiertas con sombreros y tocados. En estas versiones, el tocado indígena se dibuja completo y rico y se abandona la pluma única de la I de indio.

Algunas versiones conservan los dos gestos que muestran ese primer encuentro como engaño: la mano del español sobre la espalda indígena y la mano del indígena que le indica algo al español.

Descubrió el pasado y exploró el medio





De las versiones inspiradas en crónicas y relatos españoles, cuatro se popularizaron en la iconografía escolar: la del intercambio desigual, en la que los españoles ofrecen baratijas a los indígenas teniendo la certeza desde el primer momento, sin que pudieran tenerla en un primer viaje, que serían de su agrado; la del recibimiento esperado, en la que los indígenas ofrendan objetos diversos a un español que desde el agua camina hacia ellos y que mira atento el oro que lucen; la del encuentro cauteloso, en la que aparecen un único español y un único indígena como representantes individuales de sus respectivos mundos, frente a frente, cuerpo a cuerpo o cabeza a cabeza, y en la que ambos lucen desprevenidos o poderosos. Más común en el siglo XIX, es la versión del encuentro violento, en la que irremediablemente desde el primer momento los españoles atacan a los *extraños* o a la inversa. Esta iconografía del encuentro pocas veces imaginó la presencia de las mujeres, documentada por las crónicas; cuando las incluye suelen estar al fondo, diminutas y pasivas, al lado de los indígenas.



Los malos y los buenos tratos protagonizados por los españoles conquistadores o sacerdotes, conservan las viejas formas de mostrar que exaltaban la maldad de los conquistadores y la bondad de los sacerdotes: en los tratos malos aparece un español que somete a un grupo indígena; el momento que se representa es el del maltrato, en el que el cuerpo recto y erguido del español con el látigo en la mano y la espada al cinto, se opone al cuerpo doblado o agachado del indígena. En los tratos buenos, el sacerdote es quien levanta o redime al indígena arrodillado frente a la cruz. En algunas versiones el sacerdote señala con el índice, viejo gesto de autoridad reservado para el padre y el maestro.



143

VIVIANO COLUMBA S. / MARIAM TROTSKY. 1991



134

VIVIANO COLUMBA S. / MARIAM TROTSKY. 1991



246



ARMANDO CROMADO S. / ESTERINA YETI ANDRÉS. 1990



Los españoles utilizaban a los indios para trabajar en las minas y en la búsqueda de oro.

PROYECTO DE VIDA A. EDUARDO ESTEBAN. 1995

PROYECTO DE VIDA A. EDUARDO ESTEBAN. 1995



BARCELONA Y CANTABRIA. ILUSTRACIÓN DE JACQUES TOURE

LEÓN. ILUSTRACIÓN VOLUNTAD. TOURE



Los españoles y las españolas dominan política y económicamente a la población indígena para su beneficio.



Evangelización indígena

SECRETARÍA NACIONAL DE CULTURA Y PATRIMONIO. TOURE



ARMANDO COLLADO. ILUSTRACIÓN DE JACQUES TOURE

SECRETARÍA NACIONAL DE CULTURA Y PATRIMONIO. TOURE



Unidad 4

Cómo está organizado nuestro país

En esta unidad estudiamos:

1. Los tipos primitivos los descubrimos de hecho. Los encontramos por accidente de contacto con la Conquista y los Españoles.
2. Los tipos primitivos por accidente de contacto con la Conquista y los Españoles.
3. Como está dividido el territorio de nuestro país para la colonización.
4. Los Ingapuros y el pitagorismo.
5. Los indolinos. Formamos una sola nación.



El primitivo

El más antiguo de ellos quedados en la tierra. De ellos el más antiguo es el indio primitivo. Los encontramos por accidente de contacto con la Conquista y los Españoles.

Los primitivos por accidente de contacto con la Conquista y los Españoles.

Los primitivos por accidente de contacto con la Conquista y los Españoles.

Los primitivos por accidente de contacto con la Conquista y los Españoles.

Los primitivos por accidente de contacto con la Conquista y los Españoles.

Los primitivos por accidente de contacto con la Conquista y los Españoles.

Los primitivos por accidente de contacto con la Conquista y los Españoles.

Los primitivos por accidente de contacto con la Conquista y los Españoles.

Los primitivos por accidente de contacto con la Conquista y los Españoles.

Los primitivos por accidente de contacto con la Conquista y los Españoles.

Los primitivos por accidente de contacto con la Conquista y los Españoles.

Los primitivos por accidente de contacto con la Conquista y los Españoles.

Los primitivos por accidente de contacto con la Conquista y los Españoles.

Los primitivos por accidente de contacto con la Conquista y los Españoles.

Los primitivos por accidente de contacto con la Conquista y los Españoles.

Los primitivos por accidente de contacto con la Conquista y los Españoles.

Los primitivos por accidente de contacto con la Conquista y los Españoles.

Los primitivos por accidente de contacto con la Conquista y los Españoles.

Los primitivos por accidente de contacto con la Conquista y los Españoles.

Los primitivos por accidente de contacto con la Conquista y los Españoles.

Los primitivos por accidente de contacto con la Conquista y los Españoles.

Los primitivos por accidente de contacto con la Conquista y los Españoles.

Los primitivos por accidente de contacto con la Conquista y los Españoles.

Los primitivos por accidente de contacto con la Conquista y los Españoles.

Los primitivos por accidente de contacto con la Conquista y los Españoles.

Los primitivos por accidente de contacto con la Conquista y los Españoles.

Los primitivos por accidente de contacto con la Conquista y los Españoles.

Los primitivos por accidente de contacto con la Conquista y los Españoles.

Los primitivos por accidente de contacto con la Conquista y los Españoles.

Los primitivos por accidente de contacto con la Conquista y los Españoles.

Los primitivos por accidente de contacto con la Conquista y los Españoles.

Los primitivos por accidente de contacto con la Conquista y los Españoles.

Los primitivos por accidente de contacto con la Conquista y los Españoles.

Los primitivos por accidente de contacto con la Conquista y los Españoles.

Los primitivos por accidente de contacto con la Conquista y los Españoles.

El indio primitivo es el más antiguo de ellos quedados en la tierra. De ellos el más antiguo es el indio primitivo. Los encontramos por accidente de contacto con la Conquista y los Españoles.

Los indios primitivos son los más antiguos de ellos quedados en la tierra. De ellos el más antiguo es el indio primitivo. Los encontramos por accidente de contacto con la Conquista y los Españoles.



PROFANIZADA A. EDITORIAL, ROMA, 1906.



PROFANIZADA A. EDITORIAL, ROMA, 1906.

Los indígenas cuyo desarrollo cultural era precario, al punto de permanecer en estado nómada o seminómada, no pudieron ser sometidos al trabajo forzado.



Yndios Barbaros.

BOGADA EN CONSTRUCCION Y JAVOS (AMONESTO) PREGO-AMBA, 1906.

ciudad en Estados Unidos.

La Comisión Comagógica

La Comisión Comagógica se reunió entre 1910 y 1915 bajo la dirección del geógrafo y etnólogo italiano Agostino Codazzi y con la colaboración



Los miembros de la Comisión Comagógica en un momento de su trabajo. Se ven a la izquierda el geógrafo y etnólogo italiano Agostino Codazzi y a la derecha el etnólogo argentino Juan B. Bogado.



1. Codazzi, ¿qué problema resuelve? ¿Cuál es la solución?

2. ¿Qué hacen los hombres de Agostino Codazzi en el pueblo en el suelo?

3. En la foto:

a. Explique con sus propias palabras cómo se ha producido la explotación por parte de la Comisión Comagógica a cargo de Codazzi.

b. Complete la frase:

La Comisión Comagógica fue muy importante porque le permitió al país...

c. Complete la frase:

La Comisión Comagógica fue muy importante porque le permitió al país...

d. Complete la frase:

La Comisión Comagógica fue muy importante porque le permitió al país...

e. Complete la frase:

La Comisión Comagógica fue muy importante porque le permitió al país...

f. Complete la frase:

La Comisión Comagógica fue muy importante porque le permitió al país...

g. Complete la frase:

La Comisión Comagógica fue muy importante porque le permitió al país...



BOGADA EN CONSTRUCCION Y JAVOS (AMONESTO) PREGO-AMBA, 1906.

BOGADA EN CONSTRUCCION Y JAVOS (AMONESTO) PREGO-AMBA, 1906.

BOGADA EN CONSTRUCCION Y JAVOS (AMONESTO) PREGO-AMBA, 1906.

OPINIONES

El campesinado es el sector más vulnerable de la economía peruana. Su situación económica y social es precaria, y su acceso a los servicios básicos es limitado. El Estado debe implementar políticas que mejoren sus condiciones de vida y promuevan su desarrollo sostenible.

El sector agrícola enfrenta desafíos como la falta de agua, el uso inadecuado de la tierra y la baja productividad. Es necesario promover la agricultura familiar y el acceso a créditos y servicios técnicos para mejorar su rendimiento.

La migración masiva de campesinos hacia las ciudades ha generado problemas de vivienda, empleo y servicios en las zonas urbanas. El Estado debe garantizar el acceso a estos servicios tanto en zonas rurales como urbanas.

El fortalecimiento de las organizaciones campesinas es fundamental para mejorar su capacidad de negociación y defensa de sus intereses. Estas organizaciones deben tener acceso a servicios legales y técnicos.

La implementación de políticas de redistribución de la tierra es esencial para garantizar el acceso equitativo a este recurso. El Estado debe promover la titulación de tierras y la redistribución de las parcelas excedentarias.

El acceso a servicios básicos como agua, electricidad y saneamiento es una prioridad para el campesinado. El Estado debe garantizar que estos servicios lleguen a las zonas rurales y sean asequibles.

La promoción de la agricultura comercial y el acceso a mercados es importante para mejorar el ingreso de los campesinos. El Estado debe facilitar el acceso a información de mercados y servicios de comercialización.

El fortalecimiento de la infraestructura rural es esencial para mejorar la conectividad y reducir los costos de transporte. El Estado debe invertir en carreteras, caminos y servicios de transporte.

La implementación de políticas de protección social es fundamental para reducir la vulnerabilidad del campesinado. El Estado debe garantizar el acceso a programas de seguro agrícola y otros servicios de protección social.

El acceso a servicios de salud y educación es una prioridad para el campesinado. El Estado debe garantizar que estos servicios lleguen a las zonas rurales y sean de calidad.

El fortalecimiento de la gobernanza local es esencial para mejorar la gestión de los recursos y servicios en las zonas rurales. El Estado debe promover la participación de los campesinos en la toma de decisiones.

El acceso a servicios financieros es importante para mejorar el bienestar del campesinado. El Estado debe promover el acceso a créditos y servicios financieros en las zonas rurales.

La implementación de políticas de desarrollo sostenible es esencial para garantizar el futuro del campesinado. El Estado debe promover prácticas agrícolas sostenibles y el uso responsable de los recursos naturales.

La imagen del campesinado

Qué lindo es el campo



Un gran cambio tuvo lugar en el escenario de la ilustración escolar entre los siglos XIX y XX: el campo desplazado por la ciudad. A comienzos del XIX, el escenario privilegiado por la ilustración fue el rural; se daba por sentado que *El buen escolar*, a quienes las imágenes se dirigían, habitaba en el campo. Un campo dibujado cada vez más cómodo, mejor comunicado y menos azaroso según una cierta iconografía europea del campo decimonónico. La ciudad era aún un tema al que se dedicaba una lección, una lectura o una jornada en las cartillas y libros escolares. En las láminas, se la veía desde la calle, repleta de chimeneas, almacenes con escaparates, lámparas de alumbrado artificial y una que otra estatua en el centro; los carruajes, las institutrices con sus coches, un adulto en bicicleta y varias mujeres y hombres paseando en elegantes trajes, eran la imagen del movimiento. La ciudad surgía convertida en objeto de estudio, de curiosidad; de ella se informaba sobre el funcionamiento, las formas de transporte y los nuevos oficios que demandaba.

Bajo títulos como "*Hoy he mandado a mi mamá, que está en el campo, esta carta*", la carta del hijo ausente se hizo imagen: escrita con la perfecta caligrafía del escolar que había abandonado la casa para ir a estudiar, la carta fue prueba de sus avances y, a la vez, de su humildad; en el contenido declaraba la obediencia a la madre y al padre lejanos y el respeto que en su recuerdo le merecían. Simultáneamente, las ilustraciones de *La Velada Campesina* y *La lectura de la carta en familia* mostraban a unas personas adultas que no sabían leer, o lo sabían escasamente. Más que leída, la carta era oída por el grupo familiar de la lectura en voz alta que hacía un solo miembro de la familia generalmente joven. En algunas versiones el padre leía la carta con notoria dificultad, acercándola extremadamente a los ojos o siguiendo el renglón con el dedo. Los dos gestos hacían visible una modalidad de lectura incipiente, distinta a la lectura meramente visual que en el tema de *La lectura* se presentaba como correcta e ideal para *El buen escolar* en la ilustración de la época.

Los textos que las acompañaban orientaban la observación hacia la búsqueda del mayor número de diferencias entre una imagen y la otra: la ciudad/el campo; la vida en la ciudad/la

La imagen folclorizada de las campesinas andinas las muestra dibujadas o fotografiadas una y otra vez en el mercado, con sus productos exhibidos en el suelo y acompañadas de sus criaturas.

vida en el campo; una calle urbana/una calle rural; la casa de la ciudad/la casa campesina; la escuela de la ciudad/la escuela campesina; monumentos y edificios públicos de la ciudad/los del pueblo; los medios de locomoción de la ciudad/los del campo; los trabajos de la ciudad/los trabajos del campo, y así, hasta la famosa ilustración de Antes y Ahora, en la que al Antes equivalente al atraso le correspondió la imagen del campo y al Ahora, imagen del progreso, la de la ciudad.

En la medida en que el escenario urbano se asumió plenamente, la comparación perdió sentido y dejó de ser necesario diferenciar entre la escuela de la ciudad y la escuela del campo: la de la ciudad se convirtió en la imagen de La Escuela y la aclaración fue necesaria sólo para la del campo. La cuidadosa diferenciación entre el mundo del campo y el mundo del escolar, se asoció a una nueva exaltación del campo, que inspiraron las lecturas e imágenes, incluidas reiteradamente en las mismas cartillas, sobre *Qué lindo es el campo* y *La oda al campesino*.

En las primeras décadas del siglo XX, *El buen escolar* ya no es habitante del campo, sino su visitante. Sus libros de ciencias fisiconaturales empiezan con un "*Lo que nos rodea: Salgamos al campo y observemos los pájaros que cantan en un árbol junto al arroyo...*". Sus cartillas de lectura relatan la aventura de *Un día de campo*, *Una temporada en el campo* o *Las Vacaciones* en el campo, que permiten a su reducida familia urbana volver a la naturaleza. En primera persona un escolar —aún las niñas no se imaginaban como protagonistas del viaje— cuenta cómo desde el interior del tren, viendo a través de la ventanilla, se acercaba al campo, se adentraba en él y, luego, lo abandonaba. La clásica ilustración de *La Excursión Escolar* muestra que el escolar iba al campo a observar, a aprender, a respirar aire puro, a conocer los oficios de las personas campesinas y a valorar su trabajo porque de él dependía su bienestar en la ciudad. Aunque ajeno, el campo les daba la bienvenida en la ilustración que muestra a las niñas y niños escolares en el momento en que se encuentran con un niño campesino, no escolar, que les sonrío y con la mano en alto les saluda y les da la bienvenida.

La venta en la plaza y la recolección del café

Rafael Arango Villagas, citado por Magdalena Velásquez Torres, en *La República Liberal y la lucha por los derechos civiles y políticos de los campesinos*, en *Los Mayores en la Historia de Colombia*.



LEONARDO E. ESTEBAN, COLIBRARI, 1987

El empobrecimiento y la inmutabilidad de la imagen campesina en la iconografía escolar del siglo XX se hace visible en los pocos temas que convocan su presencia, en la escasa calidad visual de ésta y en la permanencia de modos de representación estereotipados. Campesinas y campesinos aparecen en *Todos somos Colombia*, los ciclos naturales, la vida en el campo, las regiones colombianas, la migración del campo a la ciudad, las constituciones y los partidos políticos, los derechos —en especial el derecho a la vida, al trabajo y a la educación—, el voto y las elecciones para el gobierno nacional, la invocación de la paz, el analfabetismo, la violencia y la pobreza. La imagen folclorizada de las campesinas andinas las muestra dibujadas o fotografiadas una y otra vez en el mercado, con sus productos exhibidos en el suelo y acompañadas de sus criaturas. La de los campesinos colombianos, en la recolección del café en una iconografía cafetera tremendamente desgastada, utilizada y vuelta a utilizar, que incluye la chaplería idílica que se muestra dibujada. El estereotipo de la ingenuidad campesina, formulado en la ilustración del tema electoral y los partidos políticos, popular en los años cincuenta, se conserva: un campesino solo o un pequeño grupo de campesinos boquiabiertos, confiados o asombrados, oyen las promesas electorales de un político que habla desde la tarima de la plaza pública. El engaño se representa con la palmada cariñosa en la espalda, el obsequio barato o el apretón de manos. A la ruana del campesino se opone el traje con corbata del político de ciudad en una imagen que recuerda el modelo de buenos y malos en la que el campesino, que siempre vive en el campo, encarna el rol del bueno indefenso.



Segundo: por la pobri

- La falta de dinero maquinaria.

Tercero: por el deseducación.

- Debido a la falta de estudio en el

Cuarto: la erosión inundaciones.

Los suelos se cambian tiempo lluv campo pier

Contes:

- a. De los influyen n campesir respuest
- b. ¿Q las f ci



Compañeros de nuestra comunidad, ¿cómo es el campo hoy en día?

El partido liberal

4. El primer programa del partido liberal que impulsó el *Escuela Rugez* promovió la agricultura.

“Un sistema representativo real y verdadero”

Derechos y libertades. Que los liberales pudieran gobernar independiente y libremente. Que los derechos individuales y las garantías más resguardadas y las obligaciones prometidas.

La ley. “Que sea sólo la voluntad de la ley el que determine el suceso de los hombres y los funcionarios sean irrogos fel de él”. “Que la ley sea la expresión de la voluntad del legislador y no la expresión de la voluntad del poder ejecutivo. Que entre las leyes claras, precisas y terminadas”



LEONARDO B. ESTEBAN, VOLUNTARIO, 1997



Toda persona puede tener su voz en el mundo en paz

● Fotografías desgastadas de archivo documentan la presencia campesina. Los dos temas recurrentes son las campesinas en el mercado y la recolección de café.

■ Los comentarios y pie de fotos vinculan la imagen a una serie de temas reducidos: desempleo, pobreza, violencia, constitución nacional, partidos políticos, sufragio, regiones geográficas y café.

▲ El débil protagonismo campesino es para el campesinado del interior caracterizado con la ruana y el sombrero de tierra fría. Las campesinas y campesinos de tierra caliente surgen excepcionalmente para ilustrar las regiones geográficas, especialmente la región cafetera y *Todos somos Colombia*.

Retorno de los conservadores (1940-1953) Los conservadores respaldaron a la presidencia en un período de grandes enfrentamientos entre liberales y conservadores y presuntamente, con la violencia que aumentó por la muerte de Jorge Eliécer Gaitán.

Rugez Pizallo en el poder (1953-1958) ante la incapacidad de liberar y conservadores de llegar acuerdos entre ellos y de frenar la violencia que cobraba el país, los partidos liberales y la mayoría de los militares al poder. Con el apoyo de ambos partidos, el general Gustavo Rugez Pizallo dio un golpe de Estado.

El Frente Nacional (1958-1974) los liberales y los conservadores resolvieron elegir alternativamente al presidente de cada período. Entre sus acciones fueron reestructurar burocracia la paz y resolver los conflictos económicos.

Apertura democrática o gobierno post-frente nacional (1974 - hasta la fecha) el poder presidencial queda en manos del partido que gana las elecciones presidenciales.



LEONARDO B. ESTEBAN, VOLUNTARIO, 1997



LEONARDO B. ESTEBAN, VOLUNTARIO, 1997

III. La República de Colombia

B. Avenza del Libertadismo 1820 - 1848



Definición de la estructura de los servicios judiciales y administrativos de la política. Impulsó la agricultura y el comercio exterior. Impulsó la agricultura y el comercio exterior. Impulsó la agricultura y el comercio exterior.

174

LEONARDO B. ESTEBAN, VOLUNTARIO, 1997

LEONARDO B. ESTEBAN, VOLUNTARIO, 1997

LEONARDO B. ESTEBAN, VOLUNTARIO, 1997



LEGADO 4. EDICIONES QUILÓN. 1986.

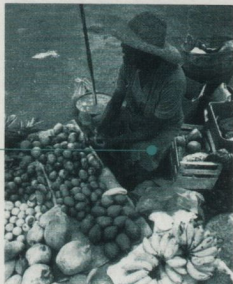


En muchas poblaciones de los Andes sureños, predomina la población campesina femenina. Esto debido a la migración masculina a las grandes ciudades en busca de mejores horizontes.

LEGADO 8. EDICIONES QUILÓN. 1986.



AMBERTY CÁRDENAS. EL ESPINAR. 81 PÁGINAS. 1986.



SOCIEDAD DE INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN PEDAGÓGICA. 1986.



LEGADO 4. EDICIONES QUILÓN. 1986.

● Fotografías desgastadas de archivo documentan la presencia campesina. Los dos temas recurrentes son las campesinas en el mercado y la recolección de café.

■ Los comentarios y pie de fotos vinculan la imagen a una serie de temas reducidos: desempleo, pobreza, violencia, constitución nacional, partidos políticos, sufragio, regiones geográficas y café.

▲ El débil protagonismo campesino es para el campesinado del interior caracterizado con la ruana y el sombrero de tierra fría. Las campesinas y campesinos de tierra caliente surgen excepcionalmente para ilustrar las regiones geográficas, especialmente la región cafetera y *Todos somos Colombia*.



Año tras año, a pesar del exceso de producción mundial, el café constituye un elemento fundamental de la economía colombiana.



AMARANTE / CONTRASTO S. EDITORIAL, BOGOTÁ, 1986.



PRETOMAZO / S. EDITORIAL, BOGOTÁ, 1986.



LEONARDO S. EDITORIAL, BOGOTÁ, 1986.



COMARSA S. EDITORIAL, BOGOTÁ, 1987.

sinas no suelen abandonar el vestido; ni siquiera la idea del trabajo que tanta fuerza tiene en la formulación de la imagen del campesinado, permite imaginarlas vestidas de otra manera. A diferencia de la niña urbana, que en la iconografía de mediados del siglo XX empezó a alternar el vestido con pantalones y otras prendas, la niña campesina luce un vestido marcadamente folclórico y anacrónico, adornado con fruncidos, trencillas y volantes superpuestos. Su imagen es especialmente conservadora, más aún que la de las adultas campesinas, contraria a la imagen urbana, en la que los modelos de feminidad empezaron a transformarse en la imagen de las niñas más que en la de la mujer adulta.

La presencia de las mujeres y niñas campesinas en la ilustración escolar ha sido a lo largo del siglo XX más irrelevante cada vez. En la medida en que la invención de la infancia, los sentimientos familiares y la vida doméstica se asociaron durante los siglos XVIII y XIX a las poblaciones y familias urbanas, las mujeres campesinas se quedaron sin los escenarios en los que las demás mujeres son visibles en la iconografía escolar: a diferencia de la mujer adulta urbana, la campesina no está visualmente tan ligada a sus hijas e hijos; las escenas del cuidado y la protección infantil que protagoniza aquella, no pueden ser protagonizadas por la campesina, como tampoco protagoniza el sentimiento maternal. La campesina no baña a su hija, ni lleva a su hijo al colegio; tampoco les ayuda con las tareas ni ve televisión en su compañía. Excepcionalmente se la representa con una criatura recién nacida a quien arrulla o alimenta según la iconografía de la madre, cualquiera que ésta sea; y su gestión del mundo doméstico en la casa campesina se reduce a aparecer en la cocina preparando algún alimento.

La Rustique Francesa: el queso y los huevos

La herencia visual de la iconografía europea de la *Rustique Francesa*, que durante los siglos XVI y XVII insistió en la importancia del trabajo de las campesinas para el buen funcionamiento de la granja y documentó su trabajo minuciosamente, aparece en la imagen de la campesina escolar asociada al queso, a los huevos y a la alimentación de las gallinas. Estas imágenes son versiones lejanas y empobrecidas de la vieja iconografía original en la que el trabajo de la campesina realmente parecía importante. La imagen de la campesina se formula proyectando en ella diversos estereotipos de género: se la dibuja muy cerca de la casa, produciendo para el consumo privado familiar y no tanto para el funcionamiento de la granja, ni para vender o comercializar; generalmente trabaja en soledad. Si el campesino trabaja con la herramienta simbólica asociada al trabajo de los hombres, la campesina sólo necesita de sus manos. A su alrededor los animales son menos numerosos, grandes e importantes que los del entorno del cam-



Raquel tiene una vaca
que le da leche
Con la leche de la vaca
Raquel hace mantecquilla
y queso.

da una de las siguientes palabras, cópialas en el cuaderno
y da qué significan las que no conozcas.

lueleto

bosaue

máquina

q



queso

AMADO I. LEONARDO, ESCUELA DEL FUTURO, 1998

AMADO I. LEONARDO, ESCUELA DEL FUTURO, 1998



CONTRAMARCO E. LUCAS ESCOBAR, 1994

LOS ORGANISMOS HACEN Y MUEREN



MONTY WATKINSON / LA ILLUSTRATION DE FRANCE / SPO

FALLEN MARTEL, INTERIORS & EXTERIORS, CALANCA, 1986



pesino y su relación con ellos es menos variada; se limita a ordeñarlos o a recoger sus huevos, no los vacuna ni examina como sí lo hace el campesino. En exteriores, el ambiente que rodea a la campesina es cerrado; muestra más el corral, la cerca o una superficie de trabajo concreta que el horizonte, como se hace en la imagen del campesino. Los ambientes interiores se sugieren con las superficies de trabajo gracias a que el interior de la casa campesina está ausente en la representación.

La campesina lechera, que ordeña una única y sonriente vaca, evoca las viñetas de los abecedarios ilustrados y los de historia natural en las que en la V de vaca, que nos da queso y mantequilla, se introducía la imagen de la lechera.

263



El rancho de

● Dibujar una campesina es dibujar una trenza larga, a menudo recogida o adornada con un moño y agregar un sombrero. Los zapatos son esenciales para caracterizarla.

■ La campesina, con un cuerpo más grueso y los pechos menos notorios que los de las demás mujeres de la iconografía escolar, no abandona el vestido de cuello muy alto, cubierto con frecuencia con el delantal.

▲ El campo que habita la campesina es un campo más cerrado que el del campesino: se dibuja en un interior con una superficie de trabajo y sin ambientación detallada, o en el exterior suele estar muy cerca al gallinero, dentro de éste o encerrada por alguna cerca.

La niña y el niño campesinos: trabajo y cortejo



JAVIER E. EDUARDO ESTEBAN, 1990

La imagen de la niñez campesina es quizá la más crítica de todas las que produce la iconografía escolar: las niñas y los niños campesinos son la imagen de la adultez campesina en miniatura. A diferencia de *El buen escolar*, la niña y el niño campesinos trabajan de acuerdo a los estereotipos de género que permanecen en la imagen adulta: el niño campesino se visualiza con un azadón, sembrando un árbol o montando un animal en tanto la niña aparece con una escoba, recogiendo la leche o acariciando un animal. El niño al igual que el campesino adulto luce el pantalón corto, desgastado y con remiendo —símbolo del desgaste por el trabajo—, que deja ver los zapatos sencillos, y lleva sombrero. La niña luce su vestido folclórico con mangas bombachas y cuello bandeja, las trenzas con moño y algunas veces también el sombrero.

El estereotipo sobre la ingenuidad campesina, así como la idea de que la niñez campesina no es una verdadera infancia, hace que a menudo niñas y niños campesinos se representen en juegos de seducción en los que no se representa a las niñas y los niños protagonistas del ideal de *El buen escolar* y de la infancia urbana: los ojos cerrados de la niña campesina, las manos puestas una encima de la otra, los hombros recogidos y el detalle coqueto en la postura de los pies o de la flor que adorna su cabeza, son la imagen del cortejo que recibe del niño campesino, que en muchas imágenes actúa mientras ella lo observa.



JAVIER E. EDUARDO ESTEBAN, 1997



SOCIEDAD EN CONSTRUCCIÓN EL IMPERIO INANIMIST PREGIAR HUELA, 1996

ALBERTO LUCIO ESCOBAR ESPINOSA, 1986.



ALBERTO LUCIO ESCOBAR ESPINOSA, 1986.



● La idea del candor y la inocencia que caracteriza a las niñas y niños campesinos se muestra en los ojos cerrados; en ellas es recurrente la pose de las manos —una sobre otra— y el moño o la rosa en la cabellera trenzada.

■ La distribución estereotipada de roles de género se conserva en la pareja campesina: mientras él maneja una pala, ella carga frutas; mientras él manipula un palo y siembra algo, ella mima un conejo; mientras él monta el burro, ella de pie acaricia al animal. Los gestos y poses son excesivamente estereotipados.

▲ Las niñas se muestran dentro de la casa barriendo o atizando el fuego; a través de la ventana aparecen las gallinas que ambientan la casa en el campo.

ALBERTO LUCIO ESCOBAR ESPINOSA, 1986.



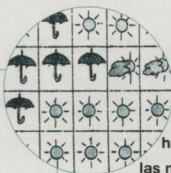
ALBERTO LUCIO ESCOBAR ESPINOSA, 1987.



ALBERTO LUCIO ESCOBAR ESPINOSA, 1987.



Campesinos



Dibujar un campesino es dibujar a alguien sencillamente vestido, que calza alpargatas o cotizas y no usa reloj. La ausencia de reloj o de otros artificios más antiguos destinados a la medición del tiempo es una forma de hacer visible su identidad con la naturaleza. La presencia del sol, de las sombras, las nubes y las estrellas fueron los recursos con que la iconografía campesina anterior al siglo XIX representó y dotó al campesino para su orientación espacio-temporal y con

los que ingresó a la ilustración escolar. Tiempo diario aquel que seguía el ritmo del ciclo natural día y noche, representado en dos ilustraciones divulgadas en los almanaques ilustrados de los siglos XVIII y XIX: la del campesino adulto y solitario que en medio de la noche oscura se orienta por lejanas estrellas dibujadas sobre su cabeza; y la del campesino que, a plena luz del día proveniente de un sol visible, con los brazos extendidos se orienta. Estas dos ilustraciones se convirtieron en la más temprana imagen escolar del campesino gracias a que las casas productoras de almanaques fueron a menudo productoras de las primeras cartillas y pliegos de uso escolar y usaron el mismo grabado en unos y otras.

En la imagen, el campesino siempre está trabajando; es ante todo un labrador, alguien que cultiva la tierra y le permanece fiel. En los libros y cartillas del siglo XIX, su trabajo era aquello que lo convertía en un ser digno: visiblemente analfabeta y pobremente vestido, el campesino cultivaba la tierra, no se servía de lo que ésta ofrecía espontáneamente. Que fuera sedentario, permaneciera vestido y cultivara la tierra lo diferenciaba de las poblaciones indígenas y negras que, con más frecuencia que el campesinado, protagonizaron la imagen del atraso frente al progreso. En cierto sentido, el atraso del campesino era noble; nunca bárbaro o salvaje como el de las mujeres y hombres negros e indígenas.

La imagen emblemática del campesino es aquella que lo muestra arrojando la semilla de su propia mano sobre la tierra; fecundándola, haciéndola crecer y producir. Además de ésta, otras imágenes ayudaban a recomponer el ciclo completo: en unas se veía al campesino preparando la tierra —separa la hierba mala de la buena o arrea los bueyes—; en otras sembrando —primero trigo y uva, símbolos de la comida y la bebida europea y, en versiones

El pantalón para el trabajo se dibuja a la altura del tobillo, con una y a veces ambas botas remangadas, que dejan ver los zapatos sencillos y los dedos descubiertos y desprotegidos, pero que hacen del campesino un ser vestido y calzado, a diferencia del hombre negro o el indígena.

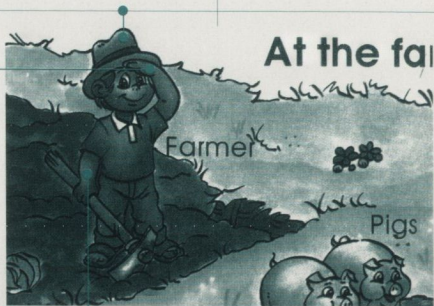
posteriores, también maíz—; finalmente, recogiendo. “*El labriego cultiva la tierra con amor y ésta le recompensa con abundantes cosechas*”, explican las cartillas de comienzos del siglo XX, al comentar la imagen del campesino. La iconografía europea representó este ciclo siguiendo el ritmo de las estaciones y así apareció por décadas en los libros colombianos; tanto en los que se usaron en el país durante el siglo XIX y primeras décadas del XX producidos en otros países, como en las versiones propias posteriores producidas localmente.

La representación del tiempo de ocio y el de vacaciones no encuentra en el campesino un protagonista. No sólo porque el tiempo del campesino es imaginado y representado sobre todo como tiempo de trabajo o de descanso para volver a trabajar, sino porque el campesino es un lugareño; trabaja la tierra, pertenece a ella y le es fiel. No abandona su lugar. El campesino del siglo XX, siguiendo la herencia de la iconografía de *Tipos y Costumbres*, festeja bailando y bebiendo; no intenta leer el periódico como el del siglo XIX. Nunca ve la televisión. Oye la radio pero no en casa sino durante el trabajo. La televisión, el teléfono fijo y el móvil, el buscaperonas, no participan de la imagen del campesino que vive lejos en el espacio, pero sobre todo en el tiempo.

La imagen del campesino lo muestra como un ser digno cuando ilustra el tema del campesino en sí mismo. En este caso, y siguiendo la pauta de hacer visible los colectivos humanos a partir de la figura masculina usada como genérica de la especie humana, es la imagen del campesino la que se usa para representar al campesinado, es decir, a la totalidad tanto de hombres como de mujeres campesinas.

El azadón y el sombrero

Al campesino lo define su trabajo. Al formular su imagen, diversos recursos gráficos hacen visible que el campesino es el trabajador de la tierra. De la iconografía de las artes y los oficios se heredó la herramienta —la azada, el instrumento simbólico de la labranza y el cultivo— con la que se le identifica. La azada aparece en las manos campesinas, del mismo modo que el maletín forma parte de la representación de las profesiones liberales. Junto a la azada, aparece el sombrero que protege del sol en el campo abierto y reitera la idea de un trabajo hecho con la luz natural del día; el roto en la ropa y el remiendo que a veces se incluye, no son marcas de dejadez o descuido, sino del desgaste de la ropa usada en un trabajo duro y rústico; el pantalón para el trabajo se dibuja a la altura del tobillo, con una y a veces ambas botas remangadas, que dejan ver los zapatos sencillos y los dedos descubiertos y desprotegidos, pero que hacen del campesino un ser vestido y calzado, a diferencia del hombre negro o el indígena.



de la patria.

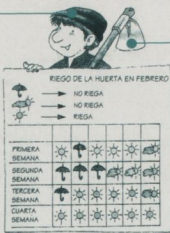


● Elementos simbólicos son el sombrero y la herramienta manual —azadón, pala, rastrillo, pica—. El campesino aparece trabajando la tierra; su presencia se ambienta en el campo, en planos más abiertos que los destinados a la figura de la campesina; en las ilustraciones en las que se les muestra dedicados a la misma actividad —alimentar unas gallinas—, la ambientación del gallinero, el número y tamaño de los animales que alimentan es notoriamente diferente.

■ Dos imágenes simbolizan la cercanía con la tierra: ambas muestran el momento de la caída —del agua o de la semilla— que ha sido tirada por la mano campesina. Riego manual visible con la pequeña regadera y la vasija con las semillas.

CONSTRUIMOS EL LENGUAJE ESCOLAR 1986.

Manuel es agricultor. Los días de sol riega su huerta.



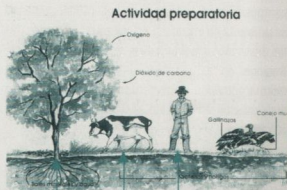
Otros recursos, como la mano que limpia las gotas de sudor en la frente, el gesto de la mano y la sonrisa mientras arroja la semilla a la tierra, riega una planta única en crecimiento, arroja la comida a los gallos acompañados en primer plano de los polluelos, o da el biberón a un pequeño ternero, muestran al campesino idílico que hace su tarea con amor: las semillas con que siembra, el agua con que riega y el alimento que ofrece, salen de su propia mano y son mostrados mientras caen. Es la imagen del campesino creador de vida, que fecunda, alimenta y hace crecer la naturaleza. El mismo que se usa como representante de la especie humana en la figuración de los ciclos naturales. Pocas veces, aún durante el siglo XX, el campesino de la imagen escolar se representó ayudado de máquinas y otras tecnologías; cuando se hace suelen enfatizarse los gestos y el ambiente armónico de la naturaleza a su alrededor, en colores sobre todo verdes y azules, y se trata de imágenes que ilustran el tema de la maquinaria y las tecnologías, y no del campesino.



MAESTRO MARCO 1. EDITORA ESPINOSA, 1986.



VIVA Y MUY PALAZO 3. EDITORA ROJAS, 1987.



Actividad preparatoria

PARA LA CORDOBA 4. EDITORA NORMA, 1984.

Actividad de afianzamiento



Andar y andar

1. Trabaja en la chacra con un arado (de caballo, en caso contrario, el tractor) y la sembradora de maíz y trigo.

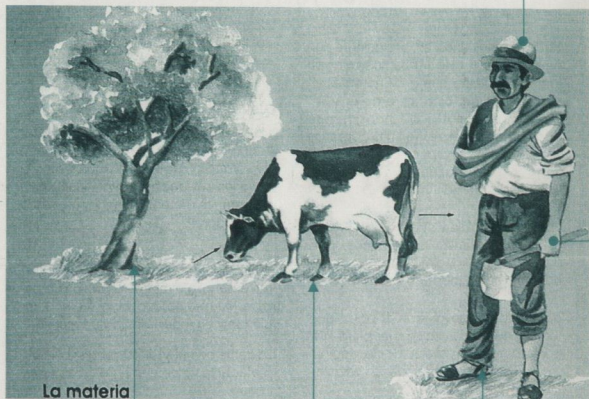
2. Cuida el ganado en la chacra y el campo, con cuidado, al momento de separación de ellos.

3. Recorta con una machete los árboles que crecen en la chacra y el campo, y lleva, la granja, los animales que crecen en la chacra y el campo.

PARA LA CORDOBA 4. EDITORA NORMA, 1984.



LEONARDO 4. EDITORA NORMA, 1984.



La materia

PARA LA CORDOBA 4. EDITORA NORMA, 1984.



SOLA Y MARGALEDA. ILUSTRACIONES. 1996

Observe la ilustración:
¿Cómo cuidan los animales aquí?



MESTRE MARCO. ILUSTRACIONES. 1996



CENICOS Y MARGALEDA Y PALLAS. ILUSTRACIONES. 1996



MESTRE MARCO. ILUSTRACIONES Y FOLLETOS. 1996

▲ El campesino, considerado el representante genérico del campesinado, es quien protagoniza las ilustraciones sobre los llamados *Ciclos naturales*. Es la única oportunidad en la que el campesino se muestra como el representante de lo humano pero no frente a otros seres humanos sino ante otros seres vivos. Su protagonismo que es posible por la cercanía que se imagina entre el campesino y la naturaleza.

La casa campesina un exterior



En la iconografía escolar del siglo XX, la casa campesina es un exterior. Siempre vista desde afuera, a plena luz del día, aparece como un punto de referencia diminuto o más o menos notorio, en un paisaje amplísimo. Las mujeres y los hombres campesinos no habitan la casa, sino el campo. En las imágenes en las que aparecen, la mayor parte del espacio visual lo ocupa el horizonte, el firmamento, la tierra o las aguas. Tierras cultivadas, no vírgenes; naturaleza armónica, esculpida por manos campesinas, visible en los surcos ordenados y en las terrazas del fondo; aire libre en el que viven animales domesticados y productivos, no salvajes. La naturaleza que habita el campesino ha sido en la iconografía distinta de aquella en la que viven y usan las poblaciones negras e indígenas.

A la ausencia del interior de la casa campesina, corresponde la ausencia de vida doméstica y de sentimientos familiares. En la casa campesina hay pocas criaturas y escasos sentimientos maternos. Por lo general, la poca gente que se muestra en la casa es vista desde afuera, a través de la puerta y la ventana, o sentada en un corredor exterior; notoria diferencia con la casa urbana, mostrada tantas veces desde adentro como el escenario necesario de la intimidad familiar. La casa campesina parece vacía. ¿Qué hay dentro? Por las ilustraciones, quizá sólo la cocina, también vista desde afuera a través de una ventana o de una puerta abierta, en la que los trastos, ollas y sartenes están colgados en la pared; una mesa de trabajo y un fogón. Tanto el exterior de la casa, a menudo adornada con macetas y florecitas de colores, como la cocina, son la imagen de la vida sedentaria y trabajadora de las mujeres y los hombres campesinos.

Esta ausencia de interior se acentuó en la ilustración escolar del siglo XX. Aunque en el siglo XIX pocas escenas tenían lugar en el interior de esta casa, algunas como *La lección de lectura con el padre analfabeta*, *La lectura del periódico* y *La velada campesina*, hicieron del interior de la casa campesina un interior emblemático. Las ilustraciones clásicas lo mostraban con un mobiliario escaso y rústico: una mesa única en la que se trabajaba, se comía y se leía, ocupaba el espacio, sin divisiones; mesa siempre descubierta en la que pequeños tra-

La campesina no habita tanto el interior de su casa como la mujer urbana. Como el interior no es visible, distintas estrategias gráficas acentúan la idea de que la mujer campesina permanece en la casa.

zos hacían visible su rusticidad; alrededor de la mesa, un par de asientos o taburetes diferentes entre sí; la puerta abierta dejaba entrar los rayos de luz natural dibujados como un cono nítido en el interior, a la vez que dejaba ver el campo del afuera. En un rincón o detrás de la puerta se incluían las herramientas de hierro o de madera —palas, azadas o arados— usadas para el trabajo en el campo.

Hacer visible el interior rústico fue esencial para establecer la diferencia con el interior de la casa moderna, urbana, cada vez más confortable. *La velada campesina* asociada a la tertulia, a la comida, al entretenerse en grupo, fue una imagen nostálgica e idílica de aquello que se perdía en la ciudad; pero también de lo que allí se ganaba: mientras la vela chorreante, medida del tiempo, alumbraba la velada campesina, las lámparas vistosas y variadas iluminaban cada vez más el interior familiar urbano asociado a la intimidad. La vela común resultó lentamente precaria ante la lámpara. Lo que diferenciaba a la casa campesina de las demás casas era el mobiliario tosco y pobre, imagen de un tiempo ya superado. En 1886 una cartilla escolar lo explicaba claramente, al comentar un grabado de un interior campesino: "*Los muebles toscos son una manera de identificar a los agricultores que, aunque mejor que los salvajes y los nómadas, no son tanto como los civilizados*". Más de cien años después, un libro de Ciencias Sociales producido en 1999 comenta la fotografía de una casa campesina, aclarando que "*Los muros de tapia, el techo de paja, y la rusticidad de los interiores, manifiestan un bajo nivel de vida, propio de gran parte de las colectividades latinoamericanas*".

El vaso de limonada

La campesina no habita tanto el interior de su casa como la mujer urbana. Como el interior no es visible, distintas estrategias gráficas acentúan la idea de que la mujer campesina permanece en la casa: se la dibuja, con delantal en numerosas versiones, parada en la puerta mientras ve al campesino alejarse o regresar llevando la herramienta de trabajo al hombro. El regreso del hombre con su azadón, hace evidente la permanencia de ella en el lugar. La distancia visual que separa a las campesinas del exterior de la casa es menor que la que separa a los campesinos del mismo exterior: al lado o al fondo del gallinero doméstico, de la vaca que ordeña la campesina o de la piedra en la que



JOVY MARRUJÓN, E. EDITORIAL REUNIDOS, 1987.

274



© Casa campesina

LEONARDO E. EDITORIAL VOLUNTAD, 1987.



FALLER DE MARTEL, INTERCANGIO, EDITORIAL VOLUNTAD, 1987.

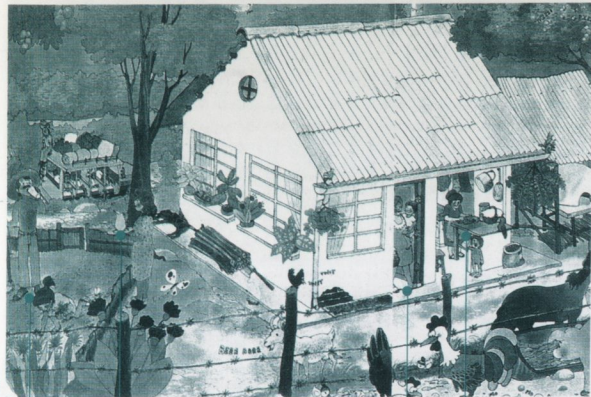


JOVY MARRUJÓN, E. EDITORIAL REUNIDOS, 1987.

Unidad No. 5
¿De qué están
hechas las cosas?



COMARCO 1, LECTURA, VOLUNTARI, 1986

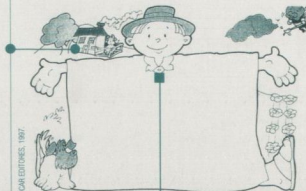


pila, aparece la fachada de la casa o un trozo de la misma.

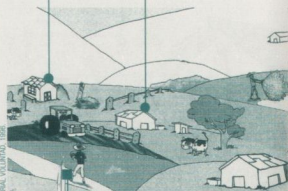
Además de la ubicación espacial, la proyección estereotipada y rígida de roles se hace visible en otras decisiones: al campesino se le asigna el azadón, el rastrillo, el tractor y a la campesina la escoba; el campesino es el encargado del transporte de cargas con la ayuda del caballo o de maquinarias; mientras varias mujeres amasan o arrullan, un hombre —al que una mujer le lleva un vaso de limonada— siembra en la huerta cercana sin que ninguna adulta siembre con él. Un hombre adulto es suficiente y necesario para acompañar a varias mujeres adultas, según la idea de que si sólo hubiese mujeres éstas estarían solas; las mujeres son quienes alzan, cargan o arrullan a las criaturas más pequeñas.

En la ventana, el pasillo o la puerta de la casa campesina mostrada como un exterior, se ubica a las mujeres a quienes se ve amasando, barriendo, o con una criatura en los brazos; más alejados de la casa que ellas, se ubica a los hombres que abandonan la casa o están de regreso con la herramienta al hombro. En la huerta y frente a la casa, ellos siembran y dan de comer a las gallinas en tanto ellas, más cercanas a la casa, trillan los granos o permanecen viéndoles. Ellas suelen aparecer encerradas: metidas dentro del gallinero, su figura se ve a través de la malla; o detrás de la cerca que rodea la casa le alcanzan un vaso de limonada a un hombre que surge del otro lado de la cerca.

La diminuta casa al fondo

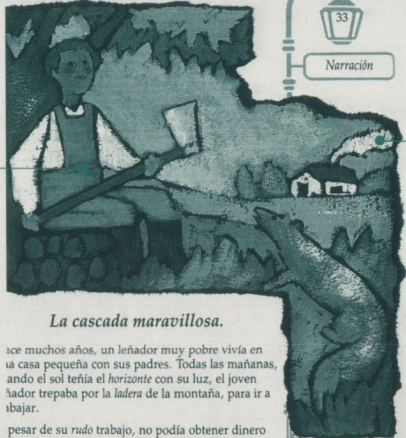


ALVARO S. EDICION EDITORES, 1987



LEONARDO S. EDITORIAL VESTIBULO, 1988

La campesina es una casa para dormir que, diminuta y siempre al fondo, ratifica el trabajo de la población campesina y su pertenencia al lugar. La ilustración sintética de la noción de campesino que muestra a un hombre con ruana, sombrero y alpargatas y detrás de él una diminuta casa al fondo, rodeada de árboles y de la que asoma una vaca, es especialmente simbólica. Los animales y la vegetación que rodea la casa son domésticos: vacas lecheras y gallinas ponedoras en corrales, caballos y burros cargados, perros de compañía; campo ordenado con cercas, caminos marcados, franjas de tierra de distintos colores, sembradas, aplanadas, desyerbadas. El humo largo que sale de la chimenea de la casa la muestra habita-



La cascada maravillosa.

Ice muchos años, un leñador muy pobre vivía en la casa pequeña con sus padres. Todas las mañanas, ando el sol teñía el horizonte con su luz, el joven leñador trepaba por la ladera de la montaña, para ir a bajar.

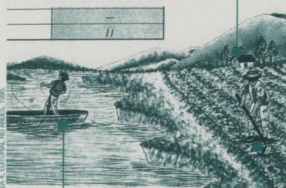
pesar de su rudo trabajo, no podía obtener dinero suficiente para comprar a sus padres todo cuanto seaba.

na mañana, decidió trepar una montaña muy escarada; mientras apilaba los troncos, pensaba en el dinero que recibiría a cambio de ellos. Rendido de cansancio, sentó a la sombra de un árbol para almorzar. De onto, vio en el suelo un tejancito regordete que ormiaba profundamente: "Tengo suerte", se dijo, "que ien pedazo de carne llevaré a mi madre, para que epare un buen cocido".

horizonte: línea que parece que separa la tierra del cielo, en la leyenda, ladera: pendiente de una montaña, mudo: lento, duro, escarpado: con subida muy empinada, agülar: amontar, tejón: animal mamífero, carnívoro, de pelo blanco, mide 70 cm.



CONSTRUIMOS Y EDUCAR EDITORES, 1996



VIA NATURAL DEL CENTRO DE BARRA, 1996

● La casa campesina que aparece al fondo convoca el estado sedentario del campesinado. El espacio ocupado por la casa, dentro del espacio total de cada ilustración, es mínimo; la mayor parte de espacio se dedica a hacer visible la presencia del campo.

■ Los campesinos se muestran andando solitarios o junto a un animal que lleva la carga. La figura del campesino como la de la casa, ocupa un pequeño espacio y el protagonismo es del campo, mostrando como su lugar de habitación. De esa imagen del campo se excluyen referencias que vinculen el campo a lo urbano: no aparecen los cables de alta tensión que transportan el fluido eléctrico, ni los postes o transformadores.

Así se vive en el campo



NUESTRO MUNDO Y EDUCAR EDITORES, 1996

da; casa para dormir, en la que el humo asociado a la comida y a la cocción de los alimentos, es una forma del calor de hogar y referencia temporal del amanecer o del final de la tarde.

La casa campesina es distinta a la casa de campo. La casa de campo es la segunda o tercera casa de la gente de la ciudad, que suele retirarse a pasar una temporada o a disfrutar de las vacaciones. La casa de campo parece tan confortable como la casa urbana y se usa para ilustrar el tema de *Las vacaciones familiares* o *La visita al abuelo*. La casa campesina es un punto de referencia en el ancho campo en el que la figura del campesino trabajador es otro.

¿Quiénes somos todos?



En los distintos materiales para uso escolar producidos, y —ya no sólo utilizados en Colombia—, se introdujo desde mediados del siglo XIX, pero especialmente en las primeras décadas del siglo XX, una lección particular: aquella en la que con grandes titulares, en un capítulo o como parte de una sección de las cartillas, manuales, tratados y libros de *Geografía*, de *Geografía histórica* o de

Ciencias naturales, se afirmaba explícita y contundentemente que *Todos somos Colombia*. La afirmación convertida en un tema, solía incluirse al comienzo de los libros o al final; en las primeras páginas la afirmación aparecía como una idea de partida; incluida en las últimas páginas, tenía el carácter de cierre, se presentaba a modo de conclusión. Comienzos y finales; entre unos y otros el libro se desarrollaba. A las presentaciones y recomendaciones iniciales, a las *Cartas al maestro* y *A los señores padres de familia*, las sucedían los temas clasificados en capítulos, organizados en secciones y acompañados de actividades introducidas en recuadros. En este cuerpo del libro, que media entre la fórmula de entrada y la de salida del mismo, la afirmación explícita de *Todos somos Colombia* desaparecía a la vez que era negada.

Quizá fue esa negación permanente, página tras página, la que hizo necesaria su inclusión en los comienzos y en los finales: al pasar las páginas, en las que las personas y los territorios se hacen visibles, en las que las culturas a través de sus objetos e inventos, se muestran y se nombran, queda claro que la idea de *Todos* no solamente opaca o excluye la aportación de *Todos* sino que, además, ese *Todos* no incluye ni lejanamente a la totalidad de los hombres. No se trata de que ese *Todos* excluya a unos pocos, a unos grupos minoritarios o marginales, se trata de lo contrario, de que incluye a unos pocos, a un grupo humano muy reducido que el pensamiento ilustrado en el que se gestó la iconografía escolar en el siglo XVIII, propuso como universal. Eso seres hombres, adultos, plenamente capacitados, de ojos azules y cabellos rubios, de pieles dibujadas en colores pálidos, identificados con ruedas, uniformes militares o reales, trajes con cuellos altos, corbatines y corbatas, que lucen en sus cabezas coronas, mitras, boinas, sombreros de copa, y en sus manos portan rifles, riendas de caballos, microscopios, periódicos y maletines, protagonizaron las cartillas y materiales para uso escolar,

Quinientos años de movilizadas diversas, de mezclas imposibles de clasificar, de contactos organizados de tantas formas y maneras, no han servido aun para mover las figuras de los territorios que simbólicamente les fueron asignados sobre el mapa.

entre la primera y la última página: su figura se convirtió en la imagen de *El cuerpo humano, El origen del hombre, Los representantes de la especie, Los ciclos naturales, Las edades de la vida, Antes y después, El hombre: un ser superior y El trabajo humano.*

En estas representaciones centrales de la iconografía escolar, las mujeres todas, las mujeres y los hombres campesinos, indígenas, mulatos, negros, con discapacidades físicas visibles, no fueron protagonistas. La humanidad, la especie, la vida, la historia, no pudo ser imaginada y visualizada a través de su figura, ni en el siglo XVIII, ni en el XIX, ni tampoco en el siglo XX. Los grabados, dibujos y fotografías *puestas al alcance de los ojos* de las niñas y los niños, insistieron en el protagonismo de la diminuta figura blanca de cuerpo entero, ideal de un tipo de hombre ilustrado imaginado universal. Las cabezas y cuerpos de todos los demás, la del indio con su pluma, el negro con sus ojos saltones, el campesino con su sombrero, se hacían visibles en las ocasiones en las que era necesario mostrar esa idea de *Todos* genérica y universal, las ideas de mundo y de Colombia. La cabeza y el cuerpo de *Todas* simplemente no estuvieron presentes, no se consideraron aptos para que a través de ellos se reconociera ni ese *Todos* genérico ni el *Todos* particularizado; sólo en casos demasiado excepcionales, las cabezas y los cuerpos de algunas de ellas ocuparon algún lugar vinculados a temas tan precisos como la reproducción, el mestizaje, el mulataje, los órganos sexuales y la reproducción sexual.

Las cabezas y cuerpos de todas y todos los que no son protagonistas naturales y permanentes de la iconografía escolar, se convocaron en los temas asociados a *Las razas*, a los distintos *orígenes y diversidades*, visibles todos en las representaciones de los territorios cercanos y lejanos: sobre los mapas de Colombia, las cabezas negras, campesinas e indígenas puestas sobre las costas pacífica y atlántica, sobre los llanos, el amazonas o el Putumayo, hicieron visible la idea de Colombia. En las representaciones más cercanas como la casa, el barrio, el camino de la casa a la escuela y camino de vuelta, su presencia está ausente. Es la colombianidad asociada al territorio, la que hace necesaria su presencia y la legítima. Colombianidad representada en regiones, que se asumían sólo en los capítulos y temas dedi-

cados a cada una de ellas y en los que cada uno de estos cuerpos y cabezas aparecen excepcionalmente como protagonistas coloridos y en planos de cuerpo entero, destacados en el espacio total que ocupa la imagen. Exaltados en algunas versiones. Como la colombianidad y el ser colombianos, es asunto de la historia y la geografía, y no tanto de las nociones básicas de los números y las letras, ni de la literatura, las matemáticas, la geometría, y menos aún de la filosofía, la química y la física, el protagonismo de *Todos* aquellos hombres y mujeres campesinas, indígenas, negras, mulatas, está confinado a los libros de Ciencias Naturales, Geografía e Historia exclusivamente. Allí son protagonistas en medio de frutos y vegetaciones, objetos, trajes y paisajes típicos, con banderas, escudos y los colores amarillo, azul y rojo asignados oficialmente a la identidad nacional.

En las representaciones más amplias de *América* y *El mundo*, la imagen de las personas sobre el mapa repite una lógica similar: en la cabeza de las diminutas figuras se mantienen empobrecidos tocados de plumas; en sus cuellos y orejas se cuelgan imprecisas arandelas; y como en los mapas que aún nos revelan la sorpresa y la fantasía de los viajeros en la época de los *Grandes descubrimientos*, las figuritas aparecen en tierra junto a palmeras o viajando en alguna embarcación imprecisa que no se sabe qué es. La presencia de las figuras sobre el mapa o sobre el globo, confirma el descubrimiento que unos habitantes hacen de otros: sobre las representaciones planas o redondas de la tierra y sus aguas se mantiene la idea de que las personas negras viven en el África, las indígenas en América y las otras sobre todo en Europa.

La iconografía escolar desde sus comienzos visualizó el mundo a través de una imagen genérica que consideró universal; una imagen particularizada, cuyo equivalente en las palabras fue y ha sido el singular: en vez de los cuerpos humanos, la escuela enseñó un cuerpo humano; en vez de los seres humanos, las familias, las naturalezas, las vidas, las historias, las Américas, los mundos, nombró el ser humano, la familia, la naturaleza, la vida, la historia, América, el mundo. Y por supuesto, en cada caso sólo se dio cuenta de uno; los demás, aparecieron como *los otros* y *lo otro*. Aquello que ha sido necesario hacer visible cuando se quiere afirmar explícitamente la diversidad, la diferencia, la totalidad.

Región Cundiboyacense 1

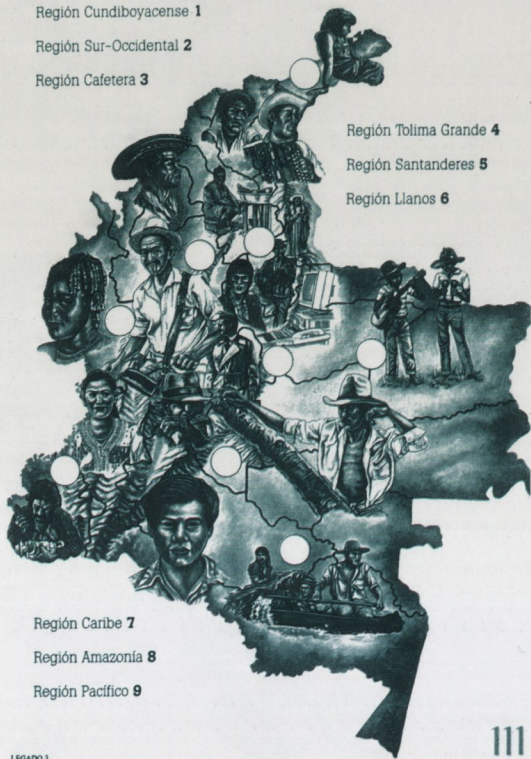
Región Sur-Occidental 2

Región Cafetera 3

Región Tolima Grande 4

Región Santanderes 5

Región Llanos 6



Región Caribe 7

Región Amazonia 8

Región Pacífico 9

LEGADO 3

La figura masculina como genérica de lo humano

El uso visual de la figura masculina como genérica para convocar lo humano hace que en los cuadros, esquemas, mapas, pirámides y demás ilustraciones de síntesis, el cuerpo o la cabeza de los hombres sean los utilizados para hacer visible las ideas de humano, humanidad, sociedad, colombianidad, evolución. Estas diminutas figuras masculinas son el equivalente visual de la palabra *Todos* que se utiliza genéricamente en los redactados. Por esta razón las mujeres negras, indígenas y campesinas son exageradamente invisibles en la iconografía escolar: el protagonismo indígena, negro y campesino no es común y cuando se convoca se hace a través de la presencia masculina. Excepcionalmente las ilustraciones vienen incluyendo la presencia de una niña o de un par de niñas en la representación de colectivos humanos; ha sido más fácil incluirlas siendo niñas, ya que la representación del mundo adulto en la totalidad de la iconografía escolar, se mantiene bastante más intocada que la del infantil. Dicho de otra forma, es más fácil imaginar los cambios y hacerlos visibles en el mundo de las niñas y los niños—en la edad de la infancia—, que hacerlo en el de los hombres y las mujeres adultas y mayores —en la edad de la adultez—. Más delicada aún es la proyección que en la iconografía escolar se hace de ciertos roles de género que se consideran universales: así, por ejemplo, la esfera de la domesticidad asignada tan fuertemente a las mujeres urbanas durante los siglos XVIII y XIX, se proyecta tal cual a las mujeres indígenas y campesinas, y a todas las mujeres de todas las épocas y culturas. De esta manera, los colectivos humanos se hacen visible no sólo a través de esta idea de lo masculino como genérico sino a través de la proyección de roles de género eurocéntricos, modernos y parciales, a todos ellos.

Compara y completa.



Luis

Carlos

Antonio

Roberto

Jorge

es el más alto.

Variedad étnica de América precolombina.



UNIDAD 3 1 2 1



Culturas precolombinas de América

Etapos de la vida



Comunicación indígena y nativa

TALENTOS 4. EDUCACIÓN VOLUNTARIA. 1995.



TALENTOS 3. EDUCACIÓN VOLUNTARIA. 1995.



TALENTOS 3. EDUCACIÓN VOLUNTARIA. 1995.



TALENTOS 4. EDUCACIÓN VOLUNTARIA. 1995.

TALENTOS 3. EDUCACIÓN VOLUNTARIA. 1995.



Nosotros Colombia

Se le explorará a los alumnos sobre un mapa de Colombia, acerca de los principales grupos o comunidades que habitan en ella. A saber: las personas que viven en la Costa, son los costeños, en su mayoría son negros, algeyes y su vestido es vaporoso y ligero. Luego se referirá a los llaneros, indios, pastusos, antioqueños, cundiboyacenses y valluneros.

Para la siguiente clase, los alumnos por grupos deberán presentar un resumen dramatizado de cada región.

TALENTOS 3. EDUCACIÓN VOLUNTARIA. 1995.



«El hombre que se muestra en el dibujo es un campesino de la zona de la Sierra Nevada. Él trabaja en el campo y su vestido es sencillo y práctico. Él también trabaja en el campo y su vestido es sencillo y práctico. Él también trabaja en el campo y su vestido es sencillo y práctico.»

Ser colombiano

La idea de Colombia se convoca visualmente a través de los colores oficiales asignados estatalmente a esa identidad. Los protagonistas de *Todos somos Colombia* suelen aparecer con los colores amarillo, azul y rojo como parte del fondo, incluidos en una bandera que portan en la mano, o en el escudo nacional que se incluye en viñetas, marcos o cenefas. Otras versiones representan a Colombia a través de imágenes culturales compartidas y folclóricas: *La chiva*, que ha sido usada para crear una identidad nacional en los catálogos turísticos y se vende en miniaturas para el recuerdo, es una de ellas. Otra imagen convoca la colombianidad apelando a la noción de regiones reducidas de nuevo a los límites del folclore: la música utilizada para crear esa identidad, se suele restringir a las músicas tradicionales representadas con guitarras tradicionales, quenás, acordeones y tambores. Sin embargo, son los oficialmente llamados *símbolos patrios*, los más utilizados para representar la colombianidad en la iconografía escolar; símbolos que siguen presentes en los rituales escolares de izada de banderas



ESPANOL, DINAMICO Y EDITORIAL REUNIDOS, 1997

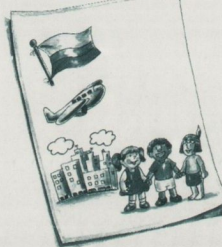
Gobierno

- Para elegir al líder, quienes forman la mayoría designan representantes para la Presidencia, el Vicepresidente, la Asamblea, la Gobernación, la Asamblea, la Cámara de Senadores, entre otros. Los representantes de representación regional y nacional se reúnen en el congreso nacional, cada un periodo que ellos y ellas elegidos, para que los votados en los cargos electorales y directivos, constituyen el Gobierno.
- El Gobierno organiza sus acciones públicas y vela por el cumplimiento de las leyes.
- ¿Cuál es la misión de su gobierno?
- ¿Cuál son sus acciones públicas? Da ejemplos.



LEGADO S. EDITORIAL VOLUNTARIO, 1996

- ✓ Escribe una composición acerca de tu ciudad y agrega dibujos a tu escrito. Dibuja e imprime.



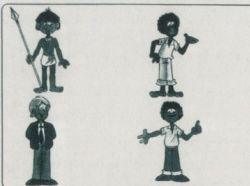
COMPARACION FACIL Y EFECTIVA S. MAC GRAN HILL, 1996

C. Funcionamiento del Estado



MANAGER COLOMBIA Y MEDIAS EDITORIALES, 1997

Reconozcamos y valoremos la diversidad étnica y cultural que hay en nuestro país, Colombia.



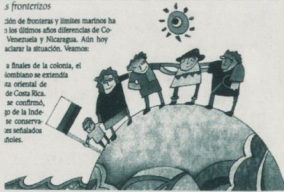
• ¿Qué diferencias físicas encontramos en los grupos étnicos que observamos en la ilustración?

MANAGER COLOMBIA, MEDIAS EDITORIALES, 1997

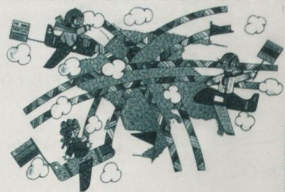
s fronterizas

de los bosques y valles marinos ha y los últimos años diferentes de Co- Venezuela y Nicaragua. Así hoy actúan la situación. Hemos:

a finales de la colonia, el comercio se extendió a la oriental de del Caribe. Se se confirmó, que de la India se conserva en algunas zonas.



LEGADO S. EDITORIAL VOLUNTARIO, 1996

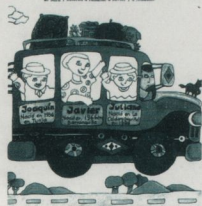


LEGADO S. EDITORIAL VOLUNTARIO, 1996

Los personajes que invierten y reflejan sobre la imagen son, los colombianos y los latinoamericanos.

Los latinoamericanos y los latinoamericanos están del lado del hombre blanco y en el lado del hombre negro.

A. Moya y Roberto A. Luján. © Moya y Luján.



180

COMARSA & EDITORIAL VOLCANIZADO, 1997.



y distinción con medallas, sobre el diploma y en el retrato escolar.

La imagen de las personas de *Todos somos Colombia* enfatiza y reúne en una misma imagen los rasgos fijos asignados a las personas, que a lo largo del libro hemos comentado. Así el hombre blanco asignado a la región andina viste traje formal con corbata y va calzado, en tanto el hombre de la costa lleva el pantalón y la camisa remangados y los pies descalzos, y el indígena siempre descalzo y con su lanza, luce un collar y sólo aparece con sus genitales cubiertos. Cada vestido corresponde a una apariencia física y aun repertorio de objetos más o menos fijos: desde el ordenador y las pipetas o tubos de ensayo para este hombre del centro, hasta la red y el azadón para los de los márgenes. Cada presencia convoca a su vez una temporalidad: indígenas y campesinos son la imagen de un no tiempo, en tanto el blanco y luego los mestizos, a través del traje y el calzado a la moda y de las tecnologías nuevas, se reconocen como la imagen del presente.

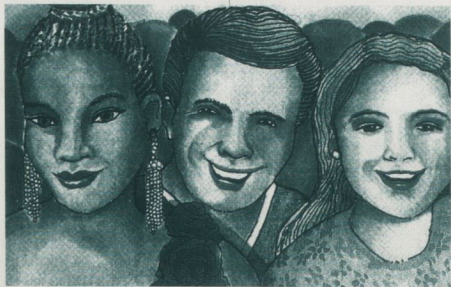


AMBIENTE Y COMUNIDAD EDUCATIVA, BOGOTÁ, 1998.

287



PROYECTO DE VIDA, EDUCACIÓN AMBIENTAL, 1998.



VIVAMOS COLOMBIA S. MARCELA ESTEPHEN, 1997.



Una juventud comprometida con su sociedad

LEGADO S. ESTEFANA, VOLUNTARIO, 1996.



SOCIEDAD EN CONSTRUCCIÓN S. GORDO UNIVERSITY PRESS/AMBA, 1996.

¡Vivan las mujeres!

13

1. Con un compañero o compañera discute acerca de las siguientes preguntas:
 - a. ¿Qué quiere decir el título de la jornada 13?
 - b. ¿Por qué las mujeres deben ser evidadas?



LEGADO S. ESTEFANA, VOLUNTARIO, 1996.



LEONARDO S. ESTEBANA, VOLUNTARIO, 1996.

Mosaicos y collages: la imagen de *Todos*

La imagen de todas las personas excluidas de la iconografía escolar, o que al menos no se da por sentada en la imagen genérica que predomina en esa iconografía, se hace visible en temas puntuales que surgen en lugares específicos de los libros, como una imagen fragmentada y parcial integrada a mosaicos y collages dibujados o fotografiados.

El mosaico o collage fotográfico hacerse por encargo, sino que surge de juntar diversas imágenes disponibles como fotografías sueltas en los archivos; son páginas que en general se improvisan cuando una ilustradora o un ilustrador no cumple y que rellenan espacios para los cuales y diversas razones no se cuenta en un momento dado con la imagen específica. En estas imágenes se suele incluirse a las mujeres todas, y a las mujeres y hombres negros, campesinos e indígenas. Suelen ser imágenes desgastadas y envejecidas, o planteadas desde encuadres y planos estereotipados o poco interesantes.

En los mosaicos y collages dibujados, aunque la calidad técnica suele ser superior y la imagen de las personas de mejor calidad estética, se tiende a acentuar los distintos estereotipos de género, étnicos y regionales en aras de hacerlos más reconocibles. Pero más importante que esto es quizá el que las personas que aparecen allí, no se reconozcan ni las reconozcamos, en imágenes únicas, individualizadas y protagonistas que puedan surgir a lo largo del libro y no sólo estén relegadas a unas pocas páginas fijas.



LEONARDO S. ESTEBANA, VOLUNTARIO, 1996.

Pirámides y escaleras: el orden visual

El sentido del orden visual es uno de los más invariables en la iconografía escolar. La manera de ordenar los elementos visuales manipulando las variables visuales izquierda/derecha, arriba/abajo, figura/fondo, centro/margen dentro de un plano, lo hace significa. Temporalmente, la representación izquierda/derecha es la más aceptada: sobre una línea, al tiempo pasado se le asigna la izquierda y al presente la derecha; en términos de color el pasado se dibuja en negro y el presente a todo color. De ahí que en las líneas evolutivas la presencia de los animales, los indígenas, la infancia, el campo y lo artesanal suele ocupar el lado izquierdo, en tanto el derecho lo ocupe el hombre blanco y adulto, la ciudad y la industria.

En las representaciones verticales, la oposición se hace con la disposición arriba/abajo: el abajo considerado más terrenal y menos celestial, se valora como menos importante. De ahí que las representaciones sociales y de castas coloniales, se hicieran sobre todo oponiendo el abajo y el arriba. Los grupos valorados como más bajos se representaban en el borde inferior de la representación y los que se consideraban más valiosos, en la cima; entre unos y otros aparecían todos los demás ordenados según cuidadosas jerarquías. La representación aclaraba el carácter de elite y de elegidos de quienes ocupaban las cimas. Aunque cuantitativamente eran menos quienes ocupaban la derecha o la cima, esa escasez cuantitativa se compensaba con una mejor cualificación. Son pocas las ilustraciones que advierten estos órdenes tradicionales y que intervienen significativamente en ellos o que proponen otros alternativos. Más escasos aun son los comentarios que en las instrucciones sobre la observación de imágenes o en las indicaciones sobre cómo trabajar con ellas, llaman la atención de los maestros o maestros sobre este sentido del orden y les ofrecen nuevas posibilidades de interpretación o de uso.

9 EPOCAS DE LA HISTORIA DE COLOMBIA

Logramos

« Valorar la historia del país y el aporte de ésta para la construcción del presente.»



AMBIENTE CULTURAL Y CORTESÍA DEL ARZOBISPO, 1996.

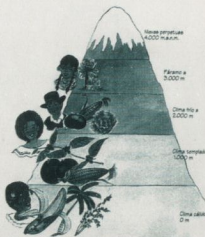


Figura 3.16. A medida que aumenta la altitud, la presión atmosférica disminuye, la temperatura decrece, aproximadamente en 1°C por cada 100 m de altura. Obsérvese cómo con diferentes la flora y la fauna en cada piso térmico.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y CULTURA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA, 1996.

Luego conoceré la hermosa historia del origen de todo ser humano su desarrollo.



Y último, aprenderé algo sobre la evolución de nuestro bello país en el pasado, el presente y hacia el futuro.

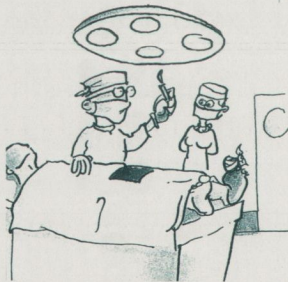


MAESTRO MANCINI / EDUCACIÓN EDITORIAL, 1996.

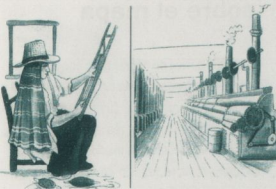
Antes y después

En la representación del tiempo, dos de las estrategias visuales más utilizadas son la línea recta y el enfrentamiento de viñetas, una destinada a la representación del pasado y otra a la del presente. Tanto en la ordenación de las líneas como en la de las viñetas, al tiempo pasado —o al “antes”— suele asignársele el lado izquierdo de la representación, en tanto al tiempo presente —o “después”— el derecho. El antes o pasado convoca los orígenes ya superados de los distintos temas que se tratan y es allí en donde es frecuente encontrar la presencia de las criaturas —edad de la infancia—, y de las mujeres y hombres —abuelas y abuelos— considerados nuestros antepasados biológicos y familiares, y de las personas indígenas y las negras, consideradas el origen de mezclas étnicas y lingüísticas.

El enfrentamiento de viñetas fue muy utilizado en la iconografía escolar del siglo XIX, para oponer el atraso al progreso y la barbarie a la civilización. En la imagen del atraso se representaban ambientes y objetos relacionados con el trabajo manual y artesanal, en tanto en la viñeta del progreso se hicieron visibles *Los grandes inventos de la humanidad* exhibidos casi siempre en ambientes y manos de personas blancas europeas. En el siglo XX, el enfrentamiento de viñetas permitió oponer lo rural a lo urbano y el campo a la ciudad. Las mujeres y hombres del campo aparecieron ocupando el lado izquierdo de las ilustraciones vestidos con ruanas, montados en caballos, y con un objeto artesanal entre sus manos, en tanto al lado derecho, mujeres y hombres blancos vestidos con trajes y sombreros se transportaban en trenes, y portaban periódicos o libros entre sus manos. Tanto la representación por líneas como por viñetas enfrentadas no sólo compara sino que establece órdenes y jerarquías dicotómicas en las que el pasado —o “antes”— y sus protagonistas, están supereditados al presente siempre mejorado y a sus pobladores.



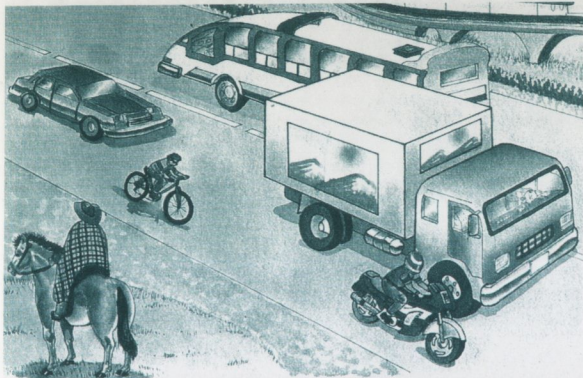
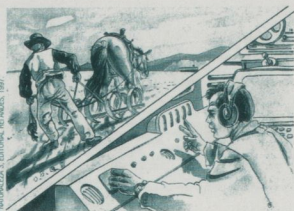
YAMASO, COLOMBIA. S. MICHAM ESTERILIZADOR, 1997.



YAMASO, COLOMBIA. S. MICHAM ESTERILIZADOR, 1997.



YAMASO, COLOMBIA. S. MICHAM ESTERILIZADOR, 1997.



YAMASO, COLOMBIA. S. MICHAM ESTERILIZADOR, 1997.

YAMASO, COLOMBIA. S. MICHAM ESTERILIZADOR, 1997.



SOCIEDAD EN CONTRIBUCIÓN S. MICHAM ESTERILIZADOR, 1997.



E. Sandoval. Sandoval de
Bogotá. Sandoval de
Bogotá. Sandoval de
Bogotá.

3ª Unidad
Ubiquémonos en el tiempo
y el espacio



Identificar las características físicas y económicas del paisaje geográfico, relacionando el espacio y el tiempo. Determinar la importancia de la observación en el viaje físico, a través del tiempo y el espacio.

WIMMO COLOMBIA 4, MECIANA EDITORES, 1996.

Problema No. 20

¿Qué relación hay entre la UNESCO, las Naciones Unidas y la guerra de Corea. ¿Por qué se consideraron como «desarrollados»?

O Nueva e Interactiva



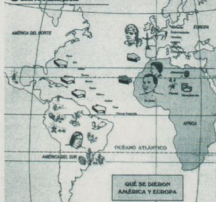
Clasificar el mapa y ubicarlo con el contenido del texto. Relacionar la información con el contenido del texto y con el contenido de los otros mapas.

SOCCIANO ACTIVA 7, EDITORIAL EDITORES, 1996.

Problema No. 23

¿Por qué se consideraron «desarrollados» América y Europa?

O Nueva e Interactiva



El gráfico muestra el desarrollo de América y Europa. Relacionar la información con el contenido del texto y con el contenido de los otros mapas.

SOCCIANO ACTIVA 7, EDITORIAL EDITORES, 1996.



LEGADO 4, EDITORIAL EDITORES, 1996.

Problema No. 17

O Nueva e Interactiva



Identificar el espacio geográfico y relacionarlo con el contenido del texto. Relacionar la información con el contenido del texto y con el contenido de los otros mapas.

SOCCIANO ACTIVA 7, EDITORIAL EDITORES, 1996.



NEW LOPES 11, EDITORIAL REJANES, 1996.

Personas
sobre el mapa

La publicación de mapas tiene una larga tradición en la iconografía escolar. En el siglo XVIII y el XIX, el mapa escolar fue regularmente el mismo mapa concebido, realizado y publicado con fines no escolares. A mediados del siglo XIX se promovió la realización de mapas específicos para el uso escolar, pero sólo en las primeras décadas del siglo XX estos mapas específicos empezaron a ser realmente populares. La versión escolar de los mapas sobre todo modificaba las estrategias de representación visual e intentaba elaborar mapas diferenciados para lecciones diferenciadas, más o menos complejos gráficamente según el grado escolar al que iban dirigidos.

Sin embargo, ni los textos que acompañan los mapas, ni la manera como son mostrados, los abordan como representaciones visuales interesadas, convencionales y no universales, que en la mayoría de los casos surgen de visiones euro y androcéntricas que fortalecen la idea de que el espacio físico está ahí — y ha estado — para ser tomado, defendido, colonizado, explorado y explotado. Es sobre el mapa, esa representación estratégica para la apropiación y control de los territorios, en donde suele hacerse más visible la presencia de todos aquellos de quienes se afirma son Colombia: el mapa es el espacio en el que aparecen las personas indígenas, campesinas y negras, y en el que se hace visible su identidad regional. El mapa como espacio de representación simbólica convoca la presencia de todas y todos aquellos cuya presencia y aporte no es reconocido suficiente y ampliamente en la representación del mundo para uso escolar.

VIVANEO COLOMBIA 6, MARIANA ESTOPINER, 1987



MAESTRO MUNDO 11, ESCOLAR ESTOPINER, 1986



VIVANEO COLOMBIA 4, MARIANA ESTOPINER, 1987

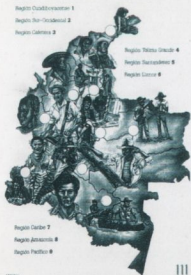


LEGADO 12, ESTOPINER, VILLALBA, 1986



¿Qué es la tradición que
está al corazón de la identidad?

LEGADO 13, ESTOPINER, VILLALBA, 1986



- Región Occidental 1
- Región Sur-Occidental 2
- Región Cacaotera 3
- Región Páramo Occidental 4
- Región Noroccidental 5
- Región Central 6

- Región Caribe 7
- Región Atlántica 8
- Región Pacifica 9

III

VIVANEO COLOMBIA 5, MARIANA ESTOPINER, 1987



Textos escolares consultados

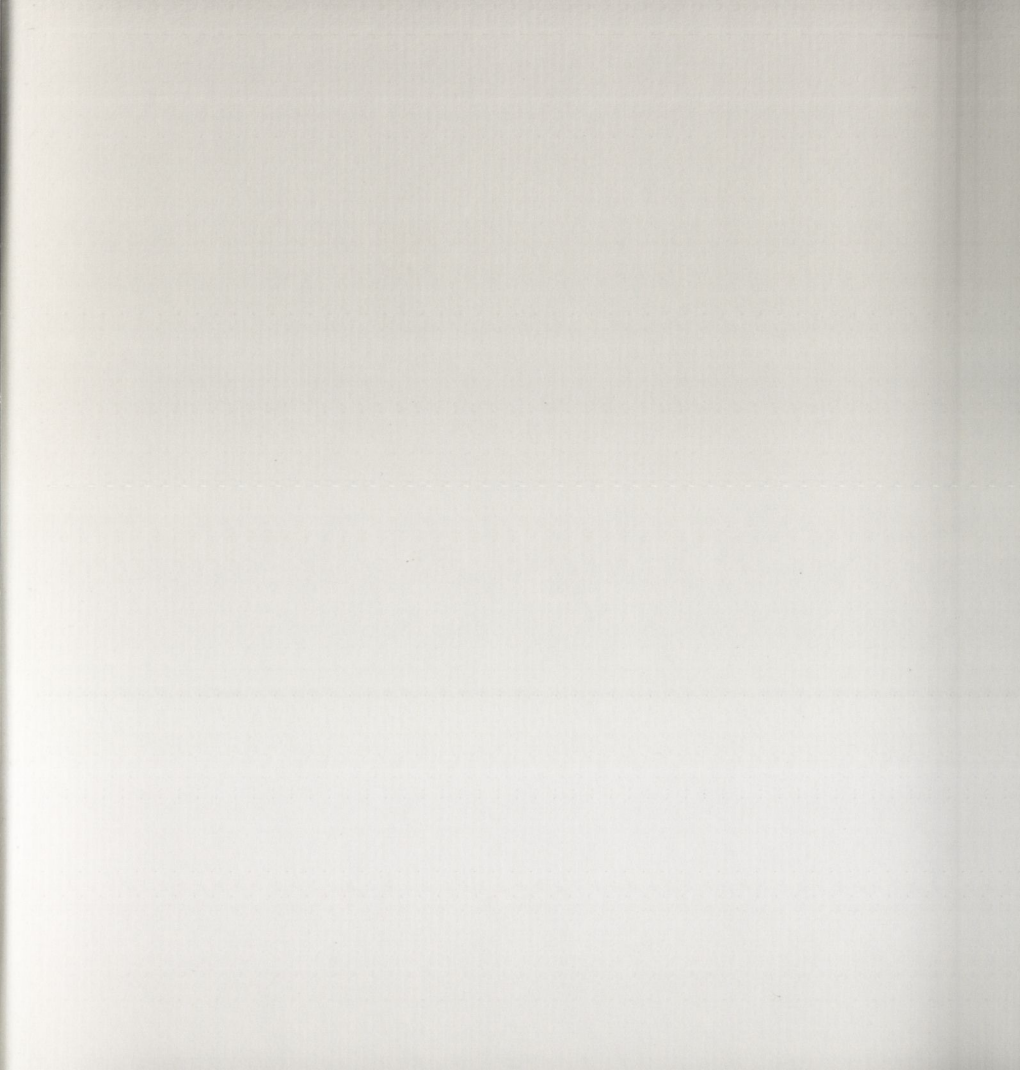
- Abanico 1*, Editorial Escuelas Del Futuro, 1996.
- Abanico 4*, Editorial Escuelas Del Futuro, 1996.
- Afectividad 3*, Editorial Editorial Educar Editores S.A., 1997.
- Afectividad 6*, Editorial Educar Editores S.A., 1997.
- Afectividad 7*, Editorial Educar Editores S.A., 1997.
- Afectividad 8*, Editorial Educar Editores S.A., 1997.
- Afectividad 9*, Editorial Educar Editores S.A., 1997.
- Afectividad 11*, Editorial Educar Editores S.A., 1997.
- Alameda A*, Editorial Educar Editores S.A., 1997.
- Alegría de la matemática 2*, Editorial Rei Andes Ltda., 1994.
- Alegría de la matemática 3*, Editorial Rei Andes Ltda., 1994.
- Alegría de la matemática 5*, Editorial Rei Andes Ltda., 1994.
- Ambiente y comunidad 1*, Editorial Rei Andes Ltda., 1994.
- Ambiente y comunidad 2*, Editorial Rei Andes Ltda., 1994.
- Ambiente y comunidad 3*, Editorial Rei Andes Ltda., 1995.
- Ambiente y comunidad 4*, Editorial Rei Andes Ltda., 1997.
- Ambiente y comunidad 5*, Editorial Rei Andes Ltda., 1995.
- Amor y vida 1*, Editorial Rei Andes Ltda. 1996.
- Amor y vida 2*, Editorial Rei Andes Ltda. 1996.
- Amor y vida 3*, Editorial Rei Andes Ltda. 1996.
- Amor y vida 4*, Editorial Rei Andes Ltda. 1996.
- Amor y vida 5*, Editorial Rei Andes Ltda. 1996.
- Ana y Pepe*, Editorial Paraniño, 1972.
- Antología comunicativa 3*, Grupo Editorial Norma, 1992.
- Aprendamos a leer con María Isabel*, Editorial Bedout, 1994.
- Arte y expresión 11*, Editorial Rei Andes Ltda. 1997.
- Arte y expresión 7*, Editorial Rei Andes Ltda. 1995.
- Arte y expresión 9*, Editorial Rei Andes Ltda. 1996.
- Beginning 1*, Migema Ediciones Ltda., 1996.
- Beginning 2*, Migema Ediciones Ltda., 1996.
- Beginning 3*, Migema Ediciones Ltda., 1995.
- Beginning 4*, Migema Ediciones Ltda., 1995.
- Beginning 5*, Migema Ediciones Ltda., 1996.
- Breves nociones de urbanidad*, por el Dr. Rufino Cuervo, Imprenta de Francisco Torres Amaya, 1853.
- Breves nociones de urbanidad*, por el Dr. Rufino Cuervo, Reimpreso Por N. Lora, 1936.
- Carlitos*, Colección Coquito, Susaeta Ediciones, 1973.
- Cartilla lacónica de las cuatro reglas de aritmética*, Ed. Patriótica, 1797.
- Cartilla moderna de urbanidad para niños*, Editorial Voluntad S.A., 1955.
- Cartilla objetiva para enseñar a leer y escribir*, Cesar B. Baquero, 1898.
- Cartilla objetiva*, Imprenta de la Luz, 1889.
- Cartilla que indica, por medios de claros y numerosos ejemplos. . . . cálculos aritméticos*, Imprenta de R. Hurtado, 1895.
- Cartilla y doctrina cristiana para enseñanza de los niños*, Impr. José A. Santos, 1835.
- Cartilla y doctrina cristiana para instrucción de los niños*, 1860.
- Castellano 6*, Editorial Educar Editores S.A., 1997.
- Caton Christiano y Doctrina Christiana*, J. Bousquet, 1840.
- Ciencia en construcción 6*, Oxford University Press-Haría de Colombia, 1996.
- Ciencia en construcción 7*, Oxford University Press-Haría de Colombia, 1996.
- Ciencia en construcción 8*, Oxford University Press-Haría de Colombia, 1996.
- Ciencias 6, Vida, ambiente y naturaleza*, Editorial Mc. Graw Hill, 1996.
- Ciencias 6, Naturaleza y salud*, Editorial Educar Editores S.A., 1997.
- Ciencias 7, Naturaleza y salud*, Editorial Educar Editores S.A., 1997.
- Ciencias 7, Vida, ambiente y naturaleza*, Editorial Mc. Graw Hill, 1996.
- Ciencias 8 Naturaleza y salud*, Editorial Educar Editores S.A., 1997.
- Ciencias 8, Vida, Ambiente y naturaleza*, Editorial Mc. Graw Hill, 1996.
- Ciencias 9 Naturaleza y salud*, Editorial Educar Editores S.A., 1997.
- Ciencias 9, Vida, Ambiente y naturaleza*, Editorial Mc. Graw Hill, 1995.
- Ciencias exploremos la naturaleza 6*, Editorial Prentice Hall, 1996.
- Ciencias exploremos la naturaleza 7*, Editorial Prentice Hall, 1996.
- Ciencias exploremos la naturaleza 8*, Editorial Prentice Hall, 1997.
- Ciencias exploremos la naturaleza 9*, Editorial Prentice Hall, 1997.
- Colección Coquito*, Susaeta Ediciones, 1972.

- Computación fácil y divertida 1*, Editorial Mac Graw Hill, 1996.
- Computación fácil y divertida 2*, Editorial Mac Graw Hill, 1996.
- Computación fácil y divertida 3*, Editorial Mac Graw Hill, 1996.
- Computación fácil y divertida 4*, Editorial Mac Graw Hill, 1996.
- Computación fácil y divertida 5*, Editorial Mac Graw Hill, 1996.
- Computación fácil y divertida 6*, Editorial Mac Graw Hill, 1996.
- Comunicándonos 6*, Grupo Editorial Norma, 1994.
- Comunicándonos 7*, Grupo Editorial Norma, 1994.
- Constitución política de Colombia*, Editorial Educar Editores S.A., 1992.
- Construyamos 2*, Editorial Educar Editores S.A., 1994.
- Construyamos 3*, Editorial Educar Editores S.A., 1995.
- Construyamos 4*, Editorial Educar Editores S.A., 1995.
- Construyamos 5*, Editorial Educar Editores S.A., 1995.
- Coquito*, Susaeta Ediciones, 1972.
- Coquito*, Susaeta Ediciones, 1994.
- Cosmos 1*, Editorial Voluntad S.A., 1996.
- Cosmos 2*, Editorial Voluntad S.A., 1996.
- Cosmos 4*, Editorial Voluntad S.A., 1996.
- Cosmos 5*, Editorial Voluntad S.A., 1997.
- Cosmos 6*, Editorial Voluntad S.A., 1997.
- Cosmos 7*, Editorial Voluntad S.A., 1997.
- Cosmos 8*, Editorial Voluntad S.A., 1997.
- Cosmos 9*, Editorial Voluntad S.A., 1997.
- El juguete de los números*, Imprenta De Echavarría Hermanos, 1981.
- El niño culto*, Editorial Bedout, 1966.
- El niño culto*, Propietarios y Distribuidores Procuraduría de los Hermanos, 1960.
- El niño patriota*, Colección La Salle, 1964.
- El pequeño artista*, Grupo Editorial Norma, 1974.
- Elementos de gramática castellana*..., Impreso por Antonio Locarno, 1838.
- Elena y Danilo*, Editorial Cultural Colombiana Ltda., 1973.
- Ellos, cuarto libro de lectura*, Editor. Gregorio Del Toro, 1976.
- Enseñanza simultánea, Libro 2° de lectura y escritura*, Justo V. Charry, 1917.
- Español dinámico 1*, Editorial Rei Andes Ltda., 1996.
- Español dinámico 11*, Editorial Rei Andes Ltda., 1995.
- Español dinámico 2*, Editorial Rei Andes Ltda., 1997.
- Español dinámico 3*, Editorial Rei Andes Ltda., 1995.
- Español dinámico 4*, Editorial Rei Andes Ltda., 1996.
- Español dinámico 5*, Editorial Rei Andes Ltda., 1995.
- Español dinámico 6*, Editorial Rei Andes Ltda., 1996.
- Español dinámico 7*, Editorial Rei Andes Ltda., 1996.
- Español dinámico 8*, Editorial Rei Andes Ltda., 1997.
- Español dinámico 9*, Editorial Rei Andes Ltda., 1997.
- Estructuras matemáticas 6*, Editorial Rei Andes Ltda, 1997.
- Estructuras matemáticas 7*, Editorial Rei Andes Ltda, 1997.
- Física 10*, Editorial Educar Editores S.A., 1997.
- Física 11*, Editorial Educar Editores S.A., 1995.
- Instrucción para las niñas o prácticas para la vida devota*..., Imprenta de Francisco Torres Amaya, 1853.
- Juanito ama a su patria*, Impresores P. Fernández y Cia., 1949.
- Juansío, método silábico de iniciación a la lectura y escritura*, Editorial "Studium", 1975.
- Jugando 1*, Editorial Educar Editores S.A., 1994.
- Jugando 2*, Editorial Educar Editores S.A., 1997.
- Jugando 3*, Editorial Educar Editores S.A., 1995.
- Lecciones elementales de moral*..., Librería de Carnacho Roldán & Tamayo, 1897.
- Lecturas de corrido*, Editorial Bedout, 1953.
- Legado 1*, Editorial Voluntad S.A., 1996.
- Legado 2*, Editorial Voluntad S.A., 1996.
- Legado 3*, Editorial Voluntad S.A., 1996.
- Legado 4*, Editorial Voluntad S.A., 1996.
- Legado 5*, Editorial Voluntad S.A., 1996.
- Legado 8*, Editorial Voluntad S.A., 1997.
- Legado 9*, Editorial Voluntad S.A., 1997.
- Logros matemáticos 6*, Editorial Mac Graw Hill, 1996.
- Logros matemáticos 7*, Editorial Mac Graw Hill, 1996.

- Logros matemáticos 8, Editorial Mac Graw Hill, 1995.
- Logros matemáticos 9, Editorial Mac Graw Hill, 1996.
- Los números en el nogar, Imp. P. Fernández y Cía., 1936.
- Luisito y María, mi mundo y el lenguaje, Grupo Editorial Norma, 1975.
- Manual objetivo para la enseñanza simultánea de lectura. ..., Imprenta de "La Luz", 1893.
- Marta y Juan, mi mundo y el lenguaje, Editorial Norma, 1975.
- Matemática en construcción 6, Oxford University Press-Harla De Colombia, 1996.
- Matemática en construcción 7, Oxford University Press-Harla De Colombia, 1996.
- Matemática progresiva: álgebra y geometría 8, Grupo Editorial Norma, 1994.
- Matemáticas con tecnología aplicada 10, Prentice Hall De Colombia, 1997.
- Matemáticas con tecnología aplicada 11, Prentice Hall De Colombia, 1997.
- Matemáticas con tecnología aplicada 6, Prentice Hall De Colombia, 1996.
- Matemáticas con tecnología aplicada 7, Prentice Hall De Colombia, 1996.
- Matemáticas con tecnología aplicada 8, Prentice Hall De Colombia, 1996.
- Matemáticas con tecnología aplicada 9, Prentice Hall De Colombia, 1996.
- Matemáticas nova 1, Editorial Voluntad S. A., 1997.
- Matemáticas nova 2, Editorial Voluntad S. A., 1997.
- Matemáticas nova 3, Editorial Voluntad S. A., 1997.
- Matemáticas nova 4, Editorial Voluntad S. A., 1997.
- Matemáticas nova 5, Editorial Voluntad S. A., 1997.
- New Lights 10, Editorial Rei Andes Ltda., 1996.
- New Lights 11, Editorial Rei Andes Ltda., 1996.
- Nico y Carolina, Susaeta Ediciones, 1979.
- Nos comunicamos 4, Grupo Editorial Norma, 1993.
- Nos comunicamos 5, Grupo Editorial Norma, 1993.
- Nuestro mundo 1, Editorial Educar Editores S.A., 1996.
- Nueva cartilla de la lengua castellana / doctrina cristiana, ..., Impr. Cualla, 1847.
- Nueva era matemática 1, Migema Ediciones Ltda., 1996.
- Nueva era matemática 2, Migema Ediciones Ltda., 1996.
- Nueva era matemática 3, Migema Ediciones Ltda., 1997.
- Nueva era matemática 4, Migema Ediciones Ltda., 1995.
- Nueva era matemática 5, Migema Ediciones Ltda., 1997.
- Ortografía educativa, Editorial Educativa, 1994.
- Palabra abierta 10, Oxford University Press-Harla De Colombia, 1996.
- Palabra abierta 11, Oxford University Press-Harla De Colombia, 1996.
- Palabra abierta 6, Oxford University Press-Harla De Colombia, 1996.
- Palabra-abierta 7, Oxford University Press-Harla De Colombia, 1996.
- Palabra abierta 8, Oxford University Press-Harla De Colombia, 1996.
- Palabra abierta 9, Oxford University Press-Harla De Colombia, 1996.
- Pedrito y Lolita, Grupo Editorial Norma, 1975.
- Personitas B, Migema Ediciones Ltda., 1996.
- Personitas C, Migema Ediciones Ltda., 1996.
- Picture Dictionary, Editorial Rei Andes Ltda.
- Pinto y aprendo 2, Migema Ediciones Ltda, 1996.
- Primeros conocimientos para los niños que empiezan a leer, Imp. Nicolás Gómez, 1839.
- Protagonistas 2, Grupo Editorial Norma, 1995.
- Protagonistas 4, Grupo Editorial Norma, 1996.
- Proyecto de vida 0, Editorial Educar Editores S.A., 1997.
- Proyecto de vida 1, Editorial Educar Editores S.A., 1995.
- Proyecto de vida 2, Editorial Educar Editores S.A., 1995.
- Proyecto de vida 3, Editorial Educar Editores S.A., 1995.
- Proyecto de vida 4, Editorial Educar Editores S.A., 1995.
- Proyecto de vida 5, Editorial Educar Editores S.A., 1995.
- Rayuela matemática básica primaria 1, Grupo Editorial Norma, 1997.
- Rosita y Carilitos, aprestamiento, Grupo Editorial Norma, 1975.
- Sociedad activa 3°, Editorial Educar Editores S.A., 1992.
- Sociedad activa 4°, Editorial Educar Editores S.A., 1995.
- Sociedad activa 5°, Editorial Educar Editores S.A., 1997.
- Sociedad activa 6°, Editorial Educar Editores S.A., 1997.
- Sociedad activa 7°, Editorial Educar Editores S.A., 1996.
- Sociedad activa 8°, Editorial Educar Editores S.A., 1997.
- Sociedad activa 9°, Editorial Educar Editores S.A., 1997.
- Sociedad en construcción 6, Oxford University Press-Harla De Colombia, 1996.
- Sociedad en construcción 7, Oxford University Press-Harla De Colombia, 1996.

- Sociedad en construcción 8*, Oxford University Press-Harla De Colombia, 1996.
- Sociedad en construcción 9*, Oxford University Press-Harla De Colombia, 1996.
- Talento 1*, Editorial Voluntad S.A., 1995.
- Talento 2*, Editorial Voluntad S.A., 1995.
- Talento 3*, Editorial Voluntad S.A., 1995.
- Talento 4*, Editorial Voluntad S.A., 1995.
- Talento 5*, Editorial Voluntad S.A., 1996.
- Talento lecto-escritura*, Editorial Voluntad S.A., 1995.
- Taller infantil lecto-escritura*, Editorial Voluntad S.A., 1994.
- Taller infantil 1. Matemática pre-escolar*, Editorial Voluntad S.A., 1993.
- Taller infantil 2. Matemática pre-escolar*, Editorial Voluntad S.A., 1994.
- Taller infantil 3. Matemática pre-escolar*, Editorial Voluntad S.A., 1994.
- Taller infantil grado cero*, Editorial Voluntad S.A., 1996.
- Taller infantil integrado 1*, Editorial Voluntad S.A., 1991.
- Taller infantil integrado 2*, Editorial Voluntad S.A., 1996.
- Taller infantil integrado 3*, Editorial Voluntad S.A., 1996.
- Taller infantil maternal*, Editorial Voluntad S.A., 1994.
- Taller infantil párvulos*, Editorial Voluntad S.A., 1996.
- Trinta y Tito, preescolar*, Editorial Luis Vives, 1974.
- Toño y Dora, libro de lecturas*, Ediciones Anaya, 1974.
- Universo y vida 6*, Migema Ediciones Ltda., 1993.
- Universo y vida 7*, Migema Ediciones Ltda., 1993.
- Urbanidad para niñas, primaria*, Editorial Voluntad S.A., 1969.
- Ventanas al lenguaje 10*, Prentice Hall De Colombia, 1997.
- Ventanas al lenguaje 11*, Prentice Hall De Colombia, 1997.
- Ventanas al lenguaje 6*, Prentice Hall De Colombia, 1996.
- Ventanas al lenguaje 7*, Prentice Hall De Colombia, 1996.
- Ventanas al lenguaje 8*, Prentice Hall De Colombia, 1996.
- Ventanas al lenguaje 9*, Prentice Hall De Colombia, 1996.
- Vida y naturaleza 1*, Editorial Rei Andes Ltda., 1997.
- Vida y naturaleza 2*, Editorial Rei Andes Ltda., 1997.
- Vida y naturaleza 3*, Editorial Rei Andes Ltda., 1997.
- Vida y naturaleza 4*, Editorial Rei Andes Ltda., 1995.
- Vida y naturaleza 5*, Editorial Rei Andes Ltda., 1995.
- ¡Viva la ciencia! 4*, Grupo Editorial Norma, 1995.
- ¡Viva la ciencia! 5*, Grupo Editorial Norma, 1994.
- Vivamos Colombia 2*, Migema Ediciones Ltda., 1995.
- Vivamos Colombia 3*, Migema Ediciones Ltda., 1997.
- Vivamos Colombia 4*, Migema Ediciones Ltda., 1997.
- Vivamos Colombia 5*, Migema Ediciones Ltda., 1997.
- Vive el idioma 1*, Migema Ediciones Ltda., 1997.
- Vive el idioma 2*, Migema Ediciones Ltda., 1996.
- Vive el idioma 4*, Migema Ediciones Ltda., 1996.
- Vive el idioma 5*, Migema Ediciones Ltda., 1996.
- We Are The Future 1*, Migema Ediciones Ltda., 1995.
- We Are The Future 2*, Migema Ediciones Ltda., 1995.
- We Are The Future 3*, Migema Ediciones Ltda., 1996.
- We Are The Future Pre-School*, Migema Ediciones Ltda., 1995.

La producción gráfica de este libro se realizó
en Zona Ltda. y su impresión se terminó el día
15 de mayo de 2001 en los talleres de
Quebecor World Bogotá, S.A.,
Bogotá, Colombia.





La manera de nombrar esta investigación pretende evidenciar que las personas de la iconografía escolar surgen como *Personas Ilustradas* en un doble sentido, por lo menos: el primero y visual, en cuanto están ilustradas, es decir, están ahí,

puestas al alcance de los ojos de las niñas y los niños, en las páginas de las cartillas en las que confía la visión adulta y por ello lleva doscientos años recomendándolas y avalándolas como buenas para los ojos escolares. El segundo, son ilustradas en el sentido que les otorga la ilustración: son imágenes de personas a través de las cuales se formuló a finales del siglo XVIII y se fijó durante todo el XIX, un repertorio que permitió clasificar a los seres humanos en tipos jerarquizados.

Como lo dije inicialmente, he organizado el libro siguiendo el sentido del orden de las primeras cartillas y libros escolares, en la presentación de los temas y el ritmo de aparición / desaparición de las imágenes. Pero me permito hacer una sugerencia: lo escribí presintiendo distintas formas de remisión, que me parecen más adecuadas que la que impone la continuidad entre una página y la siguiente. Así por ejemplo, escribí sobre *El abrazo de la madre y la pérdida de la distancia* relacionándolo profundamente con *La madre indígena: la cocción de alimentos y el sentimiento materno*. Verlo y leerlo de corrido quizá no sea la manera más gratificante de hacerlo. Quizá es más conveniente verlo y leerlo con la misma sensación que se tiene al conversar: permitiéndose empezar por cualquier parte, saltándose entre temas que se sugieran entre sí, pasando de unas imágenes a otras, y siguiendo la mirada propia que siempre establece relaciones y puntos de encuentro discretos, no evidentes para las demás personas.

—Zenaida Osorio Porras

