



# CULTURA GRÁFICA TRANSNACIONAL

ANÁLISIS VISUAL COMPARADO EN LIBROS ESCOLARES  
DE ARGENTINA, COLOMBIA Y MÉXICO (1900-1950)



Alexis **Castellanos Escobar**

Directora **Dra. Eva Da Porta**

Trabajo de tesis realizado como requisito para optar al título de  
**DOCTOR EN ESTUDIOS SOCIALES DE AMÉRICA LATINA**  
Mención en Comunicación y Cultura

**2022**



Autor: Castellanos-Escobar, Alexis. Año: 2022. Título: Cultura gráfica transnacional. Análisis visual comparado en libros escolares de Argentina, Colombia y México (1900-1950). Universidad Nacional de Córdoba.

Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

CULTURA GRÁFICA TRANSNACIONAL.  
ANÁLISIS VISUAL COMPARADO EN LIBROS ESCOLARES DE  
ARGENTINA, COLOMBIA Y MÉXICO (1900-1950)

Trabajo de tesis realizado como requisito para optar al título de  
DOCTOR EN ESTUDIOS SOCIALES DE AMÉRICA LATINA  
Mención en Comunicación y Cultura

Alexis Castellanos Escobar

Dra. Eva Da Porta

Directora

Doctorado en Estudios Sociales de América Latina

Línea de investigación: Comunicación y Cultura

Centro de Estudios Avanzados - CEA

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad Nacional de Córdoba

2022

## Tabla de contenido

<b><i>PRELIMINARES</i></b> .....	<b>11</b>
<b>Dedicatoria</b> .....	<b>12</b>
<b>Agradecimientos</b> .....	<b>13</b>
<b>Resumen y palabras claves en español</b> .....	<b>16</b>
<b>Resumen y palabras claves en portugués</b> .....	<b>17</b>
<b>Resumen y palabras claves en inglés</b> .....	<b>18</b>
<b>Citas y referencias correspondientes a las publicaciones parciales del trabajo</b> .....	<b>19</b>
Ponencias en eventos científicos .....	19
Artículos en revistas indexadas (arbitradas).....	20
<b><i>Capítulo 1. INTRODUCCIÓN</i></b> .....	<b>23</b>
<b>1.1 Presentación</b> .....	<b>23</b>
<b>1.2 Planteamiento del problema</b> .....	<b>35</b>
<b>1.3 Preguntas de investigación</b> .....	<b>40</b>
1.3.1 Pregunta de investigación 1.....	40
1.3.2 Pregunta de investigación 2.....	40
1.3.3 Pregunta de investigación 3.....	40
1.3.4 Pregunta de investigación 4.....	40
<b>1.4 Hipótesis de trabajo</b> .....	<b>41</b>
1.4.1 Hipótesis 1 .....	41
1.4.2 Hipótesis 2 .....	41
1.4.3 Hipótesis 3 .....	42
1.4.4 Hipótesis 4.....	42
<b>1.5 Objetivos</b> .....	<b>43</b>
Objetivo de investigación 1 .....	43
Objetivo de investigación 2.....	43
Objetivo de investigación 3.....	43
Objetivo de investigación 4.....	44
<b>1.6 Justificación</b> .....	<b>44</b>
<b>1.7 Sobre la organización del documento</b> .....	<b>47</b>

<b>PARTE I</b> .....	<b>56</b>
<b>Capítulo 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b> .....	<b>57</b>
<b>2.1 La insistencia en el libro escolar</b> .....	<b>57</b>
<b>2.2 La imagen impresa en el libro escolar</b> .....	<b>65</b>
<b>2.3 La cultura gráfica transnacional</b> .....	<b>73</b>
<b>2.4 Libros viejos, miradas nuevas</b> .....	<b>87</b>
2.4.1. Giro espacial.....	88
2.4.2. Giro material.....	91
2.4.3. Giro visual .....	95
<b>Capítulo 3. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA</b> .....	<b>99</b>
<b>3.1 El enfoque comparativo en las Ciencias sociales</b> .....	<b>99</b>
<b>3.2 Estudios de Comunicación visual comparados</b> .....	<b>104</b>
<b>3.3 Triangulación</b> .....	<b>111</b>
3.3.1 Análisis de contenido .....	114
3.3.2 Analítica cultural .....	119
3.3.3 La investigación visual y sus herramientas .....	131
<b>3.4 Muestra</b> .....	<b>146</b>
<b>PARTE II</b> .....	<b>150</b>
<b>Capítulo 4. CONTEXTOS</b> .....	<b>151</b>
<b>4.1 El Estado como impulsor de los sistemas educativos en América Latina</b> .....	<b>152</b>
<b>4.2 El papel de la Iglesia Católica</b> .....	<b>163</b>
<b>4.3 Las imprentas</b> .....	<b>169</b>
<b>4.4 Las editoriales</b> .....	<b>173</b>
<b>4.5 Caracterización de la producción de libros escolares</b> .....	<b>178</b>
<b>Capítulo 5. PROCESOS</b> .....	<b>202</b>
<b>5.1 Estrategias editoriales</b> .....	<b>202</b>
<b>5.2 Autorías</b> .....	<b>217</b>
<b>5.3 Procedimientos visuales</b> .....	<b>232</b>

<b>Capítulo 6. MATERIALIDADES.....</b>	<b>248</b>
<b>6.1 Libros escolares como objetos.....</b>	<b>251</b>
<b>6.2 Letras para ver y letras para leer .....</b>	<b>254</b>
<b>6.3 Tecnicidades de lo gráfico .....</b>	<b>263</b>
<b>6.4 Sustratos, formatos y tintas.....</b>	<b>281</b>
<b>6.5 Encuadernaciones .....</b>	<b>292</b>
<b>Capítulo 7. VISUALIDADES.....</b>	<b>297</b>
<b>7.1 Las visualidades de la época en los libros escolares .....</b>	<b>298</b>
<b>7.2 Espacios.....</b>	<b>307</b>
7.2.1 Civilización .....	308
7.2.2 Nación .....	309
7.2.3 Campo .....	310
7.2.4 Ciudad .....	312
7.2.5 Doméstico.....	314
7.2.6 Fábrica .....	315
7.2.7 Escuelas .....	316
7.2.8 Mapas .....	317
7.2.9 Imprentas .....	318
7.2.10 Iglesias.....	319
<b>7.3 Sujetos sociales .....</b>	<b>320</b>
7.3.1 Personajes de cuentos y fábulas .....	325
7.3.2 Animales.....	326
7.3.3 Hombres .....	326
7.3.4 Mujeres .....	329
7.3.5 Escolares.....	330
7.3.6 Familias .....	331
7.3.7 Obreros .....	332
7.3.8 Impresores .....	333
7.3.9 Indígenas .....	335
7.3.10 Afrodescendientes .....	337
<b>7.4 Objetos .....</b>	<b>339</b>
7.4.1 Patrios .....	341
7.4.2 Plantas y flores .....	342
7.4.3 Alimentos .....	343

7.4.4 Mobiliario .....	343
7.4.5 Juguetes .....	345
7.4.6 Instrumentos musicales .....	345
7.4.7 Medios de transporte .....	346
7.4.8 Medios de información.....	348
7.4.9 Mundo del trabajo.....	348
7.4.10 Naturaleza.....	349
<b>Capítulo 8. CONCLUSIONES .....</b>	<b>351</b>
<b>8.1 Sobre la cultura gráfica transnacional.....</b>	<b>354</b>
<b>8.2 Sobre la dimensión transnacional.....</b>	<b>355</b>
<b>8.3 Sobre la investigación visual comparada .....</b>	<b>359</b>
<b>8.4 Sobre la industria editorial.....</b>	<b>363</b>
<b>8.5 Sobre los libros escolares .....</b>	<b>366</b>
<b>8.6 Sobre las estrategias editoriales .....</b>	<b>368</b>
<b>8.7 Sobre los procedimientos de los productores visuales .....</b>	<b>371</b>
<b>8.8 Sobre las materialidades.....</b>	<b>373</b>
<b>8.9 Sobre las visualidades .....</b>	<b>375</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>379</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>408</b>
<b>Anexos visuales .....</b>	<b>408</b>
<b>Pruebas visuales .....</b>	<b>408</b>
<b>Series visuales .....</b>	<b>409</b>
<b>Seguimientos visuales.....</b>	<b>411</b>

Lista de tablas

Tabla 1. Proporción de la población total matriculada en educación básica en porcentajes en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.....	152
Tabla 2. Cifras de matriculados en educación primaria en Argentina durante 1921 a 1950.....	176

Tabla 3. Tirajes o tiradas de impresión de libros escolares encontradas en la muestra en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950 .....	195
---	-----

Lista de gráficos

Gráfico 1. Tasa de analfabetismo en porcentaje de la población adulta en América Latina durante 1900 a 2000.....	154
--	-----

Gráfico 2. Porcentaje de alumnos matriculados en educación primaria frente a la población total de países latinoamericanos durante 1900 a 1997 .....	155
--	-----

Lista de figuras

Figura 1. Número de libros escolares de la muestra producidos entre 1900 a 1950 en Argentina, Colombia y México por tipo de escuelas .....	178
--	-----

Figura 2. Porcentaje de las editoriales educativas de la muestra que publicaban libros de literatura en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950 .....	181
--	-----

Figura 3. Porcentaje de las editoriales educativas de la muestra que publicaban libros religiosos en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950 .....	182
---	-----

Figura 4. Porcentaje de las imprentas de la muestra que imprimían publicocomerciales en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950 .....	183
--	-----

Figura 5. Porcentaje de las imprentas de la muestra que imprimían periódicos en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950 .....	184
--	-----

Figura 6. Porcentaje de las imprentas de la muestra que imprimían revistas en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.....	185
---	-----

Figura 7. Porcentaje de las imprentas de la muestra que imprimían billetes en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.....	186
---	-----

Figura 8. Editoriales de la muestra por país de origen durante 1900 a 1950 .....	187
--	-----

Figura 9. Imprentas de la muestra por país de origen durante 1900 a 1950 .....	188
--	-----



Figura 10. Número de libros escolares en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950 .....	189
Figura 11. Número de libros escolares por género editorial en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.....	191
Figura 12. Número de libros escolares por ciudad de impresión en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.....	192
Figura 13. Número de libros escolares por asignatura en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.....	194
Figura 14. Número de títulos de libros escolares por año en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.....	196
Figura 15. Número de títulos de libros escolares por década en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.....	197
Figura 16. Número de libros escolares por sexo biológico de los públicos lectores de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950 .....	198
Figura 17. Públicos lectores a los que fueron dirigidos los libros escolares de la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950 .....	199
Figura 18. Número de títulos por condición etaria de los públicos lectores a los que fueron dirigidos los libros escolares de la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950 .....	200
Figura 19. Número de libros escolares por tipo de aprobación de la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.....	208
Figura 20. Número de títulos de libros escolares derivados de concursos encontrados en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950 .....	209
Figura 21. Número de títulos originales o adaptados en los libros escolares de la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950 .....	210
Figura 22. Figura 22. Precio de venta al público de los libros escolares en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950 .....	211
Figura 23. Número de ediciones de los libros escolares en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.....	215

Figura 24. Oficio y/o profesión de los autores de los textos de los libros escolares en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950 .....	220
Figura 25. Número de títulos por sexo biológico de los autores de los textos en los libros escolares de la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.....	221
Figura 26. Número de títulos por sexo biológico de los autores de las imágenes en los libros escolares de la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.....	222
Figura 27. Número de títulos por país de origen de los autores de los textos en los libros escolares de la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.....	223
Figura 28. Número de títulos por país de origen de los autores de las imágenes en los libros escolares de la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.....	224
Figura 29. Número de títulos con colofón en los libros escolares de la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950 .....	225
Figura 30. Número de títulos por propietarios de las editoriales en los libros escolares de la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950 .....	227
Figura 31. Cartograma con países de origen de los propietarios de las editoriales de la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950 .....	228
Figura 32. Número de títulos por país de origen de los propietarios de las editoriales en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950 .....	229
Figura 33. Número de títulos por propietarios de las imprentas en los libros escolares de la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950 .....	230
Figura 34. Cartograma con países de origen de los propietarios de las imprentas de la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950 .....	231

Figura 35. Número de títulos por país de origen de los propietarios de las imprentas en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950 .....	232
Figura 36. Tipo de cubierta de los libros escolares en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.....	241
Figura 37. Tipo de tipografías de los libros escolares en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.....	258
Figura 38. Número de libros escolares con índice en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.....	263
Figura 39. Suma del número páginas de los libros escolares en la muestra tomada de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950 .....	266
Figura 40. Sistema de impresión de los libros escolares en la muestra tomada de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.....	270
Figura 41. Sistema de impresión de los libros escolares por país en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950 .....	271
Figura 42. Técnicas de ilustración de los libros escolares por país en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950 .....	275
Figura 43. Tipo de papel de los libros escolares en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.....	285
Figura 44. Número de tintas en cubierta de la muestra de libros escolares en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.....	288
Figura 45. Número de tintas en cubierta por país de la muestra de libros escolares en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950 .....	289
Figura 46. Número de tintas en taco (tripa) de la muestra de libros escolares en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.....	290
Figura 47. Número de tintas en taco (tripa) por país de la muestra de libros escolares en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950 .....	291
Figura 48. Número de libros escolares por tipo de encuadernación de la muestra en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950 .....	294
Figura 49. Número de libros escolares por tipo de cubierta o tapa de la muestra en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950 .....	295

Figura 50. Presencia de imágenes por género editorial en los libros escolares de la muestra en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950 .....	305
Figura 51. Presencia de imágenes por asignatura en los libros escolares de la muestra en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950 .....	306
Figura 52. Presencia visual de sujetos sociales por país en los libros escolares de la muestra en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950 .....	321
Figura 53. Presencia visual de mujeres y hombres por país en los libros escolares de la muestra en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950 .....	322
Figura 54. Presencia visual de niñas y niños por país en los libros escolares de la muestra en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950 .....	323
Figura 55. Presencia visual de europeos, criollos, indígenas y negros por país en los libros escolares de la muestra en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.....	324
Figura 56. Aparición de imágenes relacionadas con procesos editoriales/lectores por país en los libros escolares de la muestra en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.....	335
Figura 57. Presencia visual de fauna, flora y mapas por país en los libros escolares de la muestra en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950 .....	340



# Preliminares

## **PRELIMINARES**

## **Dedicatoria**

A mi abuelo Delio Escobar Álvarez,  
campesino letrado en el decenio de los treinta  
y al maestro Sergio Roncallo-Dow

*In memoriam*

## **Agradecimientos**

La construcción de una tesis doctoral no es un esfuerzo individual, sino colectivo. Por lo tanto, siempre se estará en deuda con personas e instituciones que respaldaron o apoyaron en diferentes formas, etapas y momentos. En primer lugar, quiero agradecer a la Dra. Eva Da Porta, quien aceptó la dirección de este trabajo y estuvo atenta a su desarrollo, brindándome orientaciones oportunas durante todo el proceso contribuyendo a mi crecimiento personal y académico, así como a la Dra. Zenaida Osorio Porras, profesora de la Facultad de Artes en la Universidad Nacional de Colombia, por compartir referencias, libros, acceso a clases y su experiencia investigativa desde y con las imágenes durante octubre de 2017 y abril de 2019. Para ellas, mi reconocimiento y gratitud.

A los profesores de la Línea de Comunicación y Cultura del Doctorado en Estudios Sociales de América Latina, con quienes pude discutir los primeros borradores de este documento, en especial a la Dra. Mabel Grillo y el Dr. Edgardo Carniglia. Así como a Sofía Di Leonardo, Melisa Gisela Maina y María Paula del Prato por el intercambio de ideas sobre el proyecto y apoyos en mis estancias en Córdoba, Argentina.

A la Pontificia Universidad Javeriana por su respaldo institucional, apoyo en la obtención de bibliografías y acceso a recursos como bases de datos, libros y artículos de revistas especializadas. A mis colegas Dra. Marisol Cano Busquets, Dra. Andrea Cadelo, Dra. Patricia Bernal, Dra. María Urbanczyk, Mag. Claudia Pilar García, Mag. Mónica Salazar, Mag. Mirla Villadiego, Mg. Laura Cala, Dr. Daniel Valencia, Dr. Eduardo Gutiérrez, Dr. Óscar Fonseca, Dr. Óscar Moreno, Dr. Carlos Barreneche, Dr. Juan Carlos Valencia, Dr. Luis Carlos Obando, Dr. Juan Ramos Martín, Mag. Germán Ortegón y José Miguel Pereira, del Grupo de Investigación en Comunicación, Medios y Cultura del Departamento de Comunicación, unidad académica de la Facultad de Comunicación y Lenguaje, quienes me permitieron presentar avances en distintos espacios, manifestando un honesto interés y permanente solidaridad. Asimismo, a los pares e impares con los cuales compartí algunas de las ideas de este trabajo a través de ponencias, conferencias, pósteres y otros formatos académicos en eventos y reuniones



científicas a nivel nacional e internacional. A editores y evaluadores «ciegos» de materiales que remití a revistas y publicaciones indexadas (arbitradas) por su realimentación y comentarios.

A la Biblioteca Nacional de Colombia, la Biblioteca Luis Ángel Arango, la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros, la Biblioteca Mayor de la Universidad Nacional de Córdoba y la Biblioteca de la Universidad de Montemorelos, quienes facilitaron el acceso a documentos y archivos de importancia para esta investigación. También a los libreros argentinos, colombianos y mexicanos que comprendieron mi interés en consultar y recuperar impresos escolares de la primera mitad del siglo XX.

A la Dra. Gabriela Cruder y la Mag. Eugenia Costa por responder a mis preguntas sobre la edición escolar argentina y la cultura gráfica en este país. A las académicas Dra. Eugenia Roldán, Dra. Sofía Brito, Dra. Elizer Ixba, Dra. Gabriela Said, Dra. Andrea Patricia Juárez y la Dra. Natalia Vargas en México, con quienes intercambié ideas sobre los libros escolares de forma presencial y a través del correo electrónico; agradezco su tiempo invertido en responder y discutir las propuestas de esta investigación. A Dra. Marina Garone Gravier y Dra. Ana Utsch, quienes dirigen la Red Latinoamericana de Cultura Gráfica, por su amable interlocución.

Al Dr. Juan David Murillo, con quien debatí las ideas sobre las transferencias culturales y las perspectivas transnacionales en la Historia del libro. Al Mag. Nelson García por compartir sus experiencias en investigación comparativa empleando análisis de contenido. A la Mag. Diana Galindo y al Mtro. Robinson López, profesionales de la Biblioteca Nacional de Colombia, por su calidez y reciprocidad en los diálogos intelectuales.

Al Dr. Michael Griffin, expresidente de la Visual Communication Studies Division en la reputada International Communication Association - ICA, por su generosidad en compartir bibliografía sobre estudios comparados en Comunicación Visual que fue inspiradora para este trabajo. También al Dr. Eduardo Navas, profesor e investigador en la Escuela de Artes de la Universidad Estatal de Pensilvania y miembro del Cultural Analytics Lab en los Estados Unidos, quien compartió sus conocimientos metodológicos sobre Analítica cultural durante julio de 2019.

A Álvaro Triana Sánchez, Camilo Ernesto Hernández Rincón, José Arturo Corona, Daniel Alvarado García, Nina Amézquita Castillo, Raúl Durán Ayala, Ángela Salamanca Martínez, Andrea Gómez Zuluaga, Sandra Milena Álvarez Ramírez, Jenny Paola Ortega Castillo, Jenny Paola Santander Durán, estudiantes de la asignatura electiva de posgrado Laboratorio de investigación visual adscrita a la Maestría en Historia y Teoría del Arte, la Arquitectura y la Ciudad, orientada por la Dra. Zenaida Osorio Porras en la Universidad Nacional de Colombia durante el primer semestre del 2018, quienes fueron visualmente generosos en sus aportes y establecieron conexiones sobre el material de esta tesis, que me permitieron replantear algunas de mis hipótesis en la primera etapa de la investigación.

A Margarita Villarraga García, Eliberto Quintero Montoya y Cristian Arce por su apoyo en la codificación de la información. A Yurany Fonseca León, Diana Sánchez, María Paula Molano y Kelly Andrea Barragán, diseñadoras en formación, quienes brindaron su ayuda en el trabajo con el recorte de las imágenes en los libros escolares. Finalmente, a Wilmer López, Diego Armando Aguirre y Pedro Cruz Rodríguez, compañeros aun en las tormentas, por alentarme y apoyarme solidariamente en estos últimos seis años. A mi madre, Esperanza Escobar Perdomo, y a mi esposa Angie Lizeth Fonseca Beltrán, sin ellas esto no habría sido posible.

## **Resumen y palabras claves en español**

### **CULTURA GRÁFICA TRANSNACIONAL. ANÁLISIS VISUAL COMPARADO EN LIBROS ESCOLARES DE ARGENTINA, COLOMBIA Y MÉXICO (1900-1950)**

#### **Resumen:**

Este trabajo analiza comparativamente la cultura gráfica transnacional que se presenta visualmente en los espacios, sujetos sociales y objetos de libros escolares para educación primaria de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950. A través de una estrategia metodológica mixta, se triangula complementariamente el análisis de contenido, la analítica cultural y las herramientas de investigación visual con procedimientos tradicionales y apoyos computarizados, problematizando críticamente una muestra de 400 libros. Esto implicó comprender los contextos sociohistóricos de la producción de libros escolares y la manera en que estos dialogaban con otras formas de visualidad de la misma época, destacando la dimensión transnacional como una perspectiva que no excluye los rasgos locales y que acentúa en las relaciones y conexiones que tenían los equipos editoriales más allá de las fronteras nacionales. A partir del *corpus* examinado en el período de estudio, se documentan las estrategias editoriales frecuentes por las casas editoras de libros escolares (estrategias de escala, optimización, contenido, promoción, distribución, relaciones públicas y estéticas), así como los procedimientos implementados por los productores visuales encargados de las imágenes impresas (entre los que se destacan copiar, adaptar, (re)formular y autorrepresentar). Asimismo, se describen las características materiales que poseen los libros de los tres países latinoamericanos, recabando en las tipografías, sistemas de impresión, formatos, sustratos, papeles y tipos de encuadernación.

#### **Palabras claves:**

Libros escolares, imágenes impresas, cultura gráfica transnacional, investigación visual comparada, América Latina.

## **Resumen y palabras claves en portugués**

### **CULTURA GRÁFICA TRANSNACIONAL. ANÁLISE VISUAL COMPARADO NOS LIVROS ESCOLARES DA ARGENTINA, COLÔMBIA E MÉXICO (1900-1950)**

#### **Resumo:**

Esta pesquisa analisa comparativamente a cultura gráfica transnacional que se apresenta visualmente nos espaços, sujeitos sociais e objetos de livros escolares para a educação básica na Argentina, Colômbia e México, durante 1900 a 1950. Por meio de uma estratégia metodológica misturada, triangula-se complementarmente a análise de conteúdo, a analítica cultura e as ferramentas de pesquisa visual com procedimentos tradicionais e apoios computalizados, problematizando criticamente uma amostragem de 400 livros. Isto implicou compreender os contextos sócio-históricos da produção de livros escolares e a maneira nos quais estes dialogavam com outras formas de visualidade da mesma época, sublinhando a dimensão transnacional como uma perspectiva que não exclui os rasgos locais e que acentua ainda mais as relações e conexões que tinham os equipes editoriais além das fronteiras nacionais. A partir do corpus examinado no período de estudo, documenta-se as estratégias editoriais frequentes pela casa editoriais de livros escolares (estratégias de escala, otimização, conteúdo, promoção, distribuição, relações públicas e estéticas), assim como os procedimentos implementados pelos produtores visuais responsáveis das imagens impressas (entre os que se destacam copiar, adaptar, (re)formular e auto-representar). Do mesmo modo, são descritos as características materiais que possuem os livros dos três países latino-americanos, juntando nas tipografias, sistemas de impressão, formatos, substratos, folhas e tipos de encadernação.

#### **Palavras-chaves:**

Livros escolares, imagens impressas, cultura gráfica transnacional, pesquisa visual comparada, América-latina.

## **Resumen y palabras claves en inglés**

### **TRANSNATIONAL GRAPHIC CULTURE. VISUAL COMPARATIVE ANALYSIS IN SCHOOL BOOKS OF ARGENTINA, COLOMBIA AND MEXICO (1900 - 1950)**

#### **Abstract:**

This work analyzes comparatively the transnational graphic culture that is visually presented in the spaces, social subjects and objects of textbooks for primary education of Argentina, Colombia and Mexico from 1900 to 1950. Through a mixed methodological strategy, content analysis, cultural analysis and visual research tools are triangulated with traditional procedures and computerized supports, critically problematizing a sample of 400 books. This involved understanding the sociocultural contexts of the production of textbooks and the way in which they dialogued with other forms of visibility of the same epoch, highlighting the transnational dimension as a perspective that does not exclude local features but accentuates the relationship and connections that editorial teams had beyond national borders. From the corpus examined in the study period, the editorial strategies frequently used by the publishing houses of textbooks are documented (strategies of scale, optimization, content, promotion, distribution, public relations and aesthetics), as well as the procedures implemented by the visual producers in charge of the printed images (which include copying, adapting, (re) formulating and self - representing). It is also described the material characteristics of the books of the three Latin American countries, collecting typographies, printing systems, formats, substrates, papers and types of binding.

#### **Keywords:**

Textbooks, Printed images, Transnational graphic culture, Comparative visual research, Latin America.

## **Citas y referencias correspondientes a las publicaciones parciales del trabajo**

### ***Ponencias en eventos científicos***

- Castellanos-Escobar, A. (2017). *Las imágenes visuales de la infancia: una construcción de identidades en manuales escolares nacionales*. En: IAMCR 2017. Transforming Culture, Politics y Communication: New media, new territories, new discourses. Working Group: Visual Culture. Realizado en Cartagena de Indias durante el 16 al 20 de julio de 2017.

- Castellanos-Escobar, A. (2018). *¿Re-presentaciones latinoamericanas? Análisis de las imágenes visuales en manuales escolares de Argentina, Colombia y México*. En: II Workshop Internacional: Investigación en Imaginarios y Representaciones, Grupo Temático 1. Comunicología. Realizado en la Universidad de Concepción durante el 17, 18 y 19 de octubre de 2018.

- Castellanos-Escobar, A. (2019). *Diseño y materialidades. Libros escolares de Argentina, Colombia y México –1900 a 1950–*. En: III Congreso Internacional de Investigación en Diseño, en el eje temático «Educación y pedagogía del diseño». Realizado en la Universidad Nacional de Colombia durante el 20, 21 y 22 de marzo de 2019.

- Castellanos-Escobar, A. (2019). *Una mirada transnacional a la cultura gráfica: imágenes impresas en libros escolares de Argentina, Colombia y México en la primera mitad del siglo XX*. En: Encuentro Grupo de investigación Comunicación, Medios y Cultura. Realizado en la Pontificia Universidad Javeriana el 22 de agosto de 2019.

- Castellanos-Escobar, A. (2019). *Imágenes de imágenes: autorreferencialidad como estrategia visual*. En: XVI Congreso IBERCOM,

División Temática 7. Discursos y Estéticas de la Comunicación. Realizado en la Pontificia Universidad Javeriana durante el 27, 28 y 29 de noviembre de 2019.

- Castellanos-Escobar, A. (2020). *Trayectorias de la investigación comparativa en Comunicación desde América Latina, 2000-2020*. En: XV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIC), ponencia presentada al GT9. Teoría y Metodología de la Investigación en Comunicación. Organizado por la Universidad Pontificia Bolivariana durante el 9 al 13 de noviembre de 2020.

***Artículos en revistas indexadas (arbitradas)***

- Castellanos-Escobar, A. (2020). *El Estado-editor en tiempos de alfabetización. Un análisis gráfico de las publicaciones del departamento editorial de la Biblioteca Nacional de Colombia 1930-1960*. Kepes, 17 (21), 85-111. DOI: <https://doi.org/10.17151/kepes.2020.17.21.4>

- Castellanos-Escobar, A. y Galindo-Cruz, D. (2020). *Ver y leer. Anotaciones sobre la Imprenta de la Biblioteca Nacional de Colombia y los clisés de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo*. Revista Lasallista de Investigación, Vol. 17, No. 2, 116-134. DOI: <https://doi.org/10.22507/rli.v17n2a9>

*«Nuestro pequeño mundo es un libro de texto para el universo».*

Elena G. de White (1955)



*Nota: todas las traducciones de textos citados sin versión en español son responsabilidad del autor.*



# Capítulo 1



Introducción

## Capítulo 1. INTRODUCCIÓN

*«Nadie sabe mirar, no es algo dado. Mirar es un trabajo, largo y duro.  
Cada imagen nueva requiere un trabajo nuevo, reaprender a ver y a hablar.  
Hay que respetar que las cosas aparecen siempre de manera diferente  
y verlas de manera cada vez diferente.  
Para describir cada nueva imagen hay que tener cada vez un estilo diferente.  
Si tienes el mismo estilo para describir imágenes distintas,  
ves de la misma manera cosas diferentes».*

Georges Didi-Huberman (2010)

### 1.1 Presentación

La tesis a continuación se inscribe en la mención de Comunicación y Cultura del Doctorado en Estudios Sociales de América Latina, línea de investigación de este posgrado que tiene como objeto de estudio la revisión de los procesos comunicacionales y la producción de sentido que tienen lugar en la complejidad simbólica del continente. Desde esta perspectiva, comprende lo latinoamericano en tanto campo de conocimiento tensado por diferentes vectores que se manifiestan en la realidad social, cultural, política y económica de la región. Favorece el estudio de los medios y prácticas comunicativas privilegiando la tradición sociocultural, enfoque que ha tenido resonancia en el posicionamiento teórico y político para encarar el análisis del entramado comunicacional en los pueblos latinoamericanos.

El centro de interés de este trabajo es estudiar la producción gráfica sobre los espacios, sujetos sociales y objetos que se encuentran en 400 libros escolares producidos en Argentina, Colombia y México durante la primera mitad del siglo XX, recuperados para esta investigación luego de un esfuerzo de cuatro años (2016-2020). Bajo una óptica comparada, se analizan la materialidad y dimensiones sociales de las imágenes impresas que se encuentran en ellos, escudriñando la cultura gráfica transnacional y su relación con un activo sistema visual epocal en el

que la circulación de imágenes en estos países latinoamericanos era significativa<sup>1</sup>. Asimismo, se indaga sobre los contextos sociohistóricos de elaboración de los libros escolares, las estrategias editoriales más frecuentes de las casas editoras y los procedimientos implementados por sus productores visuales desde una perspectiva transnacional –entendida como un enfoque que no excluye los rasgos locales y que acentúa las relaciones, conexiones, contactos, intercambios e interacciones, así como la circulación de productos, ideas, saberes técnicos, capitales y sujetos sociales– que se desarrollaban más allá de las fronteras de los Estados-nación.

La cultura gráfica tiene un intencionado protagonismo como concepto nuclear y reticular en la tesis doctoral, en un doble sentido. En primer lugar, se presenta bajo la metáfora de una red que permite pensar articuladamente un conjunto de objetos, procesos y materialidades en relación con la comunicación impresa. En segundo lugar, este concepto surge del intercambio intelectual y del diálogo con una red de investigadoras e investigadores latinoamericanos interesados en la historicidad de la (re)producción de los objetos gráficos, el patrimonio gráfico, los sistemas técnicos y oficios, retomando de forma focalizada elementos de los «campos de la cultura, escrita, visual, material, industrial y patrimonial» (Szir, 2017, p. 204)<sup>2</sup>. Agregó la dimensión transnacional para

---

<sup>1</sup> Autoras como Munilla Lacasa y Gluzman (2016) mencionan que para finales del XIX y comienzos del XX el fenómeno de la «repetición de las ilustraciones en diferentes medios gráficos ofrece una idea del importante caudal de imágenes que constituía la cultura visual de la época» (p. 32). Asimismo, Botrel (2011) confirma que como consecuencia del aumento de la producción editorial, la compra de imágenes impresas y la adquisición de derechos de reproducción se convirtieron en parte constitutiva del comercio internacional. Es el resultado de la masificación de los objetos impresos en la vida cotidiana afianzada por procesos de modernización, capitalismo, industrialización, escolarización y avance en la difusión de las ideas.

<sup>2</sup> Actualmente formo parte de la Red Latinoamericana de Cultura Gráfica, iniciativa liderada por las investigadoras Dra. Marina Garone y la Dra. Ana Utsch a partir de 2017, la cual se presenta como un espacio de debate signado por el interés de compilar rigurosa y sistemática esfuerzos sobre la historia del libro, el diseño gráfico, la tipografía y recientemente los estudios editoriales en la región. De igual manera, pretende afianzar un posicionamiento político-académico desde América Latina, problematizando las profundas asimetrías en la circulación del conocimiento y la (in)visibilidad de la producción en otras latitudes de los saberes producidos en la región.

evidenciar conexiones, circulaciones y relaciones entre comunidades en diferentes espacios a través de vínculos con intermediarios humanos como individuos y organizaciones o por medio de agentes no humanos ya sean medios de información, equipos y objetos (Saunier, 2013).

De acuerdo con Eugenia Roldán y Eckhardt Fuchs (2019), lo transnacional «no es necesariamente un enfoque o una metodología, sino más bien un punto de vista, una perspectiva o una postura» (p. 13). Así las cosas, lo transnacional suma una capa adicional a lo nacional, permitiendo observar lazos, seguir flujos y reconstruir relaciones. De modo que se trata de tomar distancia crítica de las narrativas nacionales aisladas como marco de referencia y encuadre frecuente para pensar la historia de la edición de los libros escolares en América Latina. Considero que no se puede desconocer el enorme valor de los relatos locales –de hecho en la región se requieren ese tipo de acumulados–, sin embargo, es más bien una decisión investigativa que apuesta por la visibilidad y reconocimiento de los intercambios más allá de las fronteras nacionales.

Si bien en el contexto anglohablante el concepto de *Print Culture* aglutina los estudios sobre cultura impresa y la producción, circulación y consumo de libros, su área de interés desde la óptica de la Dra. Marina Garone (Szir, 2017) privilegia las realidades textuales –de una forma muy amplia–, pero no las iconotextuales. Al englobar diferentes manifestaciones expresivas principalmente escritas, se diluye la posibilidad de pensar críticamente las imágenes como parte de los dispositivos de lectura. Adicionalmente, el logocentrismo ha privilegiado los textos en tanto objetos de estudio, métodos de trabajo y formas de expresión académica. Perlmutter (1994) reclama que esta manera de ver el mundo, acentuó la función decorativa e ilustrativa de las imágenes pero no su uso como material, dato o evidencia investigativa.

Por su parte, los *Visual Studies*, campo emergente desde los años 90 del siglo pasado, desborda su atención en formas de visualidad tan diversas como la pintura, el cine, el vídeo y otras expresiones contemporáneas en el ecosistema digital. Lauren Tilton (2019) señala que el giro visual es una consecuencia de la centralidad de la cultura en tanto objeto de estudio a partir de los años 60, alcanzando su clímax en los 80 con el furor del «culturalismo», lo que incluyó lo

visual como expresión cultural. Por ello, comprender las imágenes y sus formas de producción sociales y culturales «descoloca» el lugar que mantenían los registros logocéntricos como únicas fuentes de sentido en la investigación. De allí que la incorporación de otro tipo de objetos de estudio en el repertorio de las Ciencias sociales ha posicionado la visualidad como un problema en la agenda latinoamericana, tal y como señala Cabrera (2014)

Las implicaciones de estos nuevos modos de interrogar las imágenes desbordan, paradójicamente, el espacio de las imágenes mismas, abren un interesante terreno de indagaciones inter y transdisciplinarias para incluir nuevas preguntas sobre el rol del espectador, sobre la mirada en tanto hecho históricamente situado y cruzado por relaciones de poder, sobre los aparatos de visión y su multiplicación en el espacio de la vida cotidiana, sobre las prácticas del ver, sobre la invisibilidad y el ocultamiento, sobre la vigilancia y el panoptismo, y sobre las maneras como se desancla la imagen de su superficie bidimensional para habitar en pantallas, en espacios, en cuerpos, etc., implicando de esta manera a los demás sentidos y construyendo complejas experiencias sensoriales. Estas indagaciones, desde luego, han sido parte de las agendas críticas en América Latina incluso desde antes de la emergencia tanto del campo llamado «Estudios visuales», como de su aparición institucional (p. 10).

Sin embargo, las imágenes impresas no son el centro de atención de los Estudios visuales, pues se preocupan por otras formas de visualidad mediadas especialmente por tecnologías digitales. Así las cosas, me propongo desarrollar la noción de cultura gráfica transnacional, a través del estudio de los objetos resultantes de los procesos de (re)producción por medio de la tecnología de la impresión. Lo que para la investigadora argentina Sandra Szir (2016b) supone un vínculo inquebrantable entre la cultura impresa y la cultura visual, donde desde una mirada bífida se estudian los artefactos como dispositivos y se analizan los procesos de producción de dichos objetos gráficos. Esto implica una profunda comprensión del soporte, material, formato, público al cual va dirigido, finalidades (políticas, científicas, didácticas o estéticas) y el valor simbólico de libros, periódicos, revistas y otras formas impresas. Asimismo, el concepto de cultura gráfica transnacional se presenta a modo de itinerario común entre los países de este estudio, frente al carácter plurisemántico de nociones como cultura impresa y cultura visual.

De igual manera, enfatizo en la naturaleza transnacional de esta cultura gráfica, pues los impresos son objetos materiales, comunicativos y sociales que tienen alcance más allá de las fronteras y contenedores nacionales, que resultan ser límites artificiales propuestos por investigadores para encuadrar sus preguntas. Quisiera ejemplificar esto a partir del caso hipotético pero ilustrativo de los flujos editoriales, ofrecido por Robert Fraser y Mary Hammond (2008):

Si un escritor nace en un lugar, escribe en un segundo y publica en un tercero, ¿dónde ubicamos el trabajo? Si, además, el papel en el que se imprime se origina en un cuarto lugar, la tipografía en un quinto, la tinta en un sexto, el pegamento para la encuadernación en un séptimo, ¿dónde localizamos su ubicación? Y si la empresa decora el libro con un colofón en un octavo, el distribuidor en un noveno, y si se encuentran lectores abriendo su cubierta en todas las naciones del mundo, ¿dónde se alojará este tomo vagabundo? (p. 3).

Esta es la naturaleza de la cultura gráfica, que supera las barreras y límites nacionales a partir de los movimientos de personas, ideas, imágenes, materiales, tecnologías y libros. Recordemos que estos últimos son objetos prenacionales, pues el mercado internacional del libro es anterior a la consolidación de los Estados-nación. Se trata entonces de visibilizar los flujos e intercambios, las reacciones mutuas gracias al contacto que sostenían países latinoamericanos con otras partes del mundo. También implica la discusión con tradiciones intelectuales con las que hemos estudiado América Latina, como consecuencia de la notoria hegemonía de marcos teóricos del Norte Global para pensar los problemas alrededor de la producción gráfica y visual.

Metodológicamente, la tesis trianguló complementariamente el análisis de contenido, la analítica cultural y herramientas de investigación visual con procedimientos tradicionales y apoyos computarizados para problematizar críticamente una muestra de 400 libros escolares de Argentina, Colombia y México. Por tanto, recuperé la trayectoria y experiencia del análisis de contenido comparado en las Ciencias sociales y los Estudios de la Comunicación como técnica de trabajo cuantitativa y sistemática. Esto me permitió elaborar un inventario de datos de cada libro escolar y recabar información a partir de variables como título, autor, asignatura, año de publicación, género editorial, imprenta, ciudad de impresión,

país, número de páginas, número de imágenes, sistema de impresión, tintas, tipo de encuadernación, entre otras. En este esfuerzo retomé las recomendaciones expresadas por Esser y Hanitzsch (2012), expertos comparativistas en Comunicación<sup>3</sup> quienes desde su óptica y los cuerpos teóricos de la investigación comparada en este campo responden a tres escuelas de pensamiento, a saber: *a*) el enfoque centrado en el actor o comportamiento; *b*) el enfoque estructuralista o institucionalista; y *c*) el enfoque culturalista o interpretativista. Me adscribo a este último porque centra sus esfuerzos en indagar por las ideas, imaginarios, construcciones mentales y sistemas sígnicos compartidos por diversos grupos sociales. Este abordaje contribuyó a sostener una mirada crítica sobre los procesos de producción de los libros escolares de la muestra, reconociendo genealogías visuales, tradiciones iconográficas y haciendo de la imagen un lugar desde dónde pensar América Latina.

Sin embargo, la pregunta por las imágenes y la comparación de objetos gráficos de diferentes países me generaba un desafío. Aquí encontré un camino prolífero a partir de la producción académica de la Dra. Marion Müller y el Dr. Michael Griffin, quienes trabajan en Comunicación visual comparada desde la década de 1990. El acercamiento a su literatura me brindó la posibilidad de adentrarme en los niveles analíticos de la comparación visual como método y área de investigación en los estudios de la Comunicación. De acuerdo con Müller y Griffin (2012), existen cuatro posibilidades de trabajo: *a*) comparación visual espacial, que se enfoca en revisar fenómenos de comunicación en el ámbito nacional, regional, transnacional y/o transcultural; *b*) comparación temporal, que ahonda en las similitudes y diferencias en el estudio de un mismo tipo de materiales visuales desde una perspectiva histórica/diacrónica; *c*) comparación de medios/formatos, centrado en indagar el mismo fenómeno visual en diversos

---

<sup>3</sup> En el balance realizado por Esser y Hanitzsch (2012) los objetos de comparación más recurrentes por los estudiosos de la Comunicación y la Cultura son: 1) los países, 2) los sistemas mediáticos, 3) los sistemas de comunicación política, 4) los mercados de medios, 5) las culturas comunicacionales, 6) las culturas mediáticas y 7) las culturas periodísticas, todas ellas con una vibrante producción investigativa en los últimos 30 años.



vehículos y plataformas comunicativas; y *d*) comparación de contenidos, analizando las características y patrones visuales viejos y nuevos (p. 96).

Por su parte, las herramientas de investigación visual desarrolladas por la Dra. Zenaida Osorio Porras aportaron al ejercicio comparativo en el trabajo directamente con el cuerpo de imágenes. Allí implementé el uso de 1) autorías, 2) series visuales, 3) seguimientos visuales, 4) búsquedas *online*, 5) tipologías, 6) visualizaciones compartidas, 7) experimentaciones visuales y 8) pruebas visuales<sup>4</sup>. Soy consciente, por mi propia formación, de que este tipo de planteamientos teórico-prácticos son muy comunes en los saberes artísticos o en los procesos de creación en los Diseños<sup>5</sup> (gráfico/visual/comunicación, industrial/espacios/interiores, moda/vestuario/textil) y pueden contribuir significativamente al estudio de procesos sociohistóricos, como bien señala Osorio (2015):

---

<sup>4</sup> Debo a la Dra. Zenaida Osorio Porras profesora de la Facultad de Artes en la Universidad Nacional de Colombia, el entrenamiento en estas estrategias de investigación visual, así como el espacio de intercambio teórico y metodológico de sus planteamientos y propuestas durante octubre de 2017 y abril de 2019.

<sup>5</sup> Para ejemplificar lo que menciono, me parece significativo el trabajo de la artista Jenny Odell y sus creaciones con series visuales a partir de imágenes recortadas de colecciones construidas por ella misma de Google Satellite View, entre las que se encuentran cúpulas y telescopios, monumentos históricos, granjas circulares, trenes de carga, contenedores de envío, plantas de tratamiento de aguas residuales, aviones, toboganes, estadios, piscinas, entre otros, en su proyecto Satellite Collections (2009-2011). Asimismo, en Primer (2014) compone series visuales a través de imágenes extraídas de tutoriales de maquillaje disponibles en YouTube, las cuales convierte en GIFs animados y agrupa en una rejilla visual para evidenciar los patrones de similitud. También realiza creaciones con aislamientos visuales usando basura personal en su trabajo denominado Garbage Selfie (2014), o a partir de 273 imágenes extraídas de Google StreetView en 273 Instances of a Man in Busch Gardens (2014), o con piezas de publicidad exterior visual en Signs of Life (2012). Finalmente, desarrolla creaciones con seguimientos visuales a partir de dibujar con los resultados proporcionados por Google Image y sus «imágenes visualmente similares» en Google Drawing Game (2014). Todos estos proyectos se encuentran disponibles al público en su sitio web <https://jennyodell.com/>

El funcionamiento de la imagen visual no puede ser comprendido ni reconocido con estrategias de investigación que eliminan las especificidades de lo visual y del conocimiento visual del mundo. Es necesario abordar el mundo visual con estrategias también visuales, quizás más aptas para dar cuenta de los modos como las imágenes mostraban y de la pervivencia de éstas a través de los espacios, los tiempos y las técnicas. La comprensión de la historia de la comunicación y del lugar de las imágenes en nuestra construcción de los universos mentales y cognitivos del mundo, se enriquecerá usando estrategias de investigación visual o provenientes del campo de la creación artística (pp. 20-21).

Aunque Osorio (2015) cita como referencias a Aby Warburg (2010), David Hockney (2001), Hannah Höch (Höch y Luyken, 2004) y Gerhard Richter (2015) para fundamentar sus estrategias de investigación y los procedimientos que realiza con materiales visuales, quise indagar por este tipo de tratamientos para respaldar mi propio proceso buscando autoras y autores que trabajaran con imágenes, no solo desde la producción artística, sino desde la investigación académica. Allí encontré a Joaquín Roldán y a Sandra Pinola-Gaudiello (2014) de la Universidad de Granada, quienes documentan y sistematizan las prácticas de investigación basadas en imágenes, además de los importantes manuales metodológicos desarrollados por Rose (2016), Margolis y Pauwels (2011), Banks (2010), Smith (2005) y Pink (2001).

Cabe mencionar en este punto que con crecimiento en el uso de métodos computacionales en las actividades de investigación en las Ciencias sociales y Humanidades, me apoyé en herramientas digitales para trabajar con los datos, automatizando procesos de visualización y análisis con grandes volúmenes de información del *corpus* durante el año 2020. Bajo esta entrada me inspiraron metodológicamente los proyectos desarrollados por el Cultural Analytics Lab<sup>6</sup> liderado por el Dr. Lev Manovich, quien ha insistido en el valor de la visualización de medios y del trabajo con grandes colecciones, como actividades claves para investigar y trabajar con imágenes a gran escala. Asimismo, el Distant Viewing Lab<sup>7</sup> coordinado por los académicos Dr. Taylor Arnold y Dra. Lauren Tilton de la

---

<sup>6</sup> Ver: <http://lab.culturalanalytics.info/>

<sup>7</sup> Ver: <https://www.distantviewing.org/>

Universidad de Richmond, quienes desarrollan métodos y herramientas digitales explicitando los actos interpretativos de la lógica algorítmica. El Digital Methods Initiative<sup>8</sup> de la Universidad de Ámsterdam –en cabeza del Dr. Richard Rogers– considerado uno de los mayores ecosistemas de investigación en el centro de Europa y quienes están profundamente interesados en la formación en este tipo de aproximaciones metodológicas, con proyectos que involucran temas de agenda global, entre los que se encuentran migraciones, violencias, noticias falsas y medio ambiente. Finalmente, el Density Design Lab<sup>9</sup> adscrito al Departamento de Diseño del Politécnico de Milán, el cual cuenta con la participación de un grupo interdisciplinario de investigadores expertos en visualizar información y analizar fenómenos sociales complejos.

No obstante, debo advertir que a pesar de revisar estos referentes y explorar las potencialidades de trabajo donde el software y las aplicaciones digitales tienen un papel protagónico y significativo, el desafío de investigar con imágenes impresas que circulan en los libros escolares supuso estudiarlas desde sus propias características visuales, mirar el lugar que ocupaban las imágenes en las páginas, observando los libros uno a uno, tomando notas y reflexionando críticamente sobre la compleja relación forma-contenido. Considero que pensar la cultura gráfica transnacional comprende problematizar las condiciones de producción que están bajo profundas dinámicas de intercambio e interacción presentes en cada fase del proceso poético. Por lo tanto, existe una capa hermenéutica más profunda que estimulan los objetos gráficos, razón por la cual, pese al uso de herramientas digitales en la investigación, descubrí la latente «brecha semántica» que desafía la capacidad interpretativa de las tecnologías computacionales en el procesamiento de información visual.

De esta forma, y aunque existen herramientas técnicas para el reconocimiento de sujetos, objetos, espacios y que ayudan a la identificación de la información en cuerpos voluminosos de imágenes, me pareció interesante cotejar la lógica algorítmica con mi propio acercamiento, revisando los libros uno a uno,

---

<sup>8</sup> Ver: <https://wiki.digitalmethods.net/Dmi/DmiAbout>

<sup>9</sup> Ver: <https://densitydesign.org/>

pues el sistema de metadatos y etiquetas digitales no respondía de una manera directa a todas mis preguntas de investigación. Sin embargo, este tipo de aplicaciones tecnológicas fueron muy útiles para identificar patrones estilísticos y temáticos, realizar seguimientos visuales y detectar imágenes con un objeto dominante similar, e incluso inferir sus continuidades temáticas en el tiempo y en el espacio, como el lector encontrará en los anexos visuales de este documento. Asimismo, me permitió desarrollar visualizaciones de datos como los gráficos de red, que muestran la conexión entre los autores de los textos y las imágenes, países, ciudades, casas editoriales, imprentas, géneros editoriales y asignaturas.

La muestra de la investigación está compuesta por una colección de 43.088 imágenes impresas, recuperadas de 400 libros de texto de Argentina, Colombia y México, una selección para la cual se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- Se privilegiaron los países latinoamericanos que tenían robustez estadística en la producción editorial escolar en idioma español durante la primera mitad del siglo XX.
- Se consideró la ubicación geográfica de los países dentro de la región: México, al norte del continente; Colombia, en el centro y Argentina, al sur (pese a las asimetrías existentes en la producción editorial). Esto descartó a Chile, con un mercado editorial vibrante pero con cifras inferiores frente a Argentina en el Cono Sur.
- Los textos eran usados para la educación primaria, y contienen una alta presencia de información visual, a través de imágenes dibujadas, ilustradas, grabadas, no solo en las cubiertas (portadas), sino dentro de sus páginas interiores (contenido); asimismo, cuentan con variedad de elementos gráficos y diversidad de recursos tipográficos.
- El país de circulación de los libros escolares que aparecen en la muestra corresponde a Argentina, Colombia y México. Empero, esto no desconoce la existencia de redes globales de edición e impresión y de la portabilidad de tecnologías, clisés, planchas e insumos necesarios para las prácticas de (re)producción de libros y materiales impresos en América Latina.

- Adicionalmente, como criterio estabilizador de la muestra, se hace manifiesto el interés de los tres Estados-nación del estudio en la reducción en las tasas de analfabetismo a través de campañas para diversos públicos durante finales del XIX y gran parte del siglo XX. Esto supuso objetivos diferentes en cada uno de los países, los cuales tuvieron una profunda incidencia en las sociedades latinoamericanas<sup>10</sup>.
- Finalmente, y no menos importante –pues tiene que ver con el acceso a las fuentes de la investigación– se concentraron esfuerzos en los lugares que tenían una alta conservación de este tipo de objetos editoriales, a través de bibliotecas públicas, centros de documentación y un significativo acervo bibliográfico que reflexiona sobre el tema, resultado de un trabajo diligente realizado por investigadores en diversas universidades y espacios especializados. Cabe anotar que estos repositorios, respetando la vigencia de los derechos de autor, contienen un mayor número de materiales producidos por las casas editoriales educativas anteriores a 1950.

Las fuentes primarias del estudio fueron 400 libros escolares para educación primaria, de los cuales 325 pertenecen a Argentina, 57 a Colombia y 18 a México, y que suman 75.951 páginas de 89 editoriales, 126 imprentas y 10 ciudades<sup>11</sup>. Estos se recuperaron a través de los repositorios institucionales, catálogos físicos y digitales, librerías de anticuarios y de venta de libros de segunda mano durante 2016 al 2020. Para ello recurrí a la Biblioteca Nacional de Colombia, la Biblioteca Luis Ángel Arango, la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros en Argentina, la

---

<sup>10</sup> Para el caso argentino, Cucuzza y Spregelburd (2012) mencionan que las campañas de alfabetización respondieron a tres momentos políticos. En primer lugar, los esfuerzos alfabetizadores se centraron en la lucha contra la ignorancia, la barbarie y la manipulación política. En segundo lugar, estaban adheridas al discurso de mitigar la ineficiencia laboral y la injusticia social. Finalmente, combatían la servidumbre, la alienación y el subdesarrollo nacional (p. 36).

<sup>11</sup> La asimetría del conjunto de datos responde a la dificultad de recuperar libros escolares en Colombia, pero especialmente en México, pues pese a mis múltiples intentos durante el 2016 al 2020 por tener una muestra más representativas, no fue posible, dado el poco valor que se le otorgó a estos objetos impresos en las instituciones de conservación y preservación de materiales bibliográficos.

Biblioteca Mayor de la Universidad Nacional de Córdoba, la Biblioteca de la Universidad de Montemorelos y librerías de viejos en Ciudad de México y Bogotá.

*Anexo 1. Fuentes primarias.*

Como dato orientador en la configuración de la muestra tuve en cuenta las estadísticas del proyecto International TextbookCat<sup>12</sup>, según el cual Argentina produjo 1.372; México, 530 y Colombia, 31 libros escolares durante el período 1900 a 1950. Por supuesto, estas cifras son aproximadas, pues el sistema de este repositorio internacional se nutre de la combinación de las bases de datos de libros de texto de tres organizaciones: el Instituto Georg Eckert en Alemania, la Universidad de Turín en Italia y la Universidad Nacional de Educación a Distancia en España, para crear una herramienta de referencia conjunta.

Las unidades comparativas seleccionadas para esta investigación fueron tres, y surgieron de la revisión interna del *corpus* y de realizar una exploración del conjunto de imágenes que contenían los 400 libros escolares recuperados para la tesis doctoral. De modo que para estudiar la cultura gráfica transnacional, en primer lugar, consideré los espacios, en tanto escenarios donde se insertan los personajes que aparecen en los libros escolares. Recordemos que a partir del giro espacial, el espacio es una construcción social e histórica, que permite la configuración de relaciones humanas. El espacio no es simplemente un contenedor vacío o un dato geográfico, sino que interviene directamente en las producciones sociales, movimientos e intercambios simbólicos y materiales (Harvey, 2000; Lefebvre, 2013; White, 2010).

En segundo lugar, sujetos sociales, refiere a los personajes que aparecen en las imágenes, aquellos agentes históricos que son visibles, considerando que como menciona Ojeda (2019), el universalismo europeo fue desafiado con la emergencia de «nuevas» subjetividades con la llegada de estos a América. Por ello, la cuestión sobre el sujeto social imbrica consideraciones profundas en las relaciones de clase, género y raza que pasan por políticas de (in)visibilidad en el continente.

Por último, los objetos, considerados herramientas de poder o accesorios de los espacios que habitamos; conforman una parte muy significativa de la muestra

---

<sup>12</sup> Ver: <http://itbc.gei.de/>

de libros escolares en esta tesis doctoral. El objeto da sentido a la existencia humana, aportando a la configuración de la individualidad y operando como dispositivo de memoria (Woodward, 2007). A pesar de que en algunos casos los dibujantes, artistas e ilustradores de los libros escolares apelan a procedimientos entre los que se privilegian las figuras sin fondo –por el trabajo que supone desarrollarlo–, en otras ilustraciones el repertorio objetual que se dispone nos brinda información detallada sobre las dinámicas socioculturales, las actividades de producción, circulación y consumo de bienes en las comunidades latinoamericanas.

## 1.2 Planteamiento del problema

Esta tesis doctoral surge como una continuación del esfuerzo investigativo realizado en mi trabajo de grado presentado para la Maestría en Comunicación de la Pontificia Universidad Javeriana entre los años 2011 y 2013 en Bogotá, Colombia, que titulé *Las imágenes y narrativas de la infancia colombiana en los sitios web del Estado. La emergencia de una ciudadanía*<sup>13</sup>. Me interesaba indagar por la información visual producida por el Estado colombiano sobre la niñez, que se encontraba en el contexto digital y que respondía a la estrategia de *Gobierno en línea* durante la primera década del 2000.

Uno de los hallazgos que atrajo mi atención en ese momento fue evidenciar la continua visibilidad de iconografías proporcionadas principalmente por la manualística escolar y la comunicación impresa producida entre los siglos XIX y XX, ahora formulada en ilustraciones, fotografías y videos digitales. Si bien mi preocupación era comparar los contenidos visuales en las plataformas *online* de tres entidades gubernamentales en Colombia, me di cuenta de la importante deuda que tenía con formas anteriores, como la imagen impresa en papel y el trabajo con archivos físicos.

---

<sup>13</sup> Castellanos-Escobar, A. (2014). *Las imágenes y narrativas de la infancia colombiana en los sitios web del Estado. La emergencia de una ciudadanía*. Tesis de Maestría en Comunicación. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Dirigida por el Dr. Sergio Roncallo-Dow (q. e. p. d.) y contó con la evaluación de la Dra. Patricia Bernal Maz y la Mag. Claudia Pilar García Corredor, obteniendo una mención honorífica por su aporte al campo.

En este sentido, la aproximación a la información visual escolar de la primera mitad del siglo XX considera la proliferación de formas de producción simbólica, entre las que se encuentran libros, periódicos, semanarios, revistas y objetos impresos que formaron parte constitutiva de la cultura gráfica transnacional del período de estudio, así como las imágenes pictóricas, escultóricas, arquitectónicas y cinematográficas disponibles para las personas. Tal universo visual en toda su complejidad es fundamental para la comprensión de los procesos comunicativos y culturales en América Latina, teniendo en cuenta su incidencia en la vida cotidiana de la gente a corto, mediano y largo plazo.

Los procesos de alfabetización en América Latina permitieron a nuevos públicos lectores el acceso a objetos impresos que circulaban información iconotextual, donde pese a las asimetrías y diferencias de los proyectos políticos en los países, los productos editoriales tuvieron un alcance significativo en el continente, desde el río Bravo hasta el río de la Plata. Ya para las últimas décadas del XIX y comienzos del XX, la mayoría de la producción impresa estaba orientada a prácticas de enseñanza-aprendizaje en los sistemas de escolarización. De allí que los libros de texto ocuparon un lugar significativo no solo por sus fines formativos, intenciones políticas y comerciales, sino también por ser dispositivos comunicativos potentes, que pusieron en manos de niñas, niños, adolescentes, maestras y maestros información visual sobre temas como la familia, la patria, la escuela, la fábrica, la Iglesia, todo ello en un objeto editorial. A diferencia de otros materiales y manifestaciones visuales mencionados anteriormente, los libros escolares tuvieron una amplia circulación y alcance, y contribuyeron a la experiencia de ver tanto en solitario como colectivamente. Adicionalmente, la publicidad ilustrada contribuyó al discurso civilizatorio e ilustrado en Latinoamérica. Esto motivó la necesidad de «hacerse modernos» a partir de un repertorio de imágenes impresas que concentraba sus esfuerzos principalmente en mostrar obras arquitectónicas, medios de transporte masivos, medios de información y objetos de consumo que buscaban posicionar narrativas de bienestar, progreso y felicidad (Villadiego Prins et al., 2018).

Los libros escolares también fomentaron la construcción de lo nacional que emprendieron los países latinoamericanos, y su producción visual fue un *leitmotiv*



en títulos, lecciones, textos, colores, imágenes y contenidos. De acuerdo con Anderson (1993), los impresos fueron sustanciales en la consolidación de comunidades imaginadas que compartían una lengua, una religión y un territorio. Por su parte, Cardona (2007) señala que en los procesos de construcción nacional decimonónicos, la circulación de información en papel tuvo un rol significativo para fundar la existencia de los Estados, a través tanto de mapas y geografías de los espacios como de imágenes de sus pobladores y su cultura en diversos objetos impresos. Aunque la autora se centra en el caso colombiano, creo que esta idea puede extenderse a Argentina y México; es decir, estas «naciones de papel» hicieron una enorme gestión para legitimar el nuevo orden social y llenar de sentido lo que significaba ser argentino, colombiano o mexicano. De allí que la iconografía escolar haya jugado un papel protagónico en (re)producir repertorios visuales que influyeron en los aspectos socioculturales, políticos, educativos religiosos y laborales en toda la región. Ello permite ver cómo las retóricas estatales visuales echaron mano de múltiples metáforas, entre ellas la familia y el árbol de la libertad, en la construcción de nuevas sociedades (König, 2014, p. 5).

Aunque en esencia fueron fundamentales los esfuerzos alfabetizadores liderados por los Estados-nación de Argentina, Colombia y México en tanto agentes dinamizadores –asumiendo roles instructores, editores e impresores–, cabe anotar que estas actividades estuvieron lideradas durante mucho tiempo por la Iglesia católica, que se ha sostenido hegemónicamente como una institución influyente hasta el presente. Basta con revisar las cifras de colegios e instituciones educativas hoy día para darse cuenta de que, pese al discurso de laicidad estatal y secularización, las sociedades latinoamericanas mantienen una profunda relación con los valores cristianos y la visión de mundo que desde allí se configura.

Las comunidades religiosas, tanto masculinas como femeninas, tuvieron una impronta muy honda no solo en la construcción y regencia de escuelas y colegios, sino también en la reproducción de información a través de medios impresos que servían a un doble propósito: evangelizar almas y alfabetizar mentes. Con esto quiero subrayar que la Iglesia católica tenía espacios de formación en todos los niveles en América Latina (primaria, secundaria y universidades), e

imprentas con capacidad de producción del material usado en sus lugares de enseñanza, como catecismos y libros<sup>14</sup>.

Por su parte, las casas editoriales no religiosas y las imprentas, –estas últimas con una larga tradición de negocios familiares centrada en oficios–, tuvieron una bonanza con la producción de libros escolares que les permitió sostener otro tipo de iniciativas y proyectos durante 1900 a 1950. Asimismo, los flujos comerciales e intercambios que tuvieron Argentina, Colombia y México repercutieron de forma significativa en estas organizaciones, dada la movilidad de agentes con saberes tipográficos, visuales y técnicos, así como la llegada de máquinas y tecnologías de la impresión que permitieron reproducir mayores tirajes de libros<sup>15</sup>.

Sin embargo, esta abundancia informacional no hubiera sido posible sin la existencia de varios factores: por un lado, como ya señalé, la reproductibilidad que permitían las tecnologías de la impresión, tanto de textos e imágenes; por otro, procesos transnacionales que permitieron la circulación de ideas, recursos y materiales a través de instituciones y personas en una imbricada red comercial entre latinoamericanos con países en Europa y posteriormente con Estados Unidos de América. Argumento entonces que la cultura gráfica transnacional –la cual no excluye la dimensión nacional y los rasgos locales– estudiada en este trabajo doctoral considera los objetos derivados de las tecnologías de la impresión, aunque también de sus prácticas y finalidades en el contexto de América Latina, y reconoce los múltiples intercambios a partir de personas, equipos técnicos y suministros para la elaboración de impresos. De esta forma, analizar la cultura gráfica transnacional

---

<sup>14</sup> Como afirma Martínez-Bonafé (2006), el libro de texto se deriva de la pedagogía de los monasterios medievales, posteriormente universalizada por el capitalismo y la creación de los Estados nacionales.

<sup>15</sup> Recordemos que México fue el primer país de la región con una imprenta en su capital, en 1539; le siguieron Bogotá, en 1739 y Buenos Aires, en 1780. Según los datos reportados por Febvre y Martin (2005) otras ciudades de estos tres países fueron Oaxaca, en 1720; Guadalajara, en 1793; Veracruz, en 1794; Cartagena de Indias, en 1769 y Córdoba de Tucumán, en 1765 (p. 242). En esta geografía de la imprenta en América Latina vale la pena resaltar la presencia de Lima, en 1584; Quito, en 1760; Santo Domingo, en 1782; Santiago de Cuba, en 1792; Montevideo en 1807 y Caracas en 1808.

implica comprender las imágenes como mediadoras de procesos comunicativos, ya sea en espacios domésticos, escolares, religiosos o laborales; poner el acento en las conexiones, circulaciones y relaciones de corta, mediana y larga duración entre personas en diferentes espacios y escalas, así como visibilizar el alcance e intensidad de los intercambios entre agentes.

Por consiguiente, esta tesis se ocupa de analizar comparativamente las imágenes impresas derivadas de la cultura gráfica transnacional de sujetos sociales, objetos y espacios que aparecen en los contenidos de los libros escolares de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950. Para ello, me acerco a sus elementos comunes y singularidades, similitudes y convergencias, aunque también a las diferencias y divergencias. Parto de la idea de que los procedimientos de visualización y técnicas de representación empleadas por dibujantes, ilustradores y artistas que se encargaron de la realización de las imágenes de los libros escolares tienen coincidencias no solo desde el punto de vista técnico, sino también en el plano representacional. Asimismo, las características materiales de los libros de texto: formato, tipo de papel, sistema de impresión, tipografías y encuadernaciones brindan información sobre la cultura gráfica transnacional de la época y su materialidad en los objetos impresos.

El análisis comparativo sobre producción editorial escolar de estos tres países resulta una contribución a los Estudios latinoamericanos, como área de investigación y conocimiento. Asimismo, el inventario de estrategias de las casas editoras y la descripción de procedimientos visuales en tres contextos diferentes permite acercarse a las tecnicidades de lo gráfico y al estudio de los libros escolares desde su materialidad. De estos aspectos, poco explorados dada la especialidad del tema y de la reiterada atención a los discursos ideológicos que vehiculan los textos o los modelos pedagógicos implícitos, hay una larga tradición de trabajos investigativos, entre los que señalo sin pretensiones de exhaustividad los esfuerzos de Silva (1979), Melo (1993), Rey (2000), Osorio (2000), Suaza, Herrera y Pinilla (2003), Cruder (2005), Cardona (2007), Campos (2014), Cucuzza (2011), Salinas y De Volder (2011), Vargas (2011), Brito (2012), Acevedo y Samacá (2013), Ixba (2013) Balsas (2014), Juárez (2015) e Ibagón (2016).

En ese orden de ideas, el creciente interés por los objetos gráficos y la investigación visual en América Latina plantea preguntas valiosas para entender la complejidad de la región y contribuir a los Estudios de área comparativos. Como sugieren Schuster y Hernández (2017) inspirados en el pensamiento de Gerhard Paul, esto comprende una entrada bífida: por un lado, nos aboca en la historicidad de lo visual, por el otro, nos acerca a la visualidad de la historia de los países latinoamericanos.

### **1.3 Preguntas de investigación**

#### ***1.3.1 Pregunta de investigación 1***

¿Cómo se presenta la cultura gráfica transnacional en los espacios, sujetos sociales y objetos que ofrecen los contenidos visuales de los libros escolares en Argentina, Colombia y México durante la primera mitad del siglo XX?

#### ***1.3.2 Pregunta de investigación 2***

¿Qué similitudes y diferencias se pueden ver?

#### ***1.3.3 Pregunta de investigación 3***

¿Qué estrategias editoriales y procedimientos comparten los productores visuales de los libros escolares argentinos, colombianos y mexicanos impresos entre 1900 y 1950?

#### ***1.3.4 Pregunta de investigación 4***

¿Cuáles son las características materiales de los libros escolares (tipografías, sistemas de impresión, formatos, sustratos, papeles y tipos de encuadernación) en tanto dispositivos comunicativos que circularon en diferentes países latinoamericanos?

## **1.4 Hipótesis de trabajo**

### ***1.4.1 Hipótesis 1***

Las imágenes impresas sobre espacios, sujetos sociales y objetos presentes en los contenidos visuales de la muestra de libros escolares de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950 dan cuenta de una cultura gráfica transnacional. En primer lugar, porque considero que el cosmopolitismo de la región y la movilidad de productos, personas e ideas a través de intercambios y relaciones más allá de las fronteras nacionales de los países latinoamericanos permitió la configuración de un significativo y complejo sistema visual epocal que se presenta en los contenidos de los libros. Esto gracias a la mediación de agentes humanos como organizaciones o viajeros con fines políticos, socioculturales, económicos, educativos, a su participación en ferias y exposiciones en otros lugares del mundo, especialmente del centro de Europa y Estados Unidos. En dichos espacios se privilegió el discurso del progreso técnico y el capitalismo, lo que no solo estimuló a la industria editorial y gráfica y por otro, también alentó la importación y el consumo de bienes en América Latina, visibles en las imágenes de los libros escolares.

### ***1.4.2 Hipótesis 2***

La información visual en el cuerpo de imágenes de los tres países presenta numerosas similitudes. En primer lugar, porque tienen semejanzas formales pues los sistemas de impresión, maquinarias, tipografías, clisés y procedimientos de elaboración de contenidos gráficos fueron parecidos en Latinoamérica; respondían a los avances técnicos del período de estudio. Adicionalmente, considero que los recursos culturales compartidos entre los países de la investigación pasan por hitos históricos similares, y ayudaron a instaurar lugares comunes en las narrativas visuales, como en el «descubrimiento de América» y en las gestas libertadores de próceres, para posteriormente instalar un repertorio iconográfico signado por elementos patrióticos, como banderas, escudos, escarapelas, cintas de colores e himnos. Asimismo, es probable que los valores culturales propiciados por el catolicismo facilitaran roles y relaciones parecidos en los sujetos sociales que son visibles en los libros escolares. No obstante, considero que podrían advertirse

diferencias en las imágenes de los espacios y en la indumentaria de los sujetos sociales, como las particularidades en la geografía y climatología de los lugares, así como singularidades en la fauna y flora de los países.

### ***1.4.3 Hipótesis 3***

La edición en tanto actividad de riesgo supone un conjunto de acciones para poder sostener el negocio, de modo que las estrategias de las casas editoras de libros escolares fueron diversas y estuvieron condicionadas al contexto y el mercado editorial, las tendencias pedagógicas y estéticas, los sistemas educativos nacionales y las demandas de instituciones oficiales y privadas. Por su parte, considero que los procedimientos empleados por los productores visuales contienen un significativo repertorio de técnicas para la (re)producción de imágenes impresas que coexistió con la llegada de estéticas transnacionales y características estilísticas que los productores dedicados a la elaboración de contenidos gráficos unían a sus propios referentes locales y dinámicas productivas. Asimismo, la dimensión transnacional es visible en los aparatos, equipos y técnicas dedicadas a la (re)producción de imágenes e iconografías, elementos compartidos en Argentina, Colombia y México; ello evidencia un mercado internacional de objetos gráficos y de tipografías claves en el desarrollo de productos editoriales para el ámbito escolar.

### ***1.4.4 Hipótesis 4***

Las características materiales de los libros escolares revelan las prácticas de (re)producción de los objetos gráficos disponibles y sus dimensiones técnicas, económicas, sociales y culturales. Por tanto, considero que los libros escolares contienen un número notable de elementos, como objetos materiales en su constitución y estructura externa e interna, que brindan información sobre el contexto latinoamericano y sus dinámicas transnacionales. En primer lugar, porque la comunicación impresa estaba relacionada con diversas tecnologías gráficas que permitían la (re)productibilidad de textos e imágenes mayoritariamente importadas, acondicionadas y adaptadas a los países latinoamericanos. Asimismo, los desplazamientos de la tipografía a la litografía y de los dibujos a las fotografías manifiestan cambios y procesos ligados a lógicas capitalistas: era fundamental la

producción masiva. Considero también que la selección de soportes durables y formatos se realizaba en función de optimizar recursos y tiempos de producción; por consiguiente, las publicaciones de la época son mayoritariamente monocromas en su contenido, y se usa policromía solo en las cubiertas (aunque esto se modifica gradualmente en el período de estudio); dadas las condicionantes económicas y técnicas y las dinámicas comerciales, se privilegiaba una estética más atractiva en las tapas de los libros escolares. El uso del papel amarillento en las páginas interiores responde a limitaciones en su blanqueamiento, financieramente difícil, y a las condiciones de lectura de los públicos y audiencias infantiles. Por último, considero que los libros de texto tienen mayoritariamente encuadernaciones rústicas (tapa blanda) mientras un porcentaje menor están en cartóné (tapa dura) por variables relacionadas con costos de producción y adquisición de insumos, precio de venta al público y temporalidad del libro escolar.

## **1.5 Objetivos**

### ***Objetivo de investigación 1***

Considerar críticamente la cultura gráfica transnacional presente en los espacios, sujetos sociales y objetos que ofrecen los contenidos visuales de los libros escolares de Argentina, Colombia y México entre 1900-1950.

### ***Objetivo de investigación 2***

Analizar comparativamente las similitudes y diferencias en los contenidos visuales de los libros escolares de los tres países y la manera en que estos se vinculan con otras formas de visualidad de la época.

### ***Objetivo de investigación 3***

Documentar las estrategias editoriales y los procedimientos implementados por los productores visuales en el periodo de estudio.

#### ***Objetivo de investigación 4***

Describir las características materiales (tipografías, sistemas de impresión, formatos, sustratos, papeles y tipos de encuadernación) que poseen los libros escolares de los tres países investigados.

#### **1.6 Justificación**

Esta tesis doctoral es pertinente para los latinoamericanistas, estudiosos de área, comparativistas e investigadores de los fenómenos comunicacionales y culturales de la región, pues aporta en varias dimensiones. En primer lugar, porque contribuye a pensar la cultura gráfica transnacional a través de un posicionamiento académico-político desarrollado a partir del trabajo colaborativo con autoras y autores de América Latina. Además, este concepto funge como articulador teórico y metodológico, recuperando la idea de multiformidad e interdisciplinariedad a la hora de analizar objetos impresos (Garone, Agudelo, Marín y Guzmán, 2019). De acuerdo con Simoné Malacchini, la «cultura gráfica es observada desde perspectivas históricas, editoriales, materiales y comunicativas» (2019, p. 1), aspectos que destaco en esta investigación y sobre los cuales establezco vínculos críticos entre las discusiones latinoamericanas con las reflexiones confeccionadas en otras comunidades de conocimiento.

En segundo lugar, el enfoque comparado fue una decisión constitutiva de esta tesis, operando como un antídoto a la mirada localista y permitiendo una perspectiva regional. Ello implicó considerar diferentes niveles analíticos, tanto en lo espacial y lo temporal como en los contenidos: la selección de países en una dimensión transnacional (espacial), la comparación de imágenes en libros escolares durante 1900-1950 (temporal), y la revisión de la información visual de espacios, sujetos sociales y objetos (contenidos). De este modo, contribuye al acumulado de trabajos comparados a partir de grandes cuerpos de imágenes provenientes de países de América Latina (Argentina, Colombia y México) y a los Estudios de área comparativos. Para ello utilizó tres técnicas, a saber, el análisis de contenido, la analítica cultural y diversas herramientas de investigación visual con procedimientos tradicionales y apoyos computarizados. Esta mixtura en la estrategia metodológica me permitió profundizar en aspectos que rara vez son



problematizados dentro de la cultura impresa, y que advierten la materialidad de las publicaciones en papel y otras especificidades de este tipo de comunicación en el siglo XX como su portabilidad, su tratamiento estético y formal en las industrias gráfica y editorial.

Considero que la perspectiva transnacional contribuye a analizar de una forma menos «ensimismada» los procesos editoriales en los Estados-nación latinoamericanos. Este abordaje no solo evita estudiar los espacios de manera homogénea y uniforme –miradas que impone implícitamente lo geográfico como principio organizador–, además acentúa el papel de los intercambios y conexiones culturales en diversas formas en América Latina. En esa misma línea, resalta los flujos trasatlánticos y supranacionales entre los países «centrales y periféricos», a través de visualidades compartidas, y evita caer en el modelo difusionista de aculturación y de la transmisión unidireccional de las ideas que se asumen en las reflexiones de los Estudios de área. Esta distancia crítica de los contenedores nacionales, en tanto estrategia de recorte, aporta al reconocimiento de redes de intercambio y migraciones a partir de personas, libros, máquinas, tecnologías, soportes y modelos que hicieron parte del comercio y se extendieron más allá el mercado editorial local.

Asimismo, privilegiar el trabajo con las imágenes impresas fue uno de los esfuerzos más importantes en esta investigación. Si bien los contenidos textuales y visuales de los libros escolares han recibido atención por parte de la Historia de la educación y las Ciencias sociales de una forma amplia. En las últimas décadas, y con el auge de los estudios sobre Cultura visual, ha ganado terreno en las universidades la posibilidad de reconocer otros registros de realidad y formas de conocimiento que no pasen por la palabra. Esto también se puede constatar en la proliferación de eventos, publicaciones y grupos de investigadores en América Latina, como demostraré más adelante. Así las cosas, cabe anotar que la apuesta por la investigación visual comparativa tiene una base de reflexividad epistemológica distinta a la que otras plataformas y herramientas metodológicas nos puedan brindar, lo que involucra pensar las imágenes no solo desde su dimensión artefactual como producción humana, sino desde su ontología, en tanto

dispositivos que encarnan modos de ser, hacer y conocer en el mundo (Escobar, 2016, p. 226).

Explorar el libro escolar en tanto artefacto material contribuye a la producción de nuevo conocimiento en la Historia de la educación y de la edición escolar, así como los estudios sobre cultura gráfica sobre y en América Latina. Lo anterior es posible gracias al esfuerzo sostenido en las políticas de preservación del patrimonio gráfico y bibliográfico, así como a las voluntades institucionales por parte de bibliotecas, centros de documentación, museos y distintas entidades que me brindaron el acceso a archivos y colecciones entre 2016 y 2020. Me centré en libros escolares publicados entre 1900-1950 y destinados a la educación primaria, porque solo un pequeño segmento de la población en América Latina tuvo acceso a la secundaria. Privilegié aquellos que fueron reimpresos en varias ediciones (evidencia de alta circulación), dada la dificultad y las contradicciones de cifras que pueden encontrarse en documentos, reportes o informes que las entidades encargadas de la formación e instrucción pública podían compilar para justificar su gestión.

Huelga decir que los libros escolares son un tema de interés para investigadores y estudiosos de la comunicación y la cultura por varias razones. En primer lugar, porque el sistema escolar es un campo de disputa simbólica influyente en las prácticas sociales, políticas, culturales y comunicativas de la región, pues es allí donde se tensionan valores, representaciones, formas de ver y estar en el mundo a través de dispositivos, recursos didácticos y diversos materiales educativos (Da Porta, 2011). En segunda instancia, los libros escolares hacen parte de la producción cultural, estrechamente relacionada con las estructuras simbólicas y mediatizadas. Considero que las publicaciones y la producción editorial forman parte constitutiva de las sociedades, ya que «todos los documentos escritos e impresos pueden utilizarse para transmitir cultura, difundir información, preservar la memoria humana, distribuir riqueza y ejercer poder» (Rose, 2003, p. 11).

Por tanto, las preguntas sobre los libros escolares nos invitan a reflexionar sobre las prácticas de los creadores y mediadores de estos objetos. Esta visión interna del sector editorial pasa claramente por la elaboración de contenidos, lo que nos avoca a problematizar el sentido y los procesos entre la producción-

interpretación a través de su información visual. Por último, en esta apología por el libro escolar, considero que es un objeto de investigación para comprender las lógicas de producción, distribución y consumo que atraviesan las realidades del continente. Por consiguiente, es relevante las discusiones por la calidad, costo, contenido y forma del libro escolar, su comercialización, venta y recepción por parte de públicos lectores en América Latina.

### **1.7 Sobre la organización del documento**

La tesis doctoral está organizada en dos partes, para un total de ocho capítulos. La primera parte del documento está compuesta por la **Introducción** (capítulo 1), donde se esbozan los puntos de partida de la investigación. Se realiza una *Presentación (1.1)* que traza el recorrido emprendido en el desafío de abordar un análisis social, material y visual en libros escolares de tres países latinoamericanos. Adicionalmente, ubica el tema en los intereses de la línea de investigación Comunicación y Cultura del Doctorado en Estudios Sociales de América Latina de la Universidad Nacional de Córdoba y de las agendas de investigación de los Estudios de área. Presento el *Planteamiento del problema (1.2)* y las *Preguntas de investigación (1.3)* que orientaron el trabajo de forma explícita en este apartado del documento. También incluyo las *Hipótesis de trabajo (1.4)*, los *Objetivos (1.5)* y la *Justificación (1.6)*, que describen la pertinencia, alcances y los aportes de la pesquisa doctoral a los Estudios Latinoamericanos y a la Historia de la edición educativa en la región.

La **Fundamentación teórica** (capítulo 2) incluye un cuerpo conceptual que actúa a modo de marco referencial de la tesis. En *La insistencia en el libro escolar (2.1)* presento los antecedentes de investigación más relevantes en el contexto global y regional sobre la alfabetización visual en la cultura escolar, especialmente en los libros de texto. Allí me pregunto ¿qué significa un libro escolar?, ¿qué importancia tiene?, ¿qué representa para Latinoamérica? y ¿qué más pueden decirnos de esta región del mundo? Estas preguntas implican pensar el libro no solo como producto editorial prescriptivo, sino también como objeto de investigación fundamental, por las condiciones de acceso a imágenes, lectura y educación que este brindó a las sociedades latinoamericanas.

En *La imagen impresa en el libro escolar (2.2)*, reflexiono sobre la información visual para este tipo de objetos editoriales. Entiendo la imagen en tanto dispositivo simbólico y artefacto comunicativo desde la perspectiva enunciada por Sonja Foss (2011), quien lo describe como objeto derivado de una intervención humana y una acción simbólica que requiere la presencia de una audiencia. Adicionalmente, está presente la discusión alrededor de la compleja relación imagen-materialidad, la cual contiene capas técnicas, estéticas y sociales, entendida la materialidad como la significación social de las propiedades y características de las imágenes, libros e infraestructuras que los producen.

En el corazón de este acápite se encuentra en *La cultura gráfica transnacional (2.3)*, concepto elaborado que funge como plataforma política de enunciación<sup>16</sup>. Mi contribución se fundamenta en vincular esta propuesta confeccionada desde un posicionamiento regional y de raigambre latinoamericana, agregando la dimensión transnacional, la cual brinda un marco integrado para pensar la producción local y el intercambio internacional. Como ha demostrado Roldán (2003), los fluidos intercambios editoriales a ambos lados del Atlántico fueron posibles a través de complejas redes de agentes y sus actividades profesionales, que incidieron fuertemente en la vida política, cultural e intelectual de los países latinoamericanos después de los procesos independentistas. Finalmente, cierra este apartado conceptual la sección *Libros viejos, miradas nuevas (2.4)*, donde el lector encontrará contribuciones analíticas sobre los textos escolares basado en elementos de tres giros epistémicos para las Ciencias sociales contemporáneas, a saber, el *Giro espacial (2.4.1)*, el *Giro material (2.4.2)* y el *Giro visual (2.4.3)*, que tendrán sus respectivos correlatos en sendos apartados empíricos de la tesis.

---

<sup>16</sup> Desarrollar Estudios latinoamericanos desde América Latina también supone privilegiar epistémicamente a las autoras y autores de la región; de allí que una parte de mi preocupación haya sido la de recuperar su pensamiento en los apartados teóricos y metodológicos. En las bibliografías de la investigación, la producción local es marginal y termina reproduciendo lógicas coloniales de conocimiento donde «la teoría seguía situada en el Norte mientras que los objetos de estudio estaban situados en el Sur» (Grosfoguel, 2006, p. 91).

En la **Fundamentación metodológica** (capítulo 3), presento *El enfoque comparativo en las Ciencias sociales (3.1)*, donde justifico la relevancia que ha tenido la investigación comparada y los aportes de esta perspectiva al trabajo doctoral. Enseguida, en los *Estudios de Comunicación visual comparados (3.2)*, documento la trayectoria en análisis visuales en el campo y que usan la comparación en tanto estrategia analítica. En este punto, resalto el liderazgo de investigadores en Alemania y Estados Unidos, países donde existe un recorrido considerable, que incluye una prolífera producción en temas como *a) comparación visual y comunicación política, b) comparación visual, violencia, conflicto y guerra; c) investigación publicitaria en una perspectiva visual comparada* (Müller y Griffin, 2012, pp. 103–109).

En *Triangulación (3.3)*, demuestro las tensiones permanentes frente al abordaje interdisciplinario, la combinación de conceptos, los enfoques metodológicos y las técnicas e instrumentos, con el propósito de complementar y aprovechar de una mejor manera el trabajo con la muestra que logré recuperar durante 2016 a 2020. Resultaba prudente combinar todo el potencial del análisis de contenido comparado en el estudio de libros escolares con la analítica cultural y herramientas de investigación visual, que incluyeron procedimientos digitales para evidenciar con mayor solvencia los flujos transnacionales colaborativos. De esta manera, recupero la tradición del *Análisis de contenido (3.3.1)* en el campo comunicacional y su acumulado en el trabajo con productos comunicativos, adoptando las contribuciones de lo que recientemente se ha denominado *Analítica cultural (3.3.2)*, a partir de los planteamientos investigativos del Dr. Lev Manovich (2020) para implementar procedimientos de arriba-abajo, abajo-arriba, visualización de medios distante, fragmentada y colaborativa en proyectos que este investigador lidera desde su laboratorio en Estados Unidos y con grandes conjuntos de datos provenientes de artefactos culturales.

Posteriormente, se encuentra *La investigación visual y sus herramientas (3.3.3)*, donde a partir de las estrategias de Osorio (1999, 2000, 2002, 2006a, 2006b, 2007, 2009, 2012, 2015) se brindan detalles del trabajo con las imágenes como objeto de estudio, fuente, herramienta y formato académico, empleando las siguientes: *Autorías (3.3.3.1)*, *Series visuales (3.3.3.2)*, *Seguimientos visuales*

(3.3.3.3), *Búsquedas online* (3.3.3.4), *Tipologías* (3.3.3.5), *Visualizaciones compartidas* (3.3.3.6), *Experimentaciones visuales* (3.3.3.7) y *Pruebas visuales* (3.3.3.8). Cada una de ellas es definida conceptual y operativamente, sin dejar de lado los problemas de reflexividad que implica la labor con imágenes y mi posicionamiento como investigador. Allí, doy cuenta de los diferentes ejercicios exploratorios que llevé a cabo durante el primer semestre del 2018 con un parte de la muestra de libros escolares con la Dra. Zenaida Osorio Porras y sus estudiantes del curso de posgrado Laboratorio de investigación visual, adscrito a la Maestría en Historia y Teoría del Arte, la Arquitectura y la ciudad en la Universidad Nacional de Colombia, que posteriormente, durante 2019 y 2020, desarrollé con el cuerpo completo de imágenes a través de mecanismos que implicaron el uso de software y técnicas computacionales.

Finalmente, en el apartado *Muestra* (3.4), me preocupo por exponer los criterios de selección del material y de representatividad de la producción de libros escolares, como fruto de la recolección en librerías de viejo, lugares de antigüedades, bibliotecas públicas de forma presencial y/o a través de repositorios digitales. Asimismo, argumento que el asimétrico conjunto de datos de Argentina frente al de Colombia y México responde a las capacidades productivas de cada país, la baja preservación de materiales escolares y poco cuidado e inversión en centros documentales sobre libros educativos<sup>17</sup>.

En la segunda parte de este trabajo de investigación, **Contextos** (capítulo 4), brindo un panorama general sobre la edición educativa entre 1900 y 1950. Para ello, en *El Estado como impulsor de los sistemas educativos en América Latina* (4.1) presento la contribución estatal a los procesos de alfabetización y la producción de materiales didácticos en Argentina, Colombia y México, destacando su rol como Estado-Instructor, Estado-Editor<sup>18</sup> y Estado-Impresor. En *El papel de*

---

<sup>17</sup> Las muestras disímiles de archivos y la asimetría de producción impresa entre países es un elemento frecuente con los cuales se tiene que lidiar en trabajos de investigación con este enfoque comparativo y transnacional.

<sup>18</sup> El concepto lo retomo de la investigadora argentina María Soledad Balsas (2013), quien enfatiza en el rol del Estado como enunciador y actor fundamental en la concepción de este tipo de publicaciones impresas.

*la Iglesia Católica (4.2)*, describo la importancia de esta institución en el campo educativo, editando e imprimiendo materiales para procesos de formación o ejerciendo control sobre los contenidos (Dussel y Caruso, 1999, p. 35). No menos importante son *Las imprentas (4.3)* y *Las editoriales (4.4)*, quienes, mayoritariamente desde el ámbito privado, se desempeñaron en tanto organizaciones productivas en el plano comercial y social, y contribuyeron significativamente al ecosistema comunicativo de la época. Para cerrar este apartado que responde a la pregunta de investigación número dos se encuentra una *Caracterización de la producción de libros escolares (4.5)* con los datos recuperados de la muestra en esta investigación.

En **Procesos** (capítulo 5), documento las *Estrategias editoriales (5.1)*, concepto propuesto originalmente por el historiador Roger Chartier (1993) para dar cuenta del amplio repertorio de acciones y actividades de los editores para mantenerse en medio de la incertidumbre del oficio. A partir de la muestra recuperada del periodo de estudio, encuentro estrategias de escala, optimización, contenido, promoción, distribución y relaciones públicas y estéticas, que ofrecen información sobre el comportamiento del sector del libro, el mercado educativo y sus ventas, considerando la edición como una práctica sociomaterial. En *Autorías (5.2)*, discuto la presencia/ausencia en el reconocimiento de créditos individuales o colectivos, los cuales brindan pistas sobre las valoraciones que se le otorgan a producción de las imágenes durante la primera mitad del siglo XX. Como ha expresado Sandra Szir (2016b):

La frecuente ausencia de firmas en las imágenes nos enfrenta con otros problemas. El anonimato refiere al estatuto de un trabajo en serie, de una calificación que no se consideraba merecedora de una marca individual, y eso sucede con los ilustradores y muy especialmente con respecto a otros autores que también operaban las imágenes, como impresores, litógrafos y grabadores (p. 19).

Aunque parezca un ejercicio propio de las lógicas del inventario de un *corpus*, realmente los créditos de autoría me brindaron información valiosa sobre el material visual y su contexto de producción, circulación y consumo, gracias a la cual se hace notable el estrecho vínculo de América Latina con otros centros de

producción visual en el mundo (Bonelli, 2016, p. 128). Otras autorías, atribuidas a artistas famosos o pertenecientes a marcas editoriales y/o talleres de impresión, me permitieron recabar datos de los proyectos que elaboraban y el uso que estos hacían de las tipografías, imágenes y contenidos. En *Procedimientos visuales* (5.3), identifiqué cuáles eran las prácticas sociotécnicas más compartidas por el grupo de dibujantes, grabadores, fotógrafos y artistas dedicados a la elaboración de las imágenes. En este acápite, documenté el comercio visual, así como el repertorio de técnicas, estilos y referentes de inspiración de los productores que participaban de forma directa o indirecta en la confección de libros escolares como respuesta a la pregunta de investigación número tres.

En **Materialidades** (capítulo 6), presento la discusión de los *Libros escolares como objetos* (6.1), donde me centro en sus valores formales, estéticos y comunicativos. Enseguida, en *Letras para ver y letras para leer* (6.2), planteo que la tipografía no solo actúa como texto de lectura, sino también como imagen. Adicionalmente, documenté las características y estilos de las tipografías que se encuentran dentro de los 400 libros escolares de la muestra. Asimismo, recupero elementos habitualmente no analizados en el estudio y la investigación de libros escolares, como los filetes y ornamentos decorativos, que junto con las viñetas escoltaron el desarrollo gráfico de los materiales impresos en las primeras décadas del siglo XX.

En *Tecnicidades de lo gráfico* (6.3), describo los sistemas de impresión usados para la (re)producción de libros escolares, el uso de clichés, grabados, tipos y otros vericuetos técnicos fundamentales en la industria editorial de entonces. Recordemos que el taller de impresión «actuaba como un reservorio textual e iconográfico» (Munilla Lacasa y Gluzman, 2016, p. 52), y que en el período de análisis las imprentas ocupaban un espacio prominente en tanto centros de información y lugares de encuentro e intercambio mediando las relaciones sociales entre los diversos agentes relacionados con la producción cultural (Osorio, 2015, p. 123).

En *Sustratos, formatos y tintas* (6.4), me interesó seguir las pistas de la materialidad de los libros escolares y especificar los tipos de papel, los tamaños y tintas empleados en estos objetos, tanto en su cubierta como en sus páginas internas.



Otro elemento clave fueron las *Encuadernaciones* (6.5), que aunque en muchos casos no coincidían con la original en la cual circuló –por cuestiones del tratamiento que recibieron los libros escolares en las bibliotecas y centros documentales en un período posterior a su producción–, me permitieron acercarme a los procesos de preservación de los libros y dinámicas derivadas de los objetos impresos que conforman la cultura gráfica como parte de mi respuesta a la pregunta de investigación número cuatro.

En el **Visualidades**<sup>19</sup> (capítulo 7) centro mi atención en el papel que cumplieron las imágenes en el contexto de los tres países de América Latina del estudio y cómo se insertaron en las dinámicas de alfabetización. De allí que en el ítem *Las visualidades de la época en los libros escolares* (7.1), reflexione sobre las imágenes en tanto dispositivos simbólicos que formaban parte de la vida cotidiana durante la primera mitad del siglo XX. Considero que antes de la masificación del cine, la radio y la televisión, los objetos gráficos ocuparon un lugar prominente como medios de información visual en las sociedades latinoamericanas de la mano del capitalismo, la industrialización, la urbanización y la escolarización. Para dar cuenta de la cultura gráfica transnacional presente en los países del estudio, describo los resultados derivados del análisis visual de los *Espacios* (7.2), *Sujetos sociales* (7.3) y *Objetos* (7.4) que se encuentran en los contenidos de las imágenes impresas de los libros escolares de la muestra, que no solo son las unidades de análisis equivalentes en el ejercicio comparativo de la tesis doctoral, también resuelven las preguntas de investigación número uno y dos.

En **Conclusiones** (capítulo 8) se encuentran los puntos de llegada de la investigación doctoral, sus alcances y limitaciones, así como las futuras líneas de trabajo que surgen de este recorrido. Para una mejor lecturabilidad agrupé los argumentos por temas, donde destaco la cultura gráfica y la importancia de la dimensión transnacional en los estudios acerca de las imágenes y la comunicación impresa durante las primeras cinco décadas del siglo XX. Asimismo, la relevancia

---

<sup>19</sup> Cuando menciono el concepto «visualidades» hago referencia a los modos de ver de una sociedad, así como a los valores culturales y prácticas que están implícitas/explicitas en este ejercicio, contribuyendo a un modo de control del orden social basado en la visión, lo que Martin Jay (2007) y José Luis Brea (2010) denominan «régimenes escópicos».

de la investigación visual comparada al emprender análisis en los Estudios sociales sobre y desde América Latina. Adicionalmente, resalto las asimetrías de la industria editorial escolar y las particularidades de la producción de los libros en la región. Contrasto las estrategias editoriales y los procedimientos de los productores visuales a la hora de elaborar contenidos para los libros de texto. Así como las visualidades de la época, los modos de ver, las prácticas, los valores y las materialidades que operaron en los libros escolares.

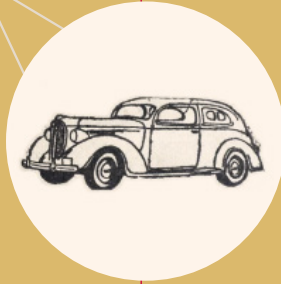
Por último, se presentan las **Referencias** de los trabajos consultados y la bibliografía que a modo de «itinerario o ruta intelectual recorrida» (Vasallo, 2012) he seguido estos últimos años, acompañado de los **Anexos**, que para este trabajo de investigación ocupan un lugar protagónico y central en la comprensión de los procesos exploratorios y resultados de la pesquisa. Así las cosas, en *Fuentes primarias* (Anexo 1) se encuentra el listado de los 400 libros escolares recuperados de la producción editorial de Argentina, Colombia y México durante 1900-1950. En *Libros de códigos* (Anexo 2), están las dos matrices con códigos que se desarrollaron para el análisis de contenido. En *Ficha técnica de los libros escolares* (Anexo 3), está el inventario con datos estandarizados que brindaron los insumos principales de las visualizaciones para los capítulos de resultados. Por su parte, en *Autorías* (Anexo visual 1), se encuentran 43 visualizaciones con las redes de autorías que fueron claves para identificar vínculos transnacionales existentes en la cultura gráfica. En *Series visuales* (Anexo visual 2), están las 33 series visuales desarrolladas que permitieron el análisis en el Capítulo 7 de este trabajo. En *Seguimientos visuales* (Anexo visual 3), el lector encontrará 18 imágenes facsimilares, nueve de las cuales fueron desarrolladas con visión humana y nueve, con visión computarizada. En *Búsquedas online* (Anexo visual 4), documento las 200 exploraciones en Internet que consideré valiosas para este trabajo como parte del rastreo de información adicional y externa a las fuentes primarias. En *Tipologías* (Anexo visual 5), se encuentran tres: *a*) Muestras tipográficas, *b*) Muestras estilos tipográficos, *c*) Puestas en página, diagramación y patrones de composición. En *Visualizaciones compartidas* (Anexo visual 6), incluyo evidencias de los tres ejercicios realizados durante 2017, 2018 y 2019 en *a*) Doctorado en Estudios Sociales de América Latina *b*) Universidad Nacional de Colombia y *c*) Pontificia

Universidad Javeriana. En *Experimentaciones visuales* (Anexo visual 7) adjunto dos elementos, *a*) Muestras visuales organizadas por color: cubiertas, encuadernaciones y marcas editoriales, *b*) Imágenes representativas con visualizaciones atenuadas. Finalmente, en el *Pruebas visuales*, (Anexo visual 8) adjunto 40 pruebas, de las cuales 28 son comunes en los tres países de estudio y 12, pruebas particulares.

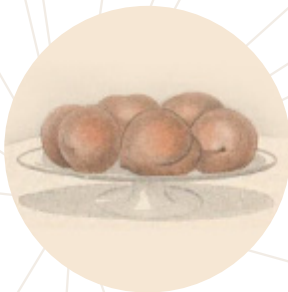
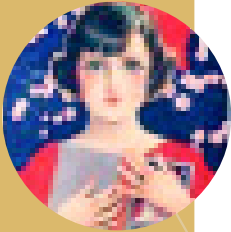


# Parte I

## **PARTE I**



# Capítulo 2



Fundamentación  
Teórica

## Capítulo 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

*«Es un error capital teorizar antes de tener datos.  
Sin darse cuenta, uno empieza a deformar los hechos  
para que se ajusten a las teorías,  
en lugar de ajustar las teorías a los hechos».*  
Arthur Conan Doyle (2012)

### 2.1 La insistencia en el libro escolar

Un libro escolar no es un objeto unívoco en su concepción, producción, análisis o estudio<sup>20</sup>. Esto representa un tremendo desafío para quienes los investigamos, en primer lugar porque no existe un consenso sobre su denominación entre comunidades científicas (Ossenbach y Somoza, 2001); los eruditos usan cuatro sustantivos en el español al referirse a ellos: libro escolar, libro de texto, texto escolar y manual escolar. Sin embargo, quisiera argumentar el uso de «libro escolar» empleado en esta investigación frente a las otras tres opciones, que por cuestiones retóricas –principalmente la de evitar el uso de redundancias–, y como parte de un ejercicio de escritura, empleo en este documento.

Al utilizar el concepto genéricamente aceptado de «libro escolar», acentúo su objetualidad, primero como libro y segundo como medio impreso que proporciona información textual/visual<sup>21</sup>, formas de pensamiento derivadas de la

---

<sup>20</sup> Los disensos sobre los libros escolares incluso repercuten en el nombre que recibe esta área de estudios. Por un lado, la «Ciencia del libro de texto», propuesta desarrollada por el noruego Egil Børre Johnsen (con todo lo que implica establecer un estatuto científico que considere un objeto, paradigmas, repertorios teórico-metodológicos y escuelas de pensamiento). Por otro, la «Manualística» liderada por Agustín Escolano Benito quien desde 1992 junto con Gabriela Ossenbach replican la iniciativa del proyecto francés Emmanuelle en instituciones españolas.

<sup>21</sup> Quiero expresar con esto que los libros escolares en tanto medios de información son dispositivos de sentido potentes para el continente latinoamericano, más allá de ser simples vehículos de transmisión de mensajes o ideologías. Asimismo, me suscribo a la definición presentada por Lisa Gitelman (2008) en los cuales los medios son comprendidos «como estructuras de comunicación socialmente realizadas, donde dicha estructura incluye formas tecnológicas y sus protocolos asociados, y donde la comunicación es una práctica cultural, una colocación ritualizada

tecnología de la imprenta que se circunscriben en el ámbito de la cultura de la alfabetización y la escuela. Este objeto libro posee las siguientes características: 1) es un dispositivo que normalmente tiene una materialidad a través de sus hojas de papel unidas por uno de sus lados y protegido con tapas/cubiertas de mayor gramaje; 2) expresa una intencionalidad escolar de forma explícita en su uso por parte de autores o editores, regularmente mediante orientaciones pedagógicas; 3) presenta organizadamente una serie de contenidos, en muchos casos prescriptivos, sistemáticos, secuenciales y seriales; 4) cuenta con la intervención y el apoyo institucionales, sean estos estatales, eclesiásticos o laicos, lo que le permite no solo regular ciertos saberes y valores, sino también garantizar su producción masiva.

Por su parte, «libro de texto», aunque destaca sus características en tanto dispositivo de lectura, excluye la posibilidad de pensar sus imágenes, como dando por hecho que lo visual, paradójicamente, no es tan visible para el mundo académico<sup>22</sup>. Ahora bien, en el caso de la acepción «texto escolar», de modo similar al término anterior, esta privilegia el logocentrismo como única forma de conocimiento, invisibilizando el papel de la información visual y las imágenes impresas en procesos de alfabetización y circulación de saberes en América Latina<sup>23</sup>. Por último, «manual escolar», derivado del latín *manualis* ‘que se puede tomar con la mano’, ‘que se lleva o se tira con la mano’, resalta su portabilidad, pero reduce la multiplicidad de géneros, formatos, tratamientos y posibilidades editoriales<sup>24</sup>.

---

de diferentes personas en el mismo mapa mental, compartiendo o comprometiéndose con ontologías populares de representación» (p. 7).

<sup>22</sup> Esta idea surgió del diálogo y conversación personal con el Dr. Raúl Fuentes-Navarro en el marco del XVI Congreso IBERCOM frente a la escasez de trabajos en estudios sobre Comunicación visual y de la producción de análisis visuales comparados en América Latina. Compartimos el valor y el aporte de este tipo de apuestas al campo de la Comunicación y la paradójica situación de esta área de investigación en la región.

<sup>23</sup> Vilches (1997) y Zunzunegui (2003) hablan de la imagen como texto; sin embargo, disiento de esta aproximación que traslada los aparatos conceptuales aplicados a la producción escrita a la visual, sin ninguna crítica o distinción.

<sup>24</sup> Agustín Escolano (2000) menciona que existen por lo menos cuarenta géneros de libros escolares, entre los que se encuentran: abecedario, silabario, catón, cartilla, libro de lectura,



De acuerdo con el experto Jaume Martínez-Bonafé (2006), los libros escolares frecuentemente son conceptualizados como recursos curriculares para la enseñanza en el aula. Representan la materialidad del saber escolar, universalista y enciclopédico, estático y cerrado, pero paradójicamente fragmentado y organizado por áreas. El libro escolar constituye un dispositivo que selecciona, ordena y presenta conocimientos regulados por «expertos» que legitiman lo que debe transmitirse, pero que a su vez invisibiliza los saberes populares.

Esto es lo que han venido mostrando las investigaciones sobre el análisis de lo que presentan los libros de texto cuando, más allá de las diferencias obvias entre editoriales, áreas de conocimiento o niveles educativos, han situado su punto de mira en los modos en que se especifica y presenta una determinada concepción de la cultura, y también de los códigos de selección de esta cultura para la organización del conocimiento escolar (Martínez-Bonafé, 2006, p. 2).

Para Apple (1989) el libro escolar es un artefacto de control que establece «las condiciones materiales de enseñanza y aprendizaje en las aulas de muchos países de todo el mundo» (p. 87), presentando una forma dominante de experimentar los vínculos sujeto-conocimiento, en una suerte de linealidad del saber, que propende ir de lo simple a lo complejo; y que –siguiendo las ideas de este autor– no solo se limita a cuestiones epistemológicas, sino que también (re)producen relaciones de clase género y raza. Así, detrás de un libro escolar hay todo un «conjunto de relaciones humanas» (Apple, 1989, p. 93), lo que desde la economía política de los libros de texto determina un número de procesos y recursos que estos movilizan, entre los que se encuentran su edición, planificación de actividades, trabajo colectivo, intencionalidad didáctica, procedimientos de

---

rudimentos, principios, nociones, elementos, compendio, lecciones de cosas, método y manual. Este extenso listado se puede agrupar en dos tipologías donde prevalecen los libros de lectura y los libros de asignatura (materias específicas), todos ellos con características estilísticas y tratamientos muy particulares. Por su parte, Alain Choppin (1992b) también proporciona su propia clasificación de libros escolares, en el que contempla cuatro modelos: a) apologético, b) catequístico, c) jurídico y d) enciclopédico.

serialización, composición por asignatura (área), gradación (grado) y destinatario (públicos).

Sin embargo, los libros escolares son objetos de estudio «eclécticos» por el conjunto de enfoques que se aproximan a ellos. Para los especialistas del Centro MANES, los textos escolares se destacan por su portabilidad y accesibilidad, características que garantizan que puedan ser «maneables», de fácil acceso y consulta. En sus palabras, es una

publicación en que se compendia lo substancial de una materia, y que se tiene a mano para el uso continuo y rápido, que agiliza la imposición de la norma, atribuye al espacio y al tiempo características y condiciones –como si las tuviera con un principio de utilidad–; masifica y parcela el conocimiento; lo ordena, lo clasifica y distribuye de una manera universal (Herrera y Buitrago, 2001, p. 157).

Para Choppin (2000) los libros escolares, luego de ser despreciados por bibliógrafos y libreros como fuente de información, tuvieron «furor» por parte de historiadores del libro y la edición escolar en la década de los años 80 del siglo pasado, pues se caracterizan por actuar en tanto instrumento pedagógico facilitando los procesos de enseñanza-aprendizaje en un espacio-tiempo. Asimismo, eran soporte de verdad para la sociedad, por lo cual se modificaban de acuerdo con condicionantes socioculturales y políticas; operaban como medio de información amplificando los discursos hegemónicos<sup>25</sup>.

Sin embargo, no podemos olvidar dos cuestiones fundamentales. La primera, que aunque los libros escolares, al ser libros, son mercancías –y esto sí que lo saben las editoriales– también son dispositivos simbólicos, parafraseando la vieja idea de Pierre Bourdieu (1999), quien vio en los libros un «objeto de doble faz, económica y simbólica, es a la vez mercancía y significación, el editor es también un personaje doble, que debe saber conciliar el arte y el dinero, el amor a la literatura y la búsqueda de beneficio» (p. 242).

---

<sup>25</sup> Desde la perspectiva del estudioso David D. Perlmutter (1997) los libros escolares son medios de información que contienen dominios técnicos (industrial), estéticos (mercantil) y sociales (cultural).

En la perspectiva latinoamericana, el libro escolar es un objeto sistematizado y sistematizador, «un instrumento, una herramienta, un recurso para la enseñanza que tiene un formato reconocible y es utilizado en la escuela tanto como en la casa» (Cruder, 2005, p. 8). Subrayo de esta última definición la trascendencia de lo escolar a lo extraescolar que brinda la autora cuando sitúa la función del libro de texto más allá de la de ser un dispositivo que actúa a modo de mediador curricular en entornos educativos formales<sup>26</sup> concentrando sus esfuerzos en nacionalizar, formar ciudadanos y homogeneizar identitariamente, pues como veremos más adelante, en América Latina la educación por fuera de los sistemas escolares contribuyó significativamente a la alfabetización de sus habitantes.

En el ámbito académico, los libros escolares no han sido objeto de una sola área de conocimiento, y su análisis obliga a un trabajo interdisciplinario para evitar miradas parcializadas. Es innegable, sin embargo, la concentración de pesquisas en el campo de la Educación<sup>27</sup>, la Psicología educativa y de forma general las Ciencias sociales que han sostenido un largo compromiso de fijación por estos objetos, principalmente por la importancia que tienen en los países latinoamericanos las reflexiones sobre el acceso a la lectura y por los procesos de alfabetización. Lo anterior resulta paradójico, dado que aunque nos encontramos en medio de las aporías contemporáneas y de la aparente migración hacia lo digital, la cultura impresa escolar sigue recibiendo un profundo interés científico, y ha logrado posicionarse en tanto objeto sensible de observación, y superando su marginalidad como género subvalorado dentro de la producción editorial.

Ossenbach y Somoza (2001) subrayan dos entradas analíticas que son de interés para esta tesis. La primera está relacionada con lo que dicen los libros

---

<sup>26</sup> Estas «prolongaciones» de los libros escolares en los hogares, también estuvieron acompañadas por iniciativas como la prensa y la literatura infantil, y posteriormente escuelas radiofónicas y televisión educativa durante el siglo XX.

<sup>27</sup> Resalto las aproximaciones de la Historia de la Educación, la Historia de la enseñanza de la lectura y la escritura, –y de una forma amplia, los estudios sobre las prácticas vinculadas a la alfabetización–; la Historia social de la educación, como el «estudio de los modos, medios y relaciones sociales de producción, transmisión, apropiación y distribución de los saberes» (Cucuzza, 2011, p. 54).

escolares; con cuáles son sus contenidos; a qué prácticas de selección, jerarquización, edición, exclusión son sometidos y cuál es su influencia en las interacciones comunicativas humanas, interrogantes que claramente se suscriben a los Estudios de la Comunicación y la cultura. La segunda, con que el libro escolar es «una mercancía producto de un sistema serial de producción, en el que intervienen diversos agentes e instituciones, procesos tecnológicos artesanales y/o industriales» (2001, p. 24). Este tipo de análisis frecuentemente se asocia a los campos del Diseño gráfico, la Publicidad y recientemente a los Estudios editoriales. Según Salinas y De Volder (2011) existen diferentes tipos de abordajes realizados a los textos escolares en el continente, entre los que se destacan aquellos que se centran en

influencias ideológicas, los estudios de género y los relativos a las diferencias étnicas y sociales, la historia de las disciplinas escolares, las resistencias o retrasos que se producen en la apropiación de los avances científicos en la cultura de la escuela, el análisis del lenguaje icónico, las características materiales específicas y el estudio de los textos escolares como un producto empresarial y comercial (p. 5).

De la mano de estos grandes enfoques se suma la Manualística –como se denomina de forma genérica al estudio de los textos escolares–, la cual tiene sus antecedentes en las investigaciones del Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), en París, liderado por Alain Choppin, referente emblemático con el Programa Emmanuelle, quien impulsó la recopilación de libros escolares franceses y su estudio. Esta iniciativa tuvo resonancias en otras latitudes, dentro de las cuales sobresalen el Centro Manes (Centro de Investigación en Manuales Escolares) en España, coordinado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) e Histelea (Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina). Estos esfuerzos lograron un significativo relevamiento documental, además de procesos de catalogación de libros escolares, construcción de estados del arte y la compilación bibliográfica sobre el tema en diferentes países. Otros proyectos fueron las iniciativas del Georg Eckert Institut de Braunschweigen en Alemania, o las experiencias de Luis Alberto Romero e Hilda Sábato (2004)

quienes hicieron indagaciones comparativas acerca de la producción de textos escolares de historia, geografía y civismo en Argentina y Chile.

También quiero resaltar los aportes de tres investigadoras regionales, en los países de este estudio; ellas fueron fuentes de inspiración para esta tesis doctoral. En Argentina, la Dra. Gabriela Cruder (2005, 2008) y sus trabajos con imágenes escolares en Buenos Aires, quien desde el enfoque semiótico –de allí la pregunta por los sentidos de las imágenes– analiza la producción visual impresa de libros de texto destinados a la educación general básica de su país, sosteniendo un encuadramiento nacional. Ella se encarga de estudiar los sujetos sociales de los libros escolares argentinos, los cuales «exhiben un mundo donde prevalece lo masculino, urbano, blanco y de clase media» (Cruder, 2008, p. 167). Asimismo, describe los espacios, tiempos, actantes y sus relaciones que aparecen en los textos escolares, con un conocimiento de la producción editorial oficial en el ámbito educativo argentino.

Cruder (2008) recuperando las ideas desarrolladas por Aumont (1992) comprende que las imágenes son dispositivos simbólicos, estéticos y epistémicos, las cuales en relación con los textos pueden sostener funciones de tipo «decorativo, indicativo, productivo, ejemplificador» (Cruder, 2008 p. 179). Derivado de su esfuerzo investigativo, encuentra que en el *corpus* de libros escolares argentinos se presentan las siguientes funciones de la imagen: 53 % productiva, 25 % decorativa, 20 % ejemplificadora y 2 % indicativa. El modo productivo, que es estadísticamente más frecuente, refiere a las imágenes que aportan valor a las actividades didácticas del libro escolar y que son claves a la hora de resolver los problemas planteados dentro del texto, acompañándolo y complementándolo. Sin embargo, Cruder (2008) afirma que «no todas las imágenes se encuentran comprometidas siempre en tanto mediadores o cumpliendo clara y predominantemente funciones epistémicas – productivas, ejemplificadoras y/o indicativas– en el proceso de enseñanza y aprendizaje» (p. 186) ya que cumplen otras labores que van más allá de la producción de conocimiento, como lo son funciones estéticas y simbólicas.

En Colombia, la Dra. Zenaida Osorio Porras (2000) es investigadora en información visual en medios impresos y tiene una larga trayectoria en el estudio de iconografías escolares. Su trabajo es reconocido no solo por su rigor y capacidad

de establecer relaciones entre diferentes materiales, sino por el uso de herramientas de investigación visual, las cuales ha venido afianzando a través del tiempo. Esto le ha permitido concebir la producción visual por fuera de los límites nacionales, evidenciando que las redes de comercio de las imágenes en los siglos XIX y XX fueron fundamentales en las formas de conocer el mundo. Adicionalmente, enfatiza en la confianza que hemos depositado en la vida moderna a lo visual, y el valor de las imágenes en procesos educativos, científicos y de entretenimiento (Osorio, 2015).

En México, la Dra. Andrea Patricia Juárez (2015) hizo una lectura hermenéutica en su tesis doctoral, tomando como objeto de investigación las cubiertas de libros escolares de historia, y analizando las prácticas de identidad y cultura nacional que allí se ponen en juego. Destaco su interés por las autorías de las imágenes y los intrínquilis en la producción de los libros de texto de 2009 a 2010, describiendo los flujos y procesos, documentando sistemáticamente el sector editorial escolar en su país.

Considerando estos valiosos aportes, esta tesis se propone sumar esfuerzos al realizar una comparación explícita entre países de la región, utilizando una perspectiva transnacional como eje fundamental de la investigación, triangulando metodologías como el análisis de contenido, la analítica cultural y la investigación visual, incorporando técnicas y/o herramientas computacionales para el desarrollo de visualizaciones distantes, fragmentadas y colaborativas para el estudio de los contenidos visuales en los libros escolares. Asimismo, concentro los esfuerzos en analizar la forma y materialidad de los libros escolares (tipografías, sistemas de impresión, formatos, sustratos, papeles y tipos de encuadernación) y documentar las estrategias editoriales implementadas por las casas productoras de estos objetos gráficos, autores y los procedimientos de los responsables de la producción visual.

Finalmente, la insistencia en indagar el libro escolar está *ad portas* de cumplir 50 años. Ese número demuestra una larga trayectoria; es decir, es ya un objeto/discurso polisémico de estudio relevante y complejo en su análisis, pero aún con un enorme potencial para decirnos y mostrarnos características culturales de América Latina, pues documenta una memoria de la historia de las mentalidades, ideas, imaginarios y representaciones que han estado en una pugna simbólica por

más de dos siglos<sup>28</sup>. Por último, como menciona Carrión (2020), el fenómeno de recabar sobre los objetos impresos y la industria editorial surge de una «necesidad de volver a lo corpóreo, tras unos años de euforia virtual; al deseo de conocer los orígenes y la historia de un objeto que ha sido fundamental para todos nosotros y cuya existencia está en crisis; y a la conciencia de que Internet es abstracto, inimaginable, angustiante» (párr. 10) , lo que ha motivado –a modo de revival– a pensar y escribir acerca de libros viejos.

## **2.2 La imagen impresa en el libro escolar**

Existe una abundante producción académica sobre la analítica de imágenes en libros escolares, que pueden clasificarse de acuerdo con temáticas, enfoques metodológicos y posicionamientos epistemológicos que asumen las investigadoras e investigadores frente a los objetos visuales. Así las cosas, en Argentina, Colombia y México –con una gran diversidad de instituciones, personas e intereses– es posible encontrar posturas que se concentran en investigar los discursos políticos e ideológicos de figuras ilustres y notables que vehiculan los libros escolares (Cruder, 2005; Ixba, 2013; Melo, 1993; Varela, 1994), discusiones acerca de los métodos de enseñanza-aprendizaje (Brito, 2012; Suaza et al., 2003; Rey, 2000; Salinas y De Volder, 2011); construcción de la identidad nacional a través de símbolos e iconografías que se difundieron en la comunicación impresa (Acevedo y Samacá, 2013; Cardona, 2007; Cucuzza, 2011; Juárez, 2015; Vargas, 2011), así como en la crítica al repertorio de imágenes con estereotipos raciales y de género en los libros escolares (Balsas, 2014; Campos, 2014; Ibagón, 2016; Osorio, 2000; Silva, 1979).

Vale la pena resaltar que los estudios sobre las imágenes de los libros escolares en América Latina tuvieron un considerable hito en 1992, cuando se conmemoró el quinto centenario del encuentro entre dos mundos culturales que dio lugar a la conquista y colonización europea en el continente<sup>29</sup>. En este contexto,

---

<sup>28</sup> Escolano (1998) insiste en la idea que «los textos escolares son un espejo de la sociedad que los produce, es decir un espacio en el que se representan los valores, las actitudes, los estereotipos e incluso las ideologías» (p. 143).

<sup>29</sup> Los espacios y tiempos conmemorativos son por excelencia momentos significativos tanto en la producción visual como en su análisis.

surgieron los trabajos de las mexicanas Mireya Lamonedá (1996) y Lara Campos (2016), los colombianos Diana Soto y Víctor Prieto (1992) y los argentinos María Ana Brusco y Bruno Siriani (2006) quienes desde diversas perspectivas desentrañaron la lógica narrativa y estereotipada del «descubrimiento», cuya historia comienza con la llegada de los europeos a suelos americanos.

Metodológicamente, como documenta María Soledad Balsas (2014), el análisis semiótico (con muestras pequeñas) y de contenido (con muestras voluminosas) son las técnicas de investigación más utilizadas al escudriñar las imágenes de los libros escolares, pues estas constituyen una parte fundamental dentro de los elementos de este dispositivo editorial y una variable prominente. Otra gran área de trabajo, con un posicionado agenciamiento en América Latina, es la de los análisis críticos del discurso, que ven en la imagen un «texto» ideológicamente construido (Atienza, 2007) y que tiene resonancias en los procesos culturales de contextos con profundos problemas estructurales (Atienza y Van Dijk, 2010).

En el ámbito europeo, el interés por teorizar la iconografía escolar en los años 90 motivó el estudio de las imágenes dentro de los libros de texto. Aquí se encuentran la teoría de la imagen didáctica desarrollada por Abraham Moles (1991), así como iniciativas de comprensión del uso de las imágenes impresas de los libros escolares, las cuales se esfuerzan por explicar, complementar y decorar los textos. Entre las tipologías funcionales que se le otorgan a la imagen didáctica se encuentran sus características motivadoras, vicariales, catalizadoras, explicativas, facilitadoras y estéticas (Bozal, 1991; Escolano, 1997; Rodríguez Diéguez, 1977)<sup>30</sup>. Y el importante aporte de la Dra. María Isabel Martín-Requero (1996), quien desarrolló un análisis de contenido con 37.601 imágenes contenidas en 315 libros escolares, comparando escalonadamente tres períodos 1939-1957, 1958-1964 y 1965-1975 en España. Lo interesante de este trabajo está en las variables propuestas por la autora, entre las que se encuentran: *a*) frecuencia de las imágenes en los libros, *b*) tipos de imagen, *c*) aspectos formales, *d*) funciones y *e*) modelos sociales.

---

<sup>30</sup> Estas propuestas se derivan de una revisión de las posibilidades que operan entre el texto y la imagen propuestas por Alain Choppin (1992a) en las cuales se destacan: 1) función motivacional, 2) función decorativa, 3) función informativa, 4) función reflexiva y 5) función ejemplificadora.



No obstante, en todos estos trabajos existe una profunda deuda en el ejercicio de reflexión y confección sociohistórica sobre la importancia que tuvieron las imágenes de los libros escolares para las editoriales y los talleres de impresión. Si bien la producción de libros ligados a procesos de escolarización tuvo una gran presencia entre los siglos XIX y XX –por la preocupación estatal de alfabetizar–, esta sostuvo financieramente imprentas y editoriales. Como señalan Prieto (1988), Eujanián (1999) y Szir (2006), las imprentas a finales del XIX dedicaban la mitad de sus esfuerzos a la producción de novelas de folletín y la otra a la edición de libros escolares, su fuente de ingresos más significativa y rentable; a tal modo que aún hoy, en pleno siglo XXI, y de acuerdo con las datos compilados por el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe - CERLALC (2018) los cuatro líderes actuales del mercado editorial en América Latina son Brasil, Argentina, México y Colombia, que destacan por sus cifras en el subsector didáctico con libros de texto y materiales de aprendizaje<sup>31</sup>.

Para Ivins (1975) las imágenes impresas constituyen una herramienta poderosa del pensamiento moderno, pero han pasado inadvertidas como forma de comunicación gráfica, principalmente porque su estudio «ha quedado oscurecido por el persistente hábito de pensar que los grabados sólo adquieren interés y valor en la medida en que pueden considerarse como obras de arte» (p. 13). Esto explica dos ideas potentes; la primera es la importancia del grabado en la multiplicación y reproductibilidad de imágenes<sup>32</sup>; y la segunda, el poco valor otorgado a la imagen

---

<sup>31</sup> Haciendo a un lado la presencia brasileña, por cuestiones metodológicas y lingüísticas y porque triplica por su tamaño a los países de la región, se evidencia cómo las industrias editoriales argentina, mexicana y colombiana mantienen su contribución al mercado del libro, especialmente a la edición educativa, que suma más de la mitad de lo que se produce en el sector. Esto, como mencionan Esteves y Del Castillo (2017) sostiene a la industria del libro y a gran parte de los negocios editoriales en América Latina. Otros beneficiarios de los réditos económicos generados por la confección de libros escolares han sido las imprentas dedicadas al negocio de la producción gráfica en países latinoamericanos, en donde muchas de ellas siguen siendo, en un alto porcentaje, empresas y organizaciones familiares.

<sup>32</sup> Según la experta del Museo Metropolitano de Arte (MET) en Nueva York, Wendy Thompson (2003), la tecnología del grabado utilizada alrededor del año 1400 permitió que se produjeran miles de imágenes idénticas a partir de una única matriz de madera o metal tallado.

impresa en papel por parte de coleccionistas, bibliógrafos, expertos en conservación de materiales y académicos.

Según Burke y Briggs (2002) la investigación de la imagen impresa tiene su correlato en el estudio de los textos impresos. Sin embargo, Ivins (1975) insiste en la marginalidad y el poco espacio que ha tenido la documentación de las artes y los oficios relacionados con procesos de impresión, y la miopía de los historiadores en el análisis de estos fenómenos, principalmente por el sesgo existente en contra de las formas visuales, a lo que Johanna Drucker (2014) se refiere en estas palabras:

Aunque nuestra relación con la experiencia a menudo (y cada vez más) está mediada por formatos e imágenes visuales, el sesgo contra las formas visuales de producción de conocimiento tiene una larga data en nuestra cultura. Prevalen las actitudes logocéntricas y numéricas (p. 16).

A esto se suma que muchas de las imágenes impresas circularon como hojas sueltas, objetos efímeros, lo que hace difícil su recuperación y estudio, manteniendo su investigación en un estadio conjetural. Recordemos que las imágenes escolares en la primera mitad del siglo XX no solo estaban presentes en los libros, también se encontraban en carteles, pizarras y murales. Las aulas y salones estaban decorados con mapas, figuras de próceres, dibujos y diagramas que se usaban principalmente para captar la atención visual en las clases (Mantovani y Villanueva, 2016, p. 187). Ello muestra que la imagen impresa formaba parte de un sistema más amplio de manifestaciones visuales<sup>33</sup>, por demás complejo de reconstruir dada la imposibilidad de recuperar todos estos materiales. Como huella han sobrevivido las imágenes de los libros escolares, quizá porque estaban contenidas en dispositivos

---

Posteriormente, con la llegada de la imprenta de tipos móviles en la segunda mitad del siglo XV, estas dos tecnologías se unieron significativamente en la difusión de imágenes tanto científicas, médicas e ingenieriles como populares y religiosas.

<sup>33</sup> En palabras de Roland Barthes (1994), sería un sistema; para Susan Sontag (2006), una ecología de las imágenes, mientras para W. J. T. Mitchell (2016) es una familia de imágenes, discusión que será parte del Capítulo 7. Visualidades.

con un enorme valor en tanto objeto, lo que ha preservado su existencia, y al estar allí encarnaban sentido para una cultura letrada.

Las imágenes impresas contribuyeron sustancialmente a la comunicación, flujo e intercambio de las ideas, permitiendo la expansión de información visual por territorios urbanos y rurales en los países latinoamericanos. Si bien el libro escolar operaba como una interfaz de lectura, también era un contenedor de imágenes impresas, entendidas en tanto formas visuales que no solo presentan conocimiento, sino además lo producen (Drucker, 2014); de allí que sus capacidades simbólicas sean valiosas para recuperar los modos de ver, sentir y pensar de una época. De este modo, la escuela como institución se encargó de administrar la visualidad –entendida como la construcción y los usos sociales de la visión (Banks, 2010; Rose, 2016)– en América Latina empleando diferentes materiales para la instrucción visual, entre los que se encontraban libros de texto, láminas, mapas, cuadros e ilustraciones, que promovieron un modelo enciclopédico del saber y del mundo. En esa perspectiva, la Dra. Inés Dussel (2015) argumenta cómo la escuela constituye un constructo visual:

En ese sentido, hay que reconocer la importancia de lo visual en la configuración de la disposición arquitectónica y del mobiliario, la decoración de las aulas, la regulación de cómo se muestran o disponen públicamente los cuerpos de alumnos y docentes. La pedagogía moderna tomó muchas formas visuales: lecciones de cosas, armarios de exposición en las aulas, museos escolares, mapas, cuadros y retratos para colgar de las paredes escolares, estatuas, mobiliario y arquitectura escolar, libros de texto ilustrados, excursiones organizadas para ver y aprender, exposiciones escolares, incluso los códigos de vestimenta y los regímenes de apariencias en las escuelas. Todas fueron maneras de educar los modos de ver de los escolares, y los sentidos que debían construirse en torno a estas experiencias visuales (p. 472).

En esta tesis doctoral defino la imagen como un artefacto de comunicación visual. En primer lugar, para acentuar sus dimensiones humanas, sociales y comunicacionales; y en segundo lugar, para subrayar su carácter y naturaleza visual. Siguiendo la propuesta conceptual desarrollada por Sonja Foss (2011), coincido en

que un artefacto comunicativo posee tres características: «debe ser simbólico, involucrar intervención humana y ser presentado a una audiencia con el propósito de comunicarse con ella» (p. 144). Para Krippendorff (2006) un artefacto es el producto resultante de una habilidad humana entrenada que brinda sentido, significado y valor cultural; una herramienta al servicio de fuerzas sociales y políticas.

Etimológicamente, el término artefacto se deriva de las palabras latinas *ars* o *artis* (destreza) y *factus* (hecho), y se utiliza normalmente para designar a los objetos cuya fabricación requiere alguna destreza humana. De acuerdo con la *Enciclopedia de Ciencias y Tecnologías en Argentina* (2017), los artefactos son: 1) resultado del esfuerzo humano, 2) objetos materiales, 3) portátiles, 4) cumplen funciones prácticas, estéticas y/o simbólicas, 5) en muchos casos son producto del ensayo y/o error, 6) no son bienes fungibles, por lo que pretenden ser perdurables o repetibles en el tiempo.

De esta forma, pensar los artefactos implica considerar sus aspectos técnicos, culturales y sociales. La «historia del artefacto» –si es que podemos construirla en singular–, es también la historia de los contenidos, la historia de los productores y la historia de quienes usan, tácitamente o no, los artefactos. Estas trayectorias de artificialidad son valiosas porque los artefactos sobreviven dentro de una cultura gracias a su capacidad de ser significativos para sus usuarios (Krippendorff, 1997), por lo que para indagar el significado de estos debemos inquirir por el uso, lenguaje, ciclo de vida, sistema, ecología o redes que crean<sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup> Sin embargo, el núcleo duro del planteamiento de Klaus Krippendorff gira alrededor de las seis trayectorias que componen la artificialidad, a saber: 1) productos industriales y materiales diseñados en vista de su utilidad, funcionalidad y estética; 2) bienes y/o servicios los cuales son impulsados por el mercado y que se convierten en un «producto» en sentido metafórico ya que residen en gran medida en los recuerdos, actitudes y preferencias de las personas; 3) interfaces que operan a modo de extensiones no triviales de las concepciones humanas garantizando «la interactividad humano-máquina (no material), comprensibilidad (facilidad de uso y autoinstrucción), (re)configurabilidad (programabilidad y redesignabilidad por los usuarios) y la adaptabilidad (apoya hábitos de rutina de los usuarios)» (Krippendorff, 2011, p. 412). Los 4) sistemas o redes que facilitan la coordinación de las prácticas humanas en el espacio y el tiempo, propiciando la informatividad, conectividad y accesibilidad social a los usuarios; 5) proyectos

No obstante, la pregunta por las imágenes es una de las preocupaciones que ha tenido resonancia en múltiples cuerpos teóricos, no han sido ajenas a la reflexión desde los Estudios de comunicación. De acuerdo con Smith (2005), los trabajos en esta área son dispersos y fragmentados, y tienen una mirada con matices muy diversos, como consecuencia de la ausencia de discursos unificadores y especialmente por el relativismo teórico que vive el campo (Vidales, 2011). Abordajes estéticos, perceptivos, retóricos, cognitivos, semióticos, narrativos, culturales y éticos son frecuentemente usados para discutir el estatuto de las imágenes y los regímenes visuales, quienes a través de objetos técnicos y de mediatizaciones poseen un indiscutible protagonismo en la vida contemporánea. Estos utillajes contienen una larga preocupación en indagar por las imágenes, en tanto prácticas/productos visuales que nos informan sobre el mundo que habitamos y los universos simbólicos en los que se disputan diferentes relaciones de poder.

Gran parte de los esfuerzos investigativos se han concentrado en la revisión de las imágenes, las representaciones y los mensajes que vehiculan a través de diferentes herramientas de análisis, las cuales han sido ampliamente documentadas por Rose (2016), Margolis y Pauwels (2011), Banks (2010), Smith (2005) y Pink (2001); estas han permitido explorar lo visual en una diversidad de expresiones, desde imágenes fijas, móviles, ambientales hasta digitales, sobre las que resulta sustancial alentar el debate teórico, la investigación y la crítica.

No obstante, una entrada reciente que se ha instalado en la reflexión de la imagen visual se ha concentrado en su lógica no representacional (Gómez, 2012; Ingold, 2010), la cual va más allá del «contenido visual de las imágenes en sí mismas y tiene una estrecha relación con las múltiples otras cosas que están en movimiento en los mundos de los que forma parte» (Pink, 2012, p. 13). Por lo tanto, desde esta perspectiva, las imágenes no brindan información solo sobre sí mismas, también refieren a los contextos en las que fueron producidas (Osorio, 2015, p.

---

comprendiéndolos no solo como esfuerzos en el tiempo que buscan la consecución de un resultado, sino prácticas comunicativas; y 6) los discursos siendo el artefacto de mayor complejidad que puede crear el ser humano, pues se centra en la generatividad (capacidad de traer nuevas prácticas), su rearticulabilidad (capacidad de proporcionar comprensión) y en la solidaridad que crean dentro en una comunidad.

188), lo que además permite identificar presupuestos ontológicos donde se tensionan diversos modos de ser/estar en el mundo (Escobar, 2016). Este viraje hacia las «prácticas»<sup>35</sup> permite pensar en preguntas sobre los modos en que se emplean las imágenes como medios simbólicos y cuáles son las intenciones que subyacen en el uso de estas en diversos productos culturales. De igual manera, posibilita describir los vínculos que tienen las imágenes con sus condiciones de producción y los repertorios de acción que utilizan sus creadores.

Finalmente, la relación imagen-materialidad merece especial atención, más aún cuando el objeto de estudio son imágenes visuales impresas en papel que se insertan en el contenido de los libros escolares, y porque

incluso en el caso de los artefactos más conocidos de los «viejos medios», como los libros impresos, no es inmediatamente obvio cuáles podrían ser sus «datos». Aunque muchos humanistas digitales y académicos literarios analizan «textos» desmaterializados, sin tener en cuenta los formatos particulares en que fueron presentados a los lectores, los algoritmos de búsqueda de Google sugieren que si estamos interesados en la recepción de literatura como medio impreso, necesitamos tener en cuenta todos los detalles de su apariencia y materialidad (fuentes, colores, interlineado, diseño, márgenes, etc.) (Manovich, 2013, p. 258).

Lo anterior evidencia dos elementos fundamentales en relación con la materialidad de los objetos impresos, uno de orden conceptual y otro metodológico, como veremos en Materialidades (capítulo 6) y en Fundamentación metodológica (capítulo 3), respectivamente, donde los libros escolares se presentan como artefactos a través de los cuales los sujetos sociales se relacionan y luchan por intereses, valores, prácticas e incluso visiones de mundo.

---

<sup>35</sup> De acuerdo con la sistemática posibilidad de lugares de análisis propuesto por Rose (2016), el trabajo con materiales visuales no solo puede darse a través de las imágenes en sí mismas, sino también en la revisión de sus condiciones de producción, circulación y recepción. Esto lo ampliaré en el capítulo 3. Fundamentación metodológica.

### **2.3 La cultura gráfica transnacional**

La cultura gráfica es el resultado de la cultura impresa y la cultura de la imagen, ambas con una larga y rica tradición en soportes e historias que tuvieron un punto de quiebre cuando pasaron a la producción seriada, donde la tipografía y los grabados «unieron» fuerzas en una revolución comunicativa que permitió la reproductibilidad de materiales textuales y visuales «desplazándose del escritorio del copista al taller del impresor» (Eisenstein, 1979, p. 3). Empero, hay que advertir que la imprenta fue, más que un medio, una mediación, es decir, una suma de condicionantes sociales, culturales, económicas y políticas, y no un simple objeto técnico, ya que no es posible reducir instrumentalmente todos los factores que incidieron en la configuración de su posición privilegiada en el agenciamiento del cambio.

En la cultura impresa las reflexiones han girado principalmente alrededor de las textualidades que se reprodujeron a través de la mediación de la imprenta de Gutenberg y sus consecuencias en las sociedades occidentales, comenzando por las grandes ciudades y una significativa (re)producción de literatura religiosa y popular. Allí se encuentran propuestas desarrolladas desde la década de 1960, entre las que se destacan autores como McLuhan (1993), Ivens (1975), Eisenstein (1979), Ong (2006), Chartier (1993) y Darnton (2012), por tan solo referenciar autoras y autores de mayor circulación entre las bibliografías en América Latina. También son conocidas las críticas sobre la cultura impresa y su reificación conceptual, la cual se sostiene en una construcción infructuosa y poco promisorio (Maynard, 1997), su sobregeneralización y disensos en la reproductibilidad y el mimetismo que se puede constatar en la copia de los impresos, donde muchos textos no eran iguales incluso en una misma edición (Johns, 1998); o pensar que los libros materiales son tan singulares para crear una discusión general con respecto a la impresión (Dane, 2003, 2011), así como su énfasis en el determinismo tecnológico (Nye, 2006) que han atribuido las y los investigadores al fenómeno de la imprenta en Occidente desde la confección histórica, comunicativa y cultural en el siglo XX. En el panorama latinoamericano Ugarteche (1929), Higuera (1970), Toribio (1989) y González De Cossío (1987) han contribuido a esta línea de trabajo, avivando el enfoque nacionalista, el androcentrismo –destacando la presencia masculina en la

producción de los medios impresos–, el logocentrismo y la obsesión por el objeto libro, propio de este tipo de utillajes conceptuales.

La cultura de la imagen, aunque ha recibido atención por parte de estudiosas y estudiosos de América Latina –sin el ánimo de hacer un inventario exhaustivo y cartografiando algunas líneas de trabajo en los países de esta investigación– se ha concentrado principalmente en la tradición pictórica (Zamora, 2007), la fotográfica (Bonilla, 2019; Niedermaier, 2012; Osorio, 2015; Silva, 2012), la publicitaria (Varela, 2017) la cinematográfica (Arias, 2016; Ramírez Llorens, 2017), la televisiva (La Ferla, 2007; Machado, 2000; Martín-Barbero y Rey, 1999; Orozco, 2001; Rincón, 2002) y la digital (Roncallo-Dow, 2012; Scolari, 2013). No obstante, la preocupación por la imagen impresa en papel ha sido marginal al «furor» de los académicos de la visualidad en el continente, pues al revisar los temas de interés en la reconocida publicación *Artefacto Visual*, revista impulsada por la Red de Estudios Visuales Latinoamericanos, se puede encontrar que la imagen impresa no tiene allí lugar<sup>36</sup>.

Así las cosas, la deuda que tenemos es enorme, y ha motivado el esfuerzo no solo de investigadoras e investigadores, sino de instituciones entre las que se encuentran universidades, bibliotecas, museos, centros de documentación y preservación. Dentro de ellas se encuentra la Red Latinoamericana de Cultura Gráfica, que como anuncié en la Introducción (capítulo 1), es una plataforma vibrante que reúne el interés por los objetos gráficos y los dispositivos impresos. Dicha iniciativa es liderada por la Dra. Marina Garone (México) y la Dra. Ana Utsch (Brasil), académicas interesadas en alentar el diálogo permanente y la posibilidad de visibilizar los proyectos en esta área que se realizan en y desde América Latina.

Por tanto, los desarrollos conceptuales sobre la cultura gráfica aún están en construcción<sup>37</sup>, motivados por un profundo interés de enlazar las reflexiones acerca

---

<sup>36</sup> Se puede acceder virtualmente a todos los números de la revista en: <https://www.revlat.com/artefacto-visual>

<sup>37</sup> De acuerdo con Chartier, la noción de cultura gráfica formulada por el italiano Armando Petrucci «designa el conjunto de los objetos escritos de una sociedad y las prácticas que sirven para producirlos o manipularlos» (2005, p. 11). No obstante, la cultura gráfica, tal como la define



de «los procesos editoriales, las prácticas de lectura y las materialidades» (Garone et al., 2019). De esta manera, la cultura<sup>38</sup> gráfica tiene una doble mirada, pues por un lado analiza los soportes impresos de imágenes y representaciones que (re)producen modos de ver y de construir sentido, y por otro, revisa los objetos gráficos como dispositivos, teniendo en cuenta sus características, dentro de los que se encuentran el sustrato, formato y público al cual va dirigido y su valor simbólico (Gergich, 2016, p. 17). Esto quiere decir que la cultura gráfica estudia los impresos (durables y efímeros), sus prácticas de producción, comercio y circulación, materiales y herramientas de impresión, encuadernación y procedimientos que dan vida a los objetos gráficos. Asimismo, es manifiesto su interés en la compleja relación entre los objetos gráficos y los autores, editores, impresores, transportistas, libreros, lectores o lo que denomina el historiador Robert Darnton, «agentes del libro» (2012, p. 122).

La cultura gráfica transnacional, en tanto concepto nuclear de esta investigación, se instaura no solo en medio de profundas tensiones epistemológicas, teóricas y metodológicas, sino también en relaciones de poder que se tejen entre el «centro» y la «periferia» en la geopolítica del conocimiento. Por ello, teóricamente se requiere una perspectiva articuladora, integradora y acumulativa que se alimente de campos de conocimiento, entre los que se encuentran Comunicación, Diseño,

---

Armando Petrucci (2013), se enfoca en el conjunto de los objetos escritos y de las prácticas que dieron origen a esos objetos en un tiempo y un lugar determinados. Este concepto restablece, pues, los vínculos existentes entre las diferentes formas de la escritura: manuscrita, epigráfica, pintada o impresa, y a su vez intenta identificar la pluralidad de los usos (políticos, administrativos, religiosos, literarios, privados) que se le asignan a lo escrito en sus diversas materialidades (p 137).

<sup>38</sup> Considero valioso para este trabajo doctoral concebir la cultura como un conjunto de saberes/haceres que incluyen dimensiones mentales e intelectuales, pero también manuales, materiales y artefactuales. Desde esta aproximación, la cultura, en tanto sistema de pensamiento, configura el hacer del ser humano a través del intercambio, las experiencias y los saberes, o retomando a Lotman, un «repertorio o caja de herramientas: hábitos, habilidades, estilos a partir de los cuales la gente construye estrategias de acción» (Even-Zohar, 2008, p. 219).

Semiótica, Historia del arte, Estudios editoriales, Estudios visuales, Historia del libro y Bibliología<sup>39</sup>.

Esto plantea grandes desafíos, ya que las preguntas por los objetos gráficos, los dispositivos impresos, sus contextos de producción y sus tramas ideológicas están atravesadas por la «dificultad de rastrear prácticas de consumo, uso y apropiación de objetos gráficos por parte de lectores/espectadores por escasez de fuentes» (Szir, 2016a, p. 17). Asimismo, considero latente la necesidad fortalecer las comunidades regionales entre colegas en América Latina, pues las asimetrías existentes en la circulación de conocimiento provocan una fuerte tendencia a reproducir los discursos del «Norte global».

La comunicación impresa en el siglo XX fue fundamental en la circulación de las ideas, acompañando una serie de transformaciones sociales y luchas políticas en América Latina. Esto incluyó la confección de mensajes textuales y visuales para públicos en el ámbito escolar a través de campañas alfabetizadoras y sistemas técnicos garantizaron su alcance masivo. De acuerdo con Jobling y Crowley (1996), existen tres factores constitutivos e interdependientes de la cultura gráfica moderna, a saber, la reproductibilidad técnica masiva, la accesibilidad y asequibilidad, y la transmisión de ideas a partir de la combinación de textos e imágenes. Veamos estos factores en detalle. En primer lugar, la reproductibilidad técnica se insertó gradualmente en las lógicas de producción seriada cultural y editorial latinoamericanas en el siglo XIX y XX modificando el *sensorium* de las personas<sup>40</sup>. Recuperando a Benjamin (2003) la reproductibilidad técnica cambió las

---

<sup>39</sup> Los estudios sobre cultura gráfica han venido posicionándose gradualmente entre historiadores del arte, el diseño, la comunicación y el patrimonio. Szir anunciaba que «las publicaciones de la industria gráfica han merecido poca atención por parte de los investigadores a pesar de representar una productiva fuente para el estudio del desarrollo del campo gráfico y de constituir un vehículo de discurso teórico y estético inserto en los debates culturales generales del momento» (Szir, 2013, p. 165). Por tanto, el interés en los archivos y la preservación de la cultura y el patrimonio gráfico ha motivado el interés por su análisis, tratando de develar cómo los objetos gráficos formaban parte de la vida cotidiana de las sociedades latinoamericanas.

<sup>40</sup> Para el filósofo alemán de origen judío Walter Benjamin (2003) el *sensorium* se puede entender como una suerte de aparato perceptivo cognitivo que está condicionado social, histórica y políticamente.

sensibilidades estéticas, pero también las formas de percibir y conocer el mundo. Mercedes Bunz (2007), en una relectura al pensamiento benjaminiano, dice que la reproductibilidad técnica en las prácticas contemporáneas y digitalizadas están relacionadas con la copia y la repetición<sup>41</sup>. No obstante, para el caso de análisis de esta tesis doctoral no solo hablamos de una repetición que permite la reproducción de libros escolares a través de un sistema de técnicas, sino también de la repetición de iconografías, representaciones de los espacios, sujetos sociales y repertorios objetuales, como veremos más adelante<sup>42</sup>.

La asequibilidad de los objetos impresos fue una consecuencia del aumento de su producción gracias a diversas tecnologías de reproducción; la accesibilidad, por su parte, facilitó que la cultura gráfica transnacional se expandiera, y amplió los públicos lectores, como hombres, mujeres, niños y niñas, les entregó información textual y visual en papel. Adicionalmente, permitió la transmisión de mensajes a partir de palabras e imágenes en un sinnúmero de formatos impresos, libros, periódicos, revistas, folletines, láminas y estampas, entre otros.

En América Latina, la cultura gráfica transnacional fue clave para la circulación de discursos nacionales e internacionales, al punto que simultáneamente apoyó las campañas alfabetizadoras y propagó los valores de la modernidad, ya que

ejerció un rol fundamental en la difusión de ideas, el debate político y la comunicación de los más diversos saberes. El campo de la industria tipográfica, a fines del siglo XIX en la Argentina, se mostraba orgulloso de su papel como operador en la conformación discursiva del establecimiento del Estado-nación, ya que el mayor volumen de papel impreso se entendía como signo importante del progreso civilizatorio de un país (Szir, 2014, pp. 99–100).

---

<sup>41</sup> Para esta autora la lógica de la representación y la lógica de la repetición alteran los órdenes culturales a los cuales nos vemos abocados cada vez más por procesos de mediatización (Bunz, 2007, p. 57).

<sup>42</sup> Curiosamente, los «estereotipos y los clichés son términos derivados de los procesos tipográficos» (Eisenstein, 1979, p. 126).

Así las cosas, la hoja impresa difundió ideas sobre el progreso como patrón civilizatorio, hoy declarado en crisis por sus lógicas patriarcales, extractivistas y antropocéntricas (Escobar, 2016). No obstante, este modelo de las «repúblicas de letras» (Eisenstein, 1979), denominado también «naciones de papel» (Cardona, 2007), aportó a la difusión de ideologías, permitió la estandarización de procesos y reorganización de saberes, facilitando con ello la recopilación de información y motivando ejercicios de conservación y preservación cultural.

La amplificación de las ideas en las sociedades latinoamericanas por supuesto fue más significativo y acelerado en las ciudades y las zonas urbanas, de allí que Buenos Aires, Bogotá y Ciudad de México se convirtieron en núcleos de producción, pero también en espacios de concentración del comercio y la circulación de materiales impresos. De esta forma,

si bien –tanto en el ámbito local como en otros lugares– la cultura impresa mantuvo históricamente un estrecho vínculo con la cultura de la imagen, en el marco de los impulsos y transformaciones materiales de las últimas décadas del siglo XIX, devino un incremento de la presencia de objetos impresos ilustrados a partir de la adopción y desarrollo de procesos técnicos que habilitaron y expandieron la capacidad de multiplicación de imágenes. El crecimiento conjunto de la imprenta y del grabado de edición impulsó una mayor disponibilidad visual en el contexto material de la cultura urbana (Szir, 2014, p. 100).

Sin embargo, esto no habría sido posible sin profundas transformaciones en el mundo del trabajo editorial y de los negocios dedicados a la impresión, pues para garantizar la demanda de los lectores y consumidores de información se requirieron esfuerzos que iban más allá de las capacidades locales, donde los «contactos entre trabajadores diversamente calificados fomentó nuevas formas de intercambio intercultural» (Eisenstein, 1979, p. 55). La producción en papel, así como la necesidad de suministros, requirió del comercio transnacional de máquinas, objetos para imprimir textos e imágenes (principalmente tipografías y clisés con viñetas figurativas), tintas y, finalmente, saberes, tanto intelectuales como técnicos.

Hasta aquí, he elaborado una conceptualización de la cultura gráfica «a secas», sin embargo, agregaré un «apellido» que potencia su dimensión

supranacional. De acuerdo con Pierre-Yves Saunier (2009), el concepto «transnacional», en su sentido etimológico, significa «más allá de lo nacional» (p. 1048) o que se extiende por fuera de los límites nacionales (p. 1050). En las Ciencias sociales y Humanidades, la perspectiva transnacional motivó a reflexionar el estudio de las organizaciones, interacciones, movimientos de objetos, personas e ideas allende las fronteras nacionales, que en muchos casos se constituyeron como derroteros artificiales para la investigación. Esto permitió desplazar la noción de nación en tanto espacio autónomo y autocontenido al concepto transnacional, el cual permite pensar de forma relacional los procesos culturales en el mundo moderno.

Siguiendo los planteamientos de Saunier (2013), el autor propone analizar lo transnacional a partir del estudio de las conexiones realizadas por agentes humanos en actividades como viajes, turismo, exilios, desarraigos o diásporas; así como a través de roles individuales o institucionales mediados por funcionarios políticos o diplomáticos, comerciantes encargados de procesos de importación o exportación, comunidades religiosas, artistas, artesanos e incluso editores o simplemente individuos en contextos comerciales, políticos, militares y técnicos. Asimismo, estas conexiones también pueden generarse a partir de agentes no humanos, los cuales comprenden una amplia gama de objetos y artefactos, como máquinas, tecnologías, medios impresos (libros, periódicos, revistas, efímeros) mapas, relojes, brújulas, papel, instrumentos musicales y prendas de vestir.

Así las cosas, en este horizonte motivado por dinámicas transnacionales, considero la importancia del análisis de flujos de bienes tangibles, como libros, imágenes o recursos que permiten su producción, así como intangibles, entre los que se encuentran ideas, modelos, estéticas e idiomas que fueron significativos para el establecimiento de una cultura gráfica en América Latina. De acuerdo con Juan Poblete (2021) y su reflexión sobre el giro transnacional en los Estudios latinoamericanos, la región es rica en fenómenos de esta naturaleza, algunos de ellos derivados de las migraciones y las movilidades de agentes humanos en diferentes países intra y extra regionalmente, o simplemente motivados por la frecuente tensión entre las agendas nacionales y cosmopolitas de los países.

Por su parte, en los Estudios de comunicación el mediocentrismo es un lugar común a la hora de reflexionar sobre lo transnacional, principalmente por la discusión alrededor de la producción, circulación y consumo de información en el marco de la globalización<sup>43</sup>. Desde esta óptica la dimensión transnacional fue posible, en gran medida, gracias a los medios, tanto de información masiva como de transporte, que «eliminaron» las distancias culturales y geográficas<sup>44</sup>. Por demás, en los estudios de la cultura lo transnacional fue rápidamente advertido por Arjun Appadurai (2001), en sus trabajos sobre transculturalidad desde la década de los 80 del siglo pasado<sup>45</sup>. Este autor, junto a Carol Breckinridge, contribuyó a que las concepciones de identidad no estuvieran territorializadas o ancladas a un espacio físico, aportando al debate la obligada necesidad de pensar en los flujos de personas y el intercambio de artefactos, entre ellos, las imágenes visuales o los insumos para producirlas como resultado de procesos económicos, socioculturales o técnicos de diferentes países<sup>46</sup>.

Etimológicamente, «nación», proviene de la palabra «nacimiento» que tiene que ver con compartir una ascendencia, idioma y lugar de residencia (p. 745). Según Charles Maier (2009), los Estados-nación son unidades territoriales soberanas que se sostienen por el lenguaje, la cultura y la historia, por lo que sus bases se

---

<sup>43</sup> No obstante, y aunque el objeto de estudio de esta investigación son los libros escolares, un dato significativo está relacionado con el valor de la información en el siglo XIX y XX. Para Daya Thussu (2009) las noticias fueron vistas como mercancías lo que explica la creación de agencias de prensa, entre las que se encuentran la AFP (Agence France-Presse) en Francia durante 1835, la agencia alemana Wolff en 1849, la Reuters en Inglaterra en 1851 y la AP (Associated Press) en Estados Unidos en 1848. Estas organizaciones firmaron un tratado denominado «Ring Combination» en 1870 para dividirse el mercado mundial, y así contribuyeron significativamente a la globalización, vendiendo reportajes y fotografías fijas y dominando el comercio global de las imágenes noticiosas.

<sup>44</sup> Benedict Anderson ve en los proyectos nacionales cómo el trabajo de intelectuales es facilitado por medios modernos de comunicación (Anderson, 1993, p. 748).

<sup>45</sup> Stuart Hall y Paul Giroy también aportaron en la visibilidad de lo transnacional desde los Estudios culturales en el Reino Unido.

<sup>46</sup> El comercio visual movía cifras significativas, pues como señalan Burke y Briggs (2002), las imágenes satíricas en Inglaterra y Francia en el siglo XVII eran vendidas a otros países a buen precio.

construyeron a partir de elementos comunes (lengua, religión, raza y consanguinidad). No obstante, los Estados nacionales modernos de finales del siglo XVIII y comienzos del XIX no se configuraron de forma aislada, fueron adaptando diversos modos de transferencia e incorporando formas políticas, instituciones de representación, códigos legales, constituciones, aparatos de administración burocráticos, métodos de tributación, sistemas educativos y de organización militar (Rodgers, 2009, p. 851).

Otras expresiones transnacionales son las relacionadas con el nacionalismo popular, que se apoya en la invención de rituales, fiestas patrióticas, banderas, mitos e identidades centradas en la nación, las cuales fueron resultado de procesos de apropiaciones e hibridaciones culturales. No obstante, para Rodgers (2009) «la categoría “transferencia” resulta útil pero a la vez engañosa, dado que el mismo acto de apropiación implica ajustarlo y encajarlo a una matriz diferente con instituciones preexistentes y sus tradiciones políticas» (p. 856). Empero, estas prácticas no se conciben como intercambios unidireccionales, pues «el concepto de transferencia de tecnología sugiere un esfuerzo unidireccional por parte de expertos paternalistas, quienes imponen sistemas tecnológicos sobre pasivos recipientes» (Seely, 2009, p. 997).

Pero no solo las prácticas culturales evidencian rasgos que escapan del encuadramiento nacional. De acuerdo con Simona de Iulio (2009), el fenómeno publicitario –que guarda una cercanía con la producción gráfica– dentro de sus elementos constitutivos contiene características transnacionales, recordemos que «desde finales del siglo XIX la publicidad ha actuado como un importante vehículo para la transnacionalización de valores, estilos de vida y patrones de consumo» (p. 13). Esto sumado al interés de expansión geográfica de la industria publicitaria, la cual impulsó la creación de redes transnacionales de agencias con experiencias y procesos que fueran más allá de los límites nacionales, demandando publicidades «universales» para consumidores «mundiales».

Sin embargo, desde mi perspectiva, el éxito de la publicidad en gran parte está en deuda con las exposiciones universales, espacios comerciales y de intercambio de información que servían como plataforma para comparar fortalezas

y debilidades de las diferentes industrias de los países participantes<sup>47</sup>. Asimismo, se fomentaba la circulación de ideas y tendencias estéticas entre Europa y el resto del mundo, propiciando la idea de un «estilo nacional» promovido por el arte comercial y las artes gráficas.

Las exposiciones y ferias universales eran actividades que afianzaban procesos de intercambio comercial y prácticas de entretenimiento, dos elementos fundamentales en los tiempos modernos<sup>48</sup>. Por ello, gran parte de la adquisición de insumos, suministros y maquinaria para la reproducción de impresos se realizaron en el marco de este tipo de iniciativas. Esto sugiere que la transformación de las artes gráficas latinoamericanas fue posible a partir de redes de viajeros, transacciones comerciales y culturales, medios de transporte; así como los medios de información masiva como la telegrafía eléctrica, las cartas y el correo postal, los cuales permitieron que las élites latinoamericanas, tuvieran un contacto permanente con Europa y Estados Unidos<sup>49</sup>.

---

<sup>47</sup> Sin embargo, de acuerdo con Neal Rosendorf (2009) existió un «lado oscuro» de las exposiciones universales (p. 372) pues fomentaban el colonialismo europeo, el racismo y avivaron de manera exacerbada los nacionalismos. Basta con revisar los materiales visuales promocionales para motivar la participación de visitantes y documentales recolectados por: Sánchez-Gómez, L. (2013). Human Zoos or Ethnic Shows? Essence and contingency in Living Ethnological Exhibitions. *Culture y History Digital Journal* 2 (2) <http://dx.doi.org/10.3989/chdj.2013.022>

<sup>48</sup> Las exposiciones universales, ferias y competencias deportivas mundiales se convirtieron en espacios simbólicos, culturales, económicos y políticos que motivaron los intercambios transnacionales y fomentaron los procesos de la cultura gráfica. Los juegos olímpicos surgieron en el contexto de los Estados-nación, como proyectos de intercambio y competencia internacional. El estudioso Kevin Wamsley (2009) evidencia la relación entre la educación física, los deportes y los juegos en las escuelas públicas y la preparación de los jóvenes para defender y liderar la nación.

<sup>49</sup> El argentino Eduardo Zimmermann (2009) critica el modelo difusionista en el cual la circulación va del «centro» a las «periferias», y propone pensar en redes intelectuales en vez de en una transmisión unidireccional de las ideas. Estas redes tuvieron formas muy disímiles, como conferencias, revistas y libros, así como otras maneras de establecer interconexiones más allá de los bordes nacionales. Esto se evidencia en el trabajo desarrollado en la cultura gráfica de Argentina, Colombia y México, donde élites letradas e intelectuales recurrieron a referentes, referencias y publicaciones internacionales como fuente de legitimidad y prestigio.



Gracias a este tipo de modalidades, el flujo transnacional de las ideas, teorías, modelos científicos y pedagógicos tuvieron resonancia en América Latina. Asimismo, «las élites mantuvieron canales de circulación de conocimiento y se conectaban a través de redes de instituciones o formas de cooperación reflejados en intereses profesionales comunes de escritores y artistas» (Zimmermann, 2009, pp. 549–550). Lo que evidencia que las naciones latinoamericanas no estaban aisladas, al contrario mantenían un contacto constante con otros países. Por lo tanto, las transferencias estéticas y tecnológicas entre naciones constituyeron un elemento fundamental para los procesos de transformación de las artes gráficas en América Latina. Dichas transferencias implican sistemas sociotécnicos, conocimientos, personas y habilidades, evidenciando que lo transnacional agrega una capa a la comprensión de las tecnologías.

Empero, un lugar común para pensar los procesos de América Latina es considerarla como un simple receptor pasivo. No obstante, recordemos que «el éxito de la transferencia no solo es la adopción de los préstamos de tecnología, sino la adaptación a contextos locales» (Seely, 2009, p. 998). Aquí hay dos elementos por considerar, el primero de los cuales está relacionado con los derechos de autor y las dinámicas alrededor de la propiedad intelectual, algo que en el siglo XIX y XX fue de gran importancia, principalmente por el uso de patentes y el negocio editorial. El segundo tiene que ver con el *know-how*, los saberes y habilidades de los equipos humanos.

El proceso histórico de la propiedad intelectual se encuentra estrechamente vinculado con las revoluciones sociales, industriales, científicas y mediáticas. Así las cosas, Bhaskar y Phillips (2019) resaltan la capacidad de agencia y orientación al cambio de los editores, pioneros en el establecimiento de flujos laborales y en la división del trabajo a través de oficios. Asimismo, impulsaron la creación de la propiedad intelectual y muy hábilmente adoptaron de forma temprana el vapor revolucionando el mundo de las ideas, el comercio transatlántico y el consumo cultural<sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup> Según el estudioso Jean Yves Mollier (2009), a finales del siglo XVIII el rol del impresor declinó, dejando un espacio para el editor, en tanto mediador e intermediario cultural. Los editores

Por su parte, los sistemas tecnológicos transnacionales del siglo XX tuvieron implementación gracias a los medios de transporte y comunicación, y también a las entidades, organizaciones e instituciones que jugaron un papel determinante en la gestión de las transferencias. La portabilidad inherente de los objetos impresos facilitó sus tránsitos más allá de los límites nacionales, pero esto no hubiera sido posible sin las complejas redes globales de impresión y de distribución, las cuales no solo se redujeron a la adquisición de maquinaria, equipos e insumos para su confección, valiosos en su circulación y almacenamiento. De acuerdo con Sydney Shep (2009), las bibliotecas actuaron como «sinónimo de creación de identidad nacional» (p. 661) y se convirtieron en un espacio de impresión de textos educativos, periódicos, afiches y otros impresos efímeros<sup>51</sup>.

Aunque las bibliotecas privilegiaron el libro en tanto vehículo de transmisión de conocimiento y de formación cultural, se convirtieron en lugares estratégicos para el desarrollo de los Estados-nación en América Latina. En una exploración anterior (Castellanos-Escobar, 2020b) pude constatar que la Biblioteca Nacional de Colombia operaba como un centro de programas de alfabetización que se articulaba con el naciente Ministerio de Educación Nacional (antes Secretaría de Instrucción Pública). Desde allí que los políticos liberales de la década de los años treinta lograran movilizar proyectos entre los que se destacan la Biblioteca Aldeana, propuesta alfabetizadora en Colombia altamente valorada. A la par de este tipo de

---

son hombres dobles, como ya lo señalaba Bourdieu (1999) que se convirtieron en comerciantes de alto rango, pero a su vez, en intelectuales. Estos asumieron el poder en el preciso momento en que la legislación internacional sobre los derechos de autor comenzaba y el mercado se estaba regulando, es decir en 1886, con el Convenio de Berna, en el que se estableció la protección de obras artísticas y literarias y se concedió el reconocimiento de autorías individuales fuera del país de origen del creador.

<sup>51</sup> El estudio de los impresos efímeros abre una nueva dimensión a la «cultura impresa» la cual ha llamado la atención de equipos de investigación en varias partes del mundo que desborda los objetivos de esta tesis doctoral. Sin embargo, recomiendo consultar el The International Digital Ephemera Project: <https://idep.library.ucla.edu/> así mismo el famoso proyecto de la Biblioteca de la Universidad de Harvard sobre impresos del siglo XIX y XX denominado Latin American Pamphlet Digital Collection: <https://library.harvard.edu/collections/latin-american-pamphlet-digital-collection>

iniciativas, el sistema literario mundial del siglo XX<sup>52</sup> se constituía de un «centro» que exportaba masivamente y dependía en gran medida de la iniciativa empresarial, a diferencia de la producción de libros escolares.

Para comienzos del siglo XX los productos editoriales con mayor volumen de producción fueron los libros escolares, los diccionarios y las enciclopedias, de allí que el ejercicio editorial se expandiera, gracias además a la creación de bibliotecas públicas y librerías. De modo que la cultura gráfica transnacional jugó un papel determinante en este contexto, teniendo en cuenta que los principales mercados estaban relacionados «con la educación y el entretenimiento» (Mollier, 2009, p. 862).

Asimismo, el movimiento de agentes (instituciones y/o personas) es uno de los elementos más interesantes, especialmente para el caso argentino por las políticas migratorias adoptadas entre el XIX y XX. Los procesos de migración forman parte de un sistema mundial que aceleró flujos de capital y trabajo, motivados estos por tres factores: 1) el fin de la esclavitud en 1850 y la apertura a mercados laborales, 2) los medios de transporte y la movilidad a bajo costo, y 3) la reducción de las prohibiciones legales y políticas contra la circulación de individuos. Entre 1850 y 1950 existió una significativa ola migratoria de Europa al norte y sur de América. Sin embargo, con la migración no solo llegaron sujetos sociales con habilidades para el mundo del trabajo, también arribaron las ideas de cambio. Los flujos de personas sacudieron los modelos organizacionales e incluyeron novedosos repertorios de lucha y resistencia. Los trabajadores migrantes fueron claves en la difusión de los nuevos paradigmas en las organizaciones que se establecieron en América Latina, y muy rápidamente los sindicatos, a través de huelgas, hicieron presencia en los espacios urbanos, calles y plazas, empleando símbolos universales, como veremos más adelante. Lastimosamente, «el movimiento obrero internacional se fue fracturando por el nacionalismo, la escolarización masiva, la ideología racial, lo que socavó muchos de sus procesos» (Bonner, 2009, p. 1125).

---

<sup>52</sup> Un espacio de reflexión que escapa de las pretensiones de este trabajo tiene que ver con la constitución de un canon de literatura nacional que se consolidó durante estos mismos años.

No quisiera cerrar este apartado sin destacar las contribuciones del antropólogo argentino Gustavo Sorá (2017) a la historia de la edición en Latinoamérica; él ha reflexionado acerca de la dimensión transnacional en el campo editorial regional, donde particularmente el idioma español se estableció como principio de unificación desde tiempos de la Colonia. Aunque una parte del sentido de los libros en tanto objetos está relacionada con su trascendencia en el mercado y la cultura nacional, estos se convirtieron en artefactos viajeros al contar con la colaboración de sujetos extranjeros, al incluir ideas foráneas y aplicar prácticas del exterior o disponer de materiales elaborados en otros lugares del mundo. De allí que la hipótesis propuesta por Sorá sugiera que «los estudios sobre el libro y la edición en Hispanoamérica no pueden recortarse por culturas o mercados nacionales. Deben combinar escalas locales, nacionales y transnacionales. Los editores y editoriales iban más allá de las fronteras de la nación» (2017, p. x).

De esta forma, las relaciones transnacionales de editores en distintas partes del mundo, y especialmente en América Latina –ya fuera por intereses económicos o por prestigios simbólicos– suscitaron un número considerable de proyectos editoriales donde la «organización transnacional de la empresa y la formación del catálogo era negociado a lo largo de la comunicación con intelectuales, así como las estrategias eran debatidas con editores homólogos y aliados» (Sorá, 2017, p. x). Esto evidencia que el negocio editorial estaba inscrito en una estructura transnacional, donde las casas editoriales latinoamericanas para la primera mitad del siglo XX ya tenían una visión supranacional, en las cuales concebían la necesidad de exportar, de explorar nuevos mercados y de sostener ideales empresariales transnacionales. Como veremos en Contextos (capítulo 4), el mercado editorial escolar tuvo grandes transformaciones durante los últimos años del siglo XIX y las primeras cinco décadas del XX, no solo por las modificaciones de los dispositivos técnicos, sino también por las diversas cualidades de los contextos desde el punto de vista político, económico y social de Argentina, Colombia y México.

## **2.4 Libros viejos, miradas nuevas**

Este apartado de cierre teórico –y a la vez apertura– es una provocación que surge luego de revisar el panorama actual de la investigación de libros escolares. Si bien existe un acumulado significativo de experiencias que contribuyen a un relevamiento histórico, social y educativo de los viejos libros de textos en América Latina, algunos «giros» epistémicos en las Ciencias sociales traen consigo nuevos focos de análisis sobre aspectos sin considerar en investigaciones anteriores. Esto implica mirar el mismo objeto con nuevos anteojos teóricos y conceptuales que permitan encontrar otro tipo de hallazgos.

Aunque comprendo que para Frances Robertson (2013) este tipo de ejercicios a menudo traslada valores contemporáneos en el tiempo de un modo anacrónico, creo firmemente que el conocimiento no es estático y los utillajes conceptuales más recientes pueden ser valiosos a la hora de comprender las características de las sociedades latinoamericanas de una mejor manera, considerando las singularidades de los contextos y épocas, cuidando de no tropezar con procronismos y paracronismos.

De esta forma, y en sintonía con los retos que aún faltan por cumplirse, Ossenbach y Somoza (2001) señalan, a modo de agenda de investigación con los libros escolares, temas sobre los cuales los académicos iberoamericanos deberían concentrar sus esfuerzos, entre los que destaco a continuación tres que, desde mi punto de vista, son significativos. El primero hace relación al interés investigativo en los libros escolares de asignaturas de ciencias naturales, matemáticas, biología, física y química. Si bien hay avances sustanciales en el estudio de los textos escolares humanísticos, como los de higiene, cívica e historia, el descuido por otras áreas de conocimiento es notable, así como la enorme dificultad para su recuperación y sistematización. El segundo está vinculado con el tratamiento de los libros escolares y su género editorial, no solo en términos de forma sino también fondo, pues se trata de una

interpretación de los lenguajes en los textos (el lenguaje manifiesto y el currículum oculto; el lenguaje de la palabra y el lenguaje de la imagen); la identificación de los autores de los textos, la trayectoria y la política de las publicaciones seguida por las casas editoriales, así

como la difusión, distribución y uso de los libros; la importación de textos extranjeros» (Ossenbach y Somoza, 2001, p. 33).

Por tanto, esta tesis doctoral se preocupa por contribuir a cerrar vacíos principalmente en el ámbito latinoamericano, donde la gestión de archivos y preservación de materiales impresos dedicados a la escuela ha tenido dificultades en la consolidación de una sistematización constante y rigurosa<sup>53</sup>. En tercer lugar, y pese a los tremendos esfuerzos de los proyectos internacionales Emanuelle, Manes, Ceince e Histelea, aún falta completar las bases de datos de los libros escolares, de modo que se garantice su organización y digitalización y se posibilite el acceso de los investigadores en diferentes partes del mundo a las fuentes primarias. Esto permitiría el uso de técnicas digitales y métodos computacionales en la perspectiva de «remontar el límite de los casos nacionales para iniciar una investigación y una historia verdaderamente amplia, global y comparativa» (Ossenbach y Somoza, 2001, p. 34).

#### ***2.4.1. Giro espacial***

*«Los libros se niegan a ser contenidos dentro de cualquier disciplina... también se niegan a respetar las fronteras nacionales».*

Robert Darnton (1994)

Las reflexiones del concepto «espacio» en las Ciencias sociales han tenido un marcado resurgimiento con el interés por dar cuenta principalmente de fenómenos como la globalización, la migración y los medios de información, temas que han socavado nociones y han replanteado drásticamente la teoría social. La Geografía en tanto área de estudios ha sufrido en las últimas décadas una fuerte

---

<sup>53</sup> Resalto el esfuerzo por recuperar y catalogar libros escolares argentinos realizado por la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros, el cual no tiene comparación frente a las escuetas sistematizaciones colombianas iniciadas por la Universidad del Atlántico y por la Biblioteca Nacional de Colombia; o por el proyecto aún en consolidación liderado por la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), en México que recupera principalmente la producción editorial escolar a partir de 1960 y que se encuentra disponible en <https://historico.conaliteg.gob.mx/>

transformación teórica y metodológica, se ha desplazado de los bordes al centro en su conciencia sobre la importancia del espacio, y con ello ha quedado en evidencia la urgente necesidad de evitar narrativas universales monófonas, pues la posición y el contexto están inevitablemente implícitos en todas las construcciones de conocimiento<sup>54</sup>.

El espacio, en tanto construcción social, se ha convertido en una variable fundamental para pensar la producción cultural y los dispositivos simbólicos, ha dejado de ser algo fijo, inerte, estático, sin problemas y un simple contenedor de historias y acciones. Lefebvre (2013) sostuvo que el espacio debe comprenderse no solamente como un objeto concreto y material, sino también como algo ideológico, vívido y subjetivo, puso en evidencia la necesidad de una comprensión más generosa y rica de la experiencia humana, las relaciones sociales y, por supuesto, los artefactos. Para esta investigación, las inflexiones que trae el giro espacial abren escenarios posibles para pensar lo transnacional en el contexto de la producción gráfica que se encuentra en los contenidos visuales de los libros escolares.

Así las cosas, Sydney Shep (2008) argumenta las formas en que el giro espacial ha afectado la Historia del libro, modificando la manera de describir y analizar la producción, circulación y recepción de textos y sus contextos. Aunque la confección histórica ofrece elementos significativos para estudiar los objetos impresos y sus procesos, en muchos casos contempla una perspectiva reduccionista de la dimensión comunicativa y cuenta una profunda omisión del valor de los contenidos visuales. De modo que los trabajos de Petrucci (2013), Chartier (1993) y Darnton (2012) –aunque es bastante problemático agruparlos bajo la misma línea–, tienen una mirada «estrecha» sobre la comunicación y la producción de sentido que involucran materiales visuales. Pero pese a esta crítica, son innegables sus aportaciones a la Historia del libro, sobre todo en «explicar cómo se crearon estos textos, por qué tomaron esas formas, sus relaciones con otros medios y qué influencia tuvieron en las mentes y las acciones de quienes los escucharon, leyeron o vieron» (Shep, 2008, p. 19). Este desafío implica considerar el espacio y cómo su

---

<sup>54</sup> Sobre este tema recomiendo el texto y charla TED *El peligro de una historia única* de la escritora Chimamanda Ngozi Adichie. Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>

configuración afecta las relaciones y repertorios de las personas, fomentando el pensamiento crítico a la hora de analizar las prácticas culturales.

Ahora bien, el giro espacial no solo permite repensar las geografías del comercio y las rutas mercantiles, así como los procesos de producción/circulación/consumo de los libros, también facilita encontrar las dialécticas entre lo local/global, y relevar las redes, intercambios y migraciones que acompañan las historias de los libros. Por ello, es innegable advertir que «como principio organizador de la cultura, lo nacional ha explotado e implosionado» (Shep, 2008, p. 28). Aunque Benedict Anderson (1993), en su obra seminal sobre las comunidades imaginadas, mostró cómo el capitalismo de los impresos y la ideología colectiva configuraron colectividades gracias a que se compartía la misma lengua, espacio y religión, podemos discutir la idea de nación en tanto unidad política y cultural. Recordemos que muchas de estas construcciones son artificiales y se crean para establecer alcances geográficos en la investigación. En muchas ocasiones, bajo el criterio de exhaustividad, se elaboran periodizaciones y marcos geopolíticos alrededor de las áreas y objetos de estudio, lo que impide ver más allá de lo local.

El giro espacial contribuye a estudiar los movimientos de personas, ideas y textos, a resaltar la importancia de los viajeros, los sujetos migrantes y el comercio transnacional, así como a favorecer el entendimiento de los flujos, intercambios y reacciones mutuas entre regiones del mundo. Con ello, el giro espacial aporta a «analizar las movilidades físicas, intelectuales y espirituales de esos objetos materiales llamados libros» (Shep, 2008, p. 34). Esto también advierte la aparente homogeneidad de los países, la cual resulta problemática para pensar América Latina, donde se ha considerado el Estado-nación como principio organizador. Por tanto, frente a la crisis del criterio geográfico para el estudio de libros, Robert Fraser y Mary Hammond intentan «promover la discusión académica en curso sobre ‘dónde pertenece el libro’ sin vincularlo a una sola ubicación: genérica, geográfica, metodológica o disciplinaria» (2008, p. 4). Considero que para abordar la reflexión sobre la cultura gráfica en los contenidos de los libros escolares se debe considerar sus características transnacionales, siendo «criaturas híbridas por naturaleza, cuyas



influencias van mucho más allá de las fronteras sociales, temporales y políticas que limitan el Estado-nación» (Fraser y Hammond, 2008, p. 5).

Finalmente, para cerrar este apartado sobre el giro espacial y sus contribuciones a pensar la cultura gráfica en perspectiva transnacional, quisiera recuperar una de las consideraciones de Inés Dussel (2015) frente a las múltiples relaciones entre la Historia de la educación y las imágenes, dentro de las cuales destaco la importancia de analizar las formas en que la escuela constituyó un espacio propicio de construcción de lo visual y se convirtió en un ambiente que facilitó la circulación de elementos supranacionales a través de métodos pedagógicos que favorecían el aprendizaje con imágenes impresas, contenidos y relatos en medios didácticos como los libros de texto.

#### ***2.4.2. Giro material***

*«El artefacto material producido en la sociedad  
ha sido notablemente descuidado».*

Daniel Miller (1987)

En su libro *La idea y la materia*, la historiadora del Diseño Isabel Campi (2007) señaló el creciente interés por la materialidad de los objetos impresos. Sin embargo, parte de este nuevo foco responde al agotamiento y la crisis de los análisis centrados en los textos. Así las cosas, el giro material ofrece nuevas alternativas de estudio de los medios para cerrar la brecha artificial entre las textualidades y sus características materiales, donde contenido y materialidad son variables totalmente entrelazadas (Siles y Boczkowski, 2012).

De acuerdo con Ian Woodward (2007), los objetos son «importantes herramientas de poder, no solo accesorios o relleno ambiental» (p. 6). Asimismo, dan sentido a la existencia humana, pues no solo aportan a la construcción de la individualidad, sino que además se constituyen en marcadores de valor y condicionan la formación de instituciones como la escuela, el Estado y la Iglesia católica. Sobre esto, Miller (1987) señala que «la cultura material es un elemento crucial pues establece nuestras identidades, afiliaciones y prácticas en la vida cotidiana» (p. 215); y es que la vida social está hecha de intercambios simbólicos,

que en muchos casos no pueden lograrse sin la ayuda de los objetos materiales, por tanto lo «material desempeña un papel en la narrativa humana» (Harré, 2002, p. 32).

Recordemos que el concepto de cultura material tiene que ver con la relación que se crea entre las personas y las cosas. De allí que se indague por los procesos de significación cultural de los objetos a través de espacios sociales, no solo repensando las relaciones humano-objeto, también comprendiendo su naturaleza y su capacidad de significar o de establecer significados. Sin embargo, los estudios sobre cultura material tienen profundos antecedentes en las Ciencias sociales, y pueden recuperarse en los planteamientos elaborados en las propuestas de seminales pensadores, como Karl Marx (1975), Max Horkheimer y Theodor Adorno (1994), Roland Barthes (2003) y Jean Baudrillard (1969), por tan solo mencionar algunos «clásicos» que han formulado, ya sea de forma central o tangencial, una discusión acerca de la materialidad.

Brevemente, debo señalar que los enfoques marxistas sostienen una crítica sobre los objetos, en tanto estos son vistos como mercancías cercanas a los procesos de alineación y a los sistemas de explotación de los individuos. Para Marx (1975), por ejemplo, los objetos fueron fundamentales en su análisis del capitalismo, le permitieron profundizar en los vínculos que se establecen entre estos y los medios de producción. Desde su perspectiva, los objetos cumplen dos funciones; en primer lugar encarnan relaciones laborales asimétricas y a su vez engendran una «falsa conciencia» dentro de las clases sociales explotadas. Esta función ideológica es esencial para el filósofo Georg Lukács (2013), quien explica que los objetos operan de forma fantasmal, ocultando su verdadera naturaleza e invisibilizando la relación burguesía/proletariado, en la que los primeros son los dueños de los medios de producción y los segundos, aquellos que consumen las mercancías. Bajo este mismo enfoque, Horkheimer y Adorno (1994) advirtieron que la cultura material era portadora de ideología capitalista, dado que los objetos están «fetichizados» en las sociedades industriales modernas, e inciden en los modos de ser/estar en el mundo. Así las cosas, en medio de un modelo económico-político en el que se privilegian las prácticas de explotación de recursos se sitúan los procesos de masificación y serialización de objetos culturales, que se convierten en mercancías,

de allí la crítica que establecen los dos pensadores alemanes sobre la industria cultural. Este enfoque nos recuerda que «no se puede pensar la cultura material de forma acrítica, como autónoma, ahistórica y separada de las relaciones sociales» (Woodward, 2007, p. 53).

Por otro lado, desde un enfoque estructuralista-semiológico los objetos son signos, y es posible indagar su valor y significado cultural<sup>55</sup>. Lo que para Roland Barthes (2003) implica ver los objetos materiales no simplemente como cosas individuales, sino como parte de un sistema de signos. Esta idea de «sistema» es sin duda heredada de las ideas de Claude Lévi-Strauss (1987) quien concebía que los objetos tienen un papel simbólico dentro de un universo cultural. Aunque Barthes se enfocó en los significados míticos de los objetos, su apuesta analítica devela su funcionamiento lingüístico, pero a su vez desenmascara el sentido ideológico mercantil que estos contienen<sup>56</sup>. En una línea más crítica, Jean Baudrillard (1969) trabajó los problemas asociados con la abundancia y el exceso. De allí su interés en el valor simbólico que comprenden los objetos y su incidencia en la relación con el prestigio y la clase social. Lo que sintetiza en la siguiente afirmación «consumir un objeto es comprometerse con un sistema de signos culturales» (Woodward, 2007, p. 74). Esta idea de «sistema» la retomaré en Visualidades (capítulo 7), donde será fundamental discutir la existencia de un sistema visual epocal durante la primera mitad del siglo XX. No obstante, en contravía a las propuestas de Barthes (2003), el sociólogo culturalista Dick Hebdige (2004) crítica la semiología por varias razones. En primer lugar, desde su argumentación el mundo no puede reducirse a texto, en segundo, porque los análisis interpretativos y hermenéuticos desarrollados no argumentan con solventes bases empíricas. Y en tercer lugar, no son tenidos en cuenta los sujetos sociales y su

---

<sup>55</sup> La discusión sobre las similitudes y diferencias entre semiología (centrada en el lenguaje como un sistema de signos) y semiótica (centrada en la lógica y la filosofía del conocimiento) ambas preocupadas por «revelar» el significado de los objetos escapan a la reflexión de esta tesis doctoral.

<sup>56</sup> Para ilustrar esta idea, recupero el análisis que Barthes (2003) hace sobre los juguetes, quien los ve como una copia del mundo adulto pero en formato reducido y los cuales encarnan las ideologías de la modernidad, no solo en términos de consumo, sino de forma simbólica, a través de carros, trenes y otros bienes de deseo.

agenciamiento con respecto a los objetos, lo que hace insostenible la relación directa de un signo entre significado y significante construyendo lecturas parcializadas (p. 34).

Recientemente, propuestas como las del nuevo materialismo o las teorías activas de la materialidad apuestan conceptualmente a pensar que lo material no es algo que reposa en los objetos en sí mismos, sino que se construye en la interacción con los sujetos y agentes intermediarios que han hecho parte de su producción y circulación, aunque también de su consumo. Para Rachel Plotnick (2015), la materialidad «abarca términos tales como artefactos, durabilidad, tecnologías, inscripciones, economías y cuerpos» (p. 221). Esta concepción permite reflexionar de forma «activa» las interacciones entre objeto-texto-productor-lector. En la misma línea, la historiadora de la prensa Lisa Gitelman (2002), en una conversación con Katherine Hayles, expresa que la materialidad es sumamente relevante y que siempre ha estado en juego, pues la «materialidad se entrelaza tanto con el contenido que los dos no pueden entenderse adecuadamente separados el uno del otro» (p. 8). Dicha forma de entender los objetos es primordial en esta investigación, donde no es posible comprender las visualidades de los libros escolares sin reflexionar sobre su materialidad.

Finalmente, este giro material también se ha expandido al ámbito de la escuela, al estudio de los objetos, uniformes<sup>57</sup>, escritorios, pupitres, mobiliario y libros, entre otros. Esta fijación por las «materialidades de la escuela» es una de las preocupaciones recientes del Dr. Agustín Escolano, quien ha dedicado gran parte de su vida a investigar sobre textos escolares. Actualmente, dirige el Centro Internacional de la Cultura Escolar (Ceince), una iniciativa promovida por la Asociación Schola Nostra, que tiene tres líneas de trabajo: 1) Memoria de la escuela y patrimonio de la educación, 2) Manualística y 3) Cultura de la escuela y sociedad del conocimiento<sup>58</sup>. Con esta premisa, aún sigue sin subsanarse la investigación de

---

<sup>57</sup> Inés Dussel (2001) indagó sobre los uniformes escolares desde una perspectiva histórica comparativa en su tesis doctoral denominada *School uniforms and the disciplining of appearances: Towards a comparative history of the regulation of bodies in early modern France, Argentina, and the United States*.

<sup>58</sup> Se puede consultar más información en <https://www.ceince.eu/>

materiales impresos y de los libros escolares que estuvieron relacionados con el mundo de la escuela. Algunos que por sus características expresan explícitamente su carácter pedagógico y otros que, de forma implícita, fueron recursos frecuentes usados en las aulas de clase, como periódicos, revistas, boletines y objetos impresos efímeros.

### **2.4.3. Giro visual**

«Vivimos bajo una lluvia ininterrumpida de imágenes».

Italo Calvino (1998)

Los Estudios visuales, en tanto campo emergente, son el resultado de una serie de iniciativas dispersas y a la vez en expansión que tienen como antecedente la famosa publicación «Pintura y vida cotidiana en el Renacimiento» del historiador británico Michael Baxandall (1978), en el cual se incluyó el concepto «cultura visual» para referirse a las características estilísticas del dibujo y la pintura centroeuropea. Posteriormente, el término «cultura visual» fue replicado por Svetlana Alpers (1987) cuyo trabajo no era un estudio de «la historia del arte holandés, sino la cultura visual holandesa» (p. 28) centrandolo su análisis en las técnicas de creación de imágenes y en las habilidades visuales.

Sin embargo, la aparición de los Estudios visuales en los sistemas universitarios sólo se dio en los años 90, en medio de la imposibilidad para responder inquietudes relacionadas con el ver y las prácticas sociales, frente a la hegemonía de los modelos lingüísticos. Dentro de esta turbulencia, James Elkins (2013) explica que W. J. T. Mitchell utilizó los Estudios visuales como nombre para la confluencia entre Historia del arte, Estudios culturales y Teoría literaria. Así las cosas, en un mundo donde la creación y circulación de materiales visuales se ha convertido en una característica *sine qua non* de las sociedades contemporáneas, los Estudios visuales teóricamente conciben las imágenes en tanto forma de pensamiento en una cultura visual globalizada. Actualmente, existe una rebotante producción de libros, revistas, programas académicos (principalmente de posgrado) eventos y redes académicas que no solo discuten temas como la posibilidad de expandir el estudio de las imágenes más allá de los límites artificiales de la Historia

del arte y las disciplinas creativas (Elkins, 2013), además problematizan el ver (Mitchell y Hansen, 2010), y analizan las condiciones políticas de la mirada (Mulvey, 1989), los orígenes de la cultura visual moderna (Crary, 2008), las consecuencias del giro icónico (Moxey, 2009) y las relaciones de la cultura visual con el diseño (Barnard, 1998), por tan solo mencionar algunos de los problemas de interés<sup>59</sup>.

La relevancia de las imágenes en tanto forma de expresión cultural es una variable para la comprensión de América Latina. Por este motivo, los Estudios visuales se han afianzado como una de las áreas que ha tenido interés en indagar por las visualidades, producto de los movimientos en el contexto anglosajón y alemán, los cuales se han preocupado por discutir el llamado giro visual. Sin embargo, hay que advertir sus múltiples trayectorias, algunas de ellas derivadas de la pregunta por la imagen en la complejidad de las Ciencias sociales, pero también por los valiosos aportes de los Estudios culturales latinoamericanos, pues el auge de los Estudios visuales en la región y las diversas preguntas por las imágenes, en su sentido más amplio, han abierto nuevas posibilidades investigativas. De allí que las «disciplinas de las palabras» (Mead, 1995) se interesen por superar la perspectiva analítica-textual y se aboquen en una reflexión menos ortodoxa sobre el campo de lo visual.

La cultura visual se desmarca del enfoque «ocularcentrista» y su aparente centralidad en la visión para indagar por otro tipo de prácticas y registros de realidad en las cuales aumenta la potencialidad de explorar fenómenos hápticos y sonoros. Establece un complejo entramado de conceptos que se tensionan con sistemas y medios de representación, instituciones y discursos, así como preocupaciones que incorporan políticas de la mirada y matices socioculturales sobre el acto ver, incluyendo la mediación, producción, circulación y consumo de imágenes y las dinámicas de visibilización e invisibilización.

---

<sup>59</sup> Una mención especial en este balance merece el español José Luis Brea (2010), quien impulsó los estudios visuales en el ámbito iberoamericano, promoviendo la discusión reticular sobre los regímenes escópicos de visualidad, así como el estatuto epistemológico de la visualidad.

Lo anterior puede verse en los encuentros que hace la International Association for Media and Communication Research (IAMCR) que actualmente cuenta con un grupo de trabajo en cultura visual en el cual se presentan trabajos heterogéneos relacionados con políticas y cambios sociales en los medios visuales; cine y cultura visual; cultura popular y visualidad; imagen digital, Internet, redes sociales y nuevos regímenes visuales; medios visuales y tendencias contemporáneas; la fotografía como proceso social, cultural y comunitario, entre otros.

La Latin American Studies Association (LASA), por su parte, cuenta igualmente con una sección en cultura visual que fomenta el intercambio regional interdisciplinario a través de una plataforma enfocada en este tipo de estudios que pueden conectar a académicos de diversos campos de conocimiento. En ella se reconoce la centralidad de la cultura visual, los modos de ver y las relaciones que teje, lo que plantea cuestiones sobre la creación, la circulación, el reciclaje, el consumo y la recepción de prácticas de objetos visuales.

Ahora bien, las aproximaciones que la Asociación Latinoamericana de Investigadores en Comunicación (ALAIIC) ha hecho sobre comunicación y cultura visual son menores estadísticamente, si las comparamos con la International Communication Association (ICA), que cuenta con una división temática relacionada con la Comunicación visual<sup>60</sup>. Sin embargo, haciendo justicia a ALAIIC, una de las actividades más relevantes fue el encuentro desarrollado en 2014 en Lima (Perú), donde se contó con un grupo de interés denominado: «Las imágenes visuales y audiovisuales en América Latina» liderado principalmente por investigadores afiliados al Instituto de la Comunicación e Imagen de la Universidad de Chile<sup>61</sup>.

---

<sup>60</sup> Históricamente, se creó en 1993 como grupo de interés en la reunión celebrada en Washington D.C. y obtuvo su estatus de división temática en 2003.

<sup>61</sup> En el marco de este grupo de interés de ALAIIC 2014 presenté los resultados de investigación de mi tesis de maestría en la Pontificia Universidad Católica del Perú, bajo una ponencia titulada: «Las imágenes de la infancia colombiana en los sitios web del Estado. La emergencia de una ciudadanía».

Agregaría los aportes significativos en los últimos años de la Red de Estudios Visuales Latinoamericanos, que ha llenado el vacío de escenarios de intercambio para investigadores de la región, tomando fuerza con encuentros en diferentes países, libros y publicaciones<sup>62</sup>. Aquí, aunque las agendas de investigación son difíciles de cartografiar, prevalecen los intereses en temas como visualidades y género, imágenes en el contexto digital, regímenes escópicos, políticas de las imágenes y, de forma más general, aspectos relacionados con la producción cultural que deviene de la visualidad en América Latina.

Todos estos nuevos aparatos teóricos demandan en los libros escolares el estudio de las imágenes de «minorías» étnicas como indígenas y población afrodescendiente en los procesos de constitución de las naciones latinoamericanas, en los que se ha privilegiado el enfoque homogeneizador al hablar de identidad nacional y de los sistemas escolares (Ossenbach y Somoza, 2001). No obstante, llama la atención que en la profusa producción de los Estudios visuales abundan las reflexiones sobre la pintura, la fotografía, el cine, la televisión, pero poco acerca de las imágenes impresas. No obstante, considero que la imagen impresa es una modalidad de la cultura visual que no es el centro de las discusiones de este campo. De allí que parte de la argumentación que he desarrollado en este capítulo otorgue relevancia a la cultura gráfica en tanto concepto, ya que esta es una forma de cultura visual que se enfoca en las imágenes impresas.

---

<sup>62</sup> En 2014, participé en el I Foro de Estudios Visuales de la Universidad Autónoma del Estado de México con el trabajo: «Un acercamiento a los memes, como lugar de re-apropiación de sentido(s) en las redes sociales virtuales» publicado posteriormente en un libro por esta institución.





# Capítulo 3



Fundamentación  
Metodológica

### Capítulo 3. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

*«La yuxtaposición dialéctica de materiales cuyo significado individual es imposible de verbalizar –imágenes, textos, evocaciones, recuerdos privilegiados u oscuros de la historias de los vencidos...–genera una unidad relacional que habla por sí misma, sin clasificación o explicación adicional. Se trata de una constelación de sentido, una retícula de conexiones significativas entre elementos independientes y distantes».*

Círculo de Bellas Artes (2010)

En este capítulo, describo y argumento los procedimientos metodológicos que realicé en el marco de la tesis doctoral. De acuerdo con las preguntas y objetivos de investigación, opté por una estrategia de triangulación múltiple que contempla varios niveles en relación con lo teórico, lo metodológico y el tratamiento de los datos. De esta manera, integré aportes conceptuales que brindan algunas perspectivas derivadas de los giros espacial, material y visual en las Ciencias sociales. Asimismo, articulé la potencia y trayectoria del análisis de contenido (imágenes como contenidos) con la analítica cultural (imágenes como datos) y la investigación visual, lo que permitió una revisión del *corpus* más holística, que posibilitó la generalización (enfoque cuantitativo) y el acercamiento interpretativo (enfoque cualitativo). Estos dos últimos enfoques se acompañaron de herramientas digitales que facilitaron los procesos de analítica cultural tradicional y computarizada, gracias a las cuales se obtuvieron valiosas perspectivas que discuto en los siguientes apartados. Asimismo, triangulé las fuentes de información provenientes de tres países latinoamericanos (Argentina, Colombia y México) durante la primera mitad del siglo XX con el ánimo de comparar, encontrar puntos de contacto y conexiones para dar cuenta de la cultura gráfica transnacional presente en los espacios, sujetos sociales y objetos de los contenidos visuales de los libros escolares.

#### **3.1 El enfoque comparativo en las Ciencias sociales**

La perspectiva comparada tiene una larga tradición en las Ciencias sociales y Humanidades, y en ella se destacan las contribuciones de la Sociología, la Ciencia política y la Historia. Quizá el antecedente más antiguo es el estudio realizado por

Émile Durkheim publicado en el año 1897 sobre el suicidio, y quien ya advertía, desde 1895, que «el método comparativo es el único que conviene a la Sociología» (1986, p. 181) al que destacaba como principio constitutivo de la ciencia moderna. Sin embargo, no fue sino hasta la Segunda Guerra Mundial que la investigación comparativa comenzó a expandirse con rapidez. De acuerdo con Charles Ragin (2007) el método comparativo examina «patrones de parecidos y diferencias entre un número moderado de casos» (p. 177), y sus finalidades son *a*) explorar la diversidad, *b*) interpretar la relevancia cultural sistemática de un hecho y *c*) desarrollar la teoría. Ya en la práctica sociológica es fundamental seleccionar de los casos coherentes estableciendo un límite espacial y temporal, usando marcos analíticos similares, clarificando los conceptos y categorías empleados y analizando los patrones de diversidad a modo de estrategia de contraste en la investigación social.

Las investigadoras Marina Ariza y Luciana Gandini (2015) plantean el análisis comparativo como estrategia metodológica, y anuncian el escaso uso que se hace de este enfoque en Latinoamérica. Aunque su campo es la Sociología y los estudios sobre migración, reconocen la comparación como un «recurso cognitivo inherente a todo proceso de intelección» (p. 499) que mejora sustancialmente el vínculo entre los utillajes teóricos y los datos empíricos.

Empero, los sociólogos emplean de forma exigua los enfoques comparados para analizar materiales visuales<sup>63</sup>. Por esta razón, Harper (2012) sugiere que la Sociología puede otorgar un lugar privilegiado a la fotografía, más en una época en la que abundan imágenes en Internet. No obstante este favorable panorama, solo un pequeño número de expertos en este campo ha realizado estudios comparativos; el mismo Douglas Harper junto a Caroline Knowles (2009) emplearon una aproximación comparada al estudiar el fenómeno de la migración en Hong Kong. Otro ejercicio destacado fueron las investigaciones comparativas dedicadas al

---

<sup>63</sup> Un clásico de la literatura sociológica es el trabajo de Goffman, E. (1979) *Gender Advertisements*. Allí, el investigador trabaja con análisis de materiales pictóricos en una discusión sobre la construcción del género, en el cual emplea 508 imágenes para argumentar sus planteamientos de las formas en que los hombres y las mujeres son retratados en los anuncios publicitarios.

análisis de la gentrificación entre dos ciudades (Chicago y Ámsterdam) realizadas por Charles Suchar (2004), en el cual utilizó imágenes fotográficas tomadas por él durante dos años. En cada uno de estos proyectos, las críticas parten de la necesidad de superar la subjetividad y el «punto de vista» que (re)construye realidades parciales, objeciones que se establecen bajo una mirada sociológica «purista».

En América Latina hay una deuda en emprender este tipo de análisis, quizá porque la agenda de temas ha privilegiado otras preocupaciones de la realidad regional y por el poco valor que se suele dar a las imágenes visuales en la construcción del conocimiento sociológico. No obstante, destaco las contribuciones de Suárez (2012) quien trabaja en sociología visual bajo el principio científico de la observación en experiencias religiosas de una colonia mexicana. Allí reconstruye, a través de su diario de campo, un relato textual con material fotográfico que incluye más de 950 tomas, a través de las cuales evidencia que es imposible pensar en un catolicismo sin imágenes y expresiones como el cristianismo de la liberación, la religiosidad popular, el pentecostalismo, la santería y el protestantismo histórico. Trejo-Sánchez (2015) destaca la sociología visual como una subdisciplina de este campo «referida al estudio de las dimensiones visuales de la vida social» (p. 3), señalando que para el caso mexicano aún se encuentra en un estadio de institucionalización, en las cuales se destacan actividades relacionadas con el video comunitario.

En Colombia, la socióloga Alexandra Martínez (2017) analiza retratos fotográficos de poblaciones indígenas, producidos en las primeras décadas del siglo XX por misioneros. Dichos relatos visuales funcionan a modo de dispositivos de documentación social y constructores de corporalidades. En Argentina, Elina Tranchini (1999) se ha concentrado en analizar el cine argentino, donde prueba visualmente cómo el criollismo aportó a la estructura simbólica de la argentinidad entre 1915 y 1945. En estos casos, no solo se evidencia el protagonismo y la resonancia de los conceptos representaciones sociales, imaginarios y memoria en tanto aparato teórico del saber sociólogo en América Latina, también se recupera una larga tradición del pensamiento francés de la centuria pasada.

El giro comparativo de la Ciencia política aportó la posibilidad de establecer comparaciones entre países de forma sistemática a través de diferentes niveles de

análisis (macro, meso y micro). El referente más reputado es Giovanni Sartori (1982), quien hizo un balance crítico a las iniciativas que se habían gestado con este enfoque. ¿Por qué comparar?, ¿qué es comparable?, ¿cómo comparar? son preguntas que orientaron su reflexión, en la que afirmó que la comparación es un método de control, pues implica un ejercicio de confrontación que debe ser consciente y explícito. Asimismo, destacó la importancia del abordaje comparativo para las Ciencias sociales a partir de características específicas, y «atributos en parte compartidos (similares) y en parte no compartidos (y declarados no comparables)» (Sartori, 1982, p. 35).

En América Latina, Juan Bautista Lucca y Cintia Pinillos (2015b) expertos en sistemas políticos comparados, realizan un recuento de la sensibilidad latinoamericana en las estrategias comparativas, señalando la democracia, el presidencialismo y los partidos como los núcleos duros de la agenda regional desde 1970. Metodológicamente, formulan los siguientes pasos para la comparación: seleccionar un fenómeno social, definir los temas de estudio, establecer una generalización teórica, afirmarla, refutarla y reformularla. Estas opciones tienen que considerar «1) la definición espacial (subnacional, nacional, supranacional y multinivel); 2) el alcance temporal (sincrónica, diacrónica o diferida en el tiempo) y 3) la importancia del fenómeno y la relevancia de los contextos» (Lucca y Pinillos, 2015a).

Por otro lado, es innegable el auge de los enfoques comparativos en la historia como campo de conocimiento. Heinz-Gerhard Haupt y Jürgen Kocka (2009) se destacan por sus contribuciones a la investigación transnacional al subrayar que la definición de objetivos y objetos de comparación permiten el estudio sistemático de similitudes y diferencias, con lo cual aportan a la descripción, explicación e interpretación. Para estos dos experimentados historiadores, este tipo de aproximación ayuda a acentuar el contraste y a generalizar los patrones universales, permitiendo identificar problemas y formular preguntas a partir de analogías, equivalentes y supuestos. En términos analíticos, comparar contribuye a

la comprensión de los fenómenos históricos<sup>64</sup>, superando las pseudoexplicaciones y comprobando hipótesis, lo que brinda alternativas observables, pues anima a los investigadores a reflexionar sobre sus fundamentos culturales y su disciplina académica.

No obstante, a la hora de realizar ejercicios comparativos es sustancial tener en cuenta que las unidades de comparación dependen de las fuentes y de las preguntas formuladas. En la investigación comparada los objetos por comparar deben incluir similitud mínima, y es necesario explicitar los criterios de selección, presunciones, experiencias y valores; es decir, el lugar del investigador y su posicionamiento, ya que se requiere abstracción y desapego, por lo que son comunes los procedimientos de aislamiento y tratamiento de variables, que permiten que seamos «más conscientes de nuestras selecciones» (Haupt y Kocka, 2004, p. 26); aunque sin olvidar que «las comparaciones desafían los escenarios teóricos en los que nos movemos, especialmente porque el enfoque comparado en muchos casos demuestra la insostenibilidad teórica» (Haupt y Kocka, 2009, p. 7). Adicionalmente, las comparaciones rompen las continuidades y el flujo de la narrativa histórica, por lo que esta ha sido de interés de una minoría de estudiosos de este campo académico.

Otros problemas que se presentan al comparar es que se tienden a subestimar la multidimensionalidad, la contingencia y la apertura de las situaciones históricas. En muchos casos, estas marginan la resistencia a tendencias generales y encubren las alternativas, y con ello no solo privilegian las que finalmente se impusieron, sino que apoyan la tesis del supuesto «atraso». De allí que las disputas entre la historia comparada y otras historias, como la transnacional, conectada y de las transferencias culturales, que ponen el foco en los movimientos, influencias, conexiones, viajes, migraciones, interacciones, relaciones de imitación y evitación, y dependencias compartidas (Haupt y Kocka, 2009, pp. 18–20). Según Johannes Paulmann (1998) trabajar en esta apuesta supone comparar la posición del objeto de investigación antes (antiguo contexto), la posición del objeto después (nuevo

---

<sup>64</sup> De acuerdo con Haupt y Kocak (2009) las comparaciones pueden ser diacrónicas, sincrónicas, escalonadas e intertemporales.

contexto), los orígenes sociales de los intermediarios, el idioma y la interpretación cultural.

Teniendo en cuenta que la «mirada nacional» ha dominado en la investigación social e histórica, la perspectiva comparada va más allá de los localismos, pues contribuye a modificar y ampliar el ángulo de visión. Asimismo, permite cuestionar categorías determinadas, marcos de referencia y «ofrece un punto intermedio para reconciliar a quienes desean trascender el Estado-nación y los que insisten en su importancia» (Green, 2004, p. 46). Recordemos que la cultura nacional incorpora una variedad de influencias extranjeras (modelos, tecnologías, mercancías, soportes), donde son visibles las relaciones de interdependencia en los fenómenos transnacionales, por lo que «la comparación evita ver los espacios homogéneos y uniformes» (Haupt y Kocka, 2004, p. 37).

En la región, resalto las contribuciones y los trabajos de Waldo Ansaldi y Verónica Giordano (2012) quienes aportan a la sociología histórica desarrollando ejercicios comparativistas críticos de larga duración en el Grupo de Estudios Sociohistóricos de América Latina en la Universidad de Buenos Aires, en Argentina. Asimismo, Gustavo Sorá (2017) desarrolló un análisis del campo editorial en Latinoamérica desde una perspectiva comparativa y transnacional en el que recuperó la trayectoria del Fondo de Cultura Económica y Siglo XXI Editores, y con ello aportó significativamente a la historia de la edición en el continente. Finalmente, las comparaciones desempeñan un papel fundamental en las Ciencias sociales y en las Humanidades que les permite un trabajo riguroso de abstracción, concreción y contexto con las fuentes. Asimismo, permiten la comprensión de las transformaciones a lo largo del tiempo y contribuyen a encontrar patrones sistemáticos y argumentativos útiles en la investigación. La comparación es una excelente invitación para la autorreflexión sobre lo latinoamericano, que advierte emergencias, contrastes y diferencias, y reconoce la «unidad» y la «diversidad».

### **3.2 Estudios de Comunicación visual comparados**

Los Estudios de comunicación no han sido ajenos a la dinámicas que se viven en la investigación comparada, razón por la cual en 2012 la International Communication Association (ICA), en asocio con la editorial Routledge, publicó

*The Handbook of Comparative Communication Research*, donde recopila sistemáticamente un número considerable de reflexiones sobre la aproximación comparativa, sus perspectivas, problemas y aplicaciones en diferentes subcampos. En él se describen las múltiples posibilidades de trabajo en los Estudios de la Comunicación, los cuales surgen como consecuencia del auge comparativo que viven las Ciencias sociales y Humanidades. De una forma general, este abordaje se preocupa por identificar y explicar similitudes y diferencias de un fenómeno comunicativo, para lo cual se consideran niveles macro, meso y micro de análisis de sistemas, culturas y mercados.

Teóricamente, los editores de la publicación Esser y Hanitzsch (2012) identifican tres tipos de abordajes teóricos. El primero está centrado en el actor y en el que se incluyen individuos, grupos o colectivos; el segundo es estructuralista y está enfocado en el trabajo con sistemas e instituciones; y el tercero, culturalista o interpretativista, indaga por prácticas, identidades e intercambios simbólicos. Asimismo, clasifican los objetos de estudio más frecuentes en la investigación comparativa desde la comunicación: 1) países/regiones, 2) sistemas mediáticos, 3) sistemas de comunicación política, 4) mercados mediáticos, 5) culturas comunicativas organizacionales, 6) culturas mediáticas y 7) culturas periodísticas.

El enfoque comparativo permite tener una mirada menos «ensimismada» de los fenómenos, escudriñar problemas y formular preguntas a partir de analogías, equivalentes, supuestos y procesos convergentes/divergentes. Su contribución es sustancial para los Estudios de comunicación, ya que invita a reflexionar sobre los fundamentos culturales, cuestionando determinadas categorías y marcos de referencia que se emplean en investigación académica, entre las que se privilegian estructuras de pensamiento coloniales, como el etnocentrismo y el eurocentrismo epistémico<sup>65</sup>.

Según Esser y Hanitzsch (2012), la investigación comparada en comunicación no solo es fundamental para identificar, validar y generar interpretaciones de contextos particulares, también permite evaluar teorías e

---

<sup>65</sup> El grupo Modernidad/Colonialidad lo denominó una triple dimensión de la colonialidad: del poder, del saber y del ser.



hipótesis y brinda oportunidades para desafiar paradigmas existentes, con el fin de evitar la mirada localista y naturalizada. Además, ayuda a contextualizar culturas, sistemas sociales y patrones de pensamiento, y contribuye a la conformación de redes de investigadores en otros países, con lo cual promueve la creación de «laboratorios de investigación global», los cuales, a su vez, contribuyen al desarrollo teórico y metodológico regional<sup>66</sup>.

Actualmente la Comunicación visual, en tanto campo académico e investigativo, tiene contribuciones teóricas y metodológicas para comprender las imágenes que han tenido desarrollo en seis tradiciones, entre las cuales se destacan las aportaciones de la Teoría de la Gestalt, la Semiótica, el Constructivismo, la teoría Ecológica, la teoría Cognitiva y el modelo Huxley-Lester (Loubere, 2014)<sup>67</sup>. A partir de allí se han multiplicado los debates sobre la importancia de la imagen y el lenguaje visual como objeto de investigación y formas de (re)construcción del mundo social. Las imágenes ocupan un lugar central en la cultura humana, quizá por la amplia oferta de medios y dispositivos que permiten su producción, almacenamiento, circulación y consumo, aunque también son parte del «síntoma de una patología cultural y política» (Fontcuberta, 2016, p. 7) al cual asistimos en esta edad contemporánea<sup>68</sup>.

En la perspectiva internacional –especialmente del Norte global, donde se concentra la mayor cantidad de producción investigativa y teórica sobre esta área– la Comunicación visual ha pasado de lo arbóreo a lo rizomático, retomando la propuesta de Sandra Moriarty y Gretchen Barbatsis (2005), quienes señalan la heterogeneidad de discursos y lugares de enunciación que dificultan la existencia

---

<sup>66</sup> No obstante, en países como Alemania, Suiza y Estados Unidos se concentran el mayor número de iniciativas y proyectos dedicados a la investigación comparativa en Comunicación.

<sup>67</sup> Más recientemente, la estudiosa sueca Åsa Thelander (2018) advierte que pese a la baja visibilidad del campo de la Comunicación visual y su naturaleza interdisciplinaria, se pueden reconocer las siguientes corrientes teóricas: 1) Estética, 2) Retórica, 3) Semiótica, 4) Multimodalidad, 5) Psicoanálisis, 6) Percepción, 7) Recepción y 8) Alfabetismos.

<sup>68</sup> Las imágenes se emplean como dispositivos simbólicos y artefactos comunicativos, que reactivan la sensorialidad, amplificando el conocimiento y la imaginación humana. Asimismo, son una forma de materializar representaciones sociales, políticas y culturales, las cuales se constituyen en un insumo clave en el análisis comunicativo.

de una teoría unificadora y que establecen un «no-territorio» transdisciplinario, donde se acentúan los siguientes nodos investigativos: cognición y percepción, alfabetismos visuales, diseño gráfico, estética, cultura visual, retórica visual y semiótica visual.

De esta forma, los retos del campo investigativo se encuentran en la redefinición de los objetos de estudios, las aproximaciones teóricas pertinentes al mundo contemporáneo dando cuenta de las mediaciones tecnológicas que se imbrican en los procesos comunicativos y culturales actuales. Otro reto es la estabilización metodológica, dada la diversidad de enfoques, técnicas y procedimientos que se cuentan para realizar investigación con materiales visuales.

De acuerdo con el estado del arte elaborado por Marion Müller y Michael Griffin (2012), los análisis visuales comparados se han incorporado de forma tímida en los Estudios de comunicación. Aunque es irrefutable que procesos como ver/observar/mirar son fundamentales para emprender cualquier acción científica, solo hasta los años 90 del siglo pasado lo visual se percibió como una expresión cultural suficientemente relevante como para ser estudiada, principalmente por asociaciones de investigadores americanas y alemanas, las cuales han contribuido a su discusión teórica y metodológica.

Los análisis visuales comparados se encargan de indagar por 1) formas y estilos visuales, 2) sistemas sígnicos visuales, 3) patrones y frecuencias de ocurrencia, 4) tratamientos visuales, y 5) características visuales. Asimismo, la

comparación visual puede realizarse en cuatro niveles diferentes de análisis: *a*) comparación espacial de fenómenos de comunicación visual (estudios transnacionales, pero también interculturales de comunicación visual); *b*) comparación de la comunicación visual en el tiempo (investigando las similitudes y diferencias del mismo tipo de material visual desde una perspectiva histórica); *c*) comparación visual de contenido en medios, programas y formatos (análisis de motivos visuales recurrentes y nuevos); o *d*) comparación de diferentes tipos de medios visuales (es decir, comparación del mismo fenómeno visual en medios impresos y digitales) (Müller y Griffin, 2012, p. 96).

Este tipo de aproximaciones utiliza frecuentemente el análisis de contenido, la iconografía/iconología, el encuadre visual, los análisis semiológico/semiótico y los análisis compositivos. Ello evidencia, como veremos más adelante, la ausencia de una perspectiva metodológica integradora, que tenga en cuenta el acumulado construido en el último siglo.

Las y los comparativistas de lo «visual» normalmente parten de la contextualización, la descripción y análisis de los materiales y objetos de investigación, los cuales pasan por niveles descriptivos, analíticos y críticos. Al igual que otras formas de comparación usadas por investigadores en las Ciencias sociales y Humanidades se busca resaltar patrones recurrentes, dominantes, significativos, así como frecuencias en variables y categorías. Las áreas de interés más frecuentes son: *a)* comparación visual y comunicación política, *b)* comparación visual, violencia, conflicto y guerra; *c)* perspectiva visual comparada y la investigación publicitaria (Müller y Griffin, 2012, pp. 103–109).

En España, Amparo Moreno Sardà (1998) estudió las representaciones de las relaciones entre mujeres y hombres en la prensa española entre 1974 y 2004. Para analizar esos 30 años hizo un ejercicio sistemático, longitudinal y comparativo de una muestra constituida por diarios, dominicales, semanarios de información de guerra y semanarios del corazón. Un análisis de contenido de corte hemerográfico le permitió hacer una lectura comparada, en términos cuantitativos y cualitativos, de los relatos que ofrecía el material. Esta entrada le permitió a la investigadora recorrer los textos periodísticos/publicitarios, así como sus contextos históricos de producción, y dar cuenta de sujetos sociales y políticos presentados en la prensa, acciones y escenarios, desde su complejidad y diversidad.

En América Latina, el campo de la comunicación es difuso y disperso como consecuencia del contexto social, cultural, político en la región (Torrico, 2016); allí la comparación resulta ser un ejercicio implícito, más no explícito, lo que explica las dificultades en la recuperación de su producción. De acuerdo con Fuentes-Navarro (2014)

la caracterización de este campo académico como sujeto a una hipertrofia en el nivel de licenciatura y al mismo tiempo a un claro subdesarrollo en el postgrado,

mientras que ambos niveles tienden a la fragmentación, puede considerarse tan vigente como hace una década (p. 26).

Ello resulta paradójico, dado que la perspectiva comparativa implícita fue una de las preocupaciones de los padres fundadores de la comunicación latinoamericana, quienes tenían un interés por el diálogo regional, la mirada compartida/comparada en clave de un posicionamiento desde el Sur<sup>69</sup>. El mismo Luis Ramiro Beltrán (1976) desarrolló esfuerzos por documentar la producción académica del campo de la Comunicación; sin embargo, los proyectos comparativos internos y externos escasean en esta área del mundo (Navarro, 2015).

Así las cosas, los estudios comparativos en Comunicación desarrollados sobre o en América Latina durante el período 2000-2020 están concentrados en áreas como periodismo, publicidad, economía política de la comunicación y comunicación organizacional, así como las reflexiones sobre la producción académica del campo. Es evidente la preferencia por las comparaciones macro entre países con unidades analíticas equiparables desde un enfoque culturalista. Metodológicamente, fueron comunes los análisis de contenido (por la inevitable necesidad de tener volumen estadístico y justificar la exhaustividad investigativa) y los análisis documentales (por el acceso a fuentes, financiación y factibilidad en las investigaciones). No obstante, los resultados de esta exploración meta-metodológica revelan que los esfuerzos en el desarrollo de abordajes comparativos han permanecido tímidamente delineados y marginales en la investigación en Comunicación<sup>70</sup>.

---

<sup>69</sup> Sin embargo, el compromiso académico y político de estudiosos latinoamericanos sufre de una triple marginalidad (política, intelectual y bibliográfica) en los diferentes escenarios de discusión sobre el campo de la Comunicación a nivel mundial.

<sup>70</sup> Para apreciar en detalle los resultados y análisis de esta búsqueda véase: Castellanos-Escobar, A. (2020a). *Trayectorias de la investigación comparativa en Comunicación desde América Latina, 2000-2020*. En: XV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIIC), ponencia presentada al GT9. Teoría y Metodología de la Investigación en Comunicación. Organizado por la Universidad Pontificia Bolivariana durante el 9 al 13 de noviembre de 2020.

En Latinoamérica, la producción en Comunicación visual, en tanto área de estudio e investigación, apuesta por una iniciativa interdisciplinaria del campo y sus vínculos con otras áreas de conocimiento, como los diseños y las artes. Considero el valor de las propuestas estructuralistas y ancladas en la semiología/semiótica que llegaron al continente latinoamericano, fundamentales como herramientas de pensamiento para el complejo mundo simbólico, pues permiten encontrar espacios en la enseñanza de áreas relacionadas con la creación. Así las cosas, según documenta Rollié (2004), el devenir histórico de la Comunicación visual en Argentina se remonta a los años 60, y su función principal estuvo en fundamentar el campo diseñístico, del cual es un eje el debate dualista entre las tensiones del pensar (teoría) y el hacer (práctica), así como las relaciones entre sensorialidad y procesos sociales, es decir, el pasar del hecho perceptivo a la construcción de sentido. Por su parte, en México se advierte cierta sinonimia con el concepto de «cultura visual», alrededor del cual se han agrupado investigaciones sobre la identidad, la ciudad, la diversidad étnica y el patrimonio. Su cercanía con el campo de los diseños (especialmente el gráfico/visual/comunicación), rápidamente se expandió con la circulación de textos como los de Munari (2008), resultado de un número significativo de clases que el autor impartió en el Carpenter Center for the Visual Arts de Cambridge, Estados Unidos, así como su visita a este país.

El colombiano Armando Silva (1988) narró de forma autobiográfica sus contribuciones a la creación del área de Comunicación visual 1977 en la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia con un enfoque semiológico y una profunda base psicoanalítica. Destacan sus trabajos sobre grafitis, álbumes de familia e imaginarios urbanos. A renglón seguido, los investigadores del Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura (IECO) de la misma institución, reconocen la Comunicación visual como una línea de investigación que dinamiza la pluridisciplinariedad e interdisciplinariedad, como consecuencia de la convergencia de varias saberes y metodologías. Ellos expresan:

Entendemos la Comunicación visual como una construcción de sentido interactiva e intercultural que relaciona los conocimientos, las prácticas y los valores de forma estética, ética, simbólica y epistémica, superando las prácticas comunicativas y

educativas homogeneizantes y excluyentes construidas alrededor de la cultura occidental como único referente válido (2017).

De allí que exploren la comprensión de la Comunicación visual contemporánea en tres frentes de trabajo: el primero tiene que ver con las investigaciones de la neurociencia y sus relaciones con el cerebro y la cognición humana; el segundo estudia la representación, la percepción y el iconismo, sometidos a determinaciones históricas y culturales; el tercero se concentra en la producción, circulación y consumo mediático de la imagen y las implicaciones dentro de los procesos educativos en una sociedad-mundo saturada por la hipervisualidad y las diversas sensorialidades (Goyes, 2002).

### **3.3 Triangulación**

La triangulación es una estrategia que garantiza la confiabilidad de los resultados de cualquier proceso investigativo (Betrián Villas et al., 2016), aumenta la validez y disminuye el sesgo (Blaikie, 1991). Por lo tanto, para esta investigación implementé la triangulación múltiple propuesta por Denzin (1970), en la que se incorporan procedimientos en diversos niveles (teóricos, metodológicos y datos) que favorecen la comprensión amplia del objeto de estudio. Así las cosas, teóricamente me apoyé en las reflexiones sobre los conceptos de libro escolar, imagen impresa y cultura gráfica, como parte de los aportes que proporcionan los «giros» espacial, material y visual a las Ciencias sociales y los Estudios de área. Esto me permitió tener una mayor potencia teórica al acercarme a los libros escolares, resolver las preguntas de investigación y cohesionar de forma articulada diversas entradas de análisis en estos objetos. Asimismo, me desplazé en varios niveles analíticos en la investigación. En primer lugar, el nivel espacial (revisando la producción gráfica y editorial escolar desde la perspectiva transnacional de Argentina, Colombia y México), temporal (analizando las imágenes en libros escolares del período 1900-1950) y de contenidos (cuestionando críticamente la información visual de espacios, sujetos sociales y objetos de la iconografía escolar).

En lo metodológico, integré complementariamente el análisis de contenido, la analítica cultural y las herramientas de investigación visual con procedimientos

tradicionales y apoyos computarizados, para problematizar críticamente una muestra de 400 libros escolares de Argentina, Colombia y México. Sin embargo, en una época de desmaterialización/inmaterialización de las imágenes (Sassoon, 2004), me interesó estudiarlas desde su materialidad en los libros escolares, a partir de la visualización cercana, lineal y solitaria de cada una de ellas dentro del objeto libro, pero también de forma distante, fragmentada y colaborativa gracias a procedimientos digitales.

Esta transformación técnica de lo material a lo digital debería verse como un proceso cultural, donde la digitalización podría superar la deshistorización y descontextualización de los datos y documentos visuales (Hayes et al., 1998). Siguiendo las sugerencias de Niederer y Colombo (2019),

un enfoque analítico de datos, en este caso, significa alejarse para reconocer patrones de repetición basados en la semejanza o en la recurrencia de rasgos formales particulares (por ejemplo, el uso del color) o en la reaparición de la misma imagen dentro del conjunto (p. 46).

Mientras, un enfoque que revisa las imágenes como contenido «combina un enfoque cualitativo y uno cuantitativo, haciendo un *zoom-in* para ofrecer una lectura cercana de las imágenes» (p. 48). Estos dos enfoques contribuyeron de forma significativa a la investigación y a un estudio más integrado de los objetos visuales. Insisto en que dicha combinación me permitió acercarme a 400 libros escolares, sus imágenes y sus condiciones de producción a través de una doble mirada analítica/metodológica, e incrementar las posibilidades de brindar «respuestas empíricas a la pregunta de investigación desde diferentes puntos de vista» (Rössler, 2012, p. 467).

La mixtura del análisis cultural tradicional y el análisis cultural computarizado también conocido como analítica cultural (Manovich, 2020), contribuyó al proceso de generalización y particularización de los datos visuales. El primero con una larga tradición en la observación empírica de pocos objetos de estudio, mientras el segundo amplía la escala del conjunto de datos gracias a la automatización que permiten herramientas digitales y aplicaciones de software, lo que lo ha convertido en una nueva forma de estudiar la cultura (Manovich, 2009).

Sin embargo, como mencioné anteriormente, el análisis cultural tradicional emplea la lectura cercana, lineal y mayoritariamente solitaria para describir las características de los objetos culturales. No obstante, esto tiene sus debilidades y limitaciones, pues una investigación social no escapa de sesgos, ya que como advierte Janice Winship (1981) «todos traemos nuestras posiciones sociales a la lectura de cualquier discurso» (p. 28). Incluso el mismo análisis de contenido pese a su potencia para realizar el conteo y análisis de frecuencias<sup>71</sup> no logra trabajar en profundidad el significado cultural de las imágenes. Pero me fue muy útil para sistematizar los datos de tres países de América Latina en una matriz y clasificar los datos, a modo de herramienta básica para el análisis. Mientras tanto, las herramientas de investigación visual me permitieron acercarme de forma más detallada e interpretativa a la colección de datos.

Por su parte, la analítica cultural, como mencioné anteriormente, hace una lectura distante, fragmentada y colaborativa. Esto me garantizó apreciar patrones culturales a partir del conjunto de datos con herramientas digitales, como *ImageJ* e *ImageSorter*, las cuales me ayudaron no solo a visualizar las imágenes basadas en ciertos parámetros, sino también a organizar series visuales por color. Sin embargo, hay que reconocer las críticas y limitaciones que poseen los análisis culturales computarizados que emplean herramientas de visualización digital para acercarse a grandes colecciones visuales. Por ejemplo, el historiador de arte Edward Shanken (2009) afirma que este tipo de abordaje «parece estar limitado solo a los aspectos formales más superficiales de una pintura» (p. 1). A esto se suman los duros cuestionamientos sobre el costo de las investigaciones por el uso de recursos tecnológicos, como supercomputadoras, y el desafío logístico de comparar múltiples materiales visuales en pantallas de gran tamaño.

Así las cosas, combinar la visualización cercana (Moretti, 2015) con la visualización distante (Arnold y Tilton, 2019) contribuyó a mi acercamiento con el conjunto de datos en dos momentos. El primero, apoyado en las tradicionales

---

<sup>71</sup> Recordemos que existe una relación entre la frecuencia con la que aparece cierto elemento y el interés o intenciones del creador visual. El conteo que realiza el análisis de contenido como técnica formalista de investigación ofrece la posibilidad de trabajar con los elementos «manifiestos», por esta razón resulta ser objetiva.



técnicas interpretativas sobre el análisis de materiales y objetos culturales, recorrió varias veces el cuerpo de imágenes y permitió un abordaje secuencial profundo. El segundo, a través de ejercicios de visualización a distancia y experimentación, me dio otras perspectivas y abrió posibilidades en el reconocimiento de patrones y la identificación de otros elementos comunes y no comunes en un número considerable de datos.

Recordemos que la lectura lineal y secuencial ha sido un abordaje de larga data entre los estudiosos de libros y otros objetos culturales (Chartier y Scolari, 2019; McLuhan, 1993). Para acercarnos a sus contenidos, sean estos textuales o visuales, es clave la foliación que brinda el libro en tanto dispositivo. A contrapelo, la lectura fragmentada o no lineal propone una ruptura frente al soporte código y permite enfocarnos en otro tipo de características que pasan de forma opaca o invisible en los análisis convencionales. Así, la lectura solitaria e individual que por años ha reposado en las Ciencias sociales es complementada aquí por la perspectiva abierta, colaborativa e interdisciplinaria, que facilita una mirada más amplia y una riqueza analítica. De allí que Hockney (2001), Manovich (2013) y Osorio (2015) les confieran un valor especial a las visualizaciones compartidas y al trabajo con pares e impares, ya que estos intercambios propician conversaciones disruptivos sobre los materiales visuales.

Por último, cabe anotar que una visualización busca transformar datos cuantificados en una representación visual. No hay que olvidar que las visualizaciones son argumentos visuales con características persuasivas (Cairo, 2011). Por ello, autores como Osorio (2015), Roldán y Pinola-Gaudiello (2014) otorgan importancia a la argumentación visual o la argumentación a través de imágenes. Asimismo, las visualizaciones tienen un alto potencial cognitivo (Manovich, 2013), y contribuyen a descubrir patrones en extensos conjuntos de datos, a los que ayudan a presentar de forma clara, ampliando la comprensión de un tema y promoviendo nuevas percepciones.

### ***3.3.1 Análisis de contenido***

En primer lugar, el análisis de contenido es una técnica de investigación empírica que permite acercarse a diversos materiales visuales, empleada

principalmente en el estudio de mensajes en la prensa, la publicidad y la televisión. De acuerdo con Bell (2001), «es un método de observación sistemático utilizado para probar hipótesis sobre las formas en que los medios representan personas, eventos, situaciones» (p. 10), facilitando la cuantificación de grandes cuerpos de imágenes organizadas a través de diferentes variables y categorías.

Los análisis de contenido, que cuentan ya con una larga tradición en los Estudios de comunicación, apuntan generalmente a la comparación, ya que no evalúan variables de forma aislada sino que exploran el significado manifiesto y contextual de grandes cantidades de información en amplios períodos de tiempo. Según Neuendorf (2002)

el análisis de contenido es, en resumen, un análisis cuantitativo de los mensajes, que se basa en el método científico (incluyendo la atención objetividad-intersubjetividad, confiabilidad, validez, replicabilidad y evaluación de hipótesis) y no se limita a los tipos de variables, que pueden medirse o al contexto en el que se crea o presenta el mensaje (p. 10).

Dichas características hacen del análisis de contenido una técnica potente en la investigación comparativa<sup>72</sup>.

Los análisis de contenido se pueden clasificar en tres enfoques distintos: convencional, directivo y sumativo (Hsieh y Shannon, 2005). Para este caso, decidí optar por uno convencional, que privilegió la observación del material. El marco de codificación se definió bajo el proceso de revisión exploratorio con la colección de datos visuales, luego de un primer inventario del cuerpo de imágenes. Este ejercicio

---

<sup>72</sup> La confiabilidad se considera la capacidad que el instrumento posee de ser replicado por otros investigadores, garantizando llegar a resultados similares. La validez es el grado que el instrumento mide, esta asegura su consistencia interna y controla que mida lo que este deba medir. Dicha consistencia del constructo sirve como andamio en el diseño de categorías del libro de códigos e implica sostener el significado de los conceptos teóricos. La equivalencia de la muestra, para este caso fue una tarea compleja por la dificultad acceso a los datos, así como la posibilidad de contrastar un número similar en los libros escolares por país, dadas las asimetrías de producción editorial de cada uno de ellos. Finalmente, la equivalencia de ítems y procedimientos son fundamentales a la hora de trabajar con las variables evitando sesgos.

fue abierto y se desarrolló en una matriz, que constituyó la columna vertebral que soportó la exploración de las 43.088 imágenes que se encuentran en los 400 libros escolares de Argentina, Colombia y México. Para realizar este análisis de contenido atendí las sugerencias propuestas por Vilches (2011) y Ball y Smith (1992), que contemplan actividades como seleccionar un tema y fuentes documentales, determinar un problema, idear un conjunto de categorías analíticas, construir un instrumento, revisar variables, elaborar un libro de códigos, codificar, contar frecuencias y documentar en la hoja de registro, que en esta investigación se hizo a través de *Google Sheets* con la participación de tres codificadores<sup>73</sup>. [Anexo 2. Libros de códigos.](#)

El análisis de contenido comparativo, como explica Patrick Rössler (2012), constituye una perspectiva heurística que, enfocada en distinguir la coherencia y variación entre las culturas y a través de la visualización cercana, revela tendencias globales/regionales, identifica patrones culturales específicos y encuentra diferencias en los contenidos. Históricamente, sus primeras aplicaciones se focalizaron en prensa impresa, revistas y magazines, discursos políticos y anuncios publicitarios en los que además de tener un campo amplio de acción, asume el rol de indicador social.

Esta tesis doctoral aporta al conjunto de investigaciones comparativas en los Estudios de área retomando las contribuciones metodológicas del análisis de contenido, contrastando imágenes de espacios, sujetos sociales y objetos disponibles en libros escolares de Argentina, Colombia y México producidos durante 1900 a 1950, lo que me facilitó establecer similitudes y diferencias entre la producción gráfica y editorial escolar. No obstante, debo advertir que en las imágenes impresas convergen dominios estéticos, socioculturales, técnicos, económicos, políticos y educativos (Perlmutter, 1997), lo que provocó la

---

<sup>73</sup> Dos de los codificadores con habilidades en pedagogía, español y lenguas (Eliberto Quintero Montoya y Cristian Arce), y una en artes visuales (Margarita Villarraga García). Cada uno de ellos recibió entrenamiento y capacitación de mi parte, lo que permitió garantizar la validación del instrumento y obtener confiabilidad en la codificación. Posteriormente, durante 2020, realicé yo mismo una nueva revisión de la codificación del conjunto de datos recopilados en los 400 libros escolares de la muestra recuperada de la producción editorial de los tres países del estudio.

formulación de una estrategia metodológica que contempló más de una técnica de investigación. Así las cosas, reconozco que aunque el contenido es relevante, codificar solo lo «manifiesto» es demasiado restrictivo y hace que el plano expresivo y la materialidad sean «opacos» para los estudiosos de los textos escolares, diluyendo la potencia del análisis de contenido y resultando insuficiente al estudiarlos<sup>74</sup>.

Siguiendo esta preocupación, la investigadora finlandesa Gunilla Holm (2008) brinda sugerencias a la hora de emprender un análisis de contenido de imágenes visuales, que habitualmente se emplea en la investigación en medios y comunicación. La autora explica que esta técnica se centra en las comparaciones con una muestra robusta y datos puestos en contexto, con los cuales es posible advertir tendencias de las imágenes. En este tipo de trabajo, el material visual se clasifica según criterios determinados por los investigadores, y luego se cuentan las frecuencias de ocurrencia. Sin embargo, para explorar los mensajes a partir de las imágenes, un análisis de contenido debe combinarse con otra técnica, dado que

el análisis de contenido ha sido común para explorar películas, revistas y televisión. Por ejemplo, se han realizado numerosos estudios sobre cómo se ha retratado la escolarización en películas populares (Beyerbach, 2005; Bulman, 2005; Dalton, 1999; Farber y Holm, 1994a, 1994b; Lowe, 2001). Estos estudios emplean un tipo muy diferente de análisis de contenido en el que las imágenes visuales y las escenas se analizan en relación con el texto verbal de manera integral. Raramente se utiliza algún tipo de conteo o categorización directa. Se han utilizado tipos de análisis similares en estudios de cuestiones de género en revistas, en las que las imágenes y el texto se analizan juntos, pero a veces también por separado (Holm, 2008, p. 329).

---

<sup>74</sup> Esta discusión sobre forma-contenido la planteó el canadiense Marshall McLuhan (1993), para quien medio y mensaje son igualmente valiosos a la hora de emprender un análisis, pues el medio en sí mismo influye en la experiencia humana (desde sus dimensiones sensoriales y perceptivas) no solo a través de los mensajes y contenidos, sino también de sus características materiales y técnicas.

Bell (2001) agrega que el análisis de contenido ocasionalmente termina reduciéndose a un procedimiento técnico de conteo que no nos dice mucho acerca de los significados o efectos de las imágenes. Por tal razón, empleé utillajes metodológicos que superaran estas limitaciones, fortaleciendo el trabajo con los libros escolares y su materialidad, teniendo no solo una técnica que permitiera la revisión estadística de las frecuencias sobre el contenido de las imágenes (o las imágenes como contenido), sino agregando una mirada cualitativa e interpretativa<sup>75</sup>, usando herramientas de investigación visual (con o sin apoyo de procedimientos digitales), permitiendo el desarrollo de un análisis cultural tradicional y un análisis cultural computarizado o analítica cultural (Manovich, 2020), en donde el primero privilegió la visualización cercana, lineal y solitaria y el segundo la visualización distante, fragmentada y colaborativa<sup>76</sup> (Melo Flórez, 2017). De acuerdo con Lorenzo Vilches (2011) la investigación en Comunicación asume hoy grandes desafíos<sup>77</sup>, uno de ellos consiste en superar el logocentrismo y el reduccionismo de los materiales a códigos lingüísticos (p. 28). Asimismo, requiere abrir perspectivas de análisis que incluyan estrategias visuales y contemplen formas de comunicación no verbal. No obstante, como advierte Pink (2006), una metodología «puramente visual» es insuficiente para comprender el significado de las imágenes, dado que estas deben analizarse en términos de cómo

---

<sup>75</sup> También tuve en cuenta los reconocidos cuestionamientos ofrecidos por Siegfried Kracauer (1952), quien advierte que las particularidades de los procedimientos cuantitativos del análisis de contenido como técnica reduce su precisión al no incluir exploraciones cualitativas.

<sup>76</sup> Franco Moretti (2015) propuso los conceptos de «lectura cercana» y «lectura distante» para trabajar en el área de las Humanidades digitales, el cual provocó profundas discusiones principalmente en los Estudios literarios y las Ciencias sociales. Recientemente, y siguiendo este movimiento el Distant Viewing Lab, espacio que trabaja con imágenes a través de software, formuló el concepto de «visualización distante» (Arnold y Tilton, 2019) para analizar los cambios de diseño y estilo que ocurren durante períodos de tiempo del *corpus*. Es decir, existe un desplazamiento significativo en las prácticas de investigación contemporáneas, del investigador en solitario al equipo de investigadores con diferentes saberes y experticias.

<sup>77</sup> Este autor plantea que las áreas de investigación en Comunicación se pueden dividir en 1) emisores/productores, 2) medios (análisis comparativos, mercados y producción), 3) contenidos (estudios descriptivos y comparativos) y 4) audiencias/consumidores (Vilches, 2011, pp. 45–50).

sus elementos visuales se hacen significativos en relación con un conjunto de categorías culturalmente específicas, por lo que resulta fundamental y a la vez necesario, articular una estrategia de triangulación complementaria.

### ***3.3.2 Analítica cultural***

La analítica cultural es un término acuñado por el Dr. Lev Manovich para describir el trabajo que utiliza capacidades digitales para organizar, clasificar y procesar computacionalmente un gran número de colecciones de datos. Esto permite ver todo el *corpus* en una sola macrovista o visualización, lo cual facilita el análisis de imágenes como imágenes organizando la información visual por metadatos, características y propiedades del contenido. Considero valiosas estas alternativas para la investigación dado que permiten efectuar distintas acciones, como ver artefactos de formas nuevas, describir los cambios y desarrollos históricos, revelar patrones inadvertidos, confirmar intuiciones e hipótesis y manejar las imágenes como dato (dato estructurado) y como contenido (dato no estructurado).

Este auge por lo computacional surge como consecuencia del aumento de datos disponibles digitalmente, herramientas e infraestructuras de procesamiento, lo que ha permitido que una creciente comunidad de académicos adelante estudios colaborativos, lo que produce, sin lugar a duda, grandes desafíos en la apertura, validez, fiabilidad y ética de la investigación. Ahora bien, el hecho de que un método se ejecute en un ordenador no lo convierte necesariamente en «método computacional», pues los investigadores de las Ciencias sociales y la Comunicación han utilizado aplicativos durante más de medio siglo. Sin embargo, los métodos computacionales son aquellos que generalmente: (1) incluyen conjuntos voluminosos de datos, (2) disponen de algunos de ellos digitales y otros «naturales», (3) requieren soluciones algorítmicas para su análisis y (4) aplican/prueban teorías y metodologías «clásicas» (van Atteveldt y Peng, 2018).

Por tanto, quisiera mencionar algunos alcances del empleo de métodos computacionales y herramientas digitales en el trabajo con *corpus* visuales. Dentro de sus fortalezas más evidentes se encuentran el acceso directo a la producción, consumo y efectos de objetos en los medios, lo que evita la construcción artificial de los datos mediante la recuperación acciones y actitudes relacionadas con las

personas a través de las imágenes. Esto favorece la experimentación con datos captados en línea de redes y plataformas que privilegian lo (audio)visual. Por otro lado, otra posibilidad tiene que ver con escalar el número de muestras, pasando de la casuística o de los estudios particulares a grandes volúmenes de información, a las cuales se le aplican modelos predictivos. Finalmente, como he mencionado anteriormente, la digitalización no solo facilita el ejercicio colaborativo, en la visualización, análisis e interpretación de materiales, también establece premisas de cooperación entre pares expertos e investigadores de otros campos de conocimiento (impares), que pueden estar en el mismo espacio/tiempo o no.

Dentro de las limitaciones y dificultades se encuentran el acceso a los datos por múltiples circunstancias, entre ellas el encriptamiento por parte de las empresas de software, los privilegios de algunos equipos de investigación y laboratorios alrededor del mundo, los costos asociados a la infraestructura tecnológica y las capacidades/cualificaciones del capital humano. Adicionalmente, están los sesgos en el trabajo con las colecciones de datos, donde no necesariamente el volumen estadístico es sinónimo de representatividad y validez, pues al igual que sucede con el análisis de contenido tradicional, existen problemas de codificación, sea esta manual o automatizada. Por último las discusiones éticas que expresan preocupaciones por los consentimientos de las personas frente al tratamiento de la información, así como la anonimización, son conductas que tienen un lugar significativo en la responsabilidad de las y los investigadores.

Por consiguiente, para la realización del análisis de contenido comparado utilicé el software *Microsoft Excel* y *Google Sheets* en el registro de la información, así como *Tableau* y *Google Data Studio* en las visualizaciones iniciales. En las herramientas de investigación visual empleé *Palladio*<sup>78</sup> y *Adobe Illustrator* para las redes de autorías, mientras que en la agrupación de los datos por series visuales a través de etiquetas y la visualización a partir de patrones de similitud y frecuencia,

---

<sup>78</sup> Es un aplicativo desarrollado por el Laboratorio de Humanidades digitales de la Universidad de Stanford para la investigación de material epistolar de ilustrados en el proyecto *Mapping the Republic of Letters*.

recurrí a *ImageJ*<sup>79</sup> e *ImageSorter*, y obtuve vistas generales (macrovistas) y una vistas particulares de las imágenes (microvistas). También usé aplicaciones en línea, como *Yandex*, *Bing Image Search*, *Google Images*, *Google Lens*, *Google Vision AI* y *Google Art Palette* para el seguimiento visual computarizado por características de color y contenido<sup>80</sup>. Para búsquedas *online*, *Google Search*, *Google Books*, *Google Scholar* y *YouTube* no solo me ofrecieron diversidad de fuentes documentales con textos, archivos visuales, audiovisuales y sonoros, también me aportaron datos claves del material investigado. En las tipologías, usé la aplicación *WhatTheFont* y *Adobe Illustrator*; para las visualizaciones compartidas, *Google Slides*, y en las experimentaciones visuales utilicé *ImageSorter* y *Adobe Photoshop*, las cuales se emplean normalmente como software en procesos de creación.

Para afianzar estas apuestas, revisé cuatro laboratorios (*Cultural Analytics Lab*, *Distant Viewing Lab*, *Digital Methods Initiative* y el *Density Design Lab*) con sus respectivos equipos de investigadores, que utilizan de forma constitutiva e intencionada métodos computarizados y herramientas digitales en sus procesos de investigación, y que además tienen interés en lo visual. Cada uno de ellos sirvió como referente metodológico, pese a que ninguno trabaje directamente con cuerpos de imágenes relacionadas con libros escolares.

En primer lugar, el *Cultural Analytics Lab*, liderado por el Dr. Lev Manovich, emplea técnicas de computación y visualización para analizar grandes

---

<sup>79</sup> Debo al Dr. Eduardo Navas, profesor e investigador de la Penn State University y miembro del Cultural Analytics Lab en los Estados Unidos el entrenamiento en metodologías de analítica cultural usando ImageJ, y quien considera que este abordaje une lo cualitativo y cuantitativo, que crea un puente entre estos dos enfoques y configura un espacio fronterizo en la construcción de conocimiento.

<sup>80</sup> En una época donde abundan agentes no humanos y algorítmicos (*boots*, asistentes de voz, visión artificial/por ordenador y escritura de máquinas a máquinas) se (re)plantean seriamente el lugar que asignamos a la tecnología por parte de los estudiosos de la comunicación y la cultura, desplazando los conceptos de mediación/mediatización tecnológica a la tecnología como agente comunicativo. En este filón, los Estudios post-antropocéntricos de la comunicación, en su núcleo duro, cuestionan que la comunicación sea una condición exclusivamente humana, y proponen un dominio de estudio centrado en las interacciones máquina a máquina.



volúmenes de datos. Este equipo de investigadores usa ciencia de datos, estrategias digitales de visualización y teoría de medios en tanto principios fundamentales en la crítica visual y analítica cultural. Metodológicamente, el uso de herramientas computacionales, al trabajar con colecciones visuales, permite combinar diversos procedimientos que pueden llevar de los artefactos culturales a sus visualizaciones, de diferentes maneras y con distintos resultados, y posibilitar la formulación de varios tipos de preguntas (Manovich, 2013, p. 273). El uso de software apoya las búsquedas de patrones en enormes conjuntos de imágenes fijas y móviles, así como su clasificación a través de etiquetas y metadatos, una labor que manualmente tardaría años, teniendo en cuenta las capacidades humanas y los sesgos de observación de las y los investigadores.

Quisiera destacar que en las metodologías de analítica cultural propuestas por Manovich (2012) las imágenes se traducen en imágenes<sup>81</sup> y permiten:

1. Usar visualizaciones interactivas en alta resolución para explorar grandes colecciones de datos compuestos mayoritariamente de imágenes y vídeos.
2. Medir automáticamente las propiedades de todos los objetos visuales.
3. Buscar otro tipo de patrones más allá de los comunes (géneros, estilos, medios, países, movimientos).
4. Cuestionar categorías y etiquetas culturales existentes, a partir del uso de la computación para crear mapas alternativos, poniendo en crisis los metadatos.

---

<sup>81</sup> Maria Giulia Dondero ha denominado esta aproximación de la visualización de medios como un dispositivo metavisual por varias razones: «1) estas visualizaciones son imágenes de imágenes; 2) los parámetros utilizados para organizarlos son visuales; 3) la distribución automática de las imágenes se visualiza espacialmente en una presentación regida por abscisas y ordenadas; 4) el análisis de contenido habilitado por la visualización de medios permanece dentro del ámbito de las imágenes (filiación, tradición, cita, género) y no en el ámbito abstracto de la descripción verbal» (2019, p. 21).

5. Desarrollar nuevas visualizaciones y hallazgos, y establecer otras relaciones sobre el material al verlo colaborativamente con otros.

Adicionalmente, les interesa fomentar el uso de tecnologías de código abierto como parte de su posición académico-política privilegiando el trabajo comunitario, de allí que dentro de su repertorio de herramientas se encuentren aplicativos como *ImageJ* e *ImagePlot*<sup>82</sup> para visualizar portadas de revistas, páginas de periódicos, cómics, mangas, selfis, sitios web, películas y animaciones. Estos software les han facilitado los procesos de investigación con conjuntos de datos que permiten: 1) cotejar información y descubrir patrones (color, textura, composición, ritmo, movimiento), 2) mostrar muestras visuales organizadas por brillo, saturación, tono y metadatos, 3) organizar la información por etiquetas y metadatos agregados ya existentes, 4) investigar un conjunto de objetos, clasificándolos mediante escalas cuantitativas o cualitativas. Otra aplicación es *ImageSlice*, usada en la creación de vistas de sección, la cual efectúa cortes en las imágenes de forma horizontal-vertical, y *VisualSense*, empleada en la exploración de conjuntos de imágenes, gráficos de barras y tortas; permite navegar el material de muchas maneras, aplicando procedimientos de escala y generando conexiones con otros datos visuales. Uno de los procedimientos de investigación que emplean en el laboratorio se denomina «montaje de colección» el cual les permite organizar/visualizar/comparar imágenes por metadatos (Manovich, 2013, p. 262). Sin embargo, como mencioné anteriormente, esta técnica traduce imágenes en imágenes, lo que facilita comparar diferentes colecciones o subconjuntos de datos

---

<sup>82</sup> La herramienta *ImagePlot* admite visualizar materiales voluminosos de imágenes y vídeos. Asimismo, garantiza que toda la colección de datos se muestre en una sola visualización, y pueda ser organizada por series/patrones, acciones fundamentales para descubrir grupos de contenidos con características visuales similares/diferentes. Adicionalmente, es posible agregar anotaciones y palabras claves, renderizar y guardar las visualizaciones. Dichas visualizaciones pueden utilizarse para varios propósitos entre los que destaco: identificar cambios representacionales a través del tiempo, encontrar imágenes con características atípicas, detectar grupos de imágenes similares o descubrir patrones en colecciones, entre otros.

a partir de diversas características visuales. Asimismo, una vez que los artefactos se traducen en datos digitales, se puede decidir qué se visualizará.

Estas herramientas y métodos de visualización permiten mostrar grandes cantidades de datos simultáneamente y observar cambios históricos graduales y sutiles durante largos períodos de tiempo, encontrar qué imágenes son típicas y cuáles son únicas, y comprender los patrones de similitud y diferencia. Lo anterior implica un número significativo de transformaciones en la investigación, dadas las posibilidades de combinar enfoques y aproximaciones en las observaciones e inferencias que se pueden realizar.

Normalmente, en los proyectos de analítica cultural se experimenta con visualizaciones a través de una cuadrícula rectangular y se organizan por frecuencia. Aquí, los datos se ordenan en dos dimensiones, según sus características visuales y/o metadatos. Las imágenes con elementos similares conforman grupos, mientras que las imágenes únicas se ubican fuera de estas agrupaciones. No obstante, la organización de la muestra por patrones de similitud se puede hacer manualmente, tal y como lo hace David Hockney (2001) en su investigación publicada en formato libro (y posteriormente documental por la BBC bajo el nombre *El conocimiento secreto*), donde emplea una pared de 21,33 metros de longitud para efectuar visualizaciones en su estudio ubicado en California.

Por tanto, las herramientas de cómputo permiten automatizar procesos, pues como el mismo Manovich (2006) afirmó cuando caracterizó los «nuevos medios», estas brindan la posibilidad de realizar anotaciones manuales y automáticas. Ambas se complementan, ya que es posible combinarlos en el estudio con conjuntos de datos provenientes de medios masivos. Dado que las computadoras capturan los detalles finos de una forma visual, es muy difícil para ellos comprender el contenido representado; los seres humanos, sin embargo, pueden hacer esto fácilmente (Manovich, 2013, p. 270). Aunque todo esto suena novedoso, la comparación visual entre materiales al mismo tiempo era uno de los procedimientos utilizados en la Historia del Arte, donde se usaban dos proyectores de diapositivas para mostrar dos

imágenes, una al lado de la otra<sup>83</sup>. No obstante, la masificación tecnológica nos permite comparar miles de datos a través de pantallas de computadora y modificar los modos de visualización.

Un elemento adicional en esta reflexión metodológica responde a la valoración de la materialidad al trabajar con data voluminosa proveniente de la cultura y artefactos «traducidos» a datos, pues las visualizaciones, si bien representan ciertos aspectos de los artefactos culturales, pueden conducir a nuevos hallazgos y comprensiones, pero no son un sustituto de las ideas que se obtienen al observarlos en sí mismos. El libro es un medio secuencial y su visualización hace evidente «cómo el diseño visual de los medios impresos modernos cambió en el tiempo» (Manovich, 2013, pp. 258–262). Huelga decir que uno de los desafíos cuando usamos herramientas digitales para analizar materiales visuales radica en las categorías que empleamos. Sobre esto, la experiencia del *Cultural Analytics Lab* menciona que

Con categorías lingüísticas a priori como «cara» o «persona», perdemos otro enfoque poderoso en el análisis de grandes datos visuales por computadora: la visualización exploratoria. Usando una perspectiva de visualización de medios, podemos examinar enormes conjuntos de datos arbitrarios para ver simplemente «lo que está allí», en los patrones de búsqueda de procesos que no corresponden a categorías semánticas preexistentes (Manovich, 2013, p. 271).

Esto es potente por dos razones, la primera porque nos recalca la importancia del pensamiento móvil que Osorio (2015) aplica a sus procedimientos de investigación a través de series visuales, a modo de visualización exploratoria del cuerpo de imágenes. Por otro lado, hace explícita la brecha semántica y estética al emplear herramientas de cómputo en los análisis. Recordemos que en investigación se usa el término «brecha semántica» para describir la distancia que

---

<sup>83</sup> Heinrich Wölfflin desarrolló el método de usar dos proyectores, uno al lado del otro en la Historia del arte para comparar imágenes, encontrando patrones en las representaciones y formas visuales. Ver: Wölfflin, H. (1950). *Principles of Art History: The Problem of the Development of Style in Later Art*. Dover.

se debe superar entre el contenido y el significado de una imagen percibida por un observador humano, y lo que puede observar una computadora (Manovich, 2013, p. 272). Sin embargo, tomando cierta distancia a esta propuesta sus críticos señalan que adopta una suerte de «neoformalismo computacional reductivo» y no brinda un análisis profundo pues se queda en el reconocimiento de patrones, concentrando sus esfuerzos en el proceso más que en el análisis en sí mismo (Drainville, 2018). En otras palabras, hay que reconocer sus potencialidades en el estudio de aspectos formales en contenidos y sus estructuras de composición, pero también, sus limitaciones.

Finalmente, un punto sobre el cual conviene recabar advierte las apuestas de la visualización cercana y distante, las cuales representan una respuesta a la pregunta fundamental de cómo conciliar estos dos tipos de análisis. Al distanciarnos de los materiales se pueden observar patrones más grandes en los datos. Por el contrario, al acercarnos se estudian los detalles de cada imagen individual. La «visualización cercana» examina artefactos directamente y la «visualización distante» se dedica a revelar patrones, conduciendo a dos diferentes tipos de conocimiento (Manovich, 2013, p. 261).

La segunda iniciativa que emplea métodos computacionales para indagar por lo visual es el *Distant Viewing Lab*. Fundado en 2015 por el Dr. Taylor Arnold y la Dra. Lauren Tilton, investigadores de la Universidad de Richmond<sup>84</sup> e interesados en visualizar datos (geoespaciales, imágenes y textos), detectar patrones, tendencias y relaciones a través de herramientas de investigación visual con fuentes de Internet. Principalmente, se han enfocado en la «visualización distante» de grandes cuerpos visuales, entre los que se encuentran fotografías históricas, obras de arte escaneadas, fotogramas de series televisivas y otros productos audiovisuales, implementando procedimientos como análisis de color, detección de objetos, reconocimiento facial, similitud y agrupamiento de imágenes.

---

<sup>84</sup> Este espacio de investigación privilegia el trabajo interdisciplinario y transdisciplinario. Así, Lauren Tilton pertenece al área de Humanidades digitales, mientras que Taylor Arnold trabaja en Matemáticas y Ciencias de la computación.

Las inquietudes de este laboratorio giran alrededor de la identificación de obras de arte similares, el reconocimiento de objetos en grandes colecciones de datos y el rastreo de movimientos de personajes en productos audiovisuales, principalmente televisivos<sup>85</sup>. Metodológicamente, sus procesos se pueden agrupar en tres: 1) exploración de series de imágenes, 2) análisis específico de una o varias características para responder a preguntas de dominio y estudios de datos críticos que involucran decisiones algorítmicas en la analítica visual, gracias a lo cual tienen un alcance mayor. Sus métodos se soportan en el trabajo con herramientas de acceso abierto, muchas de ellas desarrolladas por ellos mismos, y ello constituye una decisión que busca posibilitar el intercambio entre redes de investigación y proyectos en diferentes partes del mundo. Por supuesto, la crítica más profunda que veo deriva de la pérdida del vínculo histórico entre los puntos de vista micro y macro que privilegia este último, y la dificultad de recuperar información con respecto a las condiciones sociales de producción y elaboración de las imágenes analizadas.

El tercer laboratorio es el *Digital Methods Initiative* de la Universidad de Ámsterdam, que lidera un número significativo de proyectos heterogéneos con temas coyunturales y estructurales, entre los que sobresale la preocupación por el cambio climático y la veracidad de la información en redes sociales, empleando el enfoque comparativo en la producción discursiva de ecosistemas como *Facebook*, *Instagram*, *Reddit*, *Twitter*, *Tumblr*, *Google Images* y otras plataformas de Internet. Según Richard Rogers (2013) los métodos digitales se basan en la investigación sociocultural con datos que pueden ser ontológicamente nativos o que han migrado a los entornos virtuales. Aquí radica una de las diferencias más significativas con el *Cultural Analytics Lab* y esta iniciativa neerlandesa que trabaja con archivos digitales «nativos», mientras los primeros tienen una fijación por la digitalización.

En este laboratorio europeo utilizan procedimientos como extracción de datos, limpieza y filtrado. Posteriormente, codifican con etiquetas el material en

---

<sup>85</sup> Un interés particular que tienen los investigadores de este laboratorio se centra en el estudio de datos que contienen texto e imágenes vinculados, como periódicos con contenido visual o programas de televisión con subtítulos.

cada una de las plataformas y crean una visualizaciones compuestas y atenuadas (estas consisten en organizar y representar datos con el software *Adobe Photoshop*). Vale la pena precisar que este tipo de aplicativos se ha usado por parte de diseñadores y artistas para actividades creativas, empero lo novedoso es incluirlas en procesos de investigativos en tanto parte fundamental de las metodologías visuales.

Dentro de sus proyectos destaco el trabajo sobre cambio climático, en el cual hacen uso de métodos digitales para investigar las imágenes en Internet asociadas al tema (Pearce et al., 2018). Los investigadores afirman que la iconografía del cambio climático va más allá de chimeneas de humo contaminantes y osos polares; su objetivo fue describir la comunicación visual de este fenómeno en diferentes plataformas mediáticas, en las que la hipótesis propuesta tiene como punto de partida que cada una sostiene su propia combinación de estilos, gramáticas y lógicas de visibilidad. El informe que elaboran con siete recomendaciones de comunicación visual del cambio climático sugiere que se muestren personas reales, que no se usen fotografías escenificadas<sup>86</sup> y que se cuenten nuevas historias, y adicionalmente, que se visualicen los cambios climáticos a escala y los impactos emocionales locales.

Finalmente, el *Density Design Lab* del Politécnico de Milán es otro espacio dedicado a la investigación visual que recurre a aplicativos computacionales y uso software en sus proyectos. De esta iniciativa me interesaron los trabajos desarrollados que utilizan procedimientos y herramientas de visualización para hacer comparaciones. En el proyecto *Smart Cities Compared* (Niederer y Priester, 2016) se preguntan por la forma en que son representadas visualmente las ciudades inteligentes, y si necesariamente son verdes, como se ha extendido en el imaginario instituido. Asimismo, indagan por cómo se muestran las personas y la arquitectura de estos espacios. La colección de datos que emplean es recuperada de Ámsterdam,

---

<sup>86</sup> Sobre este tipo de apuestas de escenificación, dramatización, simulación y otros mecanismos empleados por productores visuales en el ámbito periodístico recomiendo revisar el proyecto *Haga como que la violan, haga como que le pegan* (Osorio, 2007).

Cairo, Dubai, Malta y Santander a partir de opciones del motor de búsqueda de Google.

Entre las estrategias que implementó el equipo de investigadores estuvieron: *a)* ubicar las imágenes en la misma línea base y altura, *b)* calcular el valor de color dominante, *c)* ordenar cromáticamente, *d)* extraer sombras y *e)* visualizar comparativamente. Me llama la atención que desarrollan análisis comparados empleando herramientas de investigación visual y métodos digitales. Otros procedimientos fueron la ampliación de las imágenes y los aislamientos visuales, luego de hacer la búsqueda del material en Google, filtrando solo el que tenga personas y calculando, a modo de un análisis de contenido, porcentajes a partir de la cantidad de imágenes y el número de datos con gente, visualizando los resultados comparativamente. Asimismo, organizan el material por series visuales, en donde encuentra cuatro: 1) serie conferencistas, 2) serie posando en las fotos, 3) serie usando dispositivos y 4) serie mostrando dispositivos. También, usaron seguimiento visual computarizado (a través del procesamiento de imágenes y técnicas de visión por computadora) descubriendo la relevante presencia del primer ministro de los Emiratos Árabes Unidos, Mohamed bin Rashid Al Maktum como financiador de ciudades inteligentes en el mundo.

Para indagar por la arquitectura de las ciudades inteligentes recuperaron en Google imágenes de construcciones y edificios de los cinco lugares, las filtraron y calcularon el número de imágenes totales y el número de imágenes con edificaciones. Al realizar la visualización de salida utilizaron *Adobe Photoshop*, en el cual se cargaron diferentes imágenes en capas (con una muestra de los resultados encontrados), se alinearon las imágenes sobre la misma línea base, y a partir de las opciones de fusión de capas automático desarrollaron una visualización representativa de los datos, a los que denominan «imágenes compuestas».

En el proyecto *Remixing Landscapes* (Colombo, 2015) recurrieron a *Google Images*, esta vez para trabajar las representaciones de Lombardía, una ciudad al norte de Italia, a partir de resultados visuales en los motores de búsqueda de



diferentes países<sup>87</sup>. El objetivo fue mapear y comparar visualmente cómo ocho países perciben, representan e imaginan el paisaje de Lombardía, y preguntarse ¿Qué colores, formas, texturas y materiales resuenan más fuera de Italia? ¿Hay un paisaje estereotipado compartido? ¿O hay múltiples Lombardías? De este ejercicio investigativo, resalto el uso de la remezcla, en tanto estrategia de conocimiento, pues de acuerdo con Eli Horwatt (2009), la remezcla se usa para desnaturalizar, desviar y recontextualizar; es parte de un proceso de resignificación de sentido que pasa por procesos de selectividad y apropiación (Navas, 2017). De esta manera, Colombo (2015) deja ver que se adquieren nuevos conocimientos del material a través del montaje creativo de imágenes. Estos procedimientos de experimentación con la información visual facilitan la combinación de datos viejos y preexistentes para crear nuevas formas. A modo de crítica y de problematización sobre las visualizaciones de salida que hace el *Density Design Lab*, me atrevo a señalar que, en algunos casos, el diseño de la visualización termina opacando los datos, pese a que Niederer y Colombo (2019) argumentan que visualizar es un proceso/producto que opera como herramienta funcional en la investigación que apoya las actividades con públicos académicos y no académicos. Asimismo, el uso de la retórica visual y las formas de visualización propuestas por estos laboratorios se asemejan más en su estructura e infraestructura a las que tienen los grandes monopolios tecnológicos como *Google, Apple, Facebook y Amazon* (GAFA), en los cuales se imbrican ejercicios peligrosos de ética de la información<sup>88</sup>.

---

<sup>87</sup> Para este caso, las actividades claves de búsqueda y recuperación de la información denominada «Web scraping» se hicieron en *Google Images*. Gracias a la ayuda del plugin de *Mozilla Firefox DownThemAll* se guardó el material. Luego del filtrado y la depuración manual de los datos, se remezclaron, a través de *Adobe Photoshop*, usando la línea base de altura y extrayendo dos secciones (inferior y superior). Posteriormente, se midieron las imágenes a partir de valores en los colores dominantes empleando *Color Thief*, y se diseñó la visualización de salida. En estas prácticas investigativas, los procesos de extracción de datos son fundamentales pese a que cada vez existen más restricciones y constreñimientos por parte de las plataformas sociales privadas.

<sup>88</sup> Por supuesto, también hay que señalar críticamente que estos laboratorios para sostener su infraestructura, recursos, equipos y financiación de los proyectos en ocasiones desarrollan aplicaciones que pueden comercializarse y venderse, contribuyendo al sostenimiento de mecanismos de control desde los Estados, las empresas y las corporaciones multinacionales.

Estos cuatro espacios han sido un referente fundamental para la tesis doctoral, pese a que muchos de ellos trabajan con otro tipo de materiales (imágenes de redes sociales, vídeos, películas) y otros temas (medioambiente, comunicación política, representaciones de ciudades y paisajes urbanísticos), todos ellos fuente de inspiración en el tratamiento con el cuerpo de imágenes visuales de los libros escolares argentinos, colombianos y mexicanos producidos durante 1900 a 1950.

### ***3.3.3 La investigación visual y sus herramientas***

Aunque existe una rica tradición de trabajar con lo visual como objeto de estudio, método, técnica investigativa y medio/formato de difusión/visualización académica, no hay unanimidad en sus abordajes. Eric Margolis y Luc Pauwels (2011), editores de uno de los manuales más ambiciosos de investigación, manifestaron la diversidad de posiciones al hablar de lo visual. Dado que no hay una entrada teórica unívoca, esto conlleva a una pluralidad de metodologías, algunas más transparentes que otras. No obstante, su gran debilidad sigue siendo la carencia de una postura acumulativa e integrada en los métodos visuales, por lo que estos parecen ser reinventados una y otra vez sin ganar mucha profundidad, y a menudo omitiendo la existencia de esfuerzos anteriores. Resulta paradójico el crecimiento de estudios de las imágenes en el contexto académico, pero con trabajo investigativo conceptualmente débil y metodológicamente inestable.

Lo anterior no ha disminuido su popularidad entre científicos sociales y humanistas de diversas áreas de conocimiento que las emplean en sus investigaciones. Con el ánimo de superar estas fisuras, es significativo mencionar el marco analítico integrado de la investigación visual propuesto por Margolis y Pauwels (2011), el cual tiene como objetivo ofrecer una mejor visión de las posibilidades actuales para estimular enfoques nuevos y más refinados. Este marco posee tres elementos: *a)* origen y naturaleza de las imágenes, *b)* enfoque de investigación y diseño, y *c)* formato y propósito (p. 5).

En cuanto al origen y naturaleza de las imágenes, debo manifestar que esta investigación utiliza datos primarios de material existente y recuperado a partir de

la consulta en bibliotecas, centros de documentación, librerías de anticuarios y de venta de libros de segunda mano, pero también repositorios y reservorios digitales de textos educativos en Argentina, Colombia y México. Las imágenes de la muestra corresponden a 400 libros escolares que se inscriben en el sector educativo y en la lógica de preservación que responde a intereses diversos, donde destaco la presencia de investigadores en proyectos sobre Manualística y Ciencia de los libros de texto, así como el afán por digitalizar impresos que tienen circulación en bibliotecas públicas y que se encuentran en deterioro por sus características materiales (oxidación del papel, decoloración de tintas, desgaste en las encuadernaciones, entre otros factores). Esta colección de datos visuales permite un acceso profundo a los

aspectos de la sociedad (valores y normas de una cultura). Las imágenes a menudo tienden a ofrecer una (no sin problemas) ventana al mundo representado, pero en al mismo tiempo constituyen invariablemente artefactos culturales en sí mismos, y brindan una puerta de entrada a la cultura del productor y de la audiencia implícita (Margolis y Pauwels, 2011, p. 6).

Por lo tanto, las imágenes son sustanciales como fuentes de información para dar cuenta de la cultura gráfica transnacional que se desarrolló en América Latina en la primera mitad del siglo XX.

Rose (2016) y Osorio (2015) sugieren formular preguntas a los materiales visuales en su dimensión representacional (quiénes aparecen) y no representacional (cuándo se hicieron y cómo se elaboraron), así como indagar autorreflexivamente por qué nos interesan, a quienes más les ha interesado, con qué aparatos teóricos las analizamos, qué metodologías empleamos para su análisis, por qué esas y no otras. Por otro lado, dentro de las limitaciones que se advierten al trabajar con imágenes «encontradas» por parte del investigador, resalto la información insuficiente con respecto a su origen exacto, así como las circunstancias y condicionantes de su producción. De allí la importancia en este trabajo de triangular un análisis que integre el contenido visual, sus características formales y los procesos que están relacionados con su elaboración desde una perspectiva crítica para superar estas restricciones metodológicas.

De esta forma, reconocer las implicaciones al trabajar con archivos visuales y repositorios con grandes conjuntos de datos plantea preguntas sobre lo que es un archivo y qué, una colección, y cuestiona el proceso de obtención de las imágenes. Por ejemplo, en las colecciones es común la falta de contexto de los materiales, sus circunstancias de producción, sus autorías –mayoritariamente anónimas– y su procedencia desconocida. Existen dificultades de categorización y catalogación, lo que advierte la necesidad de conocer el contexto interno y externo de las imágenes. Asimismo, dentro de la práctica investigativa es clave la formulación de preguntas sobre/desde/a través de las imágenes, hacer crítica de fuentes y justificar su selección. Agregaría a estos interrogantes la pregunta por la comparación y cuestiones ontológicas profundas, como desde dónde observo, qué comparo y por qué lo hago; ello encierra una serie de problemas de reflexividad para quienes realizamos investigaciones visuales.

Osorio (2015), Margolis y Pauwels (2011) coinciden en las diferentes posibilidades de trabajo con materiales visuales. Entre ellos, se encuentran las imágenes para investigar (es decir, aquellas que ya funcionan en tanto fuente primaria de la investigación), las imágenes producidas durante la investigación (como la fotoelicitación<sup>89</sup> y otras técnicas investigativas), y las imágenes sobre la investigación (como expresión académica o formato de comunicación de la ciencia, donde se encuentran: artículo ilustrado, póster, conferencia, ensayo visual, video ensayo, instalación, multimedia interactivo, sitio web, película documental). Esto demuestra la emergencia de otros registros de conocimiento en las universidades, centros de investigación y espacios editoriales de publicación.

Gjoko Muratovski menciona la relevancia de la crítica visual y su trascendencia en el estudio e interpretación de imágenes. Estos utillajes hermenéuticos permiten inquirir los materiales visuales mediante un ejercicio autorreflexivo sobre ellos que supere el logocentrismo (pensar que el texto es una forma superior de conocimiento). Según este autor, «la razón por la cual la cultura

---

<sup>89</sup> La fotoelicitación es un procedimiento donde los participantes de una investigación producen fotografías como parte fundamental del intercambio con el equipo investigativo para provocar la recuperación de relatos, experiencias e historias de vida.

visual y material se agrupan bajo el estandarte de la investigación visual es porque percibimos ambas culturas en términos visuales, independientemente de si tratamos con imágenes bidimensionales o formas tridimensionales» (Muratovski, 2016, p. 158). Esto es significativo para el análisis de los libros escolares, donde es sustancial interpelar las visualidades y materialidades que los constituyen. De hecho, estas dos variables forman parte constitutiva de la cotidianidad, dado que «la cultura visual se centra en la importancia de las imágenes en la vida de las personas» (Muratovski, 2016, p. 159) mientras la cultura material «tiene en cuenta las relaciones sociales que las personas tienen con los objetos y observa qué tipo de significados simbólicos proyectan esos objetos» (Woodward, 2007, p. 3). Además, el conocimiento visual que menciona Muratovski (2016) se focaliza en aspectos relacionados con la producción de las imágenes, formas y objetos. Sin embargo, el enfoque utilizado y las cuestiones metodológicas relacionadas en el diseño de la investigación se encuentran determinadas por las preguntas orientadoras, las cuales configuran ángulos de visión para observar la realidad. Esto permite focalizar el análisis en el contenido visual, su forma, estilo y los procesos vinculados con la confección y uso de las representaciones visuales.

Para evitar vaguedades, retomé la propuesta de Gillian Rose (2016), quien propone cuatro sitios sobre los cuales se pueden construir preguntas de investigación con materiales visuales. Este modelo fue de gran utilidad en la elaboración de mi tesis en la Maestría en Comunicación de la Pontificia Universidad Javeriana, así como en otros esfuerzos investigativos durante los últimos años. Según Rose (2016), los cuatro sitios de la investigación son el lugar de la 1) producción, 2) circulación, 3) consumo y 4) los materiales visuales en sí mismos. Esta taxativa clasificación hace eco de los Estudios de comunicación y los Estudios culturales que se han interesado ampliamente por la producción simbólica. De esta manera, las preguntas formuladas en la pesquisa doctoral se sitúan desde el ámbito de la producción y circulación de los libros escolares, así como los objetos en sí mismos. No fue entonces mi interés recabar en la recepción, dada la dificultad de enfrentarse a fuentes que dieran cuenta de estos procesos con libros educativos argentinos, colombianos y mexicanos entre 1900 y 1950.

Asimismo, la amplia experiencia investigativa de Osorio (1999, 2000, 2002, 2006a, 2006b, 2007, 2009, 2012, 2015) evidencia la variedad de posibilidades con las cuales se pueden desarrollar investigaciones visuales y explorar críticamente fuentes oficiales y alternativas. En este punto destaco sus aportes al desarrollar estrategias de investigación que incorporan procedimientos en los que se trabaja bajo las especificidades de las mismas imágenes. De esta forma, adjunto a este documento ocho anexos visuales que presentan la apropiación de algunas de sus estrategias de investigación visual, como 1) autorías, 2) series visuales, 3) seguimientos visuales, 4) búsquedas *online*, 5) tipologías, 6) visualizaciones compartidas, 7) experimentaciones visuales y 8) pruebas visuales, las cuales son usadas por ella en sus prácticas investigativas (Osorio, 2015), pero que también son frecuentes en los análisis visuales comparados desarrollados por Müller y Griffin (2012) quienes hacen series por patrones, seguimientos visuales, citas visuales y procedimientos de superposición. Asimismo, en la investigación basada en imágenes de Roldán y Pinola-Gaudiello (2014) donde es habitual el uso de las series muestras, series secuencias, citas visuales, referencias visuales en tanto instrumentos metodológicos. Sin duda, estas aproximaciones contribuyen al desarrollo de formas académicas alternativas con materiales visuales, que amplió a continuación.

### **3.3.3.1 Autorías**

Las autorías aportan a la (re)construcción de los contextos, modos y condiciones de producción del material visual, a partir de los créditos atribuidos a creadores o productores «públicos, privados, anónimos» (Osorio, 2015, p. 76). Esta estrategia de investigación permite indagar quién es el autor o autores<sup>90</sup>, propietario(s) de la imagen y sujeto(s) social(es) que aparece(n) en ella (Rose, 2016). Asimismo, cuándo, cómo, por qué y para quién se hicieron las imágenes, quiénes eran sus destinatarios, si son resultado de un encargo editorial y las

---

<sup>90</sup> Aquí es clave retomar nociones como la de autoría individual, doble, triple o colectiva (Osorio, 2015, p. 137) muy frecuentes en el quehacer de la producción y la cultura gráfica del siglo XIX y XX, en donde aparecen dibujantes, grabadores y fotógrafos.

tecnologías que se utilizaron en su elaboración. Las autorías posibilitan los ejercicios de seguimiento y facilitan la búsqueda de otro tipo de imágenes desarrolladas por dibujantes, grabadores, fotógrafos, indagando por sus fines y contribuyendo a identificar las redes de circulación de la información visual.

Para esta tesis doctoral hice un inventario de autorías que aparecen en los 400 libros escolares, de tal forma que recuperé 302 nombres como autores de los textos, 494 de autores en las imágenes, 89 nombres de casas editoriales y 126 de talleres de impresión. Con estos datos emprendí una búsqueda de información que me dio la posibilidad de rastrear su biografía y participación en otros materiales impresos y proyectos editoriales. Asimismo, me brindó la oportunidad de reconstruir numerosas relaciones a partir de 43 visualizaciones con el software *Palladio* y *Adobe Illustrator*. [\*Anexo visual 1. Autorías.\*](#)

### **3.3.3.2 Series visuales**

Las series visuales son conjuntos de imágenes que se agrupan a partir de criterios y características de familiaridad que establece el equipo de investigación a través del mismo material, es decir, estos se elaboran a partir de categorías inductivas (desde los datos). De acuerdo con Osorio (2015), ello implica recorrer un universo visual y buscar relaciones formales (patrones) entre el cuerpo de imágenes, operando a modo de pensamiento móvil sobre el cual existe la posibilidad de organizar una y otra vez la colección de datos, agrupándolos temáticamente por características similares o «semejanzas familiares». Siguiendo a Osorio (2015) las series permiten llevar a cabo un «análisis visual comparado» (p. 54-57) argumentando que Warburg y sus paneles de madera forrados en tela negra con múltiples relaciones, parentescos y genealogías de imágenes (2010)<sup>91</sup>; Hockney (2001) con sus series de melones, laudes, bodegones y bebedores zurdos construidas en una visualización general (distante) y no acumulativa y Höch y

---

<sup>91</sup> Para Warburg, el *corpus* de imágenes se convierte en un complejo entramado de relaciones, que permite ver el todo y las partes, aportando en la comprensión de relaciones, parentesco y genealogía de los materiales visuales. El dispositivo de visualización que desarrolló este autor permitía la comparación, la (re)combinación, el (re)ordenamiento y la vinculación entre imágenes.

Luyken (2004) las utilizaron en sus actividades exploratorias, creativas e investigativas. No obstante, estas estrategias también son empleadas por Manovich (2013) a través de grandes pantallas que llenan las paredes de su laboratorio, ya sea con material digitalizado o con objetos virtuales «nativos» en sus procedimientos de analítica cultural de grandes colecciones de datos (en los cuales compone series de imágenes con repeticiones, por ejemplo, de patrones, características o metadatos). Asimismo, en la investigación artística basada en imágenes se trabaja con series muestras en la comprobación de hipótesis, o series secuencias para la explicación de procesos, desarrollos y causalidades (Roldán y Pinola-Gaudiello, 2014).

De modo que las series visuales contribuyen a cuestionar «etiquetas» existentes y a debatir las formas de clasificar los objetos de estudio, revelando que cada agrupación visual que se construye es solo una forma posible de organización (Manovich, 2013, p. 275); en palabras de Bruno Latour (2009) «el ‘todo’ ahora no es más que una visualización provisional que se puede modificar e invertir a voluntad, volviendo a los componentes individuales y luego buscando otras herramientas para reagrupar los mismos elementos en ensamblajes alternativos» (p. 160). Esto sugiere que el montaje no produce agregados estabilizados, ya que el equipo de investigación puede llevar a cabo acciones con las imágenes y volver a los documentos fuente de la visualización para buscar otras alternativas, teniendo en cuenta que este tipo de procedimientos permite ir de las macro vistas a las micro vistas muy fácilmente.

Las series visuales se componen por categorías más frecuentes a partir de la misma colección visual. Sin embargo, en los laboratorios que emplean métodos digitales y computacionales, el uso de etiquetas y descriptores textuales en los metadatos de las imágenes es muy común, pero al hacerlo se puede caer en sesgos de codificación. Por tal motivo, para evitar estos problemas los únicos metadatos que usé para el *corpus* visual fueron: país, año, nombre del libro.

Así las cosas, el proceso de organización de los datos visuales de los 400 libros escolares posibilitó la construcción de 33 diferentes tipos de series y disposiciones del material. En una primera visualización exploratoria, estas se organizaron por país, luego por año, y en una tercera, de acuerdo con su aparición



en el objeto editorial, y en las últimas me desmarqué de la clasificación que tienen las imágenes dentro de los textos, dadas las unidades temáticas que los estructuran. Como resultado, compuse las siguientes series visuales comparadas en el software *ImageJ* e *ImageSorter*:

- Espacios: 1) civilización, 2) nación, 3) campo, 4) ciudad, 5) doméstico, 6) fábrica, 7) escuela, 8) mapas, 9) imprentas, 10) iglesias.
- Sujetos: 11) cuentos, 12) animales antropomorfos, 13) hombres notables, campesinos y gauchos, 14) mujeres, amas de casa y ‘adelitas’ 15) escolares, 16) familias, 17) obreros, 18) impresores, 19) indígenas, 20) afrodescendientes.
- Objetos: 21) patrios, 22) animales y plantas, 23) alimentos, 24) mobiliario, 25) juguetes, 26) instrumentos musicales, 27) medios de transporte, 28) medios de comunicación, 29) mundo del trabajo, 30) naturaleza.

[Anexo visual 2. Series visuales.](#)

### **3.3.3.3 Seguimientos visuales**

Los seguimientos visuales favorecen el reconocimiento de genealogías y patrones iconográficos de los cuales la imagen es deudora (Müller y Griffin, 2012)<sup>92</sup>. Ello permite, recabar de forma «arqueológica», información de las imágenes objeto de estudio y sus condiciones de producción, así como encontrar pistas hacia la identificación de los referentes de inspiración del productor visual. Esta herramienta fue utilizada durante dos años por David Hockney (2001) para desarrollar su trabajo *El conocimiento secreto*, en el cual hace seguimiento a un número considerable de obras pictóricas en el Renacimiento, tomadas como fuentes de investigación. Sus procedimientos cuestionan las ideas heredadas y los supuestos fabricados en la confección de la historia del arte europeo.

Asimismo, Osorio (2015) emplea los seguimientos visuales para trabajar con fuentes originales y colecciones, señalando prácticas de reúso de las imágenes

---

<sup>92</sup> Drainville (2018) también emplea esta herramienta a través del método iconográfico para argumentar cómo las imágenes de los refugiados tienen orígenes que se extienden hasta la cultura mesopotámica en un ejercicio de riguroso seguimiento visual a la imagen del niño sirio Aylan Kurdi.

y haciendo ejercicios de seguimiento comparativo (p. 69). Su tesina *La imagen del periódico* (2002, pp. 11 y 81) le permitió emprender una búsqueda prolongada del trabajo de los chistes publicados en la revista *Mirador*, así como en diarios y semanarios de otros países, más allá de la prensa local española. Allí subraya el carácter supranacional de las imágenes y argumenta que

en la investigación académica sobre los medios de comunicación, los criterios nacionales –locales– no son los más pertinentes; con frecuencia sólo opacan y limitan la comprensión que logramos tener de lo que los medios son y significan y de los usos que se han hecho de estos medios (Osorio, 2002, p. 10).

Por su parte, Pérez (2016) evidencia la importancia de los seguimientos, tipologías visuales y características materiales de los impresos en la confección de la investigación histórica, los cuales permiten (re)construir continuidades y rupturas en la representación de sujetos y contextos en América Latina.

En esta investigación doctoral, los 18 seguimientos visuales fueron claves para rastrear las formulaciones de las imágenes impresas en los libros escolares de Argentina, Colombia y México que hacían parte de un sistema visual epocal durante 1900-1950. Esos ejercicios de identificación de genealogías e iconografías permitieron no solo documentar y probar visualmente su pervivencia en el tiempo, sino también encontrar resonancias y antepasados tipológicos para las imágenes<sup>93</sup>. De este modo, hice el seguimiento no solo en otros impresos (periódicos, revistas, postales, caricaturas) y en otros objetos visuales (arte pictórico, bustos escultóricos, imágenes televisivas, cinematográficas, nativas digitales); sino también en otros productos culturales (principalmente literatura y música). Estos 9 seguimientos visuales temporales, espaciales, de contenidos y en diversos tipos de medios los hice a través de «visión humana» y surgieron a partir de ver una y otra vez la colección de datos visuales extraída de los libros escolares. Asimismo, hice 9 seguimientos visuales de otra naturaleza, acudiendo a procesos de «visión

---

<sup>93</sup> Cabe anotar que a diferencia de las series visuales, las cuales se construyen a partir de agrupaciones con las imágenes del *corpus*, los seguimientos visuales privilegian la recuperación y vinculación de materiales externos.

computarizada» a partir de una selección que hice con muestras ampliadas de las series visuales. Lo interesante de este ejercicio fue contrastar el desarrollo de los seguimientos con visión humana y de los seguimientos con visión computarizada o algorítmica. Aprovechando el aumento de tecnologías disponibles de búsqueda inversa de imágenes (*Reverse Image Search*) con inteligencia artificial y el desarrollo de software de seguimiento, utilicé las herramientas *Yandex*, *Bing Image Search*, *Google Images*, *Google Lens*, *Google Vision AI* y *Google Art Palette*. [Anexo visual 3. Seguimientos visuales.](#)

#### **3.3.3.4 Búsquedas online**

Las búsquedas *online* se desarrollan a partir de criterios específicos que se pueden percibir del trabajo con las imágenes estudiadas, y se ocupan de examinar de forma profunda distintos repositorios, archivos y colecciones, con lo cual se crean relaciones y se ahonda en información con otras fuentes, así como la identificación de referentes de investigación. Osorio (2015) las utiliza en su tesis doctoral bajo el nombre «recursos de navegación», los cuales, por sugerencia de su directora, Amparo Moreno Sardà, organiza según el tipo de material: libros, artículos, películas, vídeos, imágenes, audios, exposiciones y sitios web<sup>94</sup>.

Aparentemente, las búsquedas en Google son un ejercicio intrascendente y subvalorado en la investigación académica, pero en mi caso resultaron de especial importancia. En tiempos donde la confección de los saberes académicos y la producción artística es asistida tecnológicamente a través de software, la búsqueda *online* es un procedimiento habitual que encarna estrategias de visualización

---

<sup>94</sup> Esta sugerencia respondió a tres propósitos fundamentales: 1) proveer acceso a la información a quienes consultan las investigaciones, 2) recuperar datos de dicha información previendo la actualización y/o desmonte de los sitios y páginas web consultados; y 3) afianzar la comprensión del procedimiento de investigación para poderlo socializar (Osorio, 2015, pp. 58, 188). Esta curaduría de recursos recuerda mucho a lo desarrollado por el equipo de trabajo del libro/exposición/documental/multimedia Atlas Walter Benjamin Constelaciones (2010), el cual «es un intento de pensar a través de imágenes algunos conceptos. Se trata de un conjunto de citas audiovisuales –escenas de películas, fotografías, pinturas, grabaciones sonoras, animaciones, documentos históricos–..., articuladas con textos significativos» (p.11).

distante, en las cuales los algoritmos identifican patrones y características, lo que supone implicaciones en la jerarquización de los archivos y las visualizaciones de salida que ofrece *Google Images*.

En esta tesis doctoral empleé palabras claves en español, inglés y francés a modo de entradas para la búsqueda. Esto me permitió recuperar libros en *Google Books* y artículos académicos en *Google Scholar*, así como literatura no académica, relacionados con algún aspecto o característica del cuerpo de imágenes. Asimismo, también me adentró en audiovisuales o material valioso, como exposiciones en museos y/o puestas al público a través de plataformas digitales. En la búsqueda visual *online*, utilicé las herramientas *Google Images*, *Google Lens* y *Google Vision AI* para analizar el *corpus*. [Anexo visual 4. Búsquedas online.](#)

### **3.3.3.5 Tipologías**

La estrategia de tipologías son una consecuencia de la exploración profunda del *corpus*, y tiene como finalidad estabilizar la acción investigativa a partir de demostraciones de «exhaustividad» en la disposición de elementos correspondientes a la muestra (Osorio, 2015, p. 56). Esta herramienta permite que los patrones emerjan del mismo material, lo cual evita la construcción vertical de estos (acercamiento deductivo) y orienta la organización de los datos.

Quise emplear esta estrategia para categorizar y tipificar las fuentes y estilos tipográficos que se encuentran en los libros escolares argentinos, colombianos y mexicanos, pues los patrones resaltan las cualidades y las propiedades de las letras teniendo en cuenta sus rasgos y los valores formales de los caracteres empleados en los libros de texto analizados. Por su parte, las tipologías de las letras evidencian las relaciones, combinaciones e interconexiones a través de estilos tipográficos en las superficies de las páginas. Mientras, la revisión sistemática de la puesta en página y diagramación contribuyó a identificar patrones de composición. Para la identificación de las fuentes tipográficas empleadas y para poder recabar información adicional, utilicé aparte mi propio entrenamiento como diseñador gráfico, la aplicación *WhatTheFont* y *Adobe Illustrator*. [Anexo visual 5. Tipologías.](#)

### 3.3.3.6 Visualizaciones compartidas

Ver con otros es una de las experiencias más enriquecedoras en el mundo y recientemente promovida en el ámbito universitario<sup>95</sup>, de modo que las visualizaciones compartidas son una herramienta significativa para la colaboración entre investigadores y/o productores visuales, en la cual resulta fundamental recuperar los saberes de pares e impares, los cuales permiten tener una mirada holística del cuerpo de imágenes estudiadas (Osorio, 2015, p. 15). El sentido colaborativo de la estrategia pone de manifiesto la linealidad, secuencialidad y soledad con la que normalmente investigamos, por lo que como mencioné anteriormente, la visualización colaborativa contribuye a fundamentar los ejercicios inter, multi y transdisciplinarios. Asimismo, la estrategia intenta superar los prejuicios y el «mal de ojo» que acompaña a la academia «en una América Latina donde la escritura no ha acabado de cumplir con su función ciudadanizadora, las imágenes son las que nos permiten nombrar el mundo y ordenar la sociabilidad» (Martín-Barbero y Corona, 2017, p. 13).

Para esta tesis hice 3 tipos de visualizaciones en tres momentos distintos de desarrollo de la investigación, al inicio (2017), en el medio (2018) y al final del proceso (2019). Las primeras fueron con los colegas de la Línea de Comunicación y Cultura del Doctorado en Estudios Sociales de América Latina de la Universidad Nacional de Córdoba con quienes pude discutir algunas de las ideas iniciales e hipótesis de la tesis a través de una muestra del material visual (incluyó participantes argentinos y colombianos)<sup>96</sup>.

---

<sup>95</sup> 30 años después del impacto de su obra *De los medios a las mediaciones* Jesús Martín-Barbero publicó en coautoría con Sarah Corona el libro *Ver con los otros. Comunicación intercultural* donde retoma los efectos del «escalofrío epistemológico» luego de su experiencia en un cine del centro de Cali en el decenio de los 70 y donde reflexiona sobre el espesor sociocultural de las visualidades. Ver: Martín-Barbero, J. y Corona, S. (2017). *Ver con los otros. Comunicación intercultural*. Fondo de Cultura Económica.

<sup>96</sup> Agradezco el espacio que me permitió el Dr. Edgardo Carniglia en su espacio de clase durante el Taller de investigación y Tesis II, así como, a mis colegas Sofía Di Leonardo, María Paula del Prato, Candela Gencarelli, Osiris Chajin, Martín Iparraquirre, Pablo Parra, Facundo González, Julio Monasterio y Wilmer López por el intercambio de ideas sobre el proyecto durante el cursado de 2017.

La segunda visualización se realizó con un público experto de los posgrados de la Facultad de Artes, Ciencias y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Colombia con formaciones académicas en Diseño, Artes Plásticas, Geociencias, Geografía, Antropología, Sociología, Estudios de género y Estudios culturales (incluyó participantes mexicanos y colombianos)<sup>97</sup>.

El tercer ejercicio de visualización se desarrolló con profesoras y profesores del Departamento de Comunicación de la Pontificia Universidad Javeriana durante las jornadas del Grupo de Investigación Comunicación, Medios y Cultura, clasificado en A1 por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MinCiencias) en Colombia<sup>98</sup>. Estas actividades me permitieron recibir preguntas, sugerencias, recomendaciones a mi trabajo doctoral, pero también «imágenes de respuesta»<sup>99</sup>, comentarios visuales y/o comentarios textuales (ambos procesos más elaborados que las imágenes de respuesta) que acompañaron las imágenes en el marco de las visualizaciones compartidas. [Anexo visual 6. Visualizaciones compartidas.](#)

---

<sup>97</sup> En este espacio participaron Álvaro Triana Sánchez, Camilo Ernesto Hernández Rincón, José Arturo Corona, Daniel Alvarado García, Nina Amézquita Castillo, Raúl Durán Ayala, Ángela Salamanca Martínez, Andrea Gómez Zuluaga, Sandra Milena Álvarez Ramírez, Jenny Paola Ortega Castillo y Jenny Paola Santander Durán, estudiantes de la asignatura electiva de posgrado Laboratorio de investigación visual, adscrita a la Maestría en Historia y Teoría del Arte, la Arquitectura y la ciudad orientada por la Dra. Zenaida Osorio Porras en la Universidad Nacional de Colombia durante el primer semestre del 2018.

<sup>98</sup> En el encuentro realizado en 2019 estuvieron presentes: Dra. Andrea Cadelo, Dra. Patricia Bernal, Dra. María Urbanczyk, Mag. Claudia Pilar García, Mag. Mónica Salazar, Mag. Mirla Villadiego, Mg. Laura Cala, Dr. Daniel Valencia, Dr. Eduardo Gutiérrez, Dr. Óscar Fonseca, Dr. Óscar Moreno, Dr. Carlos Barreneche, Dr. Juan Carlos Valencia, Dr. Luis Carlos Obando, Dr. Juan Ramos Martín, Mag. Germán Ortigón y José Miguel Pereira del Grupo de Investigación en Comunicación, Medios y Cultura del Departamento de Comunicación de la Pontificia Universidad Javeriana.

<sup>99</sup> Retomo el término *response image* o «imágenes de respuesta» empleado por el Dr. Raymond Drainville (2018) en su trabajo de investigación *Algorithmic Iconography: Intersections Between Iconography and Social Media Image Research*.

### 3.3.3.7 Experimentaciones visuales

Osorio (2015) sugiere otras estrategias de trabajo tales como comentarios visuales<sup>100</sup>, pies de imagen<sup>101</sup>, citas visuales<sup>102</sup> y argumentación visual<sup>103</sup>. Asimismo, en su proyecto *Periódicos* (Osorio, 2009) llevó a cabo una variedad de procedimientos de investigación visual, entre los que se encuentran: repetir (p. 7), aislar (p. 13 y 52), escalar (p. 10), ampliar (p. 16 y 30), reducir (p. 84), amontonar (p. 20), montar a modo de collage (p. 24), seleccionar por color (p. 25), seriar (pp. 25-29), crear objetos en tres dimensiones o intervenir (pp. 88-89), series visuales (p. 31, 99 y 101), series textuales (p. 40), pruebas visuales (pp. 55-57)<sup>104</sup>, texto como imagen (pp. 63-67), aislar texto (p. 72), crear a partir de imágenes (p. 77) y fragmentar (pp. 84-85). En la investigación *Usos periodísticos de la imagen* (2016a), en cambio, insistió en el valor que tienen las autorías (p. 16), el trabajo con las imágenes y el fuera de campo, los marcos y bordes, los ejercicios a escala y el emparentamiento visual (seguimiento a la imagen artística en la imagen del periódico). Desde estos trabajos hace una crítica fundamentada y empírica al logocentrismo, eurocentrismo, androcentrismo y universalismo.

Por su parte, Joaquín Roldán y Sandra Pinola-Gaudiello (2014) académicos de la Universidad de Granada hacen un inventario de estrategias de comparación

---

<sup>100</sup> Para más información acerca de los comentarios visuales puede consultarse su investigación sobre los usos periodísticos de la imagen (Osorio, 2006b, pp. 44–45).

<sup>101</sup> Para conocer el trabajo sobre los pies de imagen en material periodístico (Osorio, 2006a, p. 14) y otras fuentes de información impresa (Osorio, 2015, p. 144).

<sup>102</sup> Las posibilidades de trabajo con las citas visuales pueden ser en un doble sentido, ya sea una referencia a un texto o a otra imagen (Osorio, 2015, pp. 57–58).

<sup>103</sup> La argumentación con imágenes se puede encontrar en su tesina de maestría *La imagen del periódico* (Osorio, 2002, p. 47), aunque esta herramienta también es empleada por Aby Warburg (2010), John Berger (2016), Susan Buck-Morss (2002) y David Hockney (2001).

<sup>104</sup> El concepto de «prueba visual» se encuentra en el trabajo de David Hockney (2001) en el cual demuestra a partir de evidencia «visual» como la iluminación fuerte y las sombras profundas de las pinturas renacentistas son resultado de emplear instrumentos ópticos –espejos, lentes, aparatos como la cámara oscura y la cámara lúcida– para la creación y producción de imágenes. Por tanto, las pruebas visuales remiten a evidencia presentada para soportar los argumentos e hipótesis. En la segunda parte de esta tesis doctoral hago uso de este recurso a lo largo del documento para presentar hallazgos significativos que apoyan las ideas que acompañaron el itinerario de esta investigación.

visual: 1) repetición visual (demostrativa); 2) deducción visual (demostrativa) 3) secuenciación visual (explicativa) y 4) metáfora visual (poética, simbólica o argumental). Entre los instrumentos metodológicos que se encuentran en su balance, destaco el uso de serie muestra, serie secuencia, serie visual, ensayo visual, referencia visual, cita visual, par de imágenes y fotodiálogos. Asimismo, el trabajo con procedimientos de investigación basada en imágenes como ensayo visual, cita visual, muestras visuales (datos cromáticos, datos de color), visualización de síntesis cromática (resumen visual, resumen cromático), datos cromáticos similares, inventarios cromáticos de los espacios, sujetos sociales y objetos. Aquí, retoman algunas iniciativas empleadas por artistas como Josef Albers, Paul Klee y Gerhard Richter y que de «forma sistemática buscan relaciones que pueden surgir de manera espontánea» (Roldán y Pinola-Gaudiello, 2014, p. 245).

Los referentes anteriores me motivaron para explorar algunas ideas con el material de la investigación y experimentar con muestras de las 43.088 imágenes extraídas de los libros escolares. De esta forma, quise validar la existencia de datos cromáticos similares en las cubiertas de los textos, las encuadernaciones y las marcas editoriales; así como realizar imágenes representativas con visualizaciones atenuadas tomando 10 cubiertas de los libros organizadas por año (de menor a mayor) por cada país: Argentina, Colombia y México.

Para lograrlo, utilicé herramientas computacionales como *ImageSorter* que me permitieron elaborar una rejilla de imágenes por similitudes de color e identificar patrones de repetición cromáticos en las cubiertas de los libros escolares en macro, meso y microvistas. Posteriormente, agrupé manualmente las marcas editoriales de acuerdo con criterios de semejanza y similitud en *Adobe Photoshop* y *Adobe Illustrator*. Por último retomé las famosas «pilas de imágenes»<sup>105</sup> empleadas frecuentemente en el *Density Design Lab*, para comparar y establecer diferencias entre la colección de datos, y produje «imágenes atenuadas» en *Adobe*

---

<sup>105</sup> Este es un procedimiento muy recurrente entre artistas, diseñadores y creadores visuales en el mundo contemporáneo. Normalmente, en un software de edición una imagen digital puede tener varias capas de forma separada, y a su vez en cada capa alojar elementos visuales particulares con atributos distintos.



*Photoshop*. El criterio fue seleccionar 10 cubiertas por país y organizarlas cronológicamente. [Anexo visual 7. Experimentaciones visuales.](#)

### **3.3.3.8 Pruebas visuales**

Es una estrategia que consiste en construir un argumento-imagen mediante hallazgos significativos que apoyan las ideas que acompañaron el itinerario de la investigación. El concepto de «prueba visual» se encuentra en el trabajo de David Hockney (2001), en el cual el autor demuestra, a partir de evidencia visual cómo la iluminación fuerte y las sombras profundas de las pinturas renacentistas son resultado de emplear instrumentos ópticos –espejos, lentes, aparatos como la cámara oscura y la cámara lúcida– para la creación y producción de imágenes. Por tanto, las 40 pruebas visuales remiten a evidencia presentada que soporta argumentos e hipótesis en el cuerpo de este trabajo investigativo. [Anexo visual 8. Pruebas visuales.](#)

## **3.4 Muestra**

La colección de datos visuales estuvo constituida por 43.088 imágenes de 400 libros escolares, de los cuales 325 son argentinos; 57, colombianos y 18 pertenecen a México, lo que suma 75.951 páginas de 89 editoriales, 126 imprentas y 10 ciudades diferentes. Estos se recuperaron a través de los repositorios institucionales, catálogos físicos y digitales, librerías de anticuarios y de venta de libros de segunda mano. Para ello, recurrí durante el 2017 y 2018 a la Biblioteca Nacional de Colombia, la Biblioteca Luis Ángel Arango, la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros en Argentina, la Biblioteca Mayor de la Universidad Nacional de Córdoba, así como la Biblioteca de la Universidad de Montemorelos y las librerías de viejos en Ciudad de México y Bogotá. [Anexo 3. Ficha técnica de los libros escolares.](#)

Para evitar sesgos en la construcción de esta muestra tomé como referencia los datos del proyecto *International TextbookCat*, que brinda estadísticas unificadas de información a través de varios repositorios relacionados con textos escolares en el mundo, muchos de ellos que han surgido de iniciativas de investigación sobre el tema. Según esta fuente de información, Argentina produjo 1.372; México, 530 y

Colombia, 31 libros escolares durante el período que va de 1900 a 1950. Como advertí en la introducción los criterios de selección de los libros escolares, estos fueron:

1. Libros de primaria con amplia circulación y acceso en América Latina, ya sea por sus tirajes o a través de estrategias editoriales de contenido, como actualizaciones, ampliaciones, correcciones, reformas, revisiones y adaptaciones.

2. Correspondencia de la muestra con el período temporal seleccionado para el estudio (1900-1950), donde la cultura gráfica y la cultura impresa tuvieron un papel protagónico en las sociedades latinoamericanas.

3. Robustez estadística en la producción de la industria editorial escolar durante la primera mitad del siglo XX. Se privilegiaron los países latinoamericanos que publicaron en idioma español teniendo en cuenta la siguiente distribución geográfica: México al norte del continente, Colombia en el centro y Argentina al sur (pese a las existentes asimetrías en la producción gráfica e impresa). Descarté a Chile como un mercado editorial significativo pues tenía cifras inferiores frente a Argentina en el Cono Sur<sup>106</sup>.

4. La ciudad de edición de los libros debía corresponder a espacios de Argentina, Colombia y México. No obstante, esto no desconoce la existencia de redes globales de impresión ni la portabilidad de tecnologías, clisés, planchas e insumos necesarios para las prácticas de (re)producción de libros y materiales impresos en América Latina.

5. Coexistencia de materiales importados y locales en los contextos escolares en América Latina.

---

<sup>106</sup> Es inevitable no advertir que esta estructura y organización de los territorios también tiene sus antecedentes en los asentamientos de los pueblos originarios y posteriores a la división administrativa del imperio español en sus espacios ultramarinos. Recordemos que Ciudad de México fue el centro del Virreinato de Nueva España (1521), Bogotá del Virreinato de Nueva Granada (1717) y Buenos Aires, sede del Virreinato del Río de la Plata (1776).

6. Interés estatal en la reducción de las tasas de analfabetismo a través de campañas para diferentes públicos durante el período 1900-1950.

7. La presencia de imágenes visuales dentro de los libros de texto, no solo en las cubiertas, sino en su contenido, a través de técnicas como el dibujo, la ilustración, el grabado y la fotografía.

8. Variedad en elementos gráficos y recursos tales como viñetas, estilos de diagramación y diseño de páginas.

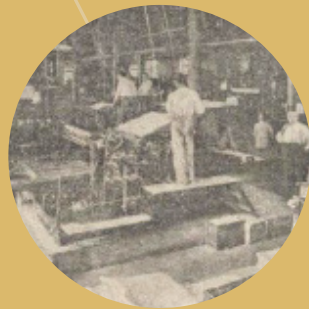
9. Diversidad en recursos tipográficos a través de fuentes, estilos, filetes, ornamentos, bordes, marcos, entre otros.

10. Se concentraron esfuerzos en los países que tienen una conservación de este tipo de materiales en sus bibliotecas públicas, centros de documentación y que contaran con un considerable acervo bibliográfico que reflexione sobre el tema, resultado de un trabajo diligente de investigadores en diversas universidades.

Tuve la precaución de recuperar libros producidos antes de 1900, muchos de ellos enteramente tipográficos, con pocas imágenes y un considerable nivel de importación que se advierte por sus países de origen, pues las condiciones de producción locales eran rudimentarias. A contrapelo, los libros escolares posteriores al período de estudio, a saber, de 1950 en adelante, coexistieron visualmente con otros medios, como la televisión. Y aunque incluyen un número mayor de imágenes en sus páginas, también marcan una ruptura frente a lo que se producía en la primera mitad del siglo XX. Esto como consecuencia de la llegada de otras técnicas de (re)producción, especialmente del *offset*, que trajeron consigo la desaparición de ciertos géneros y formatos editoriales y la modernización del sector gráfico en América Latina. Este tipo de ejercicios y el uso de fuentes secundarias (recuperados en los seguimientos visuales) fueron útiles para subsanar la asimetría de la muestra de libros escolares entre los países.

Por último, debo mencionar que aunque es explícita la disparidad de la muestra de libros e imágenes por país, esta responde a la desigualdad en la producción de textos escolares y las capacidades técnicas y económicas. Los problemas de simetría o semejanza en los archivos de la investigación comparada implican lidiar con datos asimétricos. De allí que trabajar con repositorios y

colecciones de museos, bibliotecas, galerías y centros de documentación esté atravesado por relaciones de poder, intereses y jerarquías culturales, gustos individuales y grupales que influyen en los procesos de preservación de los materiales impresos (Manovich, 2020).

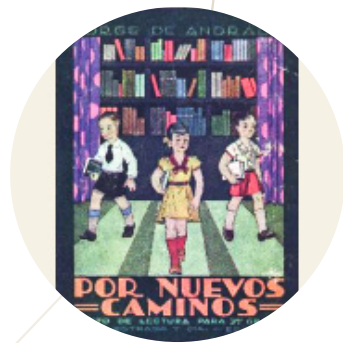


## Parte II

## **PARTE II**



# Capítulo 4



Contextos

## Capítulo 4. CONTEXTOS

«*América Latina, un pueblo sin piernas, pero que camina*».

Calle 13 (2010)

«*Es un rock, es un blues, es una mesa de luz,  
es un mambo de Xuxú, un manual de Kapelusz*».

Charly García (1984)

Acometer un recorrido analítico sobre libros escolares desde una perspectiva social, material y visual bajo un enfoque comunicacional<sup>107</sup> requiere comprender las complejidades de los países latinoamericanos y los múltiples esfuerzos alfabetizadores que emprendieron en la primera mitad del siglo XX. De allí que para Balsas (2014) los textos escolares ocupen un lugar primordial en la configuración de los Estados-nación, y que resulten fundamentales en el modelamiento cultural de las repúblicas y sus estructuras sociales, en las cuales actuaron como herramientas ideológicas (re)produciendo discursos y aportando a la construcción de las identidades (p.13).

A su vez, fueron objetos impresos sustanciales en la vida cotidiana circulando en casas, escuelas y fábricas que funcionaban como ambientes de consumo de estos dispositivos formadores de representaciones que encarnaban tramas dialécticas y contribuían a la (in)visibilidad de actores e historias en disputa. De esta manera, considero relevante describir en este acápite los contextos de producción de los libros escolares durante la primera mitad del siglo XX y destacar los aportes de los Estados-nación, la Iglesia católica, las imprentas y las editoriales. Cierro este capítulo con datos recuperados del *corpus* que permiten una caracterización de la producción editorial en los países durante el período de estudio.

---

<sup>107</sup> En el prólogo del libro de María Soledad Balsas (2014), Gabriela Novaro reclama que los libros escolares son un *corpus* no atendido desde los Estudios de la Comunicación (p. 14).



#### 4.1 El Estado como impulsor de los sistemas educativos en América Latina

El reconocido latinoamericanista Carlos Newland (1994) destaca dos características sobresalientes de la región en el ámbito educativo durante 1900 a 1950. En primer lugar, el aumento cuantitativo de sujetos que accedieron a la escuela, así como la proporción de personas alfabetizadas. En segundo lugar, el crecimiento en procesos de escolarización, que se produjo dentro de una institucionalidad que él denomina «Estado-Docente», y que yo he llamado Estado-Instructor<sup>108</sup>. Según datos presentados por este autor, en 1900 el 13 % de la población de la región vivía en ciudades de aproximadamente 20.000 habitantes<sup>109</sup>, proporción que aumentó al 29 % en 1950. Al mismo tiempo, en 1900 solo el 5.2 % de la población promedio asistió a la escuela primaria en 1900; esto fue mejorando gradualmente al 9.4 % en 1930 y al 10.7 % en 1950. Ver: *Tabla 1. Proporción de la población total matriculada en educación básica en porcentajes en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

*Tabla 1. Proporción de la población total matriculada en educación básica en porcentajes en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*

País	1900	1930	1950
Argentina	9.5 %	12.1 %	12.9 %
Colombia	2.6 %	7 %	6.9 %
México	5.3 %	10.7 %	11.3 %

Fuente: Mitchell, B. (1983). *International Historical Statistics. The Americas 1750-1988*. Stock Press.

Empero, el proceso, como he advertido en varios momentos en este trabajo, no fue homogéneo en todos los países de América Latina –más en una región tan diversa cultural y geográficamente–, ya que existieron diferencias significativas en

<sup>108</sup> Etimológicamente «docente» deviene del latín *docens*, cercana a la palabra doctor, mientras «instructor» es una locución latina que significa «el que enseña o instruye».

<sup>109</sup> Existió una correlación entre la urbanización, la producción editorial y el aumento de población alfabetizada, que se convertirá, con el paso de los años, en públicos lectores y consumidores de dispositivos impresos, como libros, periódicos, revistas y efímeros, fomentando así los flujos globales de ideas, valores y estéticas.

el sector educativo, en cierto grado atribuidas, desde el ámbito económico, a sus respectivos niveles de urbanización e ingresos per cápita. Por tanto, en líneas generales el panorama argentino fue mucho más favorable que el mexicano y aún más que el colombiano, pues este último mantuvo indicadores por debajo y crecimientos menores<sup>110</sup>.

El Estado fue el impulsor de los sistemas educativos en América Latina, actuando en mayor o menor medida como Estado-Instructor, Estado-Editor<sup>111</sup> y/o Estado-Impresor. Por Estado-Instructor me refiero a la vocación estatal de dinamizar proyectos y esfuerzos por alfabetizar la población, que en el año 1900 tenía tasas de analfabetismo del 46 % en Argentina, 66 % en Colombia y 80 % México, y ya a finales de la década de los 40 oscilaba entre el 12 % en Argentina, 38 % en Colombia y 45 % en México. Ver *Gráfico 1. Tasa de analfabetismo en porcentaje de la población adulta en América Latina durante 1900 a 2000*. Por Estado-Editor hago referencia al interés en la selección y curaduría de material que con premisas profundamente ideológicas operaron durante la primera mitad del siglo XX, y que contribuyeron a la producción editorial escolar y a la configuración de un canon literario en cada país. Por último, el Estado-Impresor alude a las capacidades, modos y condiciones para (re)producir objetos impresos que

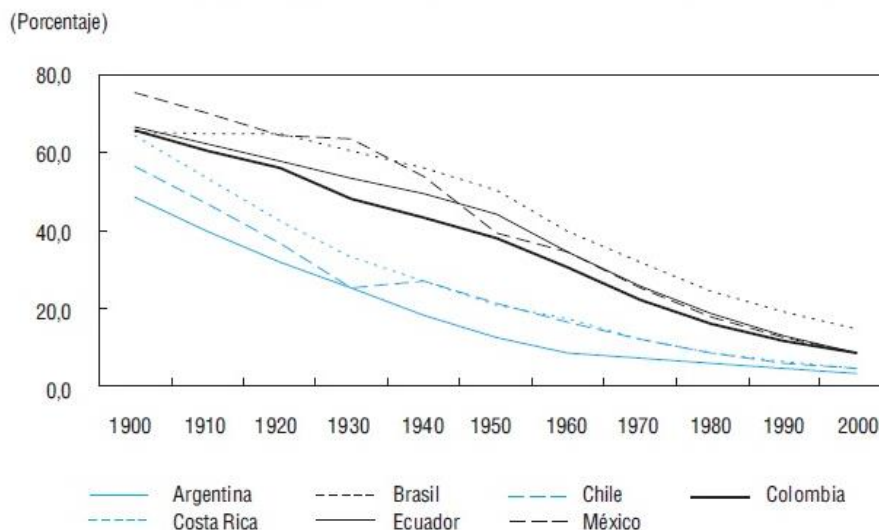
---

<sup>110</sup> Entre los factores que contribuyeron al liderazgo regional argentino en cuanto a unas mejores condiciones de alfabetización de su población frente a los otros países de la región, se encuentra la inmigración europea –la cual tuvo repercusiones ideológicas, lingüísticas y religiosas– y la fijación por los ideales de progreso y civilización de los gobiernos. De acuerdo con las cifras recolectadas por Adriana Puiggrós (2016) «el analfabetismo, según el padrón electoral, había bajado de 35,65 % en 1916 a 21,98 % en 1930; los analfabetos eran el 17,60 % de los enrolados para el servicio militar en 1914, el 19,82 % en 1925 y el 13,36 % en 1932» (p. 116). En esa misma perspectiva «la tasa de escolarización primaria –el dato más aproximado para evaluar la difusión de la lectoescritura– creció del 48 % en 1914, al 73 % en 1931, y llegó a 75,3 % en 1947» (Fernández et al., 1997).

<sup>111</sup> Retomo este concepto de la investigadora argentina María Soledad Balsas (2013), quien enfatiza en el rol del Estado como enunciador y actor fundamental en la concepción de publicaciones impresas para el ámbito escolar.

circularon imágenes, símbolos e iconografías con el fin de tener un alcance en el territorio.

*Gráfico 1. Tasa de analfabetismo en porcentaje de la población adulta en América Latina durante 1900 a 2000*



Fuente: Oxford Latin American Economic History Database.

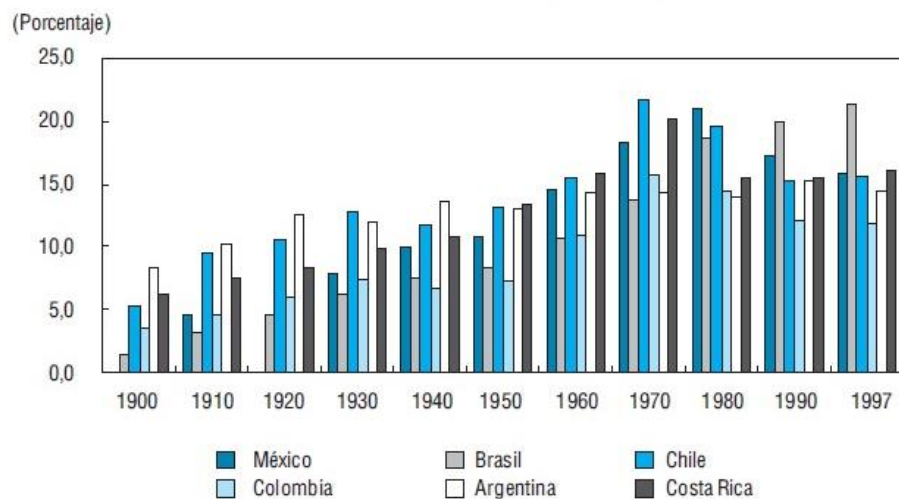
Desde una visión institucionalista, la comparación regional advierte similitudes entre los Estados latinoamericanos en donde la escolarización masiva fue un fenómeno fundamental en la modelación estructural y simbólica de las sociedades de la región, así como en el ejercicio cívico y ciudadano (Ocoró Loango, 2016)<sup>112</sup>. A este impulso se sumó el aumento de escuelas, colegios, academias y universidades que demandaban el uso de recursos didácticos impresos (libros, mapas y láminas ilustradas). Sin embargo, pese a las características que comparten los países de esta investigación, es significativo destacar algunas diferencias que

---

<sup>112</sup> Aunque los sistemas educativos se crearon a fines del siglo XIX con una profunda urgencia «civilizatoria», otras estrategias y mecanismos empleados por los Estados fueron el desarrollo de políticas de inmigración e higienización, leyes laborales y el servicio militar obligatorio. La educación como «herramienta de transformación» tuvo muchas dificultades y tropiezos para lograr implementarse, dada la burocracia, corrupción y alta concentración de los recursos en las ciudades capitales de los países –pese al federalismo argentino o mexicano–, problemas que se mantienen hasta el día de hoy.

distinguen las apuestas nacionales en Argentina, Colombia y México, teniendo en cuenta que la continua (re)organización de los sistemas escolares dificultó el acceso a los datos y la comprobación de su veracidad, no obstante, proporcionan material comparativo útil, aunque solo sea de naturaleza aproximativa<sup>113</sup>. Ver *Gráfico 2. Porcentaje de alumnos matriculados en educación primaria frente a la población total de países latinoamericanos durante 1900 a 1997*.

*Gráfico 2. Porcentaje de alumnos matriculados en educación primaria frente a la población total de países latinoamericanos durante 1900 a 1997*



Fuente: Oxford Latin American Economic History Database.

En Argentina, el desarrollo del sistema educativo impulsó el discurso civilizatorio de la modernidad y el orden, agudizando la exclusión de grupos sociales especialmente poblaciones indígenas y afrodescendientes. Asimismo, las políticas migratorias alentaron la llegada de sujetos europeos a su territorio, acto

<sup>113</sup> De acuerdo con el Centro Latinoamericano de Demografía - CELADE y su recuperación de datos censales la población total de Argentina, Colombia y México durante las décadas de 1900 a 1950 en miles era la siguiente: 1900) Argentina: 4.743, Colombia: 3.825, México: 13.607; 1920) Argentina: 8.861, Colombia: 6.089, México: 14.500; 1930) Argentina: 11.896, Colombia: 7.280, México: 15.589; 1940) Argentina: 14.169, Colombia: 9.047; México: 19.815; 1950) Argentina: 17.189, Colombia: 11.679, México: 25.826. Fuente: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/7633/S7100416\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/7633/S7100416_es.pdf)

que las élites celebraron como el paso de la «barbarie a la civilización», abrazando el imaginario centroeuropeo como modelo. Sin embargo, la población migrante no provenía del norte o centro de Europa, y ello causó conflictos y tensiones internas. Entretanto, los libros escolares se convirtieron en dispositivos por excelencia de circulación de la cultura nacional y la cultura escrita. Gradualmente, se fueron construyendo los mitos fundacionales y relatos heroicos que confeccionarían la historia oficial, a la cual recurrirían los editores y productores de los libros de texto para cumplir un doble propósito: enseñar la lengua a los inmigrantes y «argentinizarlos». Sobre esto, Adriana de Miguel (2012) señala que

a medida que iban aprendiendo a leer y escribir, olvidaban su cultura y su idioma de origen. En el caso de los niños criollos, perdían sus rasgos propios de la cultura oral y campesina al comenzar a reconocer los signos gráficos en los libros o cuando dificultosamente lograban estampar los trazos escritos en cartillas, cuadernos y pizarrones. Por su parte, los niños inmigrantes de origen no español iniciaban un resistido pero inevitable olvido de sus lenguas maternas mientras aprendían en la escuela a leer, escribir y hablar en castellano (p. 167).

Durante su transición a la modernidad en el decenio de los treinta, Argentina vivió golpes de Estado y dictaduras que transformaron el panorama ideológico del liberalismo al nacionalismo, cuyo origen tenía sus raíces en el siglo XIX. Cabe anotar que esta corriente era diversa: mientras una postura más popular pretendía «nacionalizar» los recursos y servicios públicos, el nacionalismo de «derecha» revivió el catolicismo –la cercanía ideológica de estos dos fue muy evidente en los libros de texto– y se fortalecieron las fuerzas militares.

Argentina comenzó a crear alianzas económicas con otros países de la región por las dificultades de sus exportaciones hacia Europa especialmente a aquellos que se encontraban en guerra, y disminuyó el envío de cárnicos y cereal para el mercado inglés. Por su parte, la importación de productos, suministros británicos y alemanes o la compra de maquinaria de segunda mano tuvieron un leve decrecimiento, lo que llevó al pueblo argentino a recurrir a empresas americanas. Finalmente, la llegada de Juan Domingo Perón en la década de los cuarenta prometía un programa de reforma social con profundas transformaciones, avivó el

discurso en los libros didácticos, presentándose bajo la idea de una «nueva Argentina». De acuerdo con las consideraciones de Puiggrós (2016) «la reforma del primer gobierno peronista pretendía erradicar la discriminación. Por un lado, se daba una respuesta a la demanda de educación de los sectores populares» (p. 137), pero por otro aumentaban las iniciativas de posicionamiento de la cultura nacional mediante la creación de diferentes organismos y centros que desde el Estado jalajaran estrategias de acción cultural.

En Colombia, los procesos fueron más lentos con respecto a los otros países de América Latina. Durante 1900 a 1950 la consolidación del sistema educativo tuvo cifras estadísticas regulares en medio de profundos conflictos políticos, sociales y crisis económicas. La preocupación por la calidad y la cualificación del profesorado estuvo directamente vinculada a la baja inversión de los gobiernos nacionales, redundando en obstáculos para el pago de salarios al personal docente e insuficiente cobertura de materiales didácticos hacia escuelas rurales<sup>114</sup>. Esta asimetría en la asignación de recursos se mantiene incluso hasta hoy: los rubros siguen siendo insuficientes para cubrir la educación de sujetos en espacios rurales, en un país que, como mencionan Abel y Palacios (2002), siempre mantuvo inconvenientes por su misma topografía e incapacidad en el desarrollo de infraestructuras que conectaran sus regiones.

De acuerdo con las memorias de los ministros de educación de la época – que funcionan a modo de informe– se puede advertir la gratuidad de la primaria, pero no su obligatoriedad<sup>115</sup>, así como la presencia de la Iglesia en un rol de supervisor y censor moral de la sociedad colombiana, no solo en los contenidos sino en la selección de personal que prestaba servicios en el sector, especialmente en la

---

<sup>114</sup> Según los informes de los ministros de educación de la época, pude encontrar que otro problema era la inequidad salarial entre las maestras y los maestros por razones de género, pero también por condicionantes geográficos: el pago de los docentes dependía de los entes territoriales y los gobiernos locales.

<sup>115</sup> Esto se puede constatar en la reforma constitucional lopista del año 1936, la cual buscaba una educación primaria obligatoria y laica, pese a la fuerte oposición del partido opositor conservador y la Iglesia.

del profesorado<sup>116</sup>. Esto se comprueba en la vigilancia que tuvieron los materiales educativos y los libros escolares por parte de religiosos, prelados y sacerdotes en las páginas preliminares de los textos. Recordemos que la

Ley 39 de 1903 estableció durante los primeros treinta años del siglo XX las bases del sistema educativo del país. Esta Ley ratificó lo expuesto en la Constitución de 1886, en el Concordato de 1887 y en la Ley general de educación de 1892 (Ramírez y Téllez, 2006, p. 9).

El pacto entre el Estado colombiano y la Iglesia obligaba a cualquier práctica educativa a estar en sintonía con los dogmas propuestos por la fe católica. En algunos casos el ojo eclesiástico celoso contribuyó a sostener un alto grado de censura en las publicaciones impresas versus las condiciones de libertad de expresión y de prensa vividas en Argentina y México. Asimismo, iniciativas como la Biblioteca Aldeana (1930-1946) en Colombia o la Biblioteca de la Nación (1901-1920) en Argentina trajeron consigo el impulso de proyectos editoriales, muchos de ellos con tintes educativos. [\*Prueba visual 1. Aprobaciones.\*](#)

Adicionalmente, cada una de las lecciones y temáticas de los libros de texto colombianos contenía temas relacionados con agricultura, avicultura, instrucción en labores relacionadas con oficios, siempre acompañados de una profunda preocupación por la higienización y la moral cristiana<sup>117</sup>. Al igual que en otros países de Latinoamérica, la mayoría de la enseñanza era ofrecida por el Estado; las escuelas privadas representaban solo el 12 % de todo el estudiantado de primaria. En Colombia, los estudiantes de educación privada constituían el 6 % en 1900 y el 10 % en 1950 lo que demuestra el lugar preeminente de la oferta estatal. Por su parte, el acceso a la formación secundaria fue restringido y se limitó a las élites políticas y económicas del país (Helg, 2001; Urrutia, 1976).

---

<sup>116</sup> La Iglesia católica latinoamericana, aunque sostenía un número significativo de fieles en la región, se adaptó a las nuevas condiciones que imponía la aparente secularización de los Estados-nación.

<sup>117</sup> Este tipo de discursos responde a las tasas altas de mortalidad infantil y las múltiples enfermedades que azotaban a las personas a lo largo del territorio colombiano.

El espíritu de lo nacional influyó en los planes de estudio y las actividades escolares diarias, de allí que se exacerbara la presencia de iconografía nacional a través de símbolos y elementos como escarapelas, floridas guirnaldas, escudos, banderas e himnos entonados en desfiles, eventos conmemorativos, fiestas patrias y el juramento a la bandera en las escuelas. [Prueba visual 2. Izar la bandera](#). El fervor patriótico en Colombia coincidió con las concepciones sobre los métodos de enseñanza-aprendizaje, la didáctica y evaluación propuesta por la Escuela Nueva. Aunque no es mi interés en esta investigación ahondar en las acaloradas discusiones pedagógicas de la época, conviene mencionar las disputas de los modelos de enseñanza, principalmente entre la apuesta nemotécnica española y los postulados estadounidenses. Especialmente porque desde el punto de vista pedagógico hay un desplazamiento del siglo XIX al XX, que evidencia un movimiento de las tediosas prácticas de memorización, castigo físico y regulaciones excesivas a la «Nueva escuela» o también llamada «Escuela activa». [Prueba visual 3. La Escuela activa](#).

Empero, dichas formulaciones carecían de novedad (para la época ya eran conocidas las propuestas del educador Johann Heinrich Pestalozzi [1746-1827]), simplemente tomaron fuerza con la llegada de materiales realizados por John Dewey [1859-1952], Adolphe Ferriere [1879-1960] y Ovidio Decroly [1871-1932]. Esta es una evidencia significativa de la existencia de una cultura transnacional, a través de la circulación de ideas y libros en el continente, que se apoyaron adicionalmente por medio de las visitas de estos personajes a países latinoamericanos, las cuales fueron claves para afianzar las iniciativas de la Nueva Escuela como espacio de libertad, donde el estudiante se convertía en centro y protagonista del proceso de aprendizaje<sup>118</sup>. [Prueba visual 4. Influencias pedagógicas foráneas](#).

Cabe anotar que las propuestas de Decroly fueron un parteaguas en las corrientes pedagógicas que repercutieron profundamente en la concepción de los libros escolares, donde se privilegió el lugar de la imagen en la página y se integró

---

<sup>118</sup> En el caso colombiano, Agustín Nieto Caballero, hombre cosmopolita formado en Francia y Estados Unidos, formó parte del Ministerio de Educación Nacional en la década de los treinta y mantuvo una amistad con Ovidio Decroly, John Dewey y Maria Montessori.



como parte de la apuesta didáctica; por supuesto, esto coincidió con mejoras técnicas en los sistemas de (re)producción masiva de imágenes. Todo lo anterior motivó la lucha contra el analfabetismo, el nuevo enemigo del progreso y el desarrollo en América Latina, por lo que como menciona Granja (2010) la escolarización fue un asunto que «ocupó la atención de intelectuales, políticos y pedagogos en la transición del siglo XIX al XX» (p. 65).

Mientras tanto, el sistema educativo mexicano a finales del XIX había logrado construir un número considerable de escuelas públicas pasando de «2.424 en 1857 a 8.103 en 1874, dos años después de la muerte de Juárez» (Katz, 2002, p. 19). Según este mismo autor,

entre 1895 y 1910 el porcentaje de la población que sabía leer y escribir aumentó del 14,39 al 19,79 %. El papel asignado a la educación pública a nivel profesional, dirigida a la preparación de obreros cualificados, fue insignificante. De 1900 a 1907 la matriculación en las escuelas profesionales aumentó de 720 a 1.062 (Katz, 2002, p. 37).

Estas cifras eran insuficientes frente a los mexicanos que se encontraban en condición de analfabetismo. Para comienzos del siglo XX, México padecía de dificultades en el acceso a la escuela primaria con tasas significativas de personas analfabetas y una alta concentración de la oferta escolar en zonas urbanas. No obstante, dada la amplia extensión territorial, sus procesos de alfabetización fueron muy disímiles, pues mientras en el sur las cifras de asentamientos indígenas eran muy altas, todos con muy baja escolaridad, en el norte, «con poca población indígena, mayores recursos y con gobernantes preocupados por la educación» (Bazant, 2006, p. 16) se obtuvieron mejores resultados. Sin embargo, paradójicamente en los contenidos gráficos de los libros escolares de la época, la cultura indígena fue visualmente valorada con una significativa presencia, especialmente en los que fueron editados por el Estado, el mismo que ni siquiera consideraba otorgar autonomía a los pueblos originarios para permitirles enseñar sus propios idiomas en las escuelas primarias. Por tanto, escasearon los textos, cartillas y manuales en lenguas indígenas y prevaleció el español como idioma

hegemónico en el continente por encima de la considerable diversidad lingüística<sup>119</sup>.

Gradualmente, el desarrollo económico y los esfuerzos alfabetizadores permitieron que una masa de obreros mexicanos en condiciones de precarización laboral tuviera acceso a dispositivos y libros de lectura. Estos, llenos de un rebotante «nacionalismo» y un sentido de lo comunal, aprendieron a leer, mientras las élites locales y comerciantes extranjeros aprovecharon las habilidades de una mano de obra barata y letrada. Empero, en 1910 estalló la Revolución mexicana, dados los profundos malestares en torno a la tenencia de la tierra; el campesinado reclamaba justicia y libertad. La retórica revolucionaria impulsó un repertorio de imágenes como las de Francisco «Pancho» Villa, Emiliano Zapata, las adelitas, el campesino, el guerrillero en su caballo. [\*Prueba visual 5. Revolución mexicana.\*](#) Dicha iconografía estuvo disponible no solo en los libros escolares para públicos infantiles, pues también neolectores adultos tomaban clases nocturnas por su condición laboral.

Durante el decenio 1910-1920, los movimientos campesinos y obreros se convirtieron en fuerzas sociales significativas a través de revueltas, huelgas y sindicatos, pero paradójicamente también sufrieron represión y subordinación. Curiosamente, en este mismo período «los tipógrafos y otros oficios se sindicaron de un modo casi evangélico, algunos con líderes anarquistas» (Womack, 2002, p. 87). Como veremos más adelante, en la relación imprenta-revolución los vínculos del socialismo, el sindicalismo y el mundo de la impresión fueron significativos en la primera mitad del siglo XX en América Latina.

En medio de estas convulsiones, la producción de petróleo generó recursos suficientes para poder financiar una serie de esfuerzos educativos bajo la dirección de José Vasconcelos. La educación estatal desplegó entonces un ambicioso programa ideológico que proyectaba el futuro del siglo XX con mejores condiciones salariales para los maestros y nuevas escuelas y bibliotecas que fomentarían la publicación de periódicos y libros de texto. De esta forma,

---

<sup>119</sup> Asimismo, se impulsó el mestizaje como motor de la educación popular convirtiéndose en el eje de aculturación y de enseñanza de la lengua.

Vasconcelos inició un gigantesco proyecto con el fin de erradicar el analfabetismo entre niños y adultos, integrar a los indios a la incipiente nación, valorizar el trabajo manual, y dotar a la nación con centros de instrucción técnica. Incluso hoy día México no ha agotado aún su herencia (Meyer, 2002, p. 152).

Así las cosas, el sistema educativo mexicano, bajo el programa de nacionalismo cultural de Vasconcelos, se transformó en una campaña de instrucción rápida y a gran escala<sup>120</sup>, abarcando desde las escuelas nocturnas hasta las rurales.

La producción de libros escolares gratuitos aumentó considerablemente bajo la Secretaría de Educación Pública, dedicada a la alfabetización, aunque

el analfabetismo en el año 1921 era del 72 por 100, y todavía en 1934 afectaba al 62 por 100 de la población. Los maestros eran considerados «misioneros» y se les comparaba con los franciscanos del siglo XVI. Los libros y las bibliotecas eran esenciales para la causa, y los «clásicos populares» se imprimieron a millones con el fin de constituir una biblioteca básica en cada escuela y en cada pueblo. Vasconcelos fue afortunado al poder contar con el apoyo del presidente Obregón, que hizo que el presupuesto del Ministerio de Educación fuera incrementado de 15 millones de pesos en 1921 a 35 millones en 1923 (Meyer, 2002, p. 152).

México apostó por la escuelas rurales, donde el profesorado tuvo un papel determinante, encontrando en el catolicismo la resistencia a los procesos de higienización, educación mixta y la instrucción sexual, ya que fueron señalados de contaminar las mentes de las niñas y niños con pornografía degradante (Knight, 2002b). Esto respondía a que en 1900 únicamente el 9.2% de la población mexicana vivía en ciudades, pero ya para 1940 la cifra había ascendido hasta situarse en el 18%. Ciudad de México era el espacio más poblado, con un enorme

---

<sup>120</sup> Bajo la metáfora bélica de la «campaña» la educación era el medio, los libros las armas y el maestro el conquistador.

crecimiento demográfico, le seguían Guadalajara y Monterrey. No obstante, pese a los esfuerzos las tasas de alfabetización aumentaron y a su vez se intensificó el rol nacionalista de la escuela.

#### **4.2 El papel de la Iglesia Católica**

Por su parte, mientras los estados latinoamericanos tuvieron en la Iglesia un férreo guardián del *status quo* en cada uno de los países (pese a los diversos intentos de modernización del sistema educativo) los intereses católicos se posicionaron frente a cualquier amenaza de transformación o ideas de cambio. De acuerdo con Helg (2001), para el caso colombiano las propuestas presentadas por la misión alemana durante la primera mitad del siglo XX no obtuvieron resonancia por ir en contravía del monopolio eclesial en la formación. Curricularmente y dentro de las asignaturas se privilegió la enseñanza de la religión cristiana, en un marcado adoctrinamiento de los niños. Adicionalmente, la Iglesia católica, en su apuesta ideológica y evangelizadora, tomó el liderazgo en el ámbito educativo editando e imprimiendo material para espacios de formación o ejerciendo control sobre los contenidos (Dussel y Caruso, 1999, p. 35).

Cabe recordar que las instituciones educativas católicas eran administradas por congregaciones religiosas y en menor número por laicos. Estas comunidades tenían una larga tradición en el continente y experimentaron una notable expansión en la primera mitad del siglo XX. Entre las cofradías masculinas se encontraban maristas, lasallistas y jesuitas; y entre las órdenes femeninas, dominicas, franciscanas, agustinas y hermanas de la misericordia. Una parte de sus miembros provenían principalmente de España, Italia y Francia, aunque un número considerable pertenecía a sujetos locales. Sin embargo, muchas de estas personas en el transcurso de su vida participaban de procesos de movilidad geográfica a través de misiones apostólicas, y con ello facilitaban la circulación de ideas, saberes y libros.

Estas comunidades, además de ser las responsables de la expansión de la fe cristiana en América Latina, regentaban escuelas, colegios y universidades que experimentaron un período de crecimiento a partir del decenio de los cuarenta. Según datos de Newland (1994), la presencia de la Iglesia era mayor en la

formación secundaria que en la primaria, donde las escuelas administradas por congregaciones religiosas «no consistían en mucho más de una cuarta parte de la educación primaria privada y solo alrededor del tres al cinco por ciento de la educación básica total» (p. 466). Su influencia en el mundo editorial también estaba presente a través de la aprobación de materiales escolares, como señalé anteriormente.

Los procedimientos de aprobación de los libros escolares para el período 1900-1950 respondían a un Estado-editor que seleccionaba y realizaba una curaduría de los contenidos de los libros escolares que se llevaban a las aulas de clases de las escuelas primarias públicas; sin embargo, cuando la Iglesia otorgaba el aval, supervisaba que los libros de texto estuvieran de acuerdo con sus principios morales. Estos ejercicios de aprobación más que determinar la calidad educativa, advierten el control social, la censura y la vigilancia frente a los elementos textuales y visuales de los libros, de modo que la responsabilidad de avalar los materiales no era solo una cuestión curricular: aprobar un libro escolar implicaba una intervención política y pedagógica.

Empero, la influencia de la Iglesia tiene una impronta profunda en la cultura latinoamericana y en la producción editorial. La similitud estructural entre los libros escolares y los catecismos no es coincidencia, de allí que la frontera educativa/religiosa se vuelva porosa y se difumine en América Latina, donde la presencia del catolicismo será fundamental como actor en el sector educativo<sup>121</sup>. Recordemos que desde tiempos coloniales la Iglesia ocupó el lugar de la enseñanza mucho antes de la existencia de la escuela moderna y el Estado. Asimismo, su relación con la imagen sostiene una larga tradición, pues en la empresa evangelizadora la experiencia religiosa y sensorial estuvo mediada por objetos visuales como dispositivos simbólicos y pedagógicos. La iconografía cristiana, rica en diversas expresiones y presente en los templos en retablos, pinturas, vitrales,

---

<sup>121</sup> La fragmentada circulación de mercancías y productos culturales en América Latina incluía los libros escolares como el Catecismo de Astete, la Obra de Fleury y el Compendio de Sauget (Puiggrós, 2016, p. 42).

estampas de santos, carteles y libros, era una estrategia y un medio ampliamente conocido por las instituciones eclesíásticas y por los fieles.

En Colombia, el catecismo fue usado con una doble intencionalidad: como libro de lectura y como dispositivo de evangelización. Este ejercicio entonces resultaba ser una didáctica religiosa bajo la estructura de pregunta y respuesta, sin cuestionamientos e interpelaciones más allá de lo que estaba consignado en el texto. De allí que se afirme que la cultura catequística influyó en los modos de ser-estar en el mundo de los colombianos<sup>122</sup>. Bajo una estructura educativa tradicional mediada principalmente por la Iglesia emergen discursos pedagógicos, algunos de ellos influenciados por conceptos frente al individuo, la razón, lo público y el progreso, que fueron invadiendo los contenidos de los materiales educativos. De allí que lo «progresivo» de los libros escolares no solo estaba presente en las lecturas que aumentaban gradualmente su complejidad, sino también en sus continuas referencias al progreso moderno con sus máquinas, engranajes y medios de transporte, que auguraban de forma optimista la transformación de las ciudades latinoamericanas. [Prueba visual 6. Progreso progresivo](#). Asimismo, era sistemático el disciplinamiento, la mnemotecnia y la repetición. Repetir y recitar eran consideradas prácticas que afianzaban los procesos de aprendizaje, en donde las maestras y maestros, a través de libros de lectura, motivaban la memorización de apartes de los textos por parte de estudiantes, por lo que resultaba ser un ejercicio repetitivo. Esta práctica, como ya he mencionado, se heredaba de los catecismos y de la iconografía religiosa, de vital importancia en la recordación de la historia sagrada, los mandamientos y los sacramentos. [Prueba visual 7. Repetir y recitar](#).

Quisiera señalar algunos de los desplazamientos que tuvieron lugar en las transformaciones de los sistemas coloniales a los sistemas educativos nacionales en América Latina. El primero, y quizá el más evidente, es el movimiento del culto católico al culto a la patria, aunque en países como Colombia la religión será un elemento fundamental en la formación moral y cívica. El discurso pedagógico

---

<sup>122</sup> Debo esta idea al Dr. Daniel Valencia, quien al socializar avances de mi trabajo doctoral en la Pontificia Universidad Javeriana me señaló que en Colombia durante el siglo XX existió una cultura catequística y memorística promovida por el catolicismo.

contenido en los libros escolares incluyó elementos religiosos que coexistieron con expresiones militares, patrióticas y escolásticas, y fueron grandes promotores del patriotismo: izar o jurar la bandera, defender la patria y rezar estaban casi en el mismo nivel. No obstante, todo el aparato simbólico patriótico se insertó en 1912 en los libros escolares (Mantovani y Villanueva, 2016, p. 196) e introdujo el juramento de bandera en las escuelas –práctica que se instaura en Argentina por Decreto del Consejo Nacional de Educación, pero de forma similar en Colombia y México—. Por su parte, los manuales de urbanidad acentuaban los valores y orientaban las costumbres de la época, como el respeto por el otro, especialmente por los adultos mayores, padres, maestros y autoridades eclesiásticas. Estas evidencian una presencia significativa de la Iglesia en la vida cotidiana, la fuerte influencia del catolicismo en América Latina. [\*Prueba visual 8. Él lo cura todo.\*](#)

Sin embargo, los libros escolares no eran los únicos dispositivos impresos que contribuían a la difusión de modelos y propuestas pedagógicas. Existían además gacetas y periódicos dirigidos al profesorado, inspectores y directivos de las escuelas e instituciones formativas. Estos impresos conformaban una plataforma de intercambio de ideas y de transferencias culturales transnacionales. Por ejemplo, el modelo de Domingo Faustino Sarmiento respondía a la experiencia de sus viajes y cercanía con el sistema educativo americano. Los congresos, la prensa, los libros, objetos revisteriles y sindicatos eran lugares de interacción y debate pedagógico entre las maestras y los maestros. En el caso argentino, los libros escolares (re)producían los imaginarios de un país industrial, trabajador y moderno. Esto coincidía con las propuestas ideológicas de la Iglesia; de acuerdo con Puiggrós (2016) «la Iglesia Católica tenía legitimidad como educadora. Su palabra pedagógica representaba la civilización, la moral, la verdad y el orden social. Su labor principal era combatir al enemigo: el ateísmo-protestantismo-judaísmo-liberalismo-positivismo-anarquismo-racionalismo científico-socialismo» (p. 83).

Entre el siglo XIX y el XX, los debates alrededor del analfabetismo en América Latina contenían elementos opuestos y antinomias como público/privado, barbarie/civilización, laico/religioso, que se apoyaban en los discursos positivistas, naturalistas, higienistas y normalistas, los cuales influyeron profundamente en las corrientes pedagógicas y afianzaron las disputas frente a la concepción de la

educación y el trabajo de la época, y propiciaron un debate inacabado en la región, así como cuestiones relacionadas con aspectos técnicos de la producción gráfica, especialmente con los materiales y sustratos de los libros escolares. En ese orden de ideas, el consumo de textos escolares estuvo segmentado por cuestiones de clase social y por temas ideológicos. Tal y como confirma Cruder (2008): «referencias a la pertenencia de clase, en especial las problemáticas relacionadas con la pobreza y la realidad contextual ampliada, se encuentran prácticamente invisibilizadas en las páginas escolares» (p. 165).

Colombia, en medio de inestabilidades políticas y una escasa industrialización, fue espacio de tensos debates bipartidistas entre conservadores y liberales. No obstante, a finales del XIX se declaró la religión católica única y oficial (hecho que se mantuvo hasta la Constitución de 1991) la Iglesia continuaba siendo abrumadoramente rural y conservadora –así como su control–, especialmente en Antioquia, donde operaba la editorial escolar Bedout. Sin embargo, los liberales denunciaban la inequidad existente en departamentos como Boyacá, Cauca y Nariño, habitados mayoritariamente por campesinos, indígenas pobres y analfabetos. El bipartidismo nubló la posibilidad de un proyecto de educación laica e invisibilizó las propuestas de otros actores políticos, tales como los sindicalistas, marxistas y anarquistas, quienes fracasaron en sus esfuerzos por hallar representaciones electorales o tener cargos relevantes.

El control y la censura de la Iglesia y el Estado en los medios impresos fue muy fuerte en Colombia. El ejercicio eclesiástico sobre extensos territorios misionales a través de numerosas órdenes religiosas contenía un doble propósito: evangelizador y educativo. De allí que los materiales seleccionados, pasaran por procesos de curaduría y revisión en sus contenidos; las lecturas elegidas e incluso el tipo de música que se enseñaba (y sus repertorios) debían contener mensajes moralizantes. Al mismo tiempo, la relación «Dios y Patria», en tanto lema del Estado colombiano, contribuyó a acrecentar el furor patriótico. A este punto, es clave reconocer el reuso y las transferencias estéticas y culturales de la simbología de la revolución francesa. Marianne, altiva con su mirada al horizonte, encarnando los valores libertarios del discurso republicano, con su vestido drapeado largo, sosteniendo en una mano la bandera y en la otra una rama de olivo, asistiendo como



cuidadora de los niños ciudadanos. Esta imagen, con sutiles diferencias, fue parte sustancial de la iconografía escolar. [\*Prueba visual 9. La Patria.\*](#)

Por su parte, México finalizó el siglo XIX con grandes pérdidas territoriales en una guerra con Estados Unidos durante 1846-1848, así como conflictos con Francia, mientras mantenía la intención de transformarse en un Estado-nación moderno reconfigurando el orden social e institucional. Consecuentemente, logró debilitar las capacidades instaladas que la Iglesia tenía desde la Colonia por vía constitucional en 1857. Con estas acciones, los mexicanos abandonaban el catolicismo en tanto religión oficial, y ponían en venta algunas tierras de propiedad de la Iglesia. Sobre esto, Katz (2002) menciona que «con la disminución del papel político de la Iglesia y con la destrucción de la base económica de su poder político, México, como los Estados Unidos, atraería a inmigrantes europeos de todas las religiones» (p. 15). La educación confesional fue un tema de disputa constante y tuvo aromas políticos dependiendo de los gobiernos conservadores o liberales en cada país. Según reporta Newland (1994),

México fue el único país donde se persiguió la enseñanza del catecismo. La constitución de 1917 estableció que el material religioso no se podía enseñar en ninguna escuela. Las escuelas privadas que lo hicieron durante las décadas de los años veinte y treinta fueron cerradas o forzadas a la clandestinidad (p. 462).

Así las cosas, México quiso pasar la tenencia de la tierra de «manos muertas» a «manos vivas», es decir expropiar a la Iglesia de sus bienes y privilegiar el capitalismo como modelo económico. Sin embargo, no se tuvieron repercusiones reales en el campesinado, que pedía una mejor distribución de la riqueza, el suelo y las oportunidades. A comienzos del primer decenio del siglo XX la tecnificación del campo era muy desigual, ya que mientras en la industria azucarera se contaba con maquinaria, la siembra de trigo y maíz se trabajaba de forma muy artesanal. Otra disparidad se puede observar entre el desarrollo del noreste de México y la pobreza que se vivía en el suroeste del país. [\*Prueba visual 10. Campesinos.\*](#)

### 4.3 Las imprentas

Por otra parte, la imprenta ha constituido un objeto mediador y motivador de cambios y transformaciones sociales e ideológicas en el mundo (Eisenstein, 1979). La Reforma protestante, la Revolución Francesa y los movimientos independistas en las Américas tienen en común la presencia de la imprenta en tanto medio/mediación/mediatización. En términos generales, las imprentas fueron iniciativas productivas lideradas por la Iglesia o por agentes privados, por lo que los Estados-nación requirieron de sus servicios a través de diferentes modalidades. Así las cosas, las condiciones en el sur del continente eran alentadoras, como describe Sandra Szir (2013),

a finales del siglo XIX y comienzos del XX se produjo en la Argentina una expansión significativa en la demanda de material impreso. La coyuntura política impulsó el desarrollo de la opinión pública expresada fundamentalmente a partir del importante despliegue de la prensa mientras la ampliación de la escolaridad y alfabetización promovidas por las campañas educativas estimularon la lectura (p. 165).

En un breve contexto durante los últimos decenios del siglo XIX

se fundan importantes firmas como la compañía Ángel Estrada en 1863, la casa Guillermo Kraft en 1864, la casa Jacobo Peuser en 1867, los diarios La Prensa y La Nación, en 1869 y 1870 respectivamente, la Compañía Sudamericana de Billetes de Banco, en 1885 (Szir, 2013, p. 190).

Según las cifras recopiladas por Ugarteche (1929), para 1895 el número de imprentas funcionando en Buenos Aires eran 111, y 212 en las otras provincias argentinas. En 1908, solo las imprentas porteñas ya sumaban 305, lo cual presenta una consolidación de la industria gráfica y de las editoriales en Argentina.

La abundancia de artistas gráficos, comerciantes y administradores en Buenos Aires contribuyó a un ambiente fértil en el crecimiento de las imprentas, tal y como documenta Szir (2013)

acrecentó el número de empresas suministradoras de máquinas e insumos para trabajos gráficos que introdujeron innovaciones –en su mayoría provenientes de la importación de Estados Unidos y Europa– y proporcionaron las herramientas para una mutación tecnológica facilitando y abaratando la ampliada producción de impresos (p. 166).

Según describe esta autora, las principales importaciones de maquinaria y suministros de impresión provenían de Alemania, la fábrica de tintas para artes gráficas era Berger y Wirth FarbenFabriken (Leipzig), las máquinas tipográficas marca Augsburg, ambas importadas por la empresa porteña Curt Berger y Cía (importadora de papeles, artículos para impresión y encuadernación). Otros equipos eran la máquina Linotype procedentes de Estados Unidos. Este sistema técnico dedicado a los medios impresos cubría un abanico amplio de estructuras técnicas y maquinarias que permitían el proceso de composición, impresión y encuadernación, donde

las máquinas rotativas tenían ya una capacidad impresora de 48.000 ejemplares de 12 páginas, formato 66 x 96, por hora y de uno hasta seis colores; o bien 24.000 impresos de 24 páginas por hora y con los mismos colores, plegados y listos para entregar al lector (Szir, 2013, pp. 172–173) [Prueba visual 11. Máquinas de impresión extranjeras](#).

Estos cambios y movimientos acelerados fortalecieron los sistemas de producción de objetos impresos y promovieron transformaciones en los productores visuales y trabajadores de las imprentas con nuevas demandas y habilidades<sup>123</sup>. De allí que en 1907 se creara el Instituto Argentino de Artes Gráficas, que entró en funcionamiento en 1911, enfocado en una enseñanza teórico-práctica que no solo

---

<sup>123</sup> Las brechas de capital humano en el sector editorial y de las artes gráficas fueron una de las preocupaciones por parte de los Estados-nación que se subsanaron, en el caso argentino por migrantes europeos que instalaron sus negocios en las ciudades con mayores posibilidades de crecimiento económico, y en las cuales estaban asentados los comercios e industrias. Como mostraré más adelante, en las autorías, la presencia de extranjeros en la producción de libros escolares es significativa en el periodo de estudio.

enfocaba sus esfuerzos en el taller –lugar por excelencia en el modelo pedagógico de las artes y oficios– también involucró sitios de lectura, un museo, un ciclo de conferencias y salidas a otros espacios relacionados con la producción gráfica (Szir, 2003, p. 178)<sup>124</sup>. La creación de escuelas nacionales de artes gráficas es un fenómeno transnacional, pues en España a comienzos del siglo XX surgió el Instituto Catalán de las Artes del Libro y la Escuela Nacional de Artes Gráficas o la reconocida École nationale supérieure des Arts Décoratifs en París.

En Colombia, las máquinas de impresión importadas tomaban tiempo en llegar a las ciudades del interior, solo se movilizaban a través de los puertos marítimos especialmente Cartagena y Buenaventura; el transporte fluvial fue la forma de conectar los territorios, no el ferrocarril, como en el caso argentino o mexicano. Según documentan Abel y Palacios (2002), los altos costos de los proyectos ferroviarios impidieron la conexión entre el Caribe colombiano con ciudades como Bogotá y Medellín (p. 173). Sin embargo, según el Directorio de la ciudad de 1926 existía un modesto ecosistema de editoriales, imprentas y tipografías en Bogotá, pese a estos contratiempos. [\*Prueba visual 12. Directorio de editoriales, imprentas, tipografías.\*](#)

Económicamente, las exportaciones colombianas aumentaron en el período entre las dos guerras mundiales, lo que garantizó a los gobiernos liberales una bonanza para sus proyectos que prometían mejoras en la educación y salud pública. Su propuesta era descentralizar el sector educativo de la Iglesia, con la promesa de ampliar el número de espacios de enseñanza primaria con valores laicos, propios de una república moderna. Asimismo, querían aplicar los métodos pedagógicos más innovadores para la época, que solo se habían implementado en los colegios privados, como el Gimnasio Moderno –el mismo que había fundado Agustín Nieto Caballero–, en el que se formaban las élites. Empero, esto tuvo muchas resistencias, principalmente de la Iglesia, que vio en el mandato lopista una amenaza al control que esta sostenía sobre las escuelas en la selección del profesorado, los contenidos

---

<sup>124</sup> La historia editorial argentina alcanzó un grado de madurez en la década de los años 40 del siglo XX, cuando se creó la Cámara Argentina del Libro y se llevó a cabo la primera feria del libro.

e incluso acusaron a los liberales de realizar la «publicación de materiales supuestamente pornográficos por parte del Ministerio de Educación» (Abel y Palacios, 2002, p. 185).

Para la década de los treinta, en Colombia las importaciones de Estados Unidos y Alemania aumentaron de forma significativa, en parte por la presencia de organizaciones extractivas (muchas de ellas interesadas en el petróleo) a las que les interesaba vender productos, como automóviles y camiones. Si bien existió una crisis durante la Primera y Segunda Guerra Mundial por la disminución de demanda de los mercados europeos, Colombia y Argentina optaron por aumentar sus actividades comerciales con Estados Unidos. Sobre 1940, la producción textil, tabacalera y de cerveza tuvo un protagonismo visible en la gráfica publicitaria. Hettner (1976) describió un país sin capacidades productivas, «a menos que se pueda llamar industrias a las pequeñas imprentas y cervecerías» (p. 91); además, mencionaba la escasez de librerías, y que los libros eran vendidos directamente a través de los talleres de impresión.

En México, el panorama comercial era muy prolífero, gracias al lugar privilegiado que había ocupado en el Virreinato español y a que allí tenían actividades mercantiles los británicos, alemanes y americanos. Aunado a esto, las vías férreas construidas durante 1873 conectaban a Ciudad de México con Veracruz –unos de los espacios portuarios más importantes–, garantizaba el ingreso de mercancías a la capital. Empero, los gobiernos mexicanos no tenían programas que estimularan la importación de maquinaria y tecnología; de allí que se vean en el repertorio de objetos pocos productos importados. Sin embargo, en cuanto al sector editorial, México dependía de los flujos a través de intercambios transatlánticos. Recordemos que «la industria tipográfica se desarrolló en los puertos o en los grandes centros comerciales desde donde era más fácil la comunicación» (Febvre y Martin, 2005, p. 261). Esto se debía, al menos en parte, a facilidades en el transporte de las mercancías e insumos para las imprentas, pero también porque los fletes e impuestos encarecían el valor de los libros, otro factor que explica la concentración editorial en Buenos Aires versus Bogotá o Ciudad de México. Con respecto a los trabajadores gráficos,

Este crecimiento fue debido fundamentalmente al incremento de la población nativa, ya que a pesar de los esfuerzos y esperanzas de la administración Porfirio Díaz, la inmigración continuó siendo mínima y preferentemente de comerciantes, empresarios y técnicos de clase media y alta. Los salarios en la industria eran demasiado bajos para atraer trabajadores europeos, excepto en el caso de algunos obreros cualificados que estaban muy bien remunerados (Katz, 2002, p. 35).

Muchos migrantes preferían abrirse camino y oportunidades en Estados Unidos y no en México, de manera que de forma gradual los mexicanos fueron encontrando espacios de trabajo en el país vecino, en donde veían mínimamente garantizadas las condiciones laborales, lo que impulsó el sentimiento de agremiación sindicalista con las ideas que circulaban de la *Industrial Workers of the World - IWW*. [Prueba visual 13. Obrerismo.](#)

Por su parte, la prensa continuó teniendo un amplio margen de libertad excepto en el segundo mandato de Porfirio Díaz, en donde «la crítica moderada al régimen llevaba al cierre de periódicos y al encarcelamiento de sus editores: «Filomeno Mata estuvo 34 veces en prisión» (Katz, 2002, p. 63). Las maestras y maestros también se opusieron al Porfiriato; las quejas por los salarios contribuían al descontento de un número considerable de sectores de la sociedad mexicana, pero fueron neutralizadas de forma violenta por el gobierno. Gradualmente, en México «se construyeron plantas de industria ligera para la producción de papel, cristal, zapatos, cerveza y procesamiento de alimentos» (Katz, 2002, p. 36), lo que permitió una amplia circulación de la cultura gráfica. De acuerdo con Knight (2002a), las ideas de la Revolución francesa (1789-1799) tuvieron una significativa recepción en los lectores mexicanos, especialmente a través de las obras de Montesquieu, Rousseau, Voltaire y de varios pensadores ingleses, como Newton, Locke y Smith.

#### **4.4 Las editoriales**

Por su parte, no solo los Estados-editores contribuyeron a la cultura gráfica, también lo hicieron las casas editoriales. En este caso, las dinámicas de producción hacían que los editores tomaran como referencia los libros estatales, en una clara necesidad de alinearse con el currículum oficial y las directrices propuestas. La larga y sostenida relación entre Estado y mercado editorial –y en el medio los textos

escolares— tiene aún vigencia pese a los fenómenos de digitalización, concentración y transnacionalización de las editoriales locales en América Latina. De allí que el experto Martínez-Bonafé (2002) señale que aún no se pueden superar las repercusiones culturales de estas particularidades en la configuración de los saberes, su legitimación y la hegemonía discursiva de ciertos conocimientos, en las que la región resulta subsidiaria y periférica. Apalancados por el libre mercado de la lógica transnacional, países como Inglaterra, Estados Unidos, Francia y España tuvieron una presencia significativa. Allí, el papel del Estado fue relevante el mercado de los libros didácticos, no solo a manera de cliente, sino porque era el que dictaminaba y aprobaba los currículos para los textos.

Así las cosas, resulta fundamental reconocer estas tensiones del campo editorial, que aunque se remontan a los imperios coloniales, aún persisten —son un fenómeno de larga data— y en muchos casos explican la asimetría en la producción y la cultura gráfica de los libros de texto en países como Argentina, Colombia y México. Considero que la concentración editorial que hoy se advierte en el subsector del libro didáctico responde a la presencia de conglomerados que lideran la elaboración de textos, lo cual evidencia la participación hegemónica de editoriales transnacionales que se dedican a la confección de libros escolares. Para comprobarlo empíricamente basta cotejar las cifras de agencias nacionales de ISBN y las estadísticas iberoamericanas del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC).

En un mapeo de norte a sur en Latinoamérica se puede encontrar que la historia de la edición escolar y la historia de las artes gráficas están construidas de formas discontinuas en la región. Sin embargo, aunque las dinámicas del sector editorial no son las mismas que hace 100 años, —más aún cuando la digitalización pareciera ser abrumadora en recursos didácticos—, resulta llamativo que el libro de texto ocupe un lugar prominente en números y presencia en el continente. De acuerdo con el último estudio realizado en 2018 por el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) las cifras son significativas frente a otro tipo de producción impresa. Los mercados editoriales más importantes de América Latina son: 1) Brasil 29 %, 2) Argentina 9 %, 3) México 9 % y 4) Colombia 6 %. Lo anterior explica la trayectoria de estos mercados

editoriales y su constante liderazgo regional. Asimismo, los intermediarios y las redes en la industria editorial, tales como impresores, diseñadores e ilustradores, siguen teniendo un vínculo profundo con el libro de texto; es decir, existe una simbiótica relación entre la industria editorial escolar y la industria gráfica. Principalmente, porque representa una fuente de ingresos considerable y es el sector del libro más estable en medio de una profunda crisis de los modelos de negocio y la incertidumbre que encarna el oficio editorial. De igual modo, los capitales transnacionales consideran el libro de texto un producto fundamental dentro de la oferta, como consecuencia de la compra fija de materiales educativos por parte de escuelas públicas y/o privadas desde las primeras décadas del siglo XX.

Aunque existen marcados procesos de concentración geográfica con una larga tradición histórica (Buenos Aires, Bogotá, Ciudad de México), esto respondió a la movilidad y asentamiento de población que se desplazó de las zonas rurales a las zonas urbanas. Asimismo, el protagonismo editorial por empresas –principalmente extranjeras– fue dando paso paulatinamente durante el siglo XIX a una oferta mixta entre el Estado y sus imprentas y editoriales europeas (Hachette y Ackermann) y americanas (Appleton). En este panorama llama la atención la existencia de modelos híbridos en el mercado del libro: la constitución de editoriales que a su vez eran imprentas o contaban con un taller de impresión (Ángel Estrada y Cía editores o Editorial Kapelusz en Argentina, Bedout en Colombia), así como editoriales con librerías, lo que les permitió tener un brazo fuerte en la distribución y comercialización de los libros y publicaciones (Caso Editorial Botas, México).

[Anexo visual 1. Autorías.](#)

En la actualidad, los editores de textos escolares Fernando Esteves y José Enrique del Castillo (2017) reconocen que el sector editorial se encuentra en una transición importante desde el punto de vista tecnológico, cultural, económico, social y educativo. América Latina y sus reformas educativas –cambios de políticas y programas– generan un ecosistema activo en el mundo editorial. Al revisar el comportamiento del mercado de libros escolares de la primera mitad del siglo XX, se hace manifiesta la dimensión transnacional por la que se apuesta en esta investigación: la venta a colegios privados hoy constituye del 60 al 80 % de la facturación de grupos transnacionales de la edición españolas (Santillana y SM) y



británicas (Pearson, MacMillan). En los últimos años, Santillana compró a Editorial Norma (Colombia), y absorbió a la mítica Kapelusz (Argentina) con lo cual agudizó el fenómeno de la concentración, mientras en México el Estado aún intenta editar, imprimir y distribuir los libros de primaria, la porción más grande del mercado.

El número de textos y materiales impresos dirigidos a escuelas públicas y privadas tuvo correlación con el avance y la institucionalización de los sistemas educativos latinoamericanos, pues a medida que avanzaba la apuesta de los países por la educación pública, gratuita y «laica», de raigambre liberal –la cual tuvo comportamientos bien particulares en cada uno, de acuerdo con el contexto–, aumentó la oferta y demanda de libros escolares. De esta forma, con la llegada de Juan Domingo Perón en 1946, Argentina aumentó significativamente el número de estudiantes en primaria y secundaria, allí la clase media fue parte de la denominada «democratización del bienestar». Ver: *Tabla 2. Cifras de matriculados en educación primaria en Argentina durante 1921 a 1950.*

*Tabla 2. Cifras de matriculados en educación primaria en Argentina durante 1921 a 1950*

<b>Año</b>	<b>Total de estudiantes</b>	<b>Tasa de crecimiento</b>
1921-1930	1.195.774 - 1.482.942	2,4 %
1931-1940	1.563.016 - 1.972.570	2,6 %
1941-1945	1.987.257 - 2.033.781	0,4 %
1946-1950	2.049.337 - 2.272.108	2,1 %

Fuente: Ministerio de Educación y Justicia (1964, pp. 14-15).

En este país, las historias de las empresas editoriales contienen hitos sobre los cuales vale la pena llamar la atención, principalmente en el período de estudio de este trabajo. En primer lugar, la edición y la producción de libros escolares fue desarrollada por Kapelusz, Ángel Estrada, Luis Lasserre, El Ateneo, Editorial Crespillo, Ediciones la Obra y Ediciones la Cima, con obras orientadas a los diferentes actores del circuito escolar. Todas estas casas editoras fueron las encargadas de poblar el ecosistema editorial argentino de textos para las asignaturas, grados y niveles, necesarios en las campañas de alfabetización que se van a desarrollar desde el Estado. Asimismo, García (2000) llama la «edad de oro»

del libro argentino al espacio comprendido entre los años 30 y finales de los 60, el cual tiene una correlación con los conflictos bélicos en Europa, como la Guerra Civil Española. Se suma a ello la prohibición del ingreso de libros producidos en España a América Latina, que aumentó la exportación regional durante los 40 y 50 del siglo XX y el intercambio comercial editorial de Argentina, Uruguay y Colombia, o entre este último y sus vecinos andinos.

En Colombia, el Estado tuvo una preocupación por la edición educativa y literaria a partir de la década de 1930, cuando –bajo el liderazgo de Daniel Samper Ortega en la Biblioteca Nacional de Colombia– se gestó un número significativo de proyectos editoriales que tendrían repercusiones importantes en las clases populares. Cobo (2000) resalta el protagonismo de «padres fundadores», en referencia a editoriales de la talla de Bedout (Medellín 1889), Carvajal (Cali 1903) y Voluntad (Bogotá 1930), así como a personajes del tipo Germán Arciniegas, Arturo Zapata, Clemente Airó y Jorge Gaitán Durán. No menos importante fue la presencia del Estado-instructor, Estado-editor, Estado-impresor, el cual va a desempeñar un papel determinante en el mercado editorial durante la primera mitad del siglo XX en Colombia (Castellanos-Escobar, 2020a).

En México, el liderazgo de la Secretaría de Educación Pública y José Vasconcelos instauraron diversos proyectos, entre ellos el del *Libro de texto gratuito*, que cumplió un papel fundamental en los procesos de alfabetización en el decenio de los 30 con iniciativas dirigidas a diversos públicos, aunque con un gran protagonismo de los libros escolares para adultos trabajadores (Mejía, 2000). Esto garantizó el trabajo tanto de editoriales y talleres de impresión como de librerías; cada cambio de gobierno trajo consigo reformas educativas y modificaciones no solo en los programas, sino también, por supuesto, en los libros escolares (Esteves y Del Castillo, 2017). En este período, pese a la relevancia estatal, en muchos casos a través del esfuerzo de la Universidad Autónoma de México (UNAM), en la producción de libros de texto se destacaron empresas privadas, como la Editorial Botas, liderada desde 1914 por Andrés Botas, quien supo capitalizar la necesidad de un discurso de unidad nacional en el contexto posrevolucionario.

#### 4.5 Caracterización de la producción de libros escolares

Antes de concluir este capítulo, considero importante describir algunos rasgos y características de la producción editorial dedicada al negocio educativo durante la primera mitad del siglo XX en Argentina, Colombia y México. A partir de la información recuperada de la muestra de los 400 libros escolares señalo las condiciones productivas de las editoriales e imprentas que llevaban a cabo proyectos relacionados con la edición educativa en América Latina. Ver: *Figura 1. Número de libros escolares de la muestra producidos entre 1900 a 1950 en Argentina, Colombia y México por tipo de escuelas.*

*Figura 1. Número de libros escolares de la muestra producidos entre 1900 a 1950 en Argentina, Colombia y México por tipo de escuelas*

Figura 1. Número de libros escolares de la muestra producidos entre 1900 a 1950 en Argentina, Colombia y México por tipo de escuelas

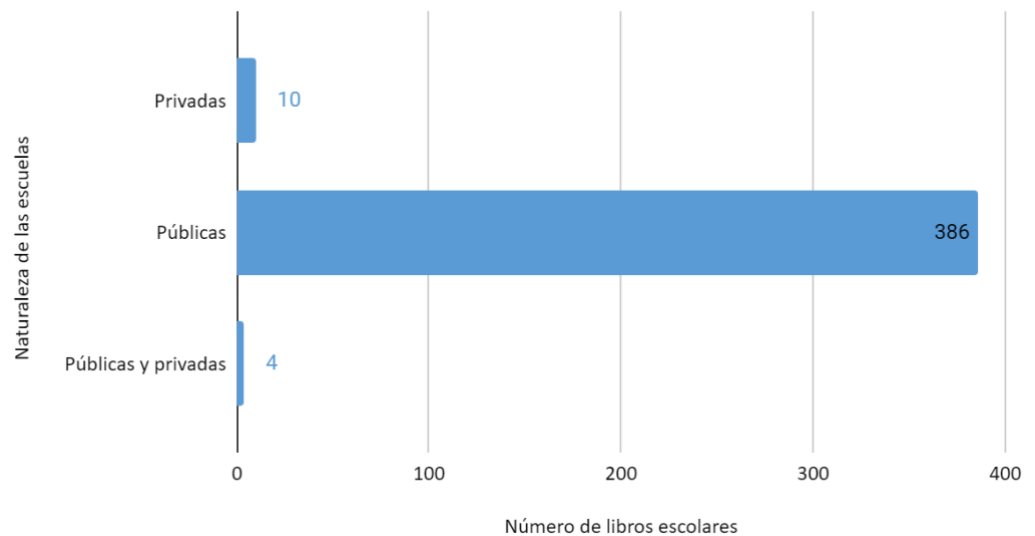


Figura desarrollada en *Google Sheets*.

Empero, para que esto fuera posible se requería de un ecosistema de producción editorial donde era notoria la presencia del Estado en tanto editor e impresor, aunque también de empresas privadas dedicadas a los servicios de impresión y edición de textos escolares, la mayoría de ellas organizaciones comerciales conformadas por familias, como detallaré más adelante.

Por otro lado, se advierte en los datos una significativa correlación entre los propietarios de los medios de producción como editoriales y talleres de impresión. Si bien al comienzo los impresores eran editores, con el paso de los años –y según describe Christine Haynes (2010)– las lógicas del libre mercado, los cambios legislativos, la organización colectiva y el *lobby* político fueron posicionando gradualmente a los editores como los líderes de los negocios ligados a la producción de impresos. El nuevo oficio y rol –que no era más que el de un intermediario entre todas las otras ocupaciones y agentes del libro encargadas de la publicación, impresión y venta– apostaba por ser la de un inversionista de capital financiero y cultural encargado de coordinar las tareas creativas, manuales y comerciales involucradas. Ello, en palabras de Haynes (2010), coincidió con una serie de transformaciones en la industria editorial:

El nacimiento del editor fue alimentado por desarrollos tales como un aumento en el número de lectores, el mayor uso de letras de cambio, la invención de la fabricación e impresión mecánica de papel, la adopción de estereotipos y litografías, y la apertura de gabinetes de conferencia, o salas de lectura. En particular, la aparición del editor estaba conectado a la «revolución del consumo», que aumentó la demanda para libros y publicaciones periódicas, así como otros bienes (p. 25).

Un elemento clave en este ecosistema editorial de producción argentino, colombiano y mexicano estaba directamente relacionado con las capacidades instaladas, como es el caso de editoriales e imprentas que poseían puntos de venta o librerías. Esto garantizó su crecimiento y sus ingresos sustancialmente, dado que controlaban parte de la cadena de valor del sector editorial escolar. De acuerdo con los datos y el seguimiento de la información de la muestra de los 400 libros escolares, en Argentina se destacan las casas editoras y a la vez imprentas Ángel Estrada y Cía., la Editorial Kapelusz, Cabaut Cía Editores y Editorial Molino. En Colombia, la Editorial Bedout y la Editorial Voluntad, quienes también tenían imprenta y a la vez puntos de venta en ciudades como Medellín y Bogotá. En México, la Comisión Editora Popular y Herrero Hermanos Sucesores. [Anexo visual 1. Autorías.](#)

Los datos también revelan la importancia que ocuparon los inmigrantes para la industria editorial y gráfica en América Latina. Si bien Argentina y México fueron países más cosmopolitas y abiertos a la recepción de extranjeros. Algunos ejemplos son la Editorial Kapelusz (de Adolfo Kapelusz, proveniente de Austria), quien se ubicó en Buenos Aires; los Talleres Gráficos de Guillermo Kraft Limitada, así como la Casa Jacobo Peuser (oriundos de Alemania); Luis Rubino (de Italia); Pablo del Molino, de la Editorial Molino (oriundo de España) o Constancio C. Vigil (de Uruguay). En el caso mexicano se destaca la Librería de Charles Bouret (de origen francés pero radicada en Ciudad de México). Por su parte, Colombia asumió una postura menos tolerante con aquellos provenientes de otras partes del mundo. Históricamente, el Concordato de 1887 restringía la entrada de migrantes, como estrategia prohibitiva del ingreso de judíos, anarquistas y comunistas. [\*Anexo visual 1. Autorías.\*](#)

Así las cosas, la producción editorial se concentraba –al menos en la primera mitad del siglo XX– en libros escolares, aunque también en libros de literatura secular. Aquí llama la atención la presencia de casas editoras transnacionales, como la Editorial Molino (española) y la Casa Jacobo Peuser (alemana). Sobre este último, María Eugenia Costa (2016b) señala que comenzó sus actividades en tipografía, para luego dedicarse a la edición. Fue pionero en la importación de maquinaria y la innovación del sector gráfico argentino, razón por la cual recibió reconocimientos. Adicional a su trabajo con libros escolares, editó obras científicas, históricas y literarias, así como una significativa producción en impresos institucionales. Ver: *Figura 2. Porcentaje de las editoriales educativas de la muestra que publicaban libros de literatura en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

*Figura 2. Porcentaje de las editoriales educativas de la muestra que publicaban libros de literatura en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*

Figura 2. Porcentaje de las editoriales educativas de la muestra que publicaban libros de literatura en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950

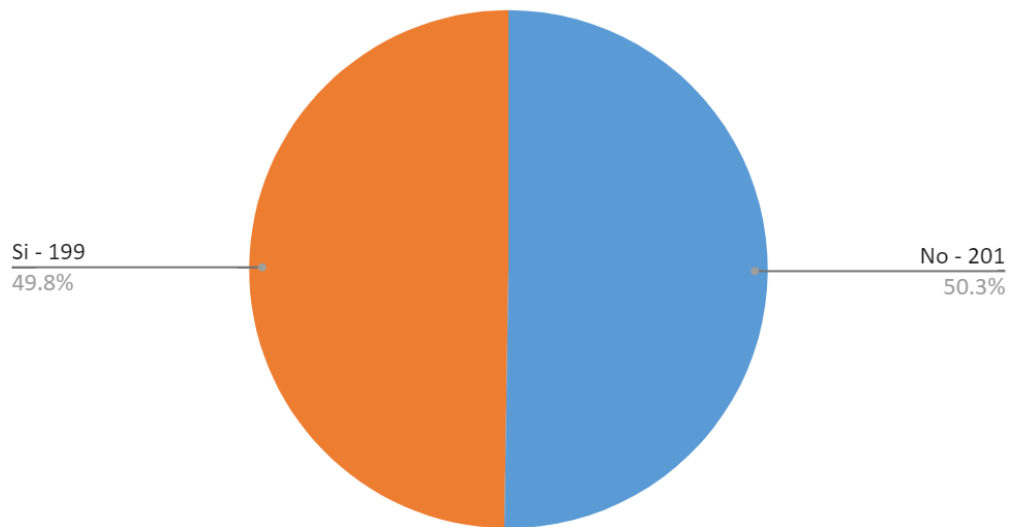


Figura desarrollada en *Google Sheets*.

Asimismo, los datos revelan que pese al marcado catolicismo que profesaba el continente latinoamericano, los libros religiosos editados por empresas editoriales seculares fueron muy pocos: dentro de la muestra solo se evidencian 52 productos con estas características. En ella aparecen El Ateneo de Argentina, Bedout de Colombia y Herrero Hermanos Sucesores de México, como centros de edición y producción no solo escolar, sino también religiosa. Considero que la explicación a este fenómeno responde a que la Iglesia contaba con sus propios medios de producción para la confección de impresos y espacios de edición y comercialización que, pese al paso de los años, aún sostiene en los países de Latinoamérica. Ver: *Figura 3. Porcentaje de las editoriales educativas de la muestra que publicaban libros religiosos en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

*Figura 3. Porcentaje de las editoriales educativas de la muestra que publicaban libros religiosos en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*

Figura 3. Porcentaje de las editoriales educativas de la muestra que publicaban libros religiosos en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950

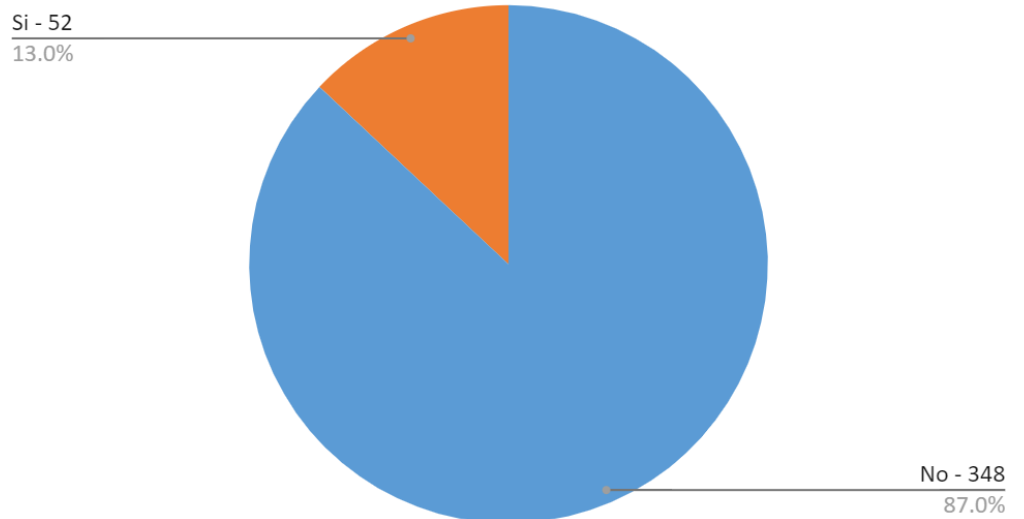


Figura desarrollada en *Google Sheets*.

También pude notar que las imprentas dedicaban sus labores a varios frentes de trabajo, el primero, orientado a proyectos publicomerciales, que incluían la impresión de tarjetas, volantes, invitaciones, almanaques, postales y piezas de mano. Esto tiene una correlación con el crecimiento de la publicidad como oficio y actividad que no solo ofrecía valores simbólicos para organizaciones públicas y privadas, también configuraba un sistema de objetos, bienes, mercancías y servicios bajo un modelo de libre mercado en la región. Ver: *Figura 4. Porcentaje de las imprentas de la muestra que imprimían publicomerciales en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

*Figura 4. Porcentaje de las imprentas de la muestra que imprimían publicocomerciales en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*

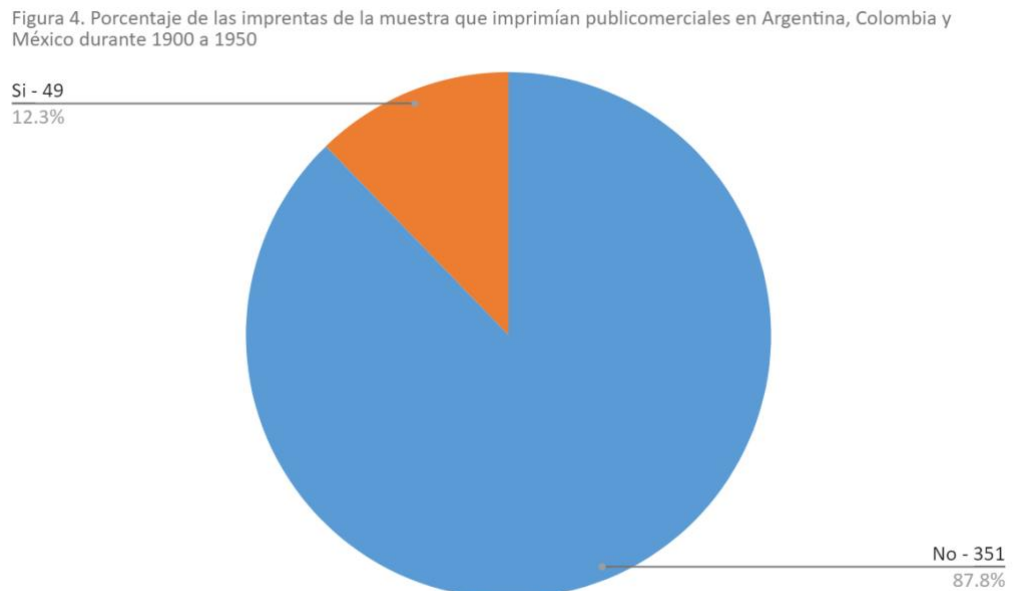


Figura desarrollada en *Google Sheets*.

Asimismo, las imprentas se dedicaron a la producción de publicaciones seriadas, tales como periódicos, diarios y gacetas; muchas de ellas fueron las mismas instituciones estatales o algunas que contaban con la maquinaria y recursos para soportar la confección de dispositivos con cierta periodicidad. Esto demandaba un equipamiento de clisés con imágenes y tipografías por parte de las imprentas, así como suministros y obreros gráficos que cubrieran las necesidades de los exigentes y vertiginosos ritmos de la producción noticiosa e informativa. Lo anterior evidencia varios elementos, como la existencia de relaciones editoriales con agentes al otro lado del Atlántico y/o intermediarios en Estados Unidos, y a su vez, un comercio de objetos impresos, insumos para producirlos entre los que se encontraban equipos, clisés, planchas y otros suministros. También, servicios editoriales que iban más allá de las fronteras nacionales, un indicador del nivel de cosmopolitismo de los países latinoamericanos y de la dimensión transnacional de la cultura gráfica. Además, indica la relación con el negocio de la información, pues muestra los vínculos entre los talleres de impresión, sujetos sociales, ideologías e instituciones. Por tanto, esta producción va a ser fluctuante, (re)configurándose de



acuerdo con el clima político y las particularidades del campo periodístico en América Latina. Ver: *Figura 5. Porcentaje de las imprentas de la muestra que imprimían periódicos en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

*Figura 5. Porcentaje de las imprentas de la muestra que imprimían periódicos en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*

Figura 5. Porcentaje de las imprentas de la muestra que imprimían periódicos en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950

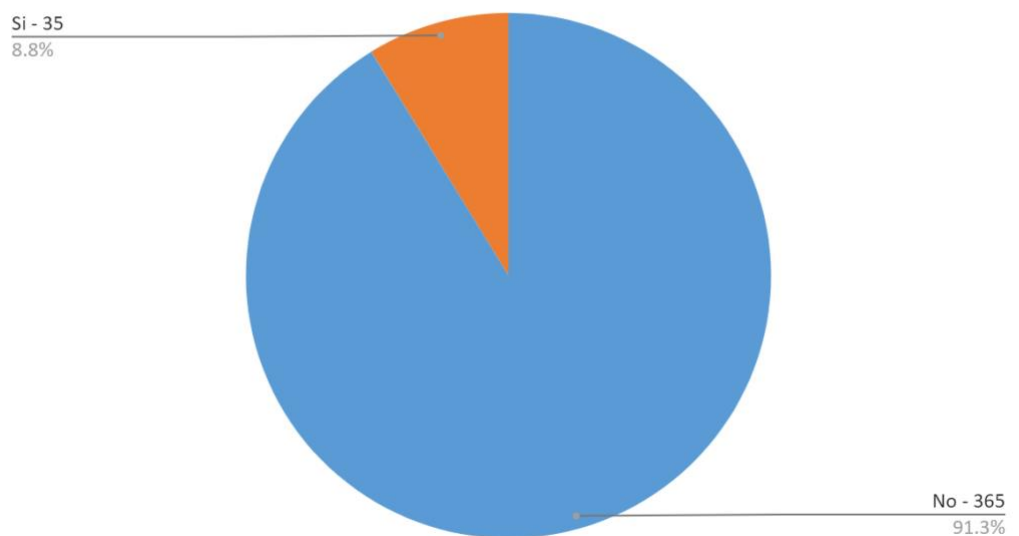


Figura desarrollada en *Google Sheets*.

En la impresión de objetos revisteriles se destacan Ángel Estrada y Cía Editores, Editorial Independencia y C. Dupont Farré, quienes contaban con una infraestructura de avanzada para la producción editorial y de diversos materiales impresos. Como mencioné anteriormente las publicaciones periódicas requieren de una enorme capacidad de gestión, pero a su vez, de condiciones de producción, entre ellas recursos, capital humano y redes de trabajo que permitan garantizar su serialidad. En muchos casos las revistas operaron como plataformas transnacionales y espacios de conexión, entre ideas, autores y contenidos. Ver: *Figura 6. Porcentaje de las imprentas de la muestra que imprimían revistas en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

*Figura 6. Porcentaje de las imprentas de la muestra que imprimían revistas en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*

Figura 6. Porcentaje de las imprentas de la muestra que imprimían revistas en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950

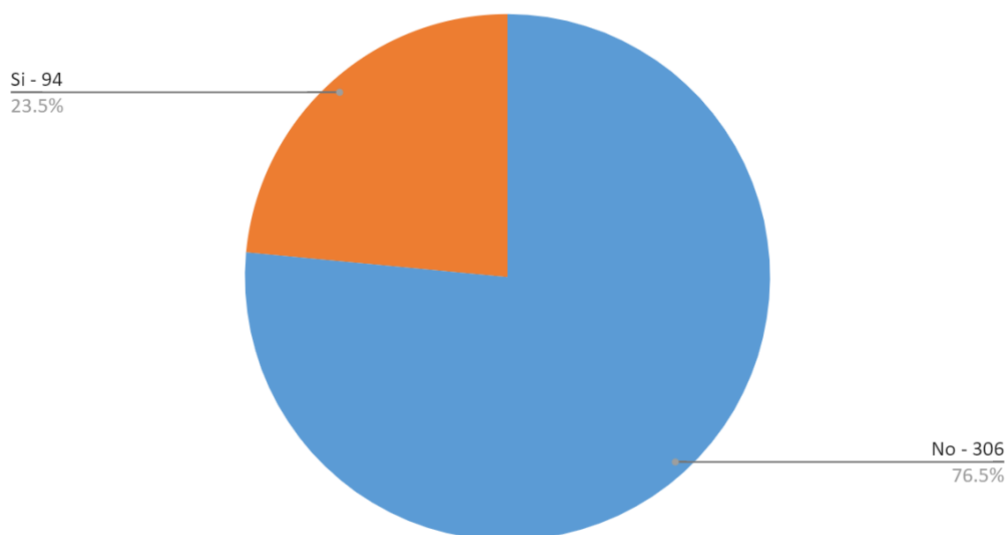


Figura desarrollada en *Google Sheets*.

Finalmente, la impresión de billetes es una rareza, al ser este un dispositivo de alta complejidad técnica, sofisticación por cuestiones de seguridad y de vital importancia en las actividades comerciales de los Estados. En el caso argentino, los Talleres Gráficos de Guillermo Kraft Limitada –fundados por el inmigrante alemán del mismo nombre–, introdujeron en el negocio de las artes gráficas máquinas litográficas a vapor y cromolitográficas a finales del XIX. Su imprenta era famosa en Buenos Aires por la reproducción de mapas y material cartográfico, así como impresiones comerciales, artísticas e institucionales (Costa, 2016a). También se destacan talleres de impresión colombianos entre los que aparecen Bedout y la Imprenta Nacional de Colombia (la primera es una iniciativa privada, y la segunda, oficial) quienes estuvieron al frente de la producción de billetes en el país. Ciertamente, este tipo de trabajos le permitieron a Bedout tener ingresos suficientes para financiar otros proyectos de impresión, edición, así como para expandir sus librerías. Ver: *Figura 7. Porcentaje de las imprentas de la muestra que imprimían billetes en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

*Figura 7. Porcentaje de las imprentas de la muestra que imprimían billetes en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*

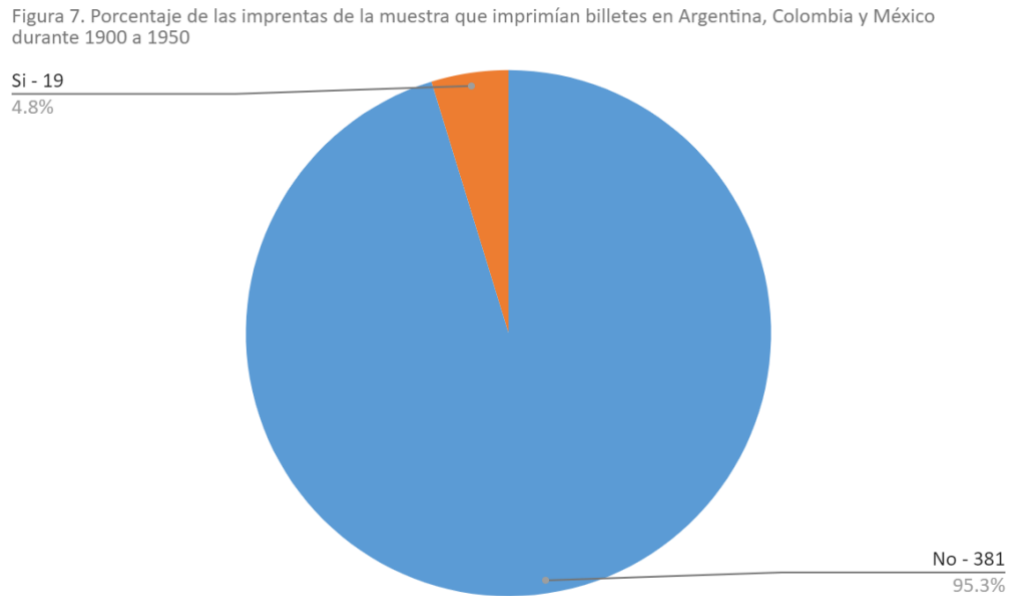


Figura desarrollada en *Google Sheets*.

En relación con la geografía de la edición y la impresión de los 400 libros escolares de la muestra de este estudio, debo mencionar que hay 89 editoriales y 126 imprentas de 11 países distintos, entre los que se encuentran Alemania, Argentina, Austria, Brasil, Colombia, España, Francia, Italia, México, Portugal y Uruguay. Asimismo, las conexiones centro-periferia y norte-sur se hacen evidentes por las lógicas comerciales, así como los intercambios intrarregionales en los procesos de transferencias estéticas y culturales desde las dinámicas transnacionales. Ver: *Figura 8. Editoriales de la muestra por país de origen durante 1900 a 1950* y *Figura 9. Imprentas de la muestra por país de origen durante 1900 a 1950*.

Figura 8. Editoriales de la muestra por país de origen durante 1900 a 1950

Figura 8. Editoriales de la muestra por país de origen durante 1900 a 1950

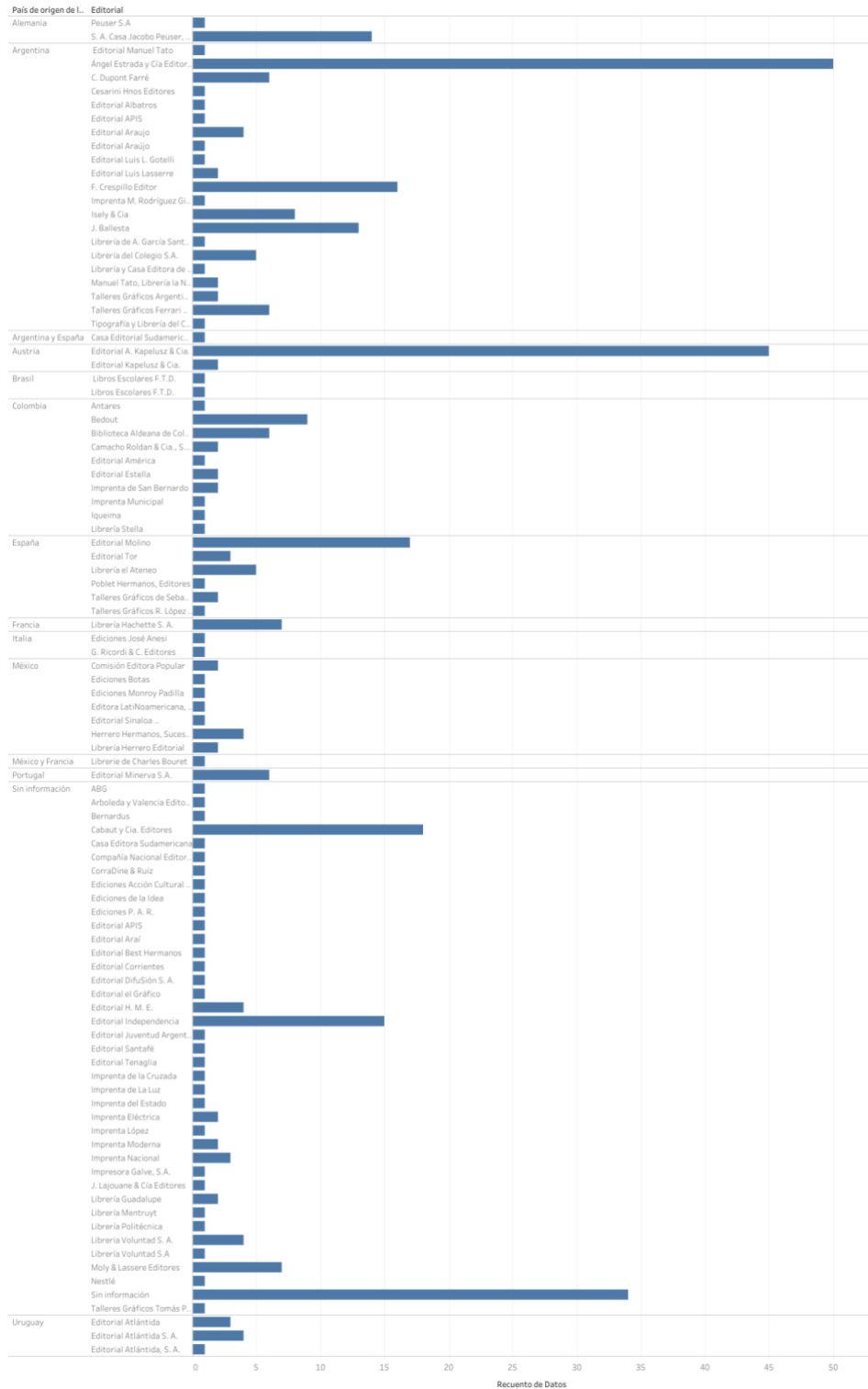


Figura interactiva desarrollada en Tableau:

<https://public.tableau.com/profile/alexis.castellanos2746#!/vizhome/Pasesyeditoriales/Hoja49>

Figura 9. Imprentas de la muestra por país de origen durante 1900 a 1950

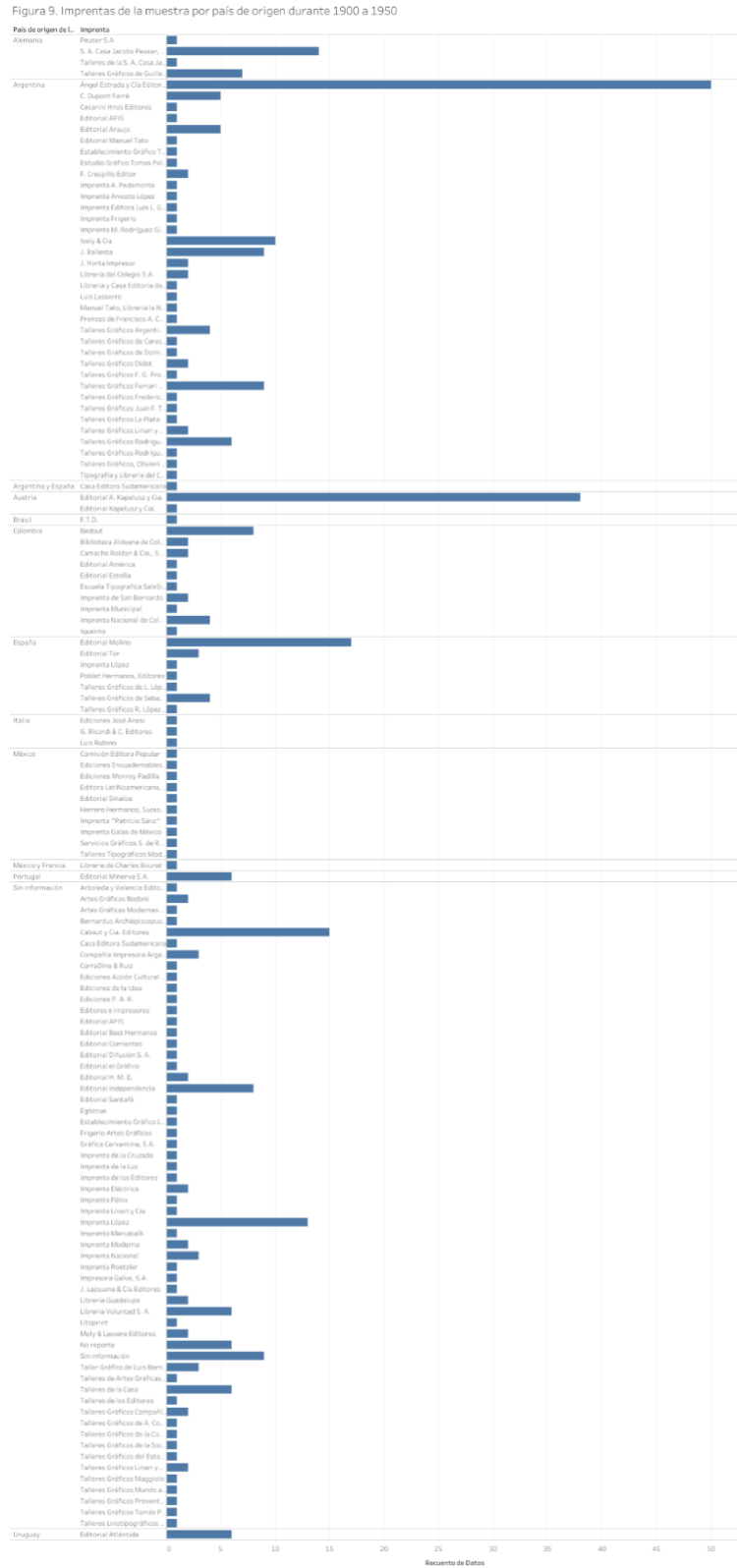


Figura interactiva desarrollada en Tableau:

<https://public.tableau.com/profile/alexis.castellanos2746#!vizhome/Paseseimprentas/Hoja46>

El número de libros escolares de la muestra está constituido por 325 títulos de Argentina, 57 de Colombia y 18 de México, para un total de 400 textos, seleccionados de acuerdo con los diez criterios mencionados en el capítulo tres, donde se encuentra la fundamentación metodológica de esta investigación. Ver: *Figura 10. Número de libros escolares en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

*Figura 10. Número de libros escolares en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*

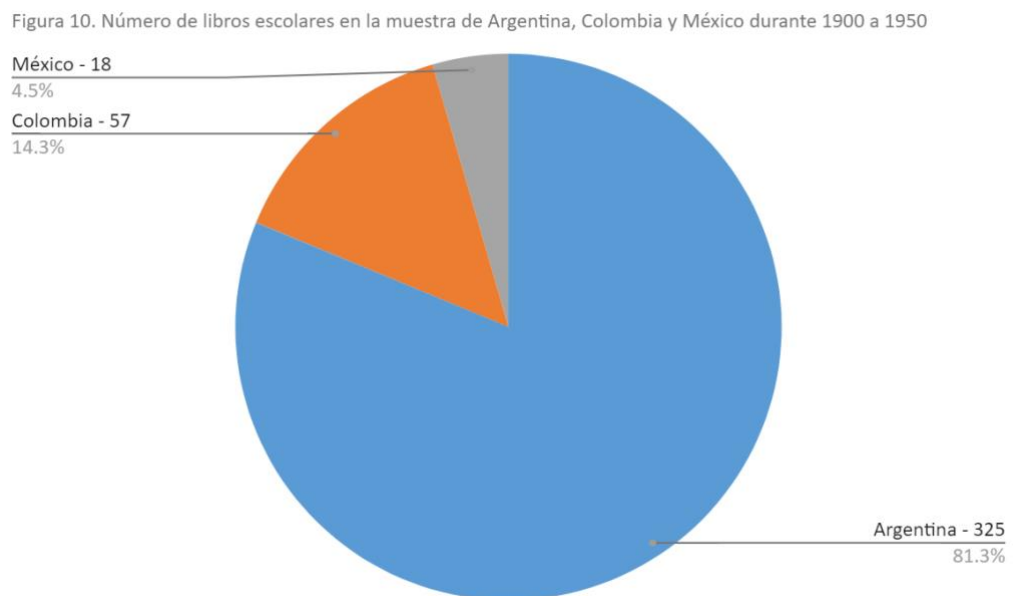


Figura desarrollada en *Google Sheets*.

Pese a la asimetría de la gráfica, considero que el liderazgo de la producción editorial argentina responde a varias condiciones: por un lado, a la apuesta alfabetizadora de sus gobiernos, la mano de obra cualificada en el sector de las artes gráficas, así como a la migración de europeos, que aportó considerablemente a los movimientos de capital económico, simbólico, cultural y relacional. Por otro, a sus capacidades productivas, que lograron un modelo exportador a otros países, como he argumentado anteriormente. Además, evidencia el cuidado en la preservación del patrimonio (biblio)gráfico y editorial por parte de entidades e instituciones públicas y privadas, ya que los libros de texto carecen de un valor bibliográfico a

los ojos de curadores y profesionales en los centros de documentación de Colombia y México.

Por otro lado, los libros escolares tienen diversos géneros mencionados en la fundamentación teórica de la tesis, los datos más significativos se encuentran en la evidente concentración de producción de libros de lectura, manuales y métodos usados principalmente con el propósito de que la población latinoamericana aprendiera a leer y escribir, pues muchos sujetos sociales tenían habilidades lectoras, pero no escriturales (Cardona, 2007). El género editorial también definía la estructura del dispositivo escolar y de su organización de elementos dentro de cada uno de los libros, y así contribuyó a la disposición de los textos e imágenes, la puesta en página y su orden. Ver: *Figura 11. Número de libros escolares por género editorial en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

*Figura 11. Número de libros escolares por género editorial en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*

Figura 11. Número de libros escolares por género editorial en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950

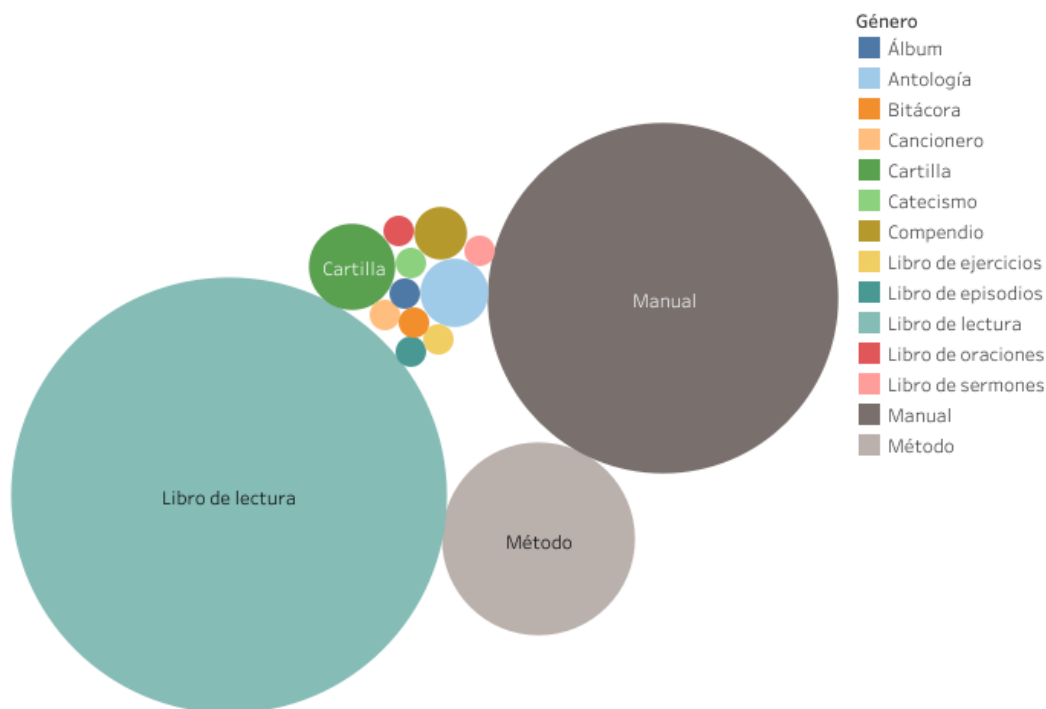


Figura interactiva desarrollada en Tableau:

<https://public.tableau.com/profile/alexis.castellanos2746#!/vizhome/Gneroeditorial/Hoja14>

Otra de las evidencias de la cultura gráfica transnacional se refleja en los países que constituyen la muestra de este estudio. En primer lugar, porque no solo aparecen Argentina, Colombia y México, sino que se encuentran empresas editoriales de España y Francia. Lo mismo sucede con las ciudades de impresión de los libros, que comprueban la histórica concentración editorial en las capitales latinoamericanas, dadas las condiciones económicas que aún alientan el asentamiento urbano, comercial y semiindustrial, una hiperconcentración que aún se advierte en los reportes, cifras y datos (2018) que proporciona el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC). Hay



mercados editoriales líderes en la región y ciudades que desde tiempos de la Colonia han centralizado una serie de características para poder establecer un ecosistema del libro y de diversos objetos impresos. De igual forma, demuestra la baja capacidad de producción de espacios periféricos en cada país (ciudades como San Juan en Argentina, Medellín en Colombia y Culiacán en México) frente a la de los grandes centros urbanos. Ver: *Figura 12. Número de libros escolares por ciudad de impresión en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

*Figura 12. Número de libros escolares por ciudad de impresión en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*

Figura 12. Número de libros escolares por ciudad de impresión en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950

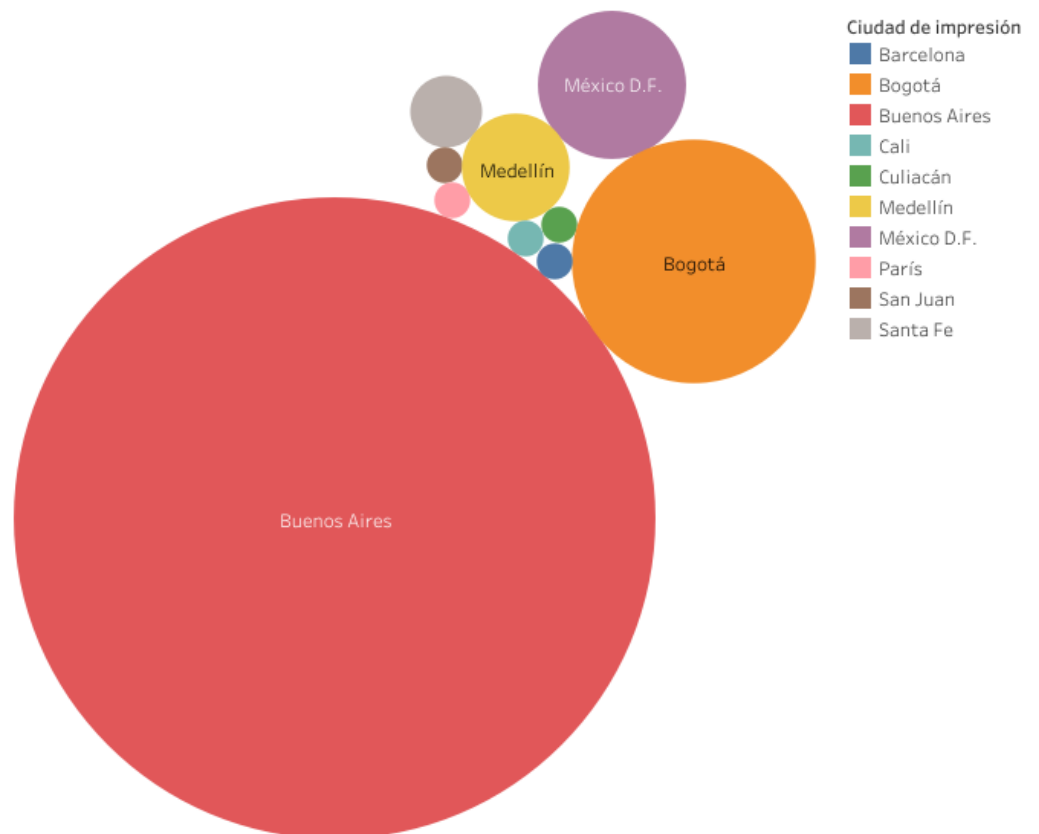


Figura interactiva desarrollada en Tableau:

<https://public.tableau.com/profile/alexis.castellanos2746#!/vizhome/Ciudaddeimpresin/Hoja6>

Aunque ya he mencionado reiteradamente los efectos de la concentración editorial y geográfica, coincido con Szir (2009a) cuando afirma que «el número de imprentas existentes en una ciudad indica el grado de actividad impresora ligada a los campos periodístico, comercial y cultural» (p. 65), que para el caso latinoamericano y sus asimetrías, se concentrará en las ciudades que contaban con condiciones muy particulares que les permitieron el desarrollo de la cultura gráfica. Entre estas se encuentran: urbanización, industrialización, escolarización, prácticas de ocio y entretenimiento, todas ellas mediadas por dispositivos impresos y objetos gráficos en distintos soportes, formatos y géneros.

De acuerdo con la colección de datos recolectada, lideran los libros de asignaturas relacionadas a la enseñanza del español, que facilitaban el aprendizaje de diversos públicos en la lectura y escritura de la lengua. Seguidamente se encuentran los textos relacionados con historia y geografía, los primeros reproduciendo una narrativa oficialista y monótona sobre la confección de la nación, los segundos, documentando la espacialización de los países, zanjando límites, inventariando recursos naturales e insistiendo en la invención nacional a partir del territorio. Esta situación se presenta de forma convergente y similar en Argentina, Colombia y México. Ver: *Figura 13. Número de libros escolares por asignatura en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

Figura 13. Número de libros escolares por asignatura en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950

Figura 13. Número de libros escolares por asignatura en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950

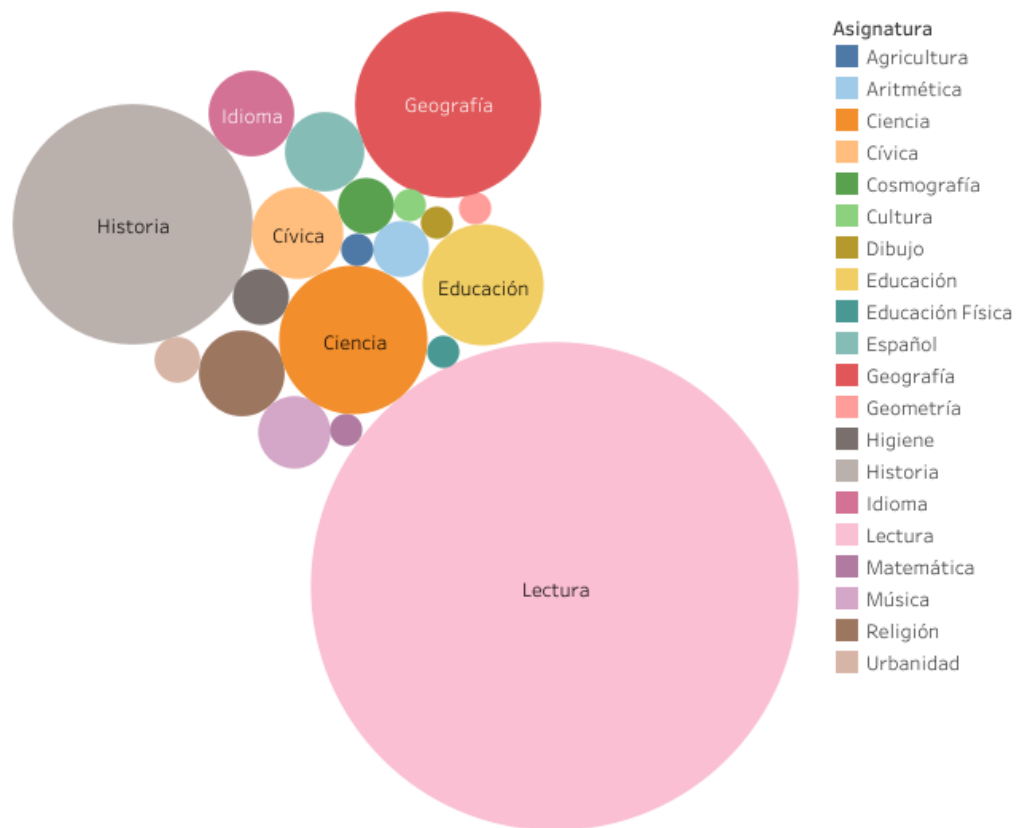


Figura interactiva desarrollada en Tableau:

<https://public.tableau.com/profile/alexis.castellanos2746#!/vizhome/Asignaturas1/Hoja4>

Aparte de las profundas intenciones de tener objetos editoriales sobre temas de lengua, tiempos y espacios, llama la atención que en menor número aparece producción relacionada con textos de ciencias básicas y naturales, como matemáticas, biología, geología, física y química. Técnicamente, considero que los libros de geografía eran desafiantes para los impresores, pues contenían no solo un voluminoso material visual (mapas, fotografías, ilustraciones de sujetos, espacios y objetos) sino también complejas imágenes reproducidas. [Prueba visual 14. Libros de complejidad técnica.](#)

El tiraje de impresión o tirada es un indicador claro del comportamiento de un título en el mercado editorial de los países, así como de las decisiones y apuestas de los editores en el sector didáctico. Aunque la inmensa mayoría de los libros escolares de la muestra no tiene ninguna referencia a estos datos, aquellos que presentan información precisan tirajes entre 100 y 80.000 ejemplares en una sola edición; este último evidencia el éxito comercial en las ventas y la rentabilidad del negocio sin necesidad de mucha inversión. Ver: *Tabla 3. Tirajes o tiradas de impresión de libros escolares encontradas en la muestra en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

*Tabla 3. Tirajes o tiradas de impresión de libros escolares encontradas en la muestra en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*

<b>País</b>	<b>100 ejemplares</b>	<b>3.000 ejemplares</b>	<b>40.000 ejemplares</b>	<b>80.000 ejemplares</b>	<b>Sin información</b>	<i>Total libros escolares</i>
Argentina		1	1		323	325
Colombia	1			1	55	57
México					18	18
<i>Total general</i>	1	1	1	1	396	400

Aquí vale la pena mencionar que los editores muchas veces tenían mercados institucionales, como es el caso de las compras estatales de libros escolares; ello mitigaba el riesgo financiero y aseguraba el esfuerzo de la producción de ese número de libros en una edición. El buen comportamiento comercial también se debía al prestigio de los autores y editores y su reputación, que garantizaba cifras significativas en el competido mercado editorial escolar.

Como era de esperarse, tras el cierre del siglo XIX la importación de libros era mayor, así como de tecnologías para la impresión de textos e imágenes. La producción local en el XX, apalancada en esfuerzos estatales, aunada a la coyuntura de las dos guerras mundiales, produjo un contexto fértil en el crecimiento de proyectos editoriales que respondían a propósitos culturales, informativos y didácticos que sustentaron a empresas dedicadas al negocio de los impresos.

Asimismo, se puede observar el aumento en las décadas de los treinta y cuarenta, en las cuales se concentra un alto porcentaje de la producción editorial escolar. Ver: *Figura 14. Número de títulos de libros escolares por año en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

*Figura 14. Número de títulos de libros escolares por año en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*

Figura 14. Número de títulos de libros escolares por año en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950

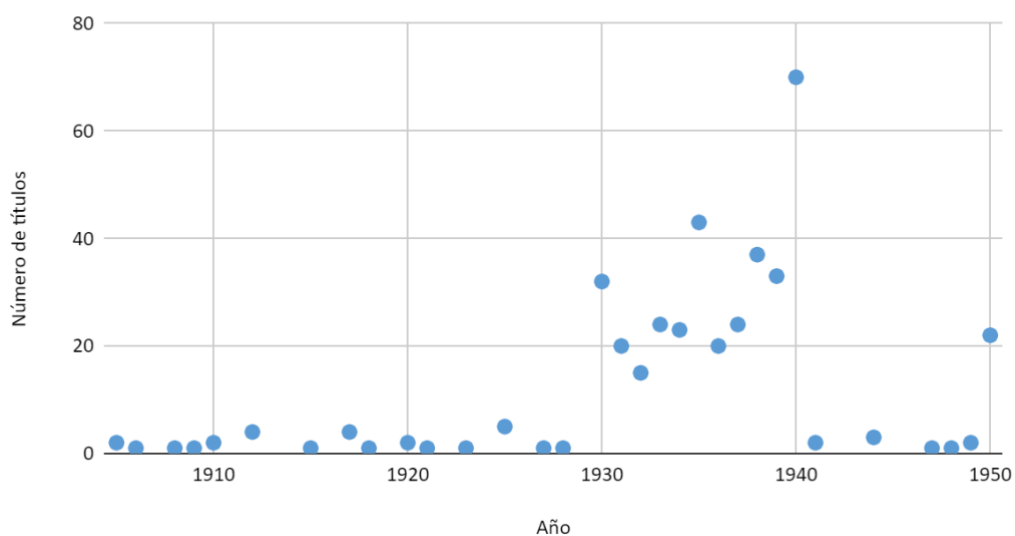


Figura desarrollada en *Google Sheets*.

No obstante, considero que existen sesgos, dado que en los repositorios, bibliotecas y colecciones digitales de textos escolares se otorga especial énfasis a digitalizar la producción impresa de este período. Asimismo, los ejemplares que logré recuperar a través de la compra en librerías de viejo y libros de segunda mano correspondían a ese decenio. Ver: *Figura 15. Número de títulos de libros escolares por década en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

*Figura 15. Número de títulos de libros escolares por década en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*

Figura 15. Número de títulos de libros escolares por década en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950

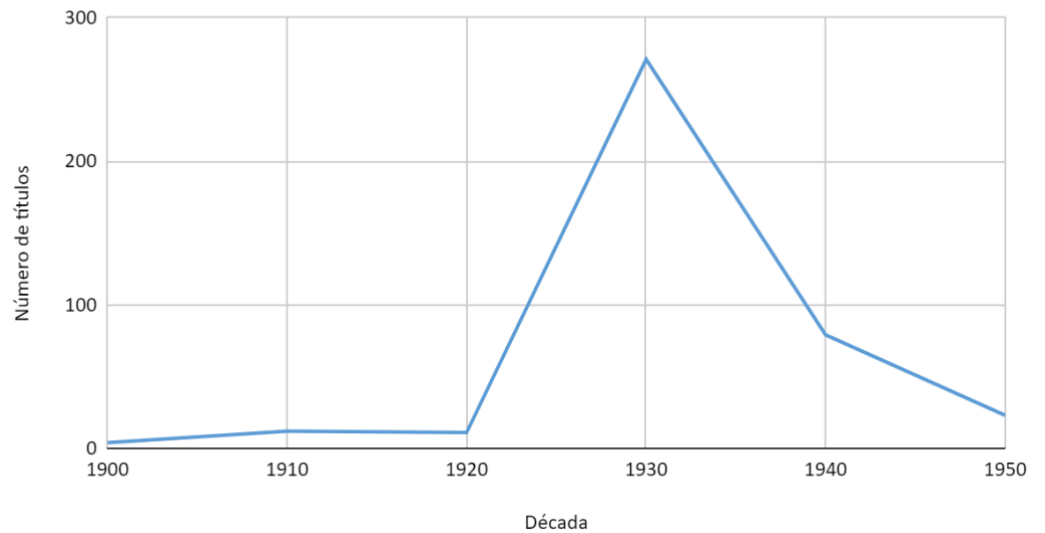


Figura desarrollada en *Google Sheets*.

Frente al sexo biológico de los públicos a los cuales fueron dirigidos los contenidos de los libros escolares, se encontró que en un 80 % están orientados a destinatarios mixtos; solo un porcentaje muy pequeño de la producción editorial entre 1900 y 1950 estaba destinado a lectores masculinos o femeninos de forma diferenciada. Ello anuncia una estrategia de masificación de la producción impresa y de alcances amplios en las campañas de alfabetización de los países latinoamericanos. Ver: *Figura 16. Número de libros escolares por sexo biológico de los públicos lectores de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

*Figura 16. Número de libros escolares por sexo biológico de los públicos lectores de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*

Figura 16. Número de libros escolares por sexo biológico de los públicos lectores de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950

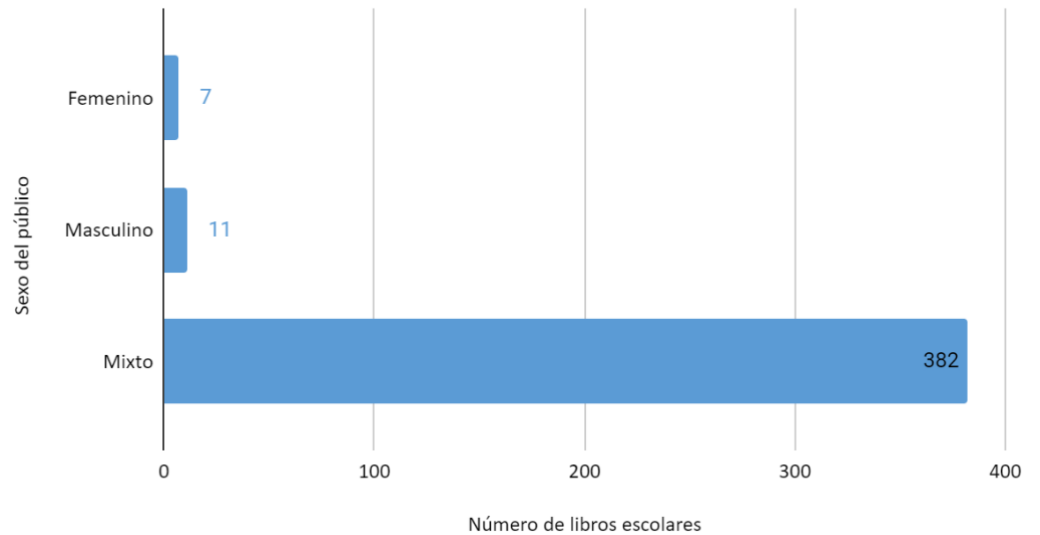


Figura desarrollada en *Google Sheets*.

Otras características encontradas en la muestra tratan sobre las condiciones etarias de los públicos, pues aunque se pensaría inicialmente que los procesos de escolarización y alfabetización estuvieron dirigidos solo a públicos infantiles, también se encontraban adolescentes y adultos. Estos últimos se distinguían entre maestros y adultos analfabetos, para quienes había material específico, con temas y contenidos que dan cuenta de los contextos latinoamericanos de comienzos del siglo XX. Ver: *Figura 17. Públicos lectores a los que fueron dirigidos los libros escolares de la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

*Figura 17. Públicos lectores a los que fueron dirigidos los libros escolares de la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*

Figura 17. Públicos lectores a los que fueron dirigidos los libros escolares de la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950

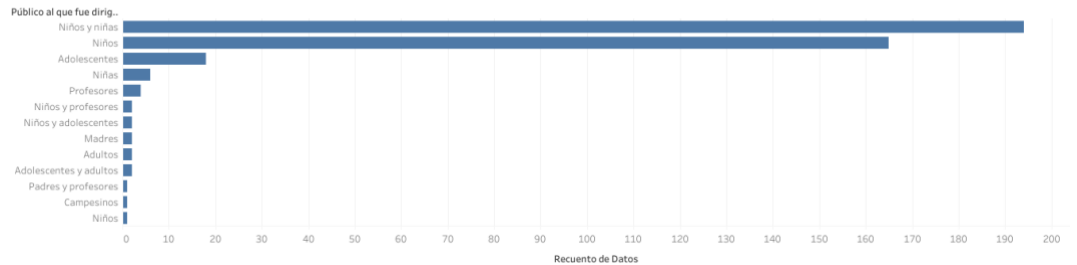


Figura interactiva desarrollada en Tableau:

<https://public.tableau.com/profile/alexis.castellanos2746#!/vizhome/Pblicosalosquefuerondirigidos/Hoja25>

Por último, la condición etaria de los públicos advierte el impulso para alfabetizar y educar infantes, así como el deliberado interés en temas de higiene y cívica, ambas proporcionadas desde la escuela en tanto institución social. Ver: *Figura 18. Número de títulos por condición etaria de los públicos lectores a los que fueron dirigidos los libros escolares de la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*



*Figura 18. Número de títulos por condición etaria de los públicos lectores a los que fueron dirigidos los libros escolares de la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*

Figura 18. Número de títulos por condición etaria de los públicos lectores a los que fueron dirigidos los libros escolares de la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950

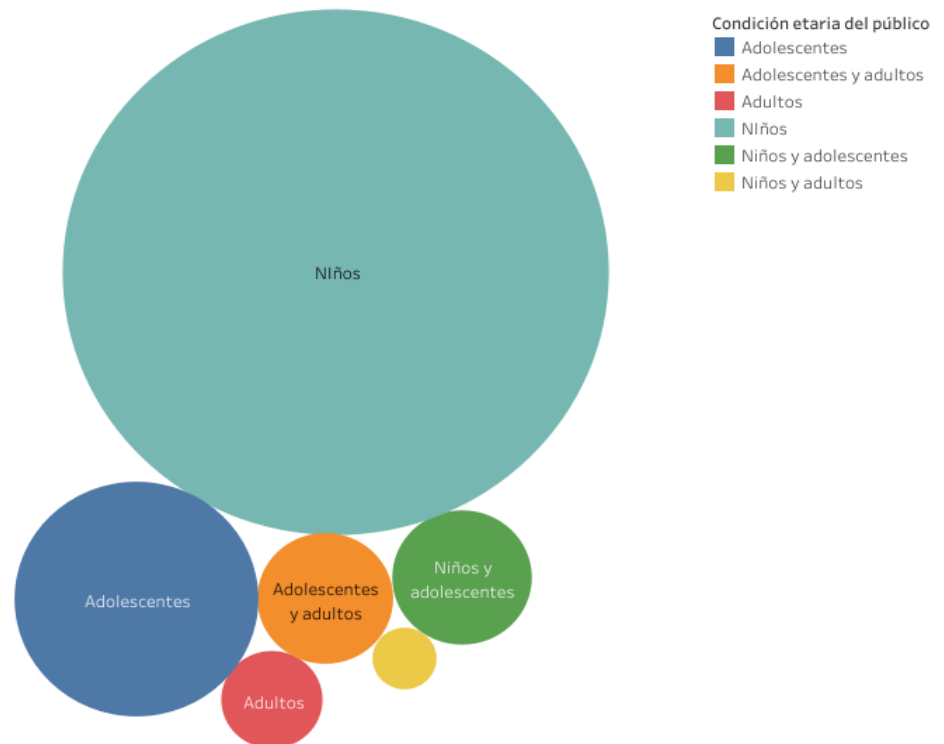


Figura interactiva desarrollada en Tableau:

<https://public.tableau.com/profile/alexis.castellanos2746#!/vizhome/Condicinetariadelpublico/Hoja>

7

Para concluir este capítulo, resalto la participación los Estados-nación, la Iglesia católica y las imprentas y editoriales en la producción de libros escolares de los países del estudio. Cada uno de ellos tuvo injerencias significativas y contribuyó a los esfuerzos alfabetizadores en la región, a pesar de los pronunciados intereses políticos, ideológicos y comerciales. Asimismo, el contexto internacional durante la primera mitad del siglo XX, marcado por crisis y conflictos bélicos en el mundo, desafió las capacidades locales y planteó dilemas en los Estados, especialmente en sus sistemas educativos que paradójicamente vehiculaban el discurso de progreso, pero a su vez reproducían las estructuras y relaciones de poder en las sociedades

latinoamericanas. De este modo, la escuela configuró el dispositivo de control y la herramienta por excelencia para lograr superar la lucha contra el analfabetismo. Por su parte, la Iglesia, basada en principios de evangelización, sostuvo un marcado interés en mantener sus medios de producción editorial a través de publicaciones y objetos impresos, con el ánimo de expandir los principios y valores de una religión basada en el libro y la memorización. Las imprentas, por su parte, contribuyeron a la fijación de la escritura y la permanencia en el tiempo de las ideas en medio de unas aceleradas transformaciones técnicas, mientras las casas editoras anunciaban las novedades de los postulados pedagógicos como garantía del aprendizaje efectivo de la lectoescritura. Muchas de ellas, aunque funcionaban con capitales nacionales, eran gestionadas por extranjeros o por locales con vínculos y conexiones supranacionales, lo cual pone de relieve la dimensión transnacional de esta investigación.



# Capítulo 5



Procesos

## Capítulo 5. PROCESOS

*«La edición no es un mundo, sino muchos mundos,  
y las formas en que operan las editoriales varían de uno a otro»*

John B. Thompson (2021)

La incertidumbre de sobrevivir en el oficio editorial requiere un amplio repertorio de estrategias por parte de los editores, hacer frente a un número considerable de variables, entre las que destaco las fluctuaciones económicas y las transformaciones culturales y tecnológicas. Por tanto, en este capítulo considero la edición como una práctica sociomaterial y un modo de producción que involucra diversos estilos, escalas y estéticas. En particular, el negocio del libro escolar contiene un flujo transnacional en América Latina –pese a que su público lector sea un mercado interno– gracias a las conexiones de agentes móviles, el uso de infraestructuras técnicas importadas y la redes de adquisición de insumos para su producción gráfica y editorial.

Por tanto, a continuación describo las complejidades que se tejieron en el sector del libro didáctico en Argentina, Colombia y México, y la manera en que estos se vinculan con la cultura gráfica transnacional, y documento los procedimientos desarrollados por los empleados de las editoriales e imprentas durante 1900-1950. Para ello, me interesa presentar evidencia empírica a partir de la muestra recuperada de 400 libros y argumentar con datos particularidades de la producción editorial de los tres países, las estrategias empleadas por las casas editoriales, las autorías y las prácticas comunes de quienes elaboraban los contenidos visuales que se incluían en los libros escolares.

### 5.1 Estrategias editoriales

De acuerdo con Juan Gustavo Cobo, el quehacer editorial, entendido como oficio, arte y negocio, responde a procesos intelectuales, gráficos y comerciales (Cobo, 2000, p. 16). En América Latina, dichos procesos han sido pendulares y muy vinculados a las fisuras del contexto social, político y económico. Después de

todo, desde los inicios de la industria editorial los editores –personajes bífidos<sup>125</sup>– han tenido que identificar, crear estrategias y modelos viables para minimizar y reducir el riesgo y la complejidad de un sector en constante cambio. Así, a medida que el negocio fue creciendo y la impresión de libros comenzó a tener mayor demanda por las prácticas de alfabetización advertidas en la sección anterior, fue necesario afianzar un repertorio de estrategias para subsistir en el campo editorial.

Según el historiador Roger Chartier (1993), las estrategias editoriales contribuyen a 1) la diferenciación de productos impresos; 2) los sistemas de apreciación y clasificación cultural; 3) la fragmentación del mercado en clientelas específicas y 4) esbozar fronteras culturales inéditas (pp. 125-126); con lo cual evidencian la mediación en la materialización del texto y su significación. Renán Silva (2008) menciona que dichas estrategias son un «conjunto de mecanismos editoriales a través de los cuales un texto se transforma en función del ideal de lector que se hacen sus editores» (p. 20). De modo que retomaré este concepto –originalmente planteado por Chartier (1993) y complementado después por Silva (2008)– para inventariar una serie de prácticas que estuvieron presentes en la edición de libros escolares de Argentina, Colombia y México en la primera mitad del siglo XX, y que pueden evidenciarse en la muestra recopilada para esta investigación. Como anuncié en la introducción a este estudio, la revisión de los 400 textos escolares permitió documentar los repertorios de acción de los editores, en tanto intermediarios culturales donde muchos de estos son fruto de la intuición del editor, su visión y sensibilidad para afrontar las vicisitudes de su labor.

Así las cosas, los componentes básicos de una estrategia (análisis, formulación, ejecución y evaluación) tienen como «materia prima» la toma de decisiones. Sin embargo, esta no es una tarea fácil, ya que involucra actividades como conocer el entorno, mapear los competidores directos, identificar los aliados claves, los canales de distribución y lidiar con los recursos, capacidades, costos de producción y niveles de deuda. Silva (2008) recalca que las estrategias editoriales «no son simplemente la ocurrencia propuesta al azar de editores que se orientarían

---

<sup>125</sup> O según Bourdieu (1999) personajes dobles que pretenden conciliar la dimensión simbólica y económica que implica su oficio.

a tientas en el camino del mercado» (p. 24). Por tanto, considero que las estrategias son «técnicas de enmarcado y amplificación» (Bhaskar, 2014, p. 214) que se ponen en juego en el campo editorial –un espacio en disputa tensado entre el polo comercial y el polo cultural–, donde incluso se pone en juego el prestigio o la reputación (Bourdieu, 1999, 2002).

Empero, hay otras dificultades y pujas invisibles. En los últimos cincuenta años, los Estudios culturales han descrito cómo los artefactos comunicativos reflejan las inequidades sociales y pueden usarse para afianzar los intereses de grupos dominantes, aunque sabemos que tal situación puede ser impugnada a través de estrategias de resistencia y subversión. Así las cosas, la diversidad cultural es un problema social relevante en el sector editorial, entendiendo que dicha diversidad se considera en términos no solo de clase, género y raza, sino también de la fuerza laboral (incluido su personal y autores); asimismo, en términos de contenido es decir, de su producción y de sus lectores o consumidores potenciales: la diversidad editorial es un campo simbólico de conflicto constante y frecuente. La edición requiere un ambiente político, principalmente de una libertad de expresión que garantice su pluralidad y condiciones en la circulación de ideas, como los procesos educativos, facilidades técnicas, obtención de insumos y la regulación del comercio exterior<sup>126</sup>.

Durante los primeros años del siglo XX las editoriales eran pequeñas empresas de propiedad privada de unos pocos socios. Con el tiempo, fueron creciendo y desarrollando estrategias y estructuras efectivas para generar ganancias suficientes y útiles para contratar personal, encontrar autores, asociándose con talleres de impresión que pudieran manejar operaciones complejas e incluso con librerías que actuaban como punto de venta.

Cabe anotar que aunque algunas estrategias estaban planificadas, otras surgían en el proceso editorial; unas eran más complejas y elaboradas que otras. En

---

<sup>126</sup> Paradójicamente, la industria editorial se expande a través de conglomerados de medios multinacionales predominantemente grandes, con intereses comerciales que abarcan todo el mundo, pero a la vez se erige como un sector de independencia, resistencia y subversión.

primer lugar, las **estrategias de escala y rapidez** operaban con grandes tirajes a precios bajos, optimizando el uso de sistemas de impresión, materiales, formatos, números de tintas y tipos de encuadernación, y privilegiando las tapas rústicas sobre las duras, en aras de un alto cubrimiento en públicos lectores. Esta estrategia se apalancaba en la mejora de las técnicas de (re)producción de textos e imágenes, y se vio favorecida con los cambios tecnológicos.

Por su parte, las **estrategias de distribución** local, regional y transnacional, a través de procesos directos con puntos de venta, o indirectos (con intermediarios), implicaban la gestión de socios estratégicos, pues de nada servía tener grandes tirajes si los libros no llegaban a sus lectores finales. Sin embargo, las editoriales didácticas contaban con toda la infraestructura para poder realizar diferentes procesos, tanto así que la editorial argentina El Ateneo, por ejemplo, –fundada por el español Pedro García en 1912– tenía puntos de venta propios y librerías. Algo parecido sucedía con Andrés Botas en México y Bedout en Colombia, que comenzaron como talleres tipográficos, luego se convirtieron en editoriales y posteriormente abrieron librerías.

En medio de la estrechez en tiempos de elaboración y producción, en los cuales se cumplían etapas de conceptualización, planeación y coordinación, las **estrategias de mercadeo, publicidad y promoción** tenían un lugar preponderante. Las marcas editoriales revisaban cuidadosamente cuáles eran las posibilidades comerciales de publicitar sus libros. En algunos casos, los datos de la muestra evidencian cómo las contraportadas de los libros, o páginas preliminares o de cierre servían para advertir al lector de otros títulos, anunciar novedades editoriales o simplemente recordar los canales de distribución y venta de los textos escolares.

Considero que los destinatarios de los libros escolares no eran una masa homogénea, pues existían múltiples públicos, como lectores, compradores, familias e instituciones. En algunos casos, los libros se adquirían por prescripción docente, lo que hacía que las estrategias de promoción y venta se volcaran en los prescriptores y no sobre los usuarios finales. Por tal motivo, existían tácticas como la realización de catálogos o pequeños impresos anunciando el material o la serie

escolar. Los catálogos con una amplia oferta<sup>127</sup> de «novedades» eran usados por los editores como parte sustancial de la promoción de los libros de texto. Estos se distribuían entre los colegios, escuelas, oficinas e incluso posibles ventas a bibliotecas públicas y privadas.

Las **estrategias de relaciones públicas y prensa** eran otra práctica frecuente por los editores de textos escolares. El caso del editor mexicano Andrés Botas es un buen ejemplo, pues logró –a partir de contactos nacionales e internacionales– hacerse a un nombre y asociarse con otros agentes de la cadena editorial como impresores y librerías, lo que le garantizaba mayores ingresos al contar con la producción de los libros escolares, pero también con la distribución de estos. [Prueba visual 15. Librerías](#). Así las cosas, las relaciones públicas eran una estrategia sostenida e indispensable, pues «en una época en que cada editor mantenía relaciones de negocios con sus colegas extranjeros, la ruina de uno suponía la de muchos otros» (Febvre y Martin, 2005, p. 283). Por tanto, era significativo evitar los malentendidos y problemas, así como aceptar la necesidad imperiosa de tener un sistema de (re)producción organizado. Otra modalidad de relacionamiento eran las ferias, ya que estas permitían no solo dar salida rápida al material impreso en un corto período de tiempo, así como propiciar un espacio de intercambios y transferencias entre impresores, editores y librerías. De acuerdo con los historiadores Febvre y Martin (2005), en las ferias los editores e impresores se ponían al corriente de sus cuentas y deudas, aunque estas eran sobre todo un espacio vital para «adquirir el material tipográfico necesario para los fundidores y grabadores de caracteres» (p. 265), así como otras acciones que involucraban acordar con sus colegas la participación en otros mercados y la venta de libros en diferentes ciudades o países. Siguiendo a Febvre y Martin (2005), la comunicación escrita y la correspondencia, así como los viajes y las ferias, se constituían en los escenarios por excelencia de intercambio transnacional (p. 155-157). Empero, no solo las ferias del libro, sino también las festividades –como las de San Juan

---

<sup>127</sup> Los catálogos editoriales son un indicador o señal de madurez de las empresas dedicadas a la producción de libros de texto, evidencian la trayectoria de la editorial y sus últimas novedades. Asimismo, como han mencionado varios expertos, el catálogo es la voz del editor (De Sagastizábal y Quevedo, 2016; Malumián y Winne, 2016).



Evangelista— eran espacios de sociabilidad entre los obreros gráficos y sujetos relacionados con el mundo de la impresión y la edición. A renglón seguido, el nivel de cosmopolitismo y las posturas de los países ante los migrantes marcaron significativas diferencias en la configuración del campo editorial y las prácticas de relaciones públicas. Mientras Argentina tuvo políticas de migración que promovían la llegada de europeos y México recibió un número considerable de extranjeros, Colombia optó por ser menos abierto con población foránea.

Las **estrategias de reconocimiento, prestigio y distinción** se materializaban en las cubiertas de los libros escolares donde se anunciaban concursos ganados o premios recibidos, con una breve semblanza de los autores de los textos o de las imágenes. En el caso de los primeros, se señalaba su idoneidad en tanto autoridades en el campo educativo y pedagógico; en los segundos se hacía visible por la alta circulación de las obras del artista. De esta forma, las habilidades de gestión de los editores se hacían manifiestas en la participación de concursos públicos, el trabajo por encargo a instituciones y la obtención de las aprobaciones por parte de organizaciones estatales y eclesiásticas, así como la incansable búsqueda de oportunidades de financiamiento. En Argentina y Colombia, la práctica de hacer libros escolares por concurso fue una salida para que el Estado no asumiera la edición de textos, sino que adquiriera las obras ya editadas y les otorgara un aval denominado *imprimatur* (Gionco, 2016, p. 88).

Por otro lado, la relevancia de las aprobaciones radicaba en que los libros escolares eran usados como dispositivos de propaganda política y estaban íntimamente relacionados con la articulación y transmisión de ideologías y valores subyacentes de una sociedad. En el caso colombiano, la Iglesia católica ha tenido un espacio social y político privilegiado, principalmente en el sector educativo, en tanto censor moral, de modo que la difusión de libros con contenidos heréticos o que faltaran a la moral cristiana fueron censurados. Ver: *Figura 19. Número de libros escolares por tipo de aprobación de la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

*Figura 19. Número de libros escolares por tipo de aprobación de la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*

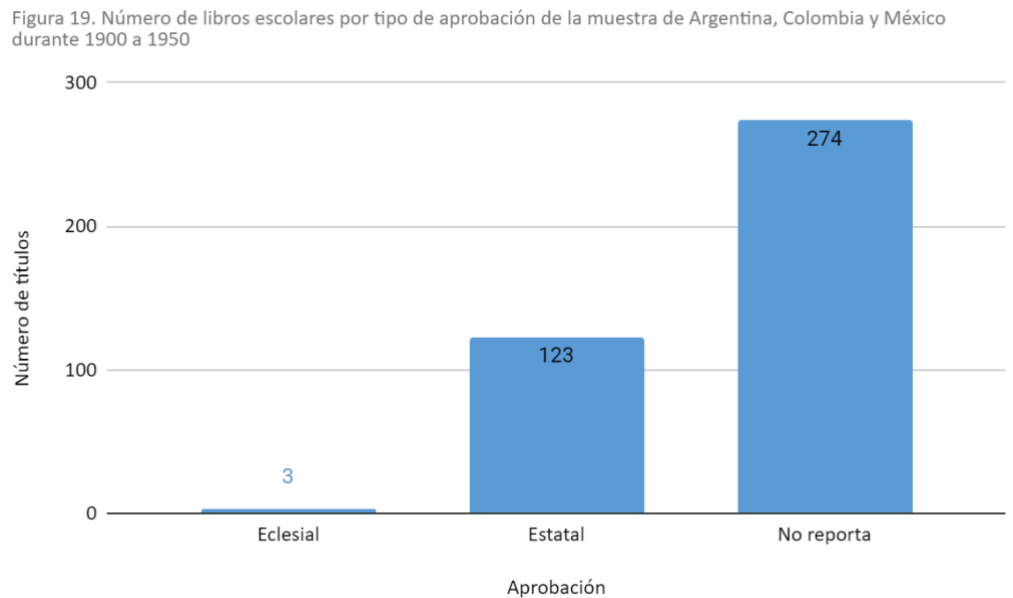


Figura desarrollada en *Google Sheets*.

La aprobación sigue siendo un elemento fundamental hasta hoy, pues los Ministerios de Educación aún definen lineamientos curriculares para los libros de texto en asignaturas como ciencias básicas, naturales y sociales, constitución política y democracia, artística, lengua castellana, idiomas extranjeros, ética y valores humanos.

Por su parte, los concursos que llevaban a cabo los entes encargados del sector educativo en los Estados-nación tenían la finalidad hacer público el proceso de selección de los libros de texto para el año escolar. No obstante las cifras son pocas cuando analizamos el conjunto de datos de la investigación, pues tan solo representan el 2.5 % de la muestra. Ver: *Figura 20. Número de títulos de libros escolares derivados de concursos encontrados en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

*Figura 20. Número de títulos de libros escolares derivados de concursos encontrados en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*

Figura 20. Número de títulos de libros escolares derivados de concursos encontrados en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950

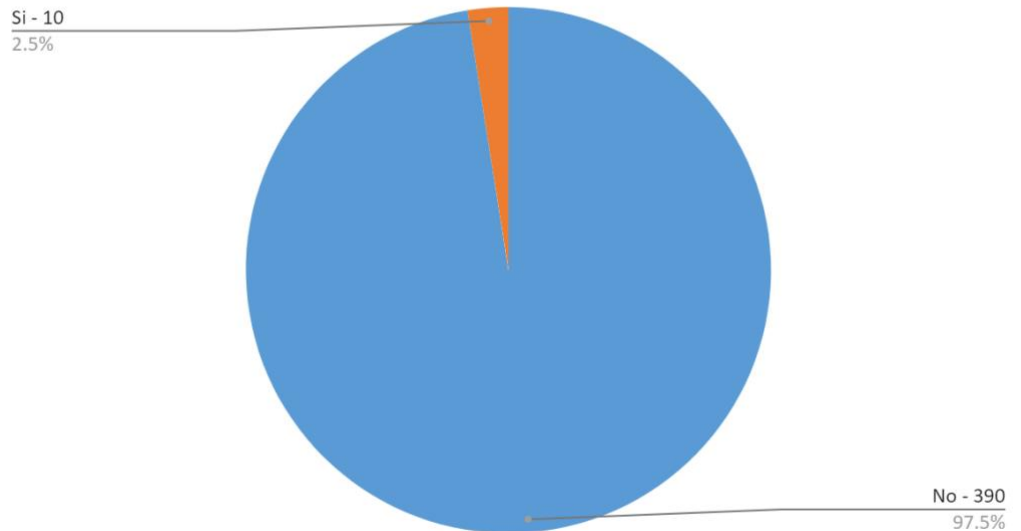


Figura desarrollada en *Google Sheets*.

Las **estrategias de producto** se relacionaban con las actualizaciones, ampliaciones, adaptaciones, correcciones, reformas, revisiones del contenido, anuncios de números de imágenes y grabados, así como las traducciones provenientes principalmente del inglés, francés y alemán. Se destacan el libro de lectura, en tanto género privilegiado por los editores educativos; en él se hace manifiesto el interés por la curaduría, selección y organización de los contenidos. En medio de la disputa del mercado por libros más novedosos, también se encontraban normativas curriculares de los países, corrientes pedagógicas, requerimientos de maestros y estéticas de la época. Ver: *Figura 21. Número de títulos originales o adaptados en los libros escolares de la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

*Figura 21. Número de títulos originales o adaptados en los libros escolares de la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*

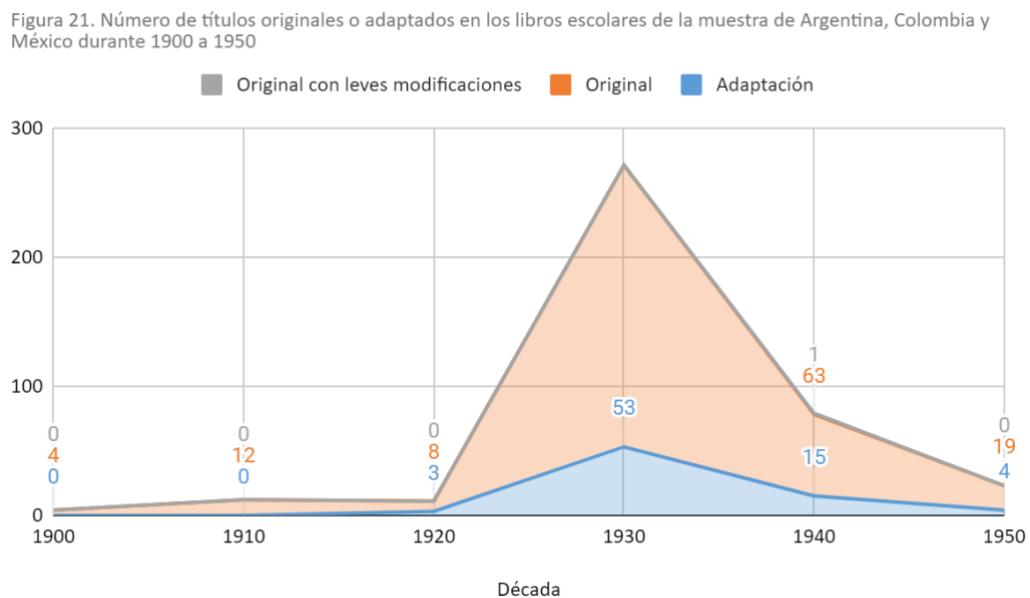


Figura desarrollada en *Google Sheets*.

Frente al número de títulos originales versus las adaptaciones, se puede establecer que el 70 % de la producción editorial escolar era hecha por autores latinoamericanos, mientras el 30 % restante se trataba de textos adaptados, en primera instancia con ajustes o mejoras a una edición del libro. También estaban aquellos libros que tenían un buen comportamiento en ventas en otro mercado editorial, como el español, francés o inglés, y se traducían, adaptaban y ajustaban a las necesidades del nuevo contexto.

Las **estrategias de precio** eran también frecuentes, y se anunciaban en la cubierta apostando por valores accesibles para los lectores. El precio de venta en la carátula señalaba a los padres de familia y compradores el valor financiero que los textos tenían. Y si bien la economía latinoamericana ha sido históricamente endeble y poco estable, se infiere que los textos se vendían baratos no solo por los niveles de ingreso de la población, sino como parte de las estrategias editoriales para masificar el producto. Ver: *Figura 22. Precio de venta al público de los libros escolares en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

Figura 22. Precio de venta al público de los libros escolares en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950



Figura desarrollada en *Google Sheets*.

Esta estrategia de precio garantizaba, por un lado, costos bajos en su producción, grandes tirajes y precios accesibles al público. De acuerdo con la revisión en la muestra de esta investigación, los libros de texto mexicanos eran gratuitos como parte de las apuestas de los gobiernos de la primera mitad del siglo XX, mientras que los argentinos y colombianos, al ser elaborados por empresas editoriales privadas dedicadas a la producción de materiales educativos, tenían valores de venta al público. Asimismo, muchas de estas ediciones de bajo precio tenían determinadas características materiales en el diseño, formato, papel, gramaje y tipo de encuadernación (se privilegiaba la tapa rústica sobre la tapa dura, donde esta última se dejaba a las enciclopedias o a los libros «dignos» de ocupar un espacio en la biblioteca escolar o familiar). Las estrategias de precio también tenían una correlación estacionaria, de modo que el libro de texto –al ser un objeto comercial que se vendía en una época especial– era una fuente de ingresos clave y relevante de los editores en ciertas temporadas del año (especialmente al comienzo del año escolar). Adicionalmente, cuando menciono que es un objeto estacionario,

reitero su aporte en marcar las temporalidades, los ritmos y ritos de paso en el mundo de la escuela.

La **estrategia de punto de venta** se implementaba al ubicar los objetos impresos en librerías, quioscos de diarios y revistas. En muy pocas ocasiones se ofrecía la venta a plazos o descuentos, y tampoco era frecuente la distribución y envío a través de correo. Aunque las librerías eran el espacio de encuentro e intercambio, estas fueron ampliando su oferta de productos, pues además de libros, vendían diversos materiales para el mundo de la escuela, como lápices, reglas, borradores y cuadernos, entre otros. También, las **estrategias de nicho o mercado objetivo**, ligadas a la especialización con un alto cubrimiento, así como las **estrategias generacional o etarias** se advirtieron cuando comenté cómo 291 libros de los 400 textos escolares de la muestra enfocaron sus esfuerzos públicos infantiles en etapa escolar. Por su parte, las **estrategias de concentración** en el ámbito local, regional y transnacional se implementaban independientemente de las diferencias geográficas, idiomáticas o étnicas. Si bien este fenómeno fortaleció el núcleo de editores/impresores/libreros, paradójicamente también causó asimetrías e inequidades en el mercado editorial latinoamericano, en el que coexistieron casas editoriales con mayor producción y alcance en la cadena de valor y otras que eran empresas familiares pequeñas.

Considero que los libros en tanto objetos viajeros han sido parte de las **estrategias de expansión** desde el punto de vista no solo económico, sino también lingüístico y cultural. De modo que las editoriales educativas estaban interesadas en cubrir más mercados ampliando su oferta y lanzando operaciones fuera de sus ciudades de origen. En América Latina, los tres grandes centros editoriales en español eran Argentina, Colombia y México, quienes contemplaban **estrategias de multimercado** en la oferta de libros escolares para niños, niñas, maestros y adultos.

Las **estrategias de diversificación** estaban relacionadas con la oferta de nuevos productos o servicios, empero la serialización de los libros escolares y su ceñimiento a los lineamientos curriculares vigentes reducía sus posibilidades. No obstante, la diversidad no solo estaba los públicos o tipos de productos, sino también en las características de estos (elementos materiales y transferencias estéticas), las cuales fueron gradualmente encontrando su lugar con un modelo

diferenciador de otros productores editoriales y publicaciones impresas. Recordemos que en el libro de texto convergen variables industriales y a su vez artísticas, de modo que diversificar implicaba también explorar otro tipo de impresos para la escuela, como mapas, láminas, carteles o juegos de mesa con fines didácticos. Además de producir libros escolares, las imprentas dedicaban sus esfuerzos a invitaciones empleadas en ritos de paso, gráfica publicitaria e incluso cuadernos. Vale anotar que el capital necesario para poner en funcionamiento un taller de impresión o imprimir libros hacía que los editores buscaran obras de venta segura, como los libros eclesiásticos, que seguían vendiéndose aun en tiempos de crisis económicas, de tal forma que estos textos permitían la financiación de proyectos aportando al flujo de caja de talleres y casas editoras (Febvre y Martin, 2005, p. 127).

Los procedimientos para elaborar libros escolares requerían inversiones considerables, por tanto las **estrategias de optimización de materiales y recursos** eran muy frecuentes en aras de mantener a flote la editorial. También era común no pagar a los autores por su trabajo, como explican Febvre y Martin (2005), el autor «no recibía ningún tipo de honorarios: a veces el editor [le] obsequiaba algunos libros» (p. 185). En caso de pactar algún pago al autor, los editores con mucha frecuencia lo hacían sobre el manuscrito, antes de la publicación, pero no reconocían regalías del libro, de allí que se les acuse de «hombres ambiciosos», como documenta ampliamente Haynes (2010). En cuanto a la materialidad de los textos, se buscaba el menor costo en suministros; los talleres argentinos, por ejemplo, recurrían a papeles importados. Por este motivo, el mismo Juan Domingo Perón protegió a la industria nacional de papel evitando el uso de sustratos foráneos. Otra práctica era el uso de pocas tintas en el libro escolar (exceptuando la tapa o cubierta) así como en asuntos de formato se apuntaba a la edición de libros pequeños a precios de venta al público más bajos.

Las **estrategias de novedades** se evidencian en frases como «primera edición», «primera edición publicada», «edición revisada y ampliada», todas ellas visibles en las cubiertas de muchos de los libros escolares de la muestra –en espera de atraer públicos lectores–. Parte de la competencia en el mercado editorial obligaba a los editores a destacar el lanzamiento de una edición «nueva y

mejorada», incluyendo dicha información. El efecto de novedad anunciaba también la incorporación de corrientes internacionales o con cierto renombre en el campo pedagógico. En esta misma perspectiva, la **estrategia de la reedición** era común en este período de estudio: el número de ediciones era un indicador de la buena relación entre autores y editores. No obstante, muchas de las reediciones solo se limitaban a una mejora tipográfica, a actualizar algunas de las imágenes o simplemente a cambiar nombres de los personajes principales del libro de lectura. Otra práctica habitual era renovar la cubierta y un par de ilustraciones, pero sin hacer cambios sustanciales en la estructura de los textos y contenidos. [\*Prueba visual\*](#)  
[\*16. Ediciones.\*](#)

La **estrategia de la reimpresión** aseguraba la circulación de un material conocido, así como disminuir los gastos de ediciones nuevas; sin embargo, también deja en evidencia los resquemores que tenían los editores al hacer grandes tiradas de libros. Era mucho más sensato hacer un tiraje modesto y luego ver el comportamiento del mercado que arriesgarse a perder impresos que, además, ocupaban espacio en sus talleres. No hay que olvidar que los libros impresos son un objeto y a su vez mercancía, que ocupan espacios físicos, de modo que cuando no tienen salida comercial, su almacenaje termina siendo un inconveniente. Cabe anotar, para este caso, que la estrategia de reimpresión contribuyó a disminuir los costos de elaboración del libro, ya que no había que fundir planchas de imágenes o de textos, y asimismo, respondía a la demanda de los títulos más solicitados por el público y permitía entender los gustos de la clientela educativa, eclesiástica y política. Ver: *Figura 23. Número de ediciones de los libros escolares en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*



*Figura 23. Número de ediciones de los libros escolares en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*

Figura 23. Número de ediciones de los libros escolares en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950

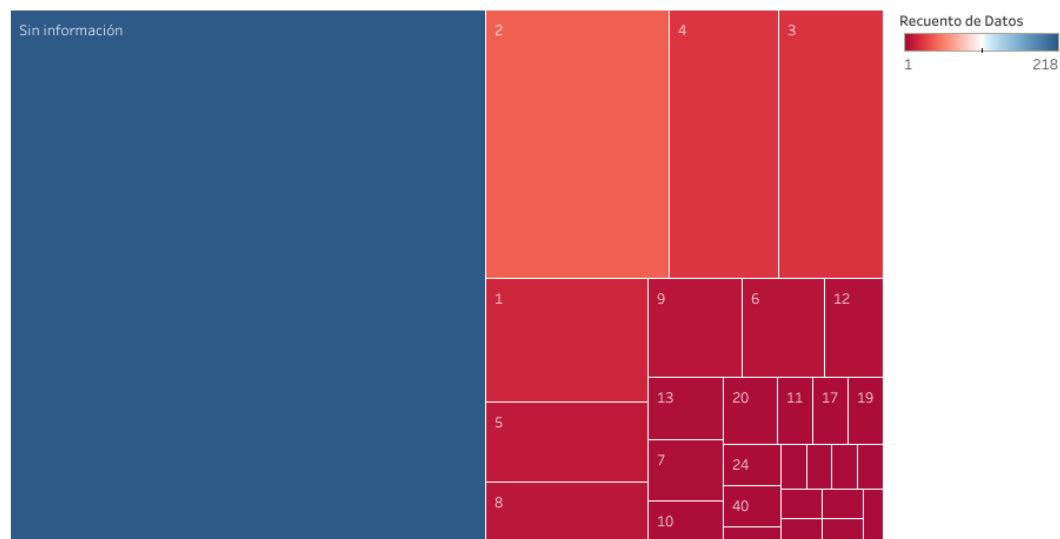


Figura interactiva desarrollada en Tableau:

<https://public.tableau.com/profile/alexis.castellanos2746#!/vizhome/Edicin/Hoja10>

De igual manera que los tirajes o tiradas de impresión, el número de ediciones de un título representa un indicador valioso para entender el comportamiento de un libro escolar en el mercado. Los resultados de la muestra son muy particulares, puesto que hay desde la primera edición hasta la cuadragésimo séptima (47<sup>a</sup>), lo cual evidencia la frecuencia de uso de la reimpresión y reedición en el repertorio de estrategias de las casas editoras de textos escolares en Argentina, Colombia y México durante la primera mitad del siglo XX.

La **estrategia de la agremiación** fue otra opción que posibilitó el intercambio y la transferencia entre colegas del sector de las artes gráficas. Aunque de 1900 a 1950 no se encuentra un número significativo de coediciones, sí era habitual pedir préstamos para la compra de insumos, canjear equipamientos tipográficos o intercambiar clisés de impresión. Desde 1896 la Unión Internacional de Editores fundada en París no solo lideraba temas de derecho de autor, también promovía las relaciones comerciales y los negocios editoriales transnacionales. Así las cosas, el mercado editorial argentino era más maduro, dados los índices de alfabetización y las redes de distribución y comercialización, si lo comparamos con

países como México (con una gran extensión territorial) o Colombia (un país dividido en regiones tanto por su topografía como por su cultura).

Las **estrategias de reúso** partían de la idea de editar lo que se vendía mejor, de modo que fue usual entre las casas editoras la edición o reproducción de clásicos o cuentos infantiles, en especial de extractos de obras antiguas o textos famosos. Los riesgos financieros de la edición obligaban a publicar obras (re)conocidas, pues ello facilitaba el sostenimiento al negocio del libro. Algunos procedimientos habituales eran la reescritura, abreviación y/o adecuación de los contenidos: los editores entendieron que el libro era un objeto para transportar ideas, culturas y relatos. La moralidad se impuso a través de historias, fábulas y cuentos que, provenientes de la tradición oral europea, se sometieron a diferentes procesos de apropiación, haciendo énfasis en lecciones moralizantes, exaltación de los valores familiares y finales felices, y así se convirtieron «en un acervo dinámico de textos siempre abierto a la asimilación, o a la contaminación, por parte de nuevos editores, nuevas modas y las cambiantes necesidades del público» (Lyons, 2011, p. 567). Otra forma de reciclaje o reúso estaba vinculada a los materiales ya implementados, como ilustraciones, dibujos y otro tipo de recursos en los libros escolares.

Las **estrategias de imitación** o de copiar tácticas o aspectos de los productos de la competencia –así como el comercio clandestino y la piratería– han sido un flagelo aún no superado de la industria editorial. Otras prácticas habituales eran la adaptación de tendencias y estilos de la época, lo que daba cuenta de transferencias estéticas y culturales que circulaban a lo largo del continente. Este tipo de procesos fue especialmente recurrente en las cubiertas ilustradas, que tenían el propósito de despertar interés en los compradores de un mercado cada vez más alfabetizado y con una mayor oferta editorial. [\*Prueba visual 17. Estéticas y estilos modernos en cubiertas.\*](#) Finalmente, al evaluar la evidencia visual y textual en los 400 libros escolares, se encontró que las corrientes estilísticas presentes en la primera mitad del siglo XX estaban influenciadas principalmente por estéticas modernas, como el Art Nouveau, el Art Decó, el constructivismo ruso, el

expresionismo alemán y polaco, que los agentes móviles dedicados a la elaboración de imágenes unían estas corrientes a sus propios referentes locales<sup>128</sup>.

## 5.2 Autorías

Un lugar común que acompaña a los investigadores de libros es la pregunta por las autorías. Dicha naturalidad al indagar sobre ellas opaca su existencia como construcciones sociohistóricas y concepciones teórico-estéticas eurocéntricas que comprenden los procesos de creación –en un sentido amplio que incluye lo literario y lo artístico– de forma individual. Por estas razones, Simone Murray (2021) considera que la noción de autoría está plenamente naturalizada, y que enmascara su origen moderno como un constructo que surge resultado del desarrollo del derecho de autor en el sector editorial.

Etimológicamente la palabra «autor» es una locución latina que hace referencia al creador, fundador e inventor de una obra. Sin embargo, la fascinación por la autoría en el ámbito de la producción editorial se remonta al siglo XVIII. En el mundo del libro, el culto a la autoría y el ingenio creativo llevó a ficcionar la idea de «autor» en un sujeto masculino, en singular, que respondía a una vida de hábitos bohemios en un espacio geográfico determinado. De este modo, los cuestionamientos sobre las autorías son hoy uno de los temas de discusión gracias a los fenómenos como la digitalización, la escritura colaborativa y la desintermediación en la industria editorial.

---

<sup>128</sup> Las vanguardias artísticas fueron fuentes de inspiración visual para los ilustradores y obreros gráficos latinoamericanos y llegaron a Argentina, Colombia y México a través de agentes humanos y no humanos. Sin embargo, estudiar estos vínculos, conexiones y transferencias requiere un esfuerzo investigativo que se focalice en un análisis estético a partir de un inventario de corrientes del siglo XIX y XX y sus dinámicas en Latinoamérica, que abarque de manera extensiva, pero no excluyente de expresiones pictóricas, escultóricas, arquitectónicas, literarias y musicales. Acometer dicha apuesta es compleja por los sincretismos y la coexistencia de estéticas transnacionales con referentes locales de los productores visuales. No obstante, en la muestra analizada en esta investigación se pudo constatar que más que una adopción de las corrientes estilísticas (caso de las cubiertas de los libros escolares mayoritariamente) se puede advertir la presencia en elementos del contenido: tipografías, marcas gráficas editoriales, imágenes relacionadas con: arquitectura, obras de arte, objetos, mobiliario, juguetes, indumentarias, instrumentos musicales.

Barthes anunciaba en un breve texto titulado *La muerte del autor* (1999) cómo esta figura deviene de la lógica moderna capitalista, al destacarse el prestigio del individuo, y se convierte en una operación performativa. Adicionalmente, la identidad e individualidad –que se pierden y se diluyen desde la óptica barthesiana– como principios básicos de disciplinamiento discursivo, aunque operan en tanto conceptos útiles en el contexto legal, paradójicamente invisibilizan al sujeto bajo el supuesto del «colectivo» en las nuevas formas de trabajo en el mundo de la producción cultural, las empresas editoriales y otras organizaciones.

Años después, Michel Foucault (1969), en una famosa conferencia, menciona cómo la función «autor» en un texto es fruto de una construcción histórico-discursiva, cercana a la noción de obra en el siglo XVIII y comienzos del XIX, en donde se instaura la propiedad intelectual y los derechos de (re)producción en sintonía con el liberalismo, creando unas condiciones de circulación y recepción de los discursos muy particulares en una sociedad (p. 16). Sin embargo, en el mundo editorial las autorías también representan predictibilidad comercial, pues en muchos casos brindan cierta garantía de calidad, lo que hace que el editor tenga un mercado cautivo.

No obstante, los agentes creativos de la industria editorial en muchos casos son anonimizados o invisibilizados, especialmente quienes trabajan con imágenes. El arte de ilustrar libros se consideraba un esfuerzo menor versus lo que suponía la pintura al caballete, de allí que muchas de las autorías sean anónimas, atribuidas y muy pocas firmadas. En relación con los libros de texto, Escolano (1998) precisa que «los autores de grabados escolares eran por lo general artistas anónimos, no siempre con prestigio reconocido» (p. 129), lo que confirma empíricamente Martín-Requero (1996) quien señala que en España, durante el periodo 1939-1957, solo el 36.8 % de las imágenes en libros escolares estaban firmadas por sus autores. En este apartado me interesa documentar el tratamiento de las autorías encontradas en la muestra de los 400 libros revisados en esta tesis doctoral.

Así las cosas, las **autorías anónimas** se advierten frecuentemente dentro del *corpus* de imágenes dentro de los libros escolares de la muestra. La minuciosa labor de los dibujantes, ilustradores y demás productores gráficos no fue reconocida, y se iría desplazando con la llegada de la fotografía al mundo de las

artes gráficas, en donde aparecen **autorías institucionales**, ya sea por material comprado o adquirido de otros países. También se encuentran las **autorías atribuidas** a notabilidades, creadores reconocidos e instituciones encargadas de la producción visual (como la Sociedad Fotográfica Francesa en el caso de los libros argentinos). No obstante, durante 1900 a 1950 los libros con imágenes dieron un lugar privilegiado a las ilustraciones, especialmente en asignaturas como lectura, religión e historia, cuyo papel era ilustrativo, probatorio o simplemente ornamental.

En el mundo editorial, las autorías de imágenes fotográficas, ilustraciones, mapas, esquemas, infografías y textos –así como sus permisos de reproducción– estaban en cabeza del editor, quien tenía la responsabilidad de tomar decisiones pedagógicas, didácticas, estéticas, políticas, económicas y, por supuesto, legales. Retomando lo que ya he mencionado antes, los derechos de autor formaron la base esencial en la profesionalización gradual de la autoría durante los siglos XVIII en el Reino Unido, y especialmente en el XIX con la firma del Convenio de Berna, que incluía la protección de las obras literarias y artísticas (1886). Esto propició un escenario muy claro ya para el siglo XX, no solo desde la perspectiva legal y cultural, sino también estética.

Otro fenómeno es el de la **autoría múltiple** y la **autoría colectiva**. Teniendo en cuenta que los libros escolares rara vez eran escritos por una sola persona, normalmente su escritura dependía de un equipo con diferentes saberes y experticias. De acuerdo con Pingel (2010), el tiempo de producción de un libro de texto solía ser de unos dos años, y su vida útil podía llegar hasta los diez. Entre los autores de los textos de los libros escolares se encuentran maestros, poetas, abogados, historiadores, religiosos y periodistas, recordemos que «el periodismo siempre ha tenido una fuerte relación con los libros» (De Sagastizábal y Quevedo, 2016, p. 257). Ver: *Figura 24. Oficio y/o profesión de los autores de los textos de los libros escolares en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

*Figura 24. Oficio y/o profesión de los autores de los textos de los libros escolares en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*

Figura 24. Oficio y/o profesión de los autores de los textos de los libros escolares en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950

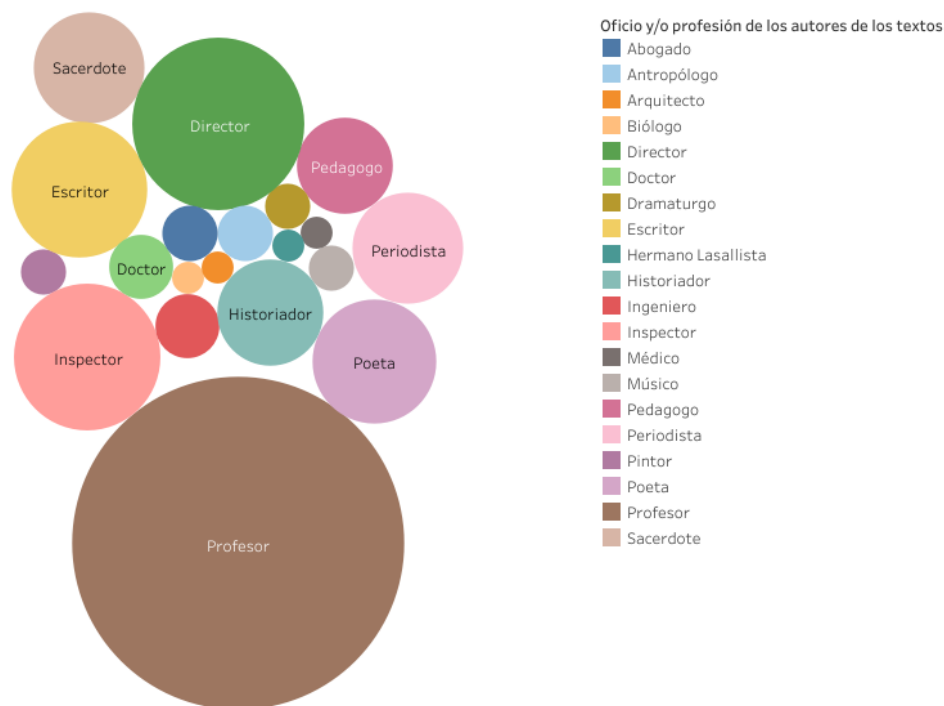


Figura interactiva desarrollada en Tableau:

<https://public.tableau.com/profile/alexis.castellanos2746#!/vizhome/Oficioyprofesindelosautoresdelostextos/Hoja19>

Sin embargo, el oficio del número más grande de libros proviene de maestras y maestros. Su papel era fundamental en el mercado editorial, ya que escribían o corregían los manuscritos, y además sugerían la venta del libro en las escuelas, por lo que para las casas editoras era clave mantener con ellos una buena relación, a través del obsequio de ejemplares de cortesía e incluso compensaciones económicas. La selección de los autores de los libros escolares era un proceso muy particular y exigente porque demandaba solidez académica, prestigio, experiencia docente y pedagógica. En cuanto al sexo biológico de las autorías de los textos, en la muestra de los 400 libros se encuentran 263 masculinas, 79 femeninas, 55 sin información, 2 mixtas y 1 no aplica, pues es una institución. Ver: *Figura 25*.

*Número de títulos por sexo biológico de los autores de los textos en los libros escolares de la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

*Figura 25. Número de títulos por sexo biológico de los autores de los textos en los libros escolares de la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*

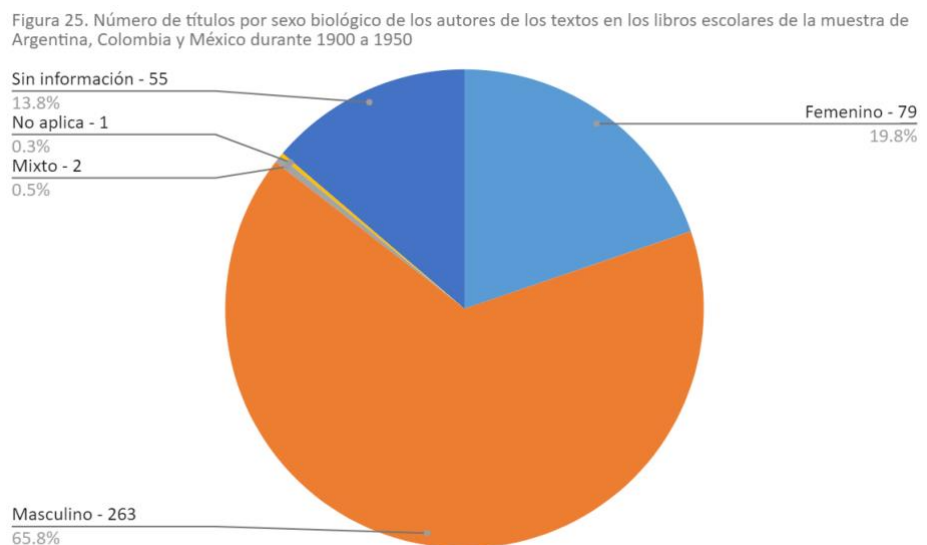


Figura desarrollada en *Google Sheets*.

La incursión de maestras en la escritura de los textos es una evidencia del rol femenino en la edición educativa y como profesoras y formadoras. Asimismo, la autoría femenina revela una transformación social profunda, especialmente en una región del mundo patriarcal y machista, donde un alto porcentaje del profesorado eran mujeres normalistas (Escolano, 1997, p. 511). [Prueba visual 18. Autoras.](#)

La participación de las mujeres en el mundo de las artes gráficas y la impresión era restringida, teniendo en cuenta la visión patriarcal de los oficios de la imprenta, donde las viudas e hijas de impresores que heredaban el negocio familiar en muchos casos los vendían o se casaban con alguien que socialmente fuera aceptado para administrar el taller y sostuviera una reputación en el gremio. No obstante, reitero el constante anonimato sobre quienes hicieron los contenidos visuales: en el 30 % de los datos de la muestra, el sexo de sus autores es mayoritariamente masculino. Vale anotar, que estas autorías han sido

invisibilizadas por la industria, y realmente hasta hace muy poco se reconocen. Sucede lo mismo con varios agentes del libro, como correctores de estilo, traductores, tipógrafos, diagramadores y encuadernadores: han sido marginados en la historia de la edición. La anonimización es frecuente, ya que no se encuentran pies de imagen, créditos o algún tipo de pista que indique quiénes fueron los dibujantes, grabadores y/o fotógrafos que realizaron la producción visual de los libros escolares de la muestra. Ver: *Figura 26. Número de títulos por sexo biológico de los autores de las imágenes en los libros escolares de la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

*Figura 26. Número de títulos por sexo biológico de los autores de las imágenes en los libros escolares de la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*

Figura 26. Número de títulos por sexo biológico de los autores de las imágenes en los libros escolares de la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950

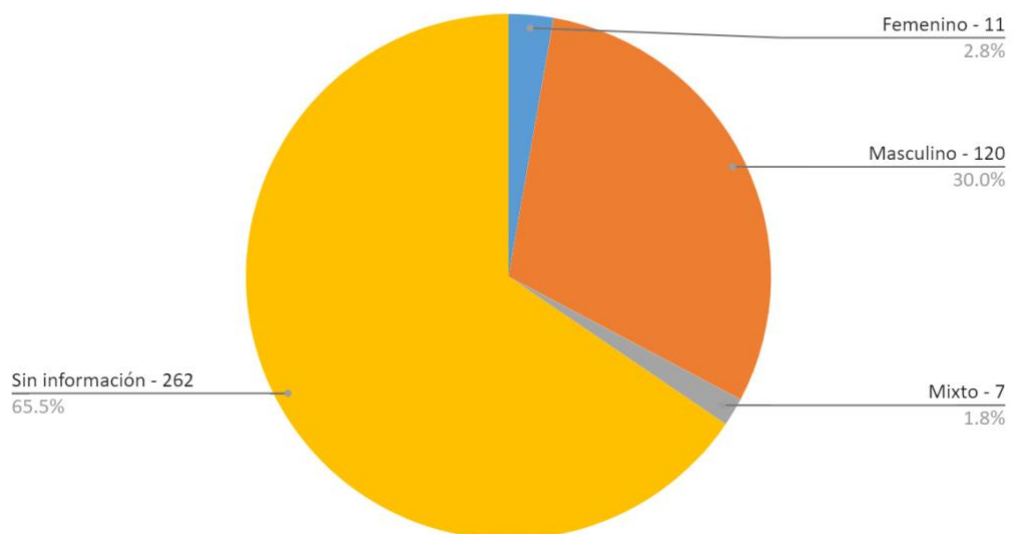


Figura desarrollada en *Google Sheets*.

Por otra parte, el país de origen de los autores de los contenidos textuales de los libros escolares registra nuevamente la presencia de la cultura transnacional que se vivía en la industria editorial en la primera mitad del siglo XX. No solo se hace visible lo evidente, es decir, la aparición de argentinos, colombianos y mexicanos, también hay un número de títulos donde se presentan de otras nacionalidades, como



uruguayos, chilenos, ecuatorianos, españoles, franceses, italianos, británicos, alemanes y daneses. Ver: *Figura 27. Número de títulos por país de origen de los autores de los textos en los libros escolares de la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

*Figura 27. Número de títulos por país de origen de los autores de los textos en los libros escolares de la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*

Figura 27. Número de títulos por país de origen de los autores de los textos en los libros escolares de la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950

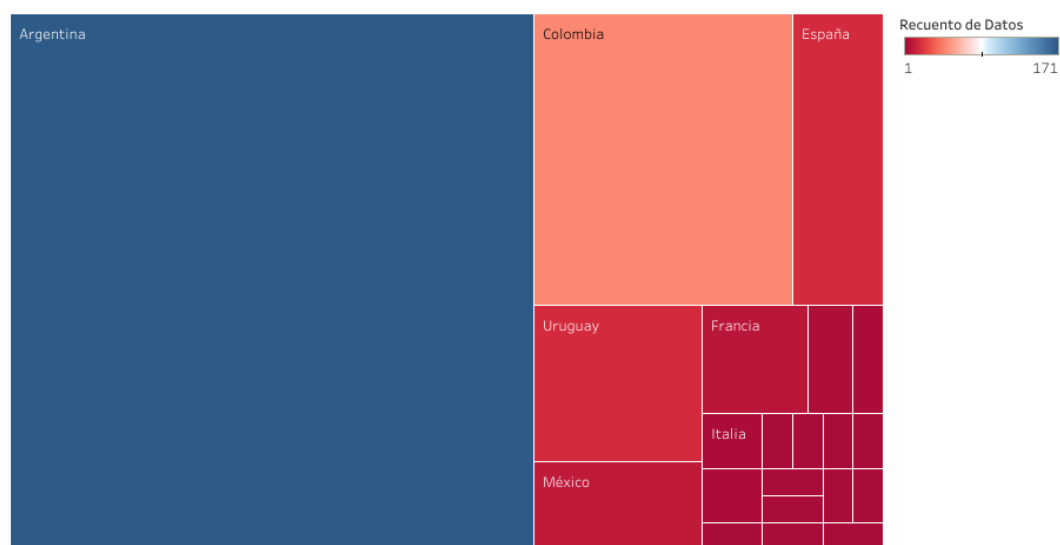


Figura interactiva desarrollada en Tableau:

<https://public.tableau.com/profile/alexis.castellanos2746#!/vizhome/Nacionalidaddelosautoresdelostextos/Hoja18>

El país de origen de los autores de las imágenes y los objetos visuales se divide entre latinoamericanos y artistas de Europa, específicamente de España, Francia, Italia, Alemania, Bélgica, Reino Unido y Dinamarca. En el caso español Escolano (1998) documenta la aparición durante la década de los 50 y los 60, de una serie de dibujantes-autores como «Trillo Torija, Orbeagozo, Sierra, Olmos, Mallafré, Palau, Navarro Higuera y Álvarez» (p. 29), quienes solo ilustraban, pero gradualmente se convirtieron en autores de los textos de los libros escolares contribuyendo significativamente a la composición y organización de los

contenidos, propiciando una relación más estrecha entre palabra e imagen. Ver: *Figura 28. Número de títulos por país de origen de los autores de las imágenes en los libros escolares de la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

*Figura 28. Número de títulos por país de origen de los autores de las imágenes en los libros escolares de la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*

Figura 28. Número de títulos por país de origen de los autores de las imágenes en los libros escolares de la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950

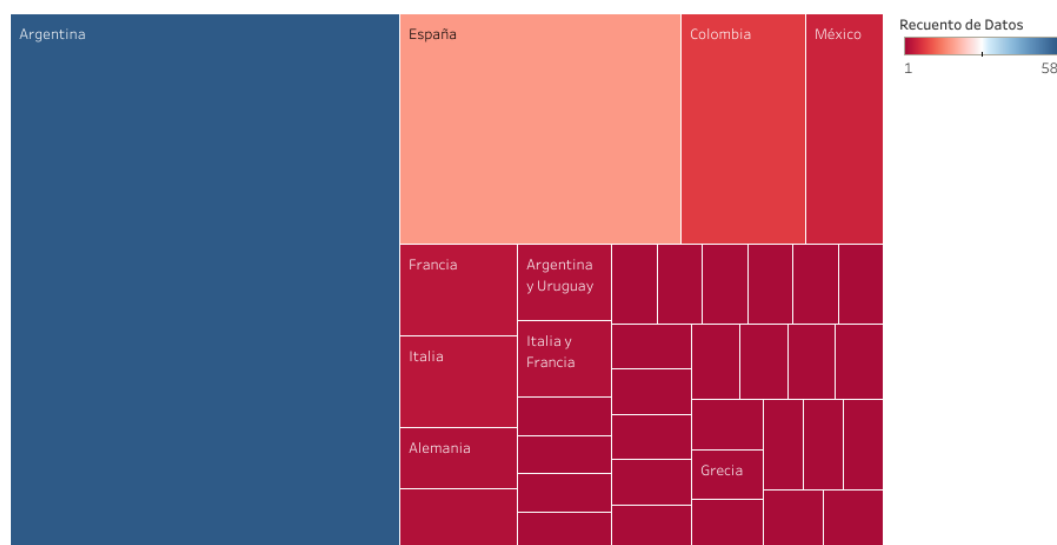


Figura interactiva desarrollada en Tableau:

<https://public.tableau.com/profile/alexis.castellanos2746#!/vizhome/Nacionalidaddelosautoresdela simgenes/Hoja17>

Las declaraciones de edición, como los colofones, aparecen como expresiones que señalaban elementos de la estructura de la obra, registraban datos o simplemente expresaban gratitud luego de la enorme gestión implícita en la producción de libros, siendo consecuentes con la etimología de la palabra colofón proveniente del griego κολοφών que significa cima y/o cumbre. Empero, durante los cinco primeros decenios del siglo XX los colofones también fueron usados para reconocer los participantes de la artesanía del libro, el trabajo del taller de impresión, resaltar características materiales del libro como tirajes, papeles,

gramajes, tipografías o para destacar una edición limitada. De acuerdo con Febvre y Martin (2005), el colofón provenía de los libros manuscritos donde se acostumbraba «declarar el lugar de la impresión, el nombre del tipógrafo y con frecuencia el título exacto de la obra y el nombre de su autor» (p. 82). La utilidad de los colofones, según describe Garone (2018), consistía en «indicar si los talleres eran propiedad del impresor, si alguien más financiaba la obra en cuestión o si un impresor trabajaba en la oficina de otra persona» (p. 34). Ver. [Prueba visual 19. Colofones y exlibris](#). En la colección de datos analizados, los colofones son escasos, específicamente 12 en los 400 libros de texto. Ver: *Figura 29. Número de títulos con colofón en los libros escolares de la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

*Figura 29. Número de títulos con colofón en los libros escolares de la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*

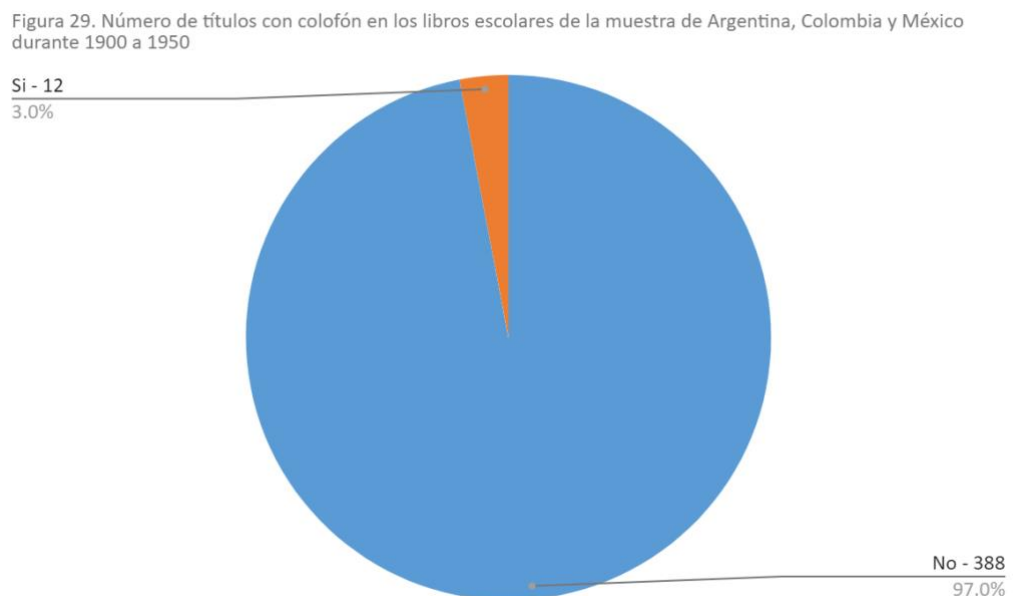


Figura desarrollada en *Google Sheets*.

Las marcas editoriales con monogramas o elementos identificadores simbólicos surgieron de la importancia de distinguirse en medio de la competitividad en el mercado editorial, como consecuencia de la proliferación de casas editoras dedicadas a la elaboración de libros de texto en la región. Estos

distintivos identitarios podían ser tipográficos o iconográficos y evocaban la melancolía del oficio de la imprenta y los trabajos de Alberto Durero y Aldo Manuzio. La marca gráfica comercial normalmente contenía imágenes alusivas a ciencia, progreso, sabiduría y civilización o en algunos casos recuperaba emblemas y elementos heráldicos de naturaleza laica relacionadas con el origen de las familias. Ver: [\*Anexo visual 7: Experimentaciones visuales.\*](#)

En ese orden de ideas, las casas editoras eran, en su mayoría, empresas familiares, pues lo evidencian los nombres que llevaban; solo los más avezados lograron a través de la acumulación de capital adquirir mejores condiciones de producción y aumentar sus capacidades. Asimismo, como señalé anteriormente, existía un interés por controlar no solo la edición e impresión, sino también otros procesos de la cadena de valor del libro de texto. Ver: *Figura 30. Número de títulos por propietarios de las editoriales en los libros escolares de la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

*Figura 30. Número de títulos por propietarios de las editoriales en los libros escolares de la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*

Figura 30. Número de títulos por propietarios de las editoriales en los libros escolares de la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950

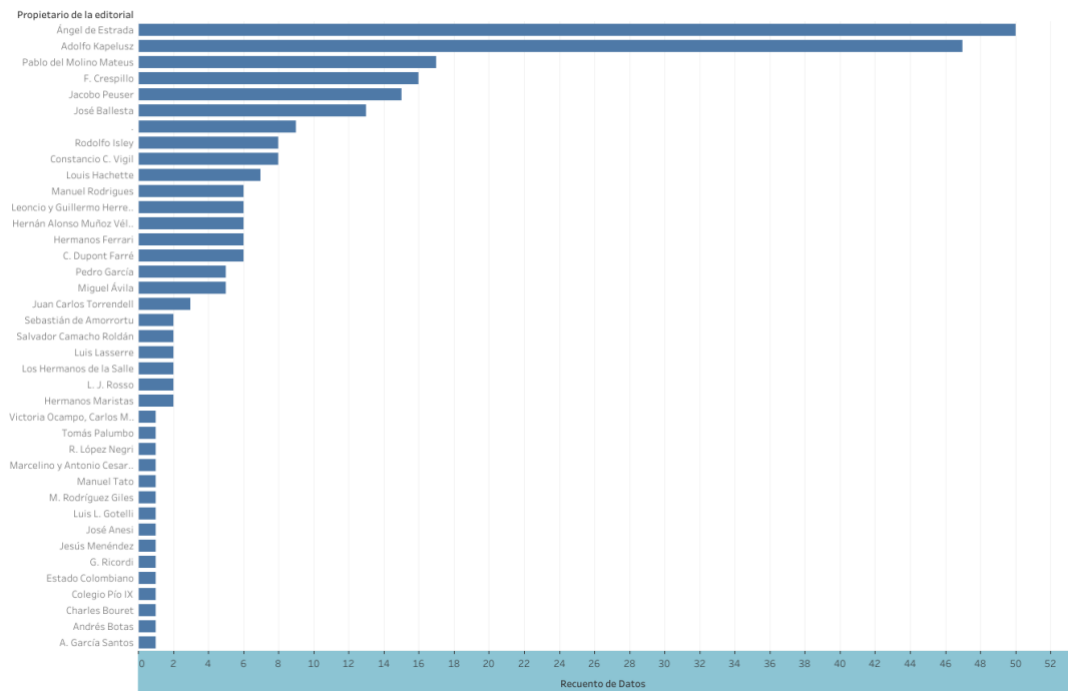


Figura interactiva desarrollada en Tableau:

<https://public.tableau.com/profile/alexis.castellanos2746#!/vizhome/Propietariosde la editorial/Hoja>

23

Los propietarios de las editoriales provenían de países como Austria, Alemania, España, Italia, Portugal, Brasil y Uruguay, como consecuencia del fenómeno migratorio que durante la primera mitad del XIX se desarrolló, especialmente al sur del continente. Ver: *Figura 31. Cartograma con países de origen de los propietarios de las editoriales de la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

*Figura 31. Cartograma con países de origen de los propietarios de las editoriales de la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*



Figura interactiva desarrollada en Tableau:

<https://public.tableau.com/profile/alexis.castellanos2746#!/vizhome/Mapaconpasdeorigendelospropietariosdelaseditoriales/Hoja44>

Llamó mi atención que Argentina se promocionaba como una tierra de oportunidades para los migrantes en las cubiertas de los libros escolares, empleando la metáfora de un espacio edénico, destinado al progreso fruto del trabajo laborioso, pero a su vez, a la dignificación del ser humano y el desarrollo de un proyecto de vida familiar que auguraba felicidad. [Prueba visual 20. Argentina: la tierra prometida.](#)

Por su parte, en el volumen de la producción editorial se destacan Argentina, Austria, España, Colombia y México como los lugares de origen de los dueños de las casas editoras, lo que de nuevo demuestra la dimensión transnacional de la cultura gráfica durante el período de estudio. Ver: *Figura 32. Número de títulos por país de origen de los propietarios de las editoriales en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

*Figura 32. Número de títulos por país de origen de los propietarios de las editoriales en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*

Figura 32. Número de títulos por país de origen de los propietarios de las editoriales en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950

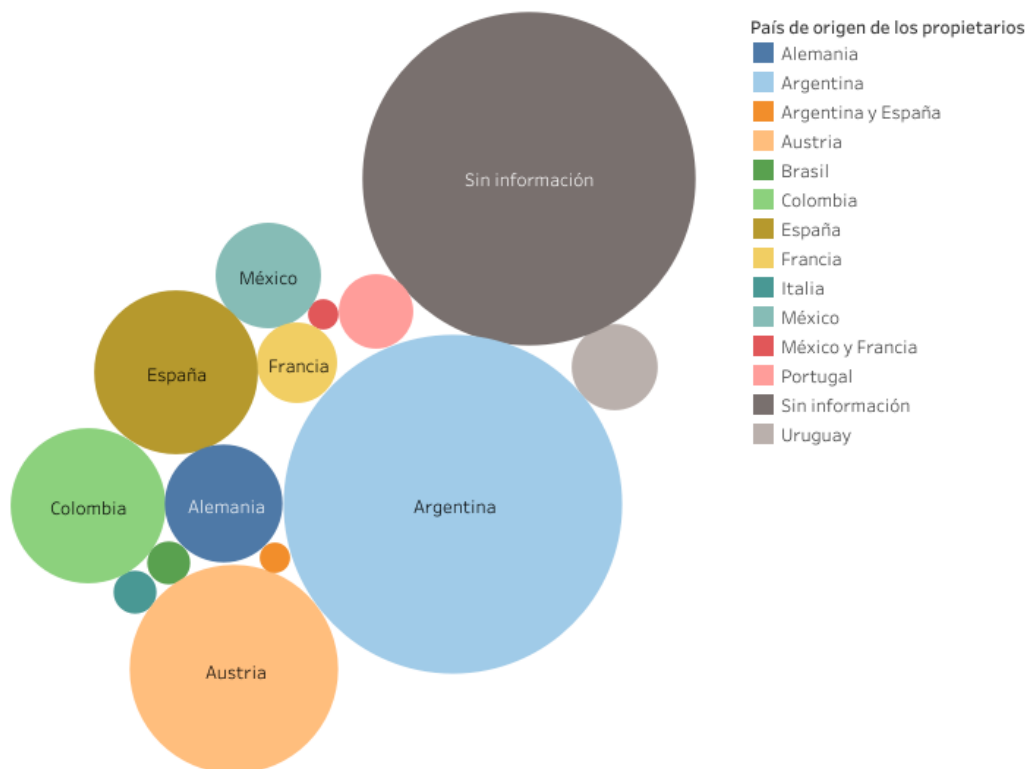


Figura interactiva desarrollada en Tableau:

<https://public.tableau.com/profile/alexis.castellanos2746#!/vizhome/Pasdeorigendelospropietariosdelaeditorial/Hoja21>

Los talleres de impresión incorporaban en la herencia de las artes y oficios y el trabajo por lazos de consanguinidad. El antropólogo colombiano Daniel Velandía (2019) documenta que en el mundo del trabajo en las artes gráficas, uno de los fenómenos más frecuentes está relacionado con las condiciones de precarización laboral y la crisis que vive el sector por las modificaciones culturales y tecnológicas. Como anoté anteriormente, en muchos casos la imprenta operaba como editorial e incluso como librería, siempre en aras de lograr mejores ganancias y de controlar la cadena de valor del libro, por lo que para este caso era vital tener las mayores capacidades instaladas en la producción editorial. Ver: *Figura 33*.

*Número de títulos por propietarios de las imprentas en los libros escolares de la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

*Figura 33. Número de títulos por propietarios de las imprentas en los libros escolares de la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*

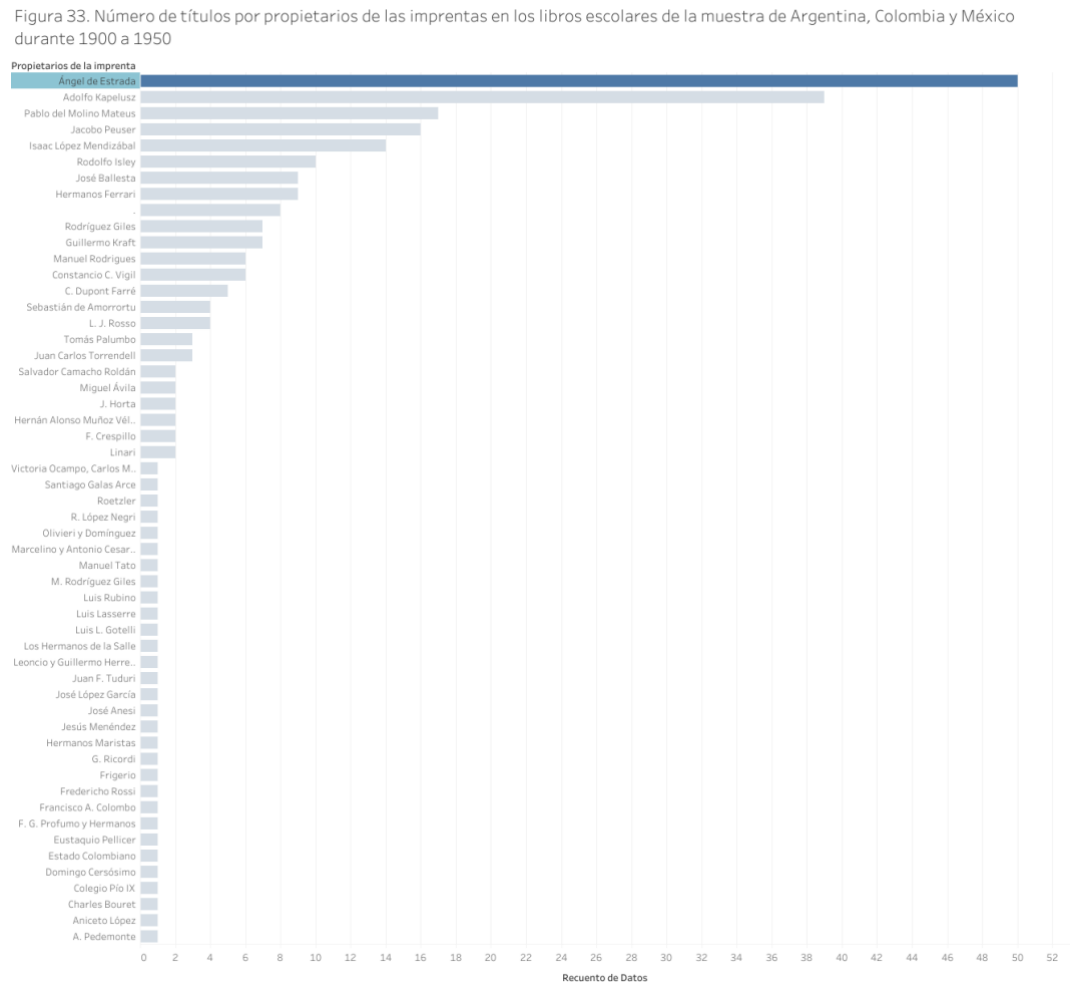


Figura interactiva desarrollada en Tableau:

<https://public.tableau.com/profile/alexis.castellanos2746#!/vizhome/Propietariosdelaimprenta/Hoja24>

Los propietarios de las imprentas y talleres de impresión resultaban ser hombres locales que habían heredado el oficio de su familia y migrantes que provenían de países como España, Alemania, Austria e Italia. Ver: *Figura 34.*



*Cartograma con países de origen de los propietarios de las imprentas de la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

*Figura 34. Cartograma con países de origen de los propietarios de las imprentas de la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*

Figura 34. Cartograma con países de origen de los propietarios de las imprentas de la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950



Figura interactiva desarrollada en Tableau:

<https://public.tableau.com/profile/alexis.castellanos2746#!/vizhome/Mapaconpasdeorigendelospropietariosdelasimprentas/Hoja45>

Por su parte, la producción por títulos de libros escolares se concentraba en Argentina, Austria, Alemania, España, Colombia y México, los cuales eran los países de procedencia de los impresores. Ver: *Figura 35. Número de títulos por país de origen de los propietarios de las imprentas en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

*Figura 35. Número de títulos por país de origen de los propietarios de las imprentas en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*

Figura 35. Número de títulos por país de origen de los propietarios de las imprentas en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950

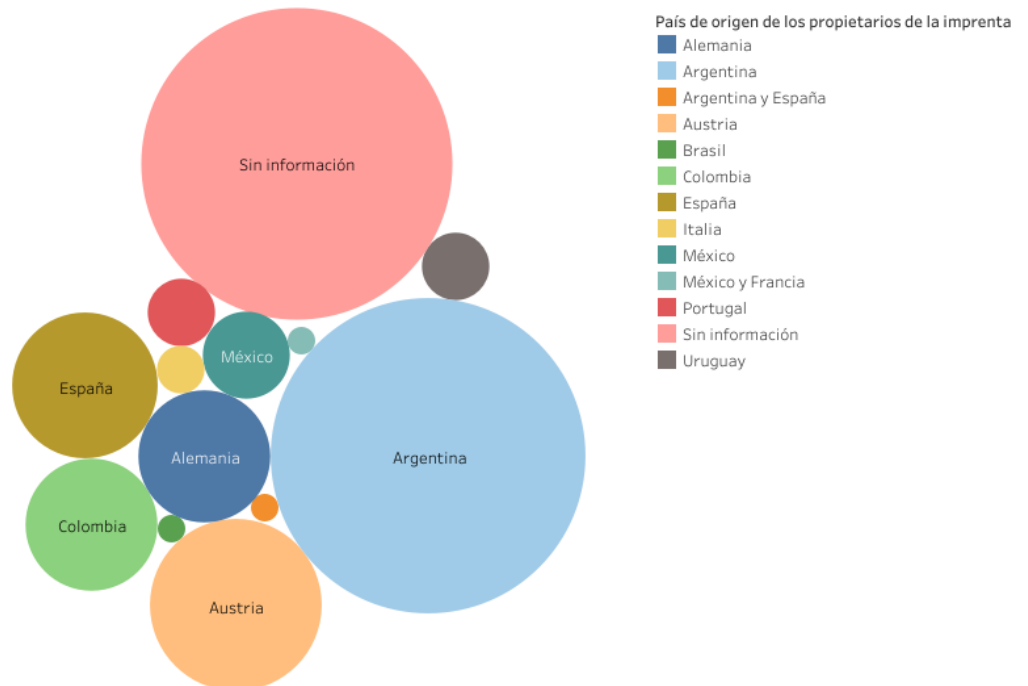


Figura interactiva desarrollada en Tableau:

<https://public.tableau.com/profile/alexis.castellanos2746#!/vizhome/Pasdeorigendelospropietariosdelasimprentas/Hoja22>

Así las cosas, la información que contienen los libros escolares no solo nos permite recuperar datos relacionados con los debates ideológicos de la época y documentar los modelos pedagógicos, también ofrece datos relevantes para caracterizar las dinámicas del sector editorial y gráfico en Latinoamérica, sus repertorios de acción, estrategias, tácticas y procedimientos para sobrevivir en una época de cambios y transformaciones, como fue la primera mitad del siglo XX.

### 5.3 Procedimientos visuales

*«Imágenes sin fronteras en un mundo parcialmente globalizado, pero con expectativas y miradas culturalmente determinadas».*

Jean François Botrel (2011)

En este apartado documento lo que he denominado procedimientos visuales, es decir, prácticas sociotécnicas compartidas por dibujantes, grabadores, fotógrafos y artistas. Los procedimientos visuales conformaban el repertorio de estrategias de representación, técnicas, estilos y referentes de inspiración empleadas por los sujetos sociales dedicados a la elaboración de las imágenes impresas. Estos contenían actividades poiéticas, pues develaban condiciones de producción de los materiales visuales; cabe anotar que considero que las prácticas aquí mencionadas no son simples acciones técnicas, ya que imbrican visiones y formas de ser-estar en el mundo.

De esta manera, se agrupa una serie de actividades, entre las que se encuentran copias, plagios, adaptaciones, influencias de movimientos artísticos y estilísticos de la época, así como recuperación de imágenes con amplia circulación o reconocidas para inspirarse a la hora de ilustrar. Otra de las prácticas y procedimientos reiterados por los productores visuales tiene que ver con las (re)formulaciones o (re)producciones de pinturas de fuentes que provenían –en el caso argentino– del Museo Histórico Nacional y las sociedades fotográficas mundiales (Gergich, 2016).

Febvre y Martin (2005) documentan escuetamente las prácticas frecuentes en los productores asociados a ilustrar libros, enfatizando en la **influencia de pinturas y obras de arte** de grandes pintores o artistas de la época. Esto tiene sentido, pues dentro de los repertorios más comunes de escuelas y academias que se dedican a la enseñanza del dibujo se encuentra el aprendizaje por imitación. Incluso los productores visuales calcaban o redibujaban las fotografías como grabados en madera para realizar su reproducción; ello demandaba altas capacidades, como la coordinación ojo-mano y la atención al detalle.

De acuerdo con Szir (2016a), el comercio de imágenes durante 1830 y 1930 también estaba acompañado de la  **copia y los plagios** en el mercado negro (p. 51)<sup>129</sup>. Tales prácticas tenían larga data, ya que desde el siglo XV los ilustradores

---

<sup>129</sup> El experto en manualística Agustín Benito Escolano (1997) confirma que «la uniformización y el plagio fueron comportamientos habituales en el sector» (p. 28) gráfico y editorial.

«urgidos por los encargos de los editores que trabajaban sobre todo para exportar se limitaron en muchos casos a reproducir, sin importar la originalidad, los modelos extranjeros» (Febvre y Martin, 2005, p. 97). Esto explica, al menos en parte, que el anonimato, la copia y la **adaptación** fueron frecuentes en la producción gráfica durante 1900 a 1950, pese a la existencia de derechos de autor.

**Los recursos compartidos y la reutilización** en busca de la eficiencia económica fueron una constante en la confección de libros escolares y los medios impresos. En la muestra de 400 libros escolares revisados hay títulos que contienen las mismas imágenes (al igual que hoy) cuyo uso y reúso surge por las implicaciones en términos de costos y tiempos asociados a la producción visual, por decisión del editor, por garantizar contenidos comercialmente exitosos, por mercado editorial, a modo de estrategia de diferenciación y venta. Como afirma Szir (2006), «los contenidos ilustrados por artistas no tenían en cuenta o no conocían el texto que iba a acompañar esa imagen». De tal manera que «las imágenes que ilustraban textos fueron seleccionados por editores foráneos, a partir de un repertorio de clichés disponible en sus entornos» (p. 103).

La **contextualización visual** como procedimiento se presenta no solo en la gráfica publicitaria, sino también en los libros de texto. De nuevo Szir (2003) nos recuerda que para 1901 «Walter Thompson aconsejaba que las imágenes debían mostrar los objetos en su uso o en una atmósfera que los hiciera deseables» (p. 246). Esto es significativo, pues incluir sujetos en un contexto determinado en las imágenes impresas invitaba al consumo de bienes y servicios (haciendo referencia a los usos y prácticas que podrían otorgarse a estas mercancías).

Los productores visuales también **recurrían a imágenes con amplia circulación o reconocidas como las obras de arte** para inspirarse a la hora de ilustrar. Dados los costos, era más barato utilizar imágenes ya elaboradas, pagar a modelos o conseguir el repertorio de objetos en la producción de las imágenes en los talleres. Lugares lejanos, viviendas exóticas o trajes típicos eran, en muchos casos, recuperados de material impreso ya existente y que circulaba ampliamente desde el siglo XIX por el interés de documentar el mundo. Asimismo, a las casas editoras –en términos de costo beneficio– les era conveniente incorporar en sus libros imágenes de artistas reconocidos y obras de arte famosas. [\*Prueba visual 21.\*](#)

*Obras de arte.* Igualmente, los periódicos europeos que circulaban en América Latina se convirtieron en una fuente visual de información, así como las imágenes de los movimientos artísticos y estilísticos de la época (Gergich, 2016, p. 41). Si bien en estos dispositivos se encontraban dibujos, grabados e ilustraciones, gradualmente la masificación de los impresos y las tecnologías fotográficas, transformaron el régimen de verosimilitud, aunque como documenta Sandra Szir (2009b), los artistas latinoamericanos «debieron volcarse a la ilustración no por elección sino por necesidad de subsistencia en el mercado de trabajo» (p. 128).

El **uso de ventanas, cortinas y puertas** se emplea en tanto procedimiento visual para demarcar los límites entre el espacio privado y el espacio público. Victor Stoichita (1993) considera posible rastrear en el desarrollo del arte pictórico «estrategias metapictoriales», y documenta el recurso del marco como un acto de focalización que produce una variedad de dispositivos, entre ellos una pintura, una ventana, un nicho, un espejo o una puerta. Por su parte, las **escenas de lectura** también fueron una práctica frecuente de los productores visuales de la época. El libro, bien simbólico y objeto depositario de conocimiento, encarnaba los valores frente al progreso y civilización, entendido desde las lógicas de acumulación económica y de cultura letrada. Con relación a las escenas de lectura, Graciela Batticuore (2017) desarrolla una cuidadosa investigación acerca de mujeres lectoras. En ella documenta la aparición de imágenes con lectoras de periódicos, de cartas y de novelas en Argentina durante el siglo XIX, las cuales fueron en un aumento, como parte del crecimiento de un público ávido de materiales impresos que incluían «debates sobre la emancipación de la mujer, el derecho a la educación, el trabajo femenino y el profesionalismo» (p. 64), temas alentados por una dinámica interacción entre lectoras mediante una red transnacional que se conectaba a través de los objetos impresos.

De acuerdo con Lyons (2011), la lectura en voz alta estaba a cargo de los públicos masculinos; de allí que sean los niños, en las imágenes que contienen escenas que involucran libros, quienes los sostienen entre sus manos. Ver: [Anexo visual 3. Seguimientos visuales C Sujetos](#). En consecuencia, la escolarización de las niñas fue más lenta, y su oferta se concentró en colegios privados regentados por

órdenes religiosas femeninas. Y aunque los públicos a los que iban dirigidos los textos escolares no solo eran niños, es particular que exista una fijación y preferencia por las escenas de lectura en las cubiertas de los libros con figuras masculinas.

El uso de **fotografía como un apoyo o recurso para dibujar o ilustrar** fue motivo recurrente en los talleres y contextos productivos de imágenes, ya que muchas de las técnicas de impresión empleadas en los primeros decenios del siglo XX no permitían el uso directo del material fotográfico, por lo que dibujantes y grabadores se apoyaban en ellos a la hora de realizar sus imágenes. Ver: [Anexo visual 3. Seguimientos visuales B Espacios](#). Posteriormente, las fotografías coexistieron con las ilustraciones gráficas, conviviendo en las páginas de los libros escolares, unas al frente de las otras. Sin embargo, la fotografía no logró desplazar el papel de las imágenes ilustradas en los textos educativos, lo que no sucedió en periódicos y revistas donde la imagen fotográfica ocupó un lugar protagónico como dispositivo de información visual.

Otro procedimiento visual que podemos documentar de los 400 libros escolares, está relacionado con el modo interacción del texto-imagen a través de **viñetas narrativas seriadas**, muy parecidas a los que usan los cómics e historietas contemporáneas, y aunque escasas en la muestra, se recuperaron algunos ejemplos de ello. [Prueba visual 22. Estrategias narrativas](#). Otras alternativas estaban relacionadas con modificar el orden de las ilustraciones en el relato, sustituir una por otra, eliminar las referencias de las imágenes. A partir de 1920, algunos dibujantes modificaban el formato de las ilustraciones, otros más osados retomaban las ilustraciones de una publicación periódica en proyectos editoriales nuevos (caso en Colombia del semanario francés *Le Tour du monde*), o encargaban material gráfico original. También se encuentran, aunque en menor proporción, imágenes impresas de sujetos sociales sin fondos, para poder reusarlas y adecuarlas en contextos y textos diferentes dentro del mundo editorial.

Además, existieron **procedimientos visuales de autorrepresentación** en las tapas o cubiertas de los libros escolares, a modo de técnica de repetir la imagen que usaban en la ilustración para atraer la mirada de los lectores. Este tipo de

prácticas eran frecuentes en impresos efímeros<sup>130</sup>, como etiquetas, envoltorios, calendarios y almanques. [Prueba visual 23. Autorreferencialidad](#). Desde el punto de vista conceptual no existe un consenso en relación con el fenómeno de la autorreferencialidad, donde existen debates de áreas de conocimiento como la Filosofía, la Lingüística, la Semiótica, la Historia del arte y, por supuesto, la Comunicación. Esto resulta problemático a la hora de entablar una conversación teórica, dificultando su correlación conceptual por el uso de una serie de «etiquetas» sobre una misma manifestación.

Los semiotistas Nöth y Bishara (2007) conciben el fenómeno como «imagen de la imagen», en tanto signos en el mundo con potencial para indicar objetos en su ausencia o presencia. De allí que el propósito que trazan los autores sea comprender la dimensión de sentido que se establece en las imágenes autorreferenciales o «metaimágenes», cuya característica común con el lenguaje es la reflexividad. Bajo esta denominación agrupan un número significativo de fenómenos como el *Mise en abyme*, en el cual se pueden incluir expresiones como una imagen de un pintor citando una obra anterior, una imagen de un espejo que refleja su propia imagen o la foto de un fotógrafo capturando su propia imagen (p. 64). Cabe anotar que todos estos ejemplos cumplen una función referencial, aunque también una estética, demostrando que las «imágenes sobre imágenes o autorreferenciales se refieren a sí mismas, es decir, tienen su objeto de referencia dentro y no fuera de su propio marco pictórico» (Nöth y Bishara, 2007, p. 62), por consiguiente, son producciones no representativas y reflexivas.

Por otro lado, Schmidt (2007) analiza anuncios impresos proponiendo modos de autorreferencia en la publicidad; esta última comprendida como un sistema social cuyo propósito es persuadir y llamar la atención de los sujetos consumidores; en sus palabras, «el sistema publicitario puede considerarse como una interfaz entre la economía capitalista y los medios de comunicación» (p. 59). Para este autor hay tres dimensiones fundamentales en la publicidad: 1) economía, 2) procesos creativos y públicos objetivos, y 3) procesos de comunicación. Al ser

---

<sup>130</sup> El género *ephemera* ocupa un lugar importante en la cultura gráfica latinoamericana, pero desborda las pretensiones de este trabajo de investigación.

la publicidad un sistema social, utiliza los medios con fines muy claros, y para ello se vale de procesos de autorreferencia a través de complejos sígnicos, que involucran «(1) material semiótico, (2) el uso de dicho material de acuerdo con las reglas de un determinado lenguaje, y (3) el resultado de estos procesos» (Schmidt, 2007, p. 48). Para que esto opere en el mundo social se requiere que las estrategias usadas sean de conocimiento colectivo y compartidas por un grupo de individuos. Por esta razón, las intertextualidades, citas, repeticiones, recursiones u otro tipo de referencia a signos, imágenes, textos u otros medios son claves en el sistema publicitario.

Actualmente, también se incluye el reciclaje o remezcla cultural<sup>131</sup>, cuyo objetivo es la eficiencia comunicativa en los públicos, a través del reconocimiento en corto tiempo del material por parte de las personas. Paralelamente señala Schmidt (2007) que el sistema publicitario se sostiene a partir de relaciones autorreferenciales, para ello utiliza la siguiente frase «publicidad para la publicidad»; lo que Eguizábal (2009) apoya bajo la idea de que «mientras todo se vuelve publicidad, la publicidad vuelve sobre sí misma» (p. 34).

En América Latina, la publicidad opera como un dispositivo de dinamismo frente a la modernización, con lo cual contribuye a la transformación de imaginarios, y ampliando el número de consumidores y mercancías. De este modo, el «anuncio dentro del anuncio» se convierte en una estrategia explícita para reforzar el mensaje del producto/servicio promocionado, que contiene antecedentes en la literatura<sup>132</sup> y otro tipo de expresiones artísticas, como la heráldica. No obstante, Huici (1991) distingue entre el efecto de *Mise en abyme* frente al *Ad infinitum*, que en muchos casos utiliza la recursividad como forma «infinita» en las imágenes visuales; y en el caso del primero no necesariamente el contenido es réplica del continente. Aquí es fundamental la «densificación del significado» y la

---

<sup>131</sup> Eduardo Navas (2017) propone que el proceso tautológico de creación de significado tiene que ver con apropiación, selectividad (adicionar, modificar y borrar) y remezcla (extendida, selectiva, reflexiva y regenerativa) en la producción cultural y mediática.

<sup>132</sup> Recordemos que la «obra dentro de la obra» no solo es una estrategia visual, sino también un recurso de los creadores y culturales en un sentido amplio, por ejemplo, en la literatura son icónicos en el uso de este procedimiento Hamlet, de Shakespeare, y El Quijote, de Cervantes.



«amplificación del sentido» donde el procedimiento de la autorreferencialidad tiene incidencias principalmente semánticas, aunque también estructurales, haciendo que la distinción forma/contenido sea cada vez más indivisible. Ver: [Anexo visual 3. Seguimientos visuales C Sujetos](#). Según Huici (1991), el recurso de la autorreferencialidad –entendido como un procedimiento estético pero a su vez discursivo– se usa en publicidad para «crear la impresión de los niveles de realidad, uno principal, otro secundario, uno más real que el otro» (p. 4). Ello evidencia una intencionalidad semántica en clave persuasiva y no meramente informativa, que apela al discurso ilusorio de la autorreferencialidad, y a su vez reafirma su dimensión ficcional.

El historiador de arte español Julián Gállego (1978) propone un análisis del «cuadro dentro del cuadro». Desde su argumentación, la existencia de un «cuadro contenido» y un «cuadro continente» tiene una larga tradición en la producción creativa humana, en la cual se

impone, a veces, por una necesidad claramente significativa: el estandarte, el blasón, la tarja, la cartela, son elementos figurativos, auténticos objetos-cuadros en sí mismos considerados, pero que se colocan dentro de otro cuadro por necesidades de claridad, de identificación o de énfasis (p. 40).

De allí que sus ejemplos traten con retablos, libros, vitrales, miniaturas, estampas, íconos, *ex votos*, los cuales contienen una serie de episodios y escenas principales que apelan a la estrategia del «cuadro dentro del cuadro». En un abordaje diacrónico, insiste en cómo la repetición se utilizó en la Edad Media a modo de recurso explicativo o para demostrar pericia y habilidades de los pintores, razones por las cuales la producción visual estaría marcada por una profunda preocupación en cuanto a estrategias de representación, y donde era «más simple representar un interior que un exterior, un espacio limitado que el espacio infinito» (Gállego, 1978, p. 87). Su justificación más potente para estas afirmaciones, es que el uso de este recurso durante los siglos XVI y XVII era una matriz cultural, donde el valor simbólico y en muchos casos alegórico en las imágenes religiosas con autorreferencialidades cumple un profundo propósito complementario.

Así las cosas, para los talleres de producción pictórica y artística «el espejo fue (casi diría es) no sólo un objeto precioso, sino un instrumento de experimentación visual y hasta magia» (Gállego, 1978, p. 95). Los pintores lo usaban en sus investigaciones, como es el caso de Diego Velásquez y sus trabajos «Las meninas» y «La Venus del espejo», donde el espejo funciona de «agente de intercambio» (Dällenbach, 1991). Recientemente el reconocido artista David Hockney (2001) también coincide en ello, aportando evidencia empírica tras un proceso de investigación visual basado en pruebas y correspondencia intercambiada con expertos, en el que demuestra que los pintores del Renacimiento usaron la óptica: espejos y lentes.

En síntesis, la autorreferencialidad actúa como dispositivo experimental y surge de las prácticas estéticas, algunas de ellas exploratorias o experimentales. En esta línea, los principales ejemplos provienen de la pintura, los cuales parten de procesos creativos y de cuestionamientos sobre los regímenes de (re)presentación. La autorreferencialidad, articulada a la lógica comercial, dinamiza procesos de (re)producción y repetición de forma masiva. A través de la fotografía y diversas técnicas de impresión, la copia de imágenes se instaura como una práctica editorial en la producción de materiales educativos, instructivos e informativos. En otros casos, la autorreferencialidad se limita a un ejercicio promocional, y funge en tanto estrategia de visibilidad de productos o servicios, amplificando su sentido. En esta perspectiva, la autorreferencia se usa a manera de recurso retórico y discursivo con una fuerte intención persuasiva, pues alude a sí misma y manifiesta su carácter *mercantil*. También, se puede establecer que la autorreferencialidad actúa en calidad de dispositivo subversivo y crítico, donde existe un claro posicionamiento estético-político en el cual la recursividad opera como parte de una práctica sintomática del malestar que generan asuntos como la política representativa, el consumismo, la guerra, la homogenización cultural y el daño al medio ambiente.

En el caso de los libros escolares estudiados en esta investigación, llamaron mi atención 10 cubiertas de las 400 revisadas, dado que estas son elementos fundamentales en el sector editorial, pues de allí dependen su comportamiento en ventas. Las cubiertas de los libros escolares no solo están relacionadas con cuestiones técnicas o estéticas, también responden a comportamientos comerciales

y necesidades del negocio de los editores, de modo que deben ser llamativas y atraer a los públicos lectores. En la muestra se encontraron cubiertas de diversos tipos, donde más del 65 % son ilustradas con diferentes técnicas de representación, el 30 %, tipográficas y hay un 5 % de cubiertas autorreferenciales. Ver: *Figura 36. Tipo de cubierta de los libros escolares en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

*Figura 36. Tipo de cubierta de los libros escolares en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*

Figura 36. Tipo de cubierta de los libros escolares en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950

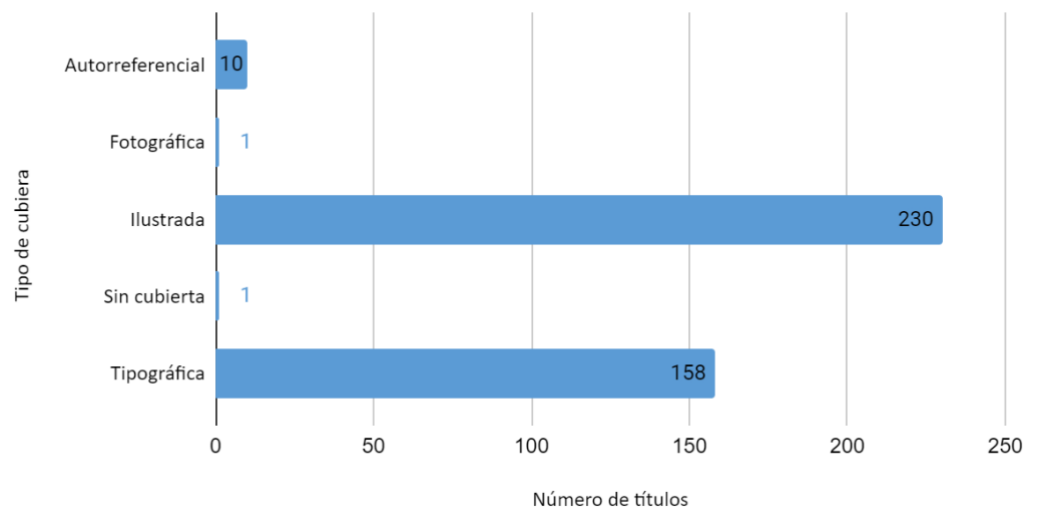


Figura desarrollada en *Google Sheets*.

En América Latina, la producción gráfica trataba de estar a la vanguardia incorporando novedades visuales y empleando imágenes como mapas, planos, croquis, diagramas con un alto nivel de complejidad técnica y reproductiva. En ambos casos, recurrían a **procesos de compra, adquisición o intercambio** para los que eran claves los contactos internacionales. De este modo, Argentina –uno de los tres países de estudio– logró, gracias a su cosmopolitismo, un repertorio considerable de materiales gráficos. Considero que las conexiones transnacionales de editores e impresores con problemas e intereses comunes permitieron conectar

la producción visual local con la extranjera, aportando a la transformación entre culturas, lugares y personas.

El estudio de los intercambios culturales se ha revisado desde la Historia de las influencias, en el cual se reconoce una «cultura dominante» y una «cultura receptora»; sin embargo, esta mirada «no permite una explicación de las condiciones en que las transferencias se producen, no incluye las coyunturas de la cultura receptora, así como tampoco la permanencia de las tradiciones culturales que se oponen a las transferencias» (Espagne y Werner, 2008, p. 189). En ese orden de ideas, las transferencias son un estado de importación que logran incorporarse al repertorio cultural al propio, este último entendido en tanto «conjunto de opciones utilizadas por un grupo como por individuos en la organización de la vida» (Even-Zohar, 2008, pp. 218–222).

Las transferencias pueden ser sociales, económicas, institucionales, culturales, literarias y estéticas, prueba de ello son los migrantes que trabajaban como artesanos y obreros, intelectuales exiliados que creaban redes privadas y publicaciones, editores que se comunicaban con sus colegas y pares en otras partes del mundo intercambiando información a través de correspondencia y libros, empresarios que organizaban asociaciones o simplemente viajeros que compartían con lugareños<sup>133</sup>. Asimismo, los sistemas sociotécnicos constituidos por máquinas de impresión, equipos para labores de artes gráficas, tipografías, viñetas, clisés, papeles y otros suministros son un vestigio de la dimensión transnacional de la cultura gráfica en América Latina.

Para ejemplificar mi argumento quisiera recuperar el trabajo del hispanista Jean François Botrel (2011) quien investiga la existencia del comercio europeo de las ilustraciones en el siglo XIX entre Francia y España a partir de contratos y correspondencia de editores de ambos países. Botrel documenta el creciente tráfico comercial transatlántico América-Europa de bienes culturales, libros y materiales para su fabricación, pero también de aquellos inmateriales, como derechos de autor,

---

<sup>133</sup> Desde esta perspectiva los libros, las publicaciones periódicas y los objetos impresos se convierten en dispositivos de intercambio de ideas y de circulación de conocimiento. De modo que, dejan de verse tan solo como un producto cultural y se analizan en tanto una compleja red de relaciones.

adaptación o reproducción. En estos casos era importante la negociación de la propiedad absoluta y perpetua de los derechos de publicación donde se especificaban espacios, tiempos y regalías, nada distinto a lo que hoy vemos en el mundo editorial contemporáneo.

De acuerdo con Botrel (2011), estas prácticas comerciales incluyeron tres modalidades: *a)* las importaciones de imágenes ya impresas como estampas, láminas, partituras y figurines; *b)* el alquiler de clichés y *c)* la compra de derechos de reproducción de las imágenes. Insisto, que las transferencias no fueron tan solo saberes o agentes con habilidades, sino también máquinas de impresión e insumos para la producción editorial, como fuentes tipográficas, grabados y planchas con imágenes. Siguiendo a Botrel, el comercio visual de 1939 a 1957 tuvo un 88,15 % de material en blanco y negro, y a partir de 1965 hasta 1975 el 69 % de las imágenes se imprimían en policromía. Lo que nos revela el cambio de tecnología y la incursión de las máquinas litográficas a color. De allí que solo las cubiertas de los libros escolares en el período de este estudio sean en cuatro tintas y su tripa (taco) en una tinta o dos como máximo. Sin embargo, más allá de estos vericuetos técnicos, me interesa resaltar otros procedimientos visuales frecuentes:

- Estrategias de nacionalización: a partir de la modificación y adaptación de imágenes. Estas normalmente se realizaban sobre material visual, como banderas, escudos, uniformes y trajes típicos.
- Aclimatación de las imágenes o en palabras más contemporáneas, «tropicalización», proceso en el cual se modifican elementos visuales para que se inserten con facilidad y circulen en determinado contexto cultural. Este tipo de actividad agrega características locales y elimina el nombre de los dibujantes y grabadores.
- Importación y translación de las imágenes.
- Mimetismo editorial, el cual consiste en inspirarse en la estructura o diseño de la imagen, tanto así que las imágenes se mantenían en las mismas páginas<sup>134</sup>.

---

<sup>134</sup> Hay que tener en cuenta que el tamaño de los clichés de impresión condiciona profundamente la materialidad de las imágenes, el espacio que ocupan y el dispositivo donde van a

- Traducción de elementos textuales al idioma del nuevo contexto.

Desde mi perspectiva, Botrel (2011) y Osorio (2002) coinciden en algo fundamental en la producción de imágenes: estas implican una enorme gestión, no solo por los costos asociados a su elaboración, sino también por las tarifas en los procesos de importación de equipos. Parte de la evidencia que Botrel (2011) presenta son los pagos –alrededor de 24.450 francos– recibidos por Doré en 1863 de la editorial Hachette; estos representaban unas cinco o seis veces el salario de un catedrático en una universidad española de la época.

Retomando el objeto de estudio de esta tesis doctoral en el caso argentino, se pone en evidencia la existencia de un mercado fotográfico transnacional y las significativas conexiones comerciales establecidas entre diferentes agentes editoriales. Este crédito se indica claramente en el pie de imagen, que seguramente debía incluirse en la difusión impresa de las fotografías por derechos de autor. Algunos de estos agentes estaban relacionados no solo con lo evidente, como lo son los fotógrafos, sino también con la invención de los aparatos de captura, otros con su comercialización de forma extendida a diversos países, otros con suministros y productos químicos, compañías dedicadas al mercado fotográfico y el negocio de la imagen, quienes fabricaban mercancías visuales explotables y rentables. [Prueba visual 24. Imágenes sin fronteras Argentina](#). La otra modalidad frecuente (además de la importación) era la impresión en el exterior, ya fuera por precios más competitivos o buscando calidad en la edición. Esto lo corrobora Szir (2016b) al precisar que París, Roma y Leipzig eran lugares preferidos para imprimir libros escolares argentinos por la relación precio/calidad.

Asimismo, llama la atención la creación de instituciones para el desarrollo de materiales visuales tales como la Oficina de Ilustraciones y Decorado Escolar a comienzos del siglo XX. Dicha dependencia creó un banco de imágenes organizado de la siguiente manera: *a)* próceres, ilustres y notables, *b)* cuadros, parajes, paisajes y monumentos, *c)* escenas infantiles, *d)* animales doméstico, *e)* territorio argentino,

---

estar insertas, incluyendo las dimensiones del libro. Lo que va a posicionar al director de arte y al adaptador de los objetos visuales en el circuito editorial.

f) obras maestras de la pintura (canon pictórico), g) obras maestras en la escultura (arte internacional), h) fauna, i) flora, j) pintura y escultura argentina (arte nacional, canon), k) arquitectura y l) escenas de la vida cotidiana (campo, fábrica, comercio) (Gergich, 2016, pp. 184–185).

De acuerdo con Cardona (2007), en el caso colombiano los cuerpos diplomáticos y cónsules fueron fundamentales en el transporte de insumos, clisés, planchas de impresión, pero también libros con métodos pedagógicos innovadores y tendencias editoriales en material educativo. Muchos de los materiales provenían de Francia (París), Reino Unido (Londres) y Estados Unidos (Nueva York), grandes centros de producción visual hasta el día de hoy. Ver: [Prueba visual 25. Imágenes sin fronteras Colombia](#). Asimismo, se dio movilidad saliente de artistas colombianos a formarse en el exterior, como Santiago Martínez (1906-1964), quien estudió Bellas Artes en Chicago y luego, tras su regreso a Latinoamérica, trabajó en arte comercial. Este tipo de dinámicas movilizaba no solo agentes, sino estilos y estéticas; el Art Decó era entonces el principal movimiento en Estados Unidos. Aunque en menor número, hubo también movilidad entrante, como la de Rinaldo Scandroglio, caricaturista e ilustrador italiano que estuvo en Bogotá de 1926 a 1936. Sus trabajos contribuyeron a la divulgación del lenguaje visual moderno en el contexto artístico de la ciudad a través de material para varios proyectos editoriales, entre ellos revistas y libros escolares. Ver: [Prueba visual 26. Ilustradores](#).

En el caso mexicano, durante el Porfiriato (1830-1915) las relaciones con Francia tuvieron un período de intercambios productivos, tanto así que el Banco Nacional de México contó con inversiones de banqueros franceses pero también

La moda, la cultura y la arquitectura francesas eran los modelos que se debían imitar. El positivismo de Augusto Comte tuvo enorme influencia en la ideología del régimen, aunque se combinó con el darwinismo social de Herbert Spencer, que pronto lo ensombreció. Los ricos propietarios pasaban parte de su tiempo en París y la clase alta enviaba a sus hijos a escuelas francesas. El ejército mexicano recibió suministros de artillería franceses y algunos de sus más distinguidos oficiales estudiaron técnicas militares de este país. Cuando Díaz es derrocado definitivamente en 1911, se exilia a Francia (Katz, 2002, p. 32).

Asimismo, el nacionalismo de la segunda década del siglo XX permitió la unidad de los campesinos, sindicatos y fuerzas militares, pero también estimuló la creación literaria, la pintura y la música. En lo visual, los muralistas mexicanos tuvieron el apoyo de Vasconcelos, con materiales de trabajo y espacios de intervención, lo que explica el Manifiesto del Sindicato de Trabajadores, Técnicos, Pintores y Escultores de 1923, en el que aparecen Siqueiros, Rivera, Orozco y Mérida. El denominado arte popular, en contraposición con el arte culto, contribuyó al modelamiento de la identidad mexicana bajo el mecenazgo del Estado, desplazó a las calles las obras pictóricas de los museos y galerías. De esta manera, los lienzos ahora eran los muros de las edificaciones, los públicos, hombres y mujeres, ricos y pobres, letrados y analfabetos.

No obstante, en la muestra de los 400 libros escolares de esta investigación se encontraron imágenes impresas de espacios que no corresponden a la realidad mexicana, sino a ilustraciones europeas insertas en los contenidos de libros mexicanos. Ver: [Prueba visual 27. Imágenes sin fronteras México](#). De modo que paradójicamente coexistieron el flujo de imágenes centroeuropeas y el desprecio por el arte del viejo continente «refinado» y «burgués». Finalmente, se destaca notoriamente la influencia del grabador José Guadalupe Posada, quien tuvo resonancia no solo en los temas, sino también en estilos y personajes de otros dibujantes y artistas locales durante finales del XIX y comienzos del XX. Ver: [Prueba visual 28. Grabadores](#).

A modo de cierre este capítulo, reconozco el repertorio amplio de estrategias editoriales y de procedimientos visuales que empleaban los fabricantes de los libros escolares recuperados y que pudo analizarse en la producción de Argentina, Colombia y México durante 1900-1950. De esta forma, considero que los autores de los textos (en muchos casos maestras y maestros) y de las imágenes (mayoritariamente artistas y artesanos), las imprentas y las casas editoras de la época tuvieron que lidiar con las carencias técnicas para una producción apropiada, resguardándose en las capitales e instalando allí sus capacidades para luego enfrentarse al desafío de la distribución a otras ciudades, en un movimiento del centro a la periferia. Lo transnacional, entonces emerge no solo de las dinámicas del sector editorial y gráfico, su pronunciada movilidad de agentes y conexiones



con otros países, sino también de las apuestas comerciales y mercantiles que claramente impulsaban los procesos de globalización, en el cual los libros escolares ocupaban un lugar privilegiado como mercancía.



# Capítulo 6



Materialidades

## Capítulo 6. MATERIALIDADES

«El estudiante de literatura y filosofía tiende a preocuparse por el 'contenido del libro' y a ignorar su forma».

Marshall McLuhan (1993)

Hace veintidós años Susan Buck-Morss, en una conversación con Laura Mulvey y Marquard Smith, afirmó que «uno necesita todos los sentidos para hacer justicia a la realidad material» (2002) como parte de su respuesta cuando se le preguntó sobre su sensibilidad metodológica al trabajar con archivos visuales, derivada de la influencia que tuvo en ella Walter Benjamin. Sin embargo, en el mundo académico, la materialidad de los objetos tiende a plantearse en términos dicotómicos (material-inmaterial, tangible-intangible, físico-virtual) especialmente en la investigación en comunicación y cultura, en donde de manera artificial se separa la forma del contenido.

El surgimiento del giro material en la década de los años 90 como una respuesta al creciente y optimista discurso sobre lo digital, contribuyó a la idea de la desmaterialización de la cultura, pero a su vez puso de nuevo en la agenda de las Ciencias sociales y las Humanidades este debate. Hoy sabemos que los contenidos y plataformas digitales, incluyendo el código de los programas y software, son posibles gracias a potentes infraestructuras de servidores, artefactos y cables físicos. Bill Brown (2010) considera que pensar la materialidad está estrechamente relacionada con «qué propiedades materiales, qué propiedades simbólicas, qué regímenes perceptivos afectivos o perceptivos y qué economías políticas» (p. 56) tienen los medios. Así las cosas, contrario a lo que se pensaba hace unos años, existe una materialidad en las tecnologías digitales que afectan las condiciones de existencia humana y de otros seres vivos<sup>135</sup>.

Por tanto, en este capítulo me interesa pensar el libro como un objeto material y medio de información visual y textual, así como producto de una serie

---

<sup>135</sup> Matthew Kirschenbaum (2003) denominó a este fenómeno la *falacia háptica*, también conocida como la falacia táctil, donde se percibe a los medios digitales como inmateriales y donde su invisibilidad se ha sinonimizado con inmaterialidad.

de transacciones simbólicas y comerciales con agencia social. Considero que un análisis material debe superar la postura determinista y pensar lo técnico como co-constitutivo de lo humano; esto evita redundar en la conocida oposición cultura/tecnología tan sostenida y reproducida vehementemente por científicos sociales y puristas del humanismo. De modo que fijar la mirada en concepciones no binarias del fenómeno de la tecnología sesgan la posibilidad de identificar relaciones que propician los objetos materiales como parte de la cultura. Se trata entonces de indagar por las características de los libros impresos, algo que puede verse desde su formato, impresión y encuadernación.

Conceptualmente, existen tres aproximaciones en el estudio de los impresos: el enfoque ideológico, el comercial y el material. El primero subraya que los objetos impresos son reflejo de la mentalidad de una época, concentra sus esfuerzos analíticos en las ideas que circularon y los componentes ideológicos. Es entonces una forma de vincular la materialidad libresco a la consolidación de los recursos culturales de un grupo social, de manera que, por ejemplo «la formación de la identidad es resultado de un flujo en permanente construcción, en que la cultura material y visual, asociadas a la organización social y a las características específicas de la vida en aquel medio o espacio geográfico, se tornan elementos de diferenciación de otros grupos» (Consolo et al., 2013, pp. 12–13).

Por su parte, el enfoque comercial en el estudio de los impresos plantea preguntas sobre las condiciones de elaboración y fabricación, las transacciones comerciales de los objetos (re)producidos en soportes efímeros y duraderos. Al indagar por las trayectorias de los impresos, se puede mapear la circulación de estos y recabar información económico-cultural, lo que permite investigar su valor y sus formas de apropiación simbólica.

El tercer enfoque es el materialista, que se centra en los aspectos estéticos, visuales y diseñísticos de estos dispositivos (Garone, 2018, pp. 13–15). De este modo, la materialidad de los objetos gráficos y su comportamiento en las páginas de los libros y sus superficies bidimensionales, así como la tridimensionalidad en tanto objeto material físico, son determinantes para la significación y de interacción con los lectores. Desde esta perspectiva coincido con Frances Robertson (2013), quien afirmó que

Reconocer la materialidad es un método de interpretación que busca respetar la significación tanto del flujo del significado incorpóreo en la producción cultural como de su expresión física específica. Este enfoque es claramente relevante para el estudio de todas las inscripciones, ya sea en manuscrito escrito, impreso o en nuevos medios (p. 9).

En el caso de esta investigación doctoral, reconocer las características materiales y patrones que poseen los libros escolares de los tres países investigados me permitió reflexionar sobre sus características como objeto, tipografías, tecnicidades que le dieron forma y, por supuesto, sobre sus sustratos, formatos, tintas y tipos de encuadernación.

De forma sintética, algunos trabajos en esta línea han sido planteados por los estudiosos del libro motivados por un creciente interés en investigar e historiar sus componentes materiales, enfrentándose a unir elementos de un rompecabezas con trayectorias individuales muy particulares. Esfuerzos más audaces han requerido de prácticas interdisciplinarias, y han integrado la rigurosidad de los historiadores del libro, la sistematicidad de los bibliógrafos, la curiosidad de los literatos y la creatividad de los diseñadores<sup>136</sup>, entendiendo que los libros, en tanto objetos, son la «suma de una serie de convenciones y colaboraciones» (Duncan y Smyth, 2019, p. 5). Se suman a este acumulado las recientes pesquisas sobre la historia de la tipografía, del papel y de la encuadernación, de la cual resalto los estudios de los agentes que intervienen en la producción, distribución y recepción de libros (Ares, 2018).

En este capítulo, desarrollo la discusión de los libros escolares en tanto objetos con valores estéticos, comunicativos y culturales. Asimismo, reviso la

---

<sup>136</sup> El trabajo especializado y a la vez fragmentado reconoce varios niveles de análisis. Un primer nivel material de interés por parte de la Bibliología, un segundo nivel textual donde se posicionan los Estudios literarios, y un tercero, vinculado a los procesos de la edición y la lectura, territorios en disputa de los historiadores de la cultura y los sociólogos de los textos. En medio de estas tensiones entre campos del conocimiento, el diseño articula los dos mundos: el discurso y la materialidad, tal y como lo plantean Kress y van Leeuwen (2001), superando la aparente brecha material y los niveles textuales que son opacos en la discusión bibliográfica.

tipografía como texto e imagen, operando a través de estilos, filetes y ornamentos decorativos, elementos que no son habitualmente analizados en el estudio y la investigación de los textos educativos. Seguidamente, describo los sistemas de impresión empleados para la (re)producción de libros de texto, y los sustratos, formatos y tintas. Dedico el último apartado a las encuadernaciones, que me permitieron reconocer algunas de las lógicas de producción de libros y de las dinámicas de las que hacían parte estos objetos impresos, configurando una cultura gráfica transnacional durante la primera mitad del siglo XX en Latinoamérica.

### **6.1 Libros escolares como objetos**

La acelerada reproductibilidad de dispositivos visuales durante el XIX y comienzos del XX, sumada a los esfuerzos de las casas editoriales dedicadas a confección de recursos educativos, llevó al libro a posicionarse como un objeto contenedor de imágenes, al tiempo que le otorgó un valor a la vez simbólico y comercial. Aunque los elementos materiales del libro son parte constitutiva de su génesis, en las últimas décadas, con el auge del arte conceptual y la crisis representacional, diferentes creadores se han acercado a discutir el estatuto material de los objetos. Esto ha traído consigo la confianza en el discurso del libro-objeto tan reproducido acríticamente en escuelas de arte, diseño e incluso en la edición, especialmente en la infantil.

Conceptualmente, el libro como objeto es a la vez medio, contenedor e interfaz de acceso a información (Borsuk, 2018). Considero que la circulación de imágenes impresas logró un significativo alcance en América Latina, gracias a los textos educativos en tanto vehículo simbólico. Si bien he afirmado a lo largo de esta tesis doctoral que los libros son medios de información, estos no solo «transportan» imágenes. Mitchell (2005) afirmó categóricamente que no existen medios puramente visuales, haciendo hincapié en la relación de varios sentidos en la visualidad, lo que hace que nos desplacemos en este capítulo a revisar aspectos que involucran el vínculo visibilidad-materialidad haciendo exploraciones empíricas a partir del *corpus* recuperado de 400 libros escolares.

Generalmente, en los diferentes tipos de análisis visuales las imágenes se consideran por separado de su materialidad, evitando el acercamiento a los soportes

y superficies de inscripción. No obstante en mi criterio, la visualidad y la materialidad deben entenderse como formas constitutivas de la realidad, ya que juntas permiten una perspectiva más adecuada en la comprensión de los significados. La materialidad de los objetos visuales, así como sus propiedades y condiciones de (re)producción requieren superar la visión dualista de forma-contenido para indagar sus características estéticas, comunicativas y culturales.

De esta manera, los valores estéticos son los más evidentes y a la vez los menos examinados, pues están relacionados con sus particularidades materiales, sensoriales y sensitivas. El libro «está formado por la encuadernación, hojas de papel, tipografías y grabados. Estructuralmente al libro impreso lo constituyen las tapas (encuadernación), cantos, lomo, guardas, falsa portada o frontispicios, portada, preliminares, índice, texto, aparato crítico y colofón» (Garone, 2018, p. 34). Por tanto, hay que tener en cuenta que existen múltiples mutaciones en las materialidades del libro, ya sean cambios en los soportes, sustratos, formatos, oxidaciones en el papel o el comportamiento de las tintas en el tiempo de los medios impresos, que evidencia su constante transformación.

Discutir el estatuto de la materialidad de un libro escolar también está relacionado con los atributos competitivos que este tiene como producto editorial, lo que incluye un repertorio de elementos por considerar en la comercialización, por ejemplo el tamaño y calidad de las imágenes, las fotos e ilustraciones de autores talentosos, la reproducción de textos reconocidos o el uso de mapas actualizados. Recordemos que cada editorial mantiene una posición estética y política, por demás explícita en sus destinatarios, contenidos, temas, diseño, impresión y tipo de imágenes.

No obstante, considero que los libros escolares operan no solo como objetos editoriales, dispositivos ideológicos y materiales didácticos, sino también como medios de información con ciertos valores sociales y comunicativos. La relación de la imprenta y el libro en tanto dispositivo hegemónico de alfabetización –principalmente visual y textual– ha sido una preocupación de larga data entre historiadores y ecólogos de los medios. Aparentemente, existen dos lenguajes en los libros escolares, el visual y el textual, que se yuxtaponen e interrelacionan; ello supone dos registros de conocimiento que aportan significativamente a la

configuración de una identidad editorial. En el mundo de las publicaciones, cada editor define la estructura del libro a través de una serie de decisiones que incluyen

calcular cuántas páginas impresas tendrá, elegir el tipo y cuerpo de letra, seleccionar el formato, determinar la extensión de las líneas, decidir el interlineado y los distintos espacios, pensar en la compaginación y en el protagonismo que se otorgará a la ilustración, selección el procedimiento de impresión más apropiado, así como la clase y características de la encuadernación (Escolano, 1997, p. 111).

Profundizando en esto, la experta argentina en edición educativa Patricia Piccolini (2017) menciona las siguientes características en el desarrollo de libros escolares: *a*) intencionalidad didáctica, *b*) serialización, *c*) trabajo colectivo, *d*) planificación de tareas y de actividades, *e*) procesos y recursos que movilizan. De este modo, en el libro escolar también es significativa una identidad editorial que establezca una distinción y unos elementos diferenciales claros en la oferta frente al competido mercado. Para ello son claves las negociaciones de alta y baja intensidad entre los equipos interdisciplinarios, la definición de universales en los contenidos en la consecución de mercados transnacionales, así como la infaltable composición por asignatura (área), gradación (grado) y destinatario (público)<sup>137</sup>.

Finalmente, los valores culturales del libro se dividen en sus dos identidades, que encarnan a la vez como objeto y discurso. En el mundo de la edición, el historiador Roger Chartier denuncia la vieja querrela entre «las ciencias de la interpretación y las de la descripción» (2005, p. 11), que dividió taxativamente el texto de su materialidad, distanciando de forma radical los libros de sus condiciones de producción como parte de la herencia platónica que distanció la idea de la materia. Así las cosas, separar «el análisis de las significaciones simbólicas de las formas materiales que las transmiten» (p. 10) es olvidar que textualidad, visualidad y materialidad se encuentran anudadas.

---

<sup>137</sup> Aunque esto no se implementó por ejemplo en escuelas rurales o espacios donde el maestro debía hacerse cargo de la educación de un grupo de estudiantes dispares en lo etario.



## 6.2 Letras para ver y letras para leer

Considero que el libro, en tanto escenario tipográfico, conserva un lugar ambivalente en la investigación realizada por las Ciencias sociales y los Estudios latinoamericanos. Los libros son sistemas que surgen de un entramado de vínculos principalmente entre autores, editores e impresores, aunque también de un número significativo de agentes; sin embargo, a su vez crean nuevas relaciones –por medio de sus elementos materiales– con los públicos lectores. En estas múltiples posibilidades de interacción, ocupa un dominio importante la tipografía, ya sea como texto (tipolectura: texto para leer) o imagen (tipovisión: texto para ver).

Como mencioné al comienzo de este capítulo, el auge de la cultura impresa estuvo acompañado de un número significativo de enfoques analíticos. De esta manera, los historiadores del libro recaban en aspectos tradicionales, pero marginalizan la cuestión tipográfica. Entretanto, los bibliólogos otorgan mayor importancia al libro y su materialidad analítica, enumerativa, descriptiva, de modo que elementos extratextuales de la tipografía y su relación con el diseño de la página –la composición de las líneas de texto, tamaños y estilos de la letra– pasan invisibles en sus análisis. En mi opinión, dichos componentes forman parte constitutiva de la materialidad de los libros escolares y evidencian también regímenes de visión, legibilidad y lecturabilidad, así como aspectos vinculados con las condiciones sociohistóricas de estos medios de información. Ergo, asumo que las variables tecnológicas de una publicación afectan las formas en que los textos se configuran en el objeto libro.

Por su parte, los estudios en Diseño sobre este tema «han considerado la tipografía como una cuestión de tipos y letras» (Dane, 2011, p. 105), lo que desde mi perspectiva reduce el discurso a un número de nombres de hombres y/o a la revisión de las formas tipográficas –lo que se denomina morfotipografía– y sus múltiples clasificaciones. El texto es un medio visual que ha estado presente en la página de los medios impresos y opera no solo como un objeto textual, sino también visual, el cual ha subsistido a los cambios y transformaciones de los soportes (Osorio, 2006a). La idea alrededor de la tipografía como texto y a su vez como imagen es una contribución del Diseño como campo de conocimiento. En estas discusiones, la tipografía y los elementos de diagramación se tratan como objetos

visuales, por lo que la información gráfica de los libros escolares no se reduce a las imágenes ilustradas que aparecen en sus páginas. Asimismo, es relevante mencionar que en el caso de los libros de lectura, las letras son empleadas como formas visuales y no como textos, pues el escolar debe, en primer lugar, adquirir competencias para reconocerlas y posteriormente –cuando aprende el código del lenguaje escrito– para leerlas. Luego la visualidad y la capacidad lectora apoyará adentrarse en las actividades escriturales, en una aparente correlación entre los tamaños de las letras y las edades de los destinatarios del libro escolar.

Niki Sioki (2019), de la Universidad de Nicosia, partiendo de la premisa de que los textos no pueden existir separados del material en el que aparecen, menciona que estos ofrecen información acerca de las condiciones de producción de los autores e impresores y las habilidades de los lectores. En sus investigaciones sobre los libros escolares, en tanto artefactos materiales, insiste en la idea sobre la producción de ese significado derivado de la tipografía. De modo que para este trabajo doctoral los textos de los libros escolares fueron analizados como formas, más no como textos, sin dejar de lado la simbiótica relación palabra-imagen en los contenidos. Así las cosas, la materialidad de los textos –o lo que denomino en esta tesis textualidades– son, en palabras de Escolano (1997) las «formas textuales de expresión» (p. 16), que evidencian los modelos pedagógicos y los recursos didácticos con los cuales las niñas y niños aprendían a reconocer los caracteres, sílabas, palabras, oraciones, párrafos y textos más extensos. En esta perspectiva, Cruder (2008) menciona que el texto-imagen es materia constitutiva de los libros escolares que no puede pasar inadvertida a los ojos analíticos. Sin embargo, me distancio de la crítica textual clásica y de las metodologías literarias, que concentran todos sus esfuerzos en lo que dice el texto. Asimismo, de los análisis críticos del discurso, que como hice explícito en el capítulo 2, han sido un camino frecuente y altamente transitado por los estudiosos de los libros escolares. Por tanto, no es mi interés en este apartado hacer un análisis estructural o anatómico de las letras, sino más bien recabar en los elementos que componen la materialidad de los libros escolares.

En esta perspectiva se encuentran los abecedarios iconográficos que cumplen una doble función, la de tipovisión (letras para ver) y la de tipolectura

(letras para leer). En otras ocasiones, las letras eran alfabetos ilustrados o de fantasía donde prevalecía la letra como un recurso mnemotécnico de caracteres, palabras, luego frases y posteriormente textos de mayor extensión. Por tanto, la letra para ver posteriormente se convertía en una letra para leer, donde visibilidad y legibilidad tipográfica eran elementos dialécticos. Estas reflexiones recuperan la idea de estética visual de las textualidades y de las tipografías como representaciones visuales del texto en donde se evidencia

la relación entre los aspectos formales y visuales de la tipografía y la producción de significado en un texto impreso ha sido una de mis principales preocupaciones en mi trabajo como artista de libros. La escritura produce una imagen visual: las formas, los tamaños y la ubicación de las letras en una página contribuyen al mensaje producido, creando declaraciones que no siempre se pueden representar en el lenguaje hablado (Drucker, 2008, p. 66).

Esencialmente, las normas de representación del lenguaje se ven completamente escoltadas por las técnicas de tipográficas. En la mayoría de los análisis de los libros escolares, el texto aparece como subsidiario de la imagen, mientras esta última aparece como un medio de representación de menor complejidad cognitiva. Pienso que la historia de la imagen ilustrada y la lectura deben articularse en un relato a dos voces, con dos registros diversos pero igual de significativos. Las imágenes hacen parte de la vida social, conformando «signos o símbolos a modo de semejanza sensorial, paquetes de información analógica transportados por diferentes vehículos sensoriales, recibidos por distintos canales perceptuales» (Mitchell y Hansen, 2010, p. 42). Siguiendo a estos dos autores «los medios de comunicación resultan ser medios mixtos que combinan imágenes visuales y acústicas, imágenes y sonidos, imágenes y palabras. En segundo lugar, los llamados medios impresos, desde sus inicios, incluyeron imágenes impresas y otras imágenes gráficas» (Mitchell y Hansen, 2010, p. 42). Así las cosas, la estrategia de investigación visual *Tipologías* me permitió fundamentar y tipificar las fuentes y estilos tipográficos que se encuentran en los libros escolares de Argentina, Colombia y México durante la primera mitad del siglo XX. En las categorías se resaltan las cualidades y las propiedades de las letras, así como sus

relaciones e interconexiones a través de estilos tipográficos en la superficie de la página. Por su parte, las tipologías de los textos que se realizaron tuvieron en cuenta sus rasgos y valores formales de los caracteres y letras en los libros de texto analizados. También documento los patrones de composición frecuentes en la puesta en página de la muestra. Ver: [Anexo visual 5. Tipologías](#).

En primer lugar, en el conjunto de datos recuperados de los 400 libros, las letras que se encontraron fueron mayoritariamente serifadas, le siguen tipografías sin serifa y después una mezcla de las dos anteriores. Sin embargo, los tipos serifados prevalecen en todos los textos de la época en los tres países. No obstante, cabe mencionar que en el transcurso de los años se puede apreciar que la tipografía serifada va disminuyendo en los libros impresos después del decenio de los cuarenta, y la tipografía se simplifica a un estilo sin serifa, especialmente con el auge de los tipos centroeuropeos con rasgos geométricos de palo seco. Ver: *Figura 37. Tipo de tipografías de los libros escolares en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

*Figura 37. Tipo de tipografías de los libros escolares en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*

Figura 37. Tipo de tipografías de los libros escolares en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950

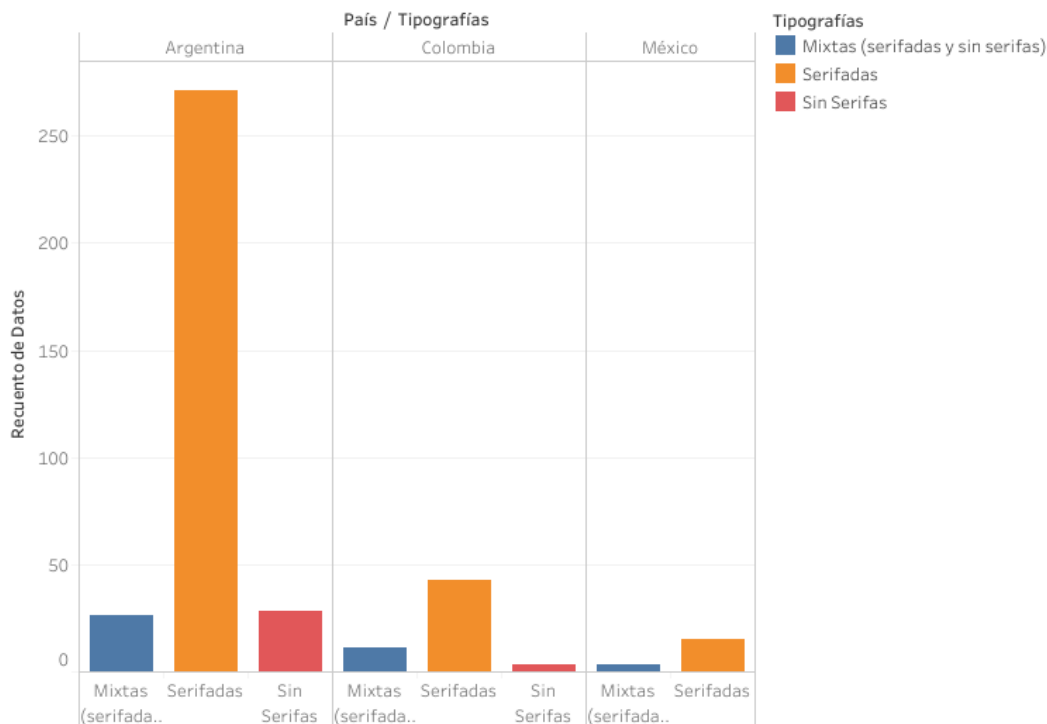


Figura interactiva desarrollada en Tableau:

<https://public.tableau.com/profile/alexis.castellanos2746#!/vizhome/Tipodetipografas/Hoja34>

Otro aspecto evidente en la gráfica anterior es la riqueza tipográfica de sets y tipos en Argentina, que gracias a la migración y las relaciones comerciales con varios países europeos logró diversificar en sus libros el componente tipográfico. El argentino Fabio Ares (2018) ha documentado ampliamente este circuito transnacional de tipos móviles con España, Inglaterra, Francia y Alemania. Cada uno de ellos estuvo vinculado a etapas y momentos muy específicos en los flujos mercantiles, y todos dejaron huella e influencia en la composición, diagramación y estética de las publicaciones. Considero que los avances en los medios de transporte, los procesos tecnológicos, la diversificación de proveedores y fuentes tipográficas permitió la importación de sets tipográficos y simultáneamente una modesta producción local. De allí que existiera una mezcla de tipografías, familias y

caracteres en los impresos, así como mixturas de estilos tipográficos. Por su parte, el mercado tipográfico de fuentes en Colombia, Chile y México tuvieron presencia europea y una significativa provisión americana a través de las rutas del Pacífico.

Particularmente, en los libros de lectura recuperados en la muestra pude encontrar que se utilizan diferentes tipos de letras, ya sean serifados, cursivos, góticos o sin serifas, puesto que para la época era esencial que el niño pudiera aprender a distinguir las formas y las diversas tipografías al momento de leer, y en algunos casos, de escribir. Sin embargo, las tipografías también encarnan una lógica civilizatoria, la misma que reproducía fervorosamente el desarrollo y el progreso moderno, con sus reconocidas características antropocéntricas y eurocéntricas, pero a su vez capitalistas, patriarcales, blancas y heterosexuales ampliamente señaladas por el puertorriqueño Grosfoguel (2006)<sup>138</sup>.

Una práctica muy usual era la venta de alfabetos y tipografías que constituían un elemento valioso para los talleres de impresión y que se empleaban hasta su desgaste, de forma que algunos impresores los vendían a colegas cuando ya no los querían. Las tipografías, clisés de impresión, viñetas de imágenes y planchas eran propiedades de cada taller de impresión –un valioso patrimonio– algunas de ellas adquiridas de primera o segunda mano, aunque «también las emigraciones frecuentes de los impresores de la época debieron contribuir en muchos casos a implantar estos usos lejos de su lugar de origen, lo que trajo consigo a la larga cierta uniformidad» (Febvre y Martin, 2005, p. 53). Lo anterior evidencia, por un lado, el fenómeno transnacional de la impresión, y por el otro, la estandarización de los procesos tipográficos. Sin embargo,

la necesidad de comercializar los ejemplares de una misma edición en ciudades y frecuentemente en países distintos y sobre todo la movilidad de los impresores

---

<sup>138</sup> Ramón Grosfoguel también establece una crítica muy fundamentada sobre los Estudios de área, en la cual devela su lógica epistémica y su desarrollo colonial del saber. No es casualidad que la presencia de centros e institutos latinoamericanos se concentrara en Estados Unidos luego de la Segunda Guerra Mundial. Ver: (Castellanos-Escobar y López, 2021). Cartografías, discursos e imágenes de las instituciones de Estudios Latinoamericanos. En: *Tras la mediación. Humanidades digitales en América Latina*. Bogotá: UNIMINUTO (en prensa).

ocasionaron necesariamente la unificación de los tipos regionales, que la mayoría de las veces sólo presentaban ligeras diferencias (Febvre y Martin, 2005, p. 77).

Dentro de las transferencias estéticas en las tipografías se encuentra la influencia de las vanguardias modernas, el constructivismo, de Stijl, la Bauhaus y la Nueva tipografía, que se distanciaron de las tipografías decoradas, y dieron lugar a tipos austeros y geométricos paloseco con el avance de la mecanización durante el siglo XX. Asimismo, considero que las tipografías del libro escolar conformaban parte del mensaje didáctico, de modo que el diseño, la elección del tipo de letra y los diversos procedimientos tipográficos, como el uso de cursivas y negritas o recursos cromáticos, eran significativos en la confección de los textos y se usaban para jerarquizar la información o diferenciar elementos en sus contenidos.

Sobre los tamaños y medidas vale la pena recuperar la información que Marina Garone (2018) proporciona sobre la realidad mexicana:

En los inicios de la imprenta tipográfica la normalización en el tamaño de las letras no fue una preocupación de los impresores, pero a medida que creció el intercambio comercial se procuró la estandarización, lo cual tenía varias ventajas: el impresor podía componer el texto con distintas fuentes usando el mismo material de blancos, y podía prestar o recibir letras de otros colegas (p. 68).

De modo que la escasez de caracteres y tipos en las imprentas en América Latina fue subsidiada a través de la importación de equipamientos con alfabetos en altas (mayúsculas), bajas (minúsculas), números, acentos, ligaduras, signos (monetarios y diacríticos) y caracteres especiales. También, en algunos casos, los ornamentos y viñetas hacían parte imprescindible de la cultura impresa en la primera mitad del siglo XX: estos fueron llegando con maquinarias, set tipográficos y otros elementos en las importaciones. Muchas de las viñetas presentes en los libros escolares eran de manos, como las que se encuentran con mucha frecuencia en los tres países de este estudio. [\*Prueba visual 35. Manos.\*](#)

Considero que los filetes y ornamentos tipográficos son recursos decorativos y datos valiosos en la investigación a la hora de determinar la procedencia del material impreso. Para el caso de los filetes que se encuentran

dentro de los 400 libros impresos de la muestra, estos aparecen para separar elementos y contenidos dentro de la página, mientras que en las cubiertas se emplean en la confección de marcos que evidencian la calidad técnica y estética de la cultura gráfica, la cual era fundamental en la salida comercial del libro como objeto, pues en muchos casos la venta no solo se debía a sus contenidos, sino también a sus características estético-materiales. Por su parte, los usos más frecuentes de los ornamentos tipográficos eran: «1) delimitar áreas de información (recuadros, cuadros, ilustraciones y columnas); 2) separar áreas de texto; 3) indicar secciones y, como su nombre lo indica, 4) para decorar» (Garone, 2018, p. 90). En los libros escolares analizados para esta investigación los impresores empleaban un amplio repertorio de ornamentos abstractos y ornamentos figurativos.

Argumento que la tipografía posee un plano estético y un plano funcional, en este último, de acuerdo con los datos obtenidos a través de la herramienta de investigación visual de *Tipologías*, se logró mapear el repertorio tipográfico empleado en la muestra de los libros escolares. Allí se encuentran estilos tipográficos en los títulos, subtítulos, cuerpo de texto, destacados y pies de imagen, los cuales servían para clasificar y establecer una jerarquía en la página, de donde se puede concluir que muchos de los títulos de los libros reforzaban la idea de lo nocional, lo fundamental, lo rudimentario, lo básico y lo primario. [\*Prueba visual\*](#)  
[\*36. Lo básico en los títulos.\*](#)

La puesta en página de los libros escolares y los aspectos relacionados con la diagramación son muy significativos, dado que la impresión de imágenes y textos en la misma página era un gran desafío técnico para los talleres de impresión, de modo que normalmente estos recursos estaban en páginas separadas. Durante mucho tiempo, la principal restricción en la confección de libros fue la separación del texto y la imagen, de un modo tal que la producción de las textualidades se designó a los tipógrafos y cajistas, y las visualidades fueron producidas por artistas y artesanos expertos en xilografía y grabado. Empero, durante el siglo XX la página impresa tuvo importantes transformaciones en la diagramación de los contenidos y la disposición de las imágenes y textos, las cuales fueron una consecuencia de las invenciones técnicas, la organización productiva y la serialización cultural.



Esta división del trabajo y separación en la confección de los contenidos de los libros se superaron con la llegada de la litografía al continente, lo que permitió una producción del libro integrada, es decir, las imágenes podían ser impresas de forma simultánea con los textos. Con el tiempo, muchos de estos recursos visuales pasaron de ser dibujos e ilustraciones a ser fotografías, una forma de comunicación visual más moderna y con mayor verosimilitud. Por su parte, la experiencia de lectura sincrónica de textos e imágenes se dio de manera natural en la elaboración de libros escolares, por tanto, las textualidades son entidades espaciales que tienen que ver con el volumen, la página, el párrafo o la línea de texto.

Asimismo, el porcentaje de espacio otorgado a las imágenes en los libros fue aumentando, y comenzaron a ser frecuentes las que ocupaban media página y página completa. La concepción de la página como unidad básica de diseño se convierte entonces en un elemento fundamental entre impresores, editores y productores visuales. Según Cruder (2005), el espacio gráfico, las márgenes y la parte dedicada a la imagen y al texto escrito son partes fundamentales en los libros escolares. De esta forma, «un texto claramente informativo, el recorrido que cada objeto transita desplegándose en los distintos niveles de presentación de las representaciones juega un papel fuertemente didáctico en cuanto a la transmisión visual del conocimiento» (p. 101). Así las cosas, en su estructura, el libro escolar está compuesto por capítulos, secciones, lecciones, secuencias didácticas que se anuncian en el índice que se encuentran al comienzo o al final del objeto; las páginas preliminares después de la cubierta (portadilla, portada, índice) y las finales: índice y colofón. Ver: *Figura 38. Número de libros escolares con índice en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

*Figura 38. Número de libros escolares con índice en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*

Figura 38. Número de libros escolares con índice en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950

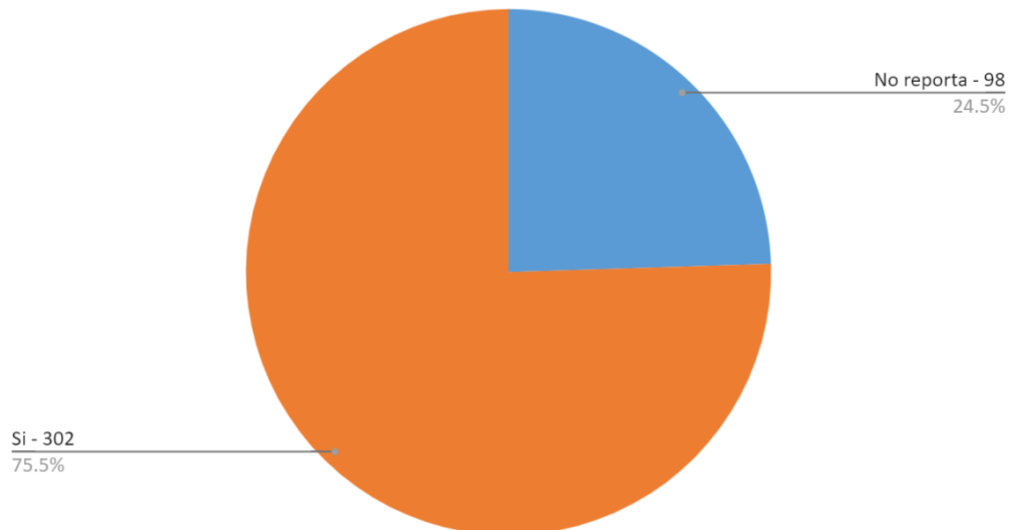


Figura desarrollada en *Google Sheets*.

Los libros escolares generalmente estaban estructurados a partir de un índice o tabla de contenidos, que señalaba con claridad las divisiones, capítulos, lecciones y apartados temáticos. En el caso de la muestra de 400 libros, 302 textos tienen un índice orientador y 98 libros no, aunque su ubicación es variable, pues en algunos casos se encuentra en las primeras páginas, y en otros, en las últimas. Sin embargo, indiferente del lugar que ocupaban, la función que cumplían estaba relacionada con brindar un acceso rápido a los contenidos para el lector.

### **6.3 Tecnicidades de lo gráfico**

La noción de tecnicidad que aquí planteo es esbozada por autores como André Leroi-Gourhan, Jesús Martín-Barbero y Sergio Roncallo-Dow, quienes debaten sobre la vieja y transitada idea de reducir la técnica a meros aparatos e instrumentos. En primer lugar, el arqueólogo Leroi-Gourhan (1988) reconoce, en su recorrido antropológico, la técnica en tanto capacidad propiamente humana, que no debe comprenderse bajo la mirada deshumanizadora y desvinculante de la materialización. En esa misma perspectiva, Martín-Barbero (2003), en una

conferencia inaugural ofrecida en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia, reconoció que Leroi-Gourhan fue

el primero en utilizar la palabra tecnicidad para poner la técnica en el mismo lugar fonético de la racionalidad, la sociabilidad o la identidad. Pues cada cultura, por pequeño que sea el número de sus miembros, tiene un sistema técnico que se basa en una determinada «tendencia técnica», que es lo que nombra la palabra tecnicidad, dando así el salto a pensar el carácter estructurador que la tecnología tiene en la sociedad (p. 25).

En ese orden de ideas, los sistemas técnicos constituyen espacios-tiempos, una estructura, estructurante y a la vez estructurada que permite pensar de forma compleja las múltiples relaciones con otros entramados, como el económico o social. Años más tarde, Roncallo-Dow (2012), secundando las ideas de Martín-Barbero y producto de su reflexión conjunta en clases y seminarios, advertiría en la técnica la posibilidad de un saber-hacer productivo que impulsa la capacidad poética del ser humano.

Para el caso que aquí nos ocupa, los sistemas de impresión usados en la (re)producción de libros escolares, los clichés, planchas, grabados, tipos y otra serie de vericuetos técnicos eran fundamentales en la industria gráfica y editorial. De tal forma que la imprenta –en tanto objeto técnico– es un conjunto de saberes-haceres, una red y un repositorio cultural, donde los sistemas de impresión son la suma de técnicas interdependientes que por acumulación se fueron combinando y conectando<sup>139</sup>.

---

<sup>139</sup> El taller de impresión «actuaba como un reservorio textual e iconográfico» (Munilla Lacasa y Gluzman, 2016, p. 52) y para el período de análisis las imprentas ocupaban un espacio prominente en tanto centros de información y lugares de reunión mediando las relaciones sociales entre los diversos agentes relacionados con la producción cultural (Osorio, 2015, p. 123). La imprenta era un lugar significativo en las ciudades latinoamericanas ya que «hacía las veces de parada de correo y de tienda donde además de libros vendían otras muchas cosas, no tardó en transformarse en centro de noticias y a veces también en el de la vida pública» (Febvre y Martin, 2005, p. 244).

Pensar las tecnicidades de lo gráfico implica entonces estudiar los procesos productivos de los libros escolares, acercarse a la comprensión de los intereses económicos, políticos y culturales, pero también, a las apuestas estéticas que tienen relación con las materialidades, contribuyendo al estudio de los modos de producción y difusión del libro. Asimismo, al consultar la historias de las imprentas en América y trabajos destacados como los del «investigador chileno José Toribio Medina, los mexicanos Emilio Valtón y Joaquín García Icazbalceta, el estadounidense Henry Wagner y los argentinos José Torre Revelo y Guillermo Furlong» (Lo Celso, 2013, p. 19), se advierte una pluralidad de tradiciones relacionadas con las artes gráficas, la tecnología de la imprenta y las transferencias, flujos e interacciones tipo(gráficas) entre países de Europa, Estados Unidos y Latinoamérica.

Las tecnologías de reproducción en el siglo XX transformaron la división del trabajo en los viejos talleres de impresión, de tal forma que la capacidad de producir un mayor número de ejemplares no solo permitió la confección a gran escala de libros, sino que además desplazó los procesos artesanales y ofreció una mejor eficiencia en tiempo, mano de obra y materiales. En suma, la industria gráfica y los sistemas de impresión contribuyeron en tres características: más resultados, más rápidos y más baratos. Sobre la producción impresa, el reconocido estudioso de la manualística Agustín Benito Escolano (1997) reconoce el valor y la importancia de las artes gráficas, las transformaciones en los tipos de impresión y su repercusión en el mundo editorial, lo que suplió la demanda masiva de las campañas alfabetizadoras a través de los altos tirajes de los sistemas educativos nacionales a bajo costo<sup>140</sup>. De modo que frente al número de páginas impresas por país que se encuentran dentro del *corpus* de esta investigación se destaca la producción Argentina, seguida de Colombia y México. Ver: *Figura 39. Suma del número páginas de los libros escolares en la muestra tomada de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

---

<sup>140</sup> Esta demanda tuvo sus altos y bajos, teniendo en cuenta la escasez de recursos que acompañaba a maestras y maestros en Latinoamérica. En Colombia, la baja oferta y diversidad de títulos en el mercado editorial; en México, la alta presencia de la Comisión Editora Popular de la Secretaría de Educación Pública.

*Figura 39. Suma del número páginas de los libros escolares en la muestra tomada de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*

Figura 39. Suma del número páginas de los libros escolares en la muestra tomada de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950

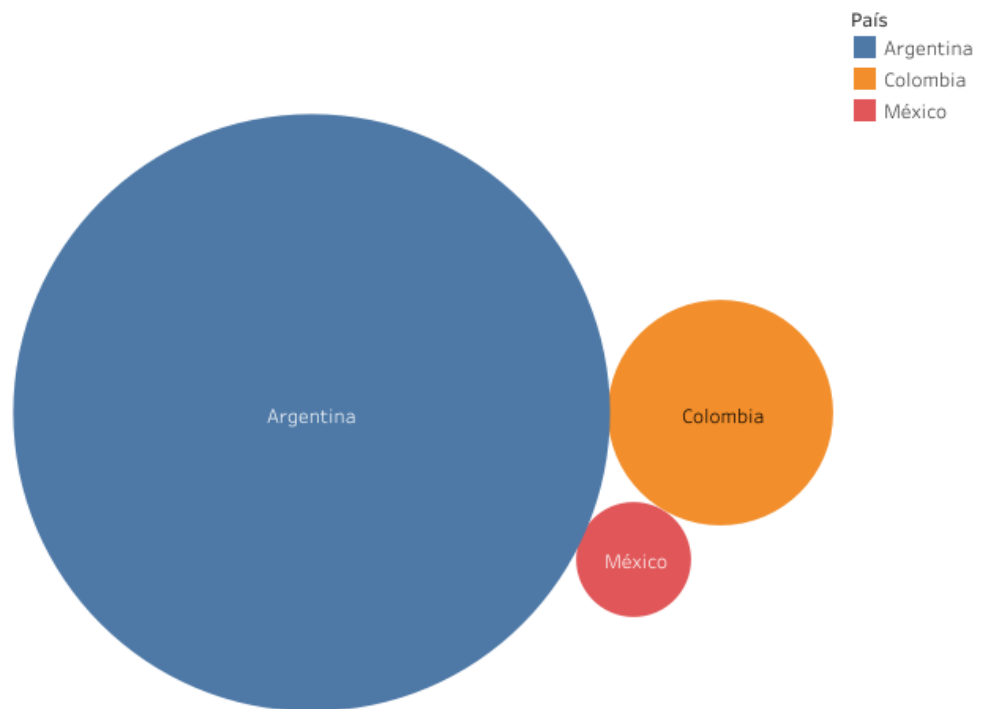


Figura interactiva desarrollada en Tableau:

<https://public.tableau.com/profile/alexis.castellanos2746#!/vizhome/Nmerodepginasporpas/Hoja39>

En la muestra analizada, los libros escolares tienen una extensión que va de las 14 páginas en el más corto a 962 páginas en el más extenso; ambos producidos en Argentina en el decenio de los 40. El texto corto es un libro de lectura editado por C. Dupont Farré, mientras el voluminoso es un manual correspondiente a la asignatura de historia producido por la casa Ángel Estrada y Cía Editores.

Por su parte, los tipos de impresión identificados en la muestra de los 400 libros escolares de Argentina, Colombia y México corresponden a métodos tipográficos, linotípicos, litográficos y *offset*, con una profunda influencia en la industria gráfica y editorial, ya que modelaban los desarrollos y características de

los productos derivados de estos sistema técnicos<sup>141</sup>. Así las cosas, la tecnología tipográfica con tipos móviles de madera y plomo estaba organizada a través de producción manual en pequeña escala, en manos de familias y cofradías de artesanos. En Latinoamérica, hasta comienzos del XIX las imprentas tenían sets de tipografías españolas, los cuales normalmente incluían un equipo básico de alfabetos con mayúsculas y minúsculas, números, acentos, ligaduras, signos y caracteres especiales, así como prensas de madera y hierro heredadas de la estructura gutenberiana (Ares, 2018).

La impresión tipográfica era dominante en la región, pese a ser lenta, minuciosa y de mucha atención al detalle por parte de las personas que laboraban en ella. Este sistema de (re)producción operaba en América Latina desde tiempos de la Colonia, cuando la región carecía de autonomía en la adquisición de tipos y de suministros por el férreo control español en las transacciones y flujos comerciales. Destaco la presencia de imprentas en Córdoba, Santa Fe de Bogotá y Ciudad de México gracias a agentes transnacionales y sujetos pertenecientes a órdenes religiosas, como la Compañía de Jesús, que tuvieron un papel significativo en el desarrollo de las artes gráficas en Argentina, Colombia y México.

La linotipia llegó tiempo después, y permitió la mecanización de los procesos de la cultura gráfica con efectos quizás insospechados: los obreros conformarían gremios y sindicatos. Este método de impresión de origen alemán fue ampliamente usado en publicaciones como periódicos, diarios, gacetas y semanarios, gracias a su rapidez en la composición de las líneas de textos fundidas en plomo. Dentro del *corpus* de esta investigación se encontraron imágenes relacionadas con este sistema en las series visuales elaboradas con dispositivos de impresión en las cuales se percibe la presencia de máquinas importadas y hombres trabajando en un espacio industrial. En el caso argentino los proveedores eran alemanes, dados los vínculos con impresores como Jacobo Peuser, quien aparte de las máquinas componedoras vendía surtidos muestrarios tipográficos. En

---

<sup>141</sup> Para el proceso de reconocimiento de las técnicas de impresión de los 400 libros escolares analizados y la (re)producción de las imágenes que se encuentran en ellos, fueron de valioso apoyo los textos de Wolcott (2014) y Gascoigne (2004).

Colombia, los hermanos salesianos trajeron maquinaria americana con este sistema de impresión para su producción y el periódico EL TIEMPO hizo adecuaciones en la mejora de capacidades productivas, mientras en México se destaca la contribución de la linotipia a la prensa moderna. Ver: [Anexo visual 2. Series visuales A - Espacios 9 Imprentas.](#)

Sin embargo, el siglo XX fue un período de transformaciones e implementaciones técnicas que intentaban mejorar la (re)producción de objetos impresos. La llegada de la litografía a los países latinoamericanos contribuyó al uso de sistemas de impresión eficientes, con papeles de bajo costo, acelerando la producción y aumentando la velocidad. La cultura gráfica tuvo un nuevo empuje con el sistema litográfico, mucho más adecuado que la tipografía y la linotipia en la transferencia de múltiples materiales visuales y textuales de forma acelerada, aunque principalmente porque permitía una mejor puesta en página y explorar la integración de texto e imagen, minimizando la rigidez en el diseño que ofrecían los sistemas de impresión anteriores. Sumado a ello, con la litografía se podían imprimir las tintas uniformemente y obtener resultados con mayor profundidad cromática, siendo atractivos para los públicos lectores de los medios impresos. En ese orden de ideas, una práctica extendida en América Latina fue el uso de la litografía como sistema de impresión en las cubiertas de libros escolares, mapas, partituras, trabajos artísticos y gráfica publicitaria; en esta última, especialmente facilitando a los productores visuales integrar fácilmente las palabras, imágenes y marcas o gráficas en el anuncio o cartel en un ecosistema comercial.

Por último, los libros producidos por impresión *offset* fueron muy pocos y se dieron solo al final del período de estudio. Este sistema técnico, aunque similar al litográfico, utilizaba agua, aceite, planchas metálicas, químicos y un dispositivo de cilindros. Por su parte, el huecograbado se empleó en libros de gran tiraje, a través de una matriz y el uso de cobre, cromo y hierro. Aquí cabe anotar que en la selección de los sistemas de impresión se tenían en cuenta factores como el número de ejemplares por imprimir, las tintas disponibles, el formato, el tipo de papel y la calidad; de allí que fueron cada vez más frecuentes los procesos de obsolescencia de equipos y maquinaria en las artes gráficas.

Llamó mi atención la ausencia de mecanismos de recortado, pegado y armado en los libros de texto revisados para esta investigación, pues eran ampliamente conocidos por el auge de objetos, láminas y otros dispositivos impresos que permitían estas interacciones donde «los juguetes y las estampas eran traídos por lo general de Alemania, Francia o Gran Bretaña» (Szir, 2003, p. 245) lo que explica por qué no existen estas variaciones en los textos escolares latinoamericanos de la muestra analizada. Del mismo modo, producir libros con insertos no era común, fue un recurso poco usado por las editoriales e imprentas, fundamentalmente por aspectos financieros, ya que elevaba los costos de producción, aunque también por las implicaciones técnicas en maquinaria y equipos. En síntesis, los tipos de impresión más frecuentes en los libros son 261 títulos en tipografía, 130 en litografía, 8 en *offset* y 1 en huecograbado. Ver: *Figura 40. Sistema de impresión de los libros escolares en la muestra tomada de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*



*Figura 40. Sistema de impresión de los libros escolares en la muestra tomada de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*



Figura desarrollada en *Google Sheets*.

En cuanto al comportamiento en cifras de los sistemas de impresión, Argentina lideró la comparación, seguida de Colombia y México, aunque esto se debe principalmente, como he mencionado en otros apartados, a la asimetría de la muestra recuperada. Sin embargo, cabe resaltar que los impresores argentinos lograron tener mejores maquinarias y equipamientos tipográficos dado su nivel de cosmopolitismo y capital relacional, especialmente con países europeos líderes en la producción gráfica (Ares, 2018). Ver: *Figura 41. Sistema de impresión de los libros escolares por país en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

*Figura 41. Sistema de impresión de los libros escolares por país en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*

Figura 41. Sistema de impresión de los libros escolares por país en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950

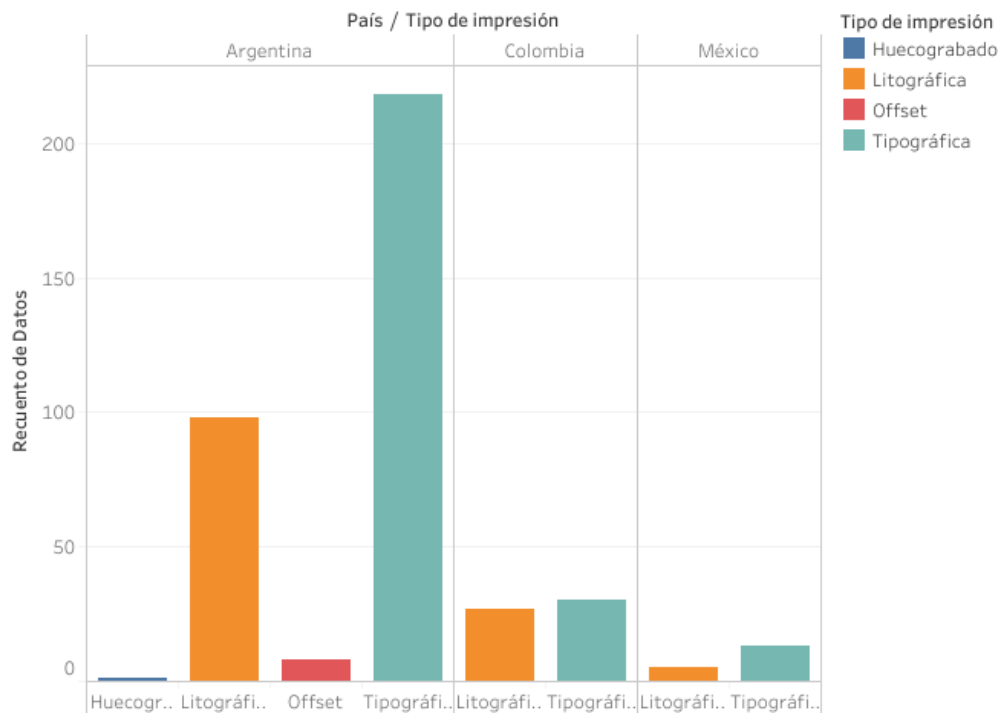


Figura interactiva desarrollada en Tableau:

<https://public.tableau.com/profile/alexis.castellanos2746#!/vizhome/Tipodeimpresinporpas/Hoja41>

Considero que el retraso del continente para adquirir tecnologías de impresión fue notorio, así como su dependencia de procesos de importación de máquinas y equipos foráneos. Dada esta situación, la tecnificación de las artes gráficas llevó a los obreros de la imprenta a superar diferentes obstáculos y barreras en la reproducción de textos e imágenes en sistemas de impresión separados. Primero se imprimía el texto, y se dejaban los espacios en blanco para que un segundo paso de la prensa reprodujera las imágenes, un proceso costoso, insatisfactorio y poco eficaz, especialmente por los problemas de registro, pues en no pocos casos las imágenes terminaban con desplazamiento o en el lugar equivocado en la página. Como mencioné anteriormente, al llegar la litografía se unieron estos dos mundos que habían estado separados en sus procesos de

impresión, así como en la inversión en tiempos y recursos por parte de las editoriales escolares. Las posibilidades de insertar imágenes en dispositivos librescos se lograban a través de ornamentos tipográficos con tipos móviles, útiles para aplicar cenefas, marcos y figuras pequeñas y viñetas, y posteriormente, la litografía contribuiría a diversificar las técnicas de reproducción de imágenes integrando a la producción impresa los saberes caligráficos, cartográficos y de dibujantes.

El desarrollo tecnológico fue parte constitutiva de las formas de producción gráfica y de la (re)producción de imágenes impresas en libros escolares, en el entendido de que «la innovación técnica es un elemento crucial de la historia de los medios y su relación con las imágenes, sin embargo, no es el único factor. Las influencias políticas, económicas y culturales también juegan un papel» (Mitchell y Hansen, 2010, p. 38). Por esta razón, hablo de tecnicidades y no solo de técnica o de las tecnologías de la impresión. El estudio de la materialidad de los objetos gráficos y tipográficos nos invita a revisar la dimensión maquínica de las artes gráficas, lo que permite un acercamiento a la comprensión de las infraestructuras de las imágenes impresas, los sujetos y las prácticas que se desenvuelven en ellas.

A partir del siglo XIV, la reproducción de imágenes se realizaba a través de procedimientos xilográficos, en los que mediante el uso de madera y punzones se lograba multiplicar materiales visuales, como estampas religiosas y seculares; no obstante, «las condiciones técnicas de reproducción de una imagen, la intermediación del grabador, la intervención del impresor, las condiciones generales de producción, participan, agregando o quitando información» (Szir, 2005, p. 228). Pese a estas dificultades, la impresión a través de grabados se convirtió en el sistema de reproducción de imágenes más importante a partir del siglo XVII, y hasta se consideró un nuevo oficio dentro de las artes gráficas que requería habilidades y destrezas de orfebre, pintor e impresor. Sin embargo, ni Buenos Aires ni Bogotá eran ciudades de grabadores. En México, por el contrario, se destaca el trabajo de Mariano Paredes, Filiberto Cisneros Vera, Jesús Morales, Rafael López Vásquez, Gonzalo E. Thello, Antonio Silva Díaz, Gonzalo Paz Pérez, Ezequiel Negrete, Luis Arenal, Julio Prieto e Isidoro Ocampo, pertenecientes a la

Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios más conocida como L.E.A.R, así como a la Sociedad Mexicana de Grabadores. Ver: [Prueba visual 28. Grabadores](#).

Asimismo, los márgenes amplios y los tipos de gran tamaño dan cuenta de las posibilidades y limitaciones los sistemas de impresión. La fotografía no pudo adaptarse como técnica de reproducción de imágenes en los libros al momento de su invención, ya que tuvieron que pasar varios años para su implementación en la producción de los objetos impresos. Con la masificación de la imagen fotográfica, la reproducción de este tipo de material se hizo frecuente en los libros escolares, aunque no desplazó el lugar privilegiado de la imagen ilustrada, dado que la impresión de material fotográfico no era fácilmente compatible con la producción de medios impresos, por lo cual el dibujo y otros procedimientos de representación tuvieron un mayor auge<sup>142</sup>. Gretton (2005) menciona que el advenimiento de imágenes fotográficas desestabilizó los valores visuales anteriores que tenían los lectores, pues ellos, en su calidad de consumidores, calificaban las imágenes impresas basadas en la cantidad de trabajo y esfuerzo que se había dedicado a su producción, valorando las habilidades artesanales de los dibujantes, grabadores e impresores.

El siglo XX marcó el comienzo de una nueva etapa, en la cual las imágenes fotográficas fueron incorporándose a los libros escolares con más frecuencia, gracias a las nuevas infraestructuras de imágenes y al desarrollo técnico de los sistemas de impresión y su integración con formas recientes de producción visual<sup>143</sup>. Sin embargo, la fuerte competencia entre las casas editoras en el mercado

---

<sup>142</sup> Considero que la presencia de la imagen ilustrada como técnica de representación también respondía a estrategias explicativas de procesos y esquemas o simplemente el acceso restringido a cierto tipo de imágenes fotográficas. Además, los editores preferían las ilustraciones por su cercanía con el mundo infantil y escolar, mientras las fotografías eran dispositivos más relacionados con la información y los entornos periodísticos.

<sup>143</sup> No obstante, desde finales del siglo XIX el uso de la imagen fotográfica en objetos impresos comenzaba a tomar fuerza especialmente por su carácter mecánico, seriado y la optimización de los tiempos, evidenciando el valor de la velocidad frente al trabajo con los ilustradores. Posteriormente, en el siglo XX, la fotografía se convertiría en el medio de información visual más importante, delante de otros métodos de representación, como el dibujo o el grabado.

educativo contribuyó con estrategias innovadoras a lograr un libro con imágenes de mejor calidad, que elevaba el valor y el interés de los públicos lectores.

La tecnología fotográfica y el ritmo creciente de comunicaciones impresas a través de una serie de cambios técnicos fue evidente en el período de estudio de esta investigación doctoral. El experto Gerry Beegan (2008) señala que la fotografía, en tanto tecnología de la información, ocupó un lugar privilegiado en las páginas de los libros de texto como un medio de divulgación científico y artístico, pero también como un instrumento ideológico. Por tanto, considerando la muestra de 400 libros escolares, la fotografía fue empleada en los procesos alfabetización, especialmente en los libros escolares de geografía. De allí que la fotografía y la escolarización proporcionen pruebas contundentes del comercio internacional de las imágenes, y de las relaciones transnacionales tan subrayadas en esta tesis.

Para el siglo XX las técnicas de (re)producción de imágenes eran la xilografía y el grabado en cobre, que ya tenía una larga tradición por el contraste entre luces y sombras; posteriormente se incorporaron a este repertorio la litografía, la fotografía y el fotograbado. En relación con las técnicas de ilustración empleadas en la producción de las imágenes que se encuentran en los libros de texto, destaco el dibujo a tinta, la fotografía, la litografía y la reproducción de pinturas. Ver: *Figura 42. Técnicas de ilustración de los libros escolares por país en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

---

Con la llegada de la litografía, la interacción del texto y la imagen en la misma página posicionó a la fotografía como protagonista, particularmente en periódicos y revistas.

*Figura 42. Técnicas de ilustración de los libros escolares por país en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*

Figura 42. Técnicas de ilustración de los libros escolares por país en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950

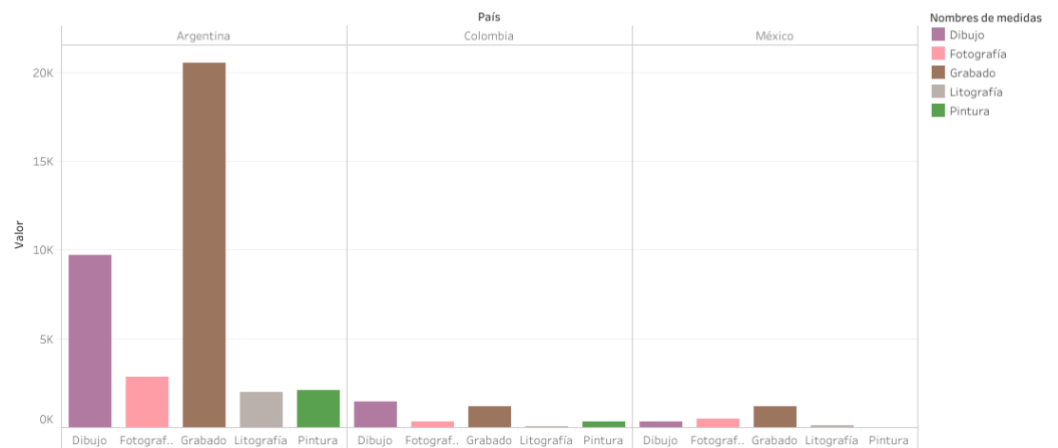


Figura interactiva desarrollada en Tableau:

<https://public.tableau.com/profile/alexis.castellanos2746#!/vizhome/Tcnicasdeilustracin/Hoja30>

Empero, como he argumentado insistentemente, la tecnología con frecuencia se reduce a su dimensión artefactual, de modo que denominé este apartado tecnicidades de lo gráfico porque no solo se trata de máquinas y dispositivos, sino también de saberes y conocimientos derivados en muchos casos del ejercicio empírico. La convivencia y competencia de las técnicas en medio de la acelerada mecanización trajo consigo la estandarización y la normalización de los libros que se producían como mercancías a bajo costo, pero también de los obreros de la imprenta. La organización del trabajo, las líneas de producción, los roles y los procesos mecanizados transformaron sustancialmente la industria editorial y la cultura gráfica, aumentando el número de objetos impresos disponibles para diversos públicos.

De acuerdo con la evidencia visual encontrada en los libros escolares de la muestra se advierten cómo eran los espacios de producción y la organización laboral, los cuales se modificaron drásticamente: dejaron de ser el taller y pasaron a ser grandes fábricas, algunas de ellas a las afueras de la ciudad. Los saberes de la

impresión representan un conjunto de experiencias y conocimientos tácitos<sup>144</sup> que demandan largos años de práctica y aprendizaje a partir del ensayo-error, de modo que el capital de las imprentas se reducía no solo a la maquinaria y los chibales, pues incluía además las técnicas de los artistas y artesanos, en tanto conjunto de saberes-haceres productivos de un alto valor, que resultaban ser «secretos» comerciales de los gremios (Hockney, 2001).

Existen referencias visuales alrededor de la industria editorial presentes en los libros escolares de Argentina, Colombia y México producidos en la primera mitad del siglo XX. La presencia de dichas imágenes se puede organizar en cuatro grupos. En primer lugar, refieren visualmente a los agentes e intermediarios que a través de sus capacidades, saberes y fuerza de trabajo intervenían en diferentes procesos editoriales. En segundo lugar, los libros contienen un repertorio de imágenes de los lugares y espacios donde estos eran confeccionados, almacenados o leídos. En tercer lugar, las que se vinculan con actividades como su creación, edición, corrección, ilustración, diagramación, impresión y lectura. Finalmente, los productos editoriales: libros, periódicos y revistas, referenciados visualmente en los textos escolares.

Dentro del material recuperado para esta tesis doctoral se aprecian referencias a los sujetos que hacen parte de la producción de libros escolares, en especial escritores, dibujantes, artistas e impresores. También aparecen, aunque en menor cantidad, cajistas, prensistas y linotipistas. Un elemento compartido y que vale la pena destacar en el seno del gremio de impresores es la presencia icónica de Johannes Gutenberg como «inventor y padre» de las artes gráficas. Otra similitud es el uso de recursos provenientes de la iconografía heráldica para las marcas gráficas de las editoriales, talleres de impresión y librerías. Aquí hay un repertorio que incluye a Atenea/Minerva, libros abiertos, escaleras de libros, globos terráqueos, antorchas, lámparas, velas y fuentes de luz, que por supuesto se usan

---

<sup>144</sup> Entiendo por conocimiento tácito aquel que es derivado de la práctica. Sobre esta larga discusión recomiendo revisar la genealogía elaborada por el historiador Peter Burke (2002), quien explica los dualismos entre ciencia y arte, teoría y práctica, conocimiento público y privado, conocimiento legítimo y prohibido, conocimiento superior e inferior, conocimiento liberal y útil, conocimiento especializado y general, clasificaciones elaboradas en la edad moderna europea.

metafóricamente para referirse a las ideas de conocimiento, civilización y cultura letrada. Se destaca en el caso mexicano la fusión y sincretismo visual de estas iconografías con elementos del escudo nacional de este país –el águila, el nopal y la serpiente de origen azteca– que ponen en relieve el sostenimiento de tradiciones culturales locales con dispositivos foráneos, una característica de la cultura gráfica transnacional.

Es evidente la ausencia de sujetos con roles de encuadernadores, transportadores, libreros y vendedores de libros, tan relevantes para que la industria de libros escolares pudiera sostenerse. Tampoco hay referencias visuales a los fabricantes de papel o papeleros, los encuadernadores y los proveedores de suministros. Según el conjunto de datos revisados los oficios relacionados con la imprenta, estos eran masculinos, e invisibilizaban los aportes de muchas mujeres que formaban parte de distintos procesos en la cadena de elaboración de objetos impresos. Al ser empresas familiares, normalmente participaban activamente de roles; sin embargo, no hay documentación suficiente frente a esto.

Estructuralmente, las imprentas eran espacios de trabajo y con roles jerárquicos similares en todos los países, dada su herencia de los oficios, en la cual predominaba la relación entre maestros y aprendices. Asimismo, se puede intuir que las actividades de los obreros gráficos eran transnacionales, pues se insertaban muy rápidamente a las lógicas de producción, en las cuales

los procesos técnicos que se empleaban en las imprentas de la época eran más o menos uniformes para toda Europa –e incluso América– un obrero experto fácilmente podía incorporarse a la labor de cualquier taller, y aun trabajar como cajista en un país cuyo idioma ignoraba. Esta situación permitió la existencia de una mano de obra verdaderamente internacional en la industria (Griffin, 2003, p. 115).

Dentro de los roles frecuentes estaban el cajista, encargado de transformar el manuscrito del libro en caracteres tipográficos, seleccionar las fuentes, organizar los textos y las imágenes, y tenía bajo su responsabilidad la puesta en página de los libros escolares. Según describe Garone (2018) «para componer el texto y que cupiera en una plana determinada, algunas veces recurrían a distintos



procedimientos de justificación de líneas, por ejemplo: *a)* cortar palabras, *b)* cambiar palabras, tamaño de la caja o del cuerpo de la letra, y *c)* modificar la ortografía» (p. 39). También hacían parte del ecosistema el tirador, el batidor, el corrector, el cortador de tipos, el fundidor y el prensista.

Como he mencionado, las condiciones y prácticas laborales de los obreros gráficos replicaban las estructuras medievales de los oficios. De esta forma, los maestros, oficiales y aprendices convivían en un mismo espacio durante doce horas al día, trabajando de sol a sol<sup>145</sup>. Las curvas de aprendizaje eran de dos a cinco años, y guardando la herencia monástica y las jerarquías propias del oficio, los aprendices se mantenían en celibato hasta que decidían probar suerte en el extranjero, adquirir experiencia y montar su propio taller. De acuerdo con Febvre y Martin (2005), durante estos viajes el obrero «perfeccionaba su técnica, aprendía las costumbres de los diversos talleres y adquiría relaciones que habrían de servirle si algún día llegaba a ser maestro» (p. 145). Esto pone de relieve el carácter transnacional del oficio de la impresión y de las artes gráficas. Asimismo, considero que al tener una impronta artesanal, las imprentas eran iniciativas familiares, con roles mixtos tanto en su género como en su responsabilidad. Las condiciones no permitían contar con numerosas personas y esto demandaba el apoyo de familia, hijos, yernos, esposas e hijas para poder cumplir con los encargos y trabajos de impresión<sup>146</sup>. [\*Prueba visual 37. Imprentas: negocios familiares.\*](#)

Así las cosas, la cultura masculina dominante en las imprentas hacía que las mujeres cumplieran labores de armado y encuadernación en rústica, actividades por cierto invisibles en las imágenes, dado que no aparecen en los contextos de producción de impresos. Asimismo, los impresores constituían un gremio con profundos lazos familiares, donde, según documenta la Dra. Marina Garone (2018) para el caso de México,

---

<sup>145</sup> Esta convivencia obligada, afianzaba lazos de hermandades y cofradías que posteriormente se transformaron en sindicatos y gremios.

<sup>146</sup> Existe una profunda deuda bibliográfica sobre la producción de mujeres en la imprenta. Para subsanar ese vacío en el contexto anglosajón recomiendo revisar: Danky, J. y Wiegand, W. (2006). *Women in Print. Essays on the Print Culture of American Women from the Nineteenth and Twentieth Centuries*. University of Wisconsin Press.

para el arranque de un taller tipográfico se requería de un financiamiento inicial que podía ser el fruto de un ahorro, la venta de una propiedad, la dote de la esposa de un impresor o el resultado de un crédito. El taller de imprenta podía arrancar como un negocio nuevo o surgir por la transferencia de otro ya existente. En este segundo caso, la herencia fue un factor de suma importancia (p. 34).

Por tanto, paradójicamente pese las condiciones de precarización y pobreza, los obreros gráficos sostenían con orgullo su oficio, eran «gente de trato difícil y amante de la libertad» (Febvre y Martin, 2005, p. 149).

Sobre los espacios y lugares, se evidencia el fenómeno de la concentración editorial, no solo en términos geográficos en ciudades como Buenos Aires, Bogotá y Ciudad de México, sino también en la escena internacional, grandes centros de producción visual e impresa, dentro de los cuales se destacaban París, Londres, Nueva York, Madrid y Barcelona. Adicionalmente, la concentración de empresas dedicadas a la edición y talleres de impresión estuvo vinculada con la centralidad del poder político y económico en cada país, apareciendo marginalmente San Juan y la Plata en Argentina; Cali y Medellín en Colombia; y Nuevo León, Puebla y Veracruz en México, con una menor producción de libros escolares.

Por otro lado, los lugares de consumo de los libros escolares fueron la escuela –como el lugar privilegiado para la enseñanza de la lectura y la escritura mediados por principalmente maestras y maestros en menor medida– pero también el interior doméstico, con múltiples escenas de lectura, donde los niñas y niños, eran escoltados por adultos (especialmente madres) con prácticas de lectura en voz alta. Aparecen también, aunque en minúsculas proporciones, librerías, colecciones privadas, bibliotecas –escolares y/o públicas– que privilegiaron la lectura en voz baja o silenciosa. No se evidencian, en cambio, espacios editoriales como ferias, exposiciones, *stands* para la compra y adquisición de materiales y suministros relacionados con papeles, cartones y cueros de libros.

Sobre las actividades y procesos editoriales, tienen protagonismo aquellas imágenes donde aparecen dibujantes, pintores y fotógrafos. Como se mencionó previamente, también hubo impresión en diferentes tecnologías, de entre las cuales se destacan la tipografía y litografía. Se privilegian la aparición de maquinaria,

zonas o áreas de trabajo, chibaletes y muebles en los cuales se guardaban los tipos, lo cual evidencia la importación de set tipográficos fruto del comercio transnacional de los países latinoamericanos, principalmente con Europa y Estados Unidos. Existía un interés en disponer lecciones acerca del papel, su origen y diversos suministros ligados a la comunicación impresa, como las tintas, derivadas del comercio internacional.

Se resaltan dentro de las tácticas editoriales –responden a repertorios planificados que buscaban el éxito comercial– el discurso sobre la objetividad de los métodos de enseñanza-aprendizaje, la reputación de los autores en prenda de garantía de calidad y el uso de recursos narrativos, visuales, tipográficos, que estaban vinculados con las condiciones físicas de los libros, su encuadernación (en cartón) y tipos de papel, así como la inclusión de imágenes a través de grabados e ilustraciones, que muchas veces se anunciaban en la cubierta o portada. Esta suerte de distinción cultural y simbólica se evidencia en los precios versus las características de los libros escolares. La publicidad se sirvió de las palabras –más que de las imágenes–, por ello era frecuente que se anunciara en texto dentro de la portada el número de ilustraciones que contenían el libro escolar en sus páginas interiores. La táctica editorial que anuncia en la cubierta del libro escolar el número de grabados o su presencia resalta el valor simbólico y comercial de la imagen. Asimismo, los recursos visuales eran parte de la observación como método decroliano en el proceso de conocer el mundo, con la renovación pedagógica del decenio de los 30. [\*Prueba visual 38. Promoción de las imágenes.\*](#)

#### 6.4 Sustratos, formatos y tintas

El papel, los suministros y las tintas ocuparon un lugar relevante en la materialidad libresca: formaban parte de los aspectos constitutivos de la impresión donde operaba el principio de contacto o presión. Por supuesto, cada uno de estos elementos da cuenta de las tecnologías y alcance de los proyectos editoriales, pero también reportan la inversión de recursos por parte de los impresores en la importación de tintas y papeles provenientes de otros países con capacidad productiva durante la primera mitad del siglo XX en la región.

Con el *corpus* también pude constatar que los sustratos y papeles empleados para las cubiertas de los libros escolares eran cartulinas, cartones y cartoné, mientras en las páginas internas se emplearon papeles inferiores a 180 gramos. El papel, entendido como «material laminar que consiste en la superposición de fibras vegetales que se unen para formar una estera compacta» (Chamberlain, 2013, p. 116), se convierte en el soporte privilegiado de la cultura gráfica. Sin embargo, sus procesos de tecnificación se desarrollaron durante el siglo XVIII, y su comercialización fue extensiva solo hasta entrado el XIX.

De acuerdo con Duncan y Smith (2019), el mercado y venta de papel tuvo una expansión significativa, no obstante, en América Latina los procesos de producción de papel eran rudimentarios, pues usaban diferentes fibras y métodos para descomponerlos, principalmente por el costo que implicaba tratar el material con químicos para evitar el deterioro y asegurar el paso del tiempo del objeto libro. Asimismo, la mejora del color y blanqueamiento del papel suponían procesos de limpieza y purificación con ácidos y tratamientos químicos, actividades poco frecuentes en una industria como la latinoamericana. De allí que el uso del papel de fibra vegetal de color amarillento con características irregulares fue el más empleado en la impresión de libros de texto. El secado del papel también era un proceso fundamental, pues –de acuerdo con Febvre y Martin (2005)– el agua limpia era primordial en la elaboración del papel para determinar las tonalidades de los sustratos sobre los que se imprimía. A mayor cantidad de residuos, el color del papel era más oscuro, lo que hacía necesario tener fuentes de agua pura cercanas para poder satisfacer las necesidades de las imprentas. De esta manera, la calidad de los procesos de producción del papel dependía, en gran medida, del agua, pero esta

podía variar dependiendo de la temporada del año; por ejemplo, en época de lluvias contenía mayor sedimento, por lo que era imposible producir un sustrato blanco. Todos estos factores eran complejos de controlar, al no existir uniformidad en la coloración de los sustratos de los libros escolares. Además, en Latinoamérica no se utilizaban colorantes sintéticos o productos químicos que contribuyeran al blanqueamiento uniforme del papel.

Aunque la industrialización también transformó las lógicas de producción papelerera durante la primera mitad del siglo XX, el uso y reúso de papel—especialmente para emplearlo después en las encuadernaciones de tapa dura—era una práctica recurrente: estuvo presente en el 67 % de los libros escolares analizados (269 títulos). No obstante, el 33 % de la muestra tenía tapa rústica por el costo asociado y por optimizar tiempos en fabricación (131 títulos). De modo que la elaboración del papel suponía un capital técnico, que se derivaba tanto en saberes y conocimientos de sujetos como en máquinas para hacer las tareas y procedimientos, los cuales manipulaban diferentes sustratos y cartones.

Otra variable por considerar está relacionada con el transporte del papel, pues este incrementaba su precio, por lo que la ubicación del taller de impresión en un punto estratégico era fundamental para abaratar costos. De igual manera, la cercanía a centros de consumo, especialmente escuelas, colegios, universidades e instituciones educativas garantizaba clientes permanentes y públicos lectores. Esto evidencia cómo en el siglo XX en América Latina el uso de papel estaba concentrado en las zonas urbanas y su fabricación en las rurales<sup>147</sup>.

Los procesos de alfabetización en los primeros cinco decenios del siglo XX aumentaron significativamente las demandas de papel, dado el crecimiento de información impresa en las noticias, las obras literarias, la publicidad y los recursos educativos. Esto suponía la necesidad de redes y acuerdos entre papeleros e impresores en una relación de codependencia, pues «la prosperidad de uno no se

---

<sup>147</sup> El papel y a su vez el libro impreso —en tanto producto derivado— son materiales y mercancías pesadas. De tal forma que el almacenamiento de suministros y de los tirajes demandaba la necesidad de espacios de bodegaje y depósitos que conservaran el material en buenas condiciones, debido a su fragilidad frente a agentes como el agua, la luz y seres vivos (entre los que se encuentran microorganismos, insectos o roedores).

concebía sin la de la otra» (Febvre y Martin, 2005, p. 17). De allí las significativas alianzas entre las casas editoras y los talleres de impresión en el contexto latinoamericano. [Anexo visual 1. Autorías](#)

Adicionalmente, la superficie de una hoja de papel lleva en sí misma una gran cantidad de información sobre su confección y procesamiento, pues algunos fabricantes insertaban marcas de relieve, aunque para el caso de los 400 libros escolares analizados no se encontraron vestigios de este tipo. La totalidad de los papeles de la muestra son opacos, no tienen ningún brillo, lo cual evidencia dos elementos, el primero, de orden químico (el fenómeno de oxidación del papel con el paso de los años); el segundo indica que el material no fue sometido a fricciones o acristalamiento de placas.

En cuanto a la calidad del papel, las superficies de impresión de los libros escolares durante 1900 a 1950 eran normalmente papeles baratos, abaratando costos y tratando de lograr algún tipo de ganancia en la venta del texto, teniendo en cuenta sus tirajes. El peso del papel oscilaba entre 90 a 180 gramos en las páginas interiores y de 180 a 450 gramos en las cubiertas; el gramaje era importante por tres razones: *a)* porque determinaba el grosor del lomo del libro, su uso y manipulación, *b)* su capacidad para soportar el paso por la prensa impresora en varias ocasiones, dependiendo del número de tintas por el tiro (anverso) y retiro (reverso); y *c)* su rugosidad, una consecuencia de los bajos niveles de tratamiento del material. En el papel, los bordes ásperos dan signos de la artesanía en la elaboración de los libros, ya que muchos de ellos no tienen refileados ni vestigios de guillotinas o máquinas de corte de papel semiindustriales.

Según Szir (2005), otro aspecto relevante es el comercio papelerero. Durante la primera década del siglo XX, las tarifas y aranceles del papel encarecieron la producción de impresos, lo que generó molestias en el gremio. De acuerdo con los datos del censo industrial realizado en 1908 en Buenos Aires, allí existían 474 talleres dedicados a las artes gráficas, con alrededor de 6.957 trabajadores (incluyendo impresores, prensistas, correctores, grabadores y encuadernadores). En el caso colombiano, la elaboración de papel se concentró en el Valle del Cauca, lo que explica la solidez del negocio que desde 1904 emprendió Carvajal en Cali, aprovechando los recursos naturales, el clima y las fibras que se extraían de la caña

de azúcar. En México, Silva-Barragán (2015) documentó ampliamente el desarrollo de la industria papelera en este país durante el siglo XIX y XX a partir de inversiones españolas y americanas a las afueras de la ciudad capital, cerca de la colonia San Rafael. La autora señala que la producción en toneladas era alta teniendo en cuenta que el mercado papelerero era demandado en

la educación (libros, escritura), en toda la serie de documentación empleada en la administración y control de la vida pública y privada, además el papel se empleó como embalaje y transporte de mercancías (tiendas, cigarros, alimentos), medio de difusión (periódicos), entre otros; su uso era necesario, pero su suministro variable y dependiente de las condiciones de los espacios fabriles que lo elaboraban, muchas veces con menguadas cantidades y calidades (Silva-Barragán, 2015, p. 17).

En suma, las cifras encontradas en la muestra, referentes al tipo de sustrato empleado en la confección de los libros de texto, se distribuyen de la siguiente manera: papel marfil (221 títulos), papel ahuesado (139 títulos), papel reciclado (19 títulos), papel verjurado (11 títulos), papel blanco (9 títulos) y papel periódico (1 título). Ver: *Figura 43. Tipo de papel de los libros escolares en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

*Figura 43. Tipo de papel de los libros escolares en la muestra de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*



Figura desarrollada en *Google Sheets*.

Así las cosas, el papel marfil (de color amarillento por los métodos aplicados) aparece como el más frecuente. Por su parte «el color natural del papel es de un blanco ahuesado, y el tenaz empeño de los fabricantes para conseguir su blanqueo absoluto (la blancura del magnesio), nunca conseguido, los lleva a un duro tratamiento químico de las fibras» (León, 2012, p. 31). De modo que los procesos de blanqueamiento de la fibra del papel se dieron después de 1940, y conllevaron esfuerzos tecnológicos y químicos, como he descrito anteriormente. Aparecen con menos números de títulos los papeles reciclado, verjurado, periódico y blanco, con baja frecuencia en la muestra de libros escolares argentinos, colombianos y mexicanos.

Sin embargo, como precisé en la introducción de este trabajo de investigación, el uso del papel amarillento no solo respondió a las limitaciones técnicas de su blanqueamiento, sino también a las condiciones materiales de lectura de los públicos y audiencias infantiles. Por razones de higiene física y visual, en muchos casos especialistas de la salud recomendaron el papel sin satinar, pues era



fundamental que este no brillara con la luz cuando el escolar tomaba el libro en sus manos. Ver: [\*Prueba visual 39. Las condiciones materiales.\*](#)

No obstante, la importancia del papel en el mundo de la producción y los medios impresos ha pasado inadvertida a los ojos académicos, y existe poca investigación empírica. Al fin y al cabo, como ha explicado Chamberlain (2013), rastrear la procedencia del papel es difícil y contiene diferentes niveles de certeza e inexactitudes que se pueden mitigar a partir de los análisis químicos o de fibra de los materiales. Un acercamiento profundo al estudio del papel permite trazar puentes entre campos de conocimiento desde un abordaje interdisciplinario que se nutra de la Economía, la Historia, los Estudios de cultura material y la cultura gráfica.

Adicionalmente, representa un reto, teniendo en cuenta que las características de la superficie de papel, en tanto sustrato de impresión, sufre de envejecimiento y oxidación (las condiciones de temperatura, luz, humedad determinan su estado), altamente presentes en la muestra de 400 libros revisados. De hecho, algunos libros escolares consultados en el catálogo de la Biblioteca Nacional de Colombia no pudieron localizarse en el acervo físico por cuestiones de restauración y otros procesos técnicos de preservación emprendidos por esta institución.

Por su parte, los formatos están relacionados con el tamaño de los libros, su longitud, anchura y la cantidad de páginas. Sus características dependen del tipo de papel empleado y la modalidad de encuadernación, donde la tapa dura siempre será más costosa que la tapa blanda o rústica. En los 400 libros revisados, entre los tamaños frecuentes estaban media carta 14 cm x 21,5 cm, con una orientación vertical y una imposición de los pliegos de papel para impresión de ocho a dieciséis páginas. Empero, la velocidad y la rapidez en la mecanización superaron los obstáculos de la imposición de las hojas de los libros escolares y la foliación de las páginas; y así no solo lograron mitigar los errores de armado por parte de los obreros gráficos y los encuadernadores, sino que además pudieron ofrecer tanto uniformidad y estandarización de los procesos mecánicos como garantía de calidad en los libros producidos.

El formato de un libro también estaba estrechamente vinculado con la estructura de sus contenidos, el tipo de lectores y sus posibles usos. De acuerdo con Febvre y Martin (2005), los textos de bolsillo y ediciones con formatos pequeños fueron destinados a estudiantes, mientras los libros ilustrados eran de un formato más grande que los que solo contenían texto. Las obras de referencia se producían en un papel más resistente y se encuadernaban en tapa dura, mientras las novelas populares se imprimían en papel barato y en tapa rústica, dándole a los géneros editoriales características materiales específicas.

Ergo, las limitaciones del formato afectaban lo que podría expresar y la forma de presentar la información visual y textual de los dispositivos impresos en cada una de sus páginas. Los libros escolares, como señala Piccolini (2017), demandaban una minuciosa planeación que implicaba la puesta en página, pensar el lugar de las imágenes e ilustraciones, calcular la longitud de los capítulos y estimar el tiraje y los costos de la producción editorial, entre otras consideraciones. Aunque los formatos de los libros educativos generalmente eran pequeños, cómodos, manejables y de un tamaño ajustable por su finalidad (debían adecuarse a la maleta y al pupitre) también se producían de estas longitudes y anchuras, de modo que fuera controlable su elaboración desde el taller de impresión.

Con respecto a las tintas en la cubierta y las páginas interiores de los libros analizados normalmente se usaban pigmentos grasos derivados de aceites minerales con una alta adhesión. Frente al número de tintas empleado, se encontró que en las llamativas cubiertas de los libros escolares existe, paradójicamente, un 42,75 % de libros con una tinta, seguido de un 47,25 % con policromía; un 5 % a dos tintas y otro 5 % a tres. Ver: *Figura 44. Número de tintas en cubierta de la muestra de libros escolares en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

Figura 44. Número de tintas en cubierta de la muestra de libros escolares en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950

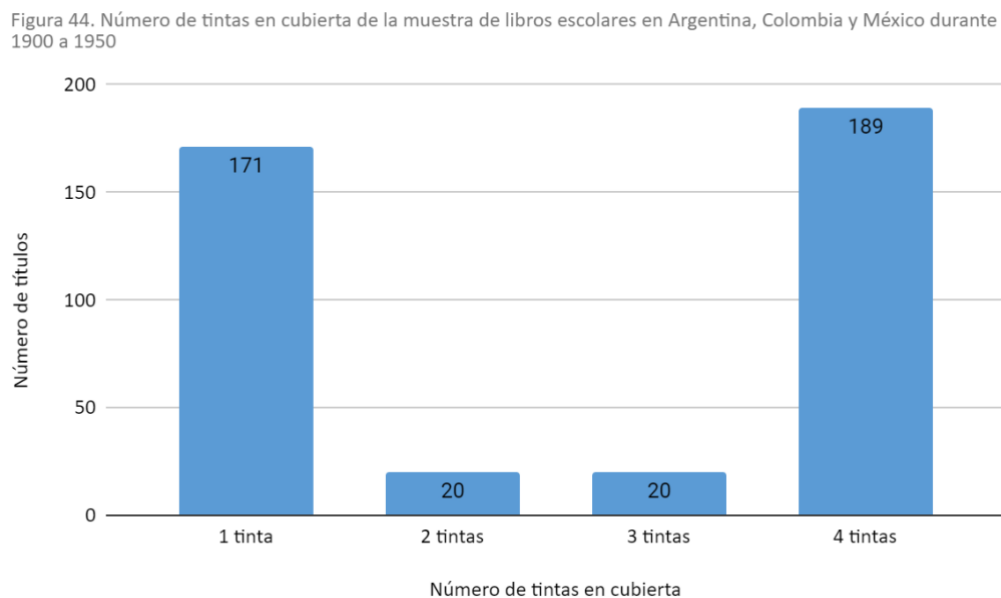


Figura desarrollada en *Google Sheets*.

Considero que las cubiertas ponían en juego muchos elementos, pues no solo anunciaban el título del libro y la asignatura, también daban cuenta del estilo y la estética de las imágenes. Además, el diseño de la cubierta aseguraba que fuera atractivo en medio del competido mercado educativo y de los lectores finales. En consecuencia, la mayoría de las tapas tenían cuatro tintas, aunque la habilidad de los impresores era tal que para contribuir a la austeridad y economía, reducían costos de producción imprimiendo cubiertas de dos tintas, pero que parecían de cuatro. [Prueba visual 40. Dos tintas.](#)

Como se advierte, las cubiertas a una tinta son frecuentes en los primeros decenios del siglo XX, pero gradualmente los editores entendieron que era conveniente implementar más colores por razones estéticas y perceptivas. Sin embargo, solo en casos muy concretos las tapas tenían duotonos o tritonos, es decir, composiciones de color con dos y tres tintas respectivamente, un procedimiento avanzado para el período de estudio por la complejidad técnica.

Ahora bien, en una revisión comparativa entre los países, las cifras que ofrece el análisis demuestra que las opciones empleadas por los productores

visuales e impresores eran una cubierta tipográfica o una ilustrada con una y cuatro tintas Así las cosas, en Argentina y Colombia hay correlaciones en los datos, pese a la diferencia en cantidad textos, mientras en México se advierte que el uso de tres y cuatro tintas eran las elecciones preferidas por los talleres de impresión y las casas editoras de libros y otros recursos educativos. Ver: *Figura 45. Número de tintas en cubierta por país de la muestra de libros escolares en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

*Figura 45. Número de tintas en cubierta por país de la muestra de libros escolares en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*

Figura 45. Número de tintas en cubierta por país de la muestra de libros escolares en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950

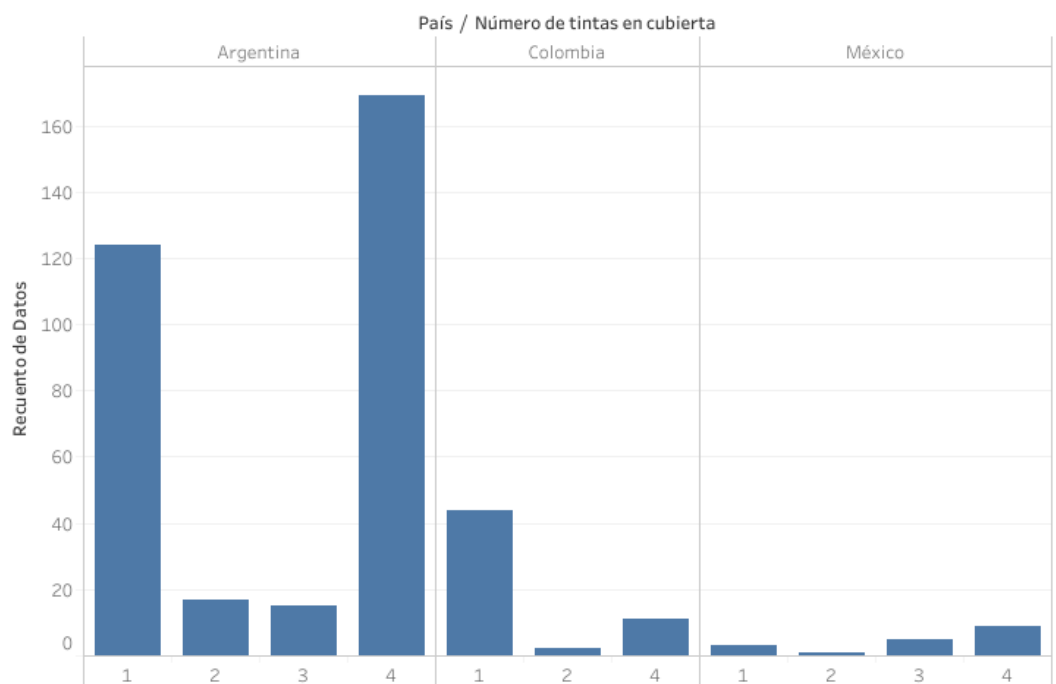


Figura interactiva desarrollada en Tableau:

<https://public.tableau.com/profile/alexis.castellanos2746#!/vizhome/Nmerodetintasencubiertaporpaas/Hoja43>

Por su parte, en las páginas interiores (taco, tripa o contenido) de los 400 libros escolares se encontró que la impresión era mayoritariamente a una tinta – especialmente negra– donde 260 títulos tienen esta característica, lo que corresponden al 65 % del *corpus*. Le siguen 121 títulos (30.25 %) en policromía, 16

títulos (4 %) en dos tintas y solo tres títulos con tres tintas (0.75 %) de los datos. Ver: *Figura 46. Número de tintas en taco (tripa) de la muestra de libros escolares en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

*Figura 46. Número de tintas en taco (tripa) de la muestra de libros escolares en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*



Figura desarrollada en *Google Sheets*.

Las innovaciones más significativas de los sistemas de impresión en la producción de libros de texto fueron el paso del negro al bicolor y posteriormente a las cuatro tintas, así como el uso de reproducciones fotográficas en los materiales visuales. Empero, la policromía en libros escolares era un lujo que pocos impresores latinoamericanos podían sostener financiera y técnicamente, aunque los textos impresos a cuatricromía daban un valor agregado, no solo desde la perspectiva estética, sino también desde la comercial. De esta manera, el uso monocromático de las páginas interiores de los textos determinó que los costos de producción fueran menores, y por tanto, el valor del libro para la venta podía ser accesible tanto a las instituciones como a los padres de familia. Así pues, los productores de material educativo durante 1900 a 1950 en Argentina, Colombia y México prefirieron la impresión a una tinta.

En relación con el comportamiento del uso de las tintas por país, el liderazgo de la industria gráfica argentina es relevante, especialmente con textos a una tinta y a cuatro. En el caso de Colombia se evidencia la ausencia de duotonos y tritonos, mientras en México, aunque la producción es similar en cada una de las tintas, se destacan levemente una y cuatro, respectivamente. Ver: *Figura 47. Número de tintas en taco (tripa) por país de la muestra de libros escolares en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

*Figura 47. Número de tintas en taco (tripa) por país de la muestra de libros escolares en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*

Figura 47. Número de tintas en taco (tripa) por país de la muestra de libros escolares en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950

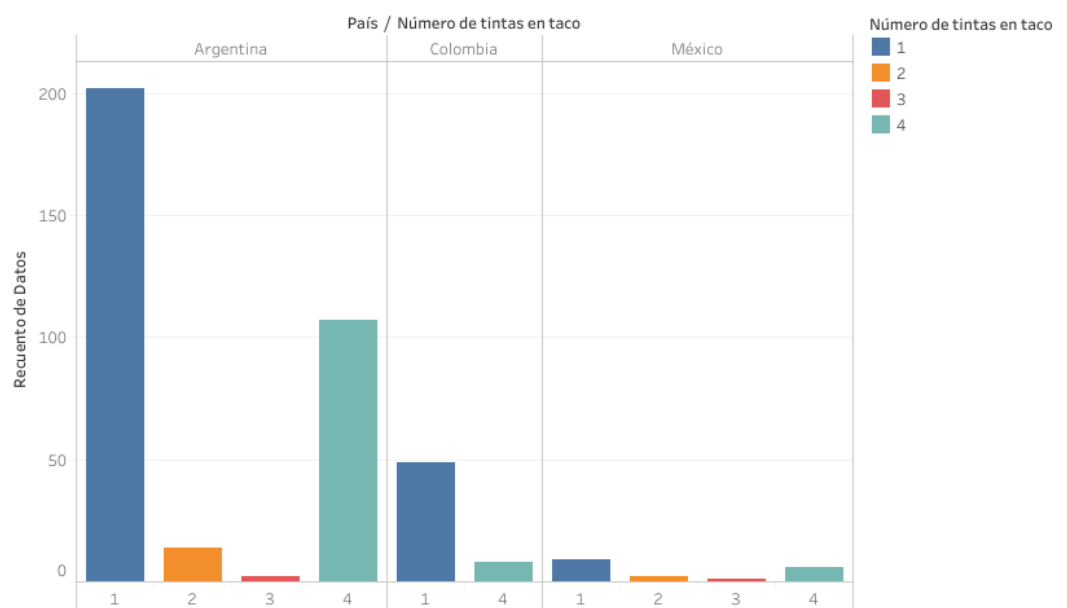


Figura interactiva desarrollada en Tableau:

<https://public.tableau.com/profile/alexis.castellanos2746#!/vizhome/Nmerodetintasentacotripaporpaas/Hoja42>

Finalmente, el conocimiento que se requería para la preparación de las tintas y pigmentos de impresión demandaba habilidades físicas y químicas, saberes escasos en la región, donde se privilegió el empirismo y el uso del hollín derivado del carbón en la tinta negra y colorantes naturales. Sin embargo, vale la pena considerar que las tintas con el tiempo cambian su tono, por lo tanto, la materialidad también se ve alterada con el paso de los años y las condiciones de luz y temperatura

a la que esté expuesto el material, modificando la percepción que tuvieron los lectores de los libros revisados con respecto a mi propio acercamiento en pleno siglo XXI.

### **6.5 Encuadernaciones**

Académicamente, las encuadernaciones han sido estudiadas desde el punto de vista técnico, material, literario y editorial, dadas las superposiciones y yuxtaposiciones de elementos diversos que contienen los libros (Utsch, 2015). Por su parte, en medio de una reflexión bastante fragmentada, los análisis bibliológicos en torno a la encuadernación señalan que estos son parte de los paratextos del libro que signan los rasgos de identificación visual y textual en una colección de textos. Mientras tanto, Edith Diehl (1980) documenta, a partir del oficio, las prácticas más frecuentes y la existencia de estilos decorativos en las encuadernaciones por países, en lo cual se destacan ampliamente los del centro de Europa.

En la región, los bibliófilos latinoamericanos, entre los que destaco al mexicano Joaquín Fernández de Córdoba (1970), sitúa los primeros ejercicios de encuadernación en América Latina derivados del trabajo del ocio monacal, pues fueron los monjes quienes emplearon pastas de pergamino y cueros de animales, especialmente de bovinos y ovinos. No obstante, por fuera del ámbito religioso se destacan procesos de encuadernado y preservación de archivos públicos y privados producto de actividades contables y comerciales. Este mismo autor describe cómo los artesanos, influenciados por corrientes foráneas, empezaron a importar materiales y herramientas como punzones, bruñidores, florones, planchas ornamentadas para «satisfacer los refinados gustos artísticos de su numerosa clientela» (p. 10). Subrayando el fenómeno transnacional, Romero de Terreros (1943) señala que la encuadernación decimonónica mexicana tiene transferencias estéticas del Romanticismo español, así como movimientos estilísticos propiciados en Londres o París, que llegaban a este país a través de editoriales Ackerman, Everat y Decourchant.

Sin embargo, la encuadernación fue una actividad separada de la impresión durante los primeros cuatro siglos de la cultura impresa. Ello implicaba que eran los compradores de los textos quienes decidían la estética exterior de estos, dado

que «el libro se consideró como objeto precioso cuya conservación importaba asegurar y que requería una encuadernación esmerada» (Febvre y Martin, 2005, p. 111). Asimismo, las prácticas de coleccionismo contribuyeron a la conformación de bibliotecas, obligando procesos de encuadernación de los libros, tratamiento que continúa hasta el día de hoy en las áreas de preservación. Empero, la lógica de mayor velocidad en la producción y menor gasto en materiales y mano de obra fue gradualmente eliminando las decoraciones, ornamentaciones, símbolos decorativos y distintivos, y así llevó cada vez más a la venta de libros con tapa rústica.

Las prácticas y procedimientos de la encuadernación están llenas de historias de transferencias estéticas y adaptaciones. Solo hasta mediados del siglo XIX y comienzos del XX la selección de la encuadernación será una decisión del editor, aunque dio paso a acciones por encargo de clientes particulares o públicos más amplios. De modo que la imperiosa necesidad de precios asequibles para sujetos en proceso de alfabetización, tiempos de producción reducidos y grandes tirajes rompieron la sostenida tradición de los encuadernadores y su trabajo de lujo con adornos y repujados.

Esta nueva lógica normalizó y estandarizó el trabajo de las encuadernaciones, pasando de una labor customizada a la creación de series y colecciones masivas. Sin embargo, los constreñimientos y limitaciones de las encuadernaciones eran múltiples en Latinoamérica, donde encuadernar era una actividad en un estadio artesanal, por tanto, los acabados eran básicos, no tenían adornos sofisticados y el material preferido era el cartoné en tapa dura sobre la rústica cosida, fresada o grapada. Los libros escolares eran cosidos y en otros casos grapados al caballete, pero al final del periodo se empezaron a encolar los libros de texto, de nuevo por la carencia de infraestructura, pegamentos y suministros para ello. En la muestra de datos de esta investigación, en cuanto a las encuadernaciones encontradas en los libros de texto, se pudo comprobar que el 82,75 % de ellos fueron cosidos, el 15,25 % grapados y tan solo el 2 % encolados. Ver: *Figura 48. Número de libros escolares por tipo de encuadernación de la muestra en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*



*Figura 48. Número de libros escolares por tipo de encuadernación de la muestra en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*

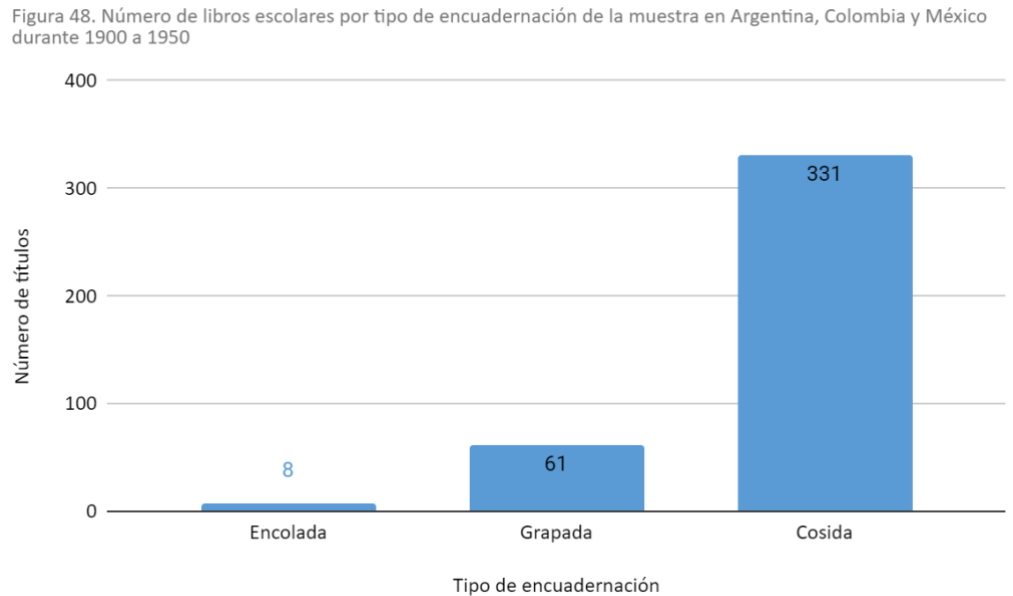


Figura desarrollada en *Google Sheets*.

Los libros cosidos a mano tenían normalmente una cubierta dura o cartoné, mientras los textos grapados fueron de tapa rústica o blanda. Las encuadernaciones con cartulina eran más baratas pero a su vez frágiles, incapaces de soportar el manejo del público infantil, así que la durabilidad del libro educativo estaba pensada en función de su entorno de uso y temporalidad del año escolar, lo que garantizaba su permanencia en el tiempo al evitar el desprendimiento de páginas o del lomo. En la muestra recuperada de los 400 libros, encontré que el 67,25 % fueron cubiertas con materiales rígidos, mientras el 32,75 % en cartulinas de menor gramaje y resistencia al uso escolar. Ver: *Figura 49. Número de libros escolares por tipo de cubierta o tapa de la muestra en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

*Figura 49. Número de libros escolares por tipo de cubierta o tapa de la muestra en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*

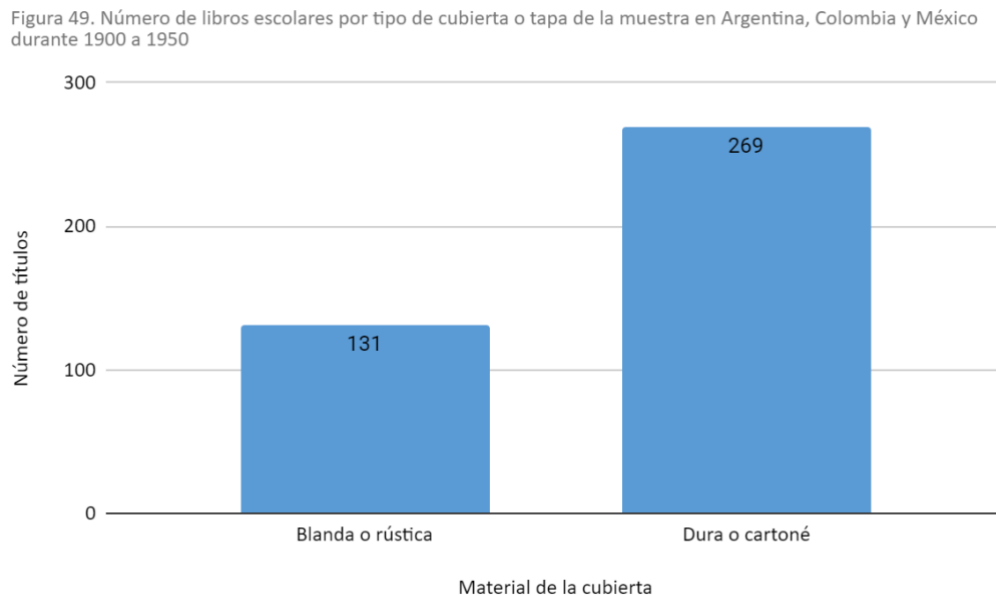


Figura desarrollada en *Google Sheets*.

Las modalidades de encuadernación terminaron impactando en la recepción de los libros escolares, cumpliendo funciones técnicas y a la vez estéticas, en tanto implican dimensiones sensoriales y perceptivas del libro como objeto. Así las cosas, los textos relacionados con obras de un alto valor religioso, literario o cultural tenían procesos de encuadernación meticulosos que buscaban la singularidad en cada ejemplar. Por el contrario, los libros correspondientes a colecciones populares o de baja importancia fueron sometidos a encuadernaciones austeras y masivas, demostrando la poca trascendencia en el tiempo que le conferían los editores e impresores a estos materiales y su escaso interés en su preservación.

Para cerrar este capítulo, considero que las historias de las artes gráficas y de la edición en América Latina, no tienen sentido sin agregar una capa narrativa que reconozca las múltiples contribuciones transnacionales derivadas no solo de la importación de set tipográficos, papeles, equipamientos técnicos y sistemas de impresión, sino también de agentes humanos con saberes y conocimientos en el oficio de la producción gráfica y editorial. Así las cosas, las características materiales de los libros escolares, como el tamaño, los sustratos y la encuadernación

responden a ciertas condiciones de lectura de los contextos educativos y de los sujetos sociales a los cuales fueron dirigidos, que no hubieran sido posibles sin los cambios técnicos y las invenciones tecnológicas que los permitieron.



# Capítulo 7



Visualidades

## Capítulo 7. VISUALIDADES

*«Conocer las miradas, o los modos de ver, es hoy esencial para entender la discriminación y la jerarquización».*

Jesús Martín-Barbero y Sarah Corona (2017)

Este capítulo se centra en la cultura gráfica transnacional presente en los espacios, sujetos sociales y objetos que ofrecen los contenidos visuales de los libros escolares en Argentina, Colombia y México durante la primera mitad del siglo XX. Considero que las imágenes, en tanto dispositivos simbólicos, formaron parte fundamental de la vida cotidiana de las personas y estaban presentes de distintas formas. Habitaban las calles en forma de carteles, en las iglesias a través de la iconografía religiosa, y por supuesto circulaban por los entornos educativos en libros, láminas, mapas y otros materiales del mundo escolar. Así las cosas, los núcleos urbanos –como he demostrado en el capítulo anterior– concentraban el mayor número de talleres de impresión, casas editoriales y contextos de comercialización y recepción del libro educativo. En Buenos Aires, Bogotá y Ciudad México, el incremento de lectores fue significativo tanto en los espacios públicos como en los privados. Gradualmente, los nuevos lectores latinoamericanos –entre los que se encontraban niñas y niños, mujeres y hombres obreros–, otorgaron un valor relevante a la letra impresa, aunque también a las imágenes en los dispositivos de lectura.

Entrado el siglo XX, la estandarización y mecanización de los sistemas de impresión abarataron los costos de producción de los libros con imágenes, pero dicho proceso fue lento, irregular y heterogéneo entre los países de la región, ya que se dependía de infraestructura que garantizara los intercambios comerciales con empresas que desarrollaban las máquinas y tecnologías que permitían la reproductibilidad de materiales (tipo)gráficos. De allí que los movimientos, intercambios, flujos de sujetos y mercancías favorecieran la circulación de objetos visuales en diferentes materialidades, especialmente impresas. En consecuencia, en este acápite discuto el concepto de visualidad y de sistema visual epocal, para luego concentrarme en el estudio de las imágenes impresas presentes en los contenidos de los libros escolares, especialmente las relacionadas con sujetos sociales, espacios

y objetos. El insumo principal para la construcción de este capítulo fueron las 33 series visuales elaboradas, para lo cual las macro y mesovistas fueron valiosas en el desarrollo de descripciones y análisis frente a cada país, así como su posterior comparación.

### **7.1 Las visualidades de la época en los libros escolares**

En el año 2003, la teórica Mieke Bal publicó un ensayo titulado *el Esencialismo visual y el objeto de la cultura visual* en el reputado *Journal of Visual Culture* donde cuestionó el movimiento de los Estudios visuales, su aparato teórico-conceptual y sus condiciones de emergencia, suscitando una serie de discusiones y réplicas por diversos eruditos. El núcleo duro de su argumentación polemizaba la aparente atribución de «pureza» a lo visual en los fenómenos culturales por encima de otros modos de significación. Así las cosas, para Bal (2003) «el acto de mirar es profundamente impuro» (p. 9), por ser una práctica sensorial.

Esta fijación por la «pureza» o la «impureza» como argumento, documentó gran parte del giro visual o giro icónico. Sin embargo, la imposibilidad de rastrear genealogías en el estudio de lo visual como campo peregrino (Elkins, 2013) supuso considerar la imagen en tanto concepto viajero en el tiempo, en el espacio y en los campos de conocimiento (Bal, 2009) enfrentando un doble desafío en su objeto de análisis, que media entre la posibilidad de la construcción social del campo visual y la construcción visual del campo social (Mitchell, 2005).

Ahora bien, las visualidades de comienzos del siglo XX estaban profundamente reguladas por instituciones como la escuela, la Iglesia y el Estado. Estas organizaban las prácticas sociales y las representaciones de clase, género, raza, edad durante el período de estudio. Por este motivo, la edición educativa en esta investigación doctoral evidencia la matriz cultural de cada país<sup>148</sup> –no hay que

---

<sup>148</sup> Para el concepto de matriz cultural sigo las ideas del geógrafo Tim Edensor (2002), quien la propone como puntos innumerables de conexión, constelaciones nodales de elementos luchando contra la posibilidad monolítica de la construcción de nación y percibiendo los diversos modos de comprensión y representación de la «identidad nacional». De modo que lo nacional no es algo singular y fijo, sino múltiple y dinámico; por tal razón, considero que las concepciones elaboradas por los teóricos del nacionalismo y la identidad tienen varios puntos de quiebre. En esta

olvidar que la edición es una práctica sociomaterial—. Sin embargo, también se advierten convergencias regionales, como la abundancia de novedades editoriales, los incipientes índices de lectura y el bajo consumo de libros.

Empero, aunque la idea de la escuela como institución modeladora de la formación identitaria es muy tentadora, considero que no se puede comprender la escuela como el único actor en estos procesos en América Latina, ya que aparte de los sistemas educativos masivos se encontraban otras instituciones que contribuyeron a la confección de una historia oficial y su repertorio simbólico, entre ellos la Iglesia católica, pero también los museos, la literatura y los organismos científicos. De modo que los medios impresos escolares tuvieron un papel valioso en la idea de nación moderna, y coexistieron con otras formas culturales paralelas, como la música, la moda, el teatro, el cine y la radio, no solo ocupando un lugar significativo en la confección de la identidad nacional, y a su vez en informando sobre temas de salud, higiene personal y trabajo agrícola<sup>149</sup>.

No obstante, pese a la diversidad de expresiones visuales, la idea logocentrista de que la nación se (re)produce y se (re)presenta textualmente surge como consecuencia de reificar la cultura impresa y las fuentes de información (como la prensa y la literatura) ampliamente estudiadas en el contexto universitario. Este «mal de ojo», como lo denominan Martín-Barbero y Corona (2017), está

---

misma línea argumentativa, Jesús Martín-Barbero y Sarah Corona (2017) expresan que el Estado-nación debe pasar de concebirse como un ente estático a «un campo de luchas, de relaciones de fuerza, de conflictos por la hegemonía de una visión del mundo» (p. 32).

<sup>149</sup> En América Latina, el cine utilizado con fines educativos tiene un lugar significativo desde los años veinte y hasta los sesenta del siglo pasado. De acuerdo con la Dra. María Rosa Gudiño Cejudo (2016), la producción cinematográfica mexicana orientada a temas de salud e higiene para públicos adultos e infantiles sirvió como herramienta de propaganda sanitaria y nacionalista. Posteriormente, en la década de 1940, el proyecto liderado por la agencia estadounidense de Coordinación de Asuntos Interamericanos, con la influencia de Nelson Rockefeller, contribuyó con cortometrajes animados realizados por Walt Disney, los cuales fueron doblados al español y al portugués, pues sus destinatarios eran los países latinoamericanos. Para la ampliación de este tema en particular recomiendo consultar los trabajos: Gudiño, M. (2010) y Cramer, G. y Prutsch, U. (2012).

vinculado con prejuicios que padecen las y los académicos «que reducen el ver desde un solo punto de vista y la ausencia de alternativas» (p. 11). En ese sentido, expresan el desprecio con el que se ha mirado de forma intelectual a las imágenes, olvidando que «en una América Latina donde la escritura no ha acabado de cumplir con su función ciudadanizadora, las imágenes son las que nos permiten nombrar el mundo y ordenar la sociabilidad» (p. 13). Ello pone de relieve la relación dialéctica que existe entre visualidad y visibilidad, así como lo que es visible y lo invisible en el orden social. De modo que las nociones de visualidad-visibilidad y la interacción entre ellas son significativas en Latinoamérica, principalmente como consecuencia de las luchas por la imagen y su conexión con fenómenos como la marginalidad, la hegemonía y la resistencia.

Por lo tanto, propongo la idea de sistema visual epocal para evidenciar la compleja red de objetos y artefactos visuales que hacían parte primordial de las sociedades latinoamericanas, donde las imágenes estaban impresas en libros, periódicos, revistas, postales, caricaturas, almanaques, otras en bustos escultóricos, arte pictórico y productos cinematográficos que documentan la mentalidad de época. Considero que el concepto de «sistema»<sup>150</sup> me permite explicar y comprender las conexiones entre los diferentes actores y procesos, pero a su vez contribuye a hacer visibles y evidentes los intercambios, interacciones mutuas por los procesos transnacionales, así como la permanente transformación de los materiales gráficos.

En la primera mitad del siglo XX, los textos escolares constituían una parte fundamental de los universos visuales, sin embargo estaban otros dinamizadores como periódicos, revistas y efímeros, entendiendo la existencia de una cultura gráfica expandida. Aunque parezca un anacronismo el concepto de Jenkins de convergencia, en tanto «flujo de contenido a través de múltiples plataformas mediáticas» (Gergich, 2016, p. 94), es útil la etiqueta «convergencia cultural» para

---

<sup>150</sup> Entiendo un sistema como una suerte de estructura de conexión modeladora, en la cual las relaciones con las imágenes surgen en los recorridos por espacios ciudadanos, pero también a través de medios impresos y otros objetos visuales con los que se interactúa en un entorno simbólico más amplio, interpelando los modos de ser-estar en el mundo.



describir la convivencia de medios impresos, ópera, teatro, circo y cine, sobre los cuales pueden rastrearse conexiones y pistas entre contenidos culturales dispersos.

Para el período de estudio, el procesamiento de imágenes estuvo estrechamente vinculado con entornos producción y de fabricación en serie, igualmente con artistas y artesanos que contribuyeron con estilos y estéticas a los medios impresos, muchos de ellos respondían a vanguardias artísticas de su tiempo. Las imágenes de los libros de texto llegaron a ser valoradas en tanto dispositivos claves en el desarrollo de la industria editorial educativa, en tanto sistema complejo con relaciones múltiples, fuerzas internas y externas, así como procesos de intermediación cultural, donde los agentes encargados hacen transformaciones de significado importantes sobre la producción editorial (Bhaskar y Phillips, 2019).

Hablar de «sistema» evidencia entonces la materialidad de las imágenes, tanto en el carácter denotativo y materialista de la palabra como en el sentido económico/simbólico dentro de un sistema cultural de signos donde se construyen relatos, narrativas, y discursos. Los sistemas tienen relaciones y condiciones de organización muy particulares dependiendo del entorno, y posibilitan la combinación de unidades, permitiendo los flujos, interconexiones, interrelaciones e interdependencias. En ese orden de ideas, los sistemas suponen la relación entre una imagen y otra, y ello establece elementos de significado valiosos en el análisis crítico de las imágenes como objetos sociales. Desde esta perspectiva, la noción de «contexto» se vuelve porosa y las construcciones de lo global-local se difuminan, ya que solo pueden entenderse como conexiones entre diferentes sujetos sociales, como es el caso de los productores que se encontraban inmersos en la industria editorial escolar. Estos últimos no trabajaban individualmente; hacían parte de un sistema compuesto por personas y artefactos visuales que funcionaban con interacciones y transferencias.

Además, vale la pena anotar que existen otros conceptos similares al de sistema visual epocal. Por tanto, es bueno clarificar que me distancio de la noción de «ecología de las imágenes» sugerida por Susan Sontag (2006), pues ella no desarrolla una propuesta concreta, solamente se limita a debatir el estatuto de la imagen fotográfica y a recuperar la longeva discusión que separa la imagen (copia) de la cosa representada (original). Sin embargo, como metáfora puede ser sugestiva

para comprender las dinámicas e interrelaciones de las imágenes con los entornos, más cuando existe un *revival* del paradigma ecológico en los Estudios de la comunicación. Si bien una ecología de imágenes describe un conjunto más amplio de relaciones entre imágenes y sus elementos, que un sistema visual, evito caer en el anacronismo del discurso ecológico, así como la supervivencia entre «especies de imágenes» y focalizarme en los sistemas de significado que existían durante 1900-1950.

Por su parte, Sunil Manghani (2012) habla de «comunidad de imágenes» retomando la concepción alemana sobre las características tanto materiales como mentales que estas tienen. Para él, una imagen siempre es parte de una comunidad con diversos niveles, capas de producción y recepción. No obstante, seguir esta idea implica pensar en una serie de reglas de convivencia y de intereses comunes y relaciones que difícilmente podemos establecer para este caso de estudio. No obstante, la noción de sistema visual epocal parte del supuesto de la imagen como una estructura de mediadores y mediaciones construidas histórica y socioculturalmente, que facilitan un conjunto más amplio de asociaciones e interacciones a diferentes escalas, configurando formas ontológicas de ser-estar en el mundo.

Recientemente, Mitchell (2016) en un intento de clasificación para agrupar las imágenes –recordemos la imposibilidad de esta empresa–, utiliza la metáfora de «familia». Desde su perspectiva estas formas sensibles pueden organizarse en imágenes gráficas (aquí se encuentran las imágenes impresas en los libros escolares), ópticas, perceptivas, mentales y verbales. Bajo este supuesto si las imágenes son una familia, es posible reconstruir y dar cuenta de su genealogía, empero esto implica pensar en roles y parentescos que en muchos casos son difíciles de rastrear. Mientras que considero que el sistema visual epocal que propongo opera a modo de constelación que puede agrupar conjuntos de imágenes impresas, formando un espacio más amplio y conectándolo con otras manifestaciones visuales.

Curiosamente, la idea de sistema es seguida por Cruder (2008) y aplicada al contexto de los libros escolares, trabajando sobre las categorías como parte, porción y fragmento de herencia barthesiana donde los sistemas de significados se imbrican

con condiciones políticas, económicas, técnicas, culturales, sociales y «el mundo que se monta para que lo miremos, se expone en tanto forma y contenido, sin quiebres, rupturas, discontinuidades con ese otro mundo, extendido fuera de las páginas escolares: actual régimen de visualidad cuyo afianzamiento –sin dudas– colabora el dispositivo escolar» (p. 179). En la perspectiva de Roland Barthes la imagen emerge como una unidad de información valiosa del mensaje que puede tener una doble lectura, una desde arriba y la otra desde abajo, donde son relevantes los espacios y los actantes (sean sujetos sociales u objetos).

A partir del siglo XIX se advertía el crecimiento de un mundo cada vez más poblado de imágenes, donde la cultura gráfica era pujante en las ciudades, la vida cotidiana, el ocio, el entretenimiento y en espacios e instituciones como la Iglesia, el Estado y la escuela. En palabras de Martín-Barbero y Corona (2017) «el mundo de la imagen se situaba en las antípodas de la producción de conocimiento, esto es, en el espacio y tiempo de la diversión y el espectáculo» (p. 29), pero paradójicamente y al mismo tiempo se depositaba confianza en las imágenes como forma de conocer el mundo (Osorio, 2015). Por tanto, el papel activo de las imágenes configuró lo que he denominado sistema visual epocal, desde una perspectiva doble, por un lado un sistema de imágenes, y a su vez un sistema de producción que incluye la posibilidad de pensar las redes transnacionales entre editores, impresores, grabadores, dibujantes, lectores en una forma de organización del trabajo moderno.

Las imágenes en la estructura de los libros escolares normalmente se encontraban en la cubierta, páginas preliminares y en las interiores. Empero, las imágenes librescas eran de naturaleza técnica muy diferente, pues no era lo mismo un grabado que una ilustración o una fotografía, también se incorporaban mapas, retratos, viñetas, las cuales brindaban un valor simbólico y comercial al libro escolar, haciéndolo atractivo para los públicos finales de este objeto y medio de información. Por supuesto, aunque el uso privilegiado era ilustrativo, didáctico e informativo, coexistían imágenes descriptivas, explicativas y decorativas.

En Argentina, la cultura nacional no solo fue producto de las élites, por el contrario respondió a una mezcla con lo vernáculo y lo popular, donde «el sistema escolar moderno se concibió no solamente en íntima relación con las posibilidades

que proporcionó la imprenta, sino con un concepto de tiempo que contenía un temprano sentido de eficacia, anunciando al capitalismo» (Puiggrós, 2019, p. 13). De modo que las imágenes jugaron un papel activo en la vida de mujeres y hombres del siglo XX configurando las representaciones de espacios, sujetos sociales y objetos, con un acentuado énfasis en la modernidad y la formulación de un conjunto de símbolos nacionales que pretendía unificar un país con lugareños y migrantes en medio de la apremiante industrialización, urbanización y consumo de bienes.

En Colombia, los usos de la imagen en el ámbito escolar giraban alrededor del control y la subordinación de ésta como elemento ilustrativo, lo que reduce su potencialidad en el acto pedagógico, por lo que «hablar de pensamiento visual resultaba demasiado chocante a los racionalistas y ascéticos oídos que ordenaban el campo de la educación» (Martín-Barbero y Corona, 2017, p. 29). En Colombia, según estos mismos autores, existía un centralismo visual que «llamaba nacional a las imágenes producidas desde la andina capital acerca de un país que era a la vez caribeño, llanero y costeño de una punta a la otra» (p. 25).

En México, los libros escolares promovieron la diseminación de la cultura gráfica, con la posibilidad de un mayor alcance y permanencia, frente a otro tipo de materiales impresos, como periódicos, revistas, semanarios, carteles, estampas y láminas, que usualmente no llegaban a todo el territorio. No obstante, la experiencia visual de los habitantes de la época no solo se limitaba al consumo de impresos, ya para la primera mitad del siglo XX el cine ocupaba un lugar sustantivo, México era el país pionero en América Latina en contar con esta tecnología y con un desarrollo fundamental durante 1900 a 1950, así como con un decrecimiento importante de este luego de la llegada de la televisión en el decenio de los cincuenta.

Por tanto, antes de comparar la cultura gráfica transnacional presente en los espacios, sujetos sociales y objetos que ofrecen los contenidos de los libros escolares de los tres países, me gustaría presentar el volumen estadístico de las 43.088 imágenes de la muestra por género editorial y por asignatura. En el primer caso, los libros de lectura y los manuales –como géneros– incorporaban un considerable número de contenidos visuales, pues respondían más a las corrientes pedagógicas de la época, que privilegiaban la observación y la relación palabra-imagen en el aprendizaje de la lectura (en el caso de los libros escolares); los

manuales, mientras tanto, por su misma vocación instructiva y aplicada, incluían figuras o diagramas explicativos. Le siguen en número de imágenes los métodos, con 3.805; las cartillas, con 689; las antologías, con 565, y los compendios, con 562. Ver: *Figura 50. Presencia de imágenes por género editorial en los libros escolares de la muestra en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

*Figura 50. Presencia de imágenes por género editorial en los libros escolares de la muestra en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*

Figura 50. Presencia de imágenes por género editorial en los libros escolares de la muestra en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950

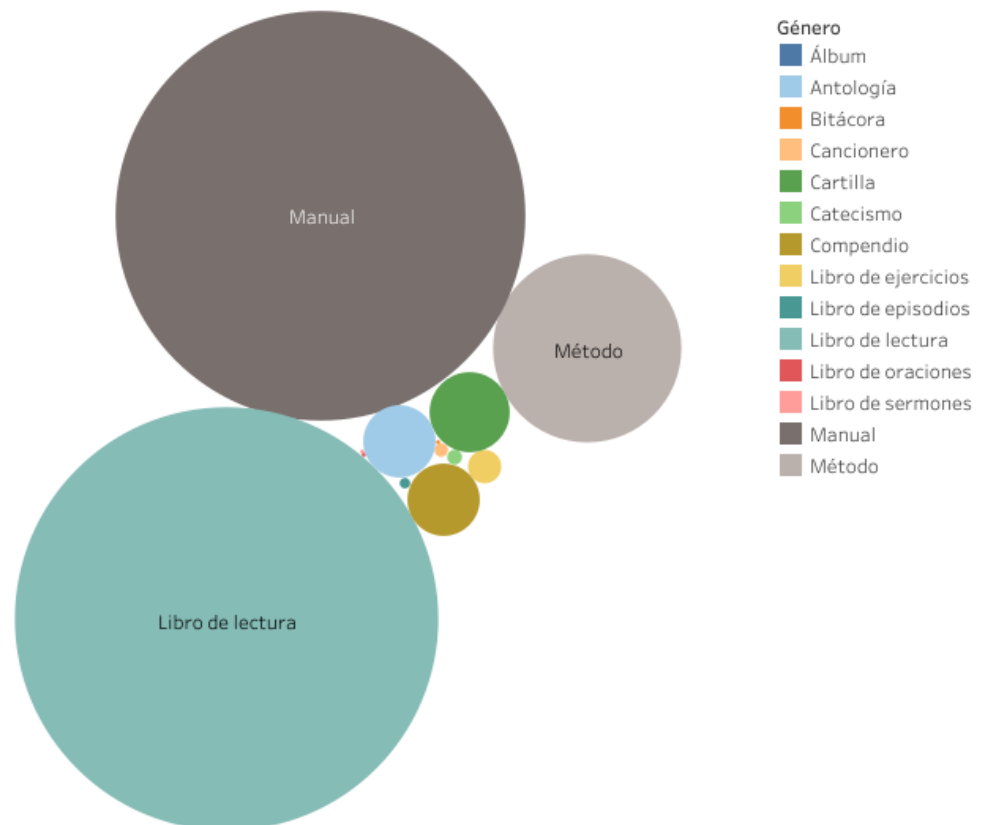


Figura interactiva desarrollada en Tableau:

<https://public.tableau.com/profile/alexis.castellanos2746#!/vizhome/Presenciadeimagenesporgeneroeditorial/Hoja38>

Por su parte, las asignaturas que reúnen el mayor número de material gráfico son en su orden lectura, historia, ciencia, geografía, educación y cívica. Ver: *Figura*

51. Presencia de imágenes por asignatura en los libros escolares de la muestra en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.

Figura 51. Presencia de imágenes por asignatura en los libros escolares de la muestra en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950

Figura 51. Presencia de imágenes por asignatura en los libros escolares de la muestra en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950

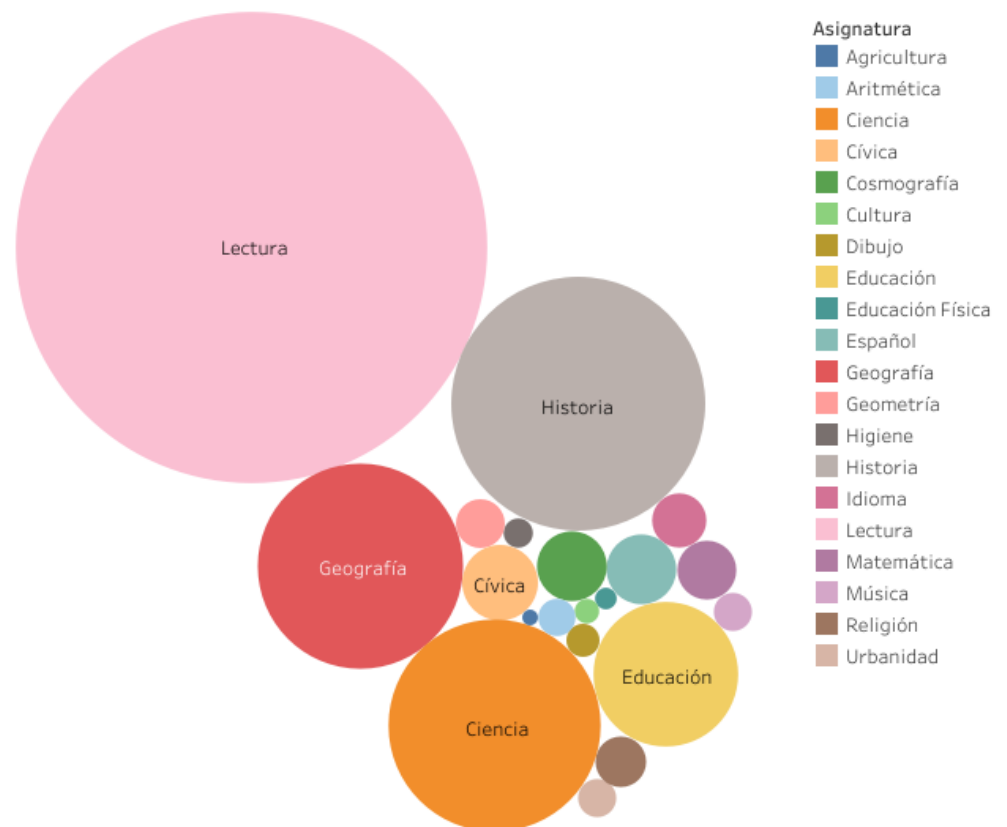


Figura interactiva desarrollada en Tableau:

<https://public.tableau.com/profile/alexis.castellanos2746#!/vizhome/Presenciadeimgenesporasignatura/Hoja35>

Lo anterior es congruente y considero que tiene una correlación con los géneros editoriales, en tanto el 51,7 % corresponde a libros de lectura; el 15 %, a historia; 10,4 %, a ciencia; el 9,8 %, a geografía, el 4,8 %, a educación y el 1,3 %, a cívica. Este tipo de asignaturas, por su propia naturaleza, demandaban una alta

gestión por parte de las casas editoras e imprentas en la consecución de imágenes que incluyeran recursos visuales como ilustraciones, mapas y material científico.

A continuación, presento los hallazgos más relevantes derivados de las 33 series visuales desarrolladas con las imágenes extraídas de los contenidos encontrados en los 400 libros escolares recuperados para esta investigación. Dichas series permitieron organizar el material a partir de criterios que surgieron del propio *corpus* y se apoyaron de procedimientos de visualización que posibilitaron la exploración y agrupación, en grandes conjuntos, de la producción relacionada con espacios, sujetos sociales y objetos. De esta manera, analizo la forma en que se presenta la cultura gráfica transnacional durante la primera mitad del siglo XX, advirtiendo, en clave comparativa, las similitudes y diferencias en cada uno de los países de la investigación.

## **7.2 Espacios**

Los teóricos Henri Lefebvre (2013) y Michel de Certeau (2007) han llamado la atención sobre el contraste y la conjunción entre las representaciones del espacio y las prácticas espaciales. De allí que para este último autor exista una distinción entre espacio y lugar. El primero de estos dos términos está relacionado con el cruce de movibilidades, conflictos y proximidades, convirtiéndose en un «lugar practicado» (p. 129) donde se evidencian las tensiones de fuerzas que influyen en los repertorios de relaciones que se tejen entre los sujetos y los objetos, en el cual se enmarcan sus acciones. Por lo tanto, considero que la página –como soporte de escritura– la cama, la habitación, el apartamento, el barrio, la ciudad, el campo, las ciudades extranjeras, los países y el mundo como especies de espacios (diversos en sus características y fines) se convierten en registros y huellas de aproximaciones espaciales (Perec, 2001). Entretanto, en el lugar existe una preocupación por la distribución y la repartición de elementos en un mismo sitio, teniendo en cuenta la estabilidad y la configuración posicional.

Recientemente, el giro espacial puso en crisis conceptos tradicionales como adentro-afuera, nacional-internacional, local-global, de modo que propongo pensar que el interior doméstico moderno presente en las imágenes impresos de los libros

escolares no es un adentro-nacional-local, sino que se convierte en un espacio transnacional, por su formulación, sus móviles agentes y por el repertorio de objetos que contiene. Por tanto, considero que un análisis comparativo de los contenidos visuales nos brinda información sobre los espacios sociales, en donde aparecen patrones de similitud en los libros escolares, como son civilización, nación, campo, ciudad, doméstico, fábrica, escuela, mapas, imprentas e iglesias. De esta manera, es relevante conocer la naturaleza del espacio (privado, público, no identificado), el tipo de espacio (rural, urbano, no identificado), la locación (interiores, exteriores, no identificado), la finalidad del espacio (educativo, religioso, comercial, industrial, no identificado), la magnitud del espacio (grande, mediano, pequeño, no identificado), la calificación del espacio (abierto, cerrado, vacío, lleno, no identificado), la identificación del espacio (histórico, ficticio, local, internacional) y el color (B/N, duotono, tritono, policromía)<sup>151</sup>.

De acuerdo con las exploraciones realizadas con la muestra de imágenes contenidas en los libros escolares, los espacios son fundamentales en la cultura gráfica, de modo que en las visualizaciones que se encuentran en cada una de las 11 series visuales relacionadas con espacios, las imágenes parecidas se agrupan una al lado de la otra, mientras que las imágenes disímiles se colocan más lejos. He agregado muestras ampliadas de las series para que la lectora o lector pueda cotejar en las meso y microvistas las características similares y las diferencias en el conjunto de datos de la muestra. Ver: [Anexo visual 2. Series visuales A - Espacios 0](#).

### **7.2.1 Civilización**

El primer espacio que aparece en las series visuales elaboradas de los tres países son ambientes civilizatorios, denominados así por sus arquitecturas asociadas al pensamiento occidental grecorromano y sus múltiples referencias a este como relato de origen de la humanidad. Por supuesto, la lógica civilizatoria

---

<sup>151</sup> Algunas de las categorías son recuperadas del análisis de contenido comparativo desarrollado por Senokozlieva, Fischer, Bente y Krämer (2006), así como de los esquemas estructuralistas de Jesús García-Jiménez (2003).



que encarna está fundada en el antropocentrismo, es decir, en el dominio del hombre sobre la naturaleza y las narrativas mitológicas.

De este modo, racialmente la blancura aparece como sinónimo de progreso y civilización, de tal forma que los espacios son profundamente blancos y alineados a ciertos atributos de raza, género y sexualidad. En general, las imágenes se relacionan con hombres que aparecen en objetos de valor simbólico-económico como monedas acuñadas que servían en tanto medida de cambio y esculturas con bustos masculinos, aunque sin fondos, dada la complejidad técnica en la elaboración de estos por parte de los productores visuales. Las construcciones y espacios arquitectónicos son monumentos, obeliscos, panteones, plazas, ágoras y un número destacable de estructuras geométricas con columnas ampliamente ornamentadas de orden corintio. De modo que los estilos y estéticas occidentales de ver y representar el espacio son evidentes en los 400 libros escolares.

Ahora bien, también hay imágenes relacionadas con prácticas y entornos de la vida pública y religiosa, como los juegos olímpicos que se realizaban entre las ciudades-estado en Grecia con una alta participación de atletas masculinos durante el siglo VI a. C. Por tanto, eran fundamentales las actividades en exteriores, con espacios abiertos, de grandes magnitudes e históricos que se reproducen a una tinta para denotar antigüedad. Finalmente, se encuentran referencias visuales del espacio como un territorio en disputa desde lo simbólico, pero también desde lo físico, a través de guerras y conflictos. Ver: [Anexo visual 2. Series visuales A - Espacios I Civilización.](#)

### **7.2.2 Nación**

Dentro de las diferentes formas a través de las cuales se espacializa la nación en los contenidos visuales de los libros escolares de la muestra se encuentran los edificios de las instituciones y las obras públicas, como los parques y los monumentos. También se incluyen imágenes relacionadas con la guerra, la colonización de los espacios bajo lógicas civilizatorias de conflicto y violencia física y simbólica especialmente registrados visualmente como actos heroicos derivados de movimientos independentistas. Esto incluye un repertorio de objetos de flechas, espadas, cruces y equipos bélicos, pues en los libros escolares no hay

nación sin conflicto o república sin guerra. Dichas formas nacionales de espacialización aparecen en los libros de texto insistiendo en el ideal de república visualmente afrancesada, con banderas libertarias que se ondean para pregonar los valores de libertad, igualdad y fraternidad.

Las «efemérides» ocupan un lugar prominente en los libros de la muestra, como una alusión al pasado, a modo de ejercicio representativo de mostrar hechos históricos relevantes en la narrativa hegemónica oficial. Para representar la vejez o la antigüedad de un espacio, sujeto u objeto, los productores visuales recurrían a recursos monocromáticos, como el color sepia o el uso del blanco y negro en las ilustraciones y/o fotografías, las cuales no solo daban cuenta de las limitaciones técnicas de la época, sino de que las imágenes en una tinta o de contorno en un trazo monocromático resultaban ser, en ocasiones, ideales para ser coloreadas por los estudiantes en las clases.

Las conmemoraciones son uno de los recursos que reiteran las editoriales educativas en sus propuestas gráficas: el tiempo nacional explicita la racionalidad moderna. De modo que coincido con Cruder (2008) cuando señala que estas actividades son una perfecta ocasión para incluir la reproducción de cuadros en los libros escolares en los cuales emergen «símbolos de lo argentino que se ofrecen como repertorio encapsulado en un conjunto de imágenes» (p. 125). Como señalé anteriormente, las celebraciones de hitos históricos despliegan un número considerable de esfuerzos simbólicos, donde los objetos visuales ocupan un lugar prominente en todas sus manifestaciones. Ver: [Anexo visual 2. Series visuales A - Espacios 2 Nación.](#)

### **7.2.3 Campo**

El campo se presenta como una alternativa espacial cargada de nostalgia (Perec, 2001) con entornos al aire libre y exteriores de grandes magnitudes; apareciendo como un lugar natural con zonas de siembra y cosecha, cultivos, molinos de viento, animales domésticos y hombres a caballo. Sin embargo, se presentan sobre todo dos patrones recurrentes, el primero, la ruralidad como ambiente laboral con baja tecnificación, y el segundo, una idea visual frecuente, el espacio del sembrador, famoso por la iconografía cristiana con un hombre solitario

esparciendo semillas y trabajando diligentemente, motivos altamente presentes en las imágenes librecas de Argentina y Colombia. [\*Anexo visual 3. Seguimientos visuales A Sujetos.\*](#)

Particularmente en México, los productos agrícolas visibles en las imágenes son cebada, maíz, algodón, azúcar y recursos no renovables, como petróleo, oro, hierro y cobre. Sin embargo, el campo mexicano durante las primeras décadas del siglo XX se convirtió en un espacio de disputa, en el cual la restitución de las tierras formaba parte de los reclamos de Villa y Zapata. Por tanto, la reforma agraria dividió al campesinado en conflictos de clase y raza en los que la propuesta consistía en que cada ejido compartiera elementos como la tierra, la maquinaria y el crédito, y fuera dirigido por un comité elegido, y en que la cosecha se repartiera con los trabajadores en una proporción equitativa a sus aportaciones de trabajo<sup>152</sup>. Sin embargo, la Revolución tuvo mayor presencia en el norte del territorio, y especialmente en las zonas rurales, donde tanto villistas como zapatistas fueron sometidos, acabando así con los brotes de rebelión en los diferentes estados mexicanos, y dando fin al conflicto en medio de una disminución poblacional por la violencia, la gripe y la emigración, así como una enorme deuda exterior. Asimismo, la reforma agraria y la movilización campesina estaban ligadas de modo inseparable a la política educativa durante el decenio de los treinta, en la cual el agrarismo inspiraba el arte, la literatura y el cine (Knight, 2002b).

Ahora bien, en la región los reclamos agrarios y la apuesta de los gobiernos durante la primera mitad del siglo XX concentraron el desarrollo y los esfuerzos en las ciudades capitales, lo que suscitó frecuentes brotes de violencia, inequidad sistemática y peticiones no atendidas, y todo ello, a la larga, llevó a la región a abrazar posturas como las del frentepopulismo y otras corrientes ideológicas de izquierda, en tanto parecían posibilidades que alentaban transformaciones y un cambios estructural frente al modelo dominante.

---

<sup>152</sup> El Estado mexicano lideró 4000 ejidos como espacio de capitalismo agrario, estas zonas a futuro se convertirían en el campo de formación política de un campesinado culto y dotado de conciencia de clase.

Aunque paradójicamente el campo también tuvo otra forma de presentarse, y era la de un espacio de descanso destinado a tiempos vacacionales, con bellas puestas de sol, paisajes agradables y el exotismo propio del hombre moderno ciudadano. Aparecen con frecuencia las casas a las afueras de la ciudad, lejos del ruido y la contaminación urbana, a modo de lugares deseables luego de temporadas de estudio y trabajo en las urbes. Asimismo, la chimenea se convierte en uno de los recursos frecuentes de los productores visuales, actuando como indicio de seres humanos, así como «el campo siempre aparece expresado en condición masculina» (Cruder, 2008, p. 118) por la alta presencia de hombres en las imágenes de estos espacios y donde la ruralidad fue concebida como periférica<sup>153</sup>. Ver: [Anexo visual 2. Series visuales A - Espacios 3 Campo.](#)

#### **7.2.4 Ciudad**

Contrario al campo, el espacio urbano representa el desarrollo pleno del capitalismo y el progreso moderno. Durante la primera mitad del siglo XX la urbanidad latinoamericana es mostrada como un lugar con edificaciones y calles con apuestas arquitectónicas acordes a los estilos transnacionales y cosmopolitas de la época. También aparecen cúpulas, iglesias y capillas católicas cerca de las plazas, gobernaciones, intendencias y otras instituciones estatales. Los encuadres de las imágenes son planos abiertos y generales, o en algunos casos planos picados, lo que da cuenta de tomas áreas que seguramente fueron posibles a la penetración de la aviación en la región, así como la influencia del cine y la fotografía en los productores visuales de los libros escolares.

---

<sup>153</sup> Las asimetrías en los procesos de alfabetización serán notorias entre regiones y países, pero también entre espacios urbanos y rurales, municipios y ciudades capitales, centros políticos versus periferias. En otras palabras, ser un campesino en América Latina era vivir en la «metaperiferia» del mundo, soportando una triple marginalidad geográfica: vivir en un país «subdesarrollado», en una ciudad no capital y estar en el campo.

La ciudad latinoamericana como espacio urbano contiene calles y medios de transporte masivos<sup>154</sup>, comercios y por supuesto contaminación (Cruder, 2008, p. 119). Las plazas, en tanto centro citadino y eje del desarrollo urbanístico, se convierten en lugares de valiosa interacción y significado para los sujetos latinoamericanos del siglo XX. Recordemos que este modelo provenía de la arquitectura española, modelando las formas de concebir y apropiar el espacio y el territorio implantadas en la Colonia. Esta forma de reparto espacial impuesta incluyó la distribución territorial, la creación de un centro y una periferia, un cerca y un lejos, la estructuración física de las instituciones en las que se ejercían prácticas de poder, pero también en la normalización y el disciplinamiento de los cuerpos y la construcción de monumentos y puntos de referencia en la ciudades. Ver: [\*Anexo visual 3. Seguimientos visuales C Espacios.\*](#)

Los sujetos aparecen en los espacios públicos, como plazas, parques, iglesias, escuelas, en tanto lugares de encuentro y de vivir comunalmente, de forma que puede atribuirse a la modernidad la institucionalización la distinción entre lo público y lo privado. Adicionalmente, la vida urbana de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950 estuvo acompañada de grandes cambios en infraestructuras; la llegada del alumbrado público, el agua y el transporte masivo aportó concepciones diferentes del espacio y el tiempo, donde la velocidad se establece como una forma de ser-estar en el mundo. Las estaciones de trenes y ferrocarriles fueron frecuentes en la literatura y en las imágenes de los impresos como lugares de lo público, mientras la electrificación de la vida cotidiana contribuyó significativamente a enriquecer la experiencia sensorial moderna, prolongando las horas de estadía en los espacios públicos a partir de las luces, los escaparates y la publicidad exterior visual de las tiendas en las calles. Asimismo, el caminante en la ciudad y el lector de periódico nos brindan una idea de los

---

<sup>154</sup> Cruder (2008) advierte, sin embargo, la invisibilidad de los sujetos en los espacios, en los cuales se da por sentado –tácitamente– que si hay autos o vehículos de transporte en las ciudades, estos son conducidos por personas que no hacen presencia en las imágenes (p. 120).

repertorios masculinos de los tiempos de ocio, en la cual la industrialización tuvo un papel determinante en delinear el tiempo productivo del tiempo libre.

La modernización, en tanto conjunto de transformaciones tecnológicas, económicas y socioculturales contribuyó a la organización de los espacios y la repartición de estos bajo una lógica de racionalización geométrica concentrando el crecimiento demográfico en los países de la región. Esto implicó una transformación desde lo visual en las ciudades y el paisaje urbano latinoamericano, y entonces Buenos Aires en Argentina, Bogotá en Colombia y Ciudad de México en México fueron lugares de profundos y acelerados cambios durante 1900 a 1950. Ver: [\*Anexo visual 2. Series visuales A - Espacios 4 Ciudad.\*](#)

### **7.2.5 Doméstico**

El espacio doméstico en los libros escolares estuvo vinculado al mundo femenino, mientras el espacio fabril, al masculino. Como mencioné anteriormente, el interior hogareño es un espacio transnacional, en tanto deja ver la recepción de los flujos de ideas y bienes de otros contextos. Subrayo aquí entonces el número significativo de transferencias culturales y estéticas que fueron modelando formas de sentir, pensar y actuar en la organización moderna del hogar. Espacios como la cocina donde se mezclan alimentos, sabores, olores, fuego y comida, pero también prácticas de sociabilidad, como compartir con los integrantes de la familia y sus roles en la mesa, serán evidentes en los libros de texto de los tres países investigados configurando la idea de lo doméstico.

En general, los interiores domésticos son espacios de naturaleza privada, cerrados y de una magnitud pequeña, representados con colores cálidos, cuando se hace un uso más amplio de recursos cromáticos. Aparecen el baño como espacio privado que encarna el discurso de la limpieza y la higienización de los cuerpos, así como el dormitorio, con camas donde el escolar descansa o donde se recupera de resfríos o alguna enfermedad infantil, mientras madres, médicos (hombres) y enfermeras (mujeres) están al cuidado, ambos lugares de intimidad familiar.

La sala cuenta con un amplio repertorio de objetos y mobiliario, interiores decorados con estilos modernos, sofás, pinturas, pianos, muchos de ellos son importados y de nuevo reafirman la condición transnacional. De acuerdo con Flusser (2002), en la representación del espacio doméstico las paredes son cubiertas

con objetos evitando evidenciar su desnudez —como se hace con el cuerpo desde las concepciones cristianas— de modo que cuelgan sobre ellas cuadros y fotografías. Kandinsky (2002) al dedicar unas páginas a las paredes desnudas, lisas y taciturnas advierte que son llenas de “monstruos”, aún en contra del espíritu del romanticismo que aboga por el silencio de los espacios. Asimismo, el interior doméstico y la Iglesia eran lugares en el que las mujeres desarrollan destrezas creativas y organizativas, pero también habilidades sociales. [Anexo visual 3. Seguimientos visuales A Espacios.](#)

Por último, pero no menos importante, las fachadas de las viviendas al estilo europeo, la puerta de entrada y del garaje, los tejados, los buzones de correspondencia que dan cuenta de un intercambio de información entre los habitantes de la casa con seres queridos en otras partes del mundo fueron una evidencia de la dimensión transnacional presente en la cultura gráfica de la época en América Latina. Ver: [Anexo visual 2. Series visuales A - Espacios 5 Doméstico.](#)

### **7.2.6 Fábrica**

La espacialidad fabril está representada con infraestructuras, edificaciones con humo y plantas de un piso que incorporan maquinaria importada, lo cual también evidencia los flujos transnacionales de los países latinoamericanos. En dichas estructuras, que aparecen a las afueras de la ciudad, son más frecuentes los exteriores que los interiores; su finalidad es industrial y su magnitud es grande. La calificación del espacio es abierta y los recursos que utilizan los productores visuales son monocromías, altos contrastes de blancos y negros, y en ocasiones sepías.

El imaginario de la revolución industrial británica, basado en un modelo económico capitalista y extractivista, hizo eco en los libros de texto. Muestra de ello es el amplio número de engranajes, piñones, ruedas y cadenas de producción que se aplica a contexto de confección textil y manufactura. Todos estos espacios tienen una llamativa ausencia de sujetos sociales, y prevalece la centralidad de las vistas generales y panorámicas de edificaciones. También es notoria la aparición de silos argentinos que reflejan una tecnificación superior frente al campo colombiano y mexicano. Ver: [Anexo visual 2. Series visuales A - Espacios 6 Fábrica.](#)

### 7.2.7 Escuelas

Las actividades relacionadas con prácticas de educación y procesos de aprendizaje privilegian la aparición de libros de texto en escuelas y espacios como el interior doméstico. La escuela en los contenidos visuales se muestra de naturaleza pública, y aparecen en contextos rurales o urbanos; la finalidad del espacio es formativa, y su magnitud, mediana. Por su parte, su calificación espacial puede ser abierta y cerrada, con fachadas escolares de estudiantes ingresando al edificio escolar, normalmente lleno de niñas y niños y donde el color tiene un rol relevante ya sea con duotonos o policromías, por su posición en la cubierta.

Este espacio es muy particular porque difumina las dicotomías construidas entre rural y urbano, privado y público, dado que es un lugar de confluencia que reúne diferentes sujetos con también diversas características sociales, económicas y culturales. Las marcas que distinguen el tiempo escolar aparecen señaladas por las estaciones (primavera, verano, otoño e invierno) para el caso de Argentina y México, o por los calendarios, fiestas patrias y religiosas en Colombia. Estos marcadores temporales también eran significativos en el mundo laboral, principalmente para quienes estaban vinculados al sector agropecuario, pues los trabajadores se iban a las ciudades cuando no era época de recolección y cosecha<sup>155</sup>.

La llegada de un libro nuevo anunciaba el comienzo del año escolar y reafirmaba la relevancia de la cultura letrada y de la escuela como un espacio propicio para el desarrollo integral de los escolares, diseñado con zonas diferenciadas de enseñanza-aprendizaje y de recreo y ocio. Esto nos advierte la importancia de la organización espacial, distribución de los cuerpos y relaciones de poder entre los diversos actores de los procesos educativos. Finalmente, como veremos más adelante en la discusión sobre sujetos sociales y objetos, son altamente frecuentes las escenas de lectura que incluían la presencia de libros y cuadernos, edificios escolares, salones, pupitres, mesas, tableros, pero también maestras,

---

<sup>155</sup> En el sur del continente, muchos migrantes eran parte del fenómeno «golondrina», es decir solo viajaban en ciertos períodos del año, lo que garantizaba su vinculación laboral como jornaleros en tiempos de cosecha con aproximadamente ocho horas de trabajo diarias.



maestros y estudiantes en actitud de aprendizaje. Ver: [Anexo visual 2. Series visuales A - Espacios 7 Escuela.](#)

### **7.2.8 Mapas**

Existe una relación profunda entre la cartografía y la modernidad, de allí que los mapas operaran como formas de control del espacio, mediante estructuras de territorialización, como continentes, regiones, países y ciudades. Aunque el mapa no es propiamente una representación del territorio, la existencia del Estado-nación se legitimó a través de la soberanía territorial y la organización política. Esto vino acompañado de una serie de conflictos, enfrentamientos y guerras en el interior de América Latina entre los países, en la búsqueda y definición de límites fronterizos, pues no solo estaban en disputa espacios territoriales, sino recursos naturales, muestra de las complejas relaciones internacionales y la geopolítica regional, que aún se vive en las márgenes y fronteras.

Los mapas, en tanto esquemas de dominación del territorio, brindaban información visual de rutas comerciales, vías de transporte terrestre, ferroviario, fluvial y marítimo y redes transnacionales de intercambio e interacción entre las personas. Empero, muchas de estas imágenes no fueron creadas directamente para los libros escolares, sino que se recuperaban y se reusaban de esfuerzos anteriores, como las comisiones corográficas o geográficas emprendidas en tiempos decimonónicos, las cuales constituyeron un valioso aporte a la identificación de recursos naturales, a inventariar asentamientos de metales preciosos y poblaciones locales. Estos proyectos científicos tenían un carácter descriptivo, pero también estaban politizados, en el sentido de que afianzaron un imaginario colectivo de la región.

La producción visual derivada de este tipo de iniciativas es bastante amplia en varios países latinoamericanos, aunque destacan los trabajos de la Oficina Topográfica Militar en Argentina, las expediciones de Agustín Codazzi y Manuel Ponce de León en Colombia y el liderazgo topográfico de Agustín Díaz en la Comisión Geográfica Exploradora en México. Considero que el saber cartográfico requería de habilidades científicas, pero también de equipamiento importado y sistemas de impresión sofisticados en su (re)producción en los libros de texto, de

modo que no todas las imprentas tuvieron un nivel de calidad con esos materiales. Destaco de la muestra revisada de los 400 libros escolares el trabajo de los mexicanos Herrero Hermanos Sucesores, quienes tienen mapas con una alta definición y detalle en varios de sus textos. Ver: [Anexo visual 2. Series visuales A - Espacios 8 Mapas.](#)

Por último, recordemos que la ambición occidental motivó la producción de imágenes espacios, sujetos y objetos, las cuales fueron configurando relatos coloniales, estereotipos e historias únicas con «una única versión acerca de los hechos que se narran» (Cruder, 2008, p. 125). Muestra de ello es que los libros escolares de la muestra coinciden en la llegada de Cristóbal Colón y los españoles al continente, en tanto mito fundacional que presenta a América Latina en la historia del mundo como descubierta y colonizada, relato compartido en los libros de texto de los tres países del estudio. Allí Colón es presentado visualmente con el estereotipo de un genovés altivo, hombre de riesgos y mares, marinero diestro y navegante del Atlántico. [Prueba visual 29. Colón: el mito fundacional.](#)

### **7.2.9 Imprentas**

Los espacios dedicados a la producción gráfica son poco visibles por varias razones, en primer lugar, la marginalidad de las imprentas en las ciudades y los entornos en los cuales estaban los talleres, muchos de ellos «instalados en sótanos de un edificio, en calles estrechas donde el sol difícilmente entraba» (Febvre y Martin, 2005, p. 147), evidenciando que la impresión y la edición eran actividades ciudadanas. En segundo lugar, existía una centralidad en la artefactualidad maquina que relegaba a los obreros, quienes laboriosamente desempeñaban su oficio en el taller. Y en tercer lugar, los productores gráficos pasaron a la historia de forma anonimizada y con una persistente invisibilidad de su trabajo.

Las imágenes sobre maquinarias y equipamientos para imprimir textos e imágenes dan cuenta de los tipos de impresión disponibles durante el período de estudio, así como de la incipiente industrialización del sector. Dentro de los sistemas técnicos que se destacan están la imprenta gutenberiana, la tipografía y la litografía. La naturaleza espacial es privada con locaciones en interiores, con una vocación comercial semiindustrial. Asimismo, aparecen actividades relacionadas

con la cultura impresa y la producción libresca, mientras objetualmente se encuentran libros abiertos, papeles pergamino y plumas de escritura. Por último, un grupo de objetos visuales está relacionado con marcas, heráldicas o referencias directas a sellos, monogramas reconocidos como los de Alberto Durero y Aldo Manuzio. También, están Atenea/Minerva diosa representativa de las artes y la sabiduría, y el orfebre Johannes Gutenberg, santo patrón de los impresores. Ver: [Anexo visual 2. Series visuales A - Espacios 9 Imprentas.](#)

### **7.2.10 Iglesias**

El sistema de valores de la sociedad latinoamericana tuvo una profunda influencia de la Iglesia Católica Apostólica Romana. De modo que la presencia de edificaciones, templos y espacios de congregación confesional son altamente significativos en los textos escolares de Argentina, Colombia y México, en una región que por imposición vivió procesos de colonización territorial, lingüística y religiosa, en la cual la Iglesia tuvo una influencia potente en la evangelización y en la educación. Su ubicación espacial fue central en la vida de los habitantes del continente, de allí que ocuparon un lugar prominente en las instituciones de poder, con profundos encuentros y desencuentros en medio de un pseudo discurso estatal laicista. Ver: [Anexo visual 3. Seguimientos visuales B Espacios.](#)

Estas imponentes estructuras tenían el propósito de explicitar la inferioridad del ser humano sobre la superioridad divina. Las torres que se elevan hacia el cielo metafóricamente comunican la conexión entre los creyentes y Dios, mientras las puertas decoradas y cada elemento arquitectónico de los templos estaban perfectamente intencionados y acordes a la teología católica cristiana. Los símbolos e imágenes, cruces, retablos, santos, cristos y vírgenes acompañarán los lugares de la fe, la intercesión y la religiosidad. La naturaleza del espacio era público, la finalidad era religiosa, aunque también, durante el siglo XVI al XIX, educativa; la magnitud, grande y el color, monocromo casi en todos los casos. Ver: [Anexo visual 2. Series visuales A - Espacios 10 Iglesias.](#)

### 7.3 Sujetos sociales

Considero que el libro escolar contribuyó a la organización y clasificación social de los sujetos, entendiendo que estos son actores con agencias, intereses, relaciones e interacciones en un entramado complejo. La escuela, en tanto institución formadora de individuos, reguló la visibilidad e invisibilidad en las imágenes de los materiales impresos de niñas, niños, mujeres y hombres, los cuales ocupan un lugar significativo en los contenidos.

Por tanto, es significativo reconocer algunos elementos del material visual que describo a continuación. En primer lugar, el número de personas que aparecen en las imágenes (uno, grupo pequeño (2-10), grupo grande (11-en adelante); su condición racial (blancos/europeos, criollos, indígenas, negros); su sexo biológico (hombres, mujeres); su edad (adultos mayores, adultos, jóvenes, niños, bebés); el tipo de actor social (históricos, mitológicos, común); su estatus político (próceres, gobernantes, ciudadanos); y su oficio/profesión (educador, médico, obrero, gaucho/agricultor/campesino, soldado, sacerdote, artesano/artista, sastre, estudiante, indeterminado)<sup>156</sup>.

Tras el análisis de contenido realizado se encontró que la presencia de sujetos entre Colombia y México es muy parecida, de modo que los personajes que aparecen en los libros escolares son similares en tipo y en frecuencia. En el caso argentino hay mayor dispersión en la distribución de los datos, pues allí claramente se evidencia la alta visibilidad de hombres europeos, por encima de otros tipos de individuos. Ver: *Figura 52. Presencia visual de sujetos sociales por país en los libros escolares de la muestra en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

---

<sup>156</sup> Como mencioné anteriormente, algunas de las categorías son recuperadas del análisis de contenido comparativo desarrollado por Senokozlieva, Fischer, Bente y Krämer (2006) y de los esquemas formulados por Jesús García-Jiménez (2003).

*Figura 52. Presencia visual de sujetos sociales por país en los libros escolares de la muestra en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*

Figura 52. Presencia visual de sujetos sociales por país en los libros escolares de la muestra en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950

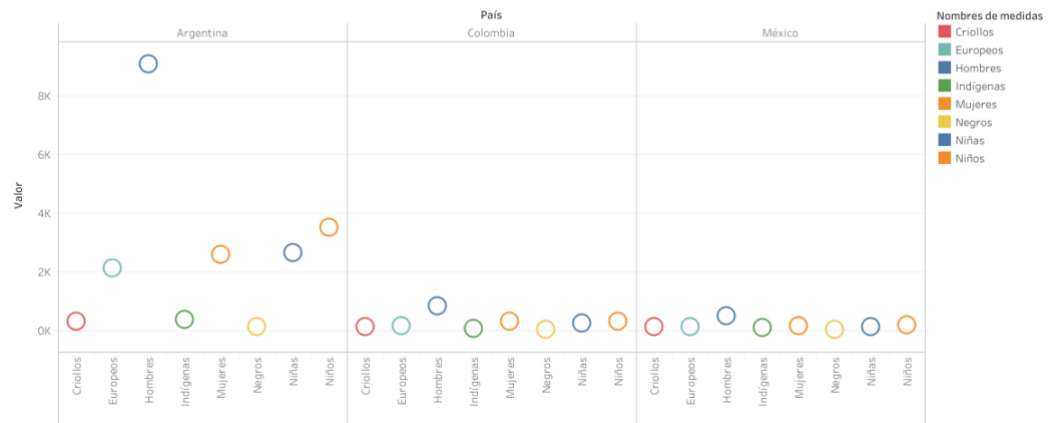


Figura interactiva desarrollada en Tableau:

<https://public.tableau.com/profile/alexis.castellanos2746#!/vizhome/SujetosSocialesporpas/Hoja37>

Sobre el sexo biológico de los sujetos sociales por país, a partir de los datos se encontró que la tendencia es una hegemónica presencia de hombres en Argentina, Colombia y México, que claramente responde a las lógicas patriarcales que encarna la modernidad europea impuesta en América Latina y que reproducen los libros de texto que constituyen el *corpus* de la investigación. Ver: *Figura 53. Presencia visual de mujeres y hombres por país en los libros escolares de la muestra en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

Figura 53. Presencia visual de mujeres y hombres por país en los libros escolares de la muestra en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950

Figura 53. Presencia visual de mujeres y hombres por país en los libros escolares de la muestra en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950

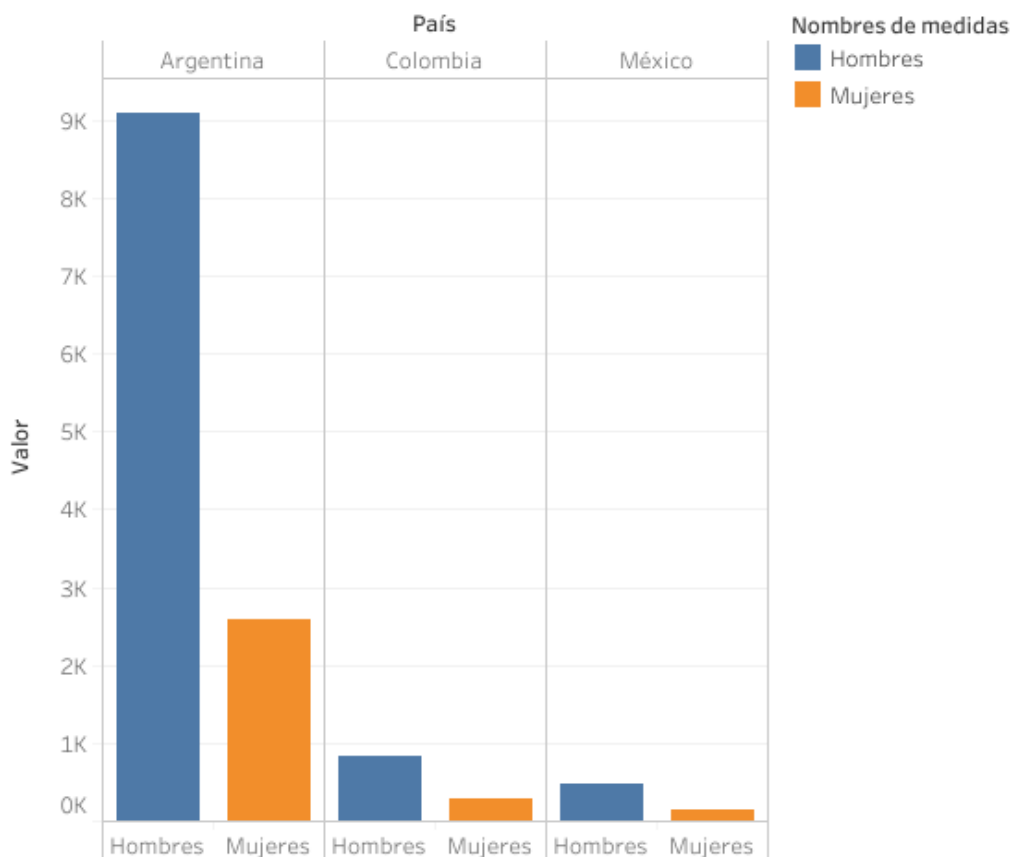


Figura interactiva desarrollada en Tableau:

<https://public.tableau.com/profile/alexis.castellanos2746#!/vizhome/Presenciademujeresyhombres/Hoja32>

En las imágenes relacionadas con infancia aparecen con mayor frecuencia niños que niñas. En suma, la inequidad de género y los privilegios otorgados al sexo masculino son visibles en el conjunto de datos de los tres países del estudio. Ver: *Figura 54. Presencia visual de niñas y niños por país en los libros escolares de la muestra en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

*Figura 54. Presencia visual de niñas y niños por país en los libros escolares de la muestra en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*

Figura 54. Presencia visual de niñas y niños por país en los libros escolares de la muestra en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950

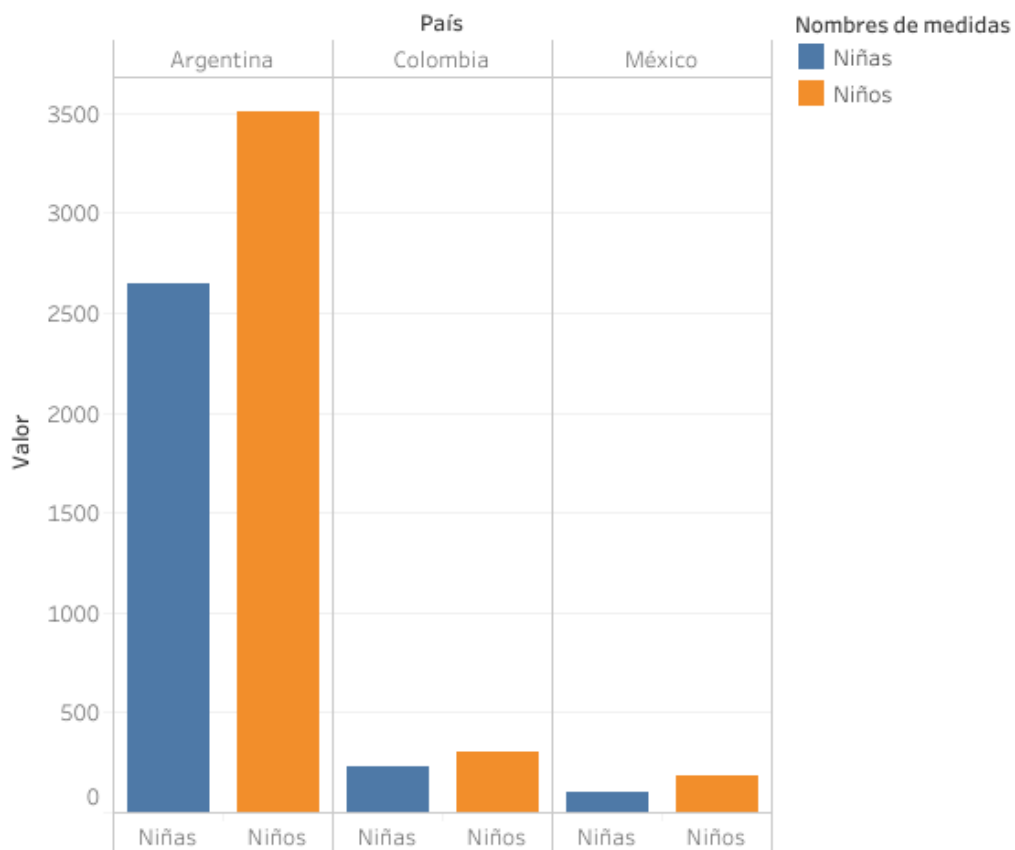


Figura interactiva desarrollada en Tableau:

<https://public.tableau.com/profile/alexis.castellanos2746#!/vizhome/Presenciadeniasynios/Hoja31>

Desde el punto de vista racial se advierten varios elementos. En primer lugar –en el caso argentino– una alta visibilidad europea, así como baja visibilidad de sujetos sociales indígenas y afrodescendientes. La presencia criolla o mestiza en el caso mexicano y colombiano formó parte de los discursos nacionalistas, en los cuales cobró relevancia exaltar la mezcla y la diversidad étnica. De modo que Argentina configuró un país de migrantes y privilegió la idea de implantar el imaginario de nación europea y civilizada en América Latina, invisibilizando

simbólica y físicamente cualquier otro tipo de variable racial. Por su parte, Colombia adoptó el relato de un país de regiones diversas (caribeña, andina, amazónica, llanera y pacífica) en concordancia con su pluralidad topográfica y sus condiciones geográficas con dos costas oceánicas muy diferentes, una región montañosa tripartita, un llano amplio y una selva amazónica. Mientras tanto, México promovió un discurso visual alentado desde los libros de texto y los diversos medios simbólicos del Estado como país mestizo, profundamente indígena y lleno de sincretismos. Ver: *Figura 55. Presencia visual de europeos, criollos, indígenas y negros por país en los libros escolares de la muestra en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

*Figura 55. Presencia visual de europeos, criollos, indígenas y negros por país en los libros escolares de la muestra en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*

Figura 55. Presencia visual de europeos, criollos, indígenas y negros por país en los libros escolares de la muestra en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950

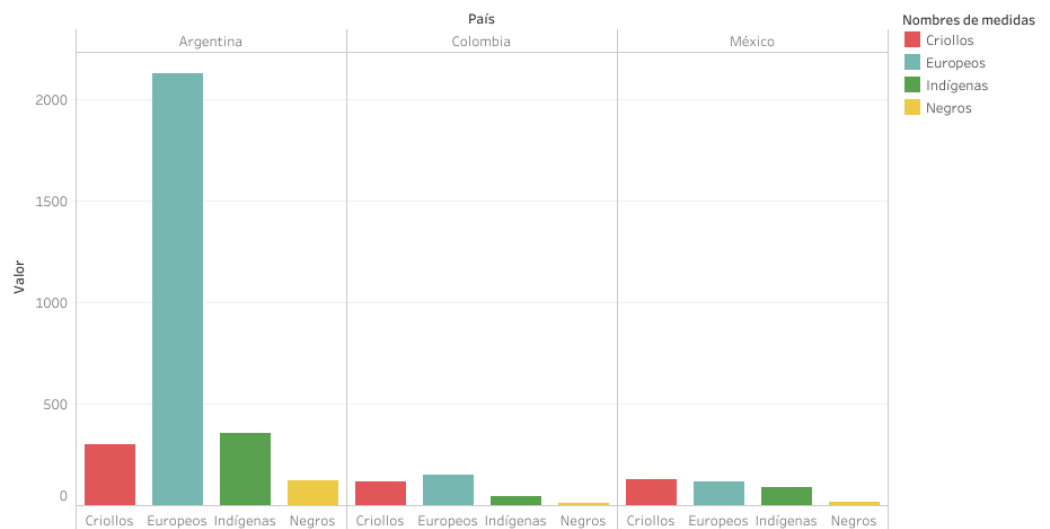


Figura interactiva desarrollada en Tableau:

<https://public.tableau.com/profile/alexis.castellanos2746#!/vizhome/Presenciadeeuropeoscriollosindigenasynegrosporpas/Hoja29>

Por último, antes de realizar una descripción y análisis por cada una de las series de sujetos sociales encontradas en los 400 libros de texto de la muestra, debo



señalar que los constreñimientos en el uso de tintas por parte de los impresores aumentarían el costo de elaboración de los productos editoriales y demandaría el uso de sistemas de impresión más sofisticados, los cuales no eran tan accesibles y frecuentes en los talleres latinoamericanos del periodo de estudio. Ver: [Anexo visual 2. Series visuales B - Sujetos 0.](#)

### **7.3.1 Personajes de cuentos y fábulas**

Como hemos visto hasta este punto, en términos generales las asignaturas de los libros escolares relacionadas con lectura fueron el producto editorial más producido por casas de edición educativa y talleres de impresión. En ellos los públicos lectores eran expuestos a narraciones, relatos e historias cortas con una perspectiva moralizante y con lecciones o moralejas.

Recordemos que la aparición de la literatura para públicos infantiles se encuentra vinculada a lo que el historiador Philippe Ariès (1992) llamará «la invención de la infancia». Sin embargo, en la escuela los libros escolares también fueron reemplazados por textos con carácter moral, a los cuales se les brindaba un uso didáctico. Muchos de estos materiales pertenecían a la tradición oral germana y francesa que se adoptaron como lecturas obligatorias y que fueron incluidas en los libros escolares de América Latina. La configuración de este *corpus* de literatura para niñas y niños se nutrió de autores locales o de adaptaciones de textos de autores políticos. De acuerdo con Lyons (2011), los «cuentos populares campesinos fueron universalmente rebautizados como “cuentos de hadas” por el romántico siglo XIX» (p. 565) y se convirtió en un acervo literario en constantes procesos de asimilación, adaptación y ajustes, dependiendo de los editores y los públicos lectores.

En ellos aparecían sujetos históricos, mitológicos, o simplemente hombres y mujeres que le brindaban una enseñanza al infante. Destaco en los datos de la muestra que a partir de las series visuales se puede advertir la presencia de cuentos con princesas y príncipes en sus bellos palacios, en contraste con sus antagonistas brujas y ogros malvados. Asimismo, fábulas con animales antropomorfos y un amplio repertorio de fauna doméstica y salvaje.

Cromáticamente, los productores visuales hacían uso de dos tintas, en especial rojo y negro, frecuentes en las páginas de los libros escolares en los cuales

aparecían sujetos en grupos pequeños, con condición racial blanca dada la importación de narrativas europeas y la presencia de oficios que corresponden a actividades que se ejercían en la Edad Media, entre las que se encontraban principalmente el médico, agricultor/campesino, el soldado, el sacerdote, el sastre, el herrero, el orfebre y el panadero. Ver: [Anexo visual 2. Series visuales B - Sujetos 1 Personajes de cuentos y fábulas.](#)

### **7.3.2 Animales**

Los animales y alfabetos antropomorfizados o con atributos humanos eran repertorios recurrentes en las publicaciones infantiles de la época, y los libros escolares no eran la excepción, pues se valían del «animismo infantil» descrito por Cruder (2008) en tanto «la tendencia a concebir las cosas como vivas y dotadas de intenciones» (p. 160). De forma que existe un vínculo inquebrantable entre los cuentos, fábulas y narrativas de ficción y la aparición de animales.

En el caso del material analizado, la muestra recuperada de los 400 textos escolares de Argentina, Colombia y México, se pudo establecer la presencia de animales domésticos y salvajes, siendo los primeros más visibles que los segundos. Los perros, gatos, vacas, caballos, ovejas, gallos, gallinas y loros protagonizaron las historias que se desarrollaban en los libros de lectura, así como decoraban las páginas de otras asignaturas. Mientras que avestruces, cocodrilos y/o caimanes y leones eran recurrentes para hablar de fauna y de especies exóticas regionales o foráneas. Ver: [Anexo visual 2. Series visuales B - Sujetos 2 Animales.](#)

### **7.3.3 Hombres**

A los hombres visibles en los libros de texto y que aparecen en las series se les muestra recurriendo al género retrato, que se empleaba para presentar a próceres, prohombres y notabilidades que tenían una correlación narrativa con la historia oficial de los países. En el caso argentino, fueron protagónicos en los contenidos visuales José de San Martín y Domingo Faustino Sarmiento; en Colombia, la dupla libertadora Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander; y en México, José María Morelos y Benito Juárez. Una estrategia para ver(se)/autorrepresentar(se) de la clase dirigente fue aparecer en los libros escolares, dado el amplio alcance y su

influencia social en los sistemas educativos. Ver: [Anexo visual 2. Series visuales B - Sujetos 3 Hombres.](#)

Sobre los sujetos en ruralidad, encontré gauchos y campesinos de ruana y sombrero en espacios de baja tecnificación, reclamando justicia y equidad en la repartición de tierras o simplemente bajo el patrón visual de la idea bíblica del sembrador. En Argentina, la ganadería bovina y ovina se convirtió en un actividad preponderante en el espacio rural, de allí que el gaucho rioplatense se instaure como una figura representativa encarnando procesos de colonización del territorio; por cuestiones económico-políticas, la expansión motivó al Estado argentino a emprender una serie de excursiones y campañas militares en el «desierto», nombre que se le asignó a la zona habitada por población indígena. Según documenta James Scobie (1964),

aquellos cuyos antepasados habían podido adquirir y conservar enormes concesiones de tierra o que ahora obtuvieron estancias disfrutaron de una existencia dorada. Tierras cuyo único valor habían sido sus rebaños de ganado en estado natural, tierras a las que sólo se podía llegar a caballo o en carretas tiradas por bueyes, tierra ocupada en gran parte por indios hostiles, experimentaron una transformación total. El capital británico había construido ferrocarriles (p. 5).

Ello pone en evidencia lo que implicaba la tenencia de la tierra y la acumulación de capital que provenía de ella como dispositivo de poder, por lo que era importante desalojar a las poblaciones indígenas que habitaban estas tierras. La literatura presente en el siglo XIX y comienzos del XX narró al gaucho como un nómada marginal, un individuo con una carga negativa, cercano al vagabundo, huérfano, errante y desposeído. Paradójicamente, aunque el gaucho encarnaba la barbarie, a su vez recreaba la identidad criolla con valores de gallardía y valentía y con un amplio dominio sobre la naturaleza. En tiempos decimonónicos, las dicotomías civilización/barbarie, progreso/retraso, sociedad tradicional/moderna, urbano/rural estaban en el centro de discusión; de hecho, una de las figuras más representativas de estos debates era Domingo Faustino Sarmiento quien asumió que lo gauchesco era sinónimo de barbarie. Ver: [Prueba visual 30. Gauchos.](#)

Colombia, por su parte, es presentado como un país tropical y con diversidad de pisos térmicos –clima cálido, templado y frío– en el cual se encontraban sujetos asentados ante todo en las zonas andina y caribe. De allí que el estereotipo del campesino de sombrero de paja y ruana resultara ser tan solo eso, un cliché de una clase mayoritariamente mestiza, en un Estado-nación donde «la inmigración de europeos se vio frenada generalmente por el clima, el terreno y la pobreza» (Abel y Palacios, 2002, p. 174). En cambio, en la costa caribe el procedimiento más empleado por los productores visuales era mostrar el servilismo de la población afrodescendiente. El crecimiento demográfico colombiano entre el XIX y el XX fue notorio, y ya en 1928 el país contaba con 7.212.000 de habitantes. En términos de concentración urbana, el desarrollo estaba en Bogotá, Medellín, Cali y Barranquilla. De modo que estas cifras evidenciaban un país escasamente poblado de corte rural, «con tres cuartos de su población analfabeta, carente de inmigrantes –el mayor grupo de inmigrantes era el turco, o sirio-libanés, en su mayor parte dedicado al comercio al por menor–, remoto y antirrevolucionario» (Deas, 2002, p. 299). Adicionalmente, las brechas de inequidad social eran hondas, y el país no era muy próspero, por lo que no fue atractivo para los inmigrantes, de entre los cuales destaco a religiosos extranjeros, que constituyeron uno de los grupos de mayor impacto en esta época. Asimismo, las migraciones internas, principalmente de población rural a los cascos urbanos, muchos en busca de oportunidades y por la violencia, siguen siendo el principal factor de desplazamiento forzado hasta el día de hoy.

Por su parte, en el norte del continente pese a la lucha de los caudillos en «1930 sólo el 9% del valor de la tierra de México se había traspasado a propiedades ejidales comunales» (Knight, 2002b, p. 14), lo que fomentó el descontento y llevó como consecuencia a la revolución, que tuvo significativas resonancias y derivas en «la expansión de los programas de enseñanza; el indigenismo y el arte «revolucionario» (p. 15). La violencia mexicana y colombiana marcaron profundamente la realidad de estos dos países latinoamericanos, signando su sociedad y sus expresiones culturales. En ambos, el campesinado constituía el grueso de la población, de allí que los libros escolares contuvieran un número sustancial de imágenes relacionadas a actividades en espacios de ruralidad que

incluían hombres de siembra, y mujeres laboriosas de falda y cabellera larga de trenzas. Ver: [Prueba visual 31. Campesinas](#).

#### **7.3.4 Mujeres**

La presencia femenina en el *corpus* de esta investigación, como he explicado anteriormente, es significativamente menor que la masculina. Las mujeres en los libros escolares –visualmente– se ocupaban de «las tareas del hogar, aunque también cumplían algunos otros roles: la mayoría maestras –al punto que solo en dos ocasiones observamos un maestro–, y en pocas ocasiones se dedicaban a otras profesiones, tales como bibliotecaria, guía de museo, secretaria y doctora» (Cruder, 2008, p. 147). En consecuencia, las mujeres presentes en los contenidos de la muestra de libros revisados son mayoritariamente rubias, personajes de cuentos, damas notables, con caracteres frágiles, rostros mirando hacia el suelo y expresiones de servilismo. Ver: [Anexo visual 2. Series visuales B - Sujetos 4 Mujeres](#).

El estereotipo de género de la época respondía, por supuesto, a una lógica patriarcal que ya he develado, donde la reproducción de un modelo relacionado con buenas hijas, buenas esposas y buenas madres encarnaba una serie de características como obediencia, humildad, prudencia, sencillez, laboriosidad, castidad y abnegación. La higiene y la economía doméstica derivada del discurso cristiano influyó potentemente en la mentalidad femenina y en el disciplinamiento de los cuerpos. Sobre este tópico retomo a Cruder (2008), quien afirma que «la maternidad y el cuidado amoroso de los hijos por sus madres se hace extensivo a la representación de los animales y sus crías, presentándolos al modo de las familias humanas incluida la asignación de roles familiares» (p. 147-148).

Finalmente, a comienzos del siglo XX la escolarización femenina avanzó mayoritariamente en niñas privilegiadas de clases medias y altas. Asimismo, dentro de los otros grupos sociales que accedieron a procesos de alfabetización estaban los obreros y trabajadores, de modo que gradualmente el negocio editorial se fue diversificando, y ello aumentó la producción gráfica y literaria por públicos lectores y nichos de mercado. Ver: [Prueba visual 32. Libros para niñas](#).

### 7.3.5 Escolares

La escuela como institución aparece de forma protagónica en su labor de enseñanza a la niñez latinoamericana. En ella se formaban las niñas y niños argentinos, colombianos y mexicanos a través del acompañamiento de maestras y maestros, compartiendo escenas cotidianas que ocupan las imágenes en los libros escolares. Para ello, la «economía de rasgos» terminó siendo una estrategia de diferenciación entre los sujetos de los libros de texto, en los cuales, según Cruder (2005) consiste en que los productores visuales reutilicen o apropien iconografías ya instaladas como lo era la derivada de las imágenes religiosas. Esto confirma la «continuidad de imágenes usuales de extendida circulación en la vida cotidiana trasladadas a la situación escolar» (p. 144). Por tanto, existen grandes similitudes entre las pinturas religiosas con las representaciones escolares, donde Cristo enseñando a sus discípulos es reemplazado por la figura del maestro o maestra con sus estudiantes.

Veintidós años después de la publicación de la Dra. Zenaida Osorio Porras, *Personas ilustradas [...] (2000)*, sigue vigente su descripción sobre la formulación del buen escolar a través de un cuerpo infantilizado bajo una perspectiva moralizante y religiosa, en los procedimientos visuales de los dibujantes e ilustradores del siglo XIX y los primeros decenios del XX. Este estudiante modelo tuvo una visibilidad hegemónica en los libros de texto, fue protagonista en las lecciones sobre la naturaleza, las normas de civismo y urbanidad, y el mundo de la lectura donde «a menudo el libro que leía era la propia cartilla en la que la ilustración aparecía» (p. 24). Asimismo, los lugares institucionales de la enseñanza y el aprendizaje, como la escuela, regularon el tiempo infantil creando franjas de estudio y ocio, motivos frecuentes en los contenidos visuales de la muestra analizada.

La socialización de los sujetos en los espacios educativos era visible a través de maestras, maestros, niñas y niños y sus múltiples interacciones, de allí que el número de personas que aparecen en las imágenes estén conformados por grupos grandes, de entre diez y veinte individuos. Sin embargo, se advierten privilegios de clase y raza, y un sostenido ausentismo de minorías étnicas y comunidades marginadas en los procesos de modernización latinoamericana, como indígenas,

afrodescendientes y gitanos. En consonancia con ello, Cruder (2008) problematiza los estereotipos en las imágenes escolares, que opacan la diversidad y promueven la uniformidad visual mostrando una niñez «clase media urbana, tez blanca y estilizada silueta» (p. 152), un discurso que se (re)produce en los libros de texto reforzando una idea de infancia, cuya finalidad es «la construcción de un sujeto social y moral, el niño argentino, portador de valores nacionales propios, capaz de forjar una cultura civilizada» (Szir, 2003, p. 244), lo que aplica de forma similar a Colombia y México. Ver: [Anexo visual 3. Seguimientos visuales B Sujetos.](#)

Finalmente, la indumentaria escolar y el repertorio de objetos que los acompañan están vinculados con el tipo de actividades a las que se dedican los sujetos sociales representados. Así las cosas, los trabajos intelectuales incorporan lentes, globos, mapas, pizarras, láminas, pupitres, maletines, loncheras, libros, cuadernos y lápices, en fin, un número significativo de objetos que dan cuenta de la cultura material escolar. Mientras las zonas de recreo comunales incluyen un inventario reducido de artefactos relacionados con el entretenimiento y el juego como los balones. Ver: [Anexo visual 2. Series visuales B - Sujetos 5 Escolares.](#)

### **7.3.6 Familias**

La familia nuclear moderna del siglo XVII estuvo presente en los libros de texto de 1900 a 1950, gracias no solo a la herencia de la iconografía religiosa y escolar, sino también a la gráfica publicitaria, especialmente bajo la estructura tradicional proveniente de los Estados Unidos, que aumentó su presencia durante los conflictos bélicos, sostenidos principalmente en Europa en la primera mitad del siglo XX. Visualmente, aparecen las familias practicando hábitos y costumbres que se agrupan en prácticas de higiene y cuidado del cuerpo, aunque también relacionadas con reglas de conducta, cortesía y comportamiento. Etariamente, las familias estaban compuestas por adultos mayores, adultos, niños y bebés, todos con roles bien diferenciados y claras relaciones de poder.

En las imágenes que se encuentran en los libros escolares aparecen abuelos con cabelleras blancas, cubiertas con boinas, bufandas y bastones, en tanto sinónimos de vejez, encargados de la «conservación de los recuerdos y la transmisión de la memoria» (Cruder, 2008, p. 150). Por su parte, visualmente las

abuelas, tejedoras y cuidadoras estaban encargadas de suplir la ausencia materna en las imágenes. Los padres aparecen como hombres que encarnan los valores del trabajo y la laboriosidad moderna, pero que dentro del espacio doméstico son parte de las actividades de ocio, entre las que destacan la lectura en el sofá o escenas familiares al compartir la mesa, ocupando un rol de liderazgo. Las niñas y niños son –en la cosmovisión cristiana– las bendiciones de una institución instaurada por Dios para las prácticas reproductivas y formativas. En ese orden de ideas, la aparición de bebés está directamente relacionada con la visibilidad de madres amorosas que los miman en sus brazos o están a su cuidado mientras estos duermen en sus cómodas cunas. En suma, los libros escolares latinoamericanos, vehiculan un discurso de apología a la familia nuclear patriarcal y heterosexual.

Por último, las acciones más frecuentes de los sujetos sociales en el ámbito familiar son leer, coser, bordar, caminar, cantar, jugar, viajar, comer y mimar, y en todos los casos cumplen un papel determinante los vestuarios y los atuendos, que dan cuenta de modos de vida y estilos de consumo moderno transnacionales, como veremos en el siguiente acápite relacionado con los objetos. Ver: [\*Anexo visual 2. Series visuales B - Sujetos 6 Familias.\*](#)

### **7.3.7 Obreros**

El mundo del trabajo era de vital importancia para los libros escolares, pues sostenía la idea de progreso, de modo que las actividades fabriles o productivas derivadas de oficios y/o profesiones fueron altamente relevantes en los contenidos de los libros escolares. Se destaca la presencia visual de agricultores, ganaderos, artesanos y/o artistas, constructores, carpinteros, leñadores, herreros y marmoleros; lo masculino es dominante y hegemónico.

En Argentina, los obreros y la clase trabajadora contribuyeron a la expansión del sindicalismo y la militancia política anarquista y socialista. Lo que motivó diferentes iniciativas especialmente en el centro de Buenos Aires durante la primera mitad del siglo XX, en una larga y tensada lucha que incluyó hasta masacres, como las de 1909. Posteriormente, los huelguistas y organizaciones sindicales tuvieron un crecimiento abrumador en los dos primeros decenios y un ascenso



político significativo con el peronismo en la década del 40. Ver: [Anexo visual 2. Series visuales B - Sujetos 7 Obreros.](#)

En el caso colombiano, la economía se soportaba en las exportaciones de tabaco, banano y café, así como en actividades mineras artesanales en el Chocó, donde se asentaron numerosos grupos afrodescendientes (Deas, 2002). Asimismo, existía una presencia considerable de proyectos de extracción de recursos no renovables, como el petróleo, el cual paradójicamente generaba pocas vinculaciones laborales y la migración de los réditos al exterior contribuía a la fuga de capitales frente a las incapacidades estatales. Sin embargo, no existió un movimiento obrero numeroso y significativo como el argentino o el mexicano, solo concentraciones obreras derivadas de la minería o agrupaciones de trabajadores relacionadas con el sector del transporte portuario, fluvial y ferroviario, o de grandes fábricas textiles ubicadas en Medellín, en las que prevaleció un proletariado femenino que, por supuesto, fue invisible en los libros de texto.

En México, la alfabetización de los obreros introdujo hábitos de lectura nocturna y jornadas de estudios luego de más de ocho horas de actividades fabriles, con la ilusión de ascenso socioeconómico a través de la educación. En este contexto, el apoyo de colegas de trabajo que enseñaban a otros o simplemente el autodidactismo eran prácticas frecuentes. Por su parte, la movilización obrera en los espacios públicos y la institución del primero de mayo como Día Internacional de los Trabajo son evidencias de una cultura transnacional y de la difusión de las ideas en la región. Finalmente, los trabajos fabriles se distinguían por uniformes y una alta la presencia masculina, destacándose imágenes de la Confederación de Trabajadores Mexicanos (CTM) con overoles enterizos y gorras. Ver. [Anexo visual 3. Seguimientos visuales C Sujetos.](#)

### **7.3.8 Impresores**

Las industrias gráfica y editorial muy pronto se alinearon a los valores de la modernidad y el capitalismo, por ello la lógica de producir más libros con menores costos creó una conciencia sobre el uso racional de los recursos y los métodos de producción impresa. Esta perspectiva de dominación del tiempo, la velocidad y el

medio ambiente fue frecuente en cada una de las actividades productivas que aparecen en los libros de texto. Empero, la difusión de las ideas socialistas o de partidos de izquierda también alcanzó a los talleres de impresión y a los obreros, quienes sufrían serias condiciones de precarización laboral<sup>157</sup>.

Así las cosas, las huelgas y la participación en sindicatos comenzaron a ser más frecuentes, y «numerosos tipógrafos del siglo XIX se encontraban en las filas de los primeros socialistas» (Febvre y Martin, 2005, p. 143). Recordemos que el célebre mediólogo francés Régis Debray (2007) ya anunciaba la cercanía de los obreros gráficos con las ideas socialistas; aunque el abordaje de este autor se centra en la compleja relación técnica-cultura, y evidencia cómo los elementos de un ecosistema «compuesto por seres humanos (militantes, líderes, teóricos), herramientas de transmisión (libros, escuelas, periódicos) e instituciones (facciones, partidos, asociaciones)» (p. 6), fueron claves en el ciclo del socialismo que comenzó en 1831 y declinó a partir de 1968.

Los sujetos vinculados con la producción de medios impresos libro (fabricantes de papel, impresores, ilustradores, dibujantes, libreros) tienen también un lugar importante, aunque la aparición de este tipo de personajes fue algo inédito y poco común, y en algunos casos aparecían en los paratextos dentro de las guardas de los libros escolares. Otros datos de la muestra evidencian actividades relacionadas con las artes gráficas y los saberes de la imprenta, con espacios de baja tecnificación, procesos manuales y artesanales donde los sujetos sociales aparecen organizados bajo el esquema de los oficios medievales. Ver: [Anexo visual 2. Series visuales B - Sujetos 8 Impresores](#).

Por último, los procesos relacionados con el mundo del libro estaban vinculados a la creación y la lectura, lo que pudo verse en el conjunto de datos revisados de los tres países. En menor medida y casi invisibles aparecen prácticas relacionadas con corrección, diagramación, edición, ilustración, impresión y publicación. Ver: *Figura 56. Aparición de imágenes relacionadas con procesos*

---

<sup>157</sup> Los estudios sobre las imprentas como espacios laborales y sus complejas relaciones han sido indagados por la Sociología y la Antropología del trabajo. Ver: Velandia, D. (2019).

*editoriales/lectores por país en los libros escolares de la muestra en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

*Figura 56. Aparición de imágenes relacionadas con procesos editoriales/lectores por país en los libros escolares de la muestra en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*

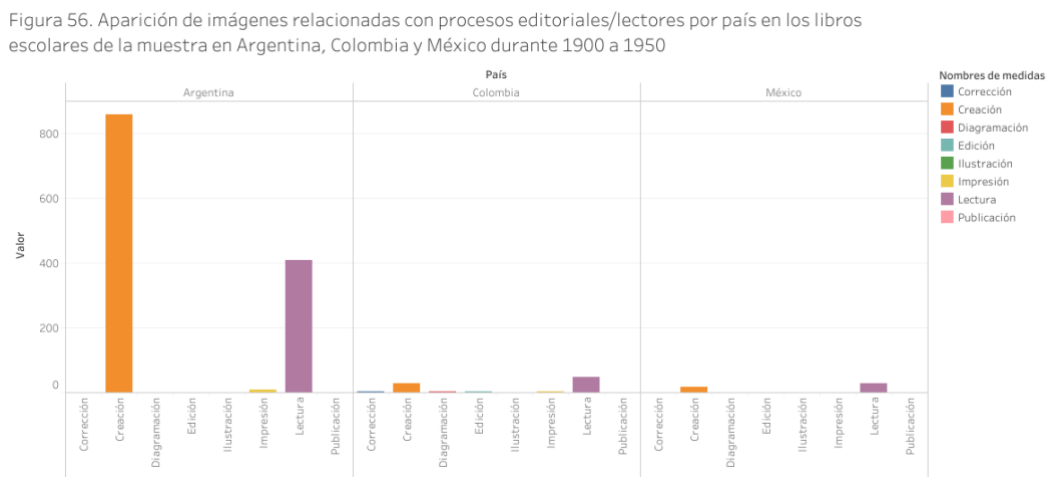


Figura interactiva desarrollada en Tableau:

<https://public.tableau.com/profile/alexis.castellanos2746#!/vizhome/Aparicindeimágenesde1procesoseditorialeslectores2productoseditorialesygráficos3personasointermediarioseditoriales4espaciosylugareseditoriales5tecnologaseditorialesy6procesoseditorialeslectoresporpas/Hoja23>

### 7.3.9 Indígenas

La estrategia de (in)visibilidad aplicada a los pueblos originarios no solo se limitaba a un repertorio de imágenes estereotipadas como efemérides y eventos conmemorativos relacionados con la llegada de los españoles al continente, o el «encuentro» entre dos mundos, donde «el único lugar que se les asigna y se presenta, con gran fuerza, es la alusión al pasado» (Cruder, 2008, p. 153). También se advierte en los libros de texto de México la narrativa de un pasado glorioso, en el cual los grupos mayas y aztecas eran reificados, previamente a la conquista española. Estas civilizaciones mesoamericanas fueron representadas visualmente a través de cuerpos atléticos y viriles, hombres musculosos liderando clanes y contribuyendo a la vida en comunidad a partir de construcción de edificaciones, observación de astros, actividades de caza y escritura. Ver: [Prueba visual 33. Indígenas: cuerpos desnudos y atléticos](#). Adicionalmente, la desnudez en tanto

procedimiento de representación para indígenas y afrodescendientes, paradójicamente no solo mostraba la vulnerabilidad corporal y falta de progreso civilizatorio, también promovía una distancia espacial y temporal, negándoles la posibilidad a estos grupos de coexistir con otros sujetos sociales.

De esta forma, la desnudez y la pluma (Osorio, 2000) eran elementos del repertorio de los productores visuales, en tanto perspectivas reduccionistas del indigenismo latinoamericano, de modo que la vincha o corona indígena que se usaba como cinta en la cabeza, las plumas, los collares, el arco y la flecha eran motivos que componían visualmente la «indianidad». Estos rasgos de exotismo, terminaban siendo operaciones estereotipadas en los repertorios de representación en donde, por su «rápido reconocimiento» y por sumarse a una «estética ya instalada» hacían ininteligible lo complejo (Cruder, 2008). Siguiendo a esta misma autora, se suma a lo anterior la delgadez como uno de los patrones frecuentes en los sujetos que aparecen en el cuerpo de imágenes; «no hay obesos entre los que habitan las páginas escolares» (2005, p. 150).

A finales del XIX y durante el primer decenio del XX, las imágenes fotográficas de los grupos indígenas se obtenían a partir de expediciones y comisiones. En el caso argentino, muchas de estas iniciativas tenían finalidades de erradicación o despojo a través de campañas militares, apoderándose de grandes extensiones de tierra por medio de la violencia. En Colombia, se dieron otros mecanismos de sometimiento y aculturación, como las misiones católicas, las cuales tenían espacios de formación para comunidades indígenas, operando estratégicamente como dispositivos de transformación cultural, lingüístico y religioso<sup>158</sup>. En relación con esto, la historiadora colombiana Amada Carolina Pérez (2016) señala «que existe poca información sobre la forma como eran producidas las imágenes que aparecen en los informes de misión y, en muchos casos, los datos

---

<sup>158</sup> Estos proyectos civilizatorios católicos sostuvieron esfuerzos de documentación visual muy significativos a través de detallados informes debido a la financiación estatal recibida y a las autoridades eclesiásticas. De modo que cumplían el objetivo de hacer presencia en territorios periféricos, contribuyendo a la idea de «desarrollo» del territorio y por supuesto, la evangelización. Ver: Pérez, A. (2016).

específicos sobre ellas son escuetos» (p. 116), sin embargo, resultaban fuentes de consulta por parte de los dibujantes e ilustradores de los libros escolares de la época.

Frente a estas situaciones, las poblaciones indígenas se establecieron en territorios con difícil acceso, y otros tantos fueron confinados con órdenes religiosas en la Amazonia y la Orinoquia, las cuales pretendían, aparte de evangelizarlos, «sacarlos de la ignorancia» y convertirlos en mano de obra. Por su parte, las comunidades afrocolombianas estaban desperdigadas por las riberas de los ríos en zonas de miseria, donde el Estado no tenía cobertura, y en las que podían sobrevivir de la pesca y de un incipiente comercio. A esto se sumaban la subutilización de la tierra, que se concentraba en manos de las élites provinciales, la baja tecnificación del sector agrícola en un país ampliamente rural, y una serie de talleres que constituían el sustento de las familias en las ciudades.

Peter Wade (1993) documenta ampliamente el proyecto colombiano de constituir una nación mestiza blanca, una idea que fue promovida desde el siglo XIX por las élites a través de diferentes productos culturales (literatura, prensa, cine y música), los cuales encarnaban por supuesto un posicionamiento político y racial. Este punto es fundamental, pues contribuye a la constitución de subjetividades modernas que se encuentran todo el tiempo en articulación de diversos intereses, estilos e imágenes. Ver: [Anexo visual 2. Series visuales B - Sujetos 9 Indígenas.](#)

### ***7.3.10 Afrodescendientes***

Como he venido describiendo y analizando, las imágenes relacionadas con comunidades de afrodescendientes operaban a través de un racismo «pasivo», dado que el número de imágenes con presencia de negritudes es la más baja con respecto a otro tipo de sujetos, como blancos/europeos, criollos e indígenas. Llama la atención que en el litoral mexicano, la andina Colombia y la pampa argentina, los espacios periféricos fueron los lugares de asentamiento de las poblaciones excluidas y marginales del relato oficial nacional, pero también lo fueron visualmente en las páginas de los libros escolares.

El repertorio que se empleaba para representar los sujetos afro retomaba la desnudez como procedimiento visual, pero esta vez vinculada directamente con dinámicas de sometimiento y esclavitud, que afirmaba la sostenida ruta entre

Europa, América y varias regiones de África a través del comercio triangular establecido durante más de 300 años. Anatómicamente se perciben bocas anchas, cabezas deformes y rasgos simiescos, heredados de todos los discursos evolucionistas que tuvieron auge a mediados del XIX y las políticas eugenésicas que asumieron diferentes países en el siglo XX. Los roles para la población afro con los cuales eran asociados muestran actividades serviles: criados de vida bárbara e incivilizada. La comunidad afro era visible además para demostrar diversidad étnica en las lecciones sobre las razas del mundo, coincidiendo en su formulación visual con las imágenes de esclavos, presos y criminales por medio de encuadres y planos laterales. Los recursos cromáticos son usados internacionalmente para afianzar y enfatizar la negritud de los sujetos negros.

En Latinoamérica, ciudades como Río de Janeiro, Lima, Veracruz, Cartagena y Buenos Aires fueron puertas de entrada de esclavos provenientes del continente africano. Pese a la negación argentina sobre las raíces negras, existieron comunidades afro en su territorio, así como indígenas, migrantes de países ‘no deseables’, personas discapacitadas y minorías religiosas, y todas ellas fueron invisibilizadas reiteradamente en los libros de texto.

En Colombia, la idea de lo afro estuvo cercana al salvaje, como ha documentado ampliamente Óscar Perdomo (2017), quien a través de su trabajo le hace seguimiento a la presencia de negritudes en diferentes artefactos comunicativos, coincidiendo con las evidentes ausencias y presencias de la matriz cultural africana, también denominada «la tercera raíz». Considero que pese al paso de los años, no hay una transformación o cambio sustancial en la presencia visual de afrodescendientes en el contexto escolar; los dispositivos pedagógicos siguen manteniendo el lugar de lo negro en los bordes de la enseñanza de la historia colombiana (Ibagón, 2016). Desde la perspectiva de Martín-Barbero y Corona (2017) en Colombia, las regiones siempre estuvieron marginalizadas del proceso de construcción nacional, pues lo que hizo el Estado fue subordinarlas y centralizar su gestión política y simbólica. Bajo esta lógica «los negros y los indígenas son objetos de peculiares procesos de desconocimiento y desvalorización» (p. 24), excluidos de la narrativa histórica oficial desarrollada en los libros escolares analizados.

En México, el discurso mestizo diluyó la presencia y visibilidad negra, otorgando mayor protagonismo a las culturas mayas y aztecas que a otros sujetos sociales. Adicionalmente, la mezcla entre diversos grupos étnicos propició el desvanecimiento de su memoria histórica, de modo que la idea sostenida en la producción gráfica de los libros de textos sobre los mestizos fue establecida como unidad cultural, étnica y racial. Ver. [\*Anexo visual 2. Series visuales B - Sujetos 10 Afrodescendientes.\*](#)

#### **7.4 Objetos**

Los libros escolares, además de dar cuenta de espacios y de sujetos sociales, también documentan un amplio repertorio objetual de bienes y productos de la época, algunos locales y otros importados en los países latinoamericanos. De modo que no solo aportan indicios relacionados con la circulación de objetos desde lo económico, sino que brindan información sobre procesos sociales y culturales, en especial en el nivel simbólico;

su apariencia, forma, tamaño y color son el resultado de una serie de elecciones y decisiones conscientes tomadas por seres humanos. La apariencia de las cosas rara vez es accidental. Los muebles que utilizamos, las habitaciones en que vivimos, la comida que comemos, nuestras actividades y objetos cotidianos del hogar encarnan implícita o explícitamente significados (Dyer, 1982, p. 83).

En el material visual de esta investigación encontré imágenes relacionadas con alimentos (frutas, verduras, carnes), medios de transporte (carros, trenes, aviones), medios de información (libros, periódicos, revistas, radios), juguetes (balones, muñecas, carros, trenes, juegos impresos de papel), objetos patrios (banderas, escudos, escarapelas, cintas, himnos), instrumentos musicales (guitarras, pianos, instrumentos de cuerdas, vientos y percusión), así como elementos del mobiliario doméstico (sillas, mesas, sofá, vajillas, ollas), y del mundo del trabajo (martillo, hoz, máquinas). Todos estos en suma, como he discutido en el acápite sobre cultura material, no solo sirven como simples rellenos para los ambientes producidos por dibujantes, ilustradores y fotógrafos, sino que ofrecen individualidad y sentido, y configuran un sistema simbólico significativo para los

sujetos sociales latinoamericanos. Asimismo, son pruebas de la dimensión transnacional de flujos y conexiones, relaciones comerciales y e intercambios que se desarrollaban en los países de América Latina. Ver: [Anexo visual 2. Series visuales C - Objetos 0.](#)

Ahora bien, considero que en medio de la diversidad de objetos representados en los 400 libros escolares de la muestra, destaco la presencia de elementos relacionados con animales, plantas y naturaleza, correlacionados con la territorialidad de los países del estudio y de otras regiones del mundo. Ver: *Figura 57. Presencia visual de fauna, flora y mapas por país en los libros escolares de la muestra en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.*

*Figura 57. Presencia visual de fauna, flora y mapas por país en los libros escolares de la muestra en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950*

Figura 57. Presencia visual de fauna, flora y mapas por país en los libros escolares de la muestra en Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950

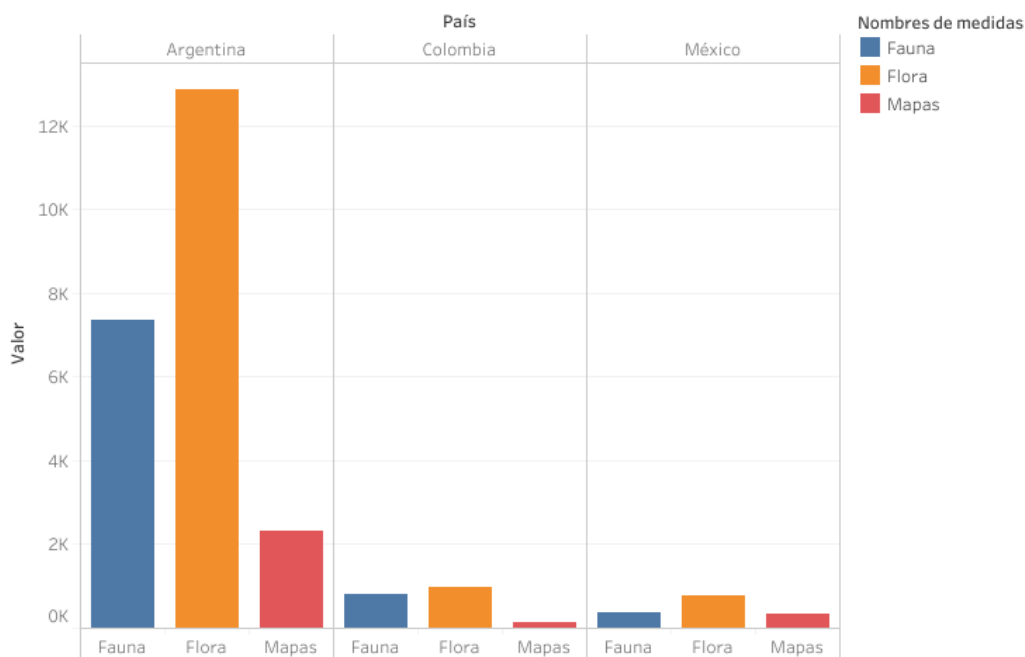


Figura interactiva desarrollada en Tableau:

<https://public.tableau.com/profile/alexis.castellanos2746#!/vizhome/Presenciadefaunafloraymapas/>

[Hoja33](#)



Por lo tanto, la riqueza en las imágenes de los contenidos visuales de los libros escolares en cuanto a flora, vegetación y un conjunto variopinto de plantas es liderada por Argentina; le siguen Colombia y México en menor proporción. Por supuesto, esto no tiene una correlación con la biodiversidad que posee cada uno de estos países, sino que refiere a las capacidades productivas desde lo gráfico y al interés de los sujetos que elaboraban (re)producciones miméticas de elementos naturales. Con respecto a la fauna y especies, animales nuevamente aparecen los países del estudio vinculados en el mismo orden, es decir, en mapas Argentina y México tienen mayor número de objetos visuales vinculados con ejercicios cartográficos, organización territorial y localización de recursos; Colombia, en cambio, tuvo enormes dificultades en los ejercicios de registro sobre su geografía, particularmente de sus zonas de difícil acceso, como la Amazonía y la región Pacífica.

#### ***7.4.1 Patrios***

Si bien he mencionado la importancia de los aparatos simbólicos patrióticos, es clave insistir en el valor que tienen objetos tales como banderas, escudos, escarapelas, cintas e himnos, que no solo estaban presentes en diferentes manifestaciones del sistema visual de la época sino que también habitaban las páginas de los libros del mundo escolar, pues «en las aulas convivían el crucifijo, la Virgen de Luján (cuya imagen recibe desde hace muchas décadas veneración y cuidado en los edificios públicos) y los retratos de Sarmiento –padre del aula–, San Martín –padre de la Patria–, Belgrano –creador de la bandera–, Mitre, Rivadavia, y Perón y Evita» (Puiggrós, 2019, p. 16).

En ese orden de ideas, la convergencia simbólica en los espacios escolares y el sincretismo iconográfico entre los repertorios de la nación y los cristianos es visible en los datos analizados. La cruz y la espada coexisten y comparten el espacio visual de los libros de texto, así como símbolos relacionados con valores libertarios republicanos, los cuales estaban presentes en diversas representaciones gráficas, como la heráldica, vexilología (estudio de las banderas), la numismática y las artes, especialmente pictóricas y escultóricas. Otras prácticas visuales recuperaban parte de la iconografía grecorromana, que se instauraba como parte del modelo occidental

civilizatorio en el que se incluían la famosa «dama de la antorcha», reconocible figura que aparece en toda la filmografía de Columbia Pictures desde 1922, y que recuerda no solo a las estatuas de la libertad, tan frecuentes en la visualidad decimonónica, sino también a las diosas de la mitología griega, como Hestia, Astrea y Atenea, quienes representaban la paz familiar, la justicia y la sabiduría, respectivamente. Ver: [Anexo visual 3. Seguimientos visuales C Sujetos](#).

Por su parte, las banderas ondeantes de un tamaño preponderante era un recurso frecuente, los productores visuales se apoyaban de la escala para resaltar la importancia de los objetos y otros elementos. Así, los escudos, dispositivos heráldicos y monumentos patrióticos remezclados con iconografía clásica son los motivos y patrones más frecuentes en el *corpus* recuperado de los contenidos visuales de los libros escolares. Ver: [Anexo visual 2. Series visuales C - Objetos 1 Patrios](#).

#### **7.4.2 Plantas y flores**

La fijación por elementos y entornos naturalizados estuvo presente en los libros de texto argentinos, colombianos y mexicanos. En ellos destaco la visibilidad de diferentes tipos de árboles que acompañaban las ilustraciones sobre espacios naturales, aunque también árboles genealógicos, de navidad y de la vida. Los primeros se encuentran en bosques, selvas y parques, mientras que los segundos advierten herencias iconográficas y transferencias estéticas del pensamiento arbóreo para la explicaciones de orígenes y devenires histórico-genealógicos, así como componentes derivados de la decoración de festividades religiosas que se imbrican con una larga tradición babilónica, donde el 25 de diciembre se dejaban presentes en árboles, usanza que posteriormente recuperó el cristianismo católico en la celebración navideña. Sin dejar de mencionar, por supuesto, la presencia del árbol del conocimiento –del bien y del mal– derivado del relato bíblico y cuyos frutos fueron comidos por Adán y Eva, en tanto narrativa explicativa del origen del pecado en el planeta tierra.

Las flores, mientras tanto, son objetos en los que se detalla su morfología mediante elementos anatómicos: estambres, pistilos y carpelos sirven como componentes botánicos para explicar su metabolismo, crecimiento y desarrollo, en

especial en los libros de ciencias naturales. Otros usos de los objetos florales están relacionados con la decoración de interiores domésticos, en los que se incluyen macetas de jardín y acciones vinculadas con regalos a públicos femeninos. Ver: [Anexo visual 2. Series visuales C - Objetos 2 Plantas y flores.](#)

#### **7.4.3 Alimentos**

Entre los objetos alimenticios resaltan las frutas, verduras y productos cárnicos servidos en platos y listos para ser consumidos por la familia moderna, que luego de rezar disfruta de la comida. Estos se acompañan de bebidas, como vinos, que en maridaje con los alimentos, estaban visualmente presentes en las mesas de cocinas y comedores. Asimismo, las botellas se vinculaban con el licor y vida licenciosa que el buen escolar debía evitar, en tanto camino de perdición, que no beneficiaba su conducta de acuerdo con la moral religiosa de la época. Ver: [Anexo visual 2. Series visuales C - Objetos 3 Alimentos.](#) En menor frecuencia aparecen alimentos en espacios públicos, como restaurantes y plazas de mercado.

También ocuparon un sitio especial los bodegones con frutas que adornaban las mesas en el hogar del escolar o en algunas imágenes de la colección de datos analizada; estos objetos no tienen un fondo determinado. Este tipo de material se empleaba frecuentemente como viñetas decorativas, cuando el espacio compositivo de la página lo permitía. Desde finales del siglo XVI y comienzos del XVII, la pintura de bodegones y floreros constituyó un género pictórico relevante e independiente en Europa, por lo que ocupó un lugar significativo en el repertorio de los pintores, dejando de ser un simple acompañamiento de las composiciones. Considero que los bodegones y la naturaleza muerta ofrecen información visual sobre alimentos, vegetales y frutas, así como sobre recipientes, loza y distintos utensilios de cocina empleados en el período de estudio. Ver: [Anexo visual 3. Seguimientos visuales C Objetos.](#)

#### **7.4.4 Mobiliario**

Entre los mobiliarios que tienen prelación en los 400 libros escolares revisados se destaca un amplio repertorio de objetos relacionados con el interior doméstico moderno. Allí se encuentran sillas, mesas, puertas, cortinas, ventanas,

sofás, vajillas y ollas, entre otros. Las sillas dan cuenta de los estilos y transferencias estéticas que circulaban en América Latina, así como las mesas de cuatro patas, sinónimo de estabilidad del hogar. Los sofás, por su parte, ubicados en las salas, eran dedicados al descanso y el ocio del padre en su lectura silenciosa del periódico, así como a actividades de costura o bordado por niñas, madres y abuelas. Las ventanas, entretanto, son tanto una metáfora de ver el mundo como un procedimiento visual para diferenciar el afuera y el adentro. Asimismo, las puertas son un objeto que considero relevantes, pues existen de varios tipos: las que anuncian la llegada de visitantes y comensales, la abierta de un caluroso hogar y la que nos brinda información sobre la intimidad de la vida de los sujetos, recordemos que para Perec (2001) las puertas «paran y separan» (p. 64), permiten la existencia de un espacio público y privado. Siguiendo a Perec (2001) en su texto sobre el espacio, este menciona que:

Una habitación es una pieza en la que hay una cama; un comedor es una pieza en la que hay una mesa y sillas y, a menudo, un aparador; un salón es una pieza en la que hay unos sillones y un diván; una cocina es una pieza en la que hay un fogón y una toma de agua; un cuarto de baño es una pieza en la que hay una toma de agua encima de una bañera; cuando sólo hay una ducha se llama aseo; una entrada es una pieza en la que al menos una de las puertas da al exterior del apartamento; accesoriamente se puede encontrar un perchero; una habitación de niños es una pieza en la que está un niño (p. 53).

En otras palabras, el autor sugiere cómo este modelo repercute en el repertorio de objetos que rodean los espacios representados en los libros escolares de la muestra, y a su vez, casi de una forma inseparable, en ese binomio espacio/tiempo, en la organización temporal de las actividades de la vida cotidiana, donde despertar, desayunar, estudiar y trabajar, entre otras, tienen una relación directa con espacios y por supuesto con ciertos objetos materiales. Ver: [\*Anexo visual 2. Series visuales C - Objetos 4 Mobiliario.\*](#)

#### **7.4.5 Juguetes**

El repertorio de juguetes que se encuentran en los libros de texto incluye balones, muñecas, carros, trenes, y cometas (en México se denominan papalotes), dispositivos voladores que se usaban en China y que luego pasaron a Europa y de allí a América, evidenciando la circulación de objetos y prácticas de ocio transnacionales. [Anexo visual 3. Seguimientos visuales B Objetos.](#)

Los balones estaban presentes en actividades masculinas, especialmente al aire libre, en espacios públicos escolares o campestres dedicados al juego; en contraste, las muñecas, el juguete estereotipado de las niñas, se circunscribe a interiores domésticos y espacios privados. Sobre esto también se advierten expresiones de racismo y relaciones de poder, visibles, por ejemplo, en muñecas negras que sostienen manos blancas en libros escolares argentinos. Ver: [Anexo visual 2. Series visuales C - Objetos 5 Juguetes.](#)

#### **7.4.6 Instrumentos musicales**

La música ocupó un lugar fundamental en la vida de los sujetos latinoamericanos, de modo que también aparece en los libros escolares de varias formas. La primera y más evidente está relacionada con cancioneros y textos de nociones fundamentales sobre música. La segunda, con partituras incluidas en los libros de texto y los manuales musicales, que incluían las notaciones de los himnos nacionales de cada país en tonalidades sencillas para fácil ejecución y aprendizaje. Sin embargo, el negocio de la edición de este tipo de materiales no fue tan rentable o competitivo como en Europa y Estados Unidos, lo que tiene una correlación con el acceso y producción de instrumentos musicales, especialmente pianos, y la difusión de formación en música clásica occidental en América Latina.

La tercera es la aparición de guitarras, pianos e instrumentos musicales de cuerda, viento y percusión dentro de las páginas de los 400 libros. Los pianos ocupan un lugar privilegiado en los libros argentinos, decorando espacios domésticos con estilos modernos, intentando reproducir la cultura centroeuropea, como modelo transnacional del hogar cosmopolita. La guitarra, en cambio, está presente en los textos colombianos y mexicanos, decoraba algunas lecciones a través de viñetas, o actividades domésticas, o simplemente aparecía para ilustrar las

sílabas *gue* y *gui* en la lección de la letra *g* en los libros de lectura. Por su parte, la trompeta y/o corneta se vinculan más a las prácticas relacionadas con la vida castrense o las bandas de guerra que incursionaron en los desfiles patrióticos en la escuela.

Finalmente, los instrumentos de percusión, como el tambor o redoblante, conformaban el repertorio esencial del niño escolar, ya fuera por las celebraciones o conmemoraciones patrióticas o por el famoso tamborilero del Bruc, que hace parte de los relatos decimonónicos transnacionales derivados de la guerra de la independencia española que llegaron a América Latina a través de los libros infantiles. Ver: [Anexo visual 3. Seguimientos visuales B Sujetos](#). En una mínima proporción, aparecen instrumentos antiguos u objetos musicales exóticos que corresponden a otros grupos sociales que el libro de texto ilustra como distantes al mundo del lector escolar latinoamericano. Ver: [Anexo visual 2. Series visuales C - Objetos 6 Instrumentos musicales](#).

#### ***7.4.7 Medios de transporte***

Los medios de transporte masivos eran objetos relevantes y significativos en los libros de texto, como parte de los valores civilizatorios de la modernidad que consideraban el movimiento, la velocidad y el progreso técnico acciones fundamentales. En consecuencia, el automóvil, el ferrocarril, el barco y el avión eran inventos que evidenciaban el desarrollo de la humanidad, y se les mostraba visualmente vinculados con el dominio de la tierra, el agua y el aire, pues permitían el desplazamiento de grandes distancias en menor tiempo.

En primer lugar, los automóviles dan cuenta de los estilos y transferencias objetuales que llegaban a América Latina, traídos especialmente de Estados Unidos, Inglaterra, Francia y Alemania. El sector automotriz logró penetrar gradualmente en países de renta elevada, como Argentina y México, mientras en Colombia seguía siendo considerado un objeto de lujo por la inequidad en la distribución de la riqueza. Cabe anotar que el comercio internacional y la importación de vehículos también sufrieron cambios drásticos con las guerras mundiales, lo que permitió al sistema americano de producción ubicarse en una posición privilegiada en la región. Por su parte, los ríos latinoamericanos eran difíciles de navegar, de allí que la

construcción de los ferrocarriles a finales del XIX y comienzos del XX significó el intento por vincular los países, facilitando el transporte de mercancías y de personas. Ello implicó enormes desafíos de infraestructura, endeudamiento y dependencia tecnológica, además de –al menos en el caso colombiano– las características topográficas del territorio. Las cordilleras impidieron un proyecto ferroviario de gran envergadura en Colombia, así como los constantes conflictos armados, la corrupción y la baja voluntad política de la clase dirigente. No fue así en Argentina y México, países que privilegiaron la construcción de grandes redes ferroviarias para conectar las personas y los territorios, que contribuyeron a la economía y a la movilidad de agentes, bienes y mercancías, así como al desarrollo de la ingeniería.

Los barcos eran significativos por el transporte de carga y de pasajeros, pues conectaban los centros de producción con regiones apartadas y periféricas. También aparecen en los contenidos visuales de los libros escolares canoas en el contexto fluvial, especialmente en Colombia, donde desde tiempos coloniales su uso fue primordial en las rutas de movilidad del norte al interior del país. Aunque los mapas, como objetos gráficos, desbordan los alcances de esta investigación, tener el mundo en papel fue una de las grandes preocupaciones del pensamiento ilustrado (Burke y Briggs, 2002), de modo que en la elaboración de mapas –siempre vinculados con los medios de transporte– fue trascendental la documentación y el registro de las rutas comerciales, las cuales incluían las vías marítimas y férreas de los países.

*[Prueba visual 34. Mapas.](#)*

Por último, los aviones tuvieron presencia en América Latina durante el segundo y tercer decenio del siglo XX a través de compañías de capitales mixtos, dada la inexperiencia empresarial y la capacidad financiera local. No obstante, solo después de la Segunda Guerra Mundial, con los avances de la aviación militar, mejoraron sustancialmente las condiciones de los vuelos comerciales y las distancias recorridas. Asimismo, el carácter artefactual de carros, locomotoras, barcos y aviones está presente visualmente dentro del repertorio de juguetes con los que interactúa el niño escolar presente en los libros de texto. Ver: *[Anexo visual 2. Series visuales C - Objetos 7 Medios de transporte.](#)*

#### ***7.4.8 Medios de información***

Los libros, periódicos, revistas, radio y teléfonos fueron dispositivos que se encontraron en el conjunto de datos analizados en la muestra. Estos eran objetos valiosos que habitaban los espacios latinoamericanos, como calles, lugares públicos e interiores domésticos. En primer lugar, los medios impresos, como libros, periódicos y revistas, aunque brindan información sobre las ideas e ideologías del período de estudio, también dan cuenta de los hábitos, gustos, pasatiempos y consumo de bienes, especialmente por la presencia publicitaria en publicaciones periódicas.

Los libros impresos aparecen relacionados con lo lumínico, como lámparas, teas y antorchas con una enorme significación, vinculando metafóricamente la luz con la sabiduría. Las colecciones de libros en bibliotecas privadas y públicas, eran motivos frecuentes en los libros de texto, a modo de apología a la cultura impresa y al logocentrismo. Por su parte, los periódicos daban cuenta de las noticias y el valor de estas en el contexto del siglo XX; las revistas estaban orientadas a nichos y públicos lectores especializados con aficiones y prácticas de coleccionismo. En menor medida se encontraron radios y cines, los primeros vinculados con la oralidad y la sonoridad; los segundos, con el entretenimiento, especialmente del mundo nocturno en las grandes ciudades de América Latina. Ver: [Anexo visual 2. Series visuales C - Objetos 8 Medios de información.](#)

#### ***7.4.9 Mundo del trabajo***

Los productores visuales de los libros escolares acudieron a fórmulas estereotipadas para representar los espacios laborales. En procesos agrícolas aparecen segadoras empuñadas por manos campesinas, o simplemente la imagen de la hoz como parte del repertorio del trabajo en el campo. El martillo enfatiza los oficios de la herrería, la carpintería y la construcción, altamente frecuentes en las imágenes de los libros escolares argentinos, colombianos y mexicanos. Estos son sostenidos por figuras masculinas no solo de adultos en talleres productivos sino también en los juguetes de los niños o en el apoyo a sus padres en reparaciones locativas domésticas.



Los yunques de herrería en los entornos productivos evocan la iconografía derivada de la mitología grecorromana, donde los dioses Hefesto y Vulcano golpeaban con fuerza este objeto. Finalmente, las máquinas que aparecen en las imágenes son ruedas para actividades de confección, metalurgia y procesos semiindustriales, constitutivos de la baja tecnificación de las tareas en los espacios laborales de América Latina. Ver: [\*Anexo visual 2. Series visuales C - Objetos 9 Mundo del trabajo.\*](#)

#### **7.4.10 Naturaleza**

En el conjunto de datos visuales se evidenció una alta presencia de objetos naturales, especialmente relacionada con fenómenos celestes y acuáticos. La luna, por ejemplo, aparece vinculada con ambientes nocturnos y/o peligrosos, pero también refiere a las fases lunares y a la lección de las sílabas de la letra «l», donde será de utilidad para procesos de repetición y memorización. El sol, por su parte, acompañaba las actividades escolares y a su vez se vinculaba con civilizaciones antiguas, como las mesopotámicas, babilónicas, egipcias, chinas, japonesas, mexicas e incas, entre muchas otras, para quienes era fundamental la adoración solar y constituía parte de sus prácticas religiosas. Ver: [\*Anexo visual 2. Series visuales C - Objetos 10 Naturaleza.\*](#)

Otro elemento frecuente en los libros de texto son las olas del mar, directamente vinculadas con entornos acuáticos, tempestades y relatos de ficción y aventuras. Haciendo seguimiento con visión humana, llamó mi atención la influencia y difusión de la obra del pintor japonés del siglo XVIII Katsushika Hokusai, quien ya era conocido por los productores visuales latinoamericanos durante 1900 a 1950, como evidencia del flujo transnacional de referentes a los cuales estaban expuestos. Ver: [\*Anexo visual 3. Seguidimientos visuales A Objetos.\*](#)

Por último, considero que la configuración de las visualidades de la época está en deuda con el reconocimiento de los aportes del comercio internacional y la circulación de bienes, así como con los rápidos avances técnicos, los cuales fomentaron la producción de imágenes impresas en diferentes formas, una de ellas presente en los contenidos de los libros escolares durante la primera mitad del siglo XX. En consecuencia, más allá de los discursos ideológicos, los métodos

pedagógicos y los lineamientos institucionales, la tensión entre lo local y lo global, lo nacional y lo cosmopolita dejó rastros visibles en los espacios, sujetos sociales y objetos que conformaron un número considerable de imágenes en la producción gráfica de las casas editoriales y talleres de impresión que desarrollaban libros para Argentina, Colombia y México.



# Capítulo 8



Conclusiones

## Capítulo 8. CONCLUSIONES

*«Los Estudios de área a menudo se consideran pasados de moda».*

Dirk Berg-Schlosser (2018)

La naturaleza interdisciplinaria de los Estudios latinoamericanos requiere investigaciones que permitan acercarse de forma comparada a los contextos, materialidades y visualidades en la región. Aunque con frecuencia las críticas de los Estudios de área recaban sobre sus sesgos de origen, sus apuestas teóricas generalizadoras, sus arbitrariedades en la configuración de las regiones y sus supuestos «desfases» en tiempos de globalización, considero que, pese a todo, contribuyen a llenar vacíos de conocimiento sobre América Latina, fomentan la colaboración y el trabajo con diferentes utillajes teórico-metodológicos, resaltan los rasgos y problemas distintivos de la región e incluso las particularidades intrarregionales, donde la agrupación lingüística –reconociendo la notable presencia portuguesa– proporciona una fuerte justificación para su existencia.

Por tanto, en el universo de imágenes que se pueden recuperar de la amplia producción editorial y gráfica en la región se encuentra una entrada reflexiva a la comunicación y la cultura de las sociedades latinoamericanas. La idea de la construcción visual de lo nacional se tensiona en la medida en que a partir de la comparación se reconocen similitudes en la formulación de las imágenes de los tres países del estudio. Se trata de un lenguaje común que tiene profundas implicaciones técnicas, pero también conceptuales a partir de los intercambios, las relaciones y flujos que superan las soberanías territoriales de los Estados. De modo que esta tesis doctoral reconoce la dimensión transnacional en la cultura gráfica latinoamericana, evidenciando la estrechez analítica de los límites nacionales en la reflexión sobre los medios –donde se encuentran los libros escolares– y los procesos comunicativos. No obstante, pese a mi distancia crítica en el uso del Estado-nación como unidad básica de análisis –recurrente en este tipo de trabajos comparados<sup>159</sup>–

---

<sup>159</sup> Los Estudios de área del mundo se formaron hasta finales del siglo XX con las nociones del espacio como un contenedor estable y fijo, pero esto se ha transformado por la «condición global» actualmente teorizada por el giro espacial (Middell y Naumann, 2010).

, debo reconocer que paradójicamente me permitió delimitar el alcance e identificar las interacciones entre los países de la región y las que trascienden el área.

La tesis fue además una plataforma para conectarme con el trabajo de investigadoras e investigadores de la región y de otras partes del mundo, una oportunidad para aportar a la reflexión sobre los libros escolares, las imágenes impresas y la cultura gráfica latinoamericana de la primera mitad del siglo XX. Pese a que la discrecionalidad del campo instaura una suerte de diferenciación y una construcción de los objetos de investigación, los Estudios latinoamericanos fomentan el diálogo permanente y fluido entre los saberes/haceres de las Ciencias sociales, las Artes y Humanidades.

Sobre el recorte temporal correspondiente a 1900-1950 concluyo que las prácticas de sociabilidad, corrientes ideológicas, cambios políticos y desarrollos tecnológicos estuvieron presentes en los libros escolares de la muestra, donde la producción editorial tuvo al final del período transformaciones importantes; como bien señala Escolano (1998), «la década de los cincuenta y los primeros años de los sesenta iniciaron una cierta renovación en el diseño de los libros escolares» (pp. 25-26). Asimismo, al final de esta época disminuyó la producción de libros recitativos y aumentó la de libros activos, denominados de esta manera por su imposibilidad de reuso, dado que invitaban al destinatario a rayar, subrayar, escribir y desarrollar actividades dentro del mismo texto escolar. Se unen otros factores, entre los que se encuentran la transformación profunda en la concepción de los libros escolares, la aparición de unidades didácticas, textos programados, guías para el profesorado y paquetes por nivel, así como nuevas textualidades que escapan a este esfuerzo investigativo. Sin dejar de mencionar, por supuesto, que en el período posterior a la Segunda Guerra Mundial, la Unesco (1950) sugirió definiciones sobre los libros escolares, especialmente en relación con la organización de sus contenidos, el lenguaje, las imágenes y los métodos, definiciones que alteraron las propuestas de diseño e influyeron en la producción editorial latinoamericana, considerando la relación de los organismos internacionales con los países de la región y su financiación en los proyectos de alfabetización.

Así las cosas, el estado actual de los estudios sobre libros escolares demanda la necesidad de articular nuevas herramientas teóricas y metodológicas para su

investigación, especialmente en sus aspectos materiales y visuales. Si bien hay esfuerzos nacionales para pensar la cultura gráfica y la cultura impresa desde una óptica comparada, considero que se pueden superar los límites localistas a través de miradas que permitan evidenciar los procesos transnacionales que están en juego en el mundo editorial y en la producción de medios impresos.

Dentro de las limitaciones de esta pesquisa doctoral se encuentra la pronunciada asimetría en la producción editorial de Colombia y México frente a la de Argentina. Este desbalance en la muestra de libros de texto no pudo ser superado principalmente por la dificultad en el acceso a un número mayor de libros escolares de Colombia y México. A esto se unió la imposibilidad de recuperar catálogos editoriales de casas editoras y librerías, catálogos tipográficos y manuales de máquinas de impresión, como consecuencia del poco valor que se les otorgó en el siglo pasado, lo que los hace, por supuesto, materiales de difícil consecución. En este punto considero que existe una profunda deuda en América Latina con la gestión documental del patrimonio biblio(gráfico), que evidencia las precarias inversiones en el sostenimiento de proyectos culturales y de memoria histórica en la región.

En ese orden de ideas, en este apartado de cierre me interesa mostrar cómo los resultados comprueban las anticipaciones de sentido planteadas en el capítulo 1. Asimismo, destaco las contribuciones de la tesis doctoral a los estudios comparativos entre países de la región<sup>160</sup> –el abordaje de la cultura gráfica desde una perspectiva transnacional– así como el diseño metodológico que combinó el análisis de contenido y la analítica cultural con el uso de herramientas de la investigación visual abriendo camino a futuras pesquisas de libros escolares, materiales impresos y objetos gráficos sobre los que vale la pena hacer comparaciones entre regiones del mundo y/o comparaciones escalonadas con

---

<sup>160</sup> Al cursar un Doctorado en Estudios Sociales de América Latina, me interesan los Estudios de área comparativos, así como la comprensión de los procesos convergentes o divergentes que se desarrollan entre sujetos, objetos y espacios latinoamericanos desde una perspectiva interdisciplinar. Asimismo, considero un desafío en este tipo de indagaciones comparadas tener iniciativas con espacios geográficos no convencionales, por ejemplo entre América Latina y otras regiones del mundo, como Asia y África.

seguimiento a iconografías y tratamientos visuales<sup>161</sup>. Finalmente, deseo recapitular la importancia de los elementos claves del documento, razón por la cual he estructurado este acápite en nueve apartados con los principales hallazgos y sus implicaciones.

### **8.1 Sobre la cultura gráfica transnacional**

Este estudio de 400 libros escolares contribuye al campo de la cultura gráfica latinoamericana, aunque también a la historia de la edición educativa en la región. Así las cosas, la cultura gráfica es un concepto articulador que fomenta la integración de investigadores que –desde el norte y hasta el sur del continente– se interesan por objetos gráficos y dispositivos impresos, a menudo caricaturizados bajo la obsolescencia y la nostalgia por su desplazamiento como medio prevalente. Igualmente, confronta las premisas colonialistas instigadas por los Estudios de área del Norte Global, demostrando que en y desde América Latina se pueden desarrollar conceptos para pensar fenómenos y realidades.

Denominé en este trabajo «cultura gráfica transnacional» al fenómeno que engloba las características contextuales, las prácticas, los sistemas y objetos técnicos, así como los contenidos impresos que tienen lugar a partir de las interacciones, intercambios y conexiones entre los diferentes sujetos sociales e instituciones relacionadas con procesos editoriales y del mundo de los impresos, que se formaron entre lo local y lo foráneo en los Estados-nación de América Latina durante el siglo XX. Muchos de estos procesos fueron vínculos de corto, mediano y largo aliento entre editores, ilustradores e impresores, más allá de las fronteras nacionales. Por tanto, la cultura gráfica transnacional estuvo constituida por un amplio conjunto de objetos impresos, aunque a su vez tiene que ver con prácticas

---

<sup>161</sup> Pese a que predominan los repertorios teóricos y técnicos de las Ciencias sociales, a la fecha no existe un consenso metodológico unificador en los Estudios de área (Lichbach, 2003), por lo que me apoyé de varias técnicas que aportan nuevo conocimiento al campo y al estudio de las imágenes en libros escolares. Esta es una futura dirección en la cual quisiera seguir contribuyendo a través de análisis visuales comparados con imágenes en tanto contenidos/datos de/sobre/desde América Latina, empleando metodologías tradicionales y analítica cultural con apoyos computacionales.

de creación, experiencias de uso y finalidades diversas, entre las que se encuentran las informativas, educativas, religiosas, políticas y científicas. Recordemos que la producción gráfica estuvo presente en obras de carácter científico, técnico, informativo y educativo, pero también en relatos de viajes y literatura. En esta perspectiva relacional, por supuesto se entiende que la cultura gráfica estaba vinculada con otras expresiones visuales, así como con las manifestaciones artísticas de la época. He denominado este fenómeno «sistema visual epocal», el cual comprendía no sólo imágenes en libros escolares, sino en otros medios y soportes tales como periódicos, revistas, postales, caricaturas, almanaques, billetes e incluso pinturas, esculturas y películas de cine.

De esta manera, la cultura gráfica transnacional contribuye a revelar cómo los impresos tuvieron relevancia social en la vida de las personas, pero a su vez a describir las formas físicas en que circulaba y sus contextos de producción, reconociendo en ellos intercambios frecuentemente asimétricos y desiguales. Aunque los contenidos prescriptivos de los libros escolares –aparentemente nacionales– opacan la cultura gráfica transnacional, existen allí procesos de intercambio y conexiones en sus estructuras, métodos pedagógicos y recursos didácticos, así como en el lenguaje visual derivado de la comercialización de imágenes y tipografías. Y se les suman los aparatos técnicos para su reproducción entre los que se encontraban planchas, clisés, viñetas, grabados, tipos, filetes y ornamentos. Por tanto, evidenciar cómo trascienden los objetos impresos, yendo más allá de los espacios de producción local en forma textual y visual, ofrece una oportunidad de reflexionar sobre los encuentros, flujos e interacciones interculturales, así como sobre las transferencias estéticas e hibridaciones en el continente latinoamericano.

## **8.2 Sobre la dimensión transnacional**

La tesis doctoral proporciona una capa adicional al concepto de cultura gráfica, la cual acentúa los intercambios simbólicos y económicos, reconociendo la existencia de redes entre diferentes agentes vinculados con el libro y el negocio



editorial en América Latina. Esta perspectiva, denominada «transnacional»<sup>162</sup>, se abre camino en medio de una larga tradición de localismos, visiones y perspectivas «ensimismadas» frente al fenómeno de lo impreso en Latinoamérica, especialmente con la presencia hegemónica de los relatos derivados de las historias nacionales. Las reflexiones derivadas de lo transnacional cuestionan las clásicas conceptualizaciones sobre el Estado, la construcción de identidades y sus dimensiones culturales, religiosas y étnicas. A su vez, brindan nuevo conocimiento al estudiar fenómenos y objetos como los libros escolares, en tanto productos editoriales comunicativos y dispositivos educativos altamente comercializados en la región. Subrayo el carácter transnacional de los textos educativos, ya que pese a las largas distancias e incipientes vías de transporte y comunicación permitieron la posibilidad de acceso a lugares «más allá de la nación» a diversos sujetos sociales en la primera mitad del siglo XX a través de sus contenidos textuales y visuales.

De esta manera, el estudio de las imágenes librecas de la primera parte del siglo XX entraña la revisión de procesos como la circulación de grabados, viñetas, y medios para su producción, así como el reconocimiento de recursos, iconografías, estéticas cosmopolitas, transferencias culturales muy diversas en la región que tenían a la mano los productores visuales. Por tanto, la dimensión transnacional no solo está en los contenidos visuales de los dispositivos impresos, también se encuentra en los contextos sociales, las prácticas culturales y los objetos, artefactos, aparatos y saberes de los obreros gráficos relacionados con su elaboración.

Asimismo, las actividades migratorias y su incidencia en las condiciones económicas, políticas y culturales de los países contribuyeron significativamente a que las imprentas y empresas editoriales fueran espacios que (re)configuraron sus propias tradiciones y significados a través de interacciones transnacionales. En ese orden de ideas, la industria gráfica y editorial latinoamericana estuvo en medio de tensiones locales-globales y redes comerciales transfronterizas, especialmente

---

<sup>162</sup> El interés en los intercambios, flujos, conexiones, transferencias, diásporas y migraciones de sujetos sociales y objetos son partes fundamentales de los Estudios de área, incluyendo los Estudios latinoamericanos (Poblete, 2021).

desde finales del siglo XIX y comienzos del XX<sup>163</sup>. Recuperando las ideas de Anderson (1993), la tecnología de la impresión y las fuerzas en expansión del mercado capitalista llevaron a que los editores de libros amplificaran los discursos identitarios de los países latinoamericanos<sup>164</sup>, en donde la similitud del entorno lingüístico facilitó la penetración de libros españoles en América Latina, pero también dinamizó procesos transnacionales sobre textos escolares que, dirigidos a públicos lectores en la región, se imprimieron en Francia e Inglaterra. Ello evidencia cómo los imperios coloniales controlaban el comercio libresco incluso luego de su disolución<sup>165</sup>.

Así las cosas, el capitalismo del libro era un proceso dialéctico de intercambios y flujo editoriales, muchos de ellos a partir de viajes, viajeros y eventos, como ferias y otro tipo de transferencias culturales y estéticas. Sin embargo, la dimensión transnacional estuvo presente en actividades, bienes y servicios, lo que también resalta las particularidades productivas locales, especialmente en la edición educativa.

Otro elemento, y no menor, fue la abundancia económica, la cual tuvo consecuencias importantes no solo en la arquitectura, la moda y las artes, sino

---

<sup>163</sup> La globalización entendida como una condición social que permite el establecimiento de lazos, conexiones, flujos e intercambios económicos, culturales y editoriales tiene su origen en el siglo XVI.

<sup>164</sup> Sobre esto, Consolo (2013) considera que «nuestra identidad es resultado de intercambios y contaminaciones, y, como característica propia de los países latinos, esa dinámica no cesa nunca, no porque exista un diálogo entre monólogos aislados y niveles estancos de representación, sino porque, la cultura es fruto de la aprehensión y transcreación de varios signos de la historia y de tensiones sociales, promoviendo el rescate y resignificación cognitiva, resultando en la circularidad del conocimiento» (p. 13). Por tanto, pese a los intentos de la fijeza de las identidades y de subrayar las características unívocas en América Latina, no podemos evitar pensar en lo diversos y fragmentados que fueron los procesos identitarios que se co-construyeron de forma dialógica y relacional, incorporando recursos culturales de otros lugares y latitudes. Dichos recursos y elementos culturales eran similares, pero a su vez diversos y dispares.

<sup>165</sup> Según los datos de Mantovani y Villanueva (2016, p. 179), durante el período 1830-1930 los mayores centros editoriales de libros de texto en español se ubicaban en España, Francia y Estados Unidos.

también en la cultura gráfica. De allí que entre los tres países de esta investigación, Argentina haya sostenido unos niveles más altos de cosmopolitismo<sup>166</sup>, donde

los grandes edificios de la administración, los extensos parques con sus costosos monumentos, las nuevas avenidas, los tranvías y los «subterráneos», fueron el testimonio de ese súbito enriquecimiento colectivo. Las costumbres y modas europeas se trasladaban con inusitada rapidez al Río de la Plata, no sólo porque las traían los inmigrantes sino también porque crecía el número de argentinos que cruzaban el Atlántico en ambas direcciones» (Gallo, 2001, p. 53).

Ahora bien, como hemos estudiado, estas condiciones se dieron gracias a la acumulación de capital financiero, social y relacional, pero también a los medios de transporte y las conectividades del puerto de Buenos Aires con otras zonas del mundo. Asimismo, la red ferroviaria garantizó la circulación de bienes, maquinarias y suministros importados para la producción de impresos, contribuyendo al

tráfico de personas, mercancías y costumbres incluía, desde luego, el de las ideas. El Buenos Aires de comienzos de siglo fue receptor de cuanta corriente científica, literaria o política estuviera en boga en aquella época. A ello contribuyó la rápida expansión de la educación secundaria y universitaria, y la creación de innumerables sociedades científicas y literarias. En Buenos Aires circulaban hacia 1914 centenares de publicaciones periódicas, muchas de ellas en idiomas extranjeros (italiano, inglés, francés, alemán, ruso, griego, danés, dialectos árabes), dando testimonio de ese intenso tráfico de ideas (Gallo, 2001, p. 53).

Estas nuevas formas de mirar las imágenes en los libros escolares desde un marco transnacional son difíciles de mapear y de seguir por sus transformaciones en el tiempo y el espacio. A su vez, implican una ruptura epistemológica con hondas implicaciones paradigmáticas en los enfoques de la investigación social, ya que demandan de altas capacidades analíticas, flexibilidades y aperturas en las herramientas teóricas y metodológicas, así como profundas interacciones con

---

<sup>166</sup> El nivel de cosmopolitismo –alto en Argentina, medio en México y bajo en Colombia– influyó de forma determinante en la producción editorial y gráfica de cada uno de los países.

colegas de otros países; indiscutiblemente la comparación interregional contribuye a refinar teorías y explorar procesos similares/diversos que se desarrollan en contextos muy disímiles.

De allí que los análisis comparativos contextualizados contribuyan a los estudios sociales de América Latina, pues permiten explorar trayectorias paralelas/contrastantes e ir más allá de las correlaciones del espacio del Estado nacional. Así las cosas, «si bien los estudios de casos individuales pueden participar en el rastreo de prácticas, el uso de múltiples casos comparables permite la yuxtaposición de una serie de procesos causales, observaciones que pueden producir inferencias portátiles pero centradas en el problema» (Ahram et al., 2018, p. 14). Por lo tanto, se requieren esfuerzos que en el futuro recojan este acumulado investigativo y lo proyecten a una escala mayor a través del uso de herramientas computacionales que permiten automatizar procesos y gestionar un conjunto de datos voluminoso.

### **8.3 Sobre la investigación visual comparada**

La investigación visual ha ido logrando gradualmente mayor aceptación en los espacios académicos aún colonizados por el logocentrismo, y ha posicionado las imágenes como formas de conocimiento. Considero que este tipo de esfuerzos investigativos, pese a sus heterogéneos abordajes en lo conceptual y lo procedimental, posee como fortaleza las diversas maneras de construir conocimiento sobre, con, a través y desde las imágenes<sup>167</sup>. Por tanto, para esta tesis doctoral integré diferentes enfoques y metodologías triangulando teorías, datos y fuentes para comparar tres países de una misma región a través de una perspectiva doble, trabajando las imágenes como contenido y a su vez como dato. Ocuparse de las imágenes como contenidos es frecuente en los Estudios de comunicación, y supone el trabajo cercano, reconociendo características visuales e identificando genealogías de las imágenes, cambios y transformaciones en las representaciones

---

<sup>167</sup> Un ejemplo de ello aplicado en esta investigación es escribir sobre imágenes (en las series visuales), escribir con imágenes (en las pruebas visuales), escribir a través de las imágenes (en los seguimientos y experimentaciones visuales).

de modo diacrónico. Por su parte, las imágenes como datos ofrecen una lectura distante, útil en el reconocimiento de patrones de similitud y recurrencia, así como de rasgo y características formales dentro de un conjunto de materiales visuales (Niederer y Colombo, 2019). La posibilidad de triangular y realizar una combinación de técnicas (análisis de contenido, analítica cultural, investigación visual) aportó con nuevas preguntas de investigación, así como nuevos utillajes teóricos. Esta combinación metodológica permitió explorar con más profundidad y detalle las imágenes, sus condiciones materiales y sus contextos de producción. De este modo, los anexos visuales que se integran a este documento –como producto/proceso de la investigación– fueron trabajados desde y con el material, reconociendo que son estrategias recurrentes en los trabajos de la Dra. Zenaida Osorio Porras (2015) para posicionar la investigación visual en procesos de indagación por la Historia de la comunicación y los medios.

Por su parte, el análisis de contenido comparativo fue fundamental en la sistematización de información a partir de matrices para la realización de un inventario con diversas variables. La revisión de las imágenes como contenido posibilitó un trabajo sistemático en la organización y análisis del material. La analítica cultural, por su parte, facilitó la exploración de grandes conjuntos de imágenes a través de visualizaciones obtenidas en herramientas digitales, mientras que las herramientas de investigación visual alentaron mi curiosidad permitiendo describir los repertorios empleados por los productores visuales, así como las estrategias editoriales empleadas por las casas editoras en los 400 libros escolares de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950.

La investigación visual contribuyó a cuestionar los encuadramientos nacionales para pensar las imágenes impresas, que en muchos casos están acompañadas por enfoques narrativos modernos/modernizadores –lo que resulta problemático– por el uso de cuerpos teóricos y metodologías con las que se han construido reflexiones sobre América Latina que reducen la pluralidad, diversidad y múltiples temporalidades en la región. Adicionalmente, el trabajo con herramientas de investigación visual como autorías (1) anónimas, atribuidas, identificadas, múltiples, colectivas, institucionales fueron útiles para establecer redes y conexiones transnacionales entre los agentes intermediarios del sector

editorial y gráfico. Las series visuales (2) permitieron explorar el conjunto de imágenes que se agrupan por características de similitud a través de observaciones sobre los contenidos, enfocándose en las personas, objetos, espacios representados de los libros escolares. El uso de los seguimientos visuales con visión humana y computarizada (3) contribuyeron a rastrear tradiciones iconográficas precedentes, y me ayudaron a identificar elementos comunes y sus transformaciones. Parafraseando a Raymond Drainville (2018), el seguimiento visual es una excavación profunda en la cual el investigador descubre evidencias de la pervivencia de modos de representar y de los cambios en el tiempo. A pesar de comenzar el seguimiento con una imagen específica o un tipo de imagen, los resultados generalmente brindaron más información y asociaciones con otros sistemas visuales y simbólicos. De modo que es fundamental, entonces, hacer un seguimiento visual de ideas, experiencias y fuentes.

Asimismo, la recuperación de información de diversa índole a través de las búsquedas *online* (4) resultó de una utilidad enorme. Al indagar en Internet descubrí más conexiones de las que inicialmente había considerado, que me brindaron referencias como libros, revistas, vídeos, películas, audios, sitios web, exposiciones y laboratorios. La amplia gama de fuentes y asociaciones con un conjunto diverso de tipos de documentos me permitió contrastar las hipótesis y cotejar mi trabajo con el de otros investigadores. Las tipologías (5) sirvieron para identificar los estilos y fuentes tipográficas empleadas en los libros escolares, así como los patrones recurrentes en su diagramación; las visualizaciones compartidas (6) realizadas con tres públicos diferentes, en tres momentos (2017, 2018 y 2019), contribuyeron a refinar las hipótesis, cuestionarlas y fundamentarlas de una mejor manera<sup>168</sup>. Las

---

<sup>168</sup> Como señalé en el capítulo metodológico de este trabajo doctoral, se desarrollaron tres visualizaciones compartidas, la primera, en 2017 con el grupo de estudiantes pertenecientes a la Línea de Comunicación y Cultura del Doctorado en Estudios Sociales de América Latina de la Universidad Nacional de Córdoba, gracias al espacio en el seminario Taller de Investigación y Tesis II orientado por el Dr. Edgardo Carniglia. La segunda se realizó durante el primer semestre del 2018 con estudiantes de la asignatura electiva de posgrado Laboratorio de investigación visual adscrita a la Maestría en Historia y Teoría del Arte, la Arquitectura y la ciudad orientada por la Dra. Zenaida Osorio Porras en la Universidad Nacional de Colombia. Finalmente, en 2019 organicé una tercera

experimentaciones visuales (7) evidenciaron que las artes y los diseños proporcionan contribuciones teóricas y metodológicas esenciales para la definición de nuevas prácticas de investigación. Al observar los montajes producidos, comprendí el complejo sistema simbólico que estaba investigando y las múltiples manifestaciones de la cultura gráfica transnacional. Por último, las pruebas visuales (8) me brindaron formas de argumentación con las imágenes en una articulación con el material.

Los Estudios comparativos hacen un esfuerzo por identificar qué atributos espaciales y temporales importan, y de qué manera son válidos en la comprensión del funcionamiento de un determinado objeto de estudio. Esto impulsó la construcción de estrategias analíticas y metodológicas que se utilizaron para trabajar desde y con la muestra. Parte de mi contribución a los Estudios sociales de América Latina en tanto área interdisciplinaria está relacionada con la implementación de procedimientos digitales y computacionales, así como los aportes de las comparaciones a través de herramientas de investigación visual en productos culturales.

La inclusión de la computación apoyó el trabajo con el material gráfico, facilitando los procesos de visualización de grandes conjuntos de imágenes para la investigación, pasando de un análisis micro a uno macro, usando visualizaciones distantes, fragmentadas y colaborativas. De esta forma, en los datos se observan elementos que de otra manera podrían pasar desapercibidos reconociendo patrones comunes en el cuerpo de imágenes. Normalmente, la analítica cultural ha ido de lo macro a lo meso y luego a lo micro, sin embargo, la visualización distante y otro tipo de experimentaciones con el uso de software y herramientas digitales contribuye a identificar patrones y tendencias, lo cual que tal vez no sería posible mediante un análisis visual tradicional (análisis semiótico, análisis iconográfico/iconológico o compositivo).

---

sesión de visualizaciones compartidas en el marco de las jornadas de trabajo con colegas del Grupo de Investigación en Comunicación, Medios y Cultura del Departamento de Comunicación de la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá, Colombia.

Creo entonces que la Manualística y la Ciencia de los libros de texto en tanto cuerpo de conocimientos teórico-prácticos pueden incorporar el uso de métodos computacionales para hacer análisis comparativos entre distintos contextos geográficos (ciudades, países, regiones), así como entre asignaturas, autores, editoriales, géneros textuales, iconografías y otras unidades de comparación. En ese orden de ideas, el análisis comparativo de los libros escolares de varios países primero «propone una distinción de las diferentes especificidades nacionales», segundo «permite evitar las trampas de una lectura nacionalista», y tercero «resalta los diferentes modelos de organización y desarrollo de la civilización del libro al cambiar de una geografía a otra» (Febvre y Martin, 2005, p. 427). Finalmente, contribuye al estudio de la trayectoria editorial de cada Estado (Argentina, Colombia y México), la Historia de la edición educativa y la cultura gráfica en América Latina.

#### **8.4 Sobre la industria editorial**

Considero que la escolarización masiva en América Latina no hubiera sido posible sin la creación de los sistemas educativos nacionales, así como la participación de la industria editorial y de las artes gráficas. En el ejercicio de análisis del *corpus*, uno de los mayores aprendizajes la obtuve luego de describir los contextos y geografías de producción del libro escolar en la región. Esto me permitió (re)conocer los actores del mundo libresco, los agentes responsables de su presencia material (especialmente autores, editores, tipógrafos, ilustradores e impresores) y las particularidades de actividades conexas, como eran la edición-impresión, que estuvieron ligadas hasta bien entrado el siglo XX. El solapamiento de los oficios impresor-editor-librero fue muy común para el período de estudio, sin embargo, paradójicamente existía cierto grado de particularización en la división del trabajo en las artes gráficas en el que se «requería especialistas con diferentes habilidades, entre los que podemos mencionar: *a*) compositor o cajista; *b*) tirador y batidor; *c*) corrector; *d*) cortador de tipos; *e*) fundidores, y *f*) quienes realizaban labores comerciales» (Garone, 2018, p. 36). No obstante, la pauperización laboral, la mano de obra barata, la jornada a destajo y el anonimato



fueron y son aún condicionantes que aparecen una y otra vez en cualquier reflexión sobre la imprenta como espacio productivo.

Por otro lado, considero que la modernidad y la urbanización en América Latina favorecieron el asentamiento de las imprentas y casas editoriales en ciudades capitales. Esta investigación constató la concentración editorial de Buenos Aires, Bogotá y Ciudad de México en el mundo de la cultura gráfica, donde factores como la migración y la importación de equipamiento modificaron sus formas de producción. Así las cosas, los contextos favorables para la edición fueron las grandes urbes, que concentraban la oferta de instituciones educativas en los que se encontraba un mercado con demandas estables, que además facilitaban el acceso a materiales y suministros de una forma sencilla, gracias a infraestructuras logísticas y medios de transporte, lo que garantizaba la distribución de los libros escolares y el reclutamiento de mano de obra cualificada en las actividades de la imprenta.

La mecanización de los procesos y la tecnificación del mundo editorial y de la cultura gráfica llevó no solo a «la serialización de la ficción en la prensa periódica» (Lyons, 2011, p. 543), sino también a la producción masiva de diversos dispositivos impresos, como revistas ilustradas, láminas, estampas, folletines y literatura de ficción. La (re)producción de imágenes impresas invitó al sujeto latinoamericano urbano a participar en las narrativas producidas por la modernidad como parte de las profundas transformaciones que vivió la región.

Por su parte, la geografía de la edición educativa que se advierte en la comparación del *corpus* de los 400 libros escolares recuperados y analizados deja entrever su desarrollo en un movimiento que va de las capitales a las otras ciudades del centro a las periferias. De allí que Buenos Aires, Bogotá y Ciudad de México fueran grandes nodos en las redes comerciales de los libros de texto en América Latina, y hayan sostenido además una correlación con la ubicación de los intelectuales y las élites letradas<sup>169</sup>. Vale la pena anotar que la concentración de

---

<sup>169</sup> Considero que esa configuración, en parte, replica la distribución administrativa realizada por los españoles en el periodo colonial a través de virreinos, donde el libro impreso fue una mercancía de alta circulación entre los territorios latinoamericanos, entre los que se destacan Buenos Aires, capital del Virreinato del Río de la Plata, Bogotá, centro del Virreinato de Nueva Granada y Ciudad de México en el Virreinato de Nueva España.

casas editoras y talleres de impresión también aseguraba el control estatal y eclesial en caso de censura. También cabe resaltar que en este mapa de los centros editoriales latinoamericanos durante 1900-1950 es notoria la calidad de la producción argentina en los libros educativos como parte de la movilidad de agentes (autores, ilustradores, editores, impresores, libreros) con saberes y experticias en el período de estudio.

Tras la invención de la imprenta, la industria gráfica –y posteriormente la editorial– siempre mostró un espíritu vanguardista y de adaptación al cambio, donde el libro escolar era una mercancía muy importante para la educación y la cultura. Esto implicaba no solo la acumulación de un saber por parte del capital humano, sino también un capital financiero que en muchos casos condicionaba los ciclos de vida de los talleres de impresión y las empresas editoriales. De allí que evaluar o inventariar las imprentas era una práctica frecuente y evidenciaba el valor que invertían los tipógrafos y editores donde se otorgaba una estimación a los set tipográficos, las letras capitales, las prensas clisés y las planchas con ilustraciones (Febvre y Martin, 2005).

Aunque a comienzos del XX los editores eran hombres en búsqueda de oportunidades, estos tomaban riesgos asumiendo costos de producción y esperando vender sus productos; sin embargo, muchos de ellos dedicaron sus esfuerzos a la edición de literatura y textos religiosos, contando con el apoyo de instituciones como el Estado o la Iglesia. Sin embargo, en términos generales la industria editorial y gráfica en América Latina dependía de inyección de capital financiero para poder funcionar, aunque el editor adquiría el contenido, lo producía y comercializaba.

En medio de un mundo cada vez más conectado, la difusión de las ideas y la cultura impresa, así como los continuos avances tecnológicos y la mejora en el transporte permitieron la conexión entre ciudades y países, lo que posibilitó la llegada de materias primas importadas a la industria gráfica y editorial. Esto trajo consigo cambios técnicos en los sistemas de impresión durante 1900 a 1950, modificando condiciones de (re)producción de objetos visuales, noticias, mapas y diagramas. De allí que el mercado tipográfico y el comercio de las imágenes fueran fundamentales para la confección de libros escolares en el contexto

latinoamericano. En este punto, insisto en la idea que los flujos transnacionales de desplazamiento de sujetos, transferencias culturales, e intercambios comerciales (que incluía maquinaria, equipos y suministros en la elaboración de impresos) hacia los países de América Latina contribuyeron a modificar las condiciones de estas dos simbióticas industrias. Asimismo, de acuerdo con los datos analizados existe una correlación entre la ampliación de los sistemas escolares, los índices de alfabetización, el aumento de públicos lectores y las estructuras sociotécnicas de la época, como los medios de información y de transporte.

### **8.5 Sobre los libros escolares**

En América Latina, los libros de texto tuvieron un alcance significativo, de allí no solo su importancia en el ámbito de la circulación y acceso, sino su poderosa presencia como dispositivo cultural. Adicionalmente, han sido fuentes de estudio a partir de sus imágenes y textos, ya que dan cuenta de imaginarios, mentalidades, valores e ideologías que se materializan en iconografías que permiten ver la disposición de los sujetos sociales y objetos dentro de determinados espacios. De acuerdo con John B. Thompson (2005), un libro escolar es un objeto «resbaladizo y difícil de definir» (p. 196) considerando sus múltiples géneros y clasificaciones en el ecosistema editorial; no obstante, desde un sentido más amplio es un recurso usado por sujetos en situaciones de enseñanza-aprendizaje. Por ello, Alain Choppin (2008) advirtió el desafío en la construcción de una definición del libro escolar y su problematización frente a otras categorías y etiquetas editoriales. Considero que en muchos casos su nombre responde a una organización interna, su función o su papel de guía, que termina aglutinando una serie de contenidos a través de una exposición organizada.

Asimismo, la perspectiva sociohistórica del estudio de las imágenes impresas en los libros de texto contribuyó sustancialmente a la comprensión de las condiciones de producción, circulación y usos, entendiendo que no se limitaban exclusivamente al ámbito escolar, como tampoco, el análisis de la difusión de las ideas y conocimientos, creencias e imaginarios en relación con sujetos sociales, medios, instituciones y contextos en América Latina. Considero que los libros escolares recreaban escenas de la vida de las personas y revelaban cuáles eran las

prácticas espaciales cotidianas de mediados del siglo XX. La vida en las ciudades latinoamericanas es representada –así como las mentalidades colectivas hegemónicas– derivada de instituciones como el Estado, la escuela, la familia, la fábrica y la Iglesia. Así las cosas, el libro, en tanto dispositivo educativo y cultural a la vez, mediaba la circulación de información, conocimiento, creencias religiosas, valores e imaginarios sociales. Coincido en ello con Escolano (1997) cuando afirma que «el libro escolar, como objeto cultural intervenido era, de una parte, el espejo de aquella sociedad, esto es su imagen, y por otra, el medio para difundir esta misma imagen, es decir, para asegurar su reproducción» (p. 43).

Aunque numerosos estudios hacen explícitos discursos pedagógicos, políticos y culturales, se ha prestado una menor atención analítica a las materialidades y visualidades de los libros escolares de Argentina, Colombia y México de forma comparada y con muestras significativas. Abordo este problema demostrando que las imágenes y características materiales de los libros contribuyen a «repensar» los procesos de alfabetización, ofreciendo datos sobre el contexto sociohistórico y los agentes del mercado editorial. Asimismo, registran patrones estructurales y repertorios en un correlato con las pedagogías y métodos didácticos de la época como el objetivo, pestalozziano, decroliano y las ideas de la Escuela Nueva.

De igual forma, considero que los libros escolares constituyen una rica fuente de información para comunidades académicas y equipos de investigación de los Estudios sociales en América Latina, ya que proporcionan narrativas y relatos oficiales, hechos, fechas y eventos históricos que se pretende que perduren en el tiempo. El carácter de los textos y su identidad editorial está profundamente imbricado con la funcionalidad comunicativa de las imágenes; este rasgo visual otorga características muy particulares al libro escolar en tanto objeto, ya que materialmente se diferencia de otros dispositivos impresos por su tratamiento en cubierta y páginas interiores, por encima de otros elementos, como el formato, tipografía y papel (Escolano, 1998).

En Latinoamérica, el sector didáctico sostuvo de forma considerable a la industria editorial y gráfica. Gracias a la asistencia obligatoria a la escuela, las casas editoriales obtuvieron amplias audiencias a las que proporcionaron textos a diversos

grupos etarios; incluso los escolares se constituyeron prácticamente en los libros impresos más accesibles a la gente. Sin embargo, pese a su alcance e influencia, las publicaciones educativas siguen siendo un campo invisible dentro de los estudios de la edición. Por último, los editores e impresores sobrevivieron en el espacio escolar latinoamericano pese a que en 1913 el empresario Thomas Alva Edison había advertido de la obsolescencia de los impresos en las escuelas por la presencia del cine, y a la llegada, en el decenio de los 40, de la radio y poco después, de la televisión. Ahora, aunque enfrentan «la supuesta desaparición de la impresión bajo la avalancha de nuevos medios, a menudo correlacionada con la desaparición de la modernidad» (Robertson, 2013, p. 3) los libros siguen sosteniendo un valor simbólico y cultural. Considero que la relación diádica entre modernidad y alfabetización, así como la valoración de la materialidad escritural frente a otros registros de realidad, hizo que los libros escolares fueran portadores de imágenes impresas en tanto medio de información, comunicación y entretenimiento, y que conformaran sistemas visuales amplios en la región. En consecuencia, el objeto de estudio analizado en esta tesis

no es un producto fijo e inmutable: su existencia, sus funciones, su forma, sus usos dependen de múltiples factores en los que los contextos geográficos, históricos y culturales juegan, entre muchos otros, un papel determinante. Desde una perspectiva histórica internacional y comparativista (Choppin, 2008, p. 87).

### **8.6 Sobre las estrategias editoriales**

El siglo XX fue un período de información masiva a través de medios impresos y con una destacada alza en la propiedad individual de libros. Las causas principales corresponden al crecimiento poblacional, especialmente en las ciudades, las demandas de textos en consecuencia a los esfuerzos de alfabetización en América Latina, así como una producción más barata y rápida. Sin embargo, existía una dura competencia, lo que exigía habilidades y destrezas estratégicas para sobrevivir, donde las editoriales, en tanto organizaciones, no solo se preocupaban por tener productos atractivos y de buena calidad en contenidos, sino modelos de negocio que garantizaran su sostenibilidad financiera. Las estrategias editoriales

dan cuenta de la visión, intuición y sensibilidad de los editores al encarar las vicisitudes de su oficio, lo que supone principalmente un trabajo planificado.

En la muestra de 400 libros recuperados y analizados se destacan las estrategias editoriales de escala y rapidez con grandes tirajes a precios bajos, así como las de distribución local y regional, lo que comprueba, una vez más, la naturaleza transnacional de la cultura gráfica. Asimismo, las estrategias de mercadeo y promoción en respuesta a las crisis económicas que escoltaron los años revisados en el estudio son muestra de la creciente necesidad de un mayor énfasis en acciones comerciales diferenciadoras que se fusionaron con el auge de la publicidad. Esto se advierte en el cuidado que recibían el diseño de atractivas cubiertas, donde el uso de color era fundamental para llamar la atención de los compradores y lectores.

En ese orden de ideas, la penetración de los medios de información en provocó general una mayor conciencia del mundo por fuera de las comunidades locales, distanciándose de la emblemática figura del Estado-nación que durante tanto tiempo construyó los modos de comunalidad y relacionamiento. Esto impulsó las estrategias de relaciones públicas, en la que muchas editoriales y talleres de impresión comenzaron a organizar sus propias redes a través de viajes o correspondencia. Aquí los migrantes desempeñaron un papel determinante en sus nuevos lugares de residencia, no solo en los intercambios comerciales y transferencias estéticas, sino también en la participación en movimientos políticos, fomentando posibles cambios y transformaciones en el ambiente social y cultural. Lo anterior dinamizó las estrategias de expansión en el ámbito regional que se implementaron, independientemente de las diferencias geográficas, económicas y culturales.

En muchos casos las estrategias de diversificación de los productos eran complejas, de modo que aparte del libro escolar en serie, el libro de bolsillo con clásicos y obras de literatura nacional e internacional también ayudaron al sostenimiento de las casas editoras. En términos de acceso a estos objetos para los públicos lectores, las estrategias de punto de venta se concentraron en ofrecerlos en tiendas, librerías y quioscos de publicaciones periódicas. Sobre las estrategias de precio, la apuesta era por ir a la baja, y en muy pocas ocasiones se ofrecía la venta

a plazos o descuentos. El valor se anunciaba en la cubierta y se apostaba por sumas accesibles, lo que evidencia un trabajo con nichos o mercados específicos tratando de apostarle a un alto cubrimiento generacional o etario.

Las estrategias de distinción se implementaron en los libros escolares a través de contenidos novedosos, el uso de tendencias y modelos pedagógicos más recientes, o estéticas y estilos gráficos más atractivos. Se suman las estrategias de novedades, que con mucha frecuencia anunciaban frases como primera edición o edición revisada y ampliada en las cubiertas de los libros, todas ellas en espera de atraer lectores. Parte de la competencia en el mercado editorial obligaba a los editores a destacar el lanzamiento de una edición nueva, o sus versiones mejoradas que podían ser revisiones menores para ampliar conocimientos, nuevos hitos históricos, modificaciones geopolíticas visibles en los mapas, inserción de imágenes o incluso temas ortográficos. Asimismo, como se pudo constatar en esta investigación, ocupan un lugar relevante las actualizaciones, ampliaciones, adaptaciones, correcciones y reformas, así como las traducciones provenientes del inglés, francés y alemán.

En medio de estos esfuerzos dirigidos por parte de las casas editoras, se encuentra la estrategia de optimización de materiales y recursos, que tenía el objetivo de mantener a flote administrativa y financieramente la editorial. Para ello, las estrategias de agremiación posibilitaron el intercambio y la transferencia de conocimiento y objetos del oficio, entre los que se encontraban planchas de impresión, viñetas, equipamientos tipográficos intercambiables y (re)vendibles en el sector de las artes gráficas. Ya desde una perspectiva editorial, las estrategias de reimpresión aseguraban la circulación de un material conocido por la clientela, al tiempo que disminuían los gastos y la incertidumbre del comportamiento en los procesos de venta. Se suman las estrategias de reúso que involucraban la edición y reproducción de textos clásicos, obras antiguas, cuentos infantiles y las estrategias de imitación –poco éticas en el gremio– así como el comercio clandestino y la piratería, flagelos aún manifiestos en la industria editorial latinoamericana.

En suma, las estrategias también dependían del tamaño de la editorial, y ofrecen pistas sobre las prácticas de gestión y repertorios de acción por parte de los sujetos a cargo de los libros escolares. De igual manera, desde una perspectiva

transnacional este tipo de acciones advierte los vínculos con el exterior, las alianzas estratégicas, los socios comerciales y proveedores, así como las características del sector editorial y gráfico en Argentina, Colombia y México. Finalmente, pese a que en el período decimonónico el libro ocupó un lugar prominente, su posición fue ciertamente cuestionada en el siglo XX, especialmente con el auge del cine silencioso y luego hablado, la radio y la televisión, que abrieron paso a otras formas de entretenimiento, además, de la naciente industria fonográfica con la música en vivo/grabada y su alcance en la vida de las personas en América Latina. Ante estos desafíos, el libro escolar contribuyó con nuevas nociones de la infancia y el papel de la educación, lo que refleja nuevos conocimientos, cambios histórico-geopolíticos y contenidos ideológicos.

### **8.7 Sobre los procedimientos de los productores visuales**

Por su parte, los procedimientos visuales constituyeron el conjunto de prácticas sociotécnicas compartidas por dibujantes, grabadores, fotógrafos y artistas dedicados a la elaboración de las imágenes en los libros de texto. Estos incluían un amplio repertorio de técnicas, estilos y referentes de inspiración que no solo se suscriben al ámbito local o regional, sino que confirman la cultura gráfica transnacional en la región. Como he demostrado, existen evidencias de objetos visuales con grabados, dibujos, fotografías, iconografías y estéticas cosmopolitas que circulaban ampliamente durante 1900 a 1950 en Latinoamérica. Esto explica la similitud de materiales visuales en los que es reiterada la formulación de imágenes sobre el descubrimiento de América, la nación, los próceres y la familia nuclear moderna acompañada de una moral cristiana.

Asimismo, el aumento en la demanda productiva de imágenes –no solo por fines comerciales sino también motivado por los procesos educativos– se apoyó en diversas tecnologías gráficas que permitieron la reproductibilidad de textos e imágenes de forma independiente, las cuales tuvieron un desarrollo correlacionado a otros sistemas sociotécnicos de la época, como los medios de transporte. Los desplazamientos de la tipografía a la litografía, de los dibujos a las fotografías demuestran cambios energéticos y procesos ligados a lógicas capitalistas fundamentales en la producción seriada y masiva.



De igual manera, la dimensión transnacional también está presente en aparatos y utensilios en la producción de imágenes, sistemas técnicos de reproducción, así como en los procesos llevados a cabo en los talleres de impresión. Si bien la tradición de las artes gráficas representa un sustancial antecedente en profesiones creativas, «el imaginario del campo del diseño ha sido identificado por lo general con los saberes instrumentales del oficio de la impresión» (Gergich, 2016, p. 237). Para esta autora existe un número significativo de experiencias predecesoras a la consolidación del Diseño gráfico o «protodiseño», las cuales se encontraban mediadas por espacios formales, informales y comunidades de profesionales y no profesionales. Aunque «en América Latina, las prácticas relacionadas con lo que luego se denominaría “Diseño gráfico” han tenido lugar desde principios del siglo XVI» (Souza Dias, 2019) considero que la conciencia sobre el diseño en tanto concepto, profesión e ideología surgió a partir de la década de 1950 consolidándose con la institucionalización en el ámbito universitario en Argentina, Colombia y México, nutrida por múltiples interacciones transnacionales con Europa y Estados Unidos.

Los productores visuales aportaban sobre las decisiones gráficas que incluían no solo las imágenes interiores de los libros escolares, sino también las cubiertas, y en algunos casos, las marcas de las editoriales o talleres de impresión. Su contribución al libro como objeto era primordial, ya que aportaba valor simbólico, económico y cultural, y a su vez dinamizaba cualidades visuales y sensoriales a través de la disposición del texto, las ilustraciones y la encuadernación. De modo que los procedimientos aplicados por artistas eran las autorrepresentaciones y sustituciones, así como desarrollos gráficos con la influencia de pinturas y obras de arte de maestros europeos que formaban parte del canon artístico. Aunque la copia y adaptación se hicieron recurrentes en la producción visual durante 1900 a 1950, una práctica común en los tres países era el reúso y la reutilización en busca de una eficiencia económica. Asimismo, al final del período, el uso de fotografía en tanto apoyo o recurso para dibujar o ilustrar fue recurrente en los talleres y contextos productivos de imágenes; se advierten el calcado y trazos que dan evidencia de ello. Finalmente, la dimensión transnacional en los procesos de compra, adquisición o intercambio con contactos

internacionales, estuvo mediada a través de agentes como migrantes, políticos y diplomáticos.

### **8.8 Sobre las materialidades**

Como he argumentado, la industria gráfica y editorial jugaron un papel determinante en la confección de libros escolares y en la producción de impresos en el siglo XX en Latinoamérica. Así las cosas, me interesa señalar en este apartado las principales características materiales de los libros, entendidos como un medio-objeto que transmite información. Considero que analizar las materialidades de los objetos gráficos en el espacio-tiempo latinoamericano durante 1900 a 1950 invita a un esfuerzo interdisciplinario a través de la articulación de diferentes áreas de conocimiento. Esto implica superar el pensamiento localista, logocéntrico y dicotómico (forma-contenido) para ahondar por la materialidad del medio, revisando los sustratos de los libros y sus interacciones. Es común que los bibliólogos se concentren en la materialidad física de los libros, es decir, en comparar y contrastar la evidencia de desgaste en los tipos de metal y las planchas de impresión para determinar cuándo y dónde se produjo, pero ello enfrenta limitaciones en sus explicaciones sociales relacionadas con la producción, difusión y lectura del libro. Paralelamente, los Estudios literarios, por sí solos, no pueden abordar la tarea de examinar las condiciones de elaboración o por qué los impresores eligieron ciertos estilos tipográficos en diferentes ediciones. De modo que el abordaje interdisciplinario de esta tesis contribuye al estudio sobre la cultura gráfica transnacional en los libros escolares, así como a la comprensión de la industria y el mercado editorial educativo en América Latina.

Los cambios tipográficos de este período advierten formas de letras para ver y para leer; dicha coexistencia funcional enfatizó el papel simbólico de los textos en los libros. Las decisiones frente al tipo de letra, las jerarquías y selecciones de los estilos tipográficos en títulos, subtítulos, cuerpos de texto y destacados, así como los patrones de composición y diagramación en la puesta en página son relevantes en términos de cultura no solo visual, sino también material. Recordemos «los tipos y cuerpos de la letra, los márgenes, la extensión de los párrafos, los cuerpos de los títulos, la longitud de las líneas, la separación entre líneas y párrafos,

el uso de las tipografías, son elementos del libro escolar poco estudiados» (Escolano, 1997, p. 109).

Asimismo, la dimensión social de la materialidad para esta pesquisa revisó la intersección de la tecnología, el trabajo y las organizaciones, comprendiendo las tecnicidades de lo gráfico, no solo como simples infraestructuras, herramientas y aparatos físicos, sino también como saberes-haceres productivos, interacciones humanas y prácticas organizativas. Por ello, considero que aún hay trabajo por desarrollar en la investigación de libros escolares, en tanto objetos estéticos, comunicativos y culturales, especialmente en sus componentes textual, tipográfico, iconográfico y material.

Por otro lado, los modos de producción de los objetos gráficos y sus condicionantes técnicas, económicas, sociales y culturales dan cuenta de los materiales, su constitución y estructura externa e interna. Por tanto, los sustratos empleados en la impresión de los libros de la muestra evidencian altos tirajes a costos mínimos, así como el uso de formatos media carta que se empleaban para optimizar recursos y tiempos de (re)producción. Dichas decisiones sobre los sustratos económicos y baratos, pocas páginas, tamaños pequeños y encuadernaciones rústicas están relacionadas con lógicas de estandarización, uniformidad y la serialidad de la producción del siglo XX. Las publicaciones de la muestra analizada son mayoritariamente monocromas y se usa policromía en las cubiertas, lo que evidencia los constreñimientos financieros y técnicos y las dinámicas comerciales de importación de insumos y suministros. Los tamaños y formatos de los libros escolares también dependían de manera directa de las condiciones técnicas y las dimensiones que tenían las máquinas de impresión, las cuales no contaban con superficies grandes para la (re)producción de impresos. Se suman a estas razones las condiciones económicas de los talleres de impresión, muchos de ellos negocios familiares que con frecuencia se dedicaban a la producción de formatos de libros pequeños e impresos de mano.

Por último, el creciente número de encuadernaciones rústicas o de tapa blanda por cuestiones financieras, frente a las cubiertas duras en cartulina o cartóné. No obstante, en ambos casos el deterioro del papel que han sufrido los textos seleccionados en la muestra de 400 libros crea limitaciones a la hora de precisar

información sobre ello. Algo similar sucede con las encuadernaciones, pues las bibliotecas, centros de información y conservación modificaron sus tapas por unas más resistentes al manejo y el tiempo, limitando las posibilidades de recuperar huellas o vestigios de las originales.

### **8.9 Sobre las visualidades**

Las visualidades constituyeron un sistema complejo, que brinda información sobre la cultura gráfica transnacional en América Latina, y que pudo recuperarse a través de los contenidos visuales en los libros escolares. Por ello, en este trabajo insistí en no solo desarrollar un análisis del contenido en sí mismo y/o de forma aislada, sino en recabar además sobre las prácticas y procesos que lo hicieron posible. Considero que estos últimos elementos están directamente relacionados con la dimensión creativa, sociocultural y técnica, pero generalmente se omiten o se vuelven invisibles, y terminan privilegiando la superficie de las imágenes y olvidando que «todas las culturas poseen un aspecto visual. Para mucha gente, el aspecto visual de la cultura –su imaginaria, signos, estilos y símbolos pictóricos– es el más poderoso componente de los complejos y sofisticados sistemas de comunicación constitutivos de la cultura» (Carson y Pajaczkowska, 2001, p. 1). Así las cosas, hablar de visualidades reconoce la diversidad de elementos, compuestos por objetos impresos, visuales y artísticos con una gran variedad de manifestaciones que coexistieron con los libros escolares en tanto medios de circulación de imágenes.

Considero que el sistema visual epocal del cual se derivan las imágenes impresas contenidas en los libros de texto presenta conexiones transnacionales de actores con intereses comunes, así como vínculos sociales, innovaciones técnicas e instancias de creación colectiva. Observar las relaciones transnacionales entre impresores, tipógrafos, obreros gráficos y, de una forma amplia, de productores visuales desde una perspectiva bidireccional y recíproca, implica reconocer el carácter multidireccional y entremezclado de tales encuentros, lo que contribuye a una comprensión integral de los intercambios transfronterizos y de las transferencias estéticas, por supuesto sin desconocer la existencia de interacciones interculturales y lingüísticas de los agentes que participaban en estos procesos.

Ahora bien, con respecto a los espacios visibles en la muestra analizada, se presentan rasgos civilizatorios de la cultura occidental, entornos rurales y urbanos, ambientes educativos, domésticos, laborales, comerciales, estatales y religiosos. El Estado, la escuela, la familia, la fábrica y la Iglesia ocupan la atención de los productores visuales y editores, y esto es materializado en las páginas de los libros de la época. Los Estados latinoamericanos interesados en instalar su aparato simbólico, aprovecharon entonces el alcance de los medios impresos en los territorios para afianzar la historia oficial y el relato patriótico.

Por su parte, en los contenidos visuales relacionados con en el ámbito doméstico se pudo observar el uso de ventanas, cortinas y puertas que se empleaban como estrategia para demarcar los límites entre lo privado y lo público. Mientras tanto, en las escenas de lectura –imágenes recurrentes de los productores visuales de la época– se advierten diversos públicos interactuando con múltiples soportes de lectura en entornos abiertos, aunque también cerrados.

Sobre el surgimiento de la clase trabajadora y los movimientos obreros en la región, para el caso argentino en los primeros dos decenios del siglo XX existían organizaciones obreras, principalmente del sector del transporte portuario y ferroviario, y en menor medida, en las industrias de la construcción, la metalurgia y los textiles<sup>170</sup>. Vale anotar que el obrerismo es visible principalmente en los libros argentinos y mexicanos, donde este tipo de movimientos tuvo resonancias significativas en las condiciones laborales. Asimismo, el activismo político argentino, sumado a los migrantes que traían ideas de cambio provenientes de sus países de origen y a la politización de la clase obrera en el México «mestizo» antes y después de la Revolución transformaron los imaginarios de la época, especialmente en las ciudades capitales. En Colombia, en cambio, los obreros fueron reprimidos con violencia para mantener el *statu quo* en el orden social e ideológico. Empero, al examinar el espacio social recreado en los libros escolares, lo nacional aparece representado en los mapas, aunque ocultando las prácticas de

---

<sup>170</sup> Según documenta Gallo (2001), los extranjeros participaron activamente en huelgas, protestas y manifestaciones, lo que llevó en el caso argentino a derogar la Ley de Residencia del año 1902, para así poder expulsar a aquellos inmigrantes considerados «peligrosos» en su sociedad (p.51).

resistencia y re-existencia de las luchas de sujetos sociales como campesinos, obreros, mujeres, indígenas y comunidades negras.

La presencia de la Iglesia católica fue visible en dos dimensiones, la primera, en una forma manifiesta: templos, edificaciones, capillas y un repertorio objetual relacionado con el cristianismo, altamente presente en el caso colombiano, argentino y mexicano. La segunda, forma latente en la iconografía, la visión de mundo y valores que desde allí se enuncian, y que marcaron tan profundamente el desarrollo de las sociedades latinoamericanas.

Los sujetos sociales presentes en los libros de la muestra fueron niñas, niños, mujeres, hombres, familias con roles muy definidos. En ellos se evidencian relaciones de proximidad-distancia en un espacio-tiempo; por ejemplo infantes en la escuela, madres y abuelos en espacios domésticos y padres en actividades productivas fuera del hogar, de modo que la producción de subjetividades estaba conformada por características no solo nacionales, sino también transnacionales con la llegada de la urbanización y modernidad.

Las ilustraciones que se incluían en los libros escolares de lectura incorporan sujetos heroicos en primer plano, aventureros en movimiento y objetos fantásticos, apelando a la imaginación infantil. Los animales antropomorfos, como he mencionado, cumplieron un propósito significativo en los relatos moralizantes y en las narrativas para los lectores, donde los textos escolares a su vez transmitían cierto conocimiento del pasado de la nación que marginalizaba sistemáticamente la presencia de comunidades indígenas y negras del norte al sur de América Latina. La deuda histórica y simbólica sobre estos pueblos aún sigue abierta en medio de la turbulencia que vive la región, crisis políticas y económicas, conflictos armados y fricciones que acrecientan el despojo de los territorios.

El repertorio de objetos que acompañan el material visual del contenido de los libros escolares en el período de estudio da cuenta de la naturaleza, las plantas, los alimentos y dieta y estilos de vida de las personas, así como de los consumos de productos y servicios en las sociedades latinoamericanas. En un contexto globalizado, el movimiento de sujetos, bienes e ideas propició intercambios y encuentros culturales, económicos y políticos en los cuales en los contenidos visuales de los libros se encuentran el mobiliario del hogar moderno, juguetes,

instrumentos musicales, medios de transporte, medios de información y artefactos del mundo del trabajo; muchos de ellos evidencian de los intercambios y flujos transnacionales a partir del comercio internacional.

Finalmente, esta tesis doctoral contribuye al área de los Estudios latinoamericanos y la reflexión relacionada con los medios y prácticas comunicativas en la región, a través del estudio de la cultura gráfica derivada de las imágenes impresas en los contenidos de los libros escolares. Además, abre líneas de trabajo futuras para el desarrollo de análisis visuales comparativos que mezclen técnicas de investigación e incorporen métodos computacionales, fortaleciendo el alcance y la posibilidad de investigaciones con grandes conjuntos de datos en los estudios de área.

También visibiliza la dimensión transnacional presente durante la primera mitad del siglo XX en la producción editorial educativa latinoamericana, a través de agentes responsables de la formulación de estrategias de escala, optimización, contenido, promoción, distribución, relaciones públicas y estéticas, así como de la producción visual, considerando las materialidades de la cultura gráfica presentes en los sistemas de impresión, formatos, sustratos, papeles, tipografías, viñetas y clisés en América Latina.



Referencias



## REFERENCIAS

- Abel, C., y Palacios, M. (2002). Colombia, 1930-1958. En *Historia de América Latina, Vol. 16. Los países andinos desde 1930*. Crítica.
- Acevedo, Á., y Samacá, G. (2013). *Manuales escolares y construcción de nación en Colombia: siglos XIX y XX*. Universidad Industrial de Santander.
- Adichie, C. (2018). *El peligro de la historia única*. Penguin Random House.
- Ahram, A., Köllner, P., y Sil, R. (2018). *Comparative Area Studies. Methodological Rationales and Cross-Regional Applications*. Oxford University Press.
- Alpers, S. (1987). *El arte de escribir*. Blume.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Ansaldi, W., y Giordano, V. (2012). *América Latina. La construcción del orden*. Ariel.
- Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada*. Tricle.
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Paidós.
- Ares, F. (2018). *En torno a la imprenta de Buenos Aires (1780-1940)*. Dirección General Patrimonio, Museos y Casco Histórico.
- Arias, J. (2016). Imágenes de lo inimaginable. El cine y la memoria del conflicto. En *Archivo, memoria y presente en el cine latinoamericano*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Ariès, P. (1992). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.
- Ariza, M., y Gandini, L. (2015). El análisis comparativo cualitativo como estrategia metodológica. En *Métodos cualitativos y su aplicación empírica. Por los caminos de la investigación sobre la migración internacional*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Arnold, T., y Tilton, L. (2019). Distant viewing: analyzing large visual corpora. *Digital Scholarship in the Humanities*, 36 (2), 1–14.  
<https://doi.org/10.1093/digitalsh/fqz013>
- Atienza, E. (2007). Discurso e ideología en los libros de texto de Ciencias sociales. *Discurso y Sociedad*, 1, 542–574.

- Atienza, E., y Van Dijk, T. A. (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias sociales. *Revista de Educación*, 67–106.
- Aumont, J. (1992). *La imagen*. Paidós.
- Bal, M. (2003). Visual Essentialism and The Object of Visual Culture. *Journal of Visual Culture*, 2 (1), 5–32. <https://doi.org/10.1177/147041290300200101>
- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Cendeac.
- Ball, M., y Smith, G. (1992). *Analyzing Visual Data*. Sage.
- Balsas, M. (2013). *Educación, mercados transnacionales y homogeneidad cultural: los discursos sobre las migraciones internacionales en los libros de texto argentinos*. Universidad de Buenos Aires.
- Balsas, M. (2014). *Las migraciones en los libros de texto. Tensión entre globalización y homogeneidad cultural*. Biblos.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Barnard, M. (1998). *Art, Design and Visual Culture: An Introduction*. Palgrave-MacMillan.
- Barthes, R. (1994). *Roland Barthes*. University of California Press.
- Barthes, R. (1999). La muerte del autor. En *El susurro del lenguaje*. Paidós.
- Barthes, R. (2003). *Mitologías*. Siglo XXI Editores.
- Batticuore, G. (2017). *Lectoras del siglo XIX*. Ampersand.
- Baudrillard, J. (1969). *El sistema de los objetos*. Siglo XXI Editores.
- Baxandall, M. (1978). *Pintura y vida cotidiana en el Renacimiento*. Gustavo Gili.
- Bazant, M. (2006). *Historia de la educación durante el Porfiriato*. El Colegio de México.
- Beegan, G. (2008). *The Mass Image: A Social History of Photomechanical Reproduction in Victorian London*. Palgrave-MacMillan.
- Bell, P. (2001). Content Analysis of Visual Images. En *The Handbook of Visual Analysis*. Sage.
- Beltrán, L. (1976). Investigación en Comunicación en Latinoamérica: ¿indagación con anteojeras? *Tercer Encuentro Nacional de Investigadores de la Comunicación*.

- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Itaca.
- Berg-Scholsser, D. (2018). Comparative Area Studies: The Golden Mean Between Area Studies and Universalist Approaches. En *Comparative Area Studies. Methodological Rationales and Cross-Regional Applications*. Oxford University Press.
- Berger, J. (2016). *Modos de ver*. Gustavo Gili.
- Betrián Villas, E., Galitó Gispert, N., García Merino, N., Monclús, G., y Macarulla García, M. (2016). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11 (4).  
<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2869>
- Bhaskar, M. (2014). *La máquina de contenido: hacia una teoría de la edición desde la imprenta hasta la red digital*. Fondo de Cultura Económica.
- Bhaskar, M., y Phillips, A. (2019). *The Oxford Handbook of Publishing*. Oxford University Press.
- Blaikie, N. (1991). A Critique of The Use of Triangulation in Social Research. *Quality y Quantity: International Journal of Methodology*, 25 (2), 115–136.
- Bonelli, A. (2016). Fachadas en venta. Imágenes impresas, estadística y geografía en la Exposición de Chicago de 1893. En *Ilustrar e imprimir: Una historia de la cultura gráfica en Buenos Aires, 1830-1930*. Ampersand.
- Bonilla, J. (2019). *La barbarie que no vimos: fotografía y memoria en Colombia*. Universidad EAFIT.
- Bonner, P. (2009). Workers' Movements. En *The Palgrave Dictionary of Transnational History: From the Mid-19th Century to the Present Day* (pp. 1121–1128). Palgrave-MacMillan.
- Borsuk, A. (2018). *The Book*. MIT Press.
- Botrel, J. (2011). Imágenes sin fronteras: el comercio europeo de las ilustraciones. En *Borja Rodríguez Gutiérrez, Raquel Gutiérrez Sebastián (eds.), Literatura ilustrada decimonónica, 57 perspectivas* (pp. 129–144). PubliCan.
- Bourdieu, P. (1999). Una revolución conservadora en la edición. En *Intelectuales, política y poder*. Eudeba.

- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Montessor.
- Bozal, V. (1991). Las imágenes de la enseñanza. La enseñanza de la imagen. *Revista de Educación*, 296, 217–243.
- Brea, J. (2010). *Las tres eras de la imagen: imagen-materia, film, e-image*. Akal.
- Brito, S. (2012). *El libro en México 1900-1950*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Brown, B. (2010). Materiality. En *Critical Terms for Media Studies*. University of Chicago Press.
- Brusco, M., y Siriani, B. (2006). Cambios a nivel de la imagen y del texto del descubrimiento de América. Análisis de textos escolares. *Creación y Producción en Diseño y Comunicación*. Año III, Vol. 10, Núm. 10. Universidad de Palermo.
- Buck-Morss, S. (2002). Globalization, Cosmopolitanism, Politics, and The Citizen. *Journal of Visual Culture*, 1 (3), 325–340.
- Bunz, M. (2007). *La utopía de la copia*. Interzona.
- Burke, P. (2002). *Historia social del conocimiento: de Gutenberg a Diderot*. Paidós.
- Burke, P., y Briggs, A. (2002). *De Gutenberg a Internet. Una historia social de los medios de comunicación*. Taurus.
- Cabrera, M. (2014). Mapeando los estudios visuales en América Latina: puntos de partida, anclajes institucionales e iniciativas. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 9 (2), 9.  
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.mavae9-2.meva>
- Cairo, A. (2011). *El arte funcional. Infografía y visualización de la información*. Alamut.
- Calle 13 (2010). Latinoamérica [Canción]. En *Entre los que quieran*. Sony.
- Calvino, I. (1998). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Círculo de Lectores.
- Campi, I. (2007). *La idea y la materia*. Gustavo Gili.
- Campos, L. (2014). La imagen del indio en la construcción histórico-cultural de la identidad. Estudio comparado de su representación iconográfica en los manuales escolares de México y España (1940-1945). *Memoria y Sociedad*, 14 (28), 107–124.

- <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysociedad/article/view/8256>
- Campos, L. (2016). América y lo americano en los manuales escolares de Historia a lo largo del siglo XX. *Historia y Política: Ideas, Procesos y Movimientos Sociales*, 35, 19–46. <https://doi.org/10.18042/hp.35.02>
- Cardona, P. (2007). *La nación de papel: textos escolares, lectura, y política. Estados Unidos de Colombia, 1870-1876*. Universidad Eafit.
- Carrión, J. (2020, febrero 2). El consuelo de los libros frente a la angustia de Internet. *The New York Times*.  
<https://www.nytimes.com/es/2020/02/02/espanol/opinion/libros-librerias.html>
- Carson, F., y Pajaczkowska, C. (2001). Issues in feminist visual culture. En *Feminist visual culture*. Routledge.
- Castellanos-Escobar, A. (2014). *Las imágenes y narrativas de la infancia colombiana en los sitios web del Estado. La emergencia de una ciudadanía*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Castellanos-Escobar, A. (2020a). Trayectorias de la investigación comparativa en Comunicación desde América Latina, 2000-2020. *XV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIIC)*.
- Castellanos-Escobar, A. (2020b). El estado-editor en tiempos de alfabetización: un análisis gráfico de las publicaciones del departamento editorial de la Biblioteca Nacional de Colombia 1930-1960. *Kepes*, 17 (21), 85–111.  
<https://doi.org/10.17151/kepes.2020.17.21.4>
- Castellanos-Escobar, A., y López, W. (2021). Cartografías, discursos e imágenes de las instituciones de Estudios Latinoamericanos. En *Tras la mediación. Humanidades digitales en América Latina*. UNIMINUTO (en prensa).
- CERLALC (2018). *El espacio iberoamericano del libro 2018*. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe - CERLALC.
- Chamberlain, D. (2013). Paper. En *The Book. A Global History*. Oxford University Press.
- Chartier, R. (1993). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Alianza.
- Chartier, R. (2005). *¿Qué es un texto?* Círculo de Bellas Artes.

- Chartier, R., y Scolari, C. (2019). *Cultura escrita y textos en red*. Gedisa.
- Choppin, A. (1992a). Aspects of Design. En *History and Social Studies: Methodologies of Textbook Analysis, Report of the Educational Research Workshop Held in Braunschweig*. Taylor and Francis.
- Choppin, A. (1992b). *Manuels scolaires: histoire et actualité*. Hachette.
- Choppin, A. (2000). Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia. *Revista Historia de la Educación*, 19, 13–37.
- Choppin, A. (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. *Histoire de l'éducation*, 117, 7–56. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.565>
- Círculo de Bellas Artes (2010). *Atlas Walter Benjamin Constelaciones*. Círculo de Bellas Artes.
- Cobo, J. (2000). *Historia de las empresas editoriales de América Latina siglo XX*. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe - CERLALC.
- Colombo, G. (2015). *Remixing Landscapes. How We Used Google Image Search Data to Observe Lombardia's Landscape*. <https://medium.com/densitydesign/remixing-landscapes-b1bd9aa09086>
- Conan Doyle, A. (2012). *La colección completa Sherlock Holmes*. Lecturalandia.
- Consolo, C., Lo Celso, A., Gravier, M., y Fontana, R. (2013). *Tipografía en Latinoamérica. Orígenes e identidad*. Blücher.
- Costa, M. (2016a). *Guillermo Kraft (1839-1893) [Semblanza]*. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmczc9z3>
- Costa, M. (2016b). *Jacobo Peuser (Camberg, 1843-1901) [Semblanza]*. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmctq7x5>
- Cramer, G., y Prutsch, U. (2012). ¡Américas unidas! En *Nelson A. Rockefeller's Office of Inter-American Affairs (1940-1946)*. Iberoamericana/Vervuert.
- Crary, J. (2008). *Las técnicas del observador: visión y modernidad en el siglo XIX*. Cendeac.
- Cruder, G. (2005). *Las imágenes en los libros de texto destinados a la Educación General Básica 1, en la provincia de Buenos Aires*. Universidad de Buenos Aires.
- Cruder, G. (2008). *La educación de la mirada: sobre los sentidos de la imagen en*

*los libros de texto*. La Crujía.

- Cucuzza, H. (2011). El Proyecto Histelea: nuevas aperturas teóricas y desafíos metodológicos. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (7), 45–66.
- Cucuzza, H., y Spregelburd, P. (2012). *Historia de la lectura en la Argentina: Del catecismo colonial a los netbooks estatales*. Calderón.
- Da Porta, E. (2011). *Comunicación y educación. Debates actuales desde un campo estratégico*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Dällenbach, L. (1991). *El relato especular*. Visor.
- Dane, J. (2003). *The Myth of Print Culture. Essays on Evidence, Textuality, and Bibliographical Method*. University of Toronto Press.
- Dane, J. (2011). *Out of Sorts: On Typography & Print Culture*. University of Pennsylvania Press.
- Danky, J., y Wiegand, W. (2006). *Women in Print. Essays on the Print Culture of American Women from the Nineteenth and Twentieth Centuries*. University of Wisconsin Press.
- Darnton, R. (1994). *SHARP News*, Summer. SHARP.
- Darnton, R. (2012). *El beso de Lamourette: reflexiones sobre historia cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- De Certeau, M. (2007). *La invención de lo cotidiano 1 Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana/ITESO.
- De Miguel, A. (2012). Escenas de lectura escolar. La intervención normalista en la formación de la cultura letrada moderna. En *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a los netbooks estatales*. Calderón.
- De Sagastizábal, L., y Quevedo, L. (2016). *Optimistas seriales. Conversación con editores*. Eudeba.
- Deas, M. (2002). Colombia, c. 1880-1930. En *Historia de América Latina, Vol. 10. América del Sur, c. 1870-1930*. Crítica.
- Debray, R. (2007). El socialismo y la imprenta: un ciclo vital. *New Left Review*, 46, 5–26.
- Denzin, N. (1970). *Sociological Methods: A Sourcebook*. Aldine Publishing Company.

- Didi-Huberman, G. (2010). Las imágenes son un espacio de lucha. Entrevista publicada en El Público, realizada por Amador Fernández-Savater. [https://blogs.publico.es/fueradelugar/183/las-imagenes-son-un-espacio-de-lucha?doing\\_wp\\_cron=1558126949.4670069217681884765625](https://blogs.publico.es/fueradelugar/183/las-imagenes-son-un-espacio-de-lucha?doing_wp_cron=1558126949.4670069217681884765625)
- Diehl, E. (1980). *Bookbinding: Its Background and Technique*. Dover.
- Dondero, M. G. (2019). Visual Semiotics and Automatic Analysis of Images from The Cultural Analytics Lab: How Can Quantitative and Qualitative Analysis Be Combined? *Semiotica*, 2019 (230), 121–142. <https://doi.org/10.1515/sem-2018-0104>
- Drainville, R. (2018). *Algorithmic Iconography: Intersections Between Iconography and Social Media Image Research*. Manchester Metropolitan University.
- Drucker, J. (2008). Letterpress Language: Typography as a Medium for The Visual Representation of Language. *Leonardo*, 41 (1), 66–74.
- Drucker, J. (2014). *Graphesis: Visual Forms of Knowledge Production*. Harvard University Press.
- Duncan, D., y Smyth, A. (2019). *Book Parts*. Oxford University Press.
- Durkheim, É. (1986). *Las reglas del método sociológico*. Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, I. (2001). *School Uniforms and The Disciplining of Appearances: Towards a Comparative History of the Regulation of Bodies in Early Modern France, Argentina, and the United States*. The University of Wisconsin.
- Dussel, I. (2015). Historia de la educación y giro visual: Cuatro comentarios para una discusión historiográfica. En *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimia de un oficio*. Bonilla Artigas Editores - UNAM.
- Dussel, I., y Caruso, M. (1999). *La invención del aula: una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana.
- Dyer, G. (1982). *Advertising as Communication*. Routledge.
- ECyT-ar. (2017). Artefacto. En *La enciclopedia de ciencias y tecnologías en Argentina*. <https://cyt-ar.com.ar/cyt-ar/index.php/Artefacto>
- Edensor, T. (2002). *National Identity, Popular Culture and Everyday Life*. Oxford. Berg.



- Eguizábal, R. (2009). *Industrias de la conciencia: una historia social de la publicidad en España (1975-2009)*. Península.
- Eisenstein, E. (1979). *The Printing Press as an Agent of Change*. Cambridge University Press.
- Elkins, J. (2013). *Visual studies: A Skeptical Introduction*. Routledge.
- Escobar, A. (2016). *Autonomía y diseño*. Universidad del Cauca.
- Escolano, A. (1997). *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Escolano, A. (1998). *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Escolano, A. (2000). Tipología de libros y géneros textuales en los manuales de la escuela tradicional. En *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. MANES.
- Espagne, M., y Werner, M. (2008). La construcción de una referencia cultural alemana en Francia. Génesis e historia (1750-1914). En *Interculturas - Transliteraturas*. Arco Libros.
- Esser, F., y Hanitzsch, T. (2012). *Handbook of Comparative Communication Research*. Routledge.
- Esteves, F., y Del Castillo, J. (2017). El libro educativo en la era digital: un mercado en transformación. Los casos de Brasil y México. En *La edición de libros en tiempos de cambio*. Paidós.
- Eujanián, A. (1999). La cultura: público, autores y editores. En *Nueva Historia Argentina Liberalismo. Estado y orden burgués 1852-1880*. Sudamericana.
- Even-Zohar, I. (2008). La fabricación del repertorio cultural y el papel de la transferencia. En *Interculturas - Transliteraturas*. Arco Libros.
- Febvre, L., y Martin, H. (2005). *La aparición del libro*. Fondo de Cultura Económica.
- Fernández de Córdoba, J. (1970). *Encuadernaciones artísticas de Michoacán*. Arana.
- Fernández, M., Lemos, M., y Wiñar, D. (1997). *La Argentina fragmentada: el caso de la educación*. Miño y Dávila.
- Flusser, V. (2002). *Filosofía del Diseño*. Síntesis.

- Fontcuberta, J. (2016). *La furia de las imágenes. Notas sobre la postfotografía*. Galaxia Gutenberg.
- Foss, S. (2011). Theory of Visual Rhetoric. En *Handbook of Visual Communication. Theory, Methods, and Media*. Routledge.
- Foucault, M. (1969). ¿Qué es un autor? En *Obras esenciales I*. Paidós.
- Fraser, R., y Hammond, M. (2008). *Books Without Borders, Volume 1: The Cross-National Dimension in Print Culture*. Palgrave-MacMillan.
- Fuentes-Navarro, R. (2014). Postgrados e investigación en comunicación en México: ¿estancamiento o evolución de la desarticulación múltiple? *Comunicación y sociedad*, (22), 13–51.
- Fuentes-Navarro, R. (2015). *Centralidad y marginalidad de la comunicación y su estudio*. ITESO.
- Gállego, J. (1978). *El cuadro dentro del cuadro*. Cátedra.
- Gallo, E. (2001). Política y sociedad en Argentina, 1870-1916. En *Historia de América Latina, Vol. 10 América del Sur 1870-1930*. Crítica.
- García, C. (1984) No se va a llamar mi amor [Canción]. En *Piano Bar*. Universal Music Group.
- García, E. (2000). Historia de la empresa editorial en Argentina siglo XX. En *Historia de las empresas editoriales en América Latina siglo XX*. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe - CERLALC.
- García-Jiménez, J. (2003). *Narrativa audiovisual*. Crítica.
- Garone, M. (2018). *Historia de la imprenta y la tipografía en Puebla de los Ángeles (1642-1821)*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Garone, M., Agudelo, A., Marín, P., y Guzmán, D. (2019). La cultura gráfica y el diseño: reflexiones sobre las materialidades, la edición y la tecnología digital. *RChD: creación y pensamiento*, 4 (6) <https://doi.org/10.5354/0719-837X.2019.53635>
- Gascoigne, B. (2004). *How to Identify Prints*. Thames y Hudson.
- Gergich, E. (2016). El diseño antes del diseño. El Instituto Argentino de Artes Gráficas y el “protodiseño gráfico” en Buenos Aires a comienzos del siglo XX. En *Ilustrar e imprimir: Una historia de la cultura gráfica en Buenos*

*Aires, 1830-1930*. Ampersand.

- Gionco, P. (2016). De arenas, escenas y otras cuestiones públicas. Espectáculos y convergencia cultural en las páginas de El Mosquito. En *Ilustrar e imprimir. Una historia de la cultura gráfica en Buenos Aires*. Ampersand.
- Gitelman, L. (2002). “Materiality Has Always Been in Play”: An Interview with N. Katherine Hayles. *Iowa Journal of Cultural Studies*, 2 (1), 7–12.  
<https://doi.org/10.17077/2168-569X.1014>
- Gitelman, L. (2008). *Always Already New: Media, History and The Data of Culture*. MIT Press.
- Goffman, E. (1979). *Gender Advertisements*. Macmillan International Higher Education.
- Gómez, É. (2012). *De la cultura Kodak a la imagen en red. Una etnografía sobre fotografía digital*. UOC.
- González de Cossío, F. (1987). La imprenta en México (1569-1820). Cuarenta adiciones a la obra de José Toribio Medina. *Boletín del Instituto de Investigaciones Bibliográficas*, 1.
- Goyes, J. (2002). Horizontes de la comunicación visual contemporánea. *Revista de Estudios Literarios*, 22.  
[https://webs.ucm.es/info/especulo/numero22/com\\_visu.html](https://webs.ucm.es/info/especulo/numero22/com_visu.html)
- Granja, J. (2010). Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX: La instrucción rudimentaria en México. *Perfiles educativos*, 32 (129), 64–83.
- Green, N. (2004). Forms of comparison. En *Comparison and History. Europe in Cross-National Perspective*. Routledge.
- Gretton, T. (2005). Signs for Labour-value in Printed Pictures After the Photomechanical Revolution: Mainstream Changes and Extreme Cases Around 1900. *Oxford Art Journal*, 28 (3), 371–390.
- Griffin, C. (2003). Vida personal y profesional de los operarios de imprenta en al España de Felipe II. En *Grañas del imaginario: representaciones culturales en España y América (siglos XVI-XIII)* (pp. 111–119). Fondo de Cultura Económica.
- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento descolonial y colonialidad

- global. *Tabula Rasa*, 4, 17–48.
- Gudiño, M. (2010). La salud de los mexicanos, un tema de película de los años sesenta. *Memoria y Sociedad*, 14 (28), 125–136.
- Gudiño, M. (2016). *Educación higiénica y cine de salud en México 1925-1960*. El Colegio de Mexico.
- Harper, D. (2012). *Visual sociology*. Routledge.
- Harré, R. (2002). Material Objects in Social Worlds. *Theory, Culture y Society*, 19 (5–6), 23–33.
- Harvey, D. (2000). *Espacios de esperanza*. Akal.
- Haupt, H.-G., y Kocka, J. (2004). Comparative History: Methods, Aims, Problems. En *Comparison and History. Europe in Cross-National Perspective*. Routledge.
- Haupt, H.-G., y Kocka, J. (2009). Comparison and Beyond: Traditions, Scope, and Perspectives of Comparative History. En *Comparative and Transnational History. Central European Approaches and New Perspectives*. Berghahn.
- Hayes, P., Silvester, J., y Hartmann, W. (1998). *The Colonizing Camera: Photographs in the Making of Namibian History*. University of Cape Town Press.
- Haynes, C. (2010). *Lost Illusions: The Politics of Publishing in Nineteenth-century France*. Harvard University Press.
- Hebdige, D. (2004). *Subcultura. El significado del estilo*. Paidós.
- Helg, A. (2001). *La educación en Colombia, 1918-1957. Una historia social, económica y política*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, C., y Buitrago, B. (2001). Los manuales escolares de Educación Física para la escuela primaria en Colombia entre 1870 y 1915. En *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina* (pp. 155–177). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Hettner, A. (1976). *Viajes por los Andes colombianos (1882-1884)*. Banco de la República.
- Higuera, T. (1970). *La imprenta en Colombia*. Instituto Nacional de Provisiones.
- Höch, H., y Luyken, G. (2004). *Hannah Höch: album*. Hatje Cantz.

- Hockney, D. (2001). *El conocimiento secreto: el redescubrimiento de las técnicas perdidas de los grandes maestros*. Destino.
- Holm, G. (2008). Visual Research Methods: Where Are We and Where Are We Going? En *Handbook of Emergent Methods*. Guilford Press.
- Horkheimer, M., y Adorno, T. (1994). *Dialéctica de la Ilustración*. Trotta.
- Horwatt, E. (2009). A Taxonomy of Digital Video Remixing: Contemporary Found Footage Practice on the Internet. En *Cultural Borrowings: Appropriation, Reworking, Transformation* (pp. 76–91). Scope: An Online Journal of Film and Television Studies.
- Hsieh, H., y Shannon, S. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15 (9), 1277–1288.  
<https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Huici, A. (1991). La autorreferencia en el discurso publicitario. *Comunicación y sociedad*, IV (1–2), 139–146.
- Ibagón, N. (2016). *Entre ausencias y presencias ausentes: los textos escolares y el lugar de lo negro en la enseñanza de la historia de Colombia, 1991-2013*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Ingold, T. (2010). Ways of Mind-walking: Reading, Writing, Painting. *Visual Studies*, 25 (1), 15–23.
- Iulio, S. (2009). Advertising. En *The Palgrave Dictionary of Transnational History: From the Mid-19th Century to the Present Day* (pp. 13–15). Palgrave-MacMillan.
- Ivins, W. (1975). *Imagen impresa y conocimiento: análisis de la imagen prefotográfica*. Gustavo Gili.
- Ixba, E. (2013). La creación del libro de texto gratuito en México (1959) y su impacto en la industria editorial de su tiempo. Autores y editoriales de ascendencia española. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18 (59), 1189–1211. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n59/v18n59a8.pdf>
- Jay, M. (2007). *Ojos abatidos*. Akal.
- Jobling, P., y Crowley, D. (1996). *Graphic Design: Reproduction and Representation since 1800*. Manchester University Press.
- Johns, A. (1998). *The Nature of the Book: Print and Knowledge in the Making*.

University of Chicago Press.

- Juárez, A. (2015). *Imágenes de los libros de historia de México para secundaria: una lectura hermenéutica*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Kandinsky, W. (2002). *Escritos sobre arte y artistas*. Síntesis.
- Katz, F. (2002). México: la restauración de la República y el Porfiriato, 1867-1910. En *Historia de América Latina, Vol. 9. México, América Central y el Caribe, c. 1870-1930*. Crítica.
- Kirschenbaum, M. G. (2003). Virtuality and VRML: Software Studies after Manovich. En *The Politics of Information: The Electronic Mediation of Social Change*. Alt-X Press.
- Knight, A. (2002a). Tres crisis de fin de siglo en México. En *Crisis, reforma y revolución. México: historias de fin de siglo*. Taurus.
- Knight, A. (2002b). México, 1930-1946. *Historia de América Latina, Vol. 13. México y el Caribe desde 1930*. Crítica.
- Knowles, C., y Harper, D. (2009). *Hong Kong: Migrant Lives, Landscapes, and Journeys*. University of Chicago Press.
- König, H. (2014). La función de las imágenes en el proceso de construcción de las naciones latinoamericanas. En *La nación expuesta: cultura visual y procesos de formación de la nación en América Latina*. Universidad del Rosario.
- Kracauer, S. (1952). The Challenge of Qualitative Content Analysis. *Public Opinion Quarterly*, 16 (4, Special Issue on International Communications Research), pp. 631–642. <https://doi.org/10.1086/266427>
- Kress, G., y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Arnold.
- Krippendorff, K. (1997). A Trajectory of Artificiality and new Principles of Design for the Information Age. En *Design in the age of information: A report to the National Science Foundation* (pp. 91–96). School of Design, North Carolina State University.
- Krippendorff, K. (2006). *The Semantic Turn: A New Foundation for Design*. Taylor and Francis Group.
- Krippendorff, K. (2011). Principles of Design and a Trajectory of Artificiality. *Journal of Product Innovation Management*, 28 (3), 411–418.

<https://doi.org/10.1111/j.1540-5885.2011.00814.x>

- La Ferla, J. (2007). *El medio es el diseño audiovisual*. Universidad de Caldas.
- Lamonedá, M. (1996). La presencia de España en los textos oficiales de historia en México. *Básica. Revista de la escuela y del maestro*, 13, 43–51.
- Latour, B. (2009). Tarde's idea of quantification. En *The Social After Gabriel Tarde: Debates and Assessments*. Routledge.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio público*. Capitán Swing Libros.
- León, R. (2012). *Memorias del papel*. Universidad de Málaga.
- Leroi-Gourhan, A. (1988). *El hombre y la materia: evolución y técnica I*. Taurus.
- Lévi-Strauss, C. (1987). *Antropología estructural*. Paidós.
- Lichbach, M. (2003). *Is Rational Choice Theory All of Social Science?* University of Michigan Press.
- Lo Celso, A. (2013). La herencia europea. En *Tipografía en Latinoamérica. Orígenes e identidad*. Blücher.
- Loubere, P. (2014). *Six Theories of Visual Communication*. Middle Tennessee State University.
- Lucca, J. B., y Pinillos, C. (2015a). *Decisiones metodológicas en la comparación de fenómenos políticos iberoamericanos*. Instituto de Iberoamérica.
- Lucca, J. B., y Pinillos, C. (2015b). La agenda de la política comparada en América Latina. *Revista electrónica de Estudios latinoamericanos*, 14 (53), 2–15.
- Lukács, G. (2013). *Historia y conciencia de clase. Estudios de dialéctica marxista*. RyR.
- Lyons, M. (2011). Los nuevos lectores del siglo XIX: mujeres, niños, obreros. En *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Taurus.
- Machado, A. (2000). *El paisaje mediático. Sobre el desafío de las poéticas tecnológicas*. Libros del Rojas.
- Maier, C. (2009). Nation and state. En *The Palgrave Dictionary of Transnational History: From the Mid-19th Century to the Present Day* (pp. 743–750). Palgrave-MacMillan.
- Malacchini, S. (2019). Editorial. La cultura gráfica y sus materialidades. *RChD: creación y pensamiento*, 4 (6) DOI: 10.5354/0719-

837x.2019.53634

- Malumián, V., y Winne, H. (2016). *Independientes, ¿de qué? Hablan los editores de América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- Manghani, S. (2012). *Image Studies: Theory and Practice*. Routledge.
- Manovich, L. (2006). *El lenguaje de los nuevos medios*. Paidós.
- Manovich, L. (2009). Cultural Analytics: Visualising Cultural Patterns in the Era of More Media. *Domus*.
- Manovich, L. (2012). How to Compare One million Images? En *Understanding Digital Humanities*. Palgrave-MacMillan.
- Manovich, L. (2013). Museum Without Walls, Art History Without Names. En *The Oxford Handbook of Sound and Image in Digital Media*. Oxford University Press.
- Manovich, L. (2020). *Cultural Analytics*. MIT Press.
- Mantovani, L., y Villanueva, A. (2016). Libros escolares y enseñanza de la historia: el manual ilustrado. En *Ilustrar e imprimir. Una historia de la cultura gráfica en Buenos Aires, 1830-1930*. Ampersand.
- Margolis, E., y Pauwels, L. (2011). *The SAGE Handbook of Visual Research Methods*. Sage.
- Martín-Barbero, J. (2003). Razón técnica y razón política: espacios/tiempos no pensados. *Lección inaugural en la Facultad de Ciencias Humanas, 1*.
- Martín-Barbero, J., y Corona, S. (2017). *Ver con los otros: comunicación intercultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Martín-Barbero, J., y Rey, G. (1999). *Los ejercicios del ver: hegemonía audiovisual y ficción televisiva*. Fondo de Cultura Económica.
- Martín-Requero, M. (1996). *Iconografía y educación: la imagen en los textos escolares en la escuela franquista (1939-1975)*. Universidad de Valladolid.
- Martínez, A. (2017). Relatos visuales misionales de los cuerpos indígenas: vergüenza y civilización en Chocó, Colombia 1909-1930. *Memoria y Sociedad*, 21 (43). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mys21-43.rvmc>
- Martínez-Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro escolar*. Morata.
- Martínez-Bonafé, J. (2006). *¿De qué hablamos cuando hablamos de los libros de texto?* Seminario Internacional de Textos Escolares.



[https://www.uv.es/bonafe/documents/libros\\_texto.pdf](https://www.uv.es/bonafe/documents/libros_texto.pdf)

- Marx, K. (1975). *El Capital. Tomo I. El Proceso de Producción de Capital*. Siglo XXI Editores.
- Maynard, P. (1997). *The Engine of Visualization: Thinking through Photography*. Cornell University Press.
- McLuhan, M. (1993). *La Galaxia Gutenberg*. Círculo de lectores.
- Mead, M. (1995). Visual Anthropology in a Discipline of Words. *Principles of Visual Anthropology*, 3, 3–12.
- Mejía, E. (2000). La industria editorial en México, obra de personas más que de instituciones. En *Historia de las empresas editoriales de América Latina siglo XX*. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe - CERLALC.
- Melo Flórez, J. (2017). Lectura distante, fragmentada y colaborativa en el archivo infinito. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 38, 169–189.
- Melo, J. (1993). *Alegría de leer*. Revista Credencial Historia.  
<http://www.jorgeorlandomelo.com/alegria.htm>
- Meyer, J. (2002). México: Revolución y reconstrucción en los años veinte. En *Historia de América Latina, Vol. 9. México, América Central y el Caribe, c. 1870-1930*. Crítica.
- Middell, M., y Naumann, K. (2010). Global History and The Spatial Turn: from The Impact of Area Studies to the Study of Critical Junctures of Globalization. *Journal of Global History*, 5 (1), 149–170.  
<https://doi.org/10.1017/S1740022809990362>
- Miller, D. (1987). *Material Culture and Mass Consumption*. Blackwell.
- Ministerio de Educación y Justicia (1964). *La enseñanza primaria en la República Argentina 1913-1964*. Departamento de Estadística Educativa.
- Mitchell, B. (1983). *International Historical Statistics. The Americas 1750-1988*. Stock Press.
- Mitchell, W. (2005). No existen medios visuales. En *Estudios visuales: La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Akal.
- Mitchell, W. (2016). *Iconología. Imagen, texto, ideología*. Capital Intelectual.
- Mitchell, W., y Hansen, M. (2010). *Critical Terms for Media Studies*. University

of Chicago Press.

- Moles, A. (1991). *La imagen. Comunicación funcional*. Trillas.
- Mollier, J. (2009). Publishing. En *The Palgrave Dictionary of Transnational History: From the Mid-19th Century to the Present Day* (pp. 858–863).
- Moreno Sardà, A. (1998). *La mirada informativa*. Bosch.
- Moretti, F. (2015). *Lectura distante*. Fondo de Cultura Económica.
- Moriarty, S., y Barbatsis, G. (2005). From an Oak to a Stand of Aspen: Visual Communication Theory Mapped as Rhizome Analysis. En *Handbook of Visual Communication: Theory, Methods, and Media*. Routledge.
- Moxey, K. (2009). Los estudios visuales y el giro icónico. *Estudios Visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, 6, 8–27.
- Müller, M. y Griffin, M. (2012). Comparing Visual Communication. En *Handbook of Comparative Communication Research*. Routledge.
- Mulvey, L. (1989). *Visual and other pleasures*. Palgrave-MacMillan.
- Munari, B. (2008). *Diseño y comunicación visual: contribución a una metodología didáctica*. Gustavo Gili.
- Munilla Lacasa, M., y Gluzman, G. (2016). Imágenes globales/selecciones locales: las publicaciones periódicas europeas en los diarios porteños. En *Ilustrar e imprimir. Una historia de la cultura gráfica en Buenos Aires 1830-1930*. Ampersand.
- Muratovski, G. (2016). *Research for Designers: A Guide to Methods and Practice*. Sage.
- Murray, S. (2021). Autoría. En *Los fundamentos del libro y la edición*. Trama Editorial.
- Navas, E. (2017). *The Elements of Selectivity: After-thoughts on Originality and Remix. Notes From a Series of Lectures Presented During October and November*. [https://remixtheory.net/wp-content/uploads/2017/12/Elements\\_\\_Selectivity.pdf](https://remixtheory.net/wp-content/uploads/2017/12/Elements__Selectivity.pdf)
- Neuendorf, K. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. Sage.
- Newland, C. (1994). The Estado Docente and its Expansion: Spanish American Elementary Education, 1900–1950. *Journal of Latin American Studies*, 26

(2), 449–467. <https://doi.org/10.1017/S0022216X00016291>

- Niederer, S., y Colombo, G. (2019). Visual Methodologies for Networked Images: Designing Visualizations for Collaborative Research, Cross-platform Analysis, and Public Participation. *Revista Diseña*, 14, 40–67. <https://doi.org/10.7764/disena.14.40-67>
- Niederer, S., y Priester, R. (2016). Smart Citizens: Exploring the Tools of the Urban Bottom-Up Movement. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*, 25 (2–3), 137–152. <https://doi.org/10.1007/s10606-016-9249-6>
- Niedermaier, A. (2012). El privilegio de la fotografía. En *Imágenes de la Nación: límites morales, fotografía y celebración*. Teseo.
- Nöth, W., y Bishara, N. (2007). *Self-reference in the Media*. Mouton de Gruyter.
- Nye, D. (2006). *Technology matters*. MIT Press.
- Ocoró Loango, A. (2016). La nación, la escuela y “los otros”: reflexiones sobre la historia de la educación en Argentina y Colombia en el imaginario civilizatorio moderno. *Nodos y Nudos*, 5 (41), 35. <https://doi.org/10.17227/01224328.6709>
- Ojeda, R. (2019). *Sujeto criollo*. Proyecto: Diccionario del Pensamiento Alternativo II. CECIES. <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=422>
- Ong, W. (2006). *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.
- Orozco, G. (2001). *Televisión, audiencias y educación*. Norma.
- Osorio, Z. (1999). *Sexismo y educación. Guía para la producción de textos escolares no sexistas*. Dirección Nacional para la Equidad de la Mujer y UNICEF.
- Osorio, Z. (2000). *Personas ilustradas. La imagen de las personas en la iconografía escolar colombiana*. Colciencias.
- Osorio, Z. (2002). *La imagen del periódico*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Osorio, Z. (2006a). *El interlineado nunca ha sido el motivo para leer*. Universidad Nacional de Colombia.
- Osorio, Z. (2006b). *Usos periodísticos de las imágenes fotográficas*. Universidad Nacional de Colombia.
- Osorio, Z. (2007). *Haga como que la violan, haga como que le pegan*.

- Universidad Nacional de Colombia.
- Osorio, Z. (2009). *Periódicos*. Universidad Nacional de Colombia.
- Osorio, Z. (2012). La confianza visual: los archivos decimonónicos como patrimonios nacionales. *Jornades Imatge i Recerca*.  
[https://www.girona.cat/sgdap/cat/jornades\\_actes\\_fitxa?acta=9912ypag=5yordre=titolycerca=-ydescriptors=0](https://www.girona.cat/sgdap/cat/jornades_actes_fitxa?acta=9912ypag=5yordre=titolycerca=-ydescriptors=0)
- Osorio, Z. (2015). *La confianza visual: imagen fotográfica en la prensa colombiana, 1830–1914*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ossenbach, G., y Somoza, M. (2001). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. UNED.
- Paulmann, J. (1998). Internationaler Vergleich und interkultureller Transfer Zwei Forschungsansätze zur europäischen Geschichte des 18. bis 20. Jahrhunderts. En *Historische Zeitschrift* (Vol. 267, Núm. 1, pp. 649–826). De Gruyter Oldenbourg.
- Pearce, W., Niederer, S., Özkula, S. M., y Sánchez Querubín, N. (2018). The Social Media Life of Climate Change: Platforms, Publics, and Future Imaginaries. *WIREs Climate Change*, 10 (2). <https://doi.org/10.1002/wcc.569>
- Perdomo, Ó. (2017). *Afrografías. Representaciones gráficas y caricaturescas de los afrodescendientes*. Universidad del Valle.
- Perec, G. (2001). *Especies de espacios*. Montesinos.
- Pérez, A. (2016). *Fotografía y misiones: los informes de misión como performance civilizatorio*. Maguaré.  
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/62899>
- Perlmutter, D. (1994). Visual Historical Methods: Problems, Prospects, Applications. *Historical Methods: A Journal of Quantitative and Interdisciplinary History*, 27 (4), 167–184.
- Perlmutter, D. (1997). Manufacturing Visions of Society and History in Social Science Textbooks. *Journal of Communication*, 47 (3), 1–14.
- Petrucci, A. (2013). *La escritura*. Ampersand.
- Piccolini, P. (2017). La edición de libros de texto y otros libros de proyecto editorial. En: *La edición de libros en tiempos de cambio*. Paidós.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook*

*Revision*. UNESCO/Georg Eckert Institute for International Textbook Research.

- Pink, S. (2001). *Doing Visual Ethnography: Images, Media and Representation in Research*. Sage.
- Pink, S. (2006). A Visual Anthropology for The Twenty-first Century. En *The Future of Visual Anthropology*. Routledge.
- Pink, S. (2012). Prólogo. En *De la cultura Kodak a la imagen en red*. UOC.
- Plotnick, R. (2015). Rubbing Readers the Wrong Way? Materiality and the Case of Ink Rub-Off. *American Journalism*, 32 (2), 221–232.  
<https://doi.org/10.1080/08821127.2015.1036674>
- Poblete, J. (2021). El giro transnacional. En *Nuevos acercamientos a los Estudios latinoamericanos*. CLACSO.
- Prieto, A. (1988). *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna*. Sudamericana.
- Puiggrós, A. (2016). *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna.
- Puiggrós, A. (2019). *La escuela, plataforma de la patria*. UNIPE y CLACSO.
- Ragin, C. (2007). *La construcción de la investigación social: introducción a los métodos y a su diversidad*. Siglo del hombre.
- Ramírez Llorens, F. (2017). Empresarios, católicos y Estado en la consolidación del campo cinematográfico en Argentina. *Latin American Research Review*, 52 (5), 824–837. <https://doi.org/10.25222/larr.219>
- Ramírez, M., y Téllez, J. (2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. Banco de la República.
- Rey, A. (2000). *La enseñanza de la lectura en Colombia (1870-1930): una aproximación desde el análisis del discurso*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Richter, G. (2015). *Atlas*. Walther König.
- Rincón, O. (2002). *Televisión, video y subjetividad*. Norma.
- Robertson, F. (2013). *Print Culture: from Steam Press to eBook*. Routledge.
- Rodgers, D. (2009). Public policy. En *The Palgrave Dictionary of Transnational History: From the Mid-19th Century to the Present Day* (pp. 851–857).

- Palgrave-MacMillan.
- Rodríguez Diéguez, J. (1977). *Las funciones de la imagen en la enseñanza*. Gustavo Gili.
- Rogers, R. (2013). *Digital Methods*. MIT Press.
- Roldán, E. (2003). *The British Book Trade and Spanish American Independence: Education and Knowledge Transmission in Transcontinental Perspective*. Routledge.
- Roldán, E., y Fuchs, E. (2019). *The Transnational in The History of Education*. Palgrave-MacMillan.
- Roldán, J., y Pinola-Gaudiello, S. (2014). La comparación visual como estrategia metodológica en los informes de investigación educativa. *2 Conference on Arts-Based Research and Artistic Research*.
- Rollié, R. (2004). *La enseñanza del diseño en comunicación visual*. Nobuko.
- Romero de Terreros, M. (1943). *Encuadernaciones artísticas mexicanas*. Biblioteca de la II Feria del Libro y Exposición Nacional del Periodismo.
- Roncillo-Dow, S. (2012). YouTube como medio aurático. En *Codificar/Decodificar. Prácticas, espacios y temporalidades del audiovisual en Internet*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Roncillo-Dow, S. (2012, junio 25). *Técnica, tecno-logía: más allá de la sinonimia y la objetualidad*. Universitas Philosophica. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vniphilosophica/article/view/10828>
- Rose, G. (2016). *Visual Methodologies: An Introduction to Researching with Visual Materials*. Sage.
- Rose, J. (2003). The Horizon of a New Discipline: Inventing Book Studies. *Publishing Research Quarterly*, 19 (1), 11–19. <https://doi.org/10.1007/s12109-003-0019-1>
- Rosendorf, N. (2009). Exposition. En *The Palgrave Dictionary of Transnational History: From The Mid-19th Century to the Present Day* (pp. 370–376). Palgrave-MacMillan.
- Rössler, P. (2012). Comparative Content Analysis. En *Handbook of Comparative Communication Research*. Routledge.

- Salinas, W., y De Volder, C. (2011). *La colección "Historia de los textos escolares argentinos" de la Biblioteca del Docente*. Primer Encuentro de Libros Antiguos y Raros.  
<https://www.bn.gov.ar/resources/conferences/pdfs/26-3.pdf>
- Sartori, G. (1982). Comparación y método comparativo. En *La comparación en las Ciencias sociales*. Alianza.
- Sassoon, J. (2004). Photographic Materiality in The Age of Digital Reproduction. En *Photographs Objects Histories: On the Materiality of Images*. Routledge.
- Saunier, P. (2009). Transnational. En *The Palgrave Dictionary of Transnational History: From the Mid-19th Century to the Present Day* (pp. 1047–1055). Palgrave-MacMillan.
- Saunier, P. (2013). *Transnational History*. Red Globe Press.
- Sánchez-Gómez, L. (2013). Human Zoos or Ethnic Shows? Essence and Contingency in Living Ethnological Exhibitions. *Culture y History Digital Journal* 2 (2). <http://dx.doi.org/10.3989/chdj.2013.022>
- Schmidt, S. (2007). Modes of self-reference in advertising. En *Self-Reference in the Media*. Mouton de Gruyter.
- Schuster, S., y Hernández, Ó. (2017). *Imaginando América Latina: historia y cultura visual, siglos XIX al XXI*. Universidad del Rosario.
- Scobie, J. (1964). *Revolution on the Pampas: A Social History of Argentine Wheat, 1860–1910*. University of Texas Press.
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Deusto.
- Seely, B. (2009). Technologies. En *The Palgrave Dictionary of Transnational History: From The Mid-19th Century to the Present Day* (pp. 997–1003). Palgrave-MacMillan.
- Senokozlieva, M., Fischer, O., Bente, G. y Krämer, N. (2006). Of Frames and Cultures - A Cross-Cultural Comparison of TV Newscasts. *Zeitschrift für Medienpsychologie*. 18:4, 160-173.
- Shanken, E. (2009). *Lecture Review: Lev Manovich, "Cultural Analytics,"* *Paradiso*. <https://mastersofmedia.hum.uva.nl/blog/2009/05/26/lev-manovich-cultural-analytics-lecture-at-paradiso>

- Shep, S. (2008). Books Without Borders: the Transnational Turn in Book History. En *Books Without Borders, Volume I: The Cross-National Dimension in Print Culture*. Palgrave-MacMillan.
- Shep, S. (2009). Libraries. En *The Palgrave Dictionary of Transnational History: From the Mid-19th Century to the Present Day* (pp. 660–662). Palgrave-MacMillan.
- Siles, I., y Boczkowski, P. (2012). At the intersection of content and materiality: A texto-material perspective on the use of media technologies. *Communication Theory*, 22 (3), 227–249.
- Silva-Barragán, A. (2015). La producción y comercio de papel por la Papelera San Rafael (1894-1910). *Jornadas Estudiantiles de la Asociación Mexicana de Historia Económica*.
- Silva, A. (1988). Semiótica y comunicación social en Colombia. *Diálogos de la Comunicación*, 22, 3.
- Silva, A. (2012). *Álbum de familia. La imagen de nosotros mismos*. Universidad de Medellín.
- Silva, R. (1979). Imagen de la mujer en los textos escolares. *Revista Colombiana de Educación*, 4, 11–52.
- Silva, R. (2008). El libro popular en Colombia, 1930-1948. Estrategias editoriales, formas textuales y sentidos propuestos al lector. *Revista de Estudios Sociales*, 30, 20–37. <https://doi.org/10.7440/res30.2008.02>
- Sioki, N. (2019). The Postwar Schoolbook as a Material Artifact. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 11 (1), 53–72. <https://doi.org/10.3167/jemms.2019.110105>
- Smith, K. (2005). *Handbook of Visual Communication: Theory, Methods, and Media*. Routledge.
- Sontag, S. (2006). *Sobre la fotografía*. Alfaguara.
- Sorá, G. (2017). *Editar desde la izquierda en América Latina: la agitada historia del Fondo de Cultura Económica y de Siglo XXI*. Siglo XXI Editores.
- Soto, D., y Prieto, V. (1992). El encuentro de dos mundos: sus imágenes en los textos escolares. *Educación y Cultura*, 27, 55–59.
- Souza Dias, D. (2019). International Design Organizations and the Study of



- Transnational Interactions: the Case of Icoagrada Latinoamérica 80. *Journal of Design History*, 32 (2), 188–206. <https://doi.org/10.1093/jdh/epy038>
- Suaza, L., Herrera, M., y Pinilla, A. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de Ciencias sociales: Colombia, 1900-1950*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Stoichita, V. (1993). *The Self-aware Image: an Insight Into Early Modern Meta-painting*. Cambridge University Press.
- Suárez, H. (2012). *Ver y creer. Ensayo de sociología visual en la colonia El Ajusco*. Univerisdad Autónoma de México.
- Suchar, C. (2004). Amsterdam and Chicago: Seeing The Macro-characteristics of Gentrification. En *Picturing the Social Landscape: Visual Methods and the Sociological Imagination*. Routledge.
- Szir, S. (2003). De la ilustración didáctica a la imagen lúdica y publicitaria. El proceso de masificación de la prensa periódica para la infancia (1880-1910). En *Discutir el canon. Tradiciones y valores en crisis*. Centro Argentino de Investigadores de Arte.
- Szir, S. (2005). Los orígenes de la cultura visual masiva en Buenos Aires y sus condiciones materiales de posibilidad. *II Congreso Internacional de Teoría e Historia de las Artes*.
- Szir, S. (2006). *Infancia y cultura visual Los periódicos ilustrados para niños (1880-1910)*. Miño y Dávila.
- Szir, S. (2009a). De la cultura impresa a la cultura de lo visible. Las publicaciones periódicas ilustradas en Buenos Aires en el siglo XIX. Colección Biblioteca Nacional. En *Prensa argentina siglo XIX. Imágenes, textos y contextos*. Teseo.
- Szir, S. (2009b). Entre el arte y la cultura masiva. Las ilustraciones de la ficción literaria en Caras y Caretas (1898-1908). En *Impresiones porteñas. Imagen y palabra en la historia cultural de Buenos Aires*. Edhasa.
- Szir, S. (2013). Arte e industria en la cultura gráfica porteña. La revista Éxito Gráfico (1905-1915). En *Atrapados por la imagen. Arte y política en la cultura impresa argentina*. Edhasa.
- Szir, S. (2014). Arte, tecnología y prácticas gráficas en la historia material de los

- periódicos ilustrados. Buenos Aires (1860-1920). *Anuario Tarea*, 1, 99–116.
- Szir, S. (2016a). Introducción. Imagen impresa y cultura gráfica. En *Ilustrar e imprimir. Una historia de la cultura gráfica en Buenos Aires, 1830-1930*. Ampersand.
- Szir, S. (2016b). Litografía, geografía y otras gráficas. Acerca de los primeros mapas impresos en Buenos Aires. En *Ilustrar e imprimir: Una historia de la cultura gráfica en Buenos Aires, 1830-1930*. Ampersand.
- Szir, S. (2017). Entrevista a la Dra. Marina Garone Gravier-Cultura gráfica: interfaz de conocimiento. *In Mediaciones de la Comunicación*, 12 (2), 201–207. <https://doi.org/https://doi.org/10.18861/ic.2017.12.2.2704>
- Thelander, Å. (2018). Visual Communication. En *The International Encyclopedia of Strategic Communication* (pp. 1–13). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119010722.iesc0198>
- Thompson, J. B. (2005). *Books in the Digital Age: the Transformation of Academic and Higher Education Publishing in Britain and the United States*. Polity.
- Thompson, J. B. (2021). Edición comercial. En *Los fundamentos del libro y la edición*. Trama Editorial.
- Thompson, W. (2003). *The Printed Image in the West: Woodcut*. Heilbrunn Timeline of Art History. [https://www.metmuseum.org/toah/hd/prnt/hd\\_prnt.htm](https://www.metmuseum.org/toah/hd/prnt/hd_prnt.htm)
- Thussu, D. (2009). Information economy. En *The Palgrave Dictionary of Transnational History: From the Mid-19th Century to the Present Day* (pp. 535–542). Palgrave-MacMillan.
- Tilton, L. (2019). *Towards a Visual Turn in (Digital) History*. <http://laurentilton.com/files/visualturnv3.pdf>
- Toribio, J. (1989). *La imprenta en México*. Universidad Autónoma de México.
- Torrico, E. (2016). *La comunicación pensada desde América Latina (1960-2009)*. Comunicación Social.
- Tranchini, E. (1999). El cine argentino y la construcción de un imaginario criollista. En *El cine argentino y su aporte a la identidad nacional*. Honorable Senado de la Nación y Comisión de Cultura.

- Trejo-Sánchez, J. (2015). *Apuntes de sociología visual. La fotografía y el vídeo como herramientas de investigación*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Ugarteche, F. (1929). *La imprenta argentina: sus orígenes y desarrollo*. Talleres gráficos R. Canals.
- UNESCO. (1950). *Normas para la evaluación de libros de lectura para la escuela elemental*. UNESCO.
- Universidad Nacional de Colombia (2017). *IECO-Comunicación visual*.  
<http://www.hermes.unal.edu.co/pages/Consultas/Grupo.xhtml;jsessionid=F7293DD38B768783AAC3EB43FCF3A3EA.tomcat4?idGrupo=1480yopcion=1>
- Urrutia, M. (1976). La educación y la economía colombiana. *Revista del Banco de la República*.
- Utsch, A. (2015). O livro como coleção: bibliografia, edição, encadernação e literatura na França do século XIX. *Revista Brasileira de História da Mídia*, 4 (2), 59–68.
- van Atteveldt, W. y Peng, T. (2018). When Communication Meets Computation: Opportunities, Challenges, and Pitfalls in Computational Communication Science. *Communication Methods and Measures*, 12 (2–3), 81–92.  
<https://doi.org/10.1080/19312458.2018.1458084>
- Varela, G. (2017). *La guerra de las imágenes: una historia visual de la Argentina*. Ariel.
- Varela, M. (1994). *Los hombres ilustres del Billiken: héroes en los medios y en la escuela*. Colihue SRL.
- Vargas, N. (2011). La historia de México en los libros de texto gratuito: evidencia de las transformaciones en los modelos de integración nacional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (49), 489–523.
- Vasallo, M. (2012). La investigación de la comunicación: cuestiones epistemológicas, teóricas y metodológicas. *Diálogos de la Comunicación*.
- Velandia, D. (2019). *Imprentas en la era neoliberal. Biografía colectiva del trabajo en las artes gráficas en Bogotá*. Universidad Nacional de Colombia.
- Vidales, C. (2011). *El relativismo teórico en comunicación. Entre la*

*comunicación como principio explicativo y la comunicación como disciplina práctica.* Comunicación y sociedad; Universidad de Guadalajara, Departamento de Estudios de la Comunicación Social.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-252X2011000200002&lng=es&tylng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-252X2011000200002&lng=es&tylng=es)

Vilches, L. (1997). *La lectura de la imagen*. Paidós.

Vilches, L. (2011). *La investigación en comunicación: métodos y técnicas en la era digital*. Gedisa.

Villadiego Prins, M., Bernal Maz, P., y Urbanczyk, M. (2018). *Modernidad a la venta: las narrativas ilustradas de la publicidad en Colombia, 1900-1950*. Pontificia Universidad Javeriana.

Wade, P. (1993). *Blackness and Race Mixture: The Dynamics of Racial Identity in Colombia*. Johns Hopkins University Press.

Wamsley, K. (2009). Olympic games. En *The Palgrave Dictionary of Transnational History: From the Mid-19th Century to the Present Day* (pp. 787–790). Palgrave-MacMillan.

Warburg, A. (2010). *Atlas Mnemosyne*. Akal.

White, E. (1955). *El Deseado de todas las gentes*. Asociación Publicadora Interamericana.

White, R. (2010). *What is spatial history*. Spatial History Lab; Stanford University. <https://web.stanford.edu/group/spatialhistory/cgi-bin/site/pub.php?id=29>

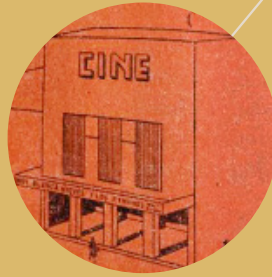
Winship, J. (1981). Handling sex. *Media, Culture y Society*, 3 (1), 25–41.  
<https://doi.org/10.1177/016344378100300104>

Wolcott, R. (2014). *Descriptive Terminology for Works of Art on Paper. Guidelines for The Accurate and Consistent Description of The Materials and Techniques of Drawings, Prints, and Collages*. Philadelphia Museum of Art.

Wölfflin, H. (1950). *Principles of Art History: The Problem of the Development of Style in Later Art*. Dover.

Womack, J. (2002). La revolución mexicana, 1910-1920. En *Historia de América Latina, Vol. 9. México, América Central y el Caribe, c. 1870-1930*. Crítica.

- Woodward, I. (2007). *Understanding material culture*. Sage.
- Zamora, F. (2007). *Filosofía de la imagen: lenguaje, imagen y representación*.  
Universidad Autónoma de México.
- Zimmermann, F. (2009). Intellectual elite. En *The Palgrave Dictionary of  
Transnational History: From the Mid-19th Century to the Present Day* (pp.  
547–551). Palgrave-MacMillan.
- Zunzunegui, S. (2003). *Pensar la imagen*. Cátedra.



Anexos

## ANEXOS

[Anexo 1. Fuentes primarias](#)

[Anexo 2. Libros de códigos](#)

[Anexo 3. Ficha técnica de los libros escolares](#)

### **Anexos visuales**

[Anexo visual 1. Autorías](#)

[Anexo visual 2. Series visuales](#)

[Anexo visual 3. Seguimientos visuales](#)

[Anexo visual 4. Búsquedas online](#)

[Anexo visual 5. Tipologías](#)

[Anexo visual 6. Visualizaciones compartidas](#)

[Anexo visual 7. Experimentaciones visuales](#)

[Anexo visual 8. Pruebas visuales](#)

### **Pruebas visuales**

[Prueba visual 1. Aprobaciones](#)

[Prueba visual 2. Izar la bandera](#)

[Prueba visual 3. La Escuela activa](#)

[Prueba visual 4. Influencias pedagógicas foráneas](#)

[Prueba visual 5. Revolución mexicana](#)

[Prueba visual 6. Progreso progresivo](#)

[Prueba visual 7. Repetir y recitar](#)

[Prueba visual 8. Él lo cura todo](#)

[Prueba visual 9. La Patria](#)

[Prueba visual 10. Campesinos](#)

[Prueba visual 11. Máquinas de impresión extranjeras](#)

[Prueba visual 12. Directorio de editoriales, imprentas, tipografías](#)

[Prueba visual 13. Obrerismo](#)

[Prueba visual 14. Libros de complejidad técnica](#)

[Prueba visual 15. Librerías](#)

[Prueba visual 16. Ediciones](#)  
[Prueba visual 17. Estéticas y estilos modernos en cubiertas](#)  
[Prueba visual 18. Autoras](#)  
[Prueba visual 19. Colofones y exlibris](#)  
[Prueba visual 20. Argentina: la tierra prometida](#)  
[Prueba visual 21. Obras de arte](#)  
[Prueba visual 22. Estrategias narrativas](#)  
[Prueba visual 23. Autorreferencialidad](#)  
[Prueba visual 24. Imágenes sin fronteras Argentina](#)  
[Prueba visual 25. Imágenes sin fronteras Colombia](#)  
[Prueba visual 26. Ilustradores](#)  
[Prueba visual 27. Imágenes sin fronteras México](#)  
[Prueba visual 28. Grabadores](#)  
[Prueba visual 29. Colón: el mito fundacional](#)  
[Prueba visual 30. Gauchos](#)  
[Prueba visual 31. Campesinas](#)  
[Prueba visual 32. Libros para niñas](#)  
[Prueba visual 33. Indígenas: cuerpos desnudos y atléticos](#)  
[Prueba visual 34. Mapas](#)  
[Prueba visual 35. Manos](#)  
[Prueba visual 36. Lo básico en los títulos](#)  
[Prueba visual 37. Imprentas: negocios familiares](#)  
[Prueba visual 38. Promoción de las imágenes](#)  
[Prueba visual 39. Las condiciones materiales](#)  
[Prueba visual 40. Dos tintas](#)

### **Series visuales**

[Anexo visual 2. Series visuales A - Espacios 0](#)  
[Anexo visual 2. Series visuales A - Espacios 1 Civilización](#)  
[Anexo visual 2. Series visuales A - Espacios 2 Nación](#)  
[Anexo visual 2. Series visuales A - Espacios 3 Campo](#)  
[Anexo visual 2. Series visuales A - Espacios 4 Ciudad](#)



[Anexo visual 2. Series visuales A - Espacios 5 Doméstico](#)

[Anexo visual 2. Series visuales A - Espacios 6 Fábrica](#)

[Anexo visual 2. Series visuales A - Espacios 7 Escuela](#)

[Anexo visual 2. Series visuales A - Espacios 8 Mapas](#)

[Anexo visual 2. Series visuales A - Espacios 9 Imprentas](#)

[Anexo visual 2. Series visuales A - Espacios 10 Iglesias](#)

[Anexo visual 2. Series visuales B - Sujetos 0](#)

[Anexo visual 2. Series visuales B - Sujetos 1 Cuentos y fábulas](#)

[Anexo visual 2. Series visuales B - Sujetos 2 Animales](#)

[Anexo visual 2. Series visuales B - Sujetos 3 Hombres](#)

[Anexo visual 2. Series visuales B - Sujetos 4 Mujeres](#)

[Anexo visual 2. Series visuales B - Sujetos 5 Escolares](#)

[Anexo visual 2. Series visuales B - Sujetos 6 Familias](#)

[Anexo visual 2. Series visuales B - Sujetos 7 Obreros](#)

[Anexo visual 2. Series visuales B - Sujetos 8 Impresores](#)

[Anexo visual 2. Series visuales B - Sujetos 9 Indígenas](#)

[Anexo visual 2. Series visuales B - Sujetos 10 Afrodescendientes](#)

[Anexo visual 2. Series visuales C - Objetos 0](#)

[Anexo visual 2. Series visuales C - Objetos 1 Patrios](#)

[Anexo visual 2. Series visuales C - Objetos 2 Plantas y flores](#)

[Anexo visual 2. Series visuales C - Objetos 3 Alimentos](#)

[Anexo visual 2. Series visuales C - Objetos 4 Mobiliario](#)

[Anexo visual 2. Series visuales C - Objetos 5 Juguetes](#)

[Anexo visual 2. Series visuales C - Objetos 6 Instrumentos musicales](#)

[Anexo visual 2. Series visuales C - Objetos 7 Medios de transporte](#)

[Anexo visual 2. Series visuales C - Objetos 8 Medios de información](#)

[Anexo visual 2. Series visuales C - Objetos 9 Mundo del trabajo](#)

[Anexo visual 2. Series visuales C - Objetos 10 Naturaleza](#)

## **Seguimientos visuales**

[Anexo visual 3. Seguimientos visuales A Espacios](#)

[Anexo visual 3. Seguimientos visuales A Sujetos](#)

[Anexo visual 3. Seguimientos visuales A Objetos](#)

[Anexo visual 3. Seguimientos visuales B Espacios](#)

[Anexo visual 3. Seguimientos visuales B Sujetos](#)

[Anexo visual 3. Seguimientos visuales B Objetos](#)

[Anexo visual 3. Seguimientos visuales C Espacios](#)

[Anexo visual 3. Seguimientos visuales C Sujetos](#)

[Anexo visual 3. Seguimientos visuales C Objetos](#)

Este trabajo analiza comparativamente la cultura gráfica transnacional que se presenta visualmente en los espacios, sujetos sociales y objetos de libros escolares para educación primaria de Argentina, Colombia y México durante 1900 a 1950. A través de una estrategia metodológica mixta, se triangula complementariamente el análisis de contenido, la analítica cultural y las herramientas de investigación visual con procedimientos tradicionales y apoyos computarizados, problematizando críticamente una muestra de 400 libros. Esto implicó comprender los contextos sociohistóricos de la producción de libros escolares y la manera en que estos dialogaban con otras formas de visualidad de la misma época, destacando la dimensión transnacional como una perspectiva que no excluye los rasgos locales y que acentúa en las relaciones y conexiones que tenían los equipos editoriales más allá de las fronteras nacionales. A partir del corpus examinado en el período de estudio, se documentan las estrategias editoriales frecuentes por las casas editoras de libros escolares (estrategias de escala, optimización, contenido, promoción, distribución, relaciones públicas y estéticas), así como los procedimientos implementados por los productores visuales encargados de las imágenes impresas (entre los que se destacan copiar, adaptar, (re)formular y autorrepresentar). Asimismo, se describen las características materiales que poseen los libros de los tres países latinoamericanos, recabando en las tipografías, sistemas de impresión, formatos, sustratos, papeles y tipos de encuadernación.

