

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL.**

Sede sur

Departamento de Investigaciones Educativas

**EDUCACIÓN, REPRESENTACIONES Y MUNDO EDITORIAL:
HACIA UNA HISTORIA DE LA IMAGEN IMPRESA COMO MEDIO DE
ENSEÑANZA. DEL ORBIS SENSUALIUM PICTUS DE COMENIO
(1658) A LA ENSEÑANZA OBJETIVA EN MÉXICO**

**Tesis para obtener el grado de Maestro en Ciencias en la Especialidad de
Investigaciones Educativas**

Presenta

Roberto Mandeur Cortés
Licenciado en Diseño de la Comunicación Gráfica

Directora de tesis

Eugenia Roldán Vera
Licenciado en Diseño de la Comunicación Gráfica

Febrero, 2013

**Calzada de los Tenorios 235, Col. Granjas Coapa, C. P. 14330, Apartado Postal 86-
355, México, D.F. Tl. 54 83 28 00 Fax 56 03 39 57**

Para la elaboración de esta tesis se contó con el apoyo de una beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) durante el periodo 2010-2012.

A Héctor, mi Capitán.
A Mapy, mi Brújula.
A Dios, mi Guía.
A la Vida, mi Inspiración.
A mi Familia, mi Apoyo.
A Claudia, mi Contacto con la Realidad.
A Xóchitl Patricia, mi Alma Gemela.
Al Amor, mi Núcleo.
A la Reflexión, mi Anheló.
A la Discusión, mi Olvido.
A la Ira, mi Renuncia.
Al Conocimiento, una ilusión.
A Claudia, mi Compañía.

A Joaco, Negro, Mancha, Claudia, Abril, Platero, Silvia, José, Dan, David, María Elena,
Tabata, Gilda, Andrea, Kimba, Gina, Blanca Lilia, Ubaldo, Diego, Sergio, Isabel, Joaquín,
Ana María, Roberto, Aurora, Joaquín, Claudia, Jack, Lola, Luis Felipe, Golfo, Sabrina,
Frida I, Platero, Canela, Frida II, Mancha, Cirano, Christian, Mininois, Roberto, Chacho,
Tulio y Chochitos.

En memoria:

Héctor Cuauhtémoc Cortés Jácome.

Alejandro Ortiz Sánchez.

José Luis Silva Vargas.

Maria Luisa Vargas.

Ana Cristina Chimés Almanza.

Jorge Navarrete Jiménez.

Adriana Morales Mandeur.

Josefina Granja Castro.

A mi Maestra con cariño.

Yoda: "You must unlearn what you have learned" (Tienes que desaprender lo aprendido).

Luke: "All right, I'll Give it a try" (Está bien lo intentaré).

Yoda: "No! Try not. Do or do not! There is no try" (¡No! No trates. Hazlo o no!
No hay intentos).

Diálogo entre el aprendiz de Jedi Luke Skywalker y su Maestro Yoda.

El Imperio Contraataca, 1980.

"Impressive, most impressive...but you are not a Jedi yet"

(Impresionante muy impresionante pero todavía no eres un Jedi).

Darth Vader, *El Imperio Contraataca, 1980.*

"I'm a Jedi like my father before me"

(Soy un Jedi como lo fue mi padre antes que yo)

Luke Skywalker, *El Retorno del Jedi, 1983.*

Gracias a toda la humanidad que me acompañó y que está presente de distintas formas en esta tesis:

• Abril Beatriz Muñoz Quiroz • Adriana Robles Valle • Agustín Jacinto González Guzmán • Aleida García Aguirre • Alejandra Pellicer Ugalde • Alfonso Hernández Olvera • Alfonso Mena Flores • Alma Maldonado Maldonado • Amando Apolonio Cortés • Ana Beatriz Vega Cruz • Ana Karen Soto Bernabé • Andrés Arrieta Pineda • Andrés Rosete Hernández • Ángel Díaz • Antonia Candela Martín • Antonio Hernández Cortés • Ariadna Acevedo Rodrigo • Arisbeth Zoila Soto Dávila • Armando Hernández Morales • Bernardo Reyes Gómez • Brenda Yokebed Pérez Colunga • Carlos Sixto Bautista • Claudia Monje Reyes • Cristina Marín • Daniel Hernández-Rosete Martínez • Daniel Mendoza Bolaños • David Block Sevilla • David López • Diana Patricia Urbina Pérez • Edgar González • Eduardo Avila • Eduardo Remedi Allione • Eduardo Weiss Horz • Elsie Rockwell Richmond • Emilia Ferreiro Schiavi • Eugenia Roldán Vera • Gerardo Morales García • Germán Álvarez Mendiola • Guadalupe Ávalos • Guillermo Murillo Ornelas • Guillermo Serratos • Inés Dussel • Irán Benítez • Irma Fuenlabrada Velázquez (Yimmi) • Jessica Morales • Joel Eduardo Alvarado • Jorge Alberto Moreno Ruiz • José de Jesús Esparza Yañez • José Francisco García Luis • José Luis Blancas Hernández • José Octavio Contreras Marmolejo • Juan Alberto Marcos Cruz • Juan Manuel Arellano Montes de Oca • Juana García Medina • Judith Fonseca León • Judith Kalman Landman • Julia González Quiroz • Justa Ezpeleta Moyano • Katia Natalia Carranza Velázquez • Laura Cházaro García • Laura Esperanza Echavarría Canto • Laura Griselda Reséndiz Zamudio • Laura Patricia González Ibarra • Lucas Mérida Tovar • Luis Enrique Bernal Reyes • Luis Manuel Cruz Flores • Luis Manuel Ramírez Cruz • Ma. Concepción Rodríguez Sánchez • Ma. del Carmen De los Reyes Mejía • Ma. Guadalupe Rodríguez Sánchez • María Alma Becerra Minero • María Araceli Montiel Oviedo • María Cecilia Oviedo Mendiola • María de Ibarrola Nicolín • María Elena Carrasco Feijoo • María Elena Hernández Barrientos • María Elena Maruri Carrillo • María Esther Jiménez Zendejas • María Eugenia Constantino Ortiz • María Eugenia Rodríguez Paz • María Guadalupe Alvarez Hernández • María Guadalupe Noriega Elio • María Marciala Barrientos González

• Maribel Guevara Rodríguez • Marisela Silva Franco • Martín Reyes • Mauricio Magdaleno Mendoza Tovar • Mauro Edgar González Archundia • Nancy Mena Silva • Nictel-Ha Dzib Soto • Patricia Jardón Dávila • Rodolfo Sánchez Nahuácatl • Rolando Flores

• Rosa María Martínez Frías • Rosa María Sánchez Chávez • Rosa Nidia Buenfil Burgos • Rosalba Genoveva Ramírez García • Rosario Hernández Salvador • Ruth Mercado Maldonado • Ruth Paradise Loring • Saúl Pérez Gonzaga • Silvia Araceli Palomero Pozos • Silvio Morales Sosa • Socorro Miranda Vázquez • Susana Quintanilla Osorio • Sylvie Didou Aupetit • Verónica Arellano Rosales • Víctor Jesús Rendón Cazales (El Padrino) • Yajaira Getsemaní Morales Álvarez • Yaneli Silva Cruz • Yoselin Márquez Gutiérrez.

A la Aurora comenzó el camino de Mandeur,
al amparo del ángel San Joaquín.

De Héctor recibí el escudo de Cuauhtémoc,
de la Rosa, la espina que abrió mi espíritu,
y la fragancia que reconfortó mi corazón,
a veces vacío, a veces henchido, a veces perdido.

Por cuatro lustros luché en la Batalla de Constantinopla,
justo al atardecer del último día del resto de mi vida fui herido.
y emboscado en mi repliegue a San Petersburgo.

Moribundo permanecí cautivo en la masmorra de Basile por una eternidad.

En la miseria del encierro se engendraba la desesperación,
más en la obscuridad abrasadora un ave Xóchitl me mostró el camino a la libertad,
en sus alas llegué a las tierras bajas de Taxqueña,
Exangüe y con fiebre fui entregado a la merced de un Monje,
que curó mis heridas y fortaleció mi espíritu.

Para mi última pelea en el sitio de Coapa.

Justo al día setecientos en el último instante de mi vida del que tengo memoria;
enjuagué mis lágrimas, desenvainé mi espada y enfrenté al adversario más temible que había
conocido hasta ese momento.

Al fragor de la batalla lucía más implacable y frío de lo que nunca jamás me reflejó el espejo.
De tres estocadas, una en mi mente, una en mi espíritu y otra en mi corazón terminé con mi
existencia.

Así en el paso de los Tenorios caí muerto mas nunca vencido.
Esta es la historia.

Introducción.

- 1.- Hacia una genealogía de la enseñanza por imágenes.
- 2.- Estado de la cuestión.
- 3.- Fuentes y acervos documentales.
- 5.- Metodología.
- 4.- Capitulado.

Capítulo I. Imagen, realidad y representación en el mundo editorial.

- 1.- La construcción de la realidad.
- 2.- Lo físico en la construcción de la realidad.
- 3.- El conocimiento de la realidad objetivada en lo editorial.
- 4.- Imágenes y regímenes de visibilidad.
 - 4.1.- La imagen como medio impreso de representación.
 - 4.2.- La imagen como registro y representación de la realidad.
 - 4.3.- La imagen impresa.
- 5.- Retratando la realidad.
- 6.- Los significados denotado y connotado de la imagen en el medio editorial.
 - 6.1.- Las cadenas flotantes de significados.
 - 6.2.- El mensaje lingüístico y la imagen.
 - 6.3.- La estética de la imagen.
 - 6.4.- La imbricación mecánica en la generación de significado.
- 7.- El dibujo como recurso para la creación de la imagen para la enseñanza.
- 8.- La pedagogía de la imagen: la didactización visual o construcción visual de conocimiento.

Capítulo II. La primera propuesta de enseñanza por imágenes de la era moderna: el Orbis sensualium pictus.

- 1.- La propuesta pedagógica de Comenio.
- 2.- El primer libro de texto ilustrado para niños.
- 3.- La producción editorial del Orbis y sus reediciones.
- 4.- Imagen, observación y percepción (intuitu) de las cosas del mundo en el Orbis sensualium pictus.
 - 4.1.- La representación del “objeto del mundo” en imagen.
 - 4.2.- El orden de aparición de la imagen en relación con el texto dentro de la publicación.
 - 4.3.- El soporte material que contiene a la imagen.
 - 4.4.- Las intuiciones y su ordenamiento.

4.5.- El lector concebido por Comenio y el papel de sus sentidos.

4.6.- El método comeniano para ordenar la observación, interiorización (percepción) y el análisis de las cosas del mundo.

5.- ¿Método intuitivo o método objetivo?

6.- El mundo se enseña en un libro.

Capítulo III. De las imágenes como recurso para aprender la lengua a las imágenes como recurso de la “enseñanza intuitiva”: de Basedow a Pestalozzi.

1.- Johann Bernhard Basedow (1723-1790) y el Elementarwerk.

1.1.- La influencia naturalista de Rousseau en el trabajo de Basedow.

1.2.- El naturalismo de Basedow.

2.- Del Orbis sensualium pictus al Elementarwerk.

3.- El ilustrador de obras educativas de la segunda mitad del siglo XVIII.

4.- La representación del “objeto del mundo” en imagen.

4.1.- El orden de aparición de la imagen en relación con el texto dentro de la publicación.

4.2.- El soporte material que contiene a la imagen.

4.3.- La observación y su ordenamiento.

4.4.- El tipo de lector concebido por Basedow y el papel de sus sentidos.

4.5.- El método de enseñanza de Basedow.

5.- Un libro de texto al aula.

6.- Pestalozzi: la imagen, el dibujo y la intuición.

7.- La madre, el niño, la intuición, la imagen y la educación.

8.- La triada del conocimiento y la Anschauung pestalozziana.

8.1.- Lo externo se hace interno por medio de los sentidos.

9.- La enseñanza intuitiva por imágenes: la imbricación de la imagen impresa de Comenio y Basedow y la imagen intuitiva dibujada de Pestalozzi.

10.- El dibujo y la enseñanza intuitiva.

10.1.- De lo complicado a lo sencillo y de lo sencillo a lo complejo: el proceso de la intuición.

11.- El Orbis Pictus de Voigt and Günther's una apropiación editorial de Comenio, Basedow, Campe y Pestalozzi en el contexto alemán decimonónico.

Capítulo IV. De la enseñanza intuitiva a las lecciones de cosas: apropiaciones anglosajonas de las ideas pestalozzianas para la enseñanza por imágenes y su incidencia en México

- 1.- De la enseñanza intuitiva a las lecciones de cosas de los hermanos Mayo.
 - 1.1.- La apropiación americana de *Lessons on Objects*.
 - 1.2.- La imagen y la enseñanza: de la guía del maestro a libro de texto escolar.
- 2.- Las *Lessons on Objects* de Sheldon.
- 3.- *Object Lessons y Object Teaching: Norman Allison Calkins*.
- 4.- El Nuevo Manual de Enseñanza Objetiva de Calkins (1903).
 - 4.1.- El niño y sus sentidos.
 - 4.2.- La observación, la imagen y la enseñanza objetiva.
 - 4.3.- Las imágenes de la Enseñanza Objetiva.
 - 4.3.1.- La representación de la forma y el color.
 - 4.3.2. La representación del número.
 - 4.3.3.- Imágenes para los ejercicios de lectura.
 - 4.3.4.- El dibujo.
 - 4.3.5.- Representaciones de las cosas de la naturaleza.
 - 4.3.6.- Imágenes para la educación moral.
- 5.- De la enseñanza intuitiva a las lecciones de cosas: continuidades y transformaciones
 - 5.1.- El uso de la imagen entre lo intuitivo y lo objetivo.
 - 5.2.- Los Congresos de Instrucción Pública de 1889-90.
 - 5.3.- La observación anglosajona vs. la observación-percepción suizo-alemana.
 - 5.4.- El niño, sus sentidos y la *Anschauung*: una apropiación decimonónica científica.
 - 5.5.- De Burgdorf hacia la escuela de Königsberg de Kant.

CAPÍTULO V. La imagen en el mundo infantil y escolar mexicano de la segunda mitad del siglo XIX

- 1.- El mercado editorial escolar en el Porfiriato.
- 2.-La imagen en la enseñanza de la lectoescritura.
- 3.- Los cuadros murales y las láminas escolares.
- 4.- La imagen en la prensa periódica.
- 5.- La prensa periódica noticiosa como base de la prensa de educación.
- 6.- La prensa periódica educativa y los pedagogos-editores.

- 7.- La publicaciones periódicas al aula: formato editorial y uso escolar.
- 8.- En busca del “público infantil”.
- 9.- La construcción de la infancia en México en el último tercio del siglo XIX.
 - 9.1.- Representaciones de la infancia en las publicaciones periódicas infantiles.
- 10.- La constitución del público lector de las publicaciones periódicas infantiles.
 - 10.1.- Los niños como consumidores.
- 11.-¿Una estética “infantil”?
- 12.- Las publicaciones periódicas configuran públicos diferenciados.
- 13.- Del público lector adulto al público lector niño.

Capítulo VI. La prensa infantil ilustrada y la enseñanza objetiva: la imagen impresa entre lo estético, lo educativo y lo comercial.

- 1.- Lo estético y lo ornamental de la imagen.
- 2.- La denotación y connotación en la imagen de las publicaciones periódicas decimonónicas.
- 3.- La prensa periódica y la construcción visual del conocimiento.
- 4.- La relación entre texto e imagen para la enseñanza.
- 5.- La publicaciones periódicas infantiles: el conocimiento formado en la articulación de lo visual y lo textual.
 - 5.1.- El Diario de los Niños (1839-1840).
 - 5.2.- La Enseñanza (1870-1876).
 - 5.3.- El Correo de los Niños (1872-1883).
 - 5.3.1.- La enseñanza objetiva en El Correo de los Niños.
 - 5.4.- La Edad Feliz (1873).
 - 5.5.- La Biblioteca de los Niños (1874-1876).
 - 5.6.- El Mentor Ilustrado de los Niños (1881).
 - 5.7.- El Educador Práctico Ilustrado (1886).
 - 5.8.- El Niño Mexicano (1895-1896).
 - 5.9.- Las publicaciones seriadas, la imagen, el color y el juguete instructivo.

Conclusiones.

Bibliografía.

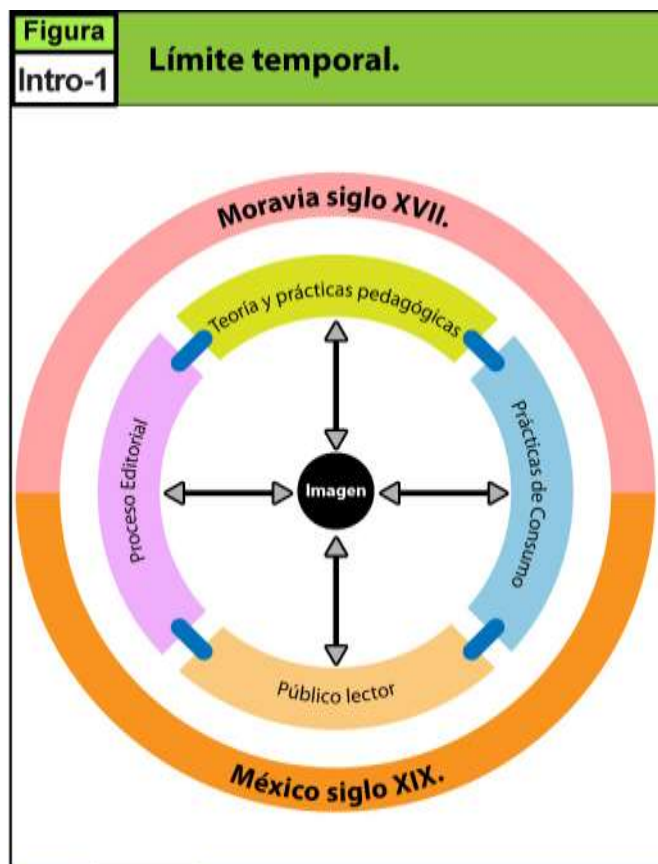
Introducción.

1.- Hacia una genealogía de la enseñanza por imágenes

El objetivo de esta tesis es rastrear las propuestas y los usos de la imagen para la enseñanza infantil desde mediados del siglo XVII hasta principios del siglo XX, concretamente desde el *Orbis Sensualium Pictus* (1658) de Comenio hasta la entronización de la “enseñanza objetiva”. El tema se analizará en el entrecruzamiento de las prescripciones pedagógicas, los procesos editoriales (técnicas, materiales y comerciales) y la historia social.

Mi forma de abordar esta historia, que abarca unos 250 años, se acerca a la categoría de “genealogía” desarrollada por Michel Foucault. Según Foucault, la genealogía se opone a buscar un origen, ya que "buscar tal [...] es tratar de encontrar lo que ya existía". En su opinión, la historia no es un acontecer lineal que guarda su propio sentido al ser descrita; más bien es algo que, al ser analizado, permite ver que en lugar de una esencia existen muchos acontecimientos antes ocultos. La historia no es más que una serie de sucesos fortuitos que no guardan ningún *telos* director. De ahí que deba entenderse a la historia como algo fortuito, casual y azaroso, ya que los códigos y principios que caracterizan a una época siempre proceden de "accidentes, mínimas desviaciones, errores, malos cálculos". El objetivo de la genealogía es determinar qué tipos de relaciones pueden ser establecidas entre las distintas formas de clasificación social, pero se trata de hacerlo sin recurrir a ningún esquema mayor, sin ninguna teoría última de causalidad. La genealogía no estudia el desarrollo progresivo de una idea o una práctica (o un conjunto de ideas o prácticas), sino el de sus diversos campos de constitución y validez, a partir del análisis minucioso de los documentos y los discursos que legitiman los valores de una época. Aquí radica la relación entre saber (producción de discursos que definen y delimitan el sentido de las cosas en una época determinada) y poder (los mecanismos, estrategias y prácticas sociales que posibilitan nuevas formas de control social). La producción de aquello que se dice verdadero en una época sólo puede entenderse si atendemos a la historia vista de modo genealógico; esto es, haciendo un análisis detallado de los discursos de una época e identificando los "bajos fondos" de todo discurso (Foucault, 1997: 17). En la figura **Intro-1** se presenta el límite temporal de manera concéntrica. Del centro a la periferia; en el núcleo la imagen como objeto de estudio de interés; después los procesos, teorías y actores que inciden en su uso para la enseñanza y al final el límite de temporalidad de esta tesis. En la figura **Intro-2** se muestra la articulación o entretejido analítico entre los límites temporales de este estudio y las

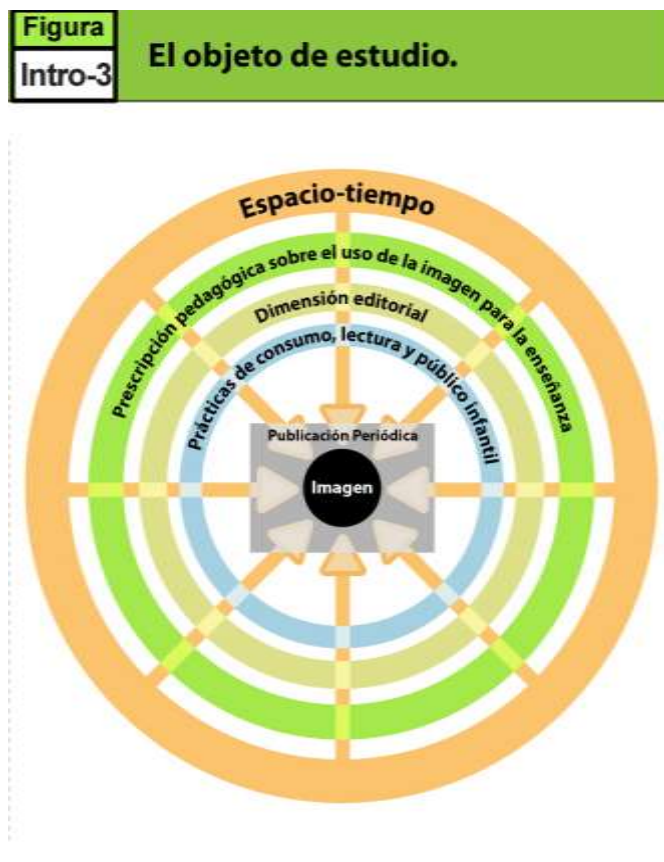
temporalidades entre ellas. En la figura **Intro-3** se muestra a la imagen inserta en la publicación periódica en articulación con los distintos aspectos que inciden sobre ella en cuanto a su uso para la enseñanza.



La historia de un periodo histórico se debe entender desde el presente de ese suceso y no del presente desde donde se aborda la investigación en la medida que esto sea posible. En ese sentido, en esta tesis examinaré distintos planteamientos pedagógicos y editoriales de enseñanza por imágenes desde una perspectiva de larga duración pero sin buscar una “evolución” progresiva en ellos ni un origen único ni común. Pretendo explicar cómo esos distintos planteamientos fueron influyendo en otros y cómo se fueron transformando y adaptando, sugiriendo que la historia de la enseñanza por imágenes está hecha de influencias, referencias, rupturas y continuidades acontecidas en el proceso de la difusión transnacional de las distintas propuestas y en la convergencia de diversos condicionamientos editoriales, propuestas pedagógicas y consideraciones comerciales contingentes. Así, el estudio abarca desde la propuesta del *Orbis Sensualium Pictus* de Joan Amos Komenský

(Comenio) en el siglo XVII hasta los usos de la imagen para la educación infantil en las publicaciones periódicas y seriadas mexicanas de finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Esta delimitación temporal es, como todas las delimitaciones, en buena medida arbitraria, pero corresponde al lapso transcurrido entre la publicación de la propuesta de enseñanza visual más influyente de la era moderna y el periodo en que la imagen adquirió características propias para un público específicamente infantil. La delimitación espacial de la última parte de la tesis (el contexto mexicano) obedece a razones prácticas de acceso a fuentes primarias; también fue necesario restringir el foco de atención a un solo tipo de medio impreso, las publicaciones periódicas y seriadas para niños, excluyendo otro tipo de materiales como podrían ser los libros de texto ilustrados o las láminas escolares impresas.



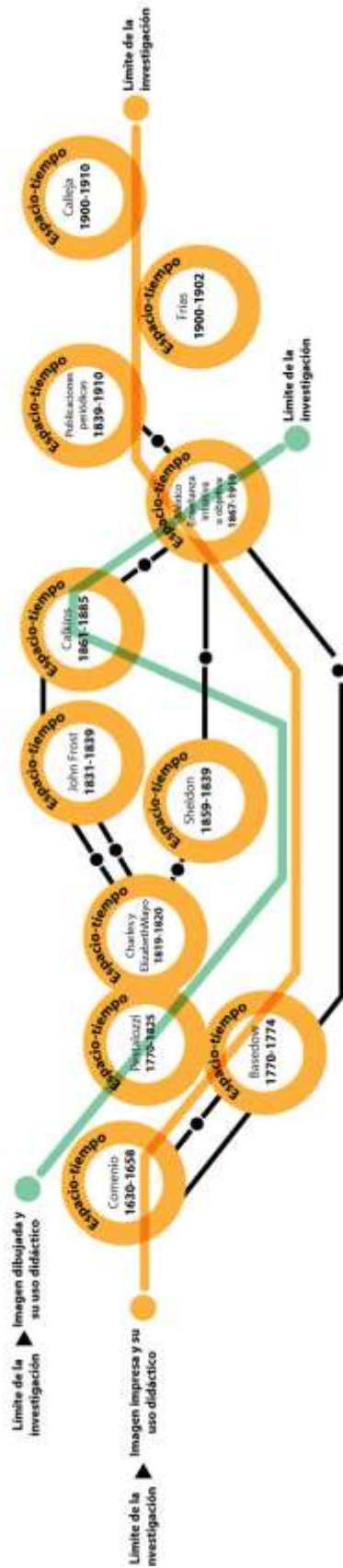


En la figura **Intro-4** aparece la relación no lineal ni teleológica entre los momentos históricos abordados desde la materialidad de los objetos culturales con imágenes.

Las preguntas que guían mi investigación son las siguientes: ¿Cuáles fueron las condiciones (tecnológicas, sociales, culturales) que permitieron la inserción de la imagen en la educación y su conceptualización como un medio de educación? ¿De qué maneras diferentes se insertaron las imágenes en las publicaciones infantiles y guías para maestros y padres de familia en distintos momentos históricos? ¿Cómo afectó la inscripción de la imagen en publicaciones periódicas sus usos educativos? ¿Cómo se constituyó el público lector infantil en México en el siglo XIX? ¿Cómo incidió la pedagogía de otros países en la mexicana en el uso de la imagen en la escuela, los libros de texto y en las publicaciones periódicas en el siglo XIX? ¿Cuáles fueron los usos específicos de la imagen en las publicaciones educativas infantiles mexicanas de fines del siglo XIX y principios del XX?

Figura Intro-4

Conexión espacio-tiempo no teleológica



Las líneas naranjas y verdes representan al objeto de estudio de esta tesis (la imagen impresa y la imagen dibujada como medio de enseñanza) que atraviesa a toda la investigación histórica: cohesionándola y articulándola a la propuesta de algunos actores y no de otros; constituyendo el hilo conductor del estudio y rompiendo la creencia teleológica de la existencia de ideas que se transmiten por sí mismas de forma evolutiva, progresiva y aditiva en la humanidad; sobre el uso de la imagen para la enseñanza en este caso particular.

El par de círculos naranjas y verdes al principio y final representan los límites arbitrarios de la investigación.

- Cada círculo o perímetro naranja delimita el contexto histórico de espacio-tiempo particular al pedagogo analizado. La cercanía y contacto entre circunferencias (por ej. Pestalozzi y Charles Mayo) indica que hubo contacto real, directo e históricamente documentado entre actores pedagógicos. La separación entre los círculos indica, ya sea que, no hubo contacto directo entre actores; que no se ha documentado intercambio directo de ideas pedagógicas ni a través de documentos o libros de texto; o que probablemente nunca se conocieron y las similitudes entre sus trabajos son más una coincidencia que una transferencia evolutiva teleológica.

El conector negro indica un vínculo editorial de influencia no teleológica entre actores que ya ha sido históricamente documentado.

Infografía: Roberto Mander Cortés.

La premisa general de este trabajo es que el desarrollo de las propuestas educativas sobre la enseñanza por imágenes está entrecruzado por dimensiones tanto pedagógicas (ideas y prácticas) como editoriales, técnicas y comerciales en contextos socio históricos específicos. En ese sentido, mi hipótesis es que entre los siglos XVII y principios del XX existe una continuidad en el planteamiento de enseñanza por imágenes en los medios impresos relacionado con una concepción común sobre el papel que juegan los sentidos en el aprendizaje de los niños (desarrollada sobre todo por Comenio y Pestalozzi) como con los recursos técnicos editoriales disponibles a lo largo del periodo. Sin embargo, el planteamiento epistemológico de Comenio y Pestalozzi va reduciendo su complejidad en cuanto al papel de los sentidos “internos” y “externos” en el aprendizaje al tiempo que se van desarrollando nuevas asignaturas en la enseñanza y que los recursos técnicos de impresión de imágenes y el mercado editorial para niños se van expandiendo. Adicionalmente, una hipótesis específica es que, a lo largo de la historia, los diversos manuales escolares o publicaciones periódicas que tenían un planteamiento de enseñanza visual no constituyeron una simple “didactización” de teorías pedagógicas específicas sino que ellos mismos fueron proponiendo maneras de educar a partir de los recursos técnicos y mercantiles de que disponían.

2.- Estado de la cuestión

Existe un amplia bibliografía e información sobre el análisis y teoría de la imagen: los estudios sociológicos sobre los símbolos, los signos, sus representaciones y sobre retórica de la imagen constituyen una referencia muy sólida en temas relativos al análisis de la imagen; a este respecto *Retórica de la Imagen en Lo Obvio y lo Obtuso, imágenes, Gestos y Voces* (Roland Barthes, 1995), resultó medular para articular una propuesta de análisis de la imagen en esta tesis. Aunque el análisis visual está implícito en esta investigación, el trabajo no sólo consiste en el análisis retórico o simbólico de la imagen propiamente, sino en el estudio de la imagen como recurso simbólico, semántico y como un medio de enseñanza desde la dimensión pedagógica y editorial; que se inserta en los distintos regímenes de visibilidad¹ (Ferrer en Serra, 2010) que determinan qué vemos, cómo lo vemos y a través de qué medios tecnológicos y visuales, como las imágenes impresas y los objetos culturales, lo hacemos; y

¹ La visibilidad es la cualidad perceptible que permite ver objetos a una determinada distancia (Larrouse, 2010).

en regímenes de visualidad² que determinan patrones, normas y cánones estéticos de cómo se pinta o fotografía una imagen para connotar sentido desde la estética de lo visual.

En cuanto al estudio del carácter educativo de la imagen en el ámbito mexicano, las fuentes secundarias, la bibliografía y la discusión son elusivas y escasas. Sin embargo, existe un corpus documental rico de fuentes de finales del siglo XIX que discuten el tema de la imagen en la enseñanza, escritos por pedagogos tanto mexicanos como extranjeros. En ese sentido me fueron de mucha utilidad las obras de Carlos A. Carrillo, Enrique Conrado Rébsamen, Abraham Castellanos y Gregorio Torres Quintero, entre otros.

En el mundo de habla hispana, el carácter didáctico de la imagen en la obra de Comenio ha sido abordado por Ma. Esther Aguirre Lora (2001), Miguel Hernández Medina (1993) y Pablo Latapí Sarré (1993), entre otros. Con respecto al estudio de la materialidad del *Orbis sensualium pictus*, el alemán Kurt Pilz (1965) y el norteamericano Ayers Bagley (2010) son referentes para situar y comprender a la imagen desde la materialidad editorial. Sin embargo la información disponible en lo relativo al uso de imagen para la enseñanza desde Pestalozzi y Basedow en el contexto mexicano y su posible influencia en éste no es muy prolífica; existe una investigación en relación al uso de la imagen para la enseñanza en *Historia Ilustrada del Libro Escolar en España* (Escolano, 1998); con respecto a estudios mexicanos sobre sensualismo y sobre la obra de Pestalozzi en México; la investigadora mexicana Eugenia Roldán tiene *El sensualismo en la utopía educativa mexicana de los primeros años de vida independiente* (2010) y *¿“Enseñanza intuitiva”, “enseñanza objetiva” o “lecciones de cosas”? : derroteros supranacionales de tres conceptos pedagógicos modernos en el siglo XIX* (2012).

En cuanto al estudio de la prensa periódica mexicana, los autores mexicanos Luz Elena Galván (1998, 2000, 2001), Irma Lombardo (1984), María Teresa Camarillo (1984) y Claudia Agostoni (2005), aportan información valiosa sobre su materialidad, su contexto histórico y la dimensión editorial mexicana. Por otra parte la imagen como representación de la infancia ha sido trabajada recientemente en México por Beatriz Alcubierre Moya (2010) y Alberto Castillo Troncoso (2006) trabajando directamente con las representaciones en prensa infantil periódica y otras fuentes visuales. El público infantil o lector ideal infantil ha

² La visualidad es el efecto agradable que produce el conjunto de objetos vistosos hechos para llamar nuestra atención (Larrouse, 2010).

sido abordado por Agostoni, Alcubierre (2010) y por Sandra Szir (2006) que lo estudia a partir de la materialidad de las publicaciones periódicas argentinas; la prensa periódica decimonónica mexicana del siglo XIX fue compendiada en la tesis *Catálogo ilustrado de publicaciones periódicas mexicanas para niños (1839-1904)* de Flores Uribe (2004). Frente a esas investigaciones recientes, y de manera complementaria, esta tesis busca aportar información sobre la investigación de la imagen como medio y recurso de enseñanza a través de la interrelación de lo pedagógico con lo editorial.

A este respecto el trabajo pedagógico de Comenio, de Basedow y de Pestalozzi fueron ampliamente conocidos, en el mundo pedagógico mexicano del siglo XIX, en profunda relación con la enseñanza intuitiva, la enseñanza objetiva y las lecciones de cosas vinculadas al uso de la imagen para la educación. Pero en contraste a estas evidencias prescriptivas de la propuesta visual de Comenio, Basedow y Pestalozzi; no existen muchas evidencias de cómo se apropiaron pedagógicamente los diversos conceptos, recursos editoriales y en qué consistía el uso intuitivo de la imagen en México desde estas tres propuestas pedagógicas.

Al parecer los estudios de la materialidad del *Elementarwerk*, en relación a la enseñanza con imágenes, no es tan prolífico como los estudios del *Orbis* en el mundo de habla hispana. Gracias a las descripciones de la materialidad del *Elementarwerk* por parte de historiadores de la pedagogía como Graves (1922), Weimer (1925), Painter (1911) y a un referente empírico situado en una casa de antigüedades suiza (2011); pude acceder por primera vez de manera concreta y visual a la integridad editorial que compone mecánicamente a esta obra en cuatro libros de texto y album de imágenes. Para esta investigación los volúmenes de texto y el álbum de imágenes tuvieron que ser articulados de dos acervos históricos alemanes distintos³; incluso dos coleccionistas especializados consultados, que poseían el álbum de imágenes, desconocían la existencia y correlación con los cuatro libros de texto. El estudio del *Elementarwerk* es vital para comprender las continuidades y las apropiaciones del *Orbis* de Comenio en relación a la enseñanza intuitiva y el uso de la imagen y como un puente entre la obra visual de Comenio (1658) y la de dibujo intuitivo de Pestalozzi (1801).

Por esta razón propongo prestarles atención a estas publicaciones nuevamente; en cuanto al tema de propuesta pedagógica del uso de la imagen puesto en relación con las

³ Libros de Texto: Universidad y Biblioteca Estatal de Sachsen-Anhalt. Álbum de Imágenes: Catálogo de colecciones científicas de la Universidad Humboldt de Berlín (Proyecto piloto).

consideraciones editoriales que incidieron en la publicación de estas obras (algo a lo que se ha prestado muy poca atención); a través de una mirada panorámica e integrada del *Orbis*, el *Elementarwerk*, las guías de enseñanza intuitivas sustentadas en la *Anschauung* de Pestalozzi, los manuales de lecciones de cosas de Mayo, Sheldon y Calkins y las publicaciones periódicas; para entender mejor la cuestión de la imagen con usos educativos en la era moderna desde una perspectiva de larga duración, si bien con un enfoque genealógico (o sea considerando las influencias mutuas, las transformaciones, las continuidades y las rupturas entre los distintos planteamientos).

3.- Fuentes y acervos documentales

Para reconstruir la trayectoria de las distintas propuestas de enseñanza por imágenes, así como el contexto pedagógico mexicano, la prensa de educación, los libros de texto con imágenes y las guías editoriales se revisaron los siguientes acervos:

- En internet fue posible acceder a diversas ediciones de las obras de Comenio, Basedow, Pestalozzi, Mayo, Sheldon y Calkins; la disponibilidad de ediciones de distintos años y en varios idiomas en: www.archive.org, www.wikipedia.org, www.digital.bibliothek.uni-halle.de, www.sammlungen.hu-berlin.de., me permitió rastrear transformaciones de contenido, conceptos y en materia de traducción.
- Hemeroteca Nacional de la Universidad Nacional Autónoma de México. En su acervo encontré un corpus de investigación hemerográfica consistente en 22 publicaciones periódicas que orientaron el desarrollo de la investigación.
- Archivo Histórico del Distrito Federal Carlos de Singüenza y Góngora. En su acervo localicé solicitudes de adquisición al Ayuntamiento para la instrucción pública de tres publicaciones periódicas, además de solicitudes de adquisición y publicidad de cajas enciclopédicas usadas para la enseñanza objetiva y un ejemplar ilustrado del silabario de Agustín Rivera y Río (1882).
- La Biblioteca de Secretaría de Hacienda y Crédito Público Miguel Lerdo de Tejada. En su acervo encontré ejemplares de *Los Chiquitines* (1874) que incluían litografías e imágenes por encarte adicionales a la publicación⁴ y *El Mentor de la Infancia* (1873) que manejaba la

⁴ Éstas se perdieron, sólo fue posible saber esto por los contenidos de la publicación.

estrategia comercial de donación de hasta cien periódicos semanarios a los niños de menos recursos entregados a través de los directores de diversas escuelas de primeras letras.

- Colecciones particulares, mercados de pulgas, librerías de viejo, librero independientes y anticuarios.

4.- Estructura

La tesis está organizada de la siguiente manera:

En el primer capítulo desarrollo mi propuesta teórica y metodológica para el análisis de imagen que empleo en toda la tesis. Abordo la condición polisémica de la imagen como representación y registro de la realidad y estudio cómo en los materiales impresos se construye un mensaje textual-visual entre el mensaje lingüístico y el mensaje visual, así como la manera en que se constituyen el significado denotado y connotado de la imagen en correlación con el texto. La mayor parte de los ejemplos empleados para ilustrar esto están tomados de la prensa infantil mexicana de finales del siglo XIX y principios del XX, que es el punto de llegada de la investigación.

En el segundo episodio reviso el *Orbis sensualium pictus* de Comenio considerado como la primera propuesta editorial documentada para la enseñanza del latín, las lenguas vernáculas en el mundo europeo del siglo XVII a través de un método de enseñanza con imágenes. Presto especial atención al principio pedagógico comeniano de observación-percepción denominado *Intuitu* (intuición). Esta obra constituye el referente fundamental de todos los planteamientos de enseñanza por imágenes de los siglos XVII al XIX, incluyendo el de la enseñanza intuitiva / objetiva con imágenes que eventualmente llegó a México a finales del siglo XIX por vía de la escuela pedagógica suiza y alemana (con actores como Enrique Rébsamen y Enrique Laubscher).

En el tercer capítulo abordo dos propuestas editoriales de enseñanza por imágenes de los siglos XVIII y XIX de la tradición de habla alemana. En primer lugar, analizo la propuesta editorial de un método con imágenes para la enseñanza de la lengua y prácticamente de todo aprendizaje escolar, sustentada en el método de enseñanza visual y el principio de *Intuitu* de Comenio: el *Elementarwerk* de Johann Bernhard Basedow, cuyo uso escolar desarrolla una parte de los fundamentos de lo que después será llamado enseñanza objetiva. La propuesta de Basedow también ayuda a situar al libro de texto (con y sin imágenes) al interior de la escuela mostrando las posibilidades y el potencial que tiene el público infantil escolarizado como consumidor diferenciado de productos para la lectura y el

aprendizaje. Después reviso la obra educativa de Pestalozzi, quien retoma ciertos aspectos de lo hecho por Comenio y Basedow y propone el principio pedagógico de observación-percepción de *Anschauung* (intuición); desarrollando un método para ordenar la observación de los infantes a través del uso del dibujo como herramienta de análisis para intuir ordenadamente al mundo circundante y sus cosas.

Pestalozzi y sus experiencias en su escuela de Yverdón, Suiza se convierten en el foco de atención de la pedagogía europea y anglosajona. El capítulo cuarto se ocupa específicamente de las apropiaciones de los principios y prácticas educativas pestalozzianas en el ámbito anglosajón. A partir del estudio de los manuales de los hermanos Mayo, Edward Sheldon y Norman Allison Calkins, se analiza la emergencia de las “lecciones de cosas” en Inglaterra y Estados Unidos y la manera accidental como llegaron a incluirse imágenes en los libros de ese ramo. Cierro este capítulo con un breve abordaje sobre la manera como las ideas de Comenio, Basedow y Pestalozzi fueron leídas, entendidas y discutidas en México en la segunda mitad del siglo XIX a partir de influencias tanto anglosajonas como de la tradición en habla alemana, señalando la importancia que tuvo en este proceso de apropiación la figura de Enrique Conrado Rébsamen.

El capítulo quinto está dedicado a analizar el desarrollo de los elementos visuales en la industria editorial mexicana de la segunda mitad del siglo XIX en relación con la conformación de un público lector específicamente infantil. Reviso la introducción de la imagen impresa en los libros de texto, las láminas escolares y la prensa periódica de ese tiempo, considerando cómo se entrecruza la añeja tradición visual mexicana con una nueva forma pedagógica de ver y concebir a la imagen permeada por la influencia de la enseñanza intuitiva, la enseñanza objetiva y las lecciones de cosas que se desarrollaron en ese periodo. Posteriormente abordo la construcción simbólica del niño mexicano a través de evidencias visuales como ilustraciones, fotograbados y representaciones textuales de los niños en relación con representaciones pedagógicas y filosóficas de la infancia. Esto lo hago con el fin de entender a qué lectores estaban dirigidas las publicaciones periódicas infantiles de este estudio y analizar cómo se usaron sus contenidos visuales y textuales para proponer conocimiento en relación con las características mecánicas y materiales de cada publicación estudiada.

Para finalizar, en el sexto y último capítulo analizo algunos contenidos visuales de las publicaciones periódicas en materia de enseñanza con imágenes y construcción visual de

conocimiento que se imbrican en la materialidad de cada publicación periódica infantil. Muestro cómo entre 1850 y 1900 se fueron desarrollando contenidos visuales cada vez más específicamente diseñados para un público infantil y que tales contenidos fueron adquiriendo además un contenido nacionalista. Me detengo en el análisis de imágenes destinadas a la enseñanza de acuerdo con las prescripciones específicas de la enseñanza intuitiva u objetiva.

5.- Metodología

La tesis está articulada a partir de dos perspectivas metodológicas, una historiográfica y la otra referida a los estudios de imagen. La primera consiste en la consideración de los materiales impresos como “objetos culturales”: las publicaciones analizadas son abordadas como “objetos culturales” integrados por aspectos discursivos, visuales y materiales e insertos en un circuito de comunicación, todo lo cual contribuye a conformar sus significados. En palabras de Roger Chartier, “no existe texto fuera del soporte que lo da a leer (o a escuchar) y no hay comprensión de un escrito cualquiera que no dependa de las formas en las cuales llega a su lector” (Chartier, 1999:55). De aquí la importancia de distinguir entre dos conjuntos de dispositivos: “aquellos que determinan estrategias de lectura y las intenciones del autor, y los que resultan de una decisión del editor o de una obligación del taller” (Wallon en Chartier, 1999:55). Para sustentar el estudio de la dinámica entre el pedagogo, el editor, los actores que inciden en la producción material de un libro y el lector final me apoyo en el circuito de comunicación de Robert Darnton (1983); además, agrego dos actores clave de la producción editorial: el ilustrador y el fotógrafo del siglo XIX.

La consideración de los impresos como objetos culturales insertos en un circuito de comunicación me permite también acercarme a una comprensión del público lector, actor siempre difícil de ubicar empírica y analíticamente en todo estudio histórico del libro y la prensa. Por un lado, el análisis implica estudiar las distintas representaciones que la sociedad ha generado en torno la infancia. La única manera de hacerlo es mediante los discursos, las imágenes y las estrategias que los adultos han empleado para introducirlo en su mundo, las cuales anteceden a toda práctica social relacionada con la infancia, determinados en todo momento por el contexto material en que se formulan (Alcubierre, 2010: 177). Por el otro, para acceder historiográficamente a los actores y sujetos involucrados en lo editorial y lo pedagógico a partir de los contenidos desarrollados por múltiples escritores, editores e

ilustradores, abordo el estudio del lector deconstruyéndolo como lector inscrito. El lector es un actor que decodifica, descifra e interpreta textos y contenidos visuales de una publicación; en busca de significado y sentido en el nivel más íntimo del circuito de comunicación propuesto por Robert Darnton entre el autor y el lector.

El lector se inscribe en la materialidad textual, visual y mecánica de los objetos culturales, es decir, va más allá de las caracterizaciones de lector manifiestas en el texto; no es un simple actor que el autor se imagina al escribir, sino que se define por las acciones, amalgamadas en el objeto de lectura final, de otros actores involucrados en la producción de un libro con imágenes como el editor, el ilustrador, el tipógrafo, el escritor, el librero, el fotógrafo, el litógrafo o el grabador.

Las publicaciones periódicas proponen y delimitan a un lector inscrito imaginado, anticipado o pretendido por el autor (colectivo humano que escribe, edita, arma mecánicamente, ilustra y vende una publicación periódica); mediante el diálogo textual propuesto por este autor colectivo a través de un meta diálogo compuesto por el diálogo textual, el diálogo material de la publicación misma y por el diálogo visual con ese lector inscrito plasmado físicamente a través de representaciones, ya sean dibujadas, y/o fotográficas y/o textuales; impresas en las páginas del *Orbis sensualium pictus*, del *Elementarwerk*, de las guías intuitivas de Pestalozzi, de las guías de lecciones de cosas, de enseñanza objetiva, de las publicaciones periódicas infantiles decimonónicas y en toda publicación educativa enfocada a la educación, el entretenimiento y el consumo infantil abordada en esta investigación. Esta categoría propia de lector inscrito se fundamenta en la compilación, en *Readers and Reading* de Andrew Bennett (1995), de metodologías para estudiar al lector en relación al texto con trabajos de Wolfgang Iser, Mary Jacobus, Roger Chartier, Michel de Certeau, Shoshana Felman, Maurice Blanchot, Paul de Man e Yves Bonnefo. Esta categoría de lector inscrito apropiada sirve para determinar, mediante ciertos indicios textuales y materiales a qué persona se estaba dirigiendo el autor cuando ésta es inaccesible a la investigación por otros medios, digamos etnográficos. Esta categoría incluye la materialidad de la publicación desde un enfoque comercial (formato, tamaño, ganchos visuales), ya que para ofrecer un producto atractivo para un infante el productor se debe fijar en qué cosas le gustan al infante desde sus prácticas de consumo en el mundo real y práctico y no desde lo que la pedagogía teórica o lo que la filosofía pudiera suponer al respecto. Aunque la categoría de lector inscrito referido solo a lo textual es útil para identificar qué tipo

de lector estaba pensando el autor de la publicación, tampoco ofrece acceso pleno a la comprensión del lector. Esto es porque la figura infantil que reporta el lector inscrito puede estar más en relación a una construcción filosófica, pedagógica o simbólica del infante que en una que guarde relación a los estados mentales, intereses o gustos desarrollados desde el infante real mismo; por eso mi categoría de lector inscrito se amplía a las prácticas de consumo, al estudio de la materialidad de la publicación, imbricadas a las representaciones filosóficas, científicas y pedagógicas de la infancia con respecto a su consumo de lectura y de entretenimiento en la dimensión editorial y educativa.

De esta interacción autor colectivo-lector inscrito en las publicaciones periódicas infantiles educativas y de entrenamiento infantil; se reafirma la figura del editor-pedagogo, esbozada por Comenio y Basedow principalmente, como el actor que gesta el concepto editorial de la publicación y que gestiona los recursos económicos, materiales, humanos y legales para realizar la obra y como factor humano clave que articula en el proceso editorial, desde el enfoque pedagógico, los trabajos de escritura, corrección de estilo, armado mecánico, impresión, encuadernado, venta y promoción del objeto cultural; proceso caracterizado por los acuerdos, desacuerdos y la defensa de intereses y visiones particulares de cada actor; que inciden en la propuesta pedagógica y que se reflejan en la materialidad final de cada publicación.

A este respecto las publicaciones periódicas infantiles como *El Niño Mexicano* (1895-96) ofrecieron la posibilidad, en este estudio, de conocer el diálogo de vuelta del lector hacia el autor. Así algunos rasgos del lector real se hicieron evidentes gracias a la publicación de cartas, dibujos, participaciones en concursos de preguntas y respuestas, adivinanzas y ejercicios intuitivos de reflexión visual y otras actividades enviadas a la redacción de las publicaciones periódicas por los lectores reales; develando algunos rasgos del lector real que subyace al lector inscrito y cómo éste se apropió de los contenidos. El papel entre el autor inscrito y el lector inscrito como se concibe en un libro de texto se invierte de cierta manera; ya que el autor que no recibía retroalimentación directa de su lector (de un libro); en una publicación periódica debía responder a las provocaciones y estimulaciones propuestas por las respuestas del lector cerrando el circuito de comunicación entre autor-lector de una forma particular a la prensa periódica.

Por lo que respecta al análisis de imagen, una categoría central de la tesis es la de “representación” para caracterizar a la imagen como medio de representar las cosas del

mundo. Me baso en las definiciones de Fruretière (1727) retomadas y reelaboradas por Chartier (1999). En lo editorial la representación muestra la ausencia física tridimensional a la vez que la presencia bidimensional (imagen) de la cosa representada; “de estas imágenes, algunas son todas materiales sustituyendo el cuerpo ausente por un objeto parecido o no” (Fruretière en Chartier, 58). En el caso de esta tesis, estudio cómo el objeto real es substituido y representado por una imagen que es un medio material impreso.

Otro sentido de la categoría “representación” se refiere a la relación simbólica que algunas imágenes antropomórficas o humanas tienen con ciertos valores. En palabras de Fruretière “es la representación de algo moral mediante las imágenes o las propiedades de las cosas naturales: el león es el símbolo del valor, la gallina el de la inconstancia, el pelícano el del amor maternal” (Fruretière en Chartier, 59).

Para analizar las imágenes principalmente antropomórficas como un medio polisémico, empleo herramientas de análisis sobre la retórica de la imagen de Roland Barthes (1965); para analizar los contenidos visuales y el mensajes denotado y el connotado (o simbólico) en consonancia con algunos medios editoriales y mecánicos para acotar la polisemia de la imagen, como el texto, las etiquetas de figura, número y letra y la correlación entre el mensaje lingüístico y el visual en la creación visual-textual de conocimiento. Esta forma de analizar las imágenes será desarrollada a profundidad en el primer capítulo.

*Algunas consideraciones importantes para leer esta tesis
Sobre la imagen*

Por limitaciones de extensión se tuvo que retirar alguna información de utilidad para sustentar el tema del uso de la imagen en este trabajo de corte histórico. Hay que considerar que la imagen ha sido usada por distintos grupos humanos en diversas temporalidades y en distintos contextos. Una equivalencia o punto común entre muchos de estos grupos humanos es que la imagen siempre representa algo; ya sea una idea, una cosa, un objeto, un sujeto, etc. Por otra parte el régimen de visibilidad está constituido por las publicaciones periódicas y las distintas guías metodológicas con imágenes que están inscritas a su vez en el circuito de comunicación respectivo a cada contexto temporal estudiado.

La construcción sociocultural de la estética de la imagen constituye un régimen de visualidad. Esta estética en términos de consumo es el efecto agradable que produce el conjunto de objetos vistosos hechos para llamar nuestra atención (Larousse, 2010); es decir

la estética hace observable y atractiva a una imagen insertada en un régimen de visibilidad. En la propuesta de Comenio se plantea este aspecto de la atracción visual o visualidad de la imagen para captar la atención de los infantes; asimismo hay observaciones similares en el siglo XIX mexicano que se tratan en esta tesis. En esta investigación la visualidad está definida por disciplinas artísticas como el dibujo, la academia de bellas artes, el grabado, la ilustración y el mundo editorial; y ciertas acciones que establecen parámetros visuales o estéticos que determinan la apariencia de la imagen (estética) en cada contexto histórico. Esta forma en la que se pintan a las imágenes generan sentido y significado; en adición al sentido y el significado que tienen el objeto, y/o el sujeto o evento histórico representados por la imagen. Otro aspecto importante que se debe tomar en cuenta sobre la imagen en este estudio es que las pinturas o cuadros pictóricos no son adornos; son documentos históricos con información predominantemente visual. Cuando la imagen pictórica se imprime junto con un texto; la palabra impresa se usa para guiar su interpretación y para resignificar la información visual de la imagen en las publicaciones periódicas infantiles decimonónicas (ver figura **Intro-5**).



Sobre el mercado de consumo

La constitución de mercados de consumo editorial se establece sobre una base binaria muy simple; como mínimo debe haber dos productos diferentes, por no decir antagónicos, para dividir al público potencial de consumo. En esta tesis diversos paradigmas religiosos, científicos y socioculturales como: el eurocentrismo, la masonería, el catolicismo, el método científico, la moral, la enseñanza y el entretenimiento infantil establecen diferencias entre las publicaciones; escindiendo el mercado de las publicaciones periódicas infantiles en una diversidad de propuestas de las cuales se podía escoger.

Por ejemplo para entender la división del mercado editorial en propuestas de corte europeo y nacional en las publicaciones periódicas estudiadas del siglo XIX mexicano; se debe tomar en cuenta que ya existía en México un eurocentrismo, mayoritariamente españolizado, previo al proceso de afrancesamiento mexicano del Porfiriato, de la expansión e influencia occidental de los ideales de la Revolución Francesa y de la entrada de pedagogías europeas. Esta combinación eurocéntrica contrasta con el paradigma o construcción simbólica del mestizo mexicano (que no era ni español ni indígena) en los contenidos tanto textuales como visuales de las publicaciones periódicas.

A su vez este paradigma del mestizo europeizado mexicano se entrecruza, en la dimensión editorial, con el naciente paradigma del nacionalismo mexicano. Esto dividía en cierta forma el mercado editorial de prensa de educación en lo mestizo europeizado, lo nacional y lo europeo. En ciertos casos de las imágenes de figura humana o de contenido antropomórfico y de sus textos acompañantes; emana un choque paradigmático entre lo nacional y lo eurocéntrico bajo un tinte de tipo racial.

El eurocentrismo español ya había acallado, apropiado y borrado de la “historia oficial” a la historia de los pueblos no europeos que habitaban México antes de la incursión española. A su vez el eurocentrismo ya había chocado con un paradigma, que se podría llamar indigenocentrismo o aztecacentrismo, que consistía en que culturas dominantes como la Azteca; ejercieron diferenciaciones raciales para subyugar y controlar a otros grupos culturales prehispánicos; que a su vez hacían lo mismo con otros menos poderosos y así sucesivamente. Del análisis de la imagen de la primera publicación periódica analizada (*El Diario de los Niños-1839*) surge esta noción de diferenciación de tipo racial entre lo mestizo, lo europeo y lo mexicano. A este respecto los grupos y seres humanos socioculturalmente etiquetados como indígenas mexicanos; no se ven reflejados en los contenidos de las

publicaciones; ni como ideal de belleza, ni como parte cultural de México, ni como público consumidor esperado o como un modelo aspirable.

Sobre el término pedagogía y pedagogo

En el contexto educativo mexicano del siglo XIX la palabra Pedagogía “se deriva de dos voces griegas *país* (niño) y *ago* (dirigir, conducir). significando literalmente: dirección del niño” (Rébsamen en Castellanos 1912: 135). En México hay una diferenciación entre dos actores dedicados a la dirección o educación de los infantes en las figuras del pedagogo y el maestro. El pedagogo se perfilaba como un maestro de formación en normal; que hablaba más de un idioma; que hacía investigación, reflexión, discusión y crítica sobre temas relativos a la enseñanza o educación o que hacía lo propio sobre las teorías pedagógicas, de distinta procedencia, que confluían en el México decimonónico. El término pedagogo se usaba para denominar al experto que hacía ciencia pedagógica; disciplina que al parecer estaba en construcción y formación en México y en distintas partes del mundo en ese momento histórico. El pedagogo era una figura que elaboraba contenidos y materiales educativos particulares; ya sea a través de libros de texto, de guías metodológicas o de periódicos de educación. Por otro lado el maestro era una figura, ya sea con preparación normal, afín o autodidacta; que impartía clases en aulas, patios, hogares o en diversos lugares. En las escuelas normales los pedagogos eran los maestros que preparaban a los maestros. La diferenciación entre ambas figuras en y desde esta temporalidad decimonónica era más de orden jerárquico y conceptual; ya que finalmente ambas figuras eran personas dedicadas a la enseñanza y ambos términos, maestro y pedagogo, podían ser usados como sinónimos. En el mundo editorial decimonónico surge el pedagogo-editor; actor que fungía como el articulador de la construcción editorial de contenidos pedagógicos y visuales. A diferencia del pedagogo que trabajaba por contrato para las editoriales para la escritura de los libros de texto; el pedagogo-editor es el que desarrolla los textos, hace investigación, articula y gesta su propia propuesta de prensa periódica de educación; bajo un enfoque pedagógico y comercial. Asimismo en la prensa periódica de educación había maestros en los equipos editoriales de redacción, compilación e investigación.

En este sentido la etiqueta de pedagogos sobre personas relacionadas con el mundo de la enseñanza, como Comenio, Basedow y Pestalozzi es particular al siglo XIX y en el auge de la llamada ciencia pedagógica y de la pedagogía mexicana.

Sobre las solapas con imágenes

Esta investigación sustenta, que a través de la materialidad del objeto cultural (tesis en este caso), se obliga al lector a ver y leer los contenidos de cierta manera. En otras palabras las publicaciones proponen un orden arbitrario de lectura-observación a través de la disposición del texto, el momento en que aparece la imagen con respecto a éste y la orientación de la interpretación de la información visual de la imagen, del lector, por medio de la palabra escrita.

Esta tesis busca usar el texto, la imagen y la materialidad para dar una idea más integral o amplia de las diversas ideas tratadas en la investigación. El texto y la imagen deben leerse y observarse en una secuencia cerrada o circuito cerrado textual-visual. La imagen está intrínsecamente ligada al texto para generar sentido y significado; por esta razón para el lector de textos puros que obvia lo visual o para el observador de lo visual que evita los textos esto supondrá una tarea algo difícil o por lo menos fuera de lo común. Los formatos convencionales de publicaciones de texto e imagen (bloques de texto yuxtapuestos a las imágenes); en adición a las limitaciones técnicas y tecnológicas tanto de programas como Word o cualquier otro especializado en diseño editorial; hacen complicado que el texto y la imagen siempre aparezcan en la misma zona visual del lector. Por lo general el texto y la imagen quedan separados por el salto de página. Esta separación mecánica puede originar que tanto la imagen deje atrás al texto o que el texto deje atrás a la imagen o que el lector deje atrás la información por el proceso de lectura lineal tradicional. Además mecánicamente es muy cansado tener que regresar o avanzar la página continuamente en busca ya sea de un texto o de una imagen complementarias. Esto puede hacer que el mensaje textual-visual quede trunco.

El texto y las solapas son elementos mecánicos que intentan forzar a que el texto y la imagen se lean y observen en un circuito cerrado textual-visual con cierta continuidad de lectura. Esta tesis es sobre el uso de la imagen y en ese sentido se usan imágenes para explicitar o dar una idea más clara y concreta de diversos planteamientos tratados en esta investigación. Pero las imágenes son polisémicas, es decir, tienen muchos significados; además de ser mayoritariamente subjetivas. Controlar la interpretación subjetiva del observador de una imagen es muy complejo y casi imposible. Los textos en las infografías y el texto en la tesis al que se correlacionan, buscan acotar o al menos disminuir esta

interpretación subjetiva y dejarla en un segundo plano; ya que se debe considerar que a pesar de que la interpretación de la imagen sea “libre” y subjetiva; la propuesta visual y la construcción de una imagen no son subjetivas; se rigen por parámetros formales, retóricos, semióticos y socioculturales. Las imágenes siempre representan algo, tienen una intencionalidad, una estructura y contienen información específica. Por eso hay que diferenciar el proceso de cómo se construye visualmente lo que se quiere decir y el proceso de cómo se entiende o interpreta una imagen. Una cosa es lo que se quiere decir con la imagen, otra es cómo se intentó decir eso a través de lo visual y otra lo que se puede entender de esa imagen.

Finalmente la figura antropomórfica (muñequito blanco) usada en algunas infografías representa a cualquier persona humana. Todo lo colocado adentro de su contorno lineal, representa la interioridad humana o lo que no es perceptible del ser humano a simple vista (ver figura **Intro-6**).



A continuación en el primer episodio de esta tesis abordo la construcción sociocultural de la realidad que *subsume* simbólicamente a la realidad física circundante (lo no artificial tangible e intangible que envuelve, rodea y de la que es parte el ser humano); para desde ahí situarme en los regímenes de visualidad que determinan qué vemos, cómo lo vemos y a través de qué medios tecnológicos y visuales, como las imágenes, lo hacemos. Tras establecer cuáles son los aspectos físicos, semánticos, simbólicos y polisémicos constitutivos de la imagen en la construcción del mensaje lingüístico y el lenguaje visual, iniciaré esta genealogía de la enseñanza por imágenes en Moravia, al norte de la hoy República Checa, donde aparece a mediados del siglo XVII el *Orbis sensualium pictus* de Comenio.

Capítulo I

Imagen, realidad y representación en el mundo editorial

Este capítulo consiste en una introducción a los conceptos de imagen, realidad y representación en la edad moderna que emplearé a lo largo de esta tesis. En él desarrollo las herramientas teóricas y metodológicas que utilizaré para el análisis histórico de la imagen en publicaciones educativas infantiles en los siguientes capítulos.

Imagen, realidad y representación son tres invenciones humanas que se entretajan en la composición visual de conocimiento en el soporte físico editorial. Para abordar este proceso primero examinaré la realidad como una construcción sociocultural que incorpora todo lo creado y lo no creado por el género humano en una sola realidad simbólica (interpretada). A partir de ahí definiré a la imagen como un artefacto de registro y representación que es usado, dentro de un “régimen” de visibilidad, no sólo para determinar lo que se puede ver, sino lo que se puede hacer visible y lo que no. Posteriormente estudiaré la construcción de contenidos editoriales en la llamada prensa de educación, examinando cómo tales contenidos se construyen con base en dos lenguajes diferentes, el visual y el textual, en el intento por generar sentido y significado común a sus consumidores. Argumento que en la prensa educativa el uso de la imagen se establece y se discute a partir de criterios no únicamente pedagógicos, sino también técnicos y comerciales. Los ejemplos visuales que empleo para ilustrar mi argumentación provienen de la prensa infantil ilustrada mexicana de la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX, que es el punto de llegada de mi investigación (y que será analizada en los capítulos 5 y 6 de la tesis).

1.- La construcción de la realidad

En un nivel subjetivo podemos considerar que “la realidad de la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada” por el ser humano, y para éste “tiene el significado subjetivo de un mundo coherente” (Berger y Luckmann, 1979: 36). El sujeto sabe “que el mundo de la vida cotidiana es tan real” para él como para los otros sujetos con los que convive ‘cara a cara’ y comparte un sentido común de la realidad del mundo que se establece en la “correspondencia continua entre los significados” intersubjetivos (Berger y Luckmann, 1979: 40). Ese sentido común sobre lo real se da en la posibilidad de compartir significados y generar entendimiento colectivo y así “la realidad de la vida cotidiana se da por establecida como realidad” por los sujetos (Berger y Luckmann, 1979: 41) ya que se presenta objetivada, es decir, constituida por un orden

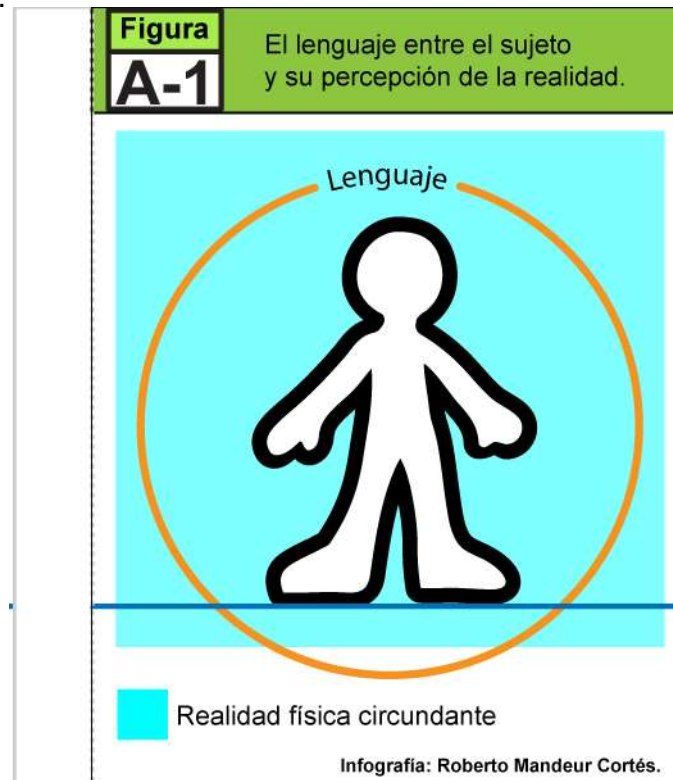
de objetos que han sido denominados como objetos antes de que dichos sujetos aparecieran en escena. El lenguaje común, desarrollado históricamente, proporciona las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual éstas adquieren sentido para los individuos (Berger y Luckmann, 1979: 40).

Asimismo, el lenguaje es capaz de referirse a experiencias que corresponden a zonas limitadas de significado y aisladas de la realidad colectiva -en terrenos extremadamente subjetivos- pero a las que les puede dar un sentido en la realidad de la vida cotidiana. Ello ocurre, por ejemplo, en la interpretación de un sueño: al ser integrado lingüísticamente dentro del orden de la vida cotidiana, el sueño (subjetivo) traspone la realidad aislada y se enclava en la realidad común; así el sueño adquiere un significado en términos de la realidad de la vida cotidiana (Berger y Luckmann, 1979: 59). Según Berger y Luckmann, “cualquier tema significativo que de esta manera cruce de una esfera de la realidad a otra puede definirse como un símbolo y el modo lingüístico por el cual se alcanza esta trascendencia puede denominarse lenguaje simbólico” (1979: 59). A nivel del simbolismo la significación lingüística alcanza su máxima separación del intercambio de significados en la vida cotidiana y éste asciende a regiones inaccesibles a la experiencia cotidiana tanto *de facto* como *a priori*. “El lenguaje construye entonces enormes edificios de representación simbólica que parecen dominar la realidad de la vida cotidiana como gigantescas presencias de otro mundo. La religión, la filosofía, el arte y la ciencia son los de mayor importancia histórica entre los sistemas simbólicos de esta clase” (1979: 59). Por ende, “el lenguaje no sólo es capaz de construir símbolos sumamente abstraídos de la experiencia cotidiana, sino también de ‘recuperar’ estos símbolos y presentarlos como elementos objetivamente reales en la vida cotidiana” (1979: 59). En este sentido, las construcciones simbólicas elaboradas por la ciencia o la religión pueden “bajar” de la dimensión de lo abstracto y subjetivo para hacerse concretas y objetivas en la realidad de la vida cotidiana para afectar la noción y percepción de realidad de los sujetos.

Así, la construcción social de la realidad está permeada por el sentido común construido entre lo cotidiano y lo simbólico a través del uso de un lenguaje común⁵ que arbitrariamente ha ordenado históricamente el mundo. Entonces entre el sujeto y la percepción de la realidad física circundante; yace el lenguaje como un filtro que determina

⁵ Común a cada grupo sociocultural que lo ha construido históricamente.

cómo nombramos y ordenamos lo que percibimos para poder intercambiarlo con otros sujetos en busca de compartir esas percepciones subjetivas de forma común a través del lenguaje (figura A-1).



2.- Lo físico en la construcción de la realidad

Como una especie de envoltente de esta realidad simbólica construida socialmente está todo lo tangible, intangible, visible e invisible que nos rodea, que abarca todo lo no que es creado⁶ por el género humano (incluido éste mismo). Esto constituye la realidad física circundante, de la cual los seres humanos “pensantes”, culturales y sociales son sus meros intérpretes y espectadores. A esta realidad física circundante en distintas etapas de la historia diversas culturas la han objetivado, nombrado y ordenado desde diversos sistemas simbólicos como: naturaleza, creación de Dios, orden natural o fenómenos naturales, etc. La interpretación de todo lo no creado por el ser humano (lo no artificial) ha sido usada tradicionalmente para naturalizar el “orden social” en la realidad construida, ya sea a través de la religión o de la ciencia. Históricamente el ser humano registra, nombra, interpreta, “comprende”, representa

⁶ Entendido como toda creación, elaboración e interpretación humana.

(y se representa en) una realidad construida donde se aglutina lo natural (lo físico circundante), lo social y lo cultural (lo simbólico). Entonces lo simbólico consiste y se manifiesta en las ideas, los paradigmas religiosos, científicos, sociales, políticos o culturales (lo intangible); tales ideas y paradigmas son a su vez expresados en los artefactos y objetos culturales tangibles -en este caso imagen y publicaciones periódicas- que permean la percepción subjetiva de la realidad.

3.- El conocimiento de la realidad objetivada en lo editorial

La significación o producción humana de signos es una objetivación que se distingue de otras por tener una intención explícita de servir como indicio de significados subjetivos. Algunas objetivaciones se convierten en signos⁷ por diversos procesos e interpretaciones culturales, mientras que otras se generan desde un inicio como signos para indicar el significado subjetivo de quien las realizó⁸ (1979: 54). Estos dos distintos procesos de construcción de signos están presentes en el proceso editorial. Por un lado, la selección de ciertos contenidos en lugar de otros, su ordenamiento y su presentación editorial de determinada manera, hablan por una parte de negociaciones editoriales que pudieron influir en la generación de signos; por otra parte, la prensa también muestra cómo ciertas apropiaciones e interpretaciones subjetivas de la realidad se pueden hacer objetivas y comunes e incluso convertirse en cánones que afecten objetivamente la percepción subjetiva de la realidad. La proliferación de la prensa escrita a partir del siglo XVIII “transformó la forma de sociabilidad y autorizó pensamientos nuevos” (Chartier, 1999:50), y también ofreció nuevas visiones, interpretaciones y apropiaciones sobre el conocimiento de la “realidad”. Con la introducción de las imágenes en la prensa escrita, se abrió la posibilidad de representar la “realidad” desde distintas perspectivas (figura **A-2**).

La influencia simbólica del positivismo, la masonería, el catolicismo, o las demandas de un incipiente sistema de consumo estaban presentes en las imágenes; además, en ellas incidían los intereses de todos los actores participantes en la producción de un objeto impreso.

⁷Por ejemplo cuando un arma construida originalmente para cazar animales se convierte en un signo de violencia o agresividad.

⁸Por ejemplo cuando alguien pinta una cruz negra sobre una puerta para indicar desaprobación o pie de guerra.



La diversidad de contenidos de las publicaciones periódicas permite establecer que el “control” de estos productos culturales casi en ningún periodo ha estado en manos de un solo actor, sino de varios actores que no constituyen un poder único capaz de normar todo lo que se publica. En el mundo editorial inciden frentes disímolos, a menudo antagónicos, variados en cada momento histórico: el Estado, las élites científicas, las pedagogías triunfantes, la Iglesia, las élites intelectuales, los editores y el público lector, entre otros. Se trata de actores que confluyen, chocan y se articulan en constante tensión, resistencia y reproducción en una lucha por la instauración de nuevos paradigmas y significados a través de lo textual y lo visual impreso, en el marco de ciertas relaciones de poder, conocimiento y enseñanza. Así, de los diversos sistemas simbólicos (ciencia, arte, religión y filosofía, entre otros) y de distintas propuestas subjetivas que se hacen públicas a través de las publicaciones periódicas, surgen interpretaciones y apropiaciones que se articulan en lo cotidiano para construir o reconstruir la realidad simbólica “común” y generar de cierta manera conocimiento sobre distintos aspectos de ella; tales interpretaciones y apropiaciones son históricas y cambiantes.

4.- Imágenes y regímenes de visibilidad

En las últimas décadas se ha analizado la relación entre imagen y sociedad desde el campo de los estudios visuales (Brea, 2005 y Richard, 2006 en Serra 2011). Uno de los teóricos de este campo, Christian Ferrer, destaca que “más allá de los debates sobre su estatuto epistemológico, las reflexiones sobre la importancia de la imagen señalan la existencia de un régimen dominante de la visibilidad que se remonta a por lo menos dos siglos, donde imagen, verdad y poder se combinan en la producción de mundo en que vivimos” (Ferrer en Serra, 2011: 41).

En ese sentido se puede decir que las publicaciones, a través de lo que publican y lo que dejan fuera, pueden determinar de alguna manera qué conocimientos son verdaderos y cuáles no; también pueden privilegiar un punto de vista sobre otro y determinar lo que se puede ver y que no, participando así en la construcción del régimen dominante de visibilidad. La imagen puede ser un indicio irrefutable de que algo existe, de que es real y por ende verdadero: una idea intangible cualquiera se hace “objetiva”, palpable, real y verdadera a través de una imagen.

Para los fines de esta tesis, me interesa considerar cómo esos órdenes de verdad se aplican en la forma como una sociedad construye sus representaciones visuales. Para ello es necesario entender a la imagen como un artefacto que se construye desde varias perspectivas. En este sentido, Mitchell establece: “las imágenes como las historias y las tecnologías, son creaciones nuestras y, sin embargo, se suele pensar que están ‘fuera de nuestro control’, o por lo menos fuera del control de ‘alguien’ (las cuestiones de agencia y de poder son cruciales para el funcionamiento de las imágenes)” (2009:13). La imagen no es un producto “natural” del ser humano, es una invención controlada con desarrollo histórico que ha sido creada, entre otras cosas, para codificar visualmente signos y/o símbolos para construir información y transmitirla bajo un orden de verdad y de realidad.

La imagen (...) ha sido históricamente un *aparato visual* de constitución de la subjetividad colectiva y el imaginario sociohistórico. En este sentido, su función de transmisión ideológica, aunque indudable, es *subsidiaria* de su papel constructor de una *memoria* que busca ‘fijar’, por la *mirada*, el orden de pertenencia y reconocimiento prescripto para los sujetos de una cultura (Grüner en Serra, 2011: 42).

Entonces la imagen es una invención humana, un artefacto visual que ha servido para representar la realidad construida desde un marco de relaciones de poder, como testigo y

testimonio de verdad de distintas formas, en distintos contextos socioculturales e históricos. La realidad es construida visualmente y representada con la imagen, y, al igual que lo pretende el lenguaje, ésta se intenta hacer “común” a través de distintos medios (como lo impreso) que establecen lo que hay que ver, cómo se debe ver y con qué se puede ver (tecnología). Se han empleado distintas expresiones para referirse a este constructo: “régimen de visibilidad o matriz ocularcéntrica” (Ferrer, 1996), “regímenes escópicos” (Jay, 2003; Brea 2007; Antelo, M., 2005), “formas de lo visible” (Didi-Huberman, 2006), “modos de ver” (Berger, 2006a), o “formas históricas de la mirada” (Ferrer, 1996). En su conjunto, tales denominaciones remiten al “reconocimiento de una matriz social que participa de la configuración tanto subjetiva como colectiva de una sociedad y sus miembros, matriz que está presente en las relaciones que una época establece entre lo que se ve y lo que se mira (el ojo y el objeto de la mirada), y de la que son parte los artefactos que *miran por los ojos* y que *dan a ver* (Serra, 2011: 41). Las imágenes son un medio que da a ver algo, son artefactos que proponen intercambio de significados, sentidos y normas que supone sujetos que los construyen, que los proponen y que los reciben a través de su relación en lo visual. Así, históricamente las publicaciones infantiles han incidido en lo visual y desde lo visual para generar nociones e interpretaciones de lo real en la colectividad. Nacionalismo, patriotismo, ciudadanía o roles de género, entre otras construcciones socioculturales, han sido expresadas en imágenes bajo cánones estéticos “naturales” de lo bello, lo instruido, lo moderno, lo progresista y lo “real”. Estas construcciones socioculturales han servido de soporte, además, para la construcción de contenidos visuales de los temas de enseñanza de las asignaturas escolares.

4.1.- La imagen como medio impreso de representación

En el mundo editorial, la imagen tiene la función de “representar” algo. Siguiendo a Roger Chartier, un primer acercamiento al término representación supone una dicotomía, ya que muestra una ausencia, algo que a la vez no está. Ello supone una neta distinción entre lo que se representa y lo que es representado: en esta primera acepción, “la representación es el instrumento de un conocimiento mediato que hace ver un objeto ausente al sustituirlo por una imagen capaz de volverlo a la memoria y de ‘pintarlo’ tal cual es” (Chartier, 1999: 56).

Pero la representación editorial (imagen) no sólo muestra la ausencia (física tridimensional⁹) y la presencia (física bidimensional) de la cosa representada. La representación puede parecerse o no a aquello que representa, y la sustitución de una cosa por otra puede ser simbólica: por ejemplo, en un marco de convenciones culturales comunes, es posible representar al rey con un maniquí que no tenga una semejanza física con el cuerpo del rey, como señalaba el francés Fruretière en el siglo XVIII (en Chartier, 1999: 58). Algo parecido ocurre cuando las imágenes sustituyen un objeto ausente: pueden o no parecerse al objeto porque es posible que la asociación entre la imagen y el objeto sea simbólica. Ello ocurre, por ejemplo, en la asociación convencional de la representación gráfica de una paloma con la paz o el Espíritu Santo: el significado de la palabra paloma como ave granívora y sociable del filo *Chordarta* de la familia *Columbidae* en una imagen, es desplazado visualmente por un segundo significado (simbólico) que tiene que ver con paz, pureza o inspiración divina. Un problema de este proceso cultural de simbolización es que puede cargar de significados aversivos o negativos a los seres físicos reales que fueron usados como fuente de la asociación simbólica causando su destrucción o condena; así sucede, por ejemplo, cuando se usa la imagen de un gato negro para significar terror, magia o traición, aunque el felino en la realidad no tenga nada que ver con estas conductas y construcciones humanas. En este sentido las representaciones pueden tener un significado distinto de lo que físicamente pintan cuando se hace “la representación de algo moral mediante las imágenes o las propiedades de las cosas naturales: el león es el símbolo del valor, la gallina el de la inconstancia, el pelícano el del amor maternal” (Fruretière en Chartier, 1999: 59). Así, las imágenes humanas y/o de animales pueden representar un “segundo” significado para hacer asociaciones simbólicas particulares entre lo moral, lo inmoral lo humano y lo animal. Estas representaciones virtuosas de lo humano a través de lo animal y el envilecimiento animal y humano a través de lo humano-animal abundan en las representaciones en las publicaciones periódicas decimonónicas, como veremos en los capítulos cuarto y quinto. Así, en términos generales, las representaciones gráficas en la prensa pueden sustituir a sujetos y/o objetos reales o ideas a través de una imagen que puede guardar distintos niveles de significación con lo representado.

⁹Aunque un dibujo, una foto o una imagen puedan reportar gráficamente escenas y objetos de forma tridimensional (alto, ancho y profundidad) mediante “trucos visuales” o técnicas como la perspectiva, entre otros, su materialidad es siempre bidimensional (ancho y alto) en contraste con los objetos reales. Éste es el sentido que los términos tridimensional (objeto) y bidimensional (imagen) tendrán a lo largo de este estudio.

4.2.- La imagen como registro y representación de la realidad

En la imagen impresa hay que distinguir dos procesos entre sí: el de registro y el de representación. Además de su uso para representar, la imagen es un medio de registro humano que implica dos niveles de fijación de la imagen: uno hacia dentro del sujeto (imagen mental) y otro hacia fuera del sujeto (imagen física) en el terreno de lo público. Para que la imagen sea compartida desde el interior del sujeto al público, lo mental de lo observado debe reconstituirse gráficamente y dibujarse en un medio externo físico. Esto involucra a un ser humano que analiza, estudia y se apropia del mundo observándolo (o imaginándolo) y dibujándolo, realizando así un doble proceso de registro y representación.

Para ello, el dibujante estudia¹⁰ las propiedades físicas (volumen, color, forma) y la luz que incide en un objeto tridimensional (que es el modelo) y trata de registrarlas y reproducirlas visualmente con fidelidad en una imagen o dibujo bidimensional. A pesar de que el dibujo de registro es una interpretación subjetiva de quien lo observa, no busca dotar de simbolismo a la imagen sino de registrar lo observado “tal cual es”, con todas las limitaciones que ello implique. Esta “fidelidad” física entre el objeto tridimensional y su representación constituye un realismo técnico que fue exacerbado por la fotografía, ya que el registro fotográfico es casi instantáneo y más fiel con la realidad (en este estricto sentido técnico), como veremos más adelante. Ahora bien, este registro de lo real cambia radicalmente cuando lo que se debe representar carece de modelo físico para copiar o cuando no existen referencias físicas claras o inmediatamente accesibles qué registrar.

4.3.- La imagen impresa

El proceso de registro dibujado de la realidad física circundante se complejiza cuando entre el dibujante y el objeto dibujado existen sujetos intermediarios que afectan de manera distinta su trabajo. Cuando el dibujante participa en un proceso editorial, como por ejemplo en la construcción de un libro, se convierte en ilustrador profesional. Él lleva la imagen a lo impreso, pero en la construcción editorial se crean nuevas propuestas de significaciones conjuntas entre lo escrito y lo visual. El ilustrador está al servicio de una empresa colectiva tanto como

¹⁰ Una observación muy minuciosa sobre las propiedades del objeto que es dibujado.

lo están los autores; éstos “no escriben libros; escriben textos que otros transforman en objetos impresos” (Chartier, 1999: 55).

A diferencia de una pintura de caballete, un libro o revista no permite establecer y adjudicar de manera clara y total su autoría a un solo individuo. El objeto impreso es una creación compartida donde intervienen actores que no necesariamente están unidos por los mismos intereses, que pueden o no tener la misma perspectiva de la realidad, la misma ideología e incluso puede ser que no se conozcan entre sí antes, durante, ni después del proceso de creación del libro o revista. La forma y el contenido del objeto impreso son en parte el reflejo de los conflictos, las resoluciones y las decisiones que los distintos actores tomaron en su constitución final, y sin embargo tienen la impronta de la idea primigenia de su autor. Por estas razones es necesario distinguir la idea que genera la publicación, la problemática de la que surge, el conjunto creador, el proceso de creación y el consumidor que lo adquiere, ya que en gran parte es él quien decide de qué manera lo utiliza, y cómo interpreta sus ideas y se apropia de ellas, a menudo de una manera distinta a la concebida por sus productores. Tal apropiación es en parte un proceso individual, pero en ella también inciden el contexto físico, temporal, social y cultural en el que se circunscriben los lectores.

En ese sentido, así como los autores no escriben libros, los ilustradores no construyen visualmente la realidad que representan. En el objeto impreso lo visual se incorpora a lo textual y a lo material, y la organización que gobierna su lectura propone significados a los lectores:

Los lectores no se confrontan con textos abstractos, ideales, alejados de toda materialidad: manipular objetos cuya organización gobierna su lectura, separando su captación y su comprensión del texto leído. Contra una dimensión puramente semántica del texto, hay que señalar que las formas producen sentido y que un texto estable en su escritura está investido de una significación y un estatuto inéditos cuando cambian los dispositivos del objeto tipográfico que propone su lectura (Chartier, 1999: 51).

Así, la representación de la realidad propuesta por los ilustradores está mediada por procesos editoriales que son específicos de un tiempo histórico determinado; van cambiando conforme se transforman las relaciones de producción así como las técnicas de representación e impresión. A lo largo del periodo estudiado en esta tesis, las técnicas predominantes empleadas por los ilustradores para su materialización gráfica de la realidad construida, la realidad circundante y el observador de ésta son el dibujo, la pintura y, hacia el final, la fotografía.

En el proceso editorial, el dibujante estudia y bosqueja pruebas del objeto de la imagen hasta llegar a una versión final en técnica de representación. Después el dibujante se “convierte” en grabador ya que debe transferir (grabar) su dibujo manual a una placa¹¹ mediante diversos procesos físicos y/o químicos para elaborar el sello que servirá de matriz para la impresión mecánica en serie. Se llaman técnicas de reproducción editorial a aquellas que permiten que un dibujo manual o una fotografía se impriman en papel y se reproduzcan editorialmente. La técnica predominante entre los siglos XVII y fines del XIX fue el grabado en sus distintas variantes;¹² a fines del XIX se incorporó también el fotograbado. Así, la imagen como artefacto visual impreso se constituye materialmente por: a) el colorante o pigmento (tinta, etc.) que visibiliza físicamente a la imagen; b) el contenido o información representada (dato o información); c) la impresión mecánica (fijación en papel); y d) el soporte de impresión que puede ser cualquier tipo de papel, tela, etc.

Antes de continuar con las características de la imagen, es importante decir algo sobre la especificidad de la fotografía, que a fines del siglo XIX se sumó a las técnicas de representación de la industria editorial y de cierta manera cambió la forma en que se registraba la realidad y se representaban las cosas en las publicaciones. Las diferencias entre la imagen dibujada y la imagen fotografiada no eran solamente de orden técnico sino también en la manera de generar significado y sentido.

5.- Retratando la realidad

El daguerrotipo (1839), el calotipo o talbotipo (1839) o los negativos de colodión húmedo, constituyeron el fundamento de la imagen fotográfica impresa de fines del siglo XIX en muchas partes del mundo. Las cámaras personales de George Eastman de película negativa Kodak sentaron en 1888 las bases de la fotografía aficionada.¹³ Estas cámaras permitían que cualquier persona pudiera captar en película, de forma más rápida y apegada visualmente a la “realidad”, imágenes de contenidos visuales muy diferentes a lo ilustrado hasta ese momento. El realismo fotográfico radica en que la fotografía reporta gráficamente algo físicamente de manera muy similar a lo que registra el ojo humano cuando observa. En un sentido técnico, “la imagen

¹¹ Sello de impresión hecho de metal que puede ser zinc, cobre o fierro o madera principalmente.

¹² El grabado se debe considerar tanto como una técnica de representación como una técnica de reproducción editorial ya que el artista debe planificar y desarrollar el dibujo o ilustración manualmente y al mismo tiempo encargarse de transferirlo a la placa de impresión.

¹³ En *Historia de la Fotografía*. <http://www.fotonostora.com/biografias/primerapelícula.htm> . 14 de junio de 2011.

fotográfica no es real, es un *analogon* (copia) perfecto de la realidad” (Barthes, 1995: 13); o al menos es un intento de “copiar” gráficamente la realidad. Sobre estas bases, la fotografía revolucionó el registro visual, ya que permitió técnicamente congelar momentos, personajes, espacios y detalles (antes inaccesibles al ojo humano) más rápida y “fielmente” que lo que podía ofrecer un ilustrador; éste debía “retratar” gráficamente la realidad construida y la realidad física circundante a través de un estudio donde unía ideas y pegaba pedazos visuales tomados, en distintos momentos, de diversos modelos gráficos y visuales, para volver a re-componer gráficamente a un objeto representado. En la figura **A-3** se contrastan dos representaciones de Porfirio Díaz: la de la izquierda fue registrada por una cámara y representada en fotograbado y la otra fue construida a partir de diversos registros interpretados por un dibujante para expresarlos en una caricatura. Si el lector tiene conocimientos previos sobre el sujeto representado, no tendrá problema alguno en reconocerlo en ambas imágenes a pesar del distinto nivel de realismo gráfico de cada una.



Aunque una fotografía puede mostrar casi cualquier cosa con realismo físico, ésta es sólo una fracción de tiempo congelado, un recorte entre lo que quedó dentro y lo que quedó fuera de la toma, un pequeño “trozo de realidad” mediado por el ojo y la experiencia del

fotógrafo de la misma forma que una ilustración se elabora y se construye mediada por las creencias, la experiencia laboral, los cánones de belleza, los modelos visuales de referencia, los saberes cotidianos del ilustrador y la intermediación editorial en su contexto sociocultural. La transferencia de la fotografía como técnica de representación a técnica de reproducción al interior de las publicaciones periódicas se dio en la articulación de la foto con otra tecnología: el fotograbado industrial,¹⁴ que permitió transferir, por medio de diversos procesos fotográficos, los contenidos visuales de fotos, imágenes previamente impresas en periódicos y revistas, pinturas e ilustraciones (grabados), a una placa de impresión editorial. La fotografía que ya estaba impresa en el papel fotográfico se fotografiaba nuevamente para imprimirse sobre papel periódico.¹⁵ Esta amalgama tecnológica entre la fotografía y el fotograbado y sus respectivos procesos de industrialización coadyuvaron para “democratizar” y hacer pública una gran diversidad de imágenes que tenían sus orígenes visuales técnicos en la fotografía. En suma, la imagen en materia editorial es una representación impresa mecánicamente de un sujeto o cosa cualquiera que pudo ser dibujado, pintado o fotografiado previamente.

6.- Los significados denotado y connotado de la imagen en el medio editorial

A finales del siglo XIX la pintura era la fuente visual de registro de los hechos históricos pasados que probablemente registraba más las interpretaciones sobre un suceso que lo que sucedió en la realidad. Muchas pinturas fueron construidas intencionalmente como signos y símbolos y no como registros “fieles” de la realidad. Esto quiere decir que las imágenes estuvieron pensadas para transmitir visualmente diversos significados a través del registro construido (interpretado) de un hecho. Pero ¿se puede hablar de un lenguaje visual con imágenes y de un público lector de imágenes?

De acuerdo con Roland Barthes, para los lingüistas “la imagen es un sistema muy rudimentario con respecto a la lengua, y para los estudiosos de la retórica de la imagen, la significación (del lenguaje) no puede agotar la riqueza inefable de la imagen” (1995: 30). Es decir, por un lado se considera que la imagen no puede constituir un lenguaje y por otro se

¹⁴ Se le conoce como fotomecánica, que es la técnica para obtener transparencias negativas o positivas de dibujos, fotografías y textos, que se transfieren a una placa de impresión y de ahí ser copiada al papel.

¹⁵ Es un proceso similar a escanear o fotografiar digitalmente una imagen para reimprimirla vía una computadora actualmente.

le sitúa más allá de los límites del lenguaje en su capacidad de representar o manifestar visualmente todo lo que es inenarrable o lo que no es posible explicar con palabras. Ahora bien, ¿qué sucede cuando ambos recursos se usan de manera conjunta para generar sentido y significado sobre una idea o conocimiento específico con fines educativos?

La imagen publicitaria se construye de forma intencional para generar significación a través de recursos visuales y textuales usados para delimitar y mantener, en la medida de lo posible, el significado “exacto” que desean transmitir los creadores de los contenidos a sus lectores (consumidores). Las imágenes se manipulan y se construyen para proponer una idea precisa a través de lo visual, es decir no son un simple registro visual cándido de la realidad. La misma complejidad de presentar un conocimiento “exacto” a través de contenidos visuales está presente en las publicaciones con fines educativos. Entre los recursos visuales educativos que revisaré a lo largo de esta tesis se cuentan dibujos realistas, diagramas, esquemas, mapas cartográficos, cuadros y fotografías. ¿Qué implicaciones tiene usar imágenes para generar conocimiento en lo educativo? ¿Es posible pensar que estas imágenes generan significado por sí mismas? ¿Cómo se relaciona lo visual con lo textual y lo mecánico de una publicación?

6.1.- Las cadenas flotantes de significados

La mayoría de las imágenes son polisémicas. El signo gráfico es el significante, o sea la representación o imagen a la que se asocia un significado;¹⁶ sin embargo, su comprensión se complejiza cuando la imagen está compuesta de muchos significantes (imágenes hechas con imágenes¹⁷) que generan significados. Este tipo de imágenes implican una *cadena flotante* de significados, de los cuales el lector se permite seleccionar unos e ignorar todos los demás (Barthes, 1995: 35). Esta polisemia puede generar dudas o confusiones sobre el sentido. Con el fin de combatir los signos inciertos, en muchas sociedades se han desarrollado diversas técnicas para *fijar* la cadena flotante de significados (Barthes, 1995: 36). Uno de los más socorridos y usados en las publicaciones estudiadas a lo largo de esta tesis es el mensaje lingüístico mismo.

¹⁶ Por ejemplo la imagen de un león significa el animal felino.

¹⁷ Una imagen contenedora de otras imágenes o compuesta a base de distintas imágenes.

6.2.- El mensaje lingüístico y la imagen

Cuando se emplea texto en conjunción con una imagen, “en el nivel de mensaje ‘simbólico’, el mensaje lingüístico pasa de ser la guía de la identificación a serlo de la interpretación, actuando como una suerte de cebo (trampa) que impide que los sentidos connotados proliferen hacia regiones demasiado individuales” (Barthes, 1995: 36) o hacia otro tipo de significados no deseados por el creador de la imagen. En los mensajes mixtos (texto e imagen), el mensaje escrito “despoja” (o al menos lo intenta) a la imagen de cualquier significado que pudiera escoger el sujeto y de cierta forma busca hacerla “objetiva”¹⁸. A esta función del texto se le conoce como “anclaje” (Barthes, 1995: 35): el texto conduce al lector a través de los distintos significados de la imagen, le obliga evitar unos y recibir otros (Barthes, 1995: 36). Por otra parte el texto cumple una función de “relevo” cuando un fragmento de diálogo o de información escrita está en relación complementaria con la imagen para generar un sintagma¹⁹ entre lo visual y lo escrito (Barthes, 1995: 37).

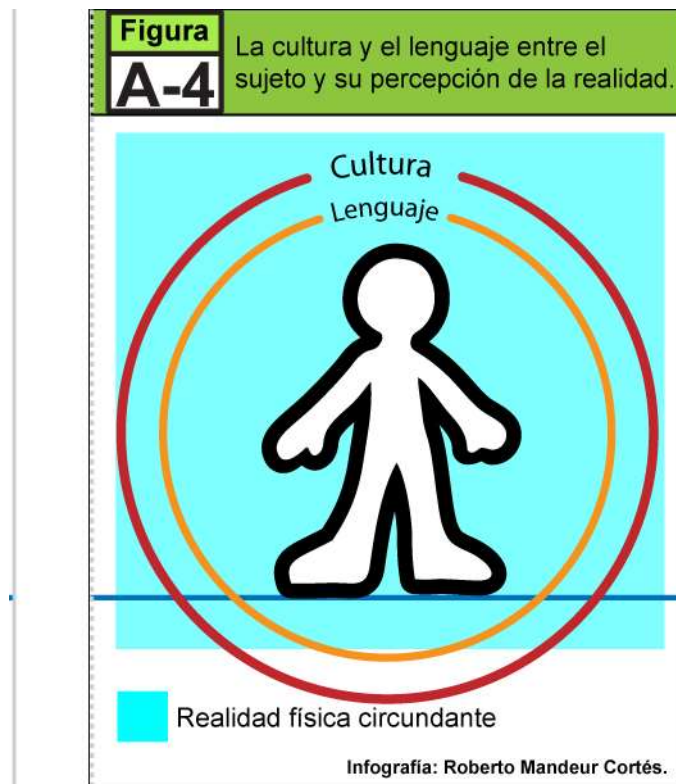
Históricamente, antes de la proliferación de impresos con imágenes y textos, las imágenes pictóricas, murales o en lienzos, eran los documentos visuales que expresaban mediante el lenguaje netamente visual la información contenida; no existía un texto que guiara la interpretación del observador ya que la imagen era el texto en sí misma. Cuando la imagen pictórica se inserta mecánicamente en los libros y revistas (sobre todo a aquellos con fines educativos), pierde en parte su autonomía semántica ya que el texto ahora dirige su lectura y su interpretación.

Estas funciones de relevo y anclaje del texto respecto a la imagen se hacen patentes desde el primer libro de texto con imágenes documentado, el *Orbis sensualium Pictus* de Comenio publicado en 1658 y se siguen empleando en el resto de las publicaciones infantiles analizadas en este trabajo hasta principios del siglo XX. En ellas se emplean distintos tipos de imágenes como cuadros, mapas cartográficos, dibujos realistas, fotografías, esquemas, diagramas y caricaturas con el fin de generar sentido, significado y conocimiento a través de un mensaje visual-textual. En esas publicaciones las imágenes se relacionan de forma distinta con los textos que las acompañan mecánicamente, si bien “nunca se da una verdadera incorporación del texto

¹⁸ “Objetiva “ en el sentido de que no está determinada por sentimientos o intereses personales..

¹⁹ En este caso consiste en la formación de significado entre pedazos de texto y pedazos de imagen para generar sentido.

a la imagen, ya que la sustancia de las dos estructuras (gráfica en una e icónica en otra) es irreductible”. Con todo, es posible que en su amalgama se den distintos grados de significación. En cierto sentido la imagen se usa para iluminar o ‘realizar’ la palabra, es el retorno episódico de lo visual a lo textual. Pero en la relación visual-textual de las publicaciones impresas “el texto es un mensaje parásito destinado a comentar la imagen, es decir, a “insuflar” (inyectar) en ellas uno o varios significados segundos” (Barthes, 1995: 22). El texto le añade peso a la imagen, la grava con una cultura, una moral, una imaginación (Barthes, 1995: 22). Entonces, al filtro del lenguaje entre el sujeto y su percepción de la realidad se añade el filtro cultural (Figura A-4).



A veces el texto no hace más que explicitar, enfatizar o amplificar un conjunto de connotaciones que ya están en la imagen, pero a menudo el texto inventa un significado enteramente nuevo que resulta proyectado de forma retroactiva sobre la imagen, hasta el punto de parecer denotado en ella (Barthes, 1995: 23). Esto sucede a menudo en las publicaciones periódicas de la última parte de este estudio, cuando una misma imagen se

reutiliza para construir contenidos distintos con un texto nuevo, el cual, sin relación con la construcción inicial de la imagen, orienta el significado de la misma.

Entonces, hay tres aspectos vitales que emplearé analíticamente a lo largo de esta investigación para comprender la construcción de contenidos pedagógicos a base de textos e imágenes: lo denotado, lo connotado y lo lingüístico. La denotación consiste en presentar un significado intersubjetivo primario y básico que es común a los hablantes donde la subjetividad (interpretación) está ausente.²⁰ Es la relación que hay entre un signo (palabra o imagen) y un objeto real concreto perteneciente a la clase de objetos designados por el primero. Por ejemplo, bajo este criterio la palabra o la imagen de un *león* significa y representa al animal (felino de la especie *Panthera leo*). Pero la comprensión del significado preciso planteado por una imagen se complejiza por el mensaje connotado que subyace al denotado y que puede expresarse involuntariamente en la misma imagen. La connotación es cuando una palabra o una imagen sugiere otra significación además de la primera; siguiendo nuestro ejemplo, *león* denota el animal de este nombre y connota “valentía”.²¹ La interpretación de una composición de imagen-texto implica descifrar tres mensajes: el denotado, el connotado y el lingüístico. Para descifrar el mensaje lingüístico sólo se requieren conocimientos de escritura y/o lenguaje; para descifrar el mensaje connotado (“simbólico o cultural”) se debe conocer un código cultural común. Con todo, la forma y número de lecturas de una misma imagen (*lexia*) varía según los individuos (Barthes, 1995: 42).

6.3.- *La estética de la imagen*

El significado simbólico que se genera por convención sociocultural se puede reafirmar y exacerbar visualmente a través de los trazos y rasgos morfológicos que componen a la imagen y que la dotan de “belleza” gráfica. Esto se conoce como estética o como *estilo* de la representación y es un mensaje suplementario cuyo significante consiste en un determinado “tratamiento” de la imagen bajo la dirección del creador; su significación estética o ideológica remite a determinada “cultura” de la sociedad que recibe el mensaje (Barthes, 1995: 13). Desde que las artes “imitativas” como el dibujo y la pintura son comunes,²² “el código del sistema connotado está constituido visiblemente por un sistema de símbolos universal, y por una retórica

²⁰ *Word Reference.com*. <http://www.wordreference.com/definicion/denotar>. Consultado 6 de agosto 2012.

²¹ Larousse Enciclopédico Universal. Tomo 2. 2012.

²² Bajo la influencia eurocéntrica de la pintura clásica occidental.

de la época, que constituyen una reserva de estereotipos (esquemas, colores, grafismos, gestos, expresiones, agrupaciones de elementos)” (Barthes, 1995: 13) los cuales son parte del régimen de visibilidad y visualidad. En este sentido, la estética de la imagen también genera significados al igual que el objeto o sujeto que representa, en conjunto con el texto que la acompaña o bien sin relación con él. Un trazo limpio y ordenado se puede usar para representar lo puro, lo limpio y prístino. Un trazo irregular o accidentado se puede usar para representar lo malo, lo sucio o lo desordenado. La presencia de luz se relaciona con el bien y su ausencia con el mal. Por ejemplo, en la figura **A-5** la niña desaplicada no mira al lector a los ojos, ve al piso avergonzada y en expresión dolorosa; en cambio la niña estudiosa observa al lector orgullosa y desafiante con el libro en la mano y un haz de luz iluminando su cara.



Por esta razón no se puede clasificar una imagen como un mero adorno, ya que hay que pensar que el “adorno” no sólo aporta información y significados diversos desde su envoltura estética. La “mera” estética puede alterar nuestra percepción y generar sentimientos subjetivos que doten a la imagen de significados que la hagan aversiva, invisible o muy atractiva, y así generar asociaciones morales o sentimentales hacia el objeto o sujeto representado. En el ejemplo de la figura **A-5** la instrucción o educación se relaciona estéticamente con lo “bonito” y lo “alegre” y la desaplicación se relaciona con lo “triste” o lo “miserable”. Para acotar esta

polisemia de la imagen, las publicaciones ilustradas, además de contrastar distintos tipos de imagen como en el ejemplo anterior, han empleado diversos tipos de recursos textuales en correlación con la imagen: sistemas de correlación numérica, textual y cabezales, entre otros. Entonces, para estudiar a la imagen como medio para transmitir información es necesario analizarla en relación con la construcción mecánica de la página, desde su estética particular, desde la estética conjunta de la publicación y con respecto al contexto sociocultural donde impacta.

6.4 La imbricación mecánica en la generación de significado

El marco que integra todos estos recursos es la construcción mecánica de la publicación, que no sólo afecta la relación entre lo textual y lo visual, sino también su asociación en la transmisión de un conocimiento. La relación física entre el texto y la imagen es fundamental: si se presentan despegados o muy aislados el uno del otro puede haber una ruptura mecánica tal que la lectura conjunta de lo textual y lo visual nunca se lleve a cabo. En otras ocasiones la disposición física del texto, el cabezal, los pies de imagen y los folios pueden formar un envolvente mecánico que contenga a la imagen, otorgando una pertenencia, al menos física, de lo visual y lo textual a un mismo contenido. Este tipo de formaciones mecánicas pueden auxiliar a que el lector dirija su mirada hacia lo visual o que al menos sepa que forma parte del mismo mensaje.

7.- El dibujo como recurso para la creación de la imagen para la enseñanza

La manera como lo denotado, lo connotado y lo estético se imbrican en lo físico de la imagen para generar sentido y significado en la transmisión de información varía radicalmente entre la ilustración y la fotografía. Desde el registro de algo, “el dibujo es una estructura ya connotada, trabajada para obtener una significación codificada” (Barthes, 1995: 14). El ilustrador construye simbólicamente los elementos visuales desde su planeación (bocetaje); en cambio, en la fotografía de finales del siglo XIX sólo se podía intervenir (connotar) lo que iba a ser fotografiado (el modelo) o resignificar el mensaje denotado de la fotografía a través de un texto asociado, pero no intervenir el registro fotográfico mismo. El ilustrador conoce el código de diversos significados culturales comunes del grupo al que pertenece y está imbuido en él. El código de la connotación no es ‘natural’ ni ‘artificial’, sino histórico, o bien ‘cultural’; sus signos son gestos, actitudes, expresiones, colores o efectos dotados de ciertos sentidos en virtud de los usos de

una determinada sociedad: la relación entre el significante y el significado, es decir, la significación propiamente dicha” (Barthes, 1995: 42). Por ejemplo, cuando el objeto representado es un ser humano, la connotación puede prevalecer sobre lo denotado; la imagen puede representar y adherir visualmente construcciones socioculturales como raza, cultura y clase particulares a un grupo específico que pueden estar en consonancia o disonancia con otros paradigmas raciales, culturales o de clase social de quien consume la imagen, por lo que es necesario acotar la polisemia de la imagen antropomórfica (figura A-6).



El esqueleto humano se puede asociar simbólicamente con la muerte o con algo desagradable o conmovedor. Como este significado connotado puede interferir o desviar la atención sobre la enseñanza del significado denotado biológico, la “interferencia” se intenta anular y controlar por medio de varios elementos: una representación realista del esqueleto en postura anatómica, el acotamiento semántico de un texto científico puesto en correlación con la imagen, la inclusión de esta imagen en un texto escolar “científico” y no en uno de religión o magia, o la presencia del maestro que supervisa y ordena la mirada del niño lector de esta publicación. Por otro lado, en la escena histórica de la derecha sobre los gladiadores “prehispánicos” hay una preponderancia visual de lo simbólico sobre lo histórico. En la figura A-6 el registro del dato histórico es simbólico ya que la escena se elaboró con base en un

modelo estético grecolatino que no representa la época ni los rasgos físicos reales de los combatientes. Esta es una forma de construir un indígena blanqueado e idealizado desde cánones estéticos occidentales que pudo responder a un momento histórico donde lo “europeo” se imponía estéticamente como algo avanzado y progresista sobre lo indígena (prácticamente invisibilizado en todas las publicaciones ilustradas para niños de la segunda mitad del siglo XIX). De esa manera el mensaje denotado sobre lo anatómico y/o lo histórico pudo haber sido ocultado o desvirtuado deliberadamente o “ingenuamente” por el mensaje connotado de la imagen permeado por las creencias de quienes generaron el contenido visual-textual. Así es como una connotación (por ejemplo racial) “puede enmascarse detrás de la ‘objetividad’ de una denotación” (Barthes, 1995: 17) para establecerse como real y como verdadera. La denotación también se puede desvanecer ya sea por el peso simbólico de la imagen, por sus rasgos físicos técnicamente erráticos (mal dibujados) que no explicitan visualmente el dato, por una estética que distrae la atención en la apariencia por sobre el dato, por los referentes culturales disímbolos del observador y los propuestos por la imagen, o por que simplemente el lector decida ignorar a la imagen y/o sus posibles significados. Sin embargo, la imagen dibujada es útil para representar fuerzas físicas invisibles al ojo humano, conceptos teóricos que carecen de una materialidad tangible, interpretaciones científicas abstractas o cualquier concepto científico; esto no puede ser registrado por la cámara fotográfica simplemente porque no existe un modelo que fotografiar. La imagen dibujada es un recurso para registrar y representar incluso lo que todavía no es nombrado, como cuando se registran organismos naturales nunca antes vistos ni clasificados.

8.- La pedagogía de la imagen: la didactización visual o construcción visual de conocimiento

En las publicaciones infantiles estudiadas desde mediados del siglo XVII hasta principios del siglo XX la imagen se usó para construir contenidos visuales-textuales que proponían conocimiento de manera intencional a través de lo creado y planteado por los diversos actores involucrados en la creación editorial. El diseño de los contenidos implicaba la selección, creación o adaptación de imágenes a mensajes lingüísticos que en conjunto construían y proponían conocimientos en mayor o menor sintonía con la enseñanza escolar. Se trata de un proceso de codificación visual de signos y significados en imágenes diversas correlacionadas con lo textual, con la intención de hacer enseñables diversos contenidos

relativos a campos de conocimiento específicos. Esto se puede definir como un proceso de construcción visual del conocimiento.

Originalmente pensé que el concepto de “transposición didáctica visual” serviría para caracterizar este proceso. El concepto de “transposición didáctica” desarrollado por Michel Verret (1975) e Yves Chevallard (1985) presupone la existencia un conocimiento erudito que se genera, se estandariza y se consensa en las academias, para luego “bajar” y difundirse en las escuelas; en ese sentido, mi propuesta de hablar de una “transposición didáctica visual” se referiría al proceso de didactizar un conocimiento erudito en forma de imagen. Sin embargo, el estudio histórico de las publicaciones infantiles ilustradas hizo darme cuenta que esta conceptualización se refiere a nuestra contemporaneidad, a una época en que la generación de “saberes sabios” y su simplificación al didactizarlos son procesos separados, hechos por actores diferentes. Anne-Marie Chartier (2008) ha señalado respecto a los libros de texto de historia de Francia en el siglo XIX, que en ese periodo no se puede hablar de “transposición didáctica” porque esos libros de texto estaban construyendo una historia de Francia que hasta entonces no existía en los saberes eruditos. Algo parecido ocurrió con las publicaciones infantiles ilustradas del periodo estudiado. La transposición didáctica, como la entendemos hoy, sólo sucede en el caso de algunos contenidos específicos de la prensa periódica como por ejemplo en las leyes de movimiento de Newton, conocimiento que para el siglo XIX ya estaba ciertamente estandarizado, o bien, en contenidos religiosos de clara referencia bíblica, lo matemático o en los mapas. Pero este concepto no ayuda a comprender los contenidos que por ejemplo reportaban conocimiento histórico o cultural que no podría venir de alguna academia o haber esperado alguna estandarización, sino que se construyeron “día a día”.

El conocimiento probablemente fue generado de forma periódica, sin el aval de alguna academia o similar para “bajarlo” a los contenidos. Por eso es posible pensar que las publicaciones periódicas tal vez generaron conocimientos históricos, morales, científicos, culturales, aritméticos y de otros campos en un proceso de apropiación editorial, debido en parte a la rapidez que exige la construcción de la información periódica, al interés de los editores en proponer enseñanza de alguna forma y el de obtener beneficios económicos de ello. Además, desde el *Orbis sensualium pictus* de Comenio hasta la prensa infantil de principios del siglo XX las publicaciones para niños constituían en sí mismas propuestas sobre la forma en que los niños aprenden a partir de las imágenes y su relación con el texto.

Estos materiales didácticos no estaban únicamente simplificando un “saber sabio” ya estandarizado y aceptado por educadores y maestros sobre la enseñanza y el aprendizaje, sino que estaban generando esos saberes en la materialidad de las obras.

De la comprensión de este proceso editorial permeado por lo pedagógico y lo comercial y por la intervención de diversos actores surgen las preguntas que guiarán el trayecto de esta investigación en lo referente a la imagen como recurso para la enseñanza: ¿Se puede hablar de una construcción de la visualidad pedagógica de la imagen? Y de haberla, ¿cómo se construye una imagen para enseñar un conocimiento? ¿Desde la pedagogía misma? ¿En la interacción interdisciplinaria de la metodología y la técnica del ilustrador y/o otros actores editoriales? ¿O sin relación alguna con ellos? A lo largo de los siguientes capítulos intentaré mostrar cómo funciona esa construcción de la visualidad pedagógica desde el *Orbis sensualium Pictus (El Mundo en Imágenes)* hasta la prensa infantil mexicana de finales del siglo XIX y principios del XX.

Capítulo II

La primera propuesta de enseñanza por imágenes de la era moderna: el *Orbis sensualium pictus*.

La primera enseñanza que debe darse a los niños, es la llamada enseñanza intuitiva. Los niños deben estudiar las cosas que los rodean y sus fenómenos y deben estudiarlos, no en los textos, sino en la *naturaleza misma*” (Castellanos, 2008: 132). En ausencia de los objetos se usará la “representación de los objetos por medio de estampas o dibujos. Esta tendencia la empezó Comenio en el siglo XVII, las estampas o cuadros que los profesores no puedan conseguir, deberán hacerlas mediante dibujos en el pizarrón o sobre papel” (Castellanos, 2008: 141).

En este capítulo analizaré el uso de las imágenes para la enseñanza en lo que se conoce como el primer libro escolar (occidental) de la era moderna que propuso una pedagogía visual: el *Orbis sensualium pictus* de *Joan Amos Comenius* (1592-1670). Contextualizando el *Orbis* en el panorama editorial de Europa central a mediados del siglo XVII, argumentaré que Comenio empleó distintos recursos editoriales (texto, etiquetas numéricas y formación mecánica) en una función doble y simultánea de “relevancia” y “anclaje” (Barthes, 1995: 35) para acotar la polisemia de la imagen en su propuesta de enseñanza visual.

El *Orbis Sensualium Pictus* ofrece, tanto en sus contenidos como en la construcción del soporte físico que las contiene (materialidad), la oportunidad de aproximarnos históricamente a

las ideas y ante todo a los contenidos educativos representados en forma de imágenes que formaron parte de la realidad construida y de la realidad física circundante del mundo contemporáneo a su nacimiento editorial. Sin embargo, el *Orbis* trasciende su contexto temporal, pues durante más de 250 años constituyó un canon obligado para cualquier libro destinado a la enseñanza con imágenes,²³ lo cual necesariamente implicó procesos de interpretación y de reinterpretación de sus contenidos. De ahí que el *Orbis* haya sido definido de muchas maneras: “como una especie abecedario de imágenes para la enseñanza del lengua materna y el latín” (Szir, 2007: 75), como “pequeña enciclopedia” (Hernández Medina, 1993: 197), como “una historia natural y sobre todo una colección de imágenes y símbolos” (Alcubierre, 2010: 28), como “primer libro ilustrado con fines didácticos” (Aguirre Lora, 2001: 1) o “como el primer ensayo práctico de la enseñanza intuitiva” (Weimer, 1925: 99). En todo caso, de acuerdo con Hernández Medina, “el ingrediente novedoso del *Orbis* son las imágenes que casi por primera vez se utilizaban para fines específicamente didácticos” (1993: 185). Y lo interesante de la historia de sus reediciones es que, a pesar de la introducción de múltiples variaciones, la forma de relación entre imágenes y texto establecida por Comenio prácticamente permanece sin cambios. En este capítulo intentaré acercarme a la propuesta educativa de Comenio de manera integral pero enfocándome en la enseñanza con imágenes. En los apartados siguientes haré, primero, una breve introducción a la postura pedagógica de Comenio, para luego hacer un análisis del uso educativo de las imágenes en el *Orbis* contextualizado en la materialidad y la dimensión editorial del libro.

1.- La propuesta pedagógica de Comenio.

El enfoque del pedagogo y reformador educativo moravo tenía un profundo sentido religioso, ya que consideraba como el último destino del hombre la eterna bienaventuranza en Dios. La educación era trascendental para la preparación en la travesía hacia la vida eterna y su propuesta consideraba la educación en casa y en el aula como algo integral:

Su vida en la tierra es una preparación para este fin último [la eterna bienaventuranza en Dios]. Mas para la debida preparación necesita: sabiduría, costumbres virtuosas y religiosidad. El germen de estas tres cualidades lo ha

²³ Con distintos matices, Painter (1911), Graves (1922), Weimer (1925), Hernández Medina (1993), Pilz (1967), Aguirre Lora (2001), Basedow (1770), Szir (2007) y Bagley (2010), entre otros, caracterizan al *Orbis* como una obra singular, paradigmática, y sin antecedentes en el uso de la imagen para la enseñanza que influyó el diseño de otros productos culturales subsecuentes en muchas partes del mundo a través de la historia.

sembrado ya la naturaleza en nosotros; la educación y la enseñanza deben cultivarlo desde la primera infancia. Lo que los padres no pueden realizar ha de suplirlo la escuela. En ella deben aprenderlo todo, todos los niños, sin diferencia de sexo ni de origen (Comenio en Weimer, 1925: 94).

Para el contexto europeo de su época, Comenio propuso que la educación escolar de un hombre debía comprender en total veinticuatro años y la llamó “escuela integral”. Los seis primeros, “la escuela maternal”, transcurrirían dentro de cada casa; los seis siguientes, en la “*escuela de lengua materna*” (que había en los municipios); los siguientes seis, en la “escuela latina” (en cada ciudad), a la que tendrían acceso sólo los que eran considerados aptos y donde se deberían aprender las ciencias²⁴ antes que las lenguas extranjeras. Finalmente en los últimos seis años se completaba la obra de la cultura en las “Academias”, una en cada provincia (Comenio en Weimer, 1925: 94). En esta propuesta pedagógica la enseñanza escolarizada era considerada tanto complementaria como suplementaria del proceso de aprendizaje que los niños iniciaban en casa. Comenio planteó el concepto de educación continua del ser humano, dividida de acuerdo con las “siete edades del hombre”²⁵, comenzando en el seno materno y culminando físicamente con la muerte, y siguiendo en la eternidad. Comenio no sólo planteó un orden gradual escolarizado, sino también un orden sistemático y metodológico de los contenidos de enseñanza de la lengua, la lectura, la escritura, las cuentas, la geometría, la religión, entre otros. Propuso además el uso de los libros de texto con imágenes para la enseñanza escolar simultánea de la lengua materna, las cosas del mundo y un breviario de las ciencias, como un preparativo para el aprendizaje formal de las ciencias y de las lenguas extranjeras. Como señala Eduardo Weiss (1993: 162), “la didáctica de Comenio es incluso más amplia que la enseñanza a nivel de aula: parte de los fines educativos y de la teoría del conocimiento y se ocupa de la configuración del sistema de educación pública, la organización de las escuelas y la elaboración de lo que hoy llamamos *curriculum*”. Sus propuestas tuvieron una amplia influencia ideológica y metodológica en diversos sistemas escolarizados tanto en su tiempo como en los siglos posteriores y en distintas partes del mundo.

2.- *El primer libro de texto ilustrado para niños*

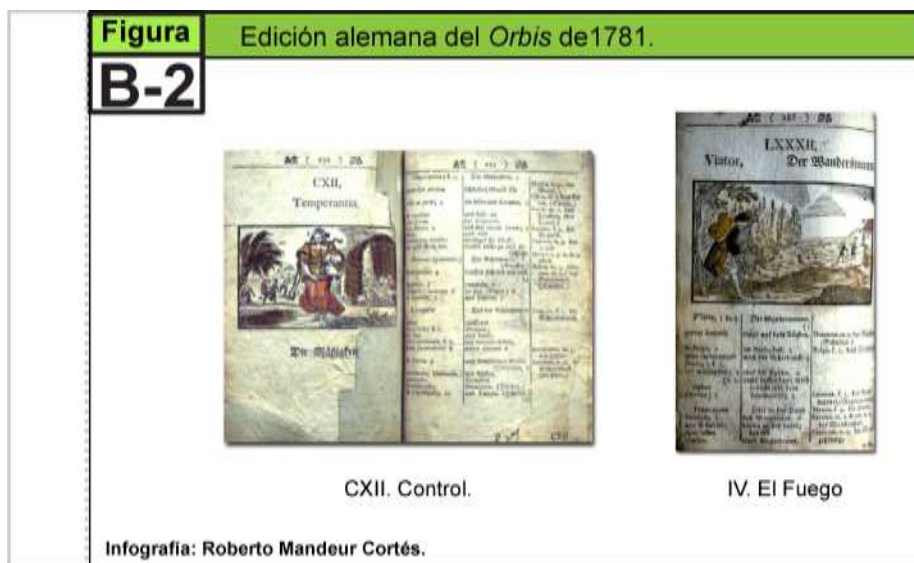
²⁴ “El conocimiento verdadero de algo es ciencia; el falso conocimiento es error, opinión, conjetura (Comenio, 1993:127).

²⁵ Cfr. *Pampaedia*, caps. VIII-XIV. Las siete edades del hombre: maternal, infancia, puericia, adolescencia, juventud, edad madura, vejez). Ver Orbis, cap XXXVI. Comenio en Hernández Medina (1993: 195).

El mundo representado en imágenes en el *Orbis* se refiere a la realidad construida y a la realidad física circundante de la visión europea del siglo XVII. Su título completo es *Orbis sensualium pictus; hoc est, Omnium fundamentalium in mundo rerum et in vita actionum pictura et nomenclatura*, que significa “El mundo visible en imágenes; esto es, imágenes y nombres de todas las cosas fundamentales en el mundo y las actividades en la vida” (Hernández Medina, 1993: 185). El *Orbis sensualium pictus* (figura B-1) fue creado para ser usado por niños en la escuela de la segunda etapa (escuela de lengua materna) dentro de la propuesta de Comenio de escuela integral. La edición considerada como la original fue publicada en 1658 en versión bilingüe latín-alemán. El libro -como se ilustra en las figuras B-2 y subsiguientes– consta de grabados que representan escenas de la naturaleza o de la vida social, al lado –o abajo– de los cuales aparece una concisa descripción de los objetos o procesos representados, tanto en latín como en alemán. La edición original del *Orbis* estaba compuesta de ciento cincuenta capítulos con sus respectivas ilustraciones impresas en grabado de madera (xilografía). Paulo Kreutzberger fue el grabador de las xilografías²⁶ de la edición original y el libro fue impreso en los talleres de Miguel Endter, en Núremberg (Aguirre Lora, 2001: 72).



²⁶ Las imágenes se imprimieron con placas de madera (xilografía) y las letras con tipos móviles de cobre. En las ediciones inglesas de 1659 y 1666, 1667 y 1728 se usaron placas y tipos de cobre para la imagen y el texto respectivamente.

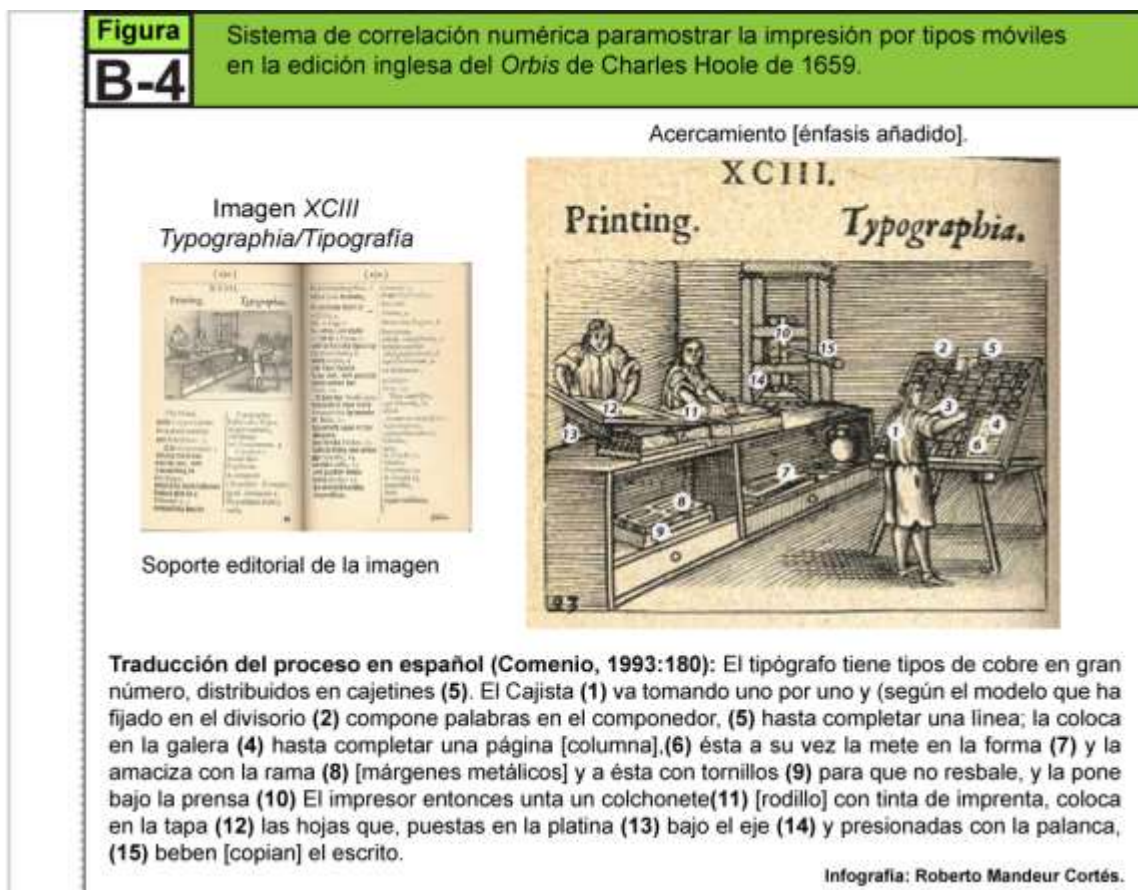


El tamaño físico de la edición original en promedio es de 9 cm de ancho x 15 cm de alto por página (18 cm de ancho x 15 cm de alto abierto). Su gestación duró más de veinticinco años; el primer antecedente fue escrito en el exilio, en Lezno Polonia y publicado en 1631: el *Janua linguarum reserata* o *La Puerta Abierta de las Lenguas*, un libro para la enseñanza de las lenguas que, en su redición de 1652, ya apareció con cinco o seis grabados (Hernández Medina, 1993: 203). Luego Comenio inició el *Lucidarium* (“ilustrador”, “aclarador”) el que se proponía ilustrar con imágenes, pero no encontró en Hungría grabadores experimentados. Fue hasta que Kreutzberger se encargó de los grabados del *Lucidarium* que éste adquiere el nuevo y definitivo nombre de *Orbis sensualium pictus* (1993: 203). Se ha discutido mucho si Comenio fue el autor

de la versión alemana del *Orbis*: al parecer Comenio hizo llegar a Núremberg una especie de borrador del texto en alemán, que después el erudito Segismundo von Birken, del círculo que rodeaba al editor Endter, revisó y pulió (Hernández Medina, 1993: 204). En función de esos datos, el alemán Kurt Pilz data la primera edición del *Orbis* en 1653 (Ayers Bagley, 2010). En todo caso, tras la edición de 1658, muy pronto empezaron a realizarse ediciones en distintas lenguas europeas. El *Orbis* es bilingüe de origen (figura B-3) siendo el latín la constante en todas sus versiones. A partir de las ediciones trilingües se van agregando al latín y a la lengua vernácula, lenguas extranjeras adyacentes para el aprendizaje simultáneo de las cosas del mundo, la lengua materna y las lenguas extranjeras.²⁷ El *Orbis* es una publicación poco conocida en el mundo hispano; apenas en 1993 se publicó en México la edición trilingüe español-latín-inglés.

3.- La producción editorial del *Orbis* y sus reediciones

El proceso de impresión del *Orbis* queda ilustrado en el libro mismo, en el tema *Typographia*, que vale la pena transcribir aquí porque nos brinda, además, una primera idea de la manera como funcionaba la relación entre el texto y las imágenes (figura B-4).



En esta imagen sobre el proceso editorial podemos identificar al tipógrafo encargado de la clasificación, orden y administración de los tipos móviles; al cajista que compone letras, oraciones y columnas y al impresor que entinta, coloca el papel y presiona la placa para imprimir. A continuación se reproducen las imágenes del *Orbis* relativas a los procesos, actores y objetos involucrados en su creación material hasta su llegada a la escuela y al estudio. Para los fines de este apartado, las imágenes se incluyen sin sus respectivos textos, pero en la secuencia original en que aparecen en el *Orbis* (figura B-5).



Curiosamente, en esta secuencia no queda registrada la existencia del ilustrador como actor y su función en la representación del proceso editorial; su presencia sólo se infiere a partir de la existencia de imágenes ilustradas en el libro. Las razones para dejar ausente al ilustrador como actor en lo editorial pudieron ser muchas: que una propuesta pedagógica volteaba por primera vez hacia la imagen como medio de enseñanza; que el diseño de imágenes estaba fuera de la competencia de la pedagogía en disciplinas como el dibujo y el

arte impreso; o que la actividad de ilustrar libros mecánicamente estuviera aún lejos de ser común, estandarizada y económicamente viable. En todo caso, la ausencia del ilustrador en el proceso sugiere que la producción gráfica del *Orbis* era no sólo pionera en el proyecto editorial educativo sino también probablemente inédita. Sin embargo, para entender semejante propuesta pionera, resulta fundamental comprender tanto el papel del ilustrador (hacedor de imágenes) como la tecnología que permitió la impresión y reproducción mecánica de las ilustraciones. Como ya observamos, el trabajo de ilustración fue clave en el retraso de la impresión del *Orbis* en Hungría y fue hasta la impresión en Núremberg que las imágenes se materializaron gracias al grabador Paulo Kreuzberger. El desgaste de las placas de madera impedía tirajes muy largos; incluso los tipos móviles de cobre tenían caducidad, y después de un número específico de impresiones el desgaste hacía la impresión defectuosa. La reproducción era técnicamente complicada; las distancias y los materiales hacen pensar que no se usaron las mismas placas de la versión alemana para imprimir otra edición, ni que las usadas en las versiones subsecuentes se usaran en dos ediciones de países distintos, impresas en momentos distintos. En un pequeño comparativo de distintas ediciones, se observa que fueron ilustradas por grabadores distintos, locales, que copiaban las ilustraciones originales (figura B-6).



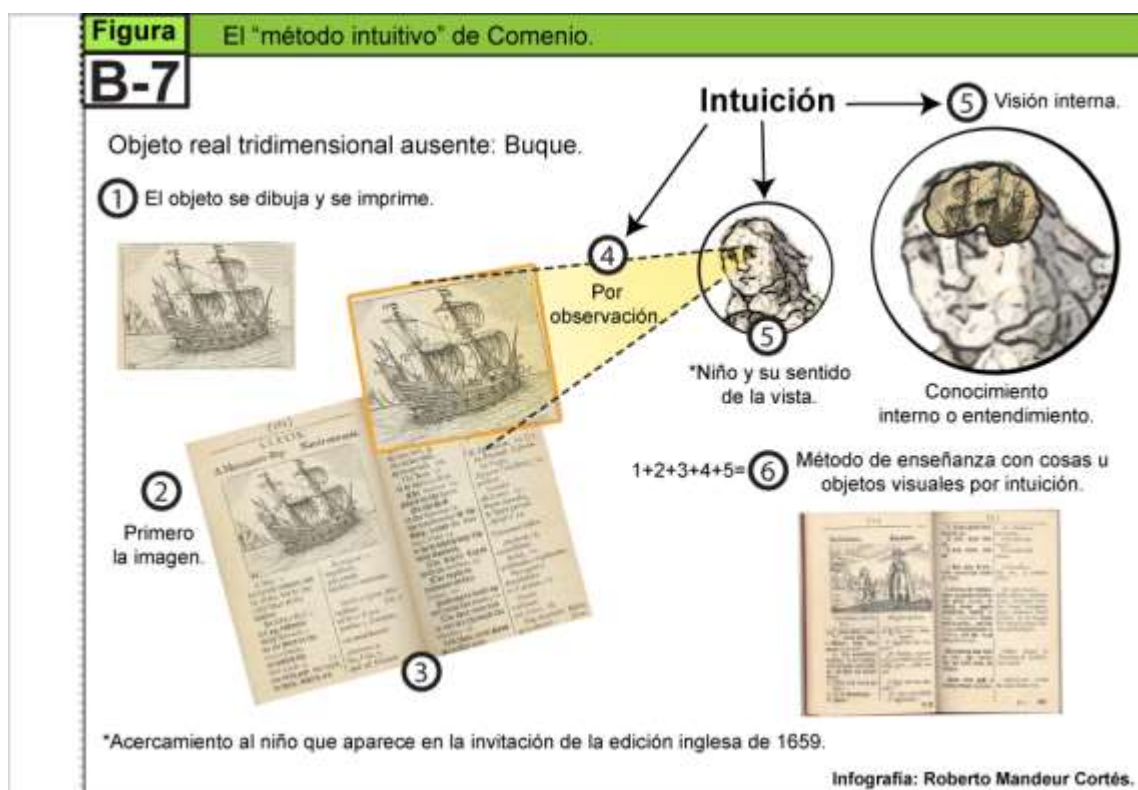
Así como Comenio buscó al grabador de su primera edición en Hungría, así se debieron buscar a los grabadores, copistas e impresores de cada lugar de publicación. Aquí se advierten las variaciones en el dibujo, la composición y la impresión, que permiten establecer la distinta autoría de tales procesos. Las variaciones en las representaciones de las personas pudieron obedecer a interpretaciones del ilustrador y al momento de la redición. Durante la Edad Media se empleaba el método de copiado manual: los copistas dibujaban tanto texto como imágenes a mano, el tiempo de impresión era muy largo y el volumen de impresión manual era bajo (dos o tres copias). Aunque la introducción de la imprenta permitió imprimir cientos o hasta miles de copias casi idénticas, los grabados de los libros se tenían que seguir copiando y las cajas de texto o galeras debían armarse de nuevo mecánicamente en bastidores. Para la impresión mecánica, los libros se armaban en originales mecánicos de tipos móviles en bastidores de madera, metal, goma y tela; una vez impreso el tiraje se desarmaban los originales para construir nuevos libros con los tipos (letras). Esto implicaba que no se conservaba ningún material mecánico que permitiera la reimpresión futura del libro; si se necesitaba reimprimir un libro cuyo original mecánico había sido desarmado, la única posibilidad de rehacer el libro sólo era copiándolo y armándolo de nuevo. Si el tiraje completo se destruía, el conocimiento de ese libro desaparecía. “Copiar” en nuestros días equivale a “plagiar”, y no se puede descartar alguna práctica parecida en esa época; pero copiar era un recurso editorial para reproducir, mantener y ampliar los alcances de la ideas, de los textos y de las imágenes en su soporte material que por cuestiones mecánicas, geográficas, lingüísticas, comerciales o económicas eran inaccesibles en su formato original.²⁸ Cuando se presta atención a la producción editorial del *Orbis*, queda claro que su publicación original y posteriores reediciones implicaban procesos de impresión y de grabado locales, y que técnicamente era imposible replicar el libro sin variaciones. Esto es fundamental para comprender, por una parte, la gran incidencia de los procesos técnicos locales en la manufactura de un libro ilustrado, y por la otra, la posibilidad de introducir variaciones en la forma de entender y de apropiarse de la propuesta comeniana a lo largo de la historia, como

²⁸ Por ejemplo en las ediciones inglesas de 1659 y 1666 publicadas por Joshua Kirton usaron placas de cobre, pero se perdieron en el incendio de Londres en 1666. En la edición de 1667 y subsecuentes (por ej. 1728) aparecen los nuevos grabados en cobre.

se discutirá más adelante. Ahora bien, ¿cuál era la función de las imágenes “originalmente” en el *Orbis Pictus*?

4.- Imagen, observación y percepción (intuitu) de las cosas del mundo en el *Orbis sensualium pictus*

Para entender el proceso de enseñanza por imágenes propuesto por Comenio, propongo prestar una atención especial a cada uno de los siguientes elementos interrelacionados del proceso de aprendizaje que se esquematizan en la figura **B-7**: 1) la representación del “objeto del mundo” en imagen; 2) el orden de aparición de la imagen en relación con el texto dentro de la publicación; 3) el soporte material que contiene a la imagen; 4) Las intuiciones y su ordenamiento; 5) el lector concebido por Comenio y el papel de sus sentidos, y 6) El método comeniano para ordenar la observación, interiorización y análisis de las cosas del mundo. Es importante esclarecer esto en el presente capítulo porque posteriormente se examinará cómo esta interrelación de elementos se presenta en métodos intuitivos y en otras publicaciones ilustradas subsecuentes influenciados por Comenio hasta llegar a la enseñanza objetiva de fines del siglo XIX.



4.1.- La representación del “objeto del mundo” en imagen

Algunas críticas a la enseñanza del latín en la época de Comenio argumentaban que ello se hacía “de manera rutinaria y repetitiva, de acuerdo a los clásicos y sin ningún vínculo con la realidad” (Aguirre Lora, 2001: 73). Varios educadores empezaron a desarrollar la enseñanza del latín a partir de una lengua vernácula, como parte de un proceso de legitimización de las lenguas locales frente al latín culto. Otra crítica de entonces se dirige al “empleo inadecuado de la memoria”, su reducción a las repeticiones mecánicas carentes de significado que constituían la práctica que se había apoderado de las escuelas medievales (Aguirre Lora, 2001). La singular propuesta de enseñanza con imágenes de Comenio se debe entender en ese contexto de búsqueda de nuevas formas de articulación entre el saber y la memoria.

Una de las influencias que pudieron haber impulsado a Comenio a usar imágenes y texto en lugar de textos largos y abstractos fue Erasmo de Rotterdam (1466-1536), quien se caracterizó por impugnar el verbalismo en las escuelas de su tiempo (Hernández Medina, 1993: 188). Aguirre Lora señala que:

Una de las búsquedas de los educadores de la época se dirige a idear subsidios para la memoria que agilicen los procesos de enseñanza: figuras dibujadas, símbolos algebraicos, cifras y caracteres, lenguajes de diverso tipo, son algunas de las propuestas que, al referirse al desarrollo de la *memoria artificial*, se inscriben en el programa renovador de la escuela, con el propósito de almacenar debidamente la información pertinente y no saturarla innecesariamente (2001: 74).

Para Comenio, “la imaginación y la memoria, repletas de cosas sensibles, no captan ni retienen con igual facilidad todas las cosas. Deben, pues, ser ayudadas” (Comenio en Aguirre Lora 2001: 5). Aguirre Lora señala la influencia de algunos utopistas del siglo anterior como Tomasso Campanella OP (1568-1639)²⁹ y Johannes Valentinus Andreae (1586-1654)³⁰ y su propósito de exponer el conocimiento a la vista de todos a través de imágenes a manera de cuadros, frescos, dibujos y pinturas en los muros. Comenio retoma estas enseñanzas para su uso en la escuela:

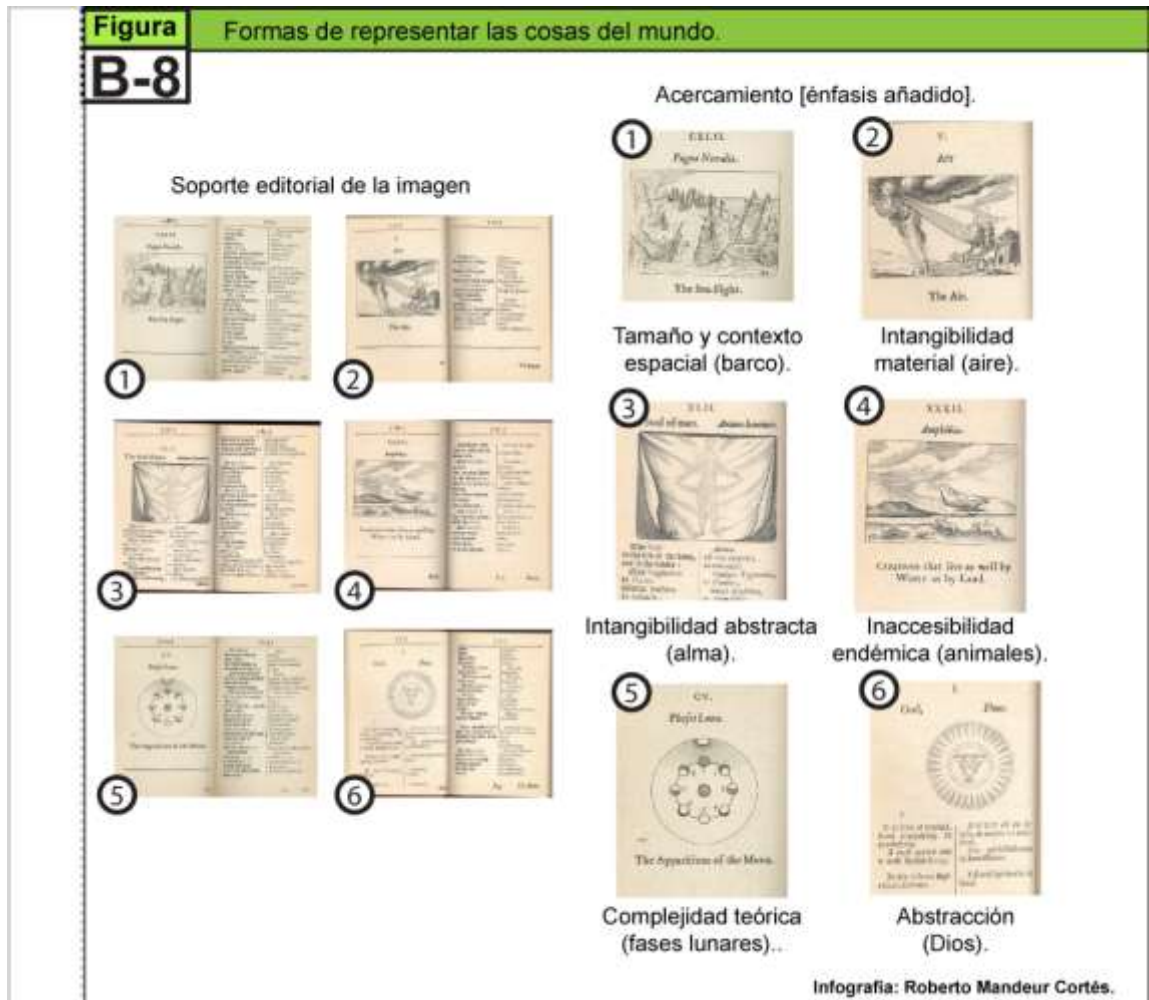
²⁹ La sabiduría hizo adornar las paredes interiores y exteriores, inferiores y superiores, con excelentes pinturas que en admirable orden representan todas las ciencias [...] Hay maestros dedicados a explicar las pinturas, los cuales acostumbran a los niños a aprender todas las ciencias sin esfuerzo y como jugando [...] (Campanella, 1984, 147,150) en Aguirre Lora: 2001, 74.

³⁰ Existe un edificio especial dedicado a la disección y a la anatomía, y por todas partes hay cuadros que ayudan a enseñar y a estudiar. En el laboratorio de historia natural, las paredes están pintadas con ilustraciones de los fenómenos allí estudiados, con representaciones de animales, peces, piedras preciosas, etc. (Andrea,1657: 157.,en Aguirre Lora: 2001, 74).

También reportará gran utilidad que el contenido de los libros se reproduzca en las paredes de la clase, ya los textos (con enérgica concisión) ya dibujos de imágenes o emblemas que continuamente impresionen los sentidos, la memoria y el entendimiento de los discípulos. Los antiguos nos refieren que en las paredes del templo de Esculapio se hallaron escritos los preceptos de toda la medicina que transcribió Hipócrates al visitarlo (Comenio en Aguirre Lora, 2001: 74).

Para Hernández Medina, Comenio quería que este arte de la enseñanza se hiciera sobre el terreno firme de las realidades del mundo (1993: 186). “Muéstreseles lo que se nombra no sólo en una imagen, sino en su misma realidad; por ejemplo, las partes del cuerpo, vestidos, libros, la casa y lo que contiene, etcétera” (Comenio, 1993: 75). Como no todas las cosas del mundo podían ser llevadas al salón de clase para su estudio y reconocimiento, Comenio logró en su libro “presentar al alumno un libro con las imágenes fundamentales para su tierna edad” (Hernández Medina, 1993: 186). En ese sentido el *Orbis* fue un recurso que sirvió para presentar y acercar las cosas del mundo a los niños a través de sus páginas ilustradas.

Las cosas tridimensionales tangibles y observables con la vista y sujetables con el tacto en la realidad circundante del mundo, se “convertirían” en objetos bidimensionales impresos que se observan y sujetan (aprehenden) a través de la vista en la materialidad impresa de las páginas del *Orbis*. Los objetos de la realidad fueron impresos en sus páginas con la intención de reflejar al máximo el realismo circundante. Gracias a las imágenes habría sido posible representar los objetos que eran físicamente inaccesibles tanto en el contexto escolar como en el contexto físico inmediato del lector para su observación intuitiva.



En la figura **B-8** se ilustran distintas formas de uso de la imagen para representar las cosas del mundo que eran “físicamente inaccesibles” en su complejidad y sus características constitutivas.

4.2.- El orden de aparición de la imagen en relación con el texto dentro de la publicación

Como observamos en la primera parte del capítulo, en el *Orbis* la imagen impresa es reconocida y planteada como un recurso útil para transmitir información. Ahora juzgaremos si hay congruencia entre lo propuesto por Comenio y lo desarrollado en el trabajo editorial con respecto a colocación de la cosa del mundo impresa. Para Comenio era más importante que el niño aprendiera a conocer la cosa misma que la palabra para nombrarla, o bien que conociera ambos (nombre y materialidad física) al mismo tiempo. Por esta razón deseaba que “el ejercicio de las ciencias o precediese al

aprendizaje de la lengua o al menos, se verificase al mismo tiempo que él (paralelismo entre las cosas y el lenguaje)” (Weimer, 1925: 98):

La ciencia o noticia de las cosas no es sino el conocimiento interno de las mismas y debe reunir iguales requisitos que la especulación o visión externa; esto es el ojo, el objeto y la luz. Dados los tres, necesariamente ha de realizarse la visión. El ojo en la visión interna es la mente o entendimiento; el objeto son todas las cosas colocadas dentro y fuera de nuestra mente, y la luz, la atención debida. Y de igual modo que en la visión externa son necesarias algunas condiciones si los objetos han de ser vistos como es debido, así también debe seguirse un método determinado mediante el cual se presenten las cosas al entendimiento de tal manera que con seguridad y prontitud se apodere de ellas (Comenio, 1995: 109).

La ubicación física de las imágenes en el *Orbis* coincide perfectamente con las prescripciones pedagógicas en el sentido de que la cosa va primero o al mismo tiempo que su nombre. En las páginas del *Orbis*: la cosa (imagen) se presenta primero o al mismo tiempo que su nombre, tanto por el orden de lectura occidental (de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo) como por el orden de presentación de la imagen y por la jerarquía visual del dibujo sobre el cuerpo tipográfico o texto (ver figura B-9).



En la formación mecánica (composición) a doble página o a una página, primero se ve la cosa del mundo y su número y después su nombre inserto en el texto. Esto implicaba un reto de composición tipográfica en dos tiempos, primero texto y luego imagen, ya que no se

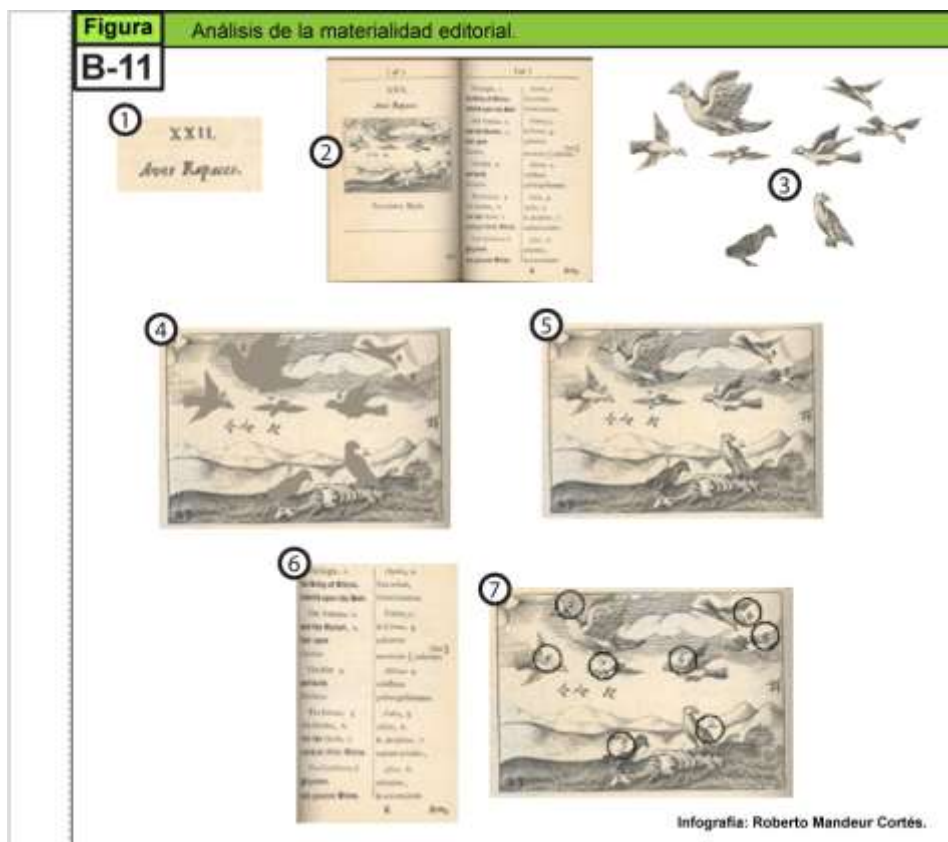
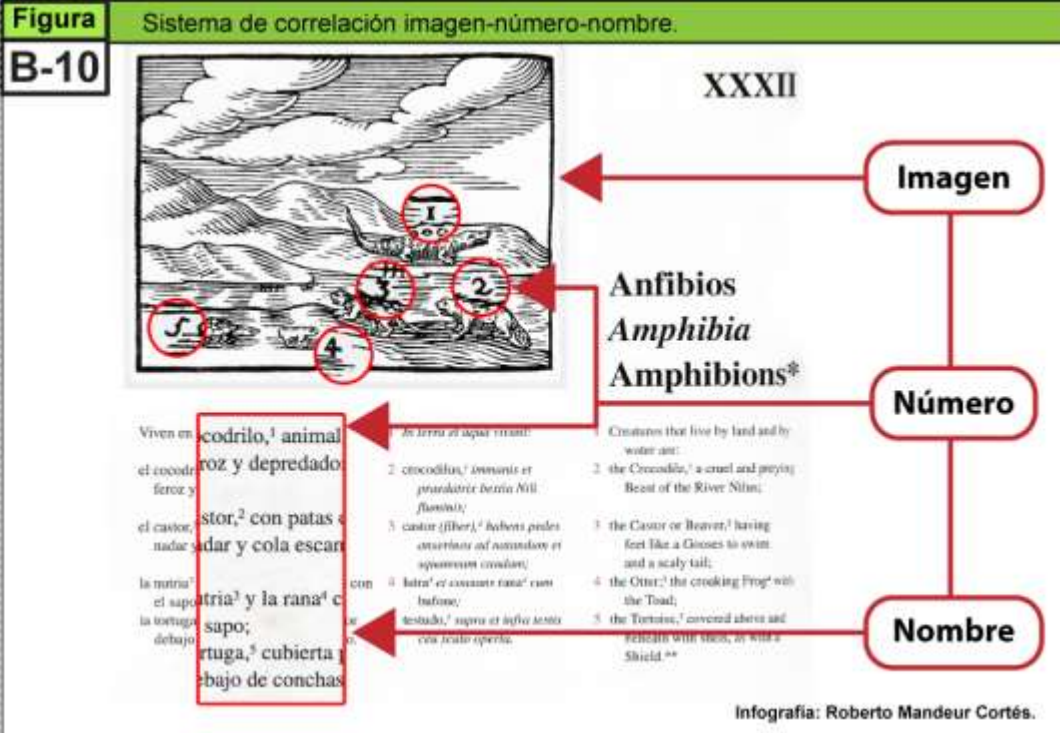
podía imprimir los dos al mismo tiempo. Una vez seca la tinta del primer tiempo, se registraba la hoja de papel impresa para que la imagen cayera en el espacio en blanco de la caja tipográfica sin encimarse con el texto. El orden de lectura definido por la precedencia o simultaneidad de la imagen con el texto se ve reforzado en el *Orbis* por un ingenioso sistema de correlación visual imagen-número-nombre que Comenio ideó para que el lector observara y relacionara las cosas del mundo con su nombre y su contexto (figura **B-10**).

4.3.- *El soporte material que contiene a la imagen*

¿Cómo se delimitó editorialmente la zona de observación en el *Orbis*? Con base en la edición inglesa de 1659, analizaré cómo está compuesta la página del *Orbis* y qué recursos editoriales emplea para mostrar el objeto del mundo y relacionarlo con el texto (relacionar incisos con figura **B-11**).³¹

- (1) Los objetos y su contexto están delimitados por capítulo y título: Capítulo XXII, *Aves Rapaces / Ravenous Birds*.
- (2) La imagen aparece primero en relación con el texto.
- (3) La mayoría de las imágenes están contextualizadas: son animales, vegetales y seres humanos en movimiento (aves en el ejemplo).
- (4) El diseño del fondo o contenedor gráfico de la escena es un entorno natural, real y afín a los objetos nombrados (tierra y aire en este ejemplo).
- (3)+(4)=(5) Las cosas del mundo son abstraídas de la realidad circundante y reordenadas en la realidad construida a través mosaicos o composiciones ideales imposibles en la naturaleza.
- (6) La lista bilingüe (latín inglés) a dos columnas aporta el nombre y el significado del objeto por su uso y/o función y su relación por clase y similitud con los otros objetos de la escena. En el texto los objetos están relacionados entre sí, tal como lo están en la imagen.
- (7) Se etiqueta con un número a cada objeto representado

³¹ Imagen tomada del *Orbis sensualium Pictus, Visible World* (1659), PP.48-49 Cap. XXII.



Estos elementos condicionan la forma como se habría de realizar el proceso de observación, de análisis y asociación de las cosas del mundo con su nombre y su significado: primero se vería la imagen y su etiqueta numérica nominal; después se le relacionaría en correspondencia numérica con su nombre de la lista (en latín y lengua materna), el que a su vez está inscrito en una oración que le da sentido y significado en relación con el contexto y los otros objetos. Gracias a la etiqueta, el lector podría separar cada uno de los objetos de la escena, comprenderlos y repetir la misma acción con los otros objetos para posteriormente hacer una lectura integral de la escena como parte de un todo. En esta propuesta el texto sirve simultáneamente de “anclaje” y de “relevo”. Actúa como “anclaje” al establecer el nombre de la cosa, anclaje que se refuerza por la etiqueta de número que liga a la imagen con el texto general y amplio. El “relevo” se establece entre el texto, la imagen y la etiqueta de número, ya que si alguno de ellos faltara, el significado se parcializaría u originaría otras interpretaciones que podrían afectar la prescripción pedagógica comeniana. El método fue tan novedoso que la impresión de los números presentó algunas complicaciones de impresión a los primeros editores en Núremberg. Los números al imprimirse sobre la imagen no se veían o costaba mucho trabajo distinguirlos de la imagen. El resultado cambió notablemente ya para la edición de 1659 (Hernández Medina, 1993: 190). Esto indica que la novedad de la propuesta de Comenio radicaba no únicamente en lo pedagógico sino también en lo editorial, pues incluso llevó a impresores experimentados de Alemania a tener que rebasar los estándares editoriales de su época.

4.4.- *Las intuiciones y su ordenamiento*

¿Cómo debía ser el proceso de aprendizaje a partir de tales elementos? El aprendizaje del objeto representado ocurriría propiamente a partir de la observación, por el sentido de la vista. En palabras de Comenio, “lo que el niño ve o es visible para él, lo comprende y lo retiene mucho mejor que lo que no ve. Por tanto, la intuición (*intuitu*) es un excelente medio auxiliar para el aprendizaje de la lengua” (Comenio en Weimer, 1925: 99). En su *Didáctica Magna* Comenio define así su *intuitu* (intuición):

Pues si consideramos la ciencia de las cosas, veremos que es propio de Dios únicamente conocer todas las cosas sin principio, sin progreso, sin fin, en una simple y sola intuición [*intuitu*], y esto no puede hallarse ni en el Hombre ni en el Ángel, porque en ellos no puede darse ni la infinitud ni la eternidad; esto es, la divinidad. No es poca la excelencia del Ángel y del Hombre con haber recibido la luz de la Mente, gracias

a la cual pueden apreciar las obras de Dios y reunir el tesoro de la inteligencia. Nos consta que los Ángeles aprenden con la contemplación (1 Pet., 1.12.-Efes.,3.10.-1 Rey., 22.20.-Job, 1.6), y de aquí que su conocimiento, de igual manera que el nuestro, es experimental (Comenio, Didáctica Magna1995:15).

Para Comenio, la “ciencia” o “noticia de las cosas” es el conocimiento verdadero e interno de las mismas, es decir, la cosa presentada, interiorizada, registrada y reflejada en la mente del observador. La *intuitu* es el proceso subjetivo de registro, interiorización, conservación y comprensión de las cosas del mundo por medio de sus sentidos; es decir, la *intuitu* es un proceso cognitivo y de entendimiento que para Comenio es constitutivo del ser humano, de los ángeles y de Dios.

Si en Dios el conocimiento es perfecto y deriva de una sola intuición, el aprendizaje humano es en cambio continuo e imperfecto y debe ordenarse a lo largo de la vida a partir de lo intuido. En un niño, la observación del mundo y sus cosas es desordenada, por lo que para lograr ordenar sus intuiciones es necesario un método. Éste consiste en la adecuada presentación de los objetos frente al sujeto; de ahí que el *Orbis* no plantee sólo un orden de lectura, sino también de observación y de comprensión del mundo circundante. El método de Comenio ha sido calificado por muchos estudiosos como “objetivo” (Latapí, 1993: 152). Esto, aunque anacrónico, indica que la enseñanza parte del objeto, al poner al alumno en contacto con él o con su representación impresa. Comienza por captar la atención del niño con imágenes que reflejen la realidad:

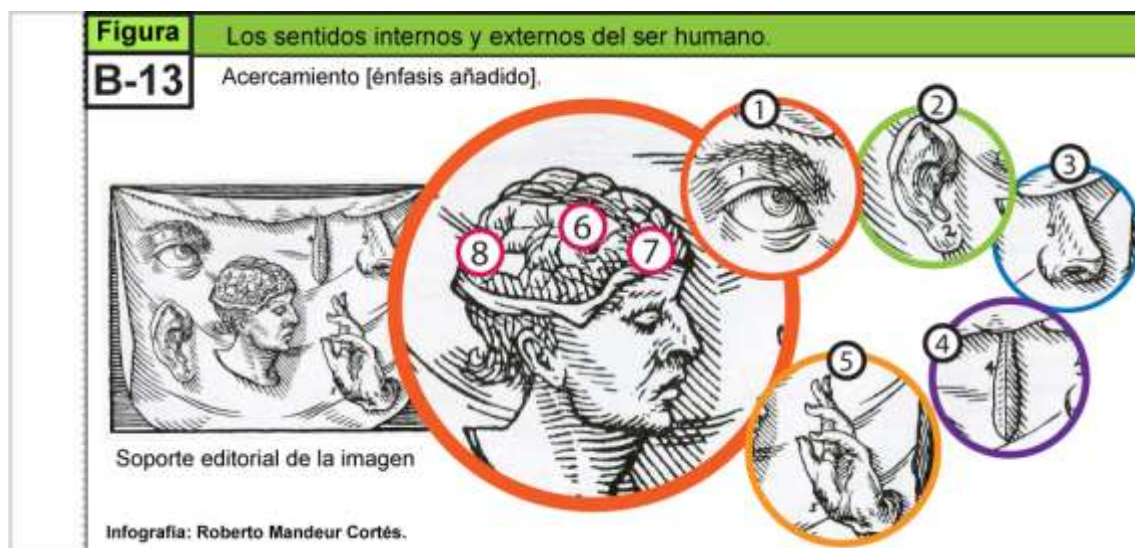
[Hay que] despertar la atención de los niños, fijarla en las cosas y afirmarla cada vez más... Sirve, pues, esta obrita para acorralar las mentes (distráidas, sobre todo) y para irlas preparando para estudios más altos. Así los niños reciben la enseñanza como en un juego y pasatiempo (Comenio, 1993: 196).

El énfasis puesto por Comenio en la observación, en los sentidos y en el método de aprendizaje ha llevado a los historiadores de la pedagogía a ubicarlo como uno de los precursores de la “enseñanza intuitiva” (Weimer, 1925: 99). Más adelante abordaré la relación entre método e *intuitu* (punto seis de este apartado), primero debo establecer la relación que hay entre el sujeto, el objeto observado, su *intuitu* y sus sentidos.

4.5.- El lector concebido por Comenio y el papel de sus sentidos

“Para que un espejo refleje con fidelidad los objetos es necesaria, en primer lugar, la realidad y evidencia de los mismos, y, después, su adecuada presentación a los sentidos” (Comenio, 1998: 74). Así, el *Orbis* debía reflejar a la realidad con fidelidad en sus imágenes y presentar cosas concretas –no abstractas– al sentido de la vista principalmente. En la invitación de la página dos de la edición inglesa del *Orbis* de 1659 (figura B-12), aparece representado el lector al que fue dirigido el *Orbis*. El niño es invitado por su maestro a “un mundo de cosas obvias a los sentidos dibujadas en imágenes” (*A World of Things Obvious to the Senses Drawn in Pictures*). A los niños, según escribió Comenio en el prefacio del *Orbis*, había que transmitirles el conocimiento del mundo a través de los sentidos, que son “los guías más importantes de la primera edad, en que la mente todavía no se eleva a la contemplación abstracta de las cosas” (Comenio, 1993: prefacio). De acuerdo con el conocimiento de la época, Comenio clasifica los sentidos en “externos” e “internos” (figura B-13). Los sentidos externos son el ojo (1), la oreja (2), la nariz (3), la lengua (4) y la mano (5). Los sentidos internos son tres: “el sentido común (6) que aprehende las cosas percibidas por los sentidos externos. La fantasía (7) juzga esas mismas cosas, las piensa, las sueña. La Memoria (8) guarda y saca cada cosa, algunas las pierde, y esto es el olvido” (Comenio, 1993: 126).





Había entonces que “despertar la atención de los niños, fijarla en las cosas y afirmarla cada vez más”. Ya que sin objetos representados, los niños “se vuelven hastiados en derredor; pero al tenerlos delante, se reviven, se alegran y se aferran a ellos hasta quedar saciados con su vista. Sirve, pues, esta obrita para acorrallar las mentes (distráidas, sobre todo) y para ir las preparando para estudios más altos. Así los niños reciben la enseñanza como en un juego y pasatiempo” (Comenio, 1993: 196). Esto sugiere que una de las funciones más importantes de la imagen, aparte de representar al mundo y sus cosas, es la de captar la atención del lector infantil. Los fundamentos de la importancia de los sentidos y su estrecha relación con el conocimiento de las cosas se sintetizan en este fragmento del su *Orbis*:

Debe ser regla de oro para los que enseñan que todo se presente a cuantos sentidos sea posible. Es decir, lo visible a la vista, lo sonoro al oído, lo oloroso al olfato, al gusto lo sabroso y al tacto lo tangible; y si alguna cosa pudiera ser percibida por diversos sentidos, ofrézcase a todos ellos... Puesto que los sentidos son los fidelísimos proveedores de la memoria, la dicha demostración sensual dará por resultado la perpetuidad del conocimiento; esto es, que lo que cada cual sepa, lo sepa con constancia (Comenio en Aguirre Lora, 2001).

El concepto de “lo visible a la vista” es central al análisis emprendido en esta tesis. Para el autor moravo, los sentidos son una característica intrínseca primordial al observador, y resultan esenciales para observar y aprehender las cosas del mundo. De hecho, estaba consciente de que las representaciones gráficas del *Orbis* limitaban la apreciación de los

objetos al sentido de la vista, pero a su vez ampliaban dramáticamente la cantidad de objetos “raros”, “inaccesibles” y variados disponibles al lector:

Si algo de lo aquí mencionado no puede ser presentado ante ellos [los sentidos], sería muy provechoso mostrárselo en las mismas cosas: como, colores, sabores, todo lo que en este libro no puede reproducirse con la sola tinta. Sería de esperar que en cualquier escuela distinguida se tuvieran más cosas fuera de lo común y que los niños no suelen ver en sus casas, para que al referirse a ellas en clase les pudieran ser mostradas (Comenio, 1993: 78).

Por eso, “en resumen: si se quiere engendrar en los discípulos verdadero y exacto conocimiento de las cosas hay que procurar que la enseñanza toda sea por medio de la propia *intuitu* y de la demostración sensual” (Comenio, *Didáctica Magna* 1995: 76). La relación entre ciencia, el sujeto observador y sus sentidos se sintetiza así:

La verdad y la certeza de la ciencia no estriban más que en el testimonio de los sentidos. Efectivamente; las cosas se impresionan en primer lugar e inmediatamente en los sentidos y después por medio de ellos en el entendimiento. Prueba de esto es que el conocimiento sensual hace fe por sí mismo; pero en el raciocinio o testimonio ajeno debe recurrirse a los sentidos para mayor certeza. No damos crédito a la razón sino en cuanto es capaz de ser comprobada por la inducción particular de los ejemplos (cuya certeza se afirma por los sentidos). No se presta fe al testimonio ajeno contra la experiencia del sentido propio. Por lo tanto, la ciencia es tanto más cierta cuanto mayor fundamento tiene en los sentidos (Comenio, *Didáctica Magna* 1995: 76).

4.6.- *El método comeniano para ordenar la observación, interiorización (percepción) y el análisis de las cosas del mundo*

Recapitulando, para Comenio todas las cosas colocadas dentro y fuera de la mente del sujeto son intuiciones de las cosas del mundo. Con la luz que es la atención debida, el observador se concentra en una cosa y con la mente observa desde el interior, a través de los sentidos, en un proceso de interiorización y entendimiento. Los objetos del mundo real se hacen presentes –se “representan”- en las imágenes impresas, que el lector aprehende por medio de los sentidos, la *intuitu* y el entendimiento. Pero el ser humano debe perfeccionar su comprensión del mundo a través de un método que lo discipline:

Como ya hemos visto, la Naturaleza nos da las semillas de la Ciencia, honestidad y religión, pero no proporciona las mismas Ciencia, Religión y Virtud; éstas se adquieren rogando, aprendiendo y practicando. De aquí se deduce que no definió mal al hombre el que dijo que era un Animal disciplinable, pues verdaderamente no puede, en modo alguno, formarse

el hombre sin someterle a disciplina (Comenio, *Didáctica Magna* 1995: 15).

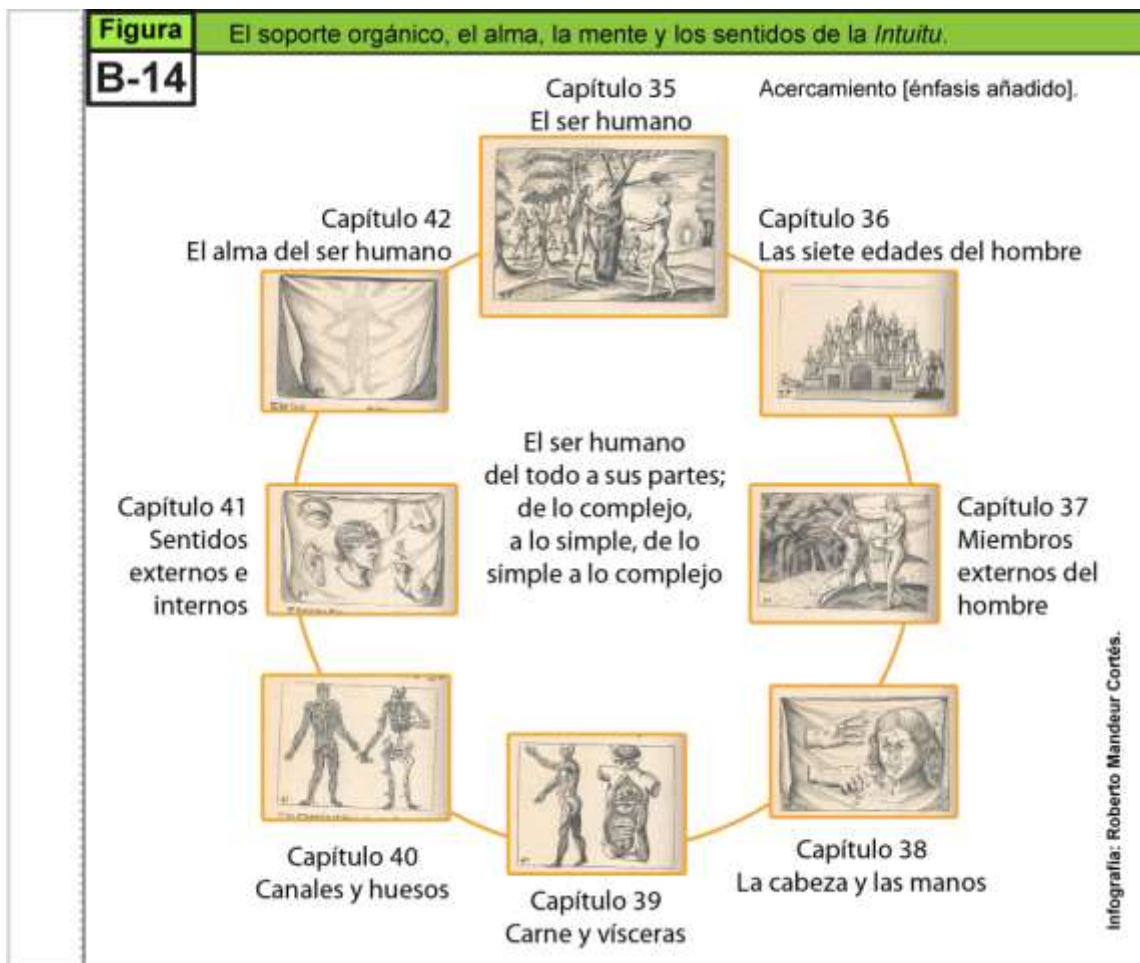
El método intuitivo que propone Comenio para la *intuitu* ordenada de las cosas, consiste en las operaciones de análisis, síntesis y síncretis:

El análisis consiste en seccionar el objeto de estudio para considerar sus componentes, la síntesis los vuelve a unir en un todo, más comprendido después del análisis y, finalmente, la síncretis relaciona al objeto con el resto de los seres y acontecimientos, para no ver solo la relación sino la armonía del Universo (Comenio en Hernández Medina, 1993: 196)³².

La secuencia de capítulos sobre el ser humano en el *Orbis* (figura **B-14**) ilustra cómo éste es “decompuesto” en sus distintas partes (análisis), para llegar al elemento más abstracto, menos visible y más abarcante que es el alma; entonces se genera una imagen interna del objeto externo y se conserva en la memoria, que es a su vez parte del alma. Posteriormente el ser humano es reconstituido en sus partes (síntesis) para entender su integración al todo (síncretis) cuando se hace una lectura completa del *Orbis*. En este proceso de conocer las cosas del mundo intervienen tanto la constitución espiritual humana como su estructura biológica:

La vida del cuerpo, una en el todo: es sólo vegetativa en las plantas, sensitiva en los animales y, además, racional en el hombre. Tiene tres aspectos: la mente o entendimiento por la que conoce el bien y el mal, lo verdadero y lo aparente (falso); la voluntad por la que elige y desea lo conocido, lo rechaza o abandona; el ánimo (decisión, resolución), por el que busca el bien elegido o huye del mal rechazado. De aquí se originan la esperanza, el temor, el deseo, la aversión, el amor, el gozo en la fruición, la ira, el dolor y la pasión (Comenio, 1993: 127).

³² La versión editorial del *Orbis* y las imágenes que aparecen en el estudio de Hernández Medina es: Comenio, J. A. (1970) *Orbis sensualium pictus: Die Sichtbare Welt*, apud J.A.K. Opera Omnia, vol. 17, Pragae, In aedibus Academiae Bohemicae, Praga.



En el alma yacen la mente, el entendimiento, la voluntad y el ánimo; en el organismo, la estructura sensorial que permite intuir todo lo que nos rodea. En la unión del andamiaje biológico y el alma está la base cognitiva para conocer las cosas del mundo. Todo lo que se conoce por los sentidos se interioriza, se entiende, se discrimina y se siente en el alma.

Esta es la base cognitiva humana (física y espiritual) desde la cual el sujeto hace la *intuitu* usando sus sentidos para percibir el objeto e interiorizarlo en su mente. En la etapa de análisis, el sujeto separa al objeto de otros objetos y del contexto, dejando fuera la información que no considera pertinente para su análisis. Dentro de su mente decompone o fragmenta al objeto y estudia su totalidad a partir de sus partes componentes. En la síntesis reconstituye al objeto a partir de sus fragmentos acentuando su comprensión. Finalmente, en la etapa de síncretisis

reintegra el objeto analizado y sintetizado al mundo y lo puede relacionar con el todo y sus otros objetos por asociación³³ y/o discriminación³⁴ de características.

El objeto una vez intuido permanece en la mente del sujeto que ya no necesita ver el objeto o tenerlo físicamente para poder hablar de él, compararlo o generar una idea que lo involucre. La *intuitu* para Comenio, en suma, consiste en abstraer un objeto de la realidad a través de los sentidos, interiorizarlo en la mente para analizarlo, comprenderlo (entendimiento) y conservarlo como idea abstracta que se convierte a su vez en una herramienta de análisis para incorporar nuevas intuiciones a lo largo de su existencia. En esto hay que resaltar la influencia de Francis Bacon, quien propuso que las sensaciones y la experiencia de lo real, una vez organizadas, son la base de principios o conceptos generales válidos (Hernández Medina, 1993:188). Pero fue Comenio quien desarrolló un método de enseñanza a partir de esos planteamientos. Ya que las cosas y lenguaje debían ser aprendidas antes que las ciencias,, Comenio concibió el *Orbis* como preparativo para que el niño, previo a la adolescencia, tuviera un método de observación y ordenamiento intuitivo que le sirviera en su preparación futura. Puso énfasis en la observación que remite a lo externo al individuo, a su sentido de la vista (el ojo) y a lo interno, al ojo en la visión interna que es la mente o entendimiento. Ello sería el prelude para las cuatro “condiciones que se deben procurar en el adolescente que desea investigar los secretos de las ciencias” que sintetizan el método de enseñanza comeniano: “Que tenga limpios los ojos del entendimiento; Que se le presenten los objetos; Que preste atención; y Que sepa deducir unas cosas de otras con el debido método” (Comenio, Didáctica Magna 1995: 109).

Este planteamiento de la integridad humana propuesta, indica que aspectos como mente, entendimiento, memoria, sentidos y sentimientos, estarían desde Comenio involucrados en la historia de la enseñanza con imágenes que ocupa el resto de la presente investigación.

5.- *¿Método intuitivo o método objetivo?*

Los términos objetivo e intuitivo que se han usado para denominar el método de Comenio (Weimer, 1925: 99; Latapí, 1993: 152) son anacrónicos y se han hecho de manera retrospectiva por encontrar en él los fundamentos de métodos como la enseñanza objetiva, la enseñanza intuitiva y las lecciones de cosas desarrollados en periodos históricos

³³ Crear una relación entre objetos o ideas.

³⁴ Establecer diferencias entre dos o más cosas.

subsecuentes por autores distintos. La aplicación de esos términos se debe a varios factores: al significado de la palabra “intuición” en latín, a la historicidad de las palabras usadas en su traducción a distintas lenguas, y a su significado como concepto teórico o proceso en cada propuesta teórica que lo retoma.

En todo caso, se puede decir que la base del método de Comenio es “objetiva” porque contempla el uso de objetos materiales o sus representaciones para la enseñanza, y que en su trabajo el término *intuitu* tiene varios significados: como palabra significa mirar u observar, y como proceso significa interiorizar, entender y conservar conocimiento.

6.- *El mundo se enseña en un libro*

Comenio fue discípulo de uno de los enciclopedistas más reconocidos de Herborn (Alemania), J. F. Alsted, “con quien comparte la perspectiva totalizadora de dar cuenta de todos los saberes que existen en el cosmos” (Aguirre Lora, 2001: 7). Pero el *Orbis* no es sólo una colección de conocimiento enciclopédico; “El libro es pequeño, como se puede ver. Sin embargo, es un breviario de todo el mundo y de la lengua toda, lleno de imágenes, nombres y descripciones de cosas” (Comenio, *Didáctica Magna* 1995: 73). Es entonces una visión total del humano integrado al universo; es una manera de representar al mundo y sus cosas; es una propuesta para observarlas, con un método para interiorizarlas y entenderlas ordenadamente. Es una propuesta de aprendizaje que usa la imagen como medio y soporte de conocimiento, así como un objeto cultural que trasciende su tiempo y que prevalecerá como referencia básica sobre el uso de la imagen para la enseñanza en este recorrido histórico hasta llegar a finales del siglo XIX en México.

Capítulo III.

De las imágenes como recurso para aprender la lengua a las imágenes como recurso de la “enseñanza intuitiva”: de Basedow a Pestalozzi.

En este capítulo estudiaré la manera como la propuesta comeniana de enseñanza por imágenes se fue apropiando y transformando en la obra de dos pedagogos de la tradición alemana del siglo XVIII y principios del XIX. Primero analizaré el que se conoce como “segundo libro de texto con imágenes”, el *Elementarwerk* del educador alemán Johann Bernhard Basedow en el siglo XVIII. Enmarcado en su contexto histórico, examinaré en paralelo su materialidad, la incidencia de distintos actores en su producción editorial y la propuesta

pedagógica de uso de la imagen como base para todo el aprendizaje. Estableceré que, de manera muy similar a Comenio, Basedow empleó distintos recursos editoriales (texto, etiquetas numéricas y formación mecánica) en una función doble y simultánea de “relevo” y “anclaje” (Barthes, 1995: 35) para acotar la polisemia de la imagen en su propuesta de enseñanza visual, pero que tal acotación se pudo ver comprometida por la materialidad separada en cinco volúmenes del *Elementarwerk*. Después revisaré el principio pedagógico de la intuición (*Anschauung*) en la propuesta de Johann Heinrich Pestalozzi en la Suiza de finales del siglo XVIII y principios del XIX, como base de un método de aprendizaje que involucra los sentidos externos y el sentido interno del ser humano.

1.-Johann Bernhard Basedow (1723-1790) y el *Elementarwerk*

Johann Bernhard Basedow nació el 11 de septiembre de 1723 en Hamburgo, Alemania ciudad donde asistió al Gymnasium y después inició estudios de teología en Leipzig. Después de renunciar a ser ministro luterano tras su estancia de preparación en Leipzig, fue nombrado tutor de los hijos del aristócrata *Herr von Quaalen* en Holstein (1748-53), donde puso en práctica su método de enseñanza:

Influido por Comenio, Locke y Gesner, comenzaba con las ciencias la enseñanza, partiendo de la intuición y de la experiencia. A esto le seguía la enseñanza del latín, en el que se hablaba y se escribía sobre las ciencias estudiadas. Como medio auxiliar para ello usó el *Orbis Pictus* (Weimer, 1925: 133).

Con esos alumnos Basedow desarrolló métodos de enseñanza por medio de la conversación y el juego conectado con los objetos circundantes (Graves, 1922: 223). En la enseñanza del latín se empezaba por señalar los objetos (físicos e imágenes) para después darles su nombre en dicha lengua y en la lengua nativa (Lang, 1892: 6); de esa manera, lo real debía prevalecer sobre lo verbal. Ante la ausencia de un material editorial creado ex profeso para realizar esto, Basedow utilizó el *Orbis Pictus* de Comenio (Weimer, 1925: 133). La propuesta de Basedow partía de la propuesta de Rousseau: “muéstrenles la Naturaleza en sí misma, y, cuando esto no sea posible, en dibujos y modelos fieles” (Basedow en Painter, 1911: 326). En 1752 Basedow publica su disertación latina *Método de enseñanza extraordinario, y excelente para la juventud de las clases sociales más elevadas* (Weimer 1922: 133), obra que lo introduciría de lleno a la escena pedagógica alemana. Dos décadas después, en 1774, publicará su *Elementarwerk* –Obra o Trabajo Elemental-, un libro de enseñanza con imágenes. Se

considera que Basedow, interesado principalmente en “la enseñanza filosófica y religiosa”, fue uno de los primeros grandes propagadores de la filosofía de Rousseau de una moral y religión natural (Monroe, 1905: 256).

1.1 La influencia naturalista de Rousseau en el trabajo de Basedow

Antes de describir la propuesta de enseñanza por imágenes de Basedow, es necesario decir algo sobre el naturalismo de Rousseau. Aunque su propuesta de enseñanza no incluía un tratamiento de imágenes, su filosofía del aprendizaje a partir del contacto directo del niño con la naturaleza y por medio de sus sentidos, sería de gran influencia no sólo en Basedow sino en la mayor parte de la pedagogía de fines del siglo XVIII y todo el siglo XIX.

El filósofo, escritor y compositor suizo Jean-Jacques Rousseau nació Ginebra, Suiza, en 1712. En 1762 escribe *Émile ou de l'éducation*, donde trata de trazar la educación natural desde el nacimiento hasta la adultez. En él, Rousseau apuntaba a reemplazar la educación formal y convencional de su época por un entrenamiento que debía ser natural y espontáneo. En esa época Europa estaba bajo un régimen que acostumbraba vestir a sus niños y niñas como hombres y mujeres a la moda y la educación tradicional consistía en el entrenamiento en latín, gramática y ejercicios de memorización. Rousseau criticaba intensamente todas estas prácticas y aplicaba sus principios naturalistas a su alumno imaginario, Emilio, “desde el momento de su nacimiento al momento en que, habiéndose convertido en un hombre maduro, él no necesitara otra guía que él mismo” (Rousseau, 2000: 30). Según Rousseau, el ser humano es educado por tres clases de maestros: la naturaleza, el hombre y las cosas, pero como sobre la naturaleza no tenemos control, sólo podemos debemos dirigir las otras dos (Rousseau, 2000: 10).

Entonces, la educación debe ser conforme a la naturaleza. El *Emilio* está dividido en cinco libros: cuatro de ellos tratan de la educación de Emilio durante su infancia, niñez, adolescencia, juventud y en el quinto con la educación de la mujer que será su esposa. El primero aborda desde el nacimiento hasta los cinco años de Emilio y trata sobre la formación a través de actividades físicas. En esa etapa Emilio debe ser amamantado por la madre, no tener que ver en lo absoluto con doctores o medicinas, ni ser vestido con gorritas, bandas ni pañales y tiene que ser llevado al campo para estar en contacto con la naturaleza. El segundo libro trata del periodo de los cinco a los doce años, y se centra en el cuerpo y la formación de los sentidos: Emilio ejercita sus extremidades, su cuerpo y sus órganos que son los

instrumentos de nuestra inteligencia (Rousseau, 2000: 145). Debe aprender geometría constructiva y dibujo para hacerlo más capaz de observar más precisamente. Durante esta época no es bueno que Emilio aprenda geografía, historia o lenguajes; a los doce años difícilmente sabrá lo que es un libro, pero será necesario que sepa leer. No se le dará nada de educación moral pero se le enseñarán las conductas necesarias para vivir en sociedad (Rousseau, 2000).

El tercer libro aborda el periodo de los doce a los quince años de Emilio, donde trata de la educación intelectual en las ciencias naturales; después de que sus impulsos y su actividad física disminuya, viene un intervalo cuando las facultades y poderes son mayores a sus deseos, donde muestra una curiosidad insistente en los fenómenos naturales y un constante apetito por el conocimiento racional. Emilio aprende informalmente a ser económicamente independiente, y para Rousseau es el momento idóneo para aplicar el mejor método de instrucción que proviene apelando a la curiosidad y el interés en la investigación que es tan prominente en el muchacho en ese momento (Rousseau, 2000). Propone reemplazar los métodos convencionales de enseñanza de la geografía a base de mapas, globos y otras representaciones engañosas por la investigación directa sobre lo natural a través de la observación directa de la salida y la puesta del sol y de los accidentes topográficos de su barrio. Rousseau piensa que todo conocimiento se debe adquirir clara y naturalmente sin necesidad de competencias o libros de texto; una excepción a este método irracional a base de rivalidades escolares y libros de texto, es el Robinson Crusoe: 'donde todas las necesidades naturales del hombre son exhibidas de una manera obvia a la mente del niño, y donde los medios para satisfacer esas necesidades son exitosamente desarrolladas con la misma facilidad' (Graves 1922: 216). El cuarto volumen se ocupa de la fase de los quince a los veinte años, donde traza el desarrollo moral y social de Emilio. En los tres primeros libros se ha formado su cuerpo, sus sentidos y su inteligencia en el cuarto resta darle un corazón (Rousseau, 2000): debe hacerse moral, afectivo y religioso; asiste a hospitales, enfermerías y prisiones. Su formación no puede hacerlo cínico o hipercrítico, debe ser corregido por el estudio de la historia, donde vea a los hombres como un simple espectador sin sentimiento o pasión. Se debe liberar a Emilio de la vanidad, tan común en la adolescencia, por lo que será expuesto a aduladores, derrochadores y tramposos y sufrirá las consecuencias. En este tiempo se podrá guiar su comportamiento con fábulas para, mediante la censura del malhechor, bajo una máscara desconocida, instruirlo sin ofenderlo, hasta que se convierte en un hombre (Rousseau en Graves 1922: 217). Finalmente en el quinto libro describe la formación de

la mujer con la que habrá de casarse; ahí Emilio conoce, lidia y convive con el modelo Sophie y la educación de la mujer (1922: 217). El pensamiento de Rousseau, impactó en el pensamiento ilustrado francés y, sobre todo, en el movimiento romántico alemán (Easton, 1966: 328). Su visión de que el ser humano “natural” era bueno, pero que dicha bondad ha sido empañada por la sociedad y sus instituciones “no naturales” (Easton, 1966: 182) tuvo una incidencia fundamental en la educación, a pesar de la paradoja de que para Rousseau la escuela era una institución “no natural”.

1.2 El naturalismo de Basedow

Según algunos estudiosos como Painter, Graves y Weimer, el primer intento de adaptar el naturalismo de Rousseau a la educación escolarizada fue Basedow. Es con base en Rousseau que Basedow establece la importancia de la enseñanza con objetos de la naturaleza o sus representaciones: “un niño cuyas facultades más agudas son sus sentidos, y quien no tiene percepción alguna de algo abstracto, debe primero ser familiarizado con el mundo como éste se presenta a los sentidos. Dejemos que éste le sea mostrado en la naturaleza y donde esto no sea posible, en fieles dibujos y modelos. De este modo, aún en un juego, aprenderán como los numerosos objetos deben ser llamados” (Basedow en Lang, 1892: 24). Si bien Rousseau proponía que se usaran objetos reales en contacto con la naturaleza para el aprendizaje, no estaba en contra del uso de la imagen: “Antes de la edad de razón no recibe el niño ideas, sino imágenes: y media la diferencia de unas a otras, de que las imágenes no son más que pinturas absolutas de los objetos sensibles, y las ideas, nociones de los objetos determinados por sus relaciones” (Rousseau, 2000: 114). En este sentido Basedow, más en consonancia con Comenio que con Rousseau, usó mapas e imágenes para la enseñanza de la geografía contraviniendo de cierta forma el punto de vista rousseuniano que establecía: “Queréis enseñar la geografía a ese niño, y le vais a buscar globos, esferas y mapas; ¡cuánta máquina! ¿Para qué todas esas representaciones? ¿Por qué no comenzáis enseñándole el objeto mismo, para que, a lo menos, sepa de lo que se trata? (Rousseau, 2000: 209).

En 1763 Basedow comenzó sus trabajos sobre su reforma de la educación alemana la cual, consideraba, requería un “antídoto naturalista” urgente. En su opinión, los salones eran tristes, el trabajo no placentero, el entrenamiento físico ignorado y la disciplina severa. La enseñanza escolar consistía en la instrucción de un comportamiento “artificial”. El estudio de los clásicos componía el *curriculum* intelectual total y los métodos eran puramente

gramaticales (Graves, 1922: 224). En 1768, en su *Exposición a los filántropos y hombres de posición acomodada acerca de las escuelas, de los estudios y de su influjo en el bienestar público*, Basedow llamó la atención de príncipes, gobernantes, eclesiásticos y otras instancias para que lo asistieran financieramente para reunir fondos para implementar ciertas reformas educativas (Wiemer, 1925: 134). Estimaba que las escuelas debían ser no sectarias y que la instrucción pública debía ubicarse bajo el Consejo Nacional de Educación y constituir un asunto del Estado. Basedow sugirió que, en contraste con el entrenamiento formal y poco atractivo de las escuelas, la educación debía ser práctica en el contenido, así como alegre y llena de juego en el método (Graves, 1922: 224).

Esta reforma se complementaría con “una enciclopedia de educación llamada *Libro Elemental del Conocimiento Humano*”, un conjunto de volúmenes educativos diversos (Weimer, 1925: 134). En 1770, gracias a una donación mundial, reunió los fondos para publicar el *Methodenbuch*, o *Libro de metodología para padres y madres de familia y para el pueblo* como parte teórica de dicha enciclopedia; poco después, en 1774, se publicaron tres trozos del *Elementarwerk*, como la primera parte práctica (Weimer, 1925: 134). En el *Methodenbuch* Basedow expuso extensamente sus ideas de reforma y las reglas más importantes de la enseñanza: “no muchas cosas, sino con gusto; no muchas cosas sino en un orden elemental, sin lagunas, avanzando de lo más fácil hasta lo más difícil; no muchas cosas, sino puramente los conocimientos útiles, y no demasiado pronto” (Basedow en Wiemer, 137: 1925). En 1774, bajo el patrocinio del Príncipe Leopoldo de Dessau, se fundó la escuela modelo llamada *Philantropium* (Painter, 1911: 326), que fue el crisol institucional donde Basedow puso en práctica sus propuestas pedagógicas y que dirigió inicialmente. En ese mismo año Basedow completó su *Elementarwerk* con el álbum de imágenes.

2.- *Del Orbis sensualium pictus al Elementarwerk*

En el *Elementarwerk* se representa la realidad construida y la realidad física circundante de la visión occidental europea del siglo XVIII a través de texto e imágenes. Una segunda edición salió casi de inmediato a la primera de 1774 y fue traducida al francés, inglés, ruso y otras lenguas (Lang, 1892: 14). Según sus estudiosos, en este método “se hallaría todo lo que debía exigirse hasta los quince años para la instrucción y educación de un joven cosmopolita” de aquel tiempo (Weimer, 1925: 134). La edad precisa de los alumnos que usaron el *Elementarwerk* es imprecisa en fuentes secundarias: los oficios que se enseñaban en el *Philantropium* (carpintería, torno, cepillado y

trillado) eran los sugeridos en el tercer libro del *Emile* de Rousseau (Graves, 1922: 226), y el llamamiento de Basedow “Enviad a vuestros hijos a disfrutar una vida juvenil feliz con estudios satisfactorios coronados por el éxito” (Basedow en Painter, 1925: 326) sugiere que el Philantropium fue creado para sujetos entre los doce y los quince años. Ésta sería una diferencia radical del *Elementarwerk* respecto al *Orbis* de Comenio, que fue creado para niños de seis a doce años en promedio. En todo caso, algunos estudiosos como Weimer (1925: 135) y Graves (1922: 224) han calificado al *Elementarwerk* como “el *Orbis Pictus* del siglo XVIII” y el segundo método editorial documentado para la enseñanza con imágenes en la escuela. Sin embargo, el *Elementarwerk* es una obra muy distinta al *Orbis Pictus* en términos editoriales.

Su particularidad es que los textos están completamente separados de las imágenes (ver figura **C-1**). El texto se imprimió en cuatro tomos de 18 x 11.5 cm y los grabados fueron publicados en un álbum de imágenes en formato horizontal de 20 x 25,5 cm. Los volúmenes de texto y el álbum de imágenes fueron publicados por editores diferentes: la edición e impresión de los primeros fue hecha por Crusius Siegfred Lebrecht de Leipzig, Alemania, mientras que el álbum fue publicado por Theodor Fritsch con la colaboración del ilustrador Daniel Chodowiecki. Cada tomo consta de entre 420 y 540 páginas (salvo el cuarto que es más corto). El primer tomo incluye la dedicatoria, el índice general de las láminas del álbum de ilustraciones y diversos contenidos dirigidos a los amigos de los niños con temas de juegos infantiles, “ejercicios para el futuro esposo” (pensados para jóvenes de dieciséis años), el cuerpo, la vida, el alma y el intelecto humano. El segundo tomo trata temas de religión y fe, las leyes de seguridad pública, las ocupaciones, la condición humana, la superficie terrestre, la fábrica, el arte de las posiciones anatómicas, lucha, equitación y artistas en movimiento, entre otros. El tercer tomo versa sobre la primera geografía, historia universal, mitología, fábulas, las plantas, los minerales, las herramientas, la arquitectura, etc. El cuarto tomo continúa el tratamiento de la historia natural, además del magnetismo, la electricidad, la luz, el cálculo, gramática y la dicción, entre otros temas. Los textos, a diferencia de los del *Orbis*, tienen una escritura más elaborada, con secciones narrativas, dialogadas y en forma de lista que van remitiendo a las láminas en el álbum. Están en lengua alemana exclusivamente y hacen referencia a las imágenes correspondientes en un listado (figura **C-2**) o en un texto corrido (figura **C-3**).

FiguraLos libros de texto y el álbum de imágenes del *Elementarwerk*.**C-1**

Portadas y páginas iniciales



Tomo 1



Tomo 2



Tomo 3



Tomo 4



Álbum de imágenes

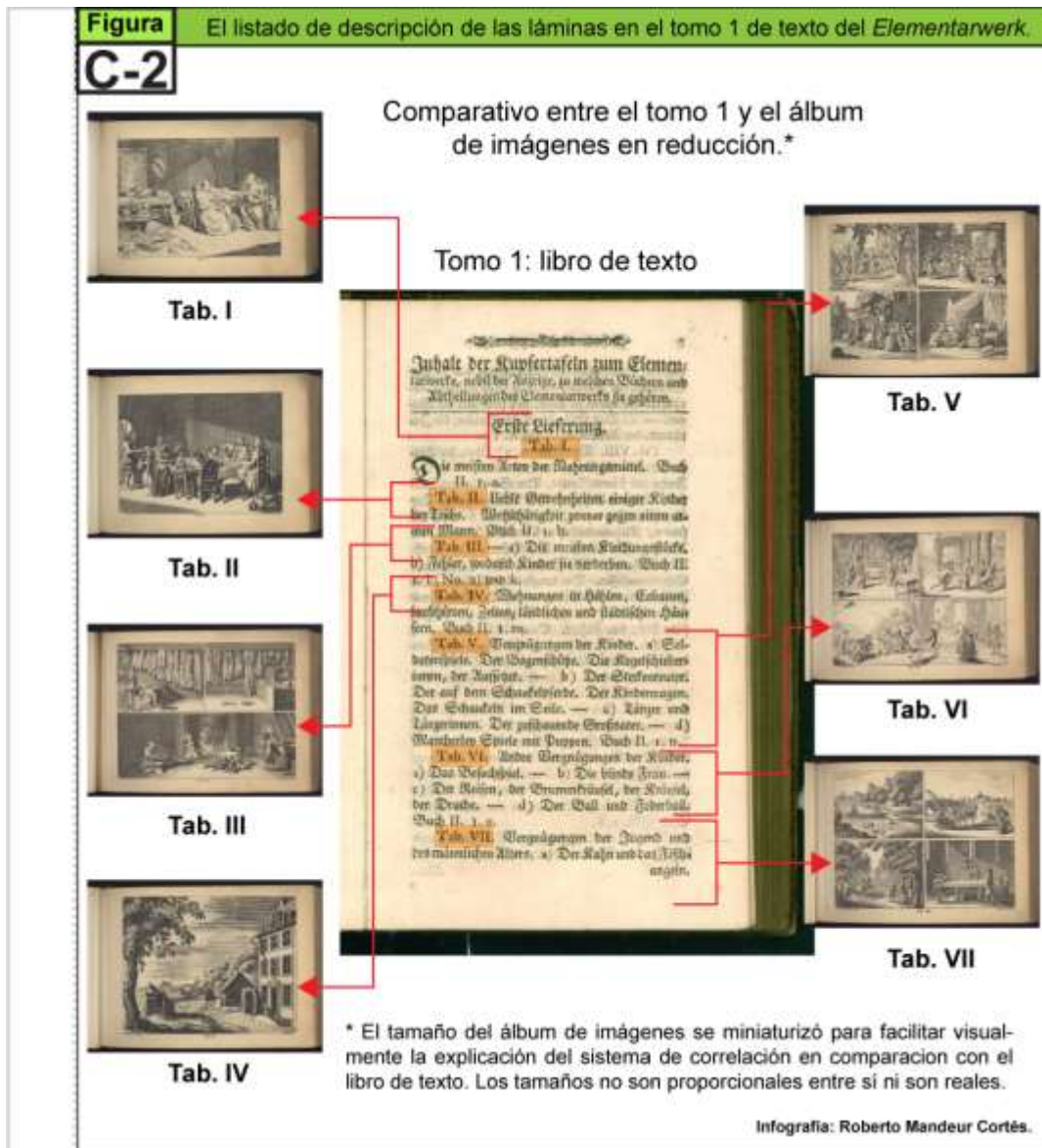


Primera imagen.

Imágenes consultadas en: Libros de Texto: Universidad y Biblioteca Estatal de Sachsen-Anhalt.

Álbum de Imágenes: Catálogo de colecciones científicas de la Universidad Humboldt de Berlín (Proyecto piloto).

Infografía: Roberto Mandeur Cortés.



A pesar de estos intentos de relación entre texto e imagen, debido a la separación mecánica de los volúmenes los libros de texto podían leerse perfectamente sin recurrir a las imágenes; esto pudo romper tanto con las funciones de “anclaje” y de “relevo” entre texto e imagen comprometiendo la efectividad del método visual de enseñanza.



3.-El ilustrador de obras educativas de la segunda mitad del siglo XVIII.

Desde hacía varios siglos, la pintura al óleo era una práctica común para representar la realidad. Con el desarrollo de la imprenta, muchos pintores hicieron la transición del oficio de plasmar la imagen en el lienzo al oficio de imprimirla al interior de los libros. El pintor se diversifica en el marco del proceso editorial: se vuelve ilustrador, grabador e impresor y por tanto se convierte en intérprete visual de la idea del educador.

Cuando Comenio elaboró su *Orbis Pictus*, tuvo que hacer una búsqueda intensa y difícil para encontrar a un artista que pudiera resolver el trabajo gráfico acorde a su visión pedagógica, alguien que tuviera la maestría técnica requerida por la impresión clara y nítida de los números por encima de las imágenes. Basedow no parece haber tenido el mismo problema en el siglo XVIII para ilustrar su obra. Fue el pintor, grabador e impresor polaco-alemán Daniel Niklaus Chodowiecki quien se encargó de representar “todos los objetos y asuntos de la vida” (Wiemer, 135: 1925) del *Elementarwerk* a través de cien grabados³⁵ al aguafuerte³⁶ en su mayoría hechos por él.³⁷ La

³⁵ Las placas están numeradas hasta el folio 96; pero el total de las ilustraciones asciende a 100 debido a que existen cuatro placas que corresponden a los subfolios 10.2, 21.2, 21.3 y 21.4

³⁶ Técnica con placa de metal, ya sea zinc, hierro o cobre, que se bloquea con cera y se graba con ácido nítrico.

³⁷ El trabajo complementario de ilustración e impresión estuvo a cargo de Scheulen, H.F. Schlegel y C.H. Wolke.

maestría y el oficio del dibujante se manifiesta tanto en el *Elementarwerk* como en otros trabajos de la época que ilustró, como los de Buffon, Lavater y Pestalozzi entre otros.³⁸

¿Cómo fue la relación entre el pedagogo y el ilustrador en la producción del *Elementarwerk*? ¿Obraron de común acuerdo?

La experiencia de Comenio sugiere que la intervención del ilustrador comenzaba a partir de que el producto textual estaba terminado. Desafortunadamente no existe información sobre la negociación que hubo entre Comenio y el ilustrador en el desarrollo visual final de la obra; sin embargo, se puede suponer que, aunque sí hubo una influencia de Comenio en la composición editorial de la de las páginas del *Orbis*, el trabajo de representación visual (cómo y con qué representar las cosas del mundo) fue tarea del editor Michael Endter de Núremberg y del grabador Paulo Kreutzberger. Seguramente existió entre Comenio y los editores una zona de interacción laboral donde las ideas pedagógicas no podían interferir en el trabajo editorial ni viceversa. Basedow, por su parte, no tuvo que salir de Alemania para encontrar a un artista consagrado en la ilustración de obras de historia natural y literatura. Había tres puntos de coincidencia entre lo que Basedow planteaba en su pedagogía y lo que Chodowiecki le podía ofrecer técnicamente: 1) la propuesta de Basedow de que se debían usar imágenes reales y no abstractas para la enseñanza y el realismo visual y técnico característico de toda la obra gráfica de Chodowiecki; 2) la dedicación de gran parte de la vida de Chodowiecki a representar la vida de la clase media europea el mundo social adulto y de los niños, y 3) la maestría técnica y la especialidad en grabado en miniatura detallado del artista que eran requeridos para que las imágenes de pequeño formato y llenas de detalle del *Elementarwerk* fueran claras a pesar de su riqueza de elementos. El oficio de ilustrador y grabador de Chodowiecki es indiscutible (figura C-4). Cada escena y cada cuadro son un símbolo y un diseño de la realidad construida; son escenas controladas y creadas para la metodología de Basedow. Pero la separación mecánica de las ilustraciones y el texto puede comprometer el sentido y significados de muchas láminas a pesar de la calidad gráfica de su representación.

³⁸ *Ancient, Medieval and Modern History* (1790), *Leonard and Gertrude or the Village Customs* (1782) de Pestalozzi, *History of the Crusades* (1781) de Johann Christoph Mayer, *Le Page's Gil Blas* (1783), *Hamlet* (1778) de William Shakespeare, *Porposal for an Orbis Pictus* (1780) de Lichtenberg. *Histoire naturelle, générale et particulière, avec la description du Cabinet du Roi* (s/f) de Buffon, *Physiognomic Fragments for the Transport of Human Kind* (1775) de Johann Caspar Lavater.



Ahora bien, ¿qué problemática plantea el diseño editorial del *Elementarwerk* y la colocación de la imagen con respecto a la metodología de enseñanza por imágenes de Basedow? Veamos a continuación cómo funciona esta propuesta a partir de sus especificidades editoriales, considerando los mismos elementos que utilizamos en el análisis de la relación entre texto e imagen en el *Orbis pictus*.

En la elaboración del *Elementarwerk* no se puede decir que existiera una “pedagogía visual” determinada, intencional, de Basedow, únicamente se puede hablar de cierta influencia de sus ideas o criterios pedagógicos en las elecciones visuales hechas por el ilustrador y en el trabajo del editor. Hubiera sido muy interesante saber cómo afectaron la visión, los referentes, las creencias y la experiencia del ilustrador en la propuesta pedagógica de enseñanza por imágenes, pero carezco de indicios para ello. Tampoco se puede dilucidar históricamente si estas imágenes facilitaban el aprendizaje en su concreción y realismo por sobre lo abstracto del verbalismo de los textos, o si por el contrario lo complicaban.

4.- La representación del “objeto del mundo” en imagen

Al igual que el *Orbis Pictus*, el *Elementarwerk* fue creado como un auxiliar para llevar las cosas del mundo, fuera de lo común y que los niños no solían ver en sus casas, al salón de clases; así

los niños entrarían en contacto con la realidad por medio de representaciones gráficas y no sólo por medio de palabras: “La (enseñanza) de las cosas es más importante que el aprender de memoria las palabras. Las imágenes de aquéllas y de los hechos son sustitución indispensable del original en la escuela” (Basedow en Wiemer, 137: 1925). Las imágenes constituyen escenas temáticas elaboradas que representan objetos, sujetos, las relaciones entre ellos y sus contextos. Su complejidad visual (figura **C-5**) hace necesaria la referencia del texto para poder distinguir actores, temporalidades y relaciones; esto es evidente en el caso de la historia (figura **C-6**), las fuerzas físicas (figura **C-7**) y por otro lado aparece un cuadro de texto o imagen textual que después se usaría bajo esta denominación en la enseñanza objetiva calkiana (figura **C-8**).

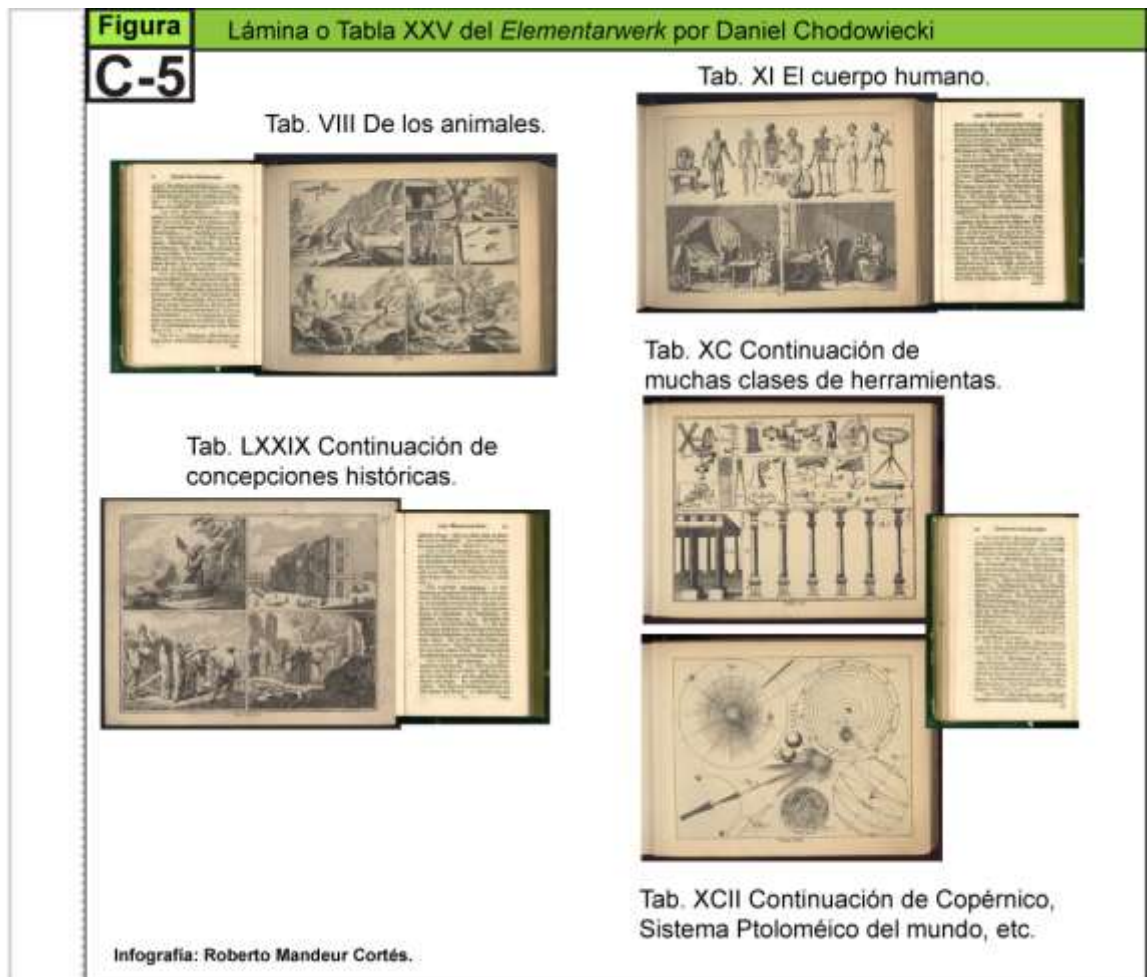


Figura La historia en imágenes en el *Elementarwerk*.

C-6



Tab. LXXVII. Las imágenes se usaron para marcar momentos históricos y se utilizaron números para ubicarlos con respecto de su división temporal de historia. Los números (21/2) son en siglos, pueden marcar el inicio o fin de un periodo con respecto a un momento específico de la historia germánica.

→ Arriba: Las Cruzadas.

→ Abajo: Colón y el descubrimiento del Nuevo Mundo.

Infografía: Roberto Mandeur Cortés.

Figura Las fuerzas físicas en imágenes en el *Elementarwerk*.

C-7



Tab. LXXXVIII. Aquí se usa la imagen para representar fuerzas físicas que el ojo humano no puede registrar a simple vista, sólo a través de representaciones de la fuerza aplicada en inventos como la cuña, la palanca, la polea; también se representan aparatos para medir la presión atmosférica, la temperatura o la presión de los fluidos.

Infografía: Roberto Mandeur Cortés.

Figura Lámina de texto para la enseñanza del lenguaje.

C-8



Tab. XLIX. El texto es una cosa u objeto visual para su intuición. El caso del texto es particular, ya que es un signo en sí mismo o una imagen hecha a base de signos o imágenes tipográficas.

Infografía: Roberto Mandeur Cortés.

4.1.- El orden de aparición de la imagen en relación con el texto dentro de la publicación

Para Basedow la enseñanza del latín debía empezar por señalar los objetos (físicos e imágenes) para después darles su nombre en dicha lengua y en la lengua nativa (Lang, 1892: 6). Lo mismo se tenía que hacer con las imágenes: no se hablaba en abstracto de una cosa y luego se mostraba su representación sino se procuraba hacerlo al revés. No se describían los objetos usentes e intangibles con palabras a los niños sino a partir del objeto mismo o su representación. Si no se presenta un objeto para su aprendizaje, la lección se convierte en una memorización de las palabras: “la (enseñanza) de las cosas es más importante que el aprender de memoria las palabras” (Basedow en Wiemer, 1922: 137). Las cosas del mundo debían aparecer y observarse antes o al mismo tiempo que su nombre, su definición y su contextualización escrita. Sin embargo, la separación de las imágenes respecto al texto en el *Elementarwerk* implica una ruptura mecánica que pudo haber dificultado ese método. La diferencia de formatos y tamaños entre los textos y el álbum de imágenes complicaba la lectura comparativa y la asociación de texto-imagen (Graves, 1922: 224); además, la presentación en formato vertical de algunas láminas (por ejemplo, la 35, 36, 39, y 85) obligaban a rotar el álbum noventa grados para poder verlas.

El *Orbis* de Comenio materialmente “obligaba” a ver el texto y la imagen juntos en un mismo soporte; en cambio el *Elementarwerk* de Basedow, ante la falta del álbum o de los libros de texto al momento de la lección, podía generar que la lectura del texto se hiciera antes que su representación, que la cosa fuera textualizada sin tener objeto correlacionado, o que la imagen interesara más al observador y que éste no hiciera la correlación con el texto. Todo ello sugiere que el desfase entre texto e imagen en el *Elementarwerk* fue un producto del proceso editorial y no de la intencionalidad pedagógica de Basedow.

En el *Elementarwerk* la imagen se relaciona con el texto de tres maneras: por el sistema de etiquetas “*Tab*”³⁹-número romano en los volúmenes de texto (figura **C-9** a, b) como al pie de la ilustración en el volumen de imagen (figura **C-9** a1, b1); por el sistema de correlación imagen-número-nombre con referente a página con etiqueta “*Tab*”-número romano (figura **C-10**), o por el sistema de etiqueta de figura-número (figura **C-11**).

³⁹ Abreviatura de *Tabelle*, que significa figura o tabla)-

Figura Sistema de correlación texto-imagen por etiqueta Tab.

C-9

1 Tomo uno.



Tab. I.
Die Beschreibung eines Kober
des Bode. ...
Tab. II. ...
Tab. III. ...
Tab. IV. ...
Tab. V. ...
Tab. VI. ...
Tab. VII. ...
Tab. VIII. ...
Tab. IX. ...
Tab. X. ...
Tab. XI. ...
Tab. XII. ...
Tab. XIII. ...
Tab. XIV. ...
Tab. XV. ...
Tab. XVI. ...
Tab. XVII. ...
Tab. XVIII. ...
Tab. XIX. ...
Tab. XX. ...
Tab. XXI. ...
Tab. XXII. ...
Tab. XXIII. ...
Tab. XXIV. ...
Tab. XXV. ...
Tab. XXVI. ...
Tab. XXVII. ...
Tab. XXVIII. ...
Tab. XXIX. ...
Tab. XXX. ...
Tab. XXXI. ...
Tab. XXXII. ...
Tab. XXXIII. ...
Tab. XXXIV. ...
Tab. XXXV. ...
Tab. XXXVI. ...
Tab. XXXVII. ...
Tab. XXXVIII. ...
Tab. XXXIX. ...
Tab. XL. ...
Tab. XLI. ...
Tab. XLII. ...
Tab. XLIII. ...
Tab. XLIV. ...
Tab. XLV. ...
Tab. XLVI. ...
Tab. XLVII. ...
Tab. XLVIII. ...
Tab. XLIX. ...
Tab. L. ...

Tab. VII. ...
Tab. VIII. ...
Tab. IX. ...
Tab. X. ...
Tab. XI. ...
Tab. XII. ...
Tab. XIII. ...
Tab. XIV. ...
Tab. XV. ...
Tab. XVI. ...
Tab. XVII. ...
Tab. XVIII. ...
Tab. XIX. ...
Tab. XX. ...
Tab. XXI. ...
Tab. XXII. ...
Tab. XXIII. ...
Tab. XXIV. ...
Tab. XXV. ...
Tab. XXVI. ...
Tab. XXVII. ...
Tab. XXVIII. ...
Tab. XXIX. ...
Tab. XXX. ...
Tab. XXXI. ...
Tab. XXXII. ...
Tab. XXXIII. ...
Tab. XXXIV. ...
Tab. XXXV. ...
Tab. XXXVI. ...
Tab. XXXVII. ...
Tab. XXXVIII. ...
Tab. XXXIX. ...
Tab. XL. ...
Tab. XLI. ...
Tab. XLII. ...
Tab. XLIII. ...
Tab. XLIV. ...
Tab. XLV. ...
Tab. XLVI. ...
Tab. XLVII. ...
Tab. XLVIII. ...
Tab. XLIX. ...
Tab. L. ...

a

2 Tomo dos.



1) Die Beschreibung von ...
2) Die ...
3) Die ...

b Tab. XXXI.

3



a1

Tab. VII.

3



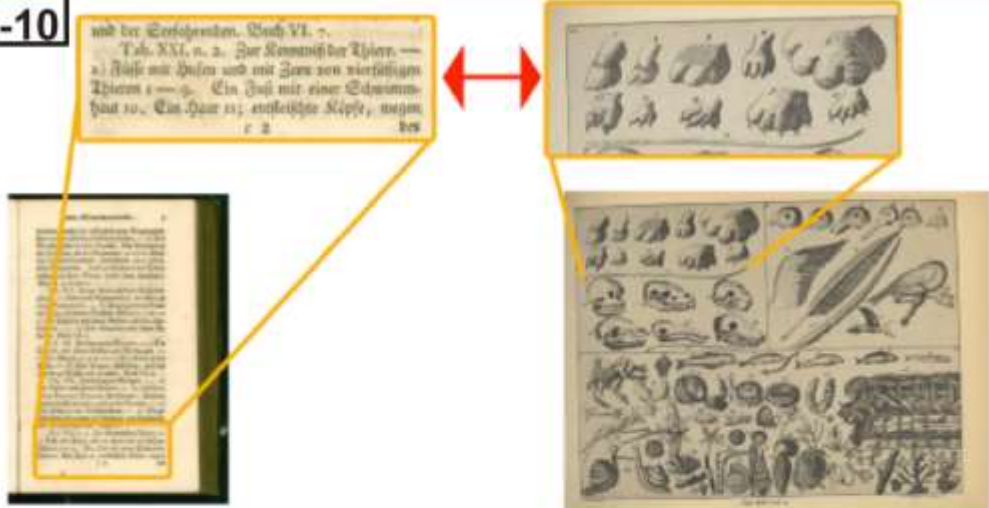
b1

Tab. XXXI.

Infografía: Roberto Mandeur Cortés.

Figura Sistema de correlación imagen-número-nombre.

C-10



Otras láminas que usan este sistema similar al usado en el *Orbis* son:

Tab. XXI No.3



De las plantas.

Tab. XXI No.4



De los minerales.

Tab. LX

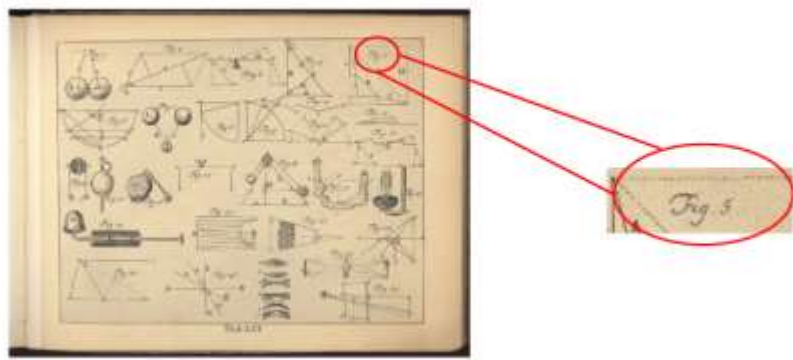


Instrumentos musicales.

Infografía: Roberto Mandeur Cortés.

Figura Las fuerzas físicas en imágenes en el *Elementarwerk*.

C-11



Infografía: Roberto Mandeur Cortés.

4.2.- El soporte material que contiene a la imagen.

Veamos en detalle la estructura de página y los recursos editoriales empleados en el *Elementarwerk* para mostrar el objeto del mundo y relacionarlo con el contenido textual (relacionar incisos con figura **C-12**):



- (1) Volumen con descripciones concretas de cada imagen.
- (2) Volúmenes de texto que integran la descripción a una idea más compleja .
- (3) Álbum de imágenes que se correlaciona con los libros de texto.
- (4) Escenas ilustradas divididas en cuadros.
- (5) La retícula de composición (ver figura **C-13**), que se utilizó para dividir visualmente la mancha tipográfica en cuadros de imagen en las cien páginas.
- (6) El tamaño máximo de la mancha tipográfica de la imagen de 15 cm x 20,5 cm permite captar la atención del observador a través de gráficos con detalles minuciosos, visualmente atractivos y poderosos.
- (7) La división en escenas y su ordenamiento en cuadros, muy similar a la estructura que se usó en la historieta en épocas posteriores, dota en algunos casos a la página de una narrativa visual propia no tan dependiente de una descripción textual (figura **C-14**).
- (8) Las cosas del mundo son reordenadas en una realidad construida a través de mosaicos o composiciones ideales imposibles en la naturaleza (figura **C-15**). Basedow después admitió que inicialmente había sobrestimado el contenido posible en el *Elementarwerk* para un niño por lo que tuvo que abreviarlo mucho (Graves, 1922: 227).

Figura La proporción y distribución mecánica de la imagen en el *Elementarwerk*.

C-13



F1- Un cuadro
(27 págs.)



F2- Dos cuadros B
(11 págs.)



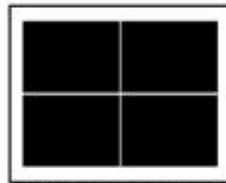
F3- Tres cuadros A
(3 págs.)



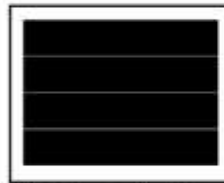
F4- Tres cuadros B
(9 págs.)



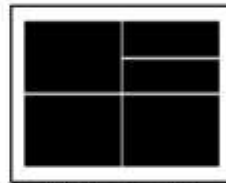
F5- Tres cuadros largos
(2 págs.)



F6- Cuatro cuadros
(41 págs.)



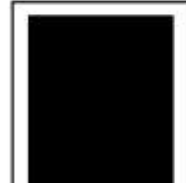
F7- Cuatro cuadros largos
(1 pág.)



F8- Cinco cuadros
(1 pág.)



F9- Siete cuadros (1 pág.)

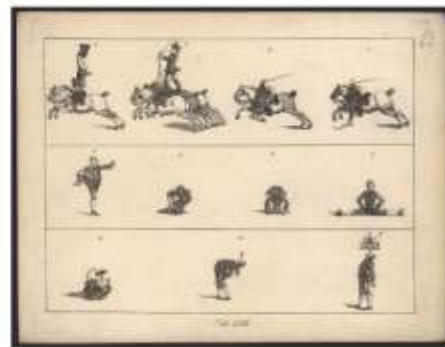


F10- Un cuadro vertical
(4 págs.)

Infografía: Roberto Mandeur Cortés.

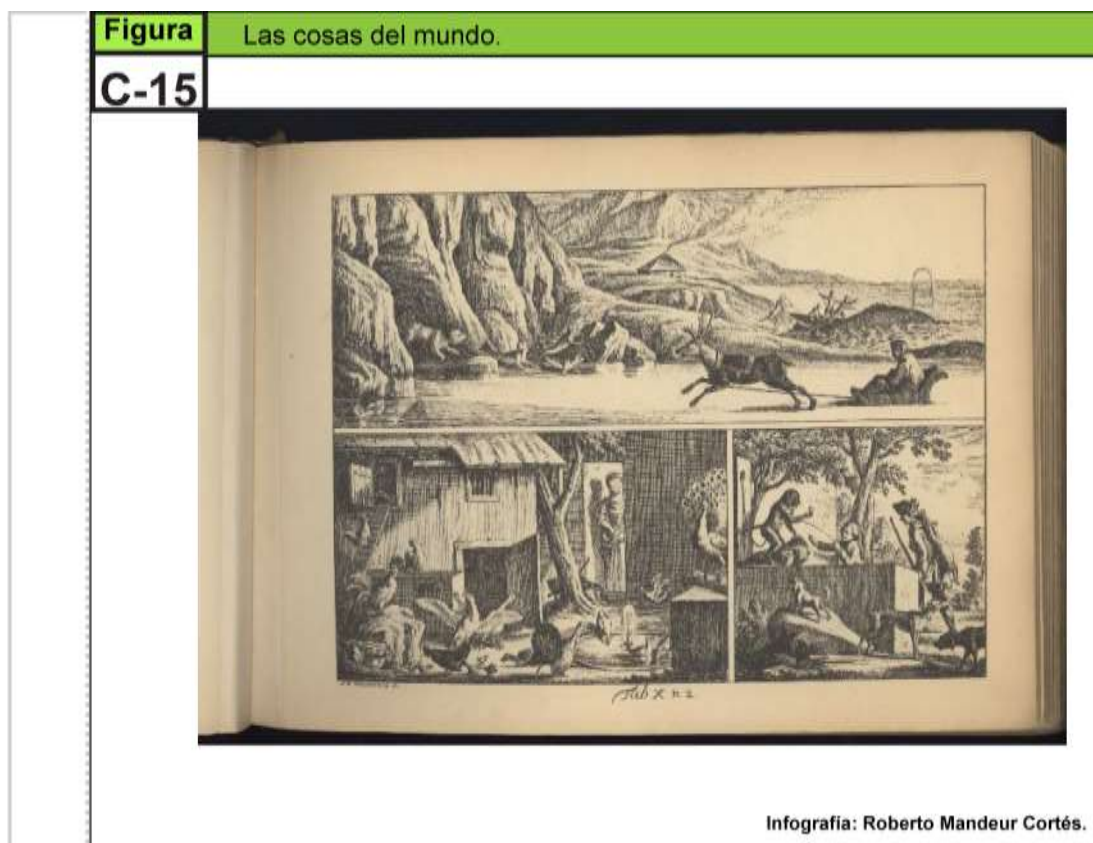
Figura Las fuerzas físicas, el movimiento y la gimnasia.

C-14



Tab. LXIII y Tab. LXIV. En extrañas hazañas en movimiento se trabaja una secuencia y se quita el fondo para dirigir la mirada al tema. La animación fija es usada para objetivar el movimiento y facilitar la apreciación de las capacidades físicas humanas que fueron de tanto interés para Basedow.

Infografía: Roberto Mandeur Cortés.



4.3.- La observación y su ordenamiento

La base de la enseñanza de Basedow era la experimentación con objetos a través de los sentidos. Usaba la imagen como un objeto al igual que lo hizo Comenio: las imágenes son objetos bidimensionales que representan cosas tridimensionales con volumen, color, textura y forma que no están al alcance en el aula. En la clase de latín, Basedow primero mostraba el objeto o su representación visual (indistintamente) y luego enseñaba la palabra latina. Parte de este método se fundamentaba en el concepto del entrenamiento manual, el dibujo y la pintura como elementos necesarios en una educación completa. El ordenamiento de las cosas establecía el ordenamiento de las observaciones de lo fácil a lo difícil, de lo simple a lo complicado. La observación se complementaba en la práctica con la experimentación de los sentidos sobre las cosas u objetos observables, palpables, olibles, degustables y escuchables. Con la expresión “los hechos valen más que las palabras” (Basedow en Lang, 1892: 25), Basedow se refería a que nada debía ser abstracto o textual sino concreto y objetivo y así debía presentarse a los ojos de los niños, ya fuera a manera de objetos o de sus representaciones. A modo de ejemplo del ordenamiento propuesto de las observaciones,

examinemos la propuesta de geografía y la secuencia de imágenes impresas del *Elementarwerk* (relacionar números con figura **C-16**).



Se aprecia una secuencia que va de lo cercano a lo remoto: “El comienzo, del plano de un cuarto (1), a una vivienda (2), a una ciudad (3), y a una región bien conocida (4); después, primero la progresión a un mapa de un país pequeño (5) como de uno grande (6), de ahí a las grandes divisiones del globo, es de suma importancia (7)” (Basedow en Lang, 1892: 26).

4.4.- El tipo de lector concebido por Basedow y el papel de sus sentidos

Como se observó al inicio de este capítulo el lector esperado por Basedow para su obra era el joven de entre doce y quince años. En la tabla VI (figura **C-17**) aparecen imágenes tanto de niños como de jóvenes en distintos juegos y entretenimientos. Llama la atención que están vestidos con pelucas y atavíos a la moda contra los que estaban tanto Rousseau como Basedow. Esto pudo ser por decisiones tomadas por Chodowiecki o por el editor, o porque la ilustración debía representar la realidad que la nueva educación naturalista debía corregir. Con todo, las ilustraciones sí representaban los jóvenes en plena actividad física, en sintonía con la prescripción de Basedow de que la educación debe “limitarse en los primeros años de la vida especialmente a la formación de un cuerpo sano y endurecido” (Basedow en Wiemer, 1925: 136).



4.5.- El método de enseñanza de Basedow

En su propuesta para la instrucción en lenguas, aritmética, geometría, física, estudio de la naturaleza e historia, al tiempo que continuaba con las sugerencias de Rousseau, Basedow parecía anticipar mucho de la enseñanza con objetos de Pestalozzi (Graves, 1922: 227). “Esta lección objetiva debe proporcionar a la mente nuevas ideas, no llenar la memoria con meras palabras. Escuelas y maestros serán culpables por sí mismos, de una pedantería perniciosa si sustituyen el conocimiento de las cosas por el conocimiento de las palabras” (Basedow en Lang, 1892: 24).

La influencia teórica de Comenio en Basedow es palpable a pesar de los 116 años de diferencia que median entre ambas propuestas editoriales de enseñanza con imágenes. Las dos habrían de tener gran influencia en distintas partes del mundo hasta finales del siglo XIX y principios del XX, si bien, si bien la obra de Basedow no constituye una innovación metodológica importante respecto a la del educador moravo. Según Goethe, educado con el *Orbis pictus* de Comenio, el *Elementarwerk* “carece de esas ventajas metodológicas palpables las cuales debemos reconocer en los trabajos de Comenio” (Goethe en Lang, 1892: 14). Sin embargo, Basedow fue quizá el primero que acuñó el término “lección con objetos” o “cosas” (*Sachunterricht*), que sería tan común a lo largo del siglo XIX (usualmente entendido como una contribución pestalozziana). No desarrolló un sustento teórico para esas lecciones sino que se refería a una forma de enseñanza que se desarrolla en la práctica con cosas, e invitó a otros a desarrollar un método con base en esa práctica: “Ruego a cualquiera de nuestros autores morales que entiendan mejor la naturaleza del trabajo manual, cambien esta importante proposición en un plan completo” (Basedow en Lang, 1892: 23). En un fragmento de la lámina

XLVIII (figura **C-18**) sobre la instrucción de los niños acerca de Dios (en parte por el libro de la naturaleza y en parte por el libro de la religión), se enfatizan algunos aspectos de la lección con objetos: la búsqueda de la atención del infante, la frontalidad del método y el uso del texto como imagen y como objeto de enseñanza.



5.-Un libro de texto al aula

Con Basedow se incorporó la forma de hacer literatura popular a la forma de hacer libros de texto para la educación. El cuento, la fábula y la narrativa se incorporaron en el naturalismo de Rousseau y de Basedow como recursos para desarrollar libros educativos novelizados, técnica evidente en el *Emilio* de Rousseau y en “la forma de dar conocimiento de las cosas y las palabras en forma de diálogo” en el *Elementarwerk* (Graves, 1922: 224); esta obra “empezó la tan mencionada ‘literatura popular’, y trajo a los lectores como nosotros sabemos que los trajo, al interior del aula escolar” (Lang, 1892: 14). De hecho, Campe, Salzmán y otros al igual que, Basedow con su *Elementarwerk*, también produjeron una serie de libros de historia popular especialmente adaptados al carácter, intereses y necesidades de los niños.⁴⁰

⁴⁰ Estos trabajos están llenos de didácticas, moralejas, religiosidad y recortes de información científica. El más conocido fue *Robinson der Jüngere* (Robinson Crusoe Junior) que publicó Campe en 1779 y que fue sugerido por Rousseau para la educación naturalista; en una generación más tarde se convirtió en el modelo para *Der Schweizerische Robinson* (*La familia suiza Robinson*) de Wyss que fue tan popular para los niños de muchas partes del mundo (Graves, 1922: 225).

Al igual que Comenio, Basedow diseñó y propuso reformas educativas integrales; hizo aportaciones sobre *currículum*, administración escolar, continuó con el uso de las imágenes para la enseñanza y creó libros de texto ilustrados para implementarlas en la práctica. De acuerdo con Graves, el *Elementarwerk* da conocimiento de las cosas y las palabras y claramente combina muchos principios de Comenio como de los principios naturalistas de Rousseau (1922: 224). Basedow dio continuidad a la propuesta comeniana sobre el uso de la imagen para la enseñanza, tanto por la elaboración de un texto impreso como por la imprementación del mismo en una escuela modelo (*Philantropium*), que tuvo influencia sobre otras escuelas. Pero además, bajo la teoría intuitiva comeniana, a la enseñanza con imágenes Basedow incorporó el uso de objetos. En el siguiente apartado analizaré una reelaboración todavía más profunda de la propuesta intuitiva comeniana hecha por Pestalozzi, concentrándome en su propuesta del uso de imágenes en la enseñanza.

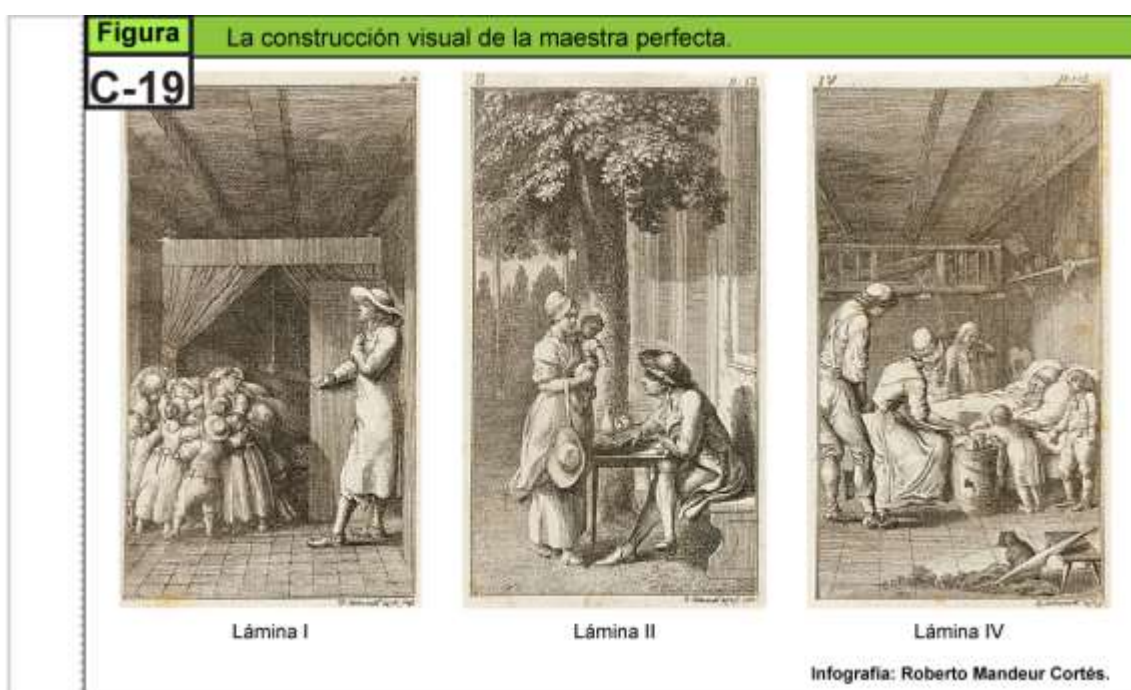
6.- Pestalozzi: la imagen, el dibujo y la intuición.

Era la mía una situación singular; con mi ignorancia y mi inexperiencia, pero también con mi facultad de comprensión y mi sencillez, yo era a la vez y en el mismo momento el último de los últimos maestros de escuela y el reformador de la enseñanza. Y lo era en una época en que, después de Rousseau y Basedow, la mitad del globo estaba en movimiento para obtener esa reforma. Yo no sabía, en verdad, ni una sílaba de lo que hacían y decían todos esos hombres; yo veía sólo que los grados superiores de la enseñanza, o más bien la enseñanza superior, alcanzaba aquí y allá una perfección cuyo brillo deslumbraba mi ignorancia, como la luz del día deslumbra a un murciélago. Carta IV (Pestalozzi, 1999: 48).

Comprender la propuesta pedagógica sobre el uso de la imagen, la intuición y método intuitivo del suizo Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) no es sencillo, ya que su metodología no está compilada en un solo tratado, libro o escrito teórico. Su propuesta se articula entre lo teórico y lo práctico, entre lo editorial y lo pedagógico y desde las interpretaciones que de esta obra han hecho otros pensadores en distintas partes del mundo a través del tiempo.

Pestalozzi tuvo una intensa actividad pedagógica; su primer proyecto educativo lo desarrolló en Neuhof (Granja Nueva) de 1775 a 1780 donde trabajó con niños pobres. Entre 1781 y 1797 escribió más de diez obras, destacando *Leonardo y Gertrudis, un libro para el pueblo* (1781), que fue un éxito editorial en gran parte de Europa. Esta obra no es considerada como una historia o como un tratado pedagógico (Channing, 1885: prefacio),

aunque pueda ser ambas cosas. “El libro debía mejorar, como Pestalozzi mismo indica, la cultura popular⁴¹ partiendo de su situación real y de sus relaciones naturales”, e intentaba poner “la cultura del pueblo en manos de las madres” (Wiemer, 1925: 179). En la edición de *Leonardo y Gertrudis de 1782*⁴² Pestalozzi creó literariamente “el tipo ideal de una madre apta para una obra educativa semejante” (1925: 179) y el ilustrador Daniel Chodowiecki complementó gráficamente la construcción de este modelo ideal, que fue una figura fundamental en toda la propuesta educativa del suizo (ver figura C-19).⁴³



En esta edición de *Leonardo y Gertrudis* la imagen se usa como recurso editorial para representar tanto la “realidad” creada literariamente como al modelo sociocultural idealizado de la madre; además la imagen constituye un valor agregado que “embellece” el producto de consumo y sirve para generar atracción sobre éste.⁴⁴

⁴¹O educación popular que debía ser esencialmente moral y lógica, por cuanto refiere todas sus instrucciones y ejercicios a la cultura del corazón y el entendimiento (Jullien en Pestalozzi, 1999: XXXI para la convivencia social pacífica, común y edificante.

⁴² No he tenido acceso a la primera edición de 1781 e ignoro si fue ilustrada de origen.

⁴³ Estas imágenes están tomadas de la edición francesa de *Lienhard und Gertrud*, publicada en Berlín Alemania en 1783.

⁴⁴ La imagen fue eliminada en ediciones posteriores (por ej. la edición americana de 1885) las razones probables pudieron ser: la anacronía de las imágenes, las diferencias culturales visuales, el *copyright* de la imagen, la disminución

En 1798 Pestalozzi continuó con un proyecto en el asilo de huérfanos de Stans donde se propuso alternar los trabajos manuales con los estudios elementales. Pestalozzi fue instructor, pero al poco tiempo se retiró de la práctica debido a que, según algunos, no fue capaz de conducir un curso (Escobar, 1999). Encargó el Instituto a Businger quien lo cerró en 1802 (Escobar, 1999: XVI). En 1799 Pestalozzi estableció una escuela de párvulos de Burgdorf donde experimentó su método de instrucción elemental; al poco tiempo renunció a ser maestro de escuela y se dedicó a enseñar a maestros (Escobar, 1999: XIX). En 1800 estableció en la misma localidad un colegio para alumnos internos y una escuela normal de maestros que duró casi cinco años; se ausentó de ésta por ser nombrado Diputado de la Consulta Suiza y por crear una escuela en Yverdón en 1805.

El Instituto de Yverdón se fundó en el antiguo castillo construido por el duque Konrad von Zaehring en la ciudad del mismo nombre. Para fines de 1807 el Instituto tenía 143 alumnos (82 suizos, 61 extranjeros), 17 de ellos mujeres. Para ese entonces la fama de Pestalozzi conseguida por sus éxitos literarios y su labor estrictamente pedagógica había crecido en Europa. Entre otros pedagogos el alemán Federico Fröebel, el francés Marc Antoine Jullien y los ingleses Andrew Bell, J. P. Greaves y Charles Mayo hicieron el viaje al Instituto (Escobar, 1999: XXII). Las prácticas y el trabajo teórico aplicado y recogido en Yverdón, constituyeron por una parte el pináculo pedagógico de Pestalozzi y por otra parte fueron, en buena medida, la piedra angular de la cual surgieron las apropiaciones más significativas de su trabajo que desembocarían, tiempo después, en la enseñanza intuitiva alemana, así como la enseñanza objetiva y las lecciones de cosas en distintas partes del mundo. Continuando con el trabajo editorial, Pestalozzi escribió sus trabajos de corte más educativo: *Instrucciones para enseñar a deletrear y leer* (1801), *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* (1801), *El libro de las madres* (1802), *ABC de la intuición o enseñanza intuitiva de las relaciones de medida* (1803) y *Enseñanza intuitiva de las relaciones numéricas* (1803).

El libro *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* es una compilación de 14 cartas que Pestalozzi mantuvo con el editor Heinrich Gessner en las que expone su sistema y su método (Escobar en Pestalozzi, 1999: XXVIII). En ellas describe algunas de sus propias experiencias

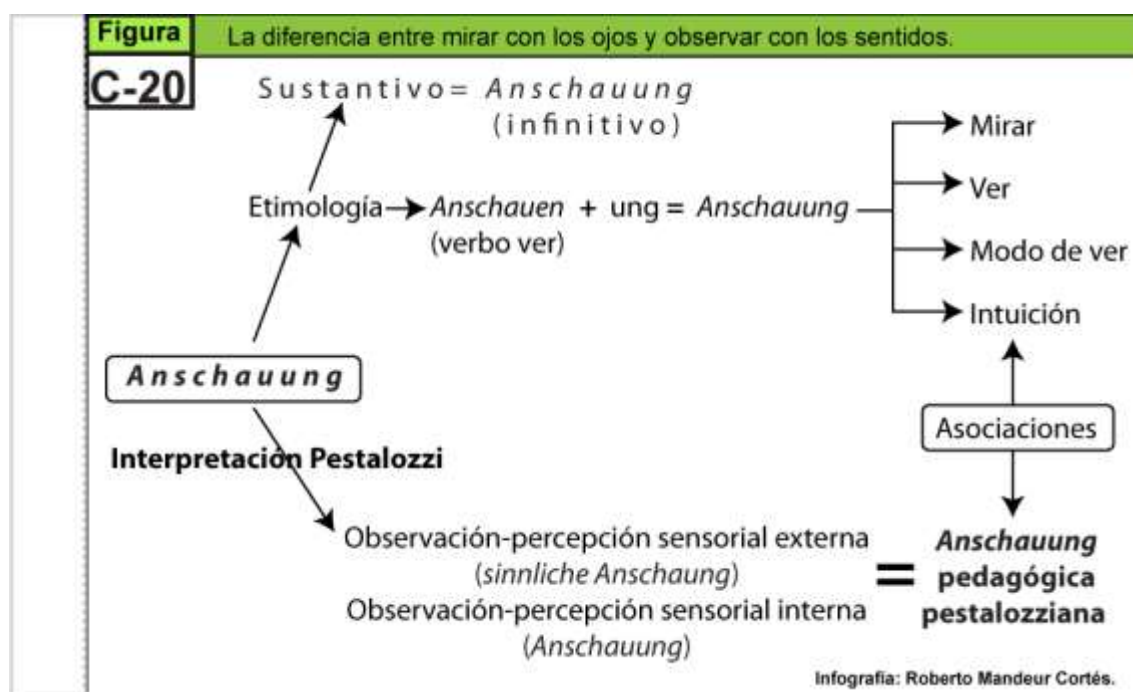
de costos de producción, la imposibilidad tecnológica y técnica de reproducción o la consideración de la imagen como un simple adorno prescindible que no se reconocía como parte intrínseca del texto.

educativas y aspectos nucleares de su pensamiento pedagógico. Aunque en esta obra Gertrudis, la compañera estelar de *Leonardo*, sólo aparece en el título, Pestalozzi hace referencia a ella como la madre de forma general e impersonal, enfatizando su papel educativo esencial en el hogar y argumentado la necesidad de proveerla de libros de texto (mismos que él creó para sus primeros tres y cuatro años de vida). La inclusión de Gertrudis sólo en el título pudo deberse a una estrategia comercial del editor para aprovechar la inercia del éxito editorial de la novela y vender más libros (Escobar en Pestalozzi, 1999: 1).

7.- La madre, el niño, la intuición, la imagen y la educación

Al igual que en Comenio, el término intuición aparece desde las primeras traducciones al español de la obra de Pestalozzi. Éstas estaban hechas desde el francés y no del alemán, y en ellas fue donde se utilizó *l'intuition* y *enseignement intuitif* para traducir los términos *anschauen* y *Anschauungsunterricht* (Roldán Vera, 3: 2012). Esta traducción implica ciertos problemas semánticos.

Anschauung es el infinitivo del verbo alemán *anschauen* que significa mirar, observar o contemplar. Algunos diccionarios lo marcan como sinónimo de la palabra alemana *Intuition* (sobre todo en sus sentidos antiguos); sin embargo, Pestalozzi no usó este término en alemán (figura C-20).



Tal parece que el uso de la palabra intuición en español no fue accidental y que no respondió sólo a un orden lingüístico sino a uno conceptual (las traducciones más directas hubiesen sido “observación” o “enseñanza visual”)⁴⁵ Como observaremos, aunque “intuición” en español comparte algunos significados con *Anschauung*, no es exacta para explicar el concepto que Pestalozzi formuló de acuerdo a sus experiencias educativas. Al igual que en el estudio de la *intuitio* comeniana, hay que adentrarse directamente en su fundamento pedagógico para comprender cabalmente su significado, sobre todo en lo que respecta a la enseñanza, la imagen, el observador y sus sentidos.

8.- La triada del conocimiento y la *Anschauung* pestalozziana

El complejo término de *Anschauung* ha sido objeto de reflexión epistemológica en la filosofía alemana. Emanuele Kant fue uno de los estudiosos más sobresalientes del proceso de pensamiento/observación del ser humano y del concepto de *Anschauung* (intuición). En su *Crítica de la razón pura* (1781) concluye que las cosas en sí mismas no pueden ser nunca conocidas y ejercen un efecto causal en el observador. Entre el observador y la representación del objeto en su mente está el mundo externo; éste crea una particular forma de representación mas no puede conocerse directamente. Nuestra “razón pura” esta consciente sólo de la representación mental del objeto. Pero el ser humano también posee una “razón práctica” que dicta al yo los principios de la moral. La conciencia o “imperativo categórico”, es innato al ser humano y debe ser obedecido (Easton, 1966: 180).

Rousseau, desde una postura diferente a la de Kant, llegó a una misma conclusión: se debe confiar en el yo y su intuición, en lugar del intelecto, en beneficio del albedrío humano (Easton, 1966: 180). Rousseau creía en la posibilidad de una religión natural y común a toda la humanidad; aún cuando las pruebas de la existencia de Dios de Santo Tomás de Aquino establecían su base racional, debería ser una religión del corazón y no de la mente (Easton, 1966: 180). Por otra parte Hegel, en su *Enciclopedia de las Ciencias Filosóficas* (1817), establece su concepto de “Idea”: el hombre no puede impedir a la “Idea” manifestarse por sí misma; el sólo puede cooperar con ésta y de esta manera estar en primera fila en el flujo de

⁴⁵ También en la traducción directa del alemán al español de *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* publicada en Dresden en 1888, después reimpressa en México, el español José Tadeo Sepúlveda tradujo *Anschauung* por intuición.

la historia. La “Idea” no puede ser apropiada por las facultades analíticas del hombre – llamadas por Hegel “entendimiento” (*Verstand*)– sino sólo por la razón o la intuición (*Vernunft*); una facultad humana superior que el mero entendimiento o intelecto (Easton, 1966: 287).

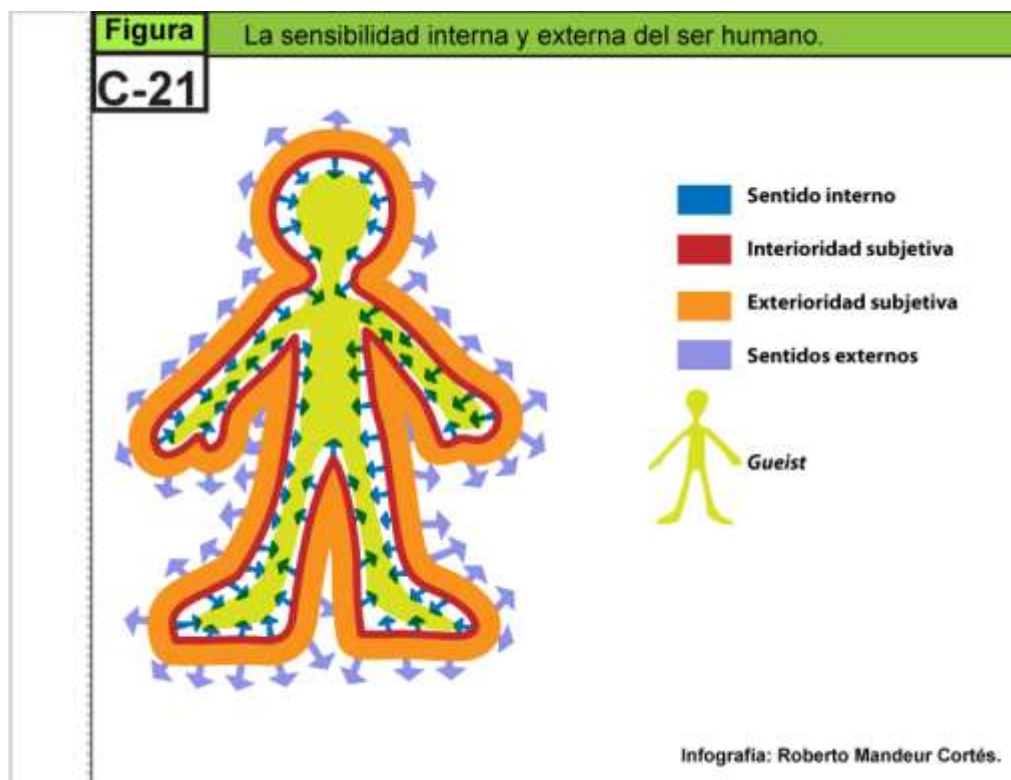
Para comprender la originalidad de la *Anschauung* pestalozziana es necesario considerar estos puntos: para Kant el ser humano no puede conocer el mundo representado en imágenes mentales; sólo lo podrá hacer a través de la experiencia empírica (razón práctica). En la propuesta de Rousseau el término intuición tiene que ver con el sentido de corazonada y en Hegel con el surgimiento súbito de una respuesta, solución o idea genial. Esto dista por completo de lo que plantea Pestalozzi en su *Anschauung* pedagógica, como se verá a continuación.

En su carta cuatro de la correspondencia con Gessner, Pestalozzi mismo establece que desconocía el trabajo tanto de Rousseau como Basedow al momento de escribir sus obras e implementar sus conocimientos en la enseñanza en el aula. Esto puede apuntalar que muchas de las innovaciones pedagógicas creadas y aplicadas por Pestalozzi fueron originales de él; como su concepto de *Anschauung* que surgió de su propia reflexión, experimentación, teorización y aplicación en la enseñanza que hizo Pestalozzi en sus distintos proyectos educativos. ¿Qué significa la *Anschauung* en Pestalozzi?

Para Pestalozzi la integridad cognitiva de los seres humanos se compone de los sentidos externos (lo tangible del ser) -el ojo, el oído, el tacto, el gusto y el olfato- y el sentido interno (lo intangible del ser) constituido por el *Geist*, que fue traducido como espíritu y que es en cierta forma equivalente al concepto de alma comeniano (figura **C-21**).

El *Geist* o espíritu pestalozziano es una especie de cohesión de la interioridad humana con su exterioridad física; es la unión entre lo intangible del ser humano (lo mental y el alma) y lo tangible (lo material orgánico). En el *Geist* se imbrican facultades intangibles como la conciencia y la memoria, que son aspectos atribuidos a la mente humana, con el sentido interno, con el corazón -que es el centro del ser humano donde yace Dios (Pestalozzi, 1999: 127)- y con la materialidad sensual física del ser humano. Según Pestalozzi a la vista y a los sentidos externos (oído, tacto, gusto y olfato se les puede engañar fácilmente; incluso el sentido interno parte del *Geist* también se le puede engañar; pero al corazón, que es el centro cognitivo sensual interno del ser humano, no se le puede burlar. Para acceder al conocimiento verdadero el sujeto debe observar al exterior, percibir y reflexionar al interior y cruzar en su interioridad la información que

ha recogido con su sentido externo e interno, que subyace en el Geist, con el conocimiento vero del corazón que es el contacto directo con DIOS.



Todos los procesos cognitivos involucran esta triada de espíritu, cuerpo e intelecto. No se puede reducir el término *Geist* al de mente; ésta sólo es una parte de la integridad cognitiva humana. De acuerdo con Pestalozzi, la mente se aloja en el cerebro donde se lleva a cabo el proceso intelectual, y sólo al compaginarse con el proceso de análisis y reflexión del corazón se podrá intuir claramente al mundo y sus cosas: [el hombre “debe, pues, necesariamente aprender a conocer el mundo físico, antes que pueda llegar al conocimiento del mundo intelectual” (Pestalozzi, 1999: 129).

Así, al igual que Comenio, Pestalozzi plantea una exterioridad y una interioridad sensorial del ser humano en el proceso de observación y percepción del mundo y sus cosas. En ambas propuestas el alma y la materia sensual están correlacionadas de manera similar, pero el enfoque es algo distinto. Para Comenio el alma es algo inconmensurable en relación al Creador que sintetiza a lo interno y a lo externo del ser humano con todo el universo y Pestalozzi se aproxima

al alma subjetiva que yace al interior del ser humano constituida por su mente, su espíritu y su materia en relación al mundo que le rodea. Para Comenio hay tres sentidos internos (la fantasía, el sentido común y la memoria) contenidos en el cerebro y en el alma; Pestalozzi habla de un sentido interno donde se integran la imaginación, la conciencia, la memoria y el intelecto al y en el *Geist* humano.

Al parecer, Comenio en su *Didáctica Magna* y en el *Orbis* no diferenció su *Intuitio* en “interna” y “externa”; en cambio Pestalozzi utiliza, en el libro *Semana para la Formación Humana* de Enrique Pestalozzi y sus Amigos, vol.2-3 (1815)⁴⁶, dos términos: *sinnliche Anschauung* y *Anschauung*. El primero significa percepción, sentido, sensación e intuición y remite al proceso o trastocamiento casi automático que sufren tanto los sentidos externos como el interno cuando se exponen a un objeto o imagen de la realidad (observación). Esto resulta en el alojamiento de la intuición de dicho objeto o imagen en el *Geist* humano (percepción) sin que necesariamente exista conciencia interna de este proceso de observación percepción. Es cuando lo observado sensualmente es sentido y alojado por lo interno mediante lo externo, sin que necesariamente lo intuido sea reflexionado, pensado y concientizado por el sujeto que lo intuye.

Por su parte, *Anschauung* es un proceso más complejo que engloba a la *sinnliche Anschauung* y a la percepción interna de lo intuido por medio del sentido interno cohesionado en el *Geist*: el sujeto está consciente de lo que observa e intuye, así tratará de ordenar y comprender lo intuido por medio de la conciencia y la reflexión cuando compare lo que interioriza por primera vez con lo que ya estaba previamente interiorizado en su integridad cognitiva y conservado en su memoria.

El pedagogo francés Marc Antoine Jullien, quién visitó Yverdón en 1812 y que en el mismo año publicó *Sistema de Educación de Pestalozzi*, define intuición (*Anschauung*) como: “la visión mental o la facultad de ver o discernir mentalmente lo que no puede percibir por medio de los sentidos. La intuición (*Anschauung*) es el principio, base y medio de la instrucción” (Jullien en Escobar, 1999: XXXI).

Por otra parte, el francés Daniel Alexandre Chavannes, en la *Exposición del método elemental de Enrique Pestalozzi* (1807), complementa el concepto de intuición (*Anschauung*)

⁴⁶ Pestalozzi, Enrique (1815) *Wochenschrift für Menschenbildung von Heinrich Pestalozzi und seinen Freunden*. Zweiter Band. Erstes bis fünfzehntes Stüdf. Mit einer Figuren Tafel. 1815, Aarau, Suiza, H.R. Sauerländer editor.

muy en relación a la voz latina *intuitio* y al significado que está latente en Comenio y que se amplía con el concepto de Pestalozzi:

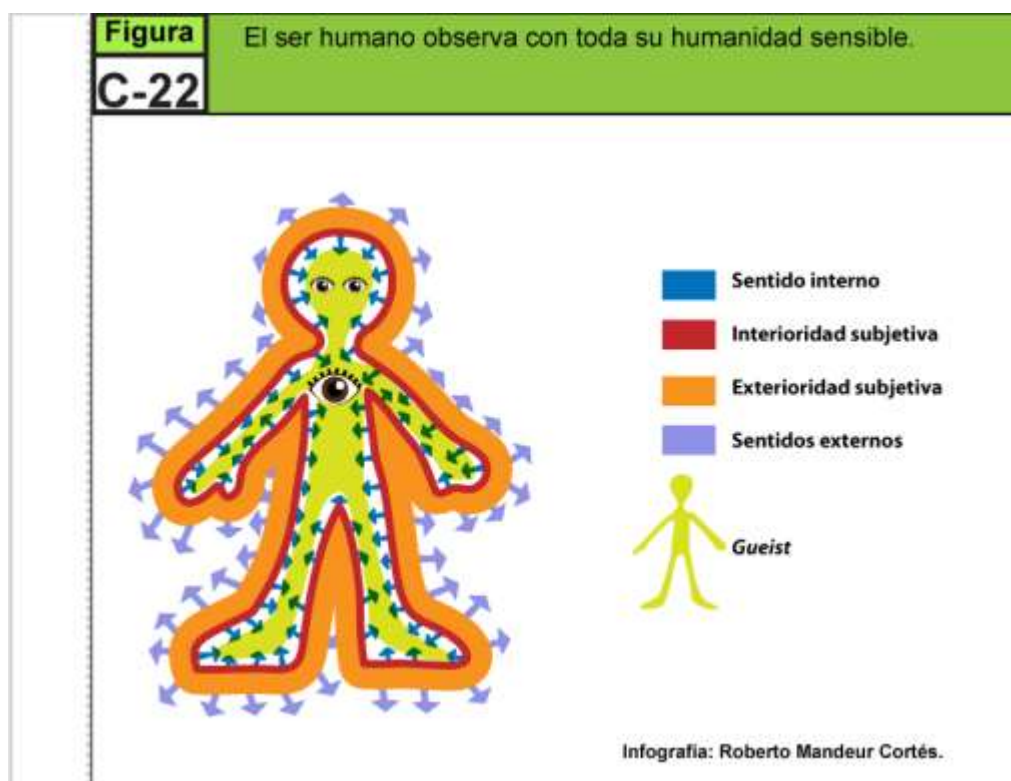
La voz intuición es derivada de una voz latina que significa ver en, o dentro, considerar de cerca y hasta lo íntimo. Hoy se usa filosóficamente para designar la vista del sentido interior o del **alma**. La impresión recibida por los sentidos exteriores, y principalmente por el de la vista, se comunica inmediatamente al **alma**, la que por este medio adquiere el sentimiento o conocimiento interior del objeto. Esta representación del objeto, comprendida por el **alma**, se llama intuición. Puede llegar a ser tal, que el hombre con la ayuda de la imaginación y de la memoria, goce de la vista de todos los objetos, cuya sensación distinta le ha sido transmitida por los ojos, aun cuando ya no estén delante de ellos; y eso tan vivamente como si estuviesen presentes (1807: 2). [Énfasis añadido].

Así, la observación no se hace sólo con los ojos como señala Chavannes, sino con todos los sentidos externos comandados por la vista ocular externa y con el sentido interno (alma). Intuir implica observar y percibir con toda la humanidad sensual. En materia educativa, el “método de intuición” ayudará al niño a desarrollar esta observación y percepción interna al presentarle las cosas de forma simple y ordenada, lo que a su vez ayudará a ordenar su proceso subjetivo de *Anschauung*. Este proceso ayuda al infante a ver y abstraer objetos que posean una realidad registrable por los sentidos externos (ya sea de la realidad física circundante o de su representación en una imagen impresa) (figura C-22) mientras desarrolla su capacidad de abstraer ideas provenientes a su vez de otras ideas y no sólo de la presentación de objetos.

En *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, Pestalozzi usa el término *Anschauung* indistintamente en la multiplicidad de sentidos aquí señalados: para definir el proceso complejo de observación-percepción, para definir el proceso de interiorización de las cosas, para definir el objeto o cosa observable que está afuera del sujeto o para definir al objeto en el interior del sujeto. Por ello una lectura fragmentada de esa obra no basta para la comprensión del concepto.⁴⁷

⁴⁷ Por ejemplo, en ella Pestalozzi define *Anschauung* como “la simple presencia de los objetos exteriores delante de los sentidos y la simple excitación de la conciencia de las impresiones que ellos producen” (1999: 95), definición que está más en relación con *sinnliche Anschauung* que con su concepto integral de *Anschauung* que está disperso por toda su obra.

Existe evidencia de que la *Anschauung* pestalozziana fue despojada, posiblemente por corrientes sensualistas (empiristas) de su época, de sus elementos más espiritualistas en su apropiación en otros contextos (Roldán Vera, 2012: 4). Por ejemplo la traducción de Francisco Zea (1807) del trabajo de Alexandre Chavannes es reveladora en este sentido: “[Por intuición] denota Pestalozzi la interior representación viva, distinta y clarísima de los objetos que han hecho impresión orgánica en los sentidos corporales (Zea en Roldán Vera, 2012: 4)”. Es decir, la observación se hace con los sentidos externos y se percibe (interioriza) mediante un proceso de impresión o fijación orgánica en el cerebro; no en la mente y mucho menos en el alma del sujeto como aseveraba Pestalozzi. Para el suizo, a diferencia de Kant, entre el mundo exterior y el interior del sujeto estaba la mente, el *Geist* (alma) y la materialidad orgánica del ser humano y el mundo sí se puede observar, conocer e interiorizar a través de esta triada cognitiva humana. En relación a la intuición como corazonada de Rousseau, Pestalozzi también sitúa al corazón dentro de su definición del proceso cognitivo del ser humano pero de una forma diferente como se verá más adelante.



Eventualmente esta noción empirista de la observación, percepción e impresión orgánica de lo intuido en el cerebro humano (imagen o representación mental) mediante sus cinco sentidos externos tomará un cariz epistemológico particular al entrecruzarse con el positivismo comtiano, apropiado en la pedagogía por Mills, Spencer, Flores y Barreda (entre otros). Esto tendría expresiones propias en México a finales del siglo XIX, como se verá más adelante.

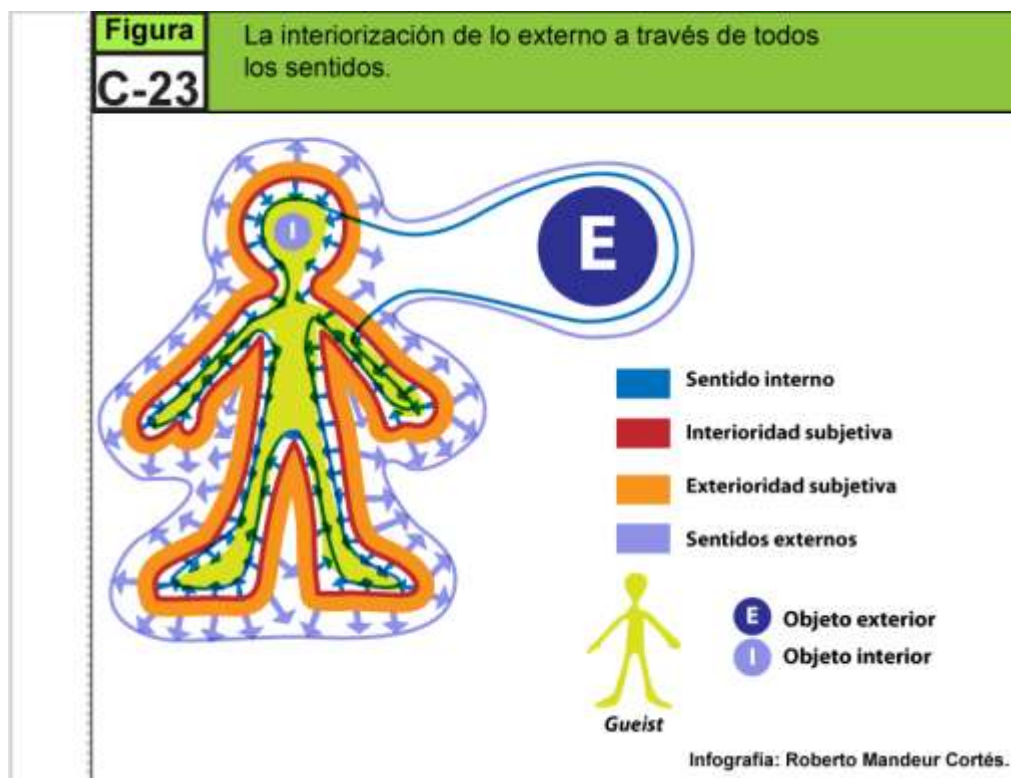
8.1 Lo externo se hace interno por medio de los sentidos

Según Pestalozzi, el ser humano recibe múltiples impresiones desordenadas y constantes de lo que hay en su exterior a través de sus sentidos externos; por esta razón es necesario un método que ayude a los infantes a ordenar lo que ven y se “procura formar el juicio del niño hablando a sus ojos” (1807: 3). En cuanto a la relación que hay entre los sentidos externos, los internos y lo que rodea al sujeto, Pestalozzi establece que “como ser vivo, físicamente no eres otra cosa que tus cinco sentidos. De lo que se deduce que la claridad o la oscuridad de tus concepciones debe esencial y absolutamente depender de la distancia, pequeña o grande, desde la cual todos los objetos exteriores hieren tus sentidos, es decir, a ti mismo, o el punto céntrico en que tus ideas vienen a reunirse en ti” (Pestalozzi, 1999: 57).

Ese centro de todas tus intuiciones, tú mismo, es igualmente para ti un objeto de intuición. Te es más fácil comprender clara y distintamente lo que tú mismo eres que lo que esta fuera de ti. Todo lo que tú sientes de ti mismo es en sí una intuición precisa; solamente lo que está fuera de ti puede ser una intuición confusa. Luego la marcha de tus conocimientos cuando ellos se aplican a ti mismo, es en un grado más corto que cuando ellos se aplican a un objeto exterior cualquiera. Todo lo que tú conoces de ti lo conoces con precisión; todo lo que sabes se precisa en ti y en sí por ti mismo. El conocimiento de la verdad procede en el hombre del conocimiento de sí mismo (Pestalozzi, 1999: 57).

El sujeto aprehende o sujeta las intuiciones externas a través de sus sentidos externos; una vez situados estos objetos en su interior (alma), el sujeto los observa, reflexiona y los comprende, y luego los deposita en su memoria para compararlos con las nuevas intuiciones que hará en el transcurso de toda su vida. Hablando en primera persona el proceso sería: veo (siento) al objeto, lo sustraigo de la realidad externa, lo meto a mi interior (intuición) donde el objeto ya es mío (figura **C-23**). El objeto, que afuera del sujeto posee

materialidad física accesible a los sentidos externos, en el interior del sujeto carece de materialidad y sólo es accesible al *Geist* para la intuición interna. Así la intuición interna de lo percibido ayuda a clarificar a la intuición externa.



Ahora bien, Pestalozzi habla tanto de una distancia física entre el objeto y el observador como de una distancia entre lo intuido con respecto al centro del sujeto en su interior. La expresión “las cosas que hieren⁴⁸ mis sentidos” se refiere a la afectación que las cosas exteriores generan al ser observadas tanto por los sentidos exteriores como en la observación por medio del sentido interno, pero esas cosas aparecen a la vista confusas, entremezcladas y complejas:

De las intuiciones oscuras a las nociones claras: Todas las cosas que hieren mis sentidos no son para mí medios para adquirir nociones exactas, sino en cuanto que los fenómenos que ellas presentan hacen primeramente caer en mis sentidos su manera de ser inmutable e invariable más bien que sus condiciones mudables o sus propiedades. Ellas son, al contrario para mí, fuentes de error y de ilusión cuando los fenómenos que ellas presentan hacen caer en mis sentidos sus accidentes más bien que su sustancia (Pestalozzi, 1999: 53).

⁴⁸ El verbo alemán original es *berühren*, que se puede traducir como tocar, palpar, afectar, rozar o herir.

Entonces interviene la inspección interna de lo intuido externamente, que es un proceso por el cual el sujeto analiza y comprende en su interior lo que le fue ocultado al ojo y/o lo que no fue registrado por todos los sentidos externos. Las imágenes o intuiciones internas, cuando son recordadas (recuperadas de la memoria) y se proyectan en el *Geist*, equivalen a revivir un momento o recordar un objeto tal cual es sin necesidad de tenerlo presente; en dicha proyección interna el objeto es vívido, real y fiel al original físico que motivó la primera intuición.

Aquí es donde radica un punto vital de la *Anschauung* entre la visión ocular (*sinnliche anschauung*) y la visión interna (*Anschauung*): el ojo y los sentidos externos se estimulan, se engañan y se confunden con lo que se observa sensualmente. Los objetos se muestran a la vista fundidos en una masa visual que oculta más de la sustancia de cada objeto que lo que muestra de ésta a los sentidos: “El mundo, me decía en los soliloquios de mis sueños, se extiende a nuestra vista como un mar de intuiciones que se mezclan y se funden las unas con las otras. Las cosas del mundo son intuiciones mezcladas, externas y confusas al sujeto observador” (Pestalozzi, 1999:56). Con el método pestalozziano se pretende, entre otras cosas, dar herramientas al niño para que dirija la mirada a un objeto en particular y lo abstraiga en su interior, donde le corresponde a la mente y al corazón, que son parte del *Geist*, descubrir el engaño o el desorden para aclarar la intuición externa en lo interno.

Para Pestalozzi, la realidad es ante los ojos de un niño todavía más confusa, difusa y entremezclada de lo que es para un adulto. Por eso tiene que aprender a diferenciar unas cosas de las otras para comprenderlas: “Mientras mayor número de sentidos empleamos en la investigación de la naturaleza o de las cualidades de un objeto, tanto más exacto es el conocimiento que adquirimos de ese objeto” (Pestalozzi, 1999: 54). Al infante inmaduro, que todavía no controla ni ordena su visión y percepción del mundo, se le deben mostrar objetos claros, concisos y previamente ordenados por el adulto, para que pueda diferenciarlos claramente entre sí y de la realidad, para que los aprehenda en su interior claros y nítidos para que pueda intuirlos y conservarlos; en esto consiste su “instrucción intuitiva”:

Una instrucción intuitiva es pues la de hacer convencer claramente al niño de lo que se le enseña, aunque sean las verdades más complicadas. Es necesario para esto, que pueda ver por sus propios ojos la evidencia, y que por decirlo así, pueda palparla. Se comprende sin dificultad que si se pudiese hallar el medio de conseguir tales efectos,

sería precisamente el camino más seguro y el más acertado que podría seguir el niño en lo posible (Chavannes 1807: 2).

9.- La enseñanza intuitiva por imágenes: la imbricación de la imagen impresa de Comenio y Basedow y la imagen intuitiva dibujada de Pestalozzi

Comenio, Basedow y Pestalozzi propusieron formas de instrucción intuitiva a partir del uso de la imagen para distintas edades: el dibujo intuitivo entre los 3 y 4 años en promedio (Pestalozzi), enseñanza simultánea de las lenguas y las cosas del mundo por imágenes, de los 6 a los 12 años (Comenio), y enseñanza visual intuitiva a los 15 años (Basedow). Comenio y Basedow propusieron la copia visual de la realidad, construida a través de imágenes, de cosas físicamente inaccesibles al lector, que daban la posibilidad de mostrar el mundo físico ordenado visualmente en representaciones para ser intuitas por los niños. Pestalozzi, en tanto, propuso que el contexto espacial y físico adyacente al ser humano fuera la fuente directa para hacer la intuición de las cosas del mundo circundante.

A diferencia de Comenio y Basedow, Pestalozzi no desarrolló un método intuitivo en torno a la imagen impresa similar al *Orbis* y al *Elementarwerk*, probablemente porque para él la intuición debía comenzar tempranamente (3 años) desde la realidad misma y de sus objetos materiales tridimensionales y no de su impresión en estampas, cuadros, etc. Jullien lo formula así en su *Sistema de Educación de Pestalozzi* (1812): “I.- Ningunos, o muy pocos libros: el niño se sirve de libros a sí mismo, puesto que, en vez de leer ejecuta; II.- Ninguna o muy pocas estampas o figuras de objetos. La naturaleza es el gran modelo que sucesivamente se ofrece a la atención y al estudio” (Jullien en Escobar, 1999: XXIV).

Para Pestalozzi observar significa hacerlo con toda la humanidad sensorial y su propuesta implica el uso y manipulación manual de objetos. Sin embargo, la *Anschauung* no se reduce al uso exclusivo de objetos: cuando la distancia física entre el sujeto y el objeto impide una intuición por el tacto, lo real se tiene que aprehender a través de la vista y con apoyo en todos los demás sentidos externos. Bajo esta lógica, el maestro podía dirigir la atención del niño hacia un objeto visible pero físicamente distante sin que necesariamente tuviera que tocarlo con las manos. Era primordial desarrollar el proceso de intuición sobre lo real en los primeros años para que después el niño pudiera hacerlo sin problema alguno sobre una imagen impresa y sobre una idea abstracta. Cuando Pestalozzi señaló: “primero

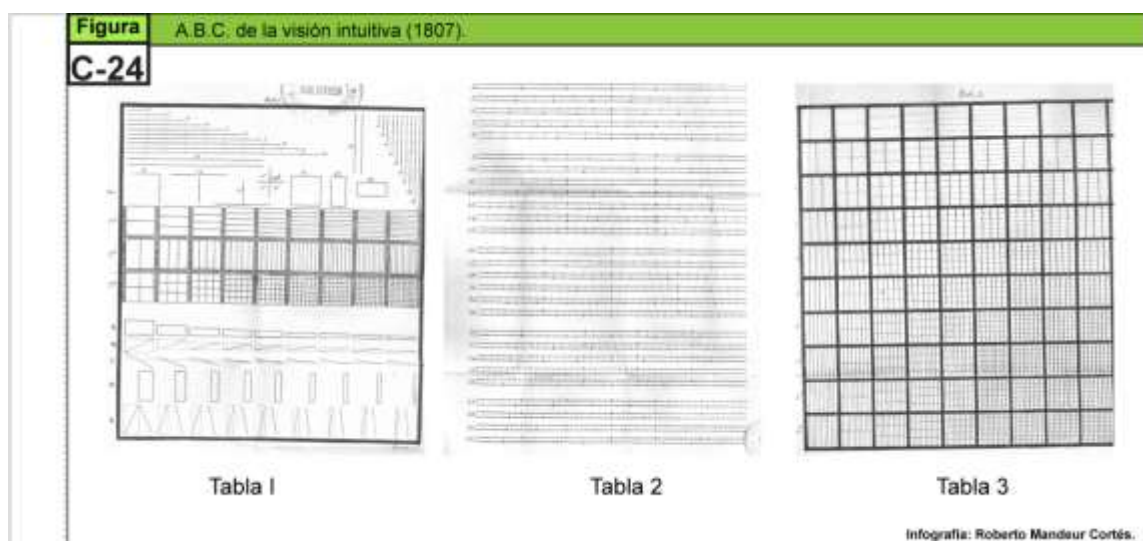
la realidad, después el símbolo; primero la cosa, después la palabra” (Pestalozzi en Painter, 1911: 352), quería decir que se debía mostrar la cosa antes que su nombre y nunca al revés, no dar ideas abstractas sino representaciones concretas para la enseñanza, al igual que lo propuso Comenio. Probablemente Pestalozzi descarta las imágenes para niños pequeños por considerarlas muy abstractas, ya que una imagen es en sí una abstracción de la realidad o un símbolo que la representa y la imagen impresa como medio para intuir podría entorpecer el desarrollo intuitivo en un infante de tres años de edad en lugar de desarrollarlo. Siguiendo esta idea de la lejanía física entre el objeto de interés y el sujeto interesado en éste, Pestalozzi incorporó a su *Anschauung* la técnica de dibujo de “imágenes intuitivas” (Pestalozzi, 1999: 37) para aislar del “ruido” visual al objeto de interés a través del dibujo y reconocimiento de su silueta.

10.- El dibujo y la enseñanza intuitiva

Así, la imagen se usa para intuir la realidad y el dibujo se usa como herramienta para registrar y deconstruir los objetos y las cosas que se entremezclan en la realidad física circundante. El dibujo sirve para diferenciar los objetos y comprender el tamaño, la forma y las relaciones de proporción que hay entre ellos: “El dibujo es la aptitud de poder representarse y de reproducir fielmente por la observación de un objeto cualquiera y por medio de líneas semejantes, el contorno de ese objeto y los caracteres interiores que él encierra” (Pestalozzi, 1999: 80). Al igual que lo que proponían Comenio y Basedow, la intuición se podía hacer tanto sobre la realidad física circundante como a través de una representación de ella; pero para Pestalozzi la imagen dibujada por el niño es un instrumento adicional para intuir la realidad que se observa.

En sus experiencias para enseñar escritura, Pestalozzi comprendió la necesidad de subordinarla al dibujo, y trabajando en la enseñanza del dibujo, vio la relación y la subordinación de este último al estudio de la medición (1999: 56). Mediante el método *A.B.C. de la visión intuitiva* el niño aprende a dibujar exactamente la línea horizontal con la que empiezan los ejercicios, “se le escogen en el caos de todas sus intuiciones figuras cuyos contornos no sean otra cosa que la aplicación de la línea horizontal que le es familiar, o exigen a lo más, sólo un desvío imperceptible de ella” (Pestalozzi, 1999: 81). Pestalozzi postula que el origen de nuestros conocimientos se encuentra en el número, la forma y la palabra, que para él son las características constitutivas de los objetos (1999: 57). En el *A.B.C.* el dibujo aparece en todas sus partes como una fácil aplicación de las formas que han sido observadas por los niños y que por medio del ejercicio de

reproducirlas desarrollan en él en conocimientos prácticos de las medidas (Pestalozzi, 1999: 81). Aunque Pestalozzi se distancia del uso editorial de imágenes impresas, en su *A.B.C.* se incluyen tres cartillas desplegables con imágenes lineales y geométricas impresas para desarrollar la enseñanza intuitiva entre los textos y las imágenes. Las imágenes lineales de la tabla 1 (figura C-24) se relacionan con una etiqueta numérica al texto. Se inicia estudiando la línea recta horizontal en proporción con otras más grandes. Después se estudia la línea recta vertical de la misma forma. Posteriormente, de la unión de ambas líneas surge el estudio de los ángulos y la construcción de cuerpos geométricos rectangulares que, mediante el uso de la recta horizontal y vertical, se subdividen proporcionalmente. Después del conocimiento de la línea recta horizontal y vertical se aborda el estudio de la línea oblicua en relación al rectángulo, siempre en proporción con el ancho y el alto.



La tabla 2 es “para que el niño compare las partes medidas en la línea recta y en la determinación de las razones de unas respecto de otras”. La tabla 3 se utiliza para “aplicar la facultad de contar y medir adquirida por la comparación de las partes medidas en la línea recta para determinar la relación entre el ancho y la altura del cuadrado y sus divisiones, y al contrario” (Pestalozzi, 1807: 100). El uso de las tablas juntas “conduce al niño a contar por la determinación de la medida de las diferentes divisiones de líneas rectas y del cuadrado”. Luego “le conduce a la ciencia de medir por la determinación de las relaciones numéricas de estas mismas divisiones en general hasta el punto en que unas y otras relaciones lineales y

numéricas siguen siempre juntas” (1807: 101). Estas tablas eran guías y plantillas de ejercicios visuales que también se podían replicar en el pizarrón y sobre las cuales hay indicaciones diversas en el libro de texto para trabajar sobre ellas. En estos ejercicios se puede observar claramente la relación del nombre, el número y la forma que planteaba Pestalozzi en la enseñanza del dibujo para comprender la proporción, el conteo y su relación con el lenguaje. El sistema se basa en la correlación entre el dibujo (la forma), la palabra que nombra a esta representación (nombre) y su dimensión matemática intrínseca. Por ejemplo, el dibujo de una línea horizontal dividida en cinco partes se enlaza al nombre *línea horizontal* y con el número 5 o $1/5$ de la división proporcional.

El Nombre, la Forma y el Número deben en efecto ser mirados como los únicos medios elementales, porque ellos son las solas cualidades necesariamente identificadas en todos los objetos. No se pueden mudar la forma y el número sin mudar su naturaleza. Aunque no sea el nombre mas que una cualidad de simple convención, no es menos necesariamente un medio elemental sin el que no podrían las más veces los hombres reproducirse los objetos, y por lo mismo entenderse (1807: 15).

El método de Pestalozzi estaba diseñado para intuir objetos mediante el dibujo lineal. Siguiendo con lo planteado en el *A.B.C.*, el objeto se comienza dibujando con la línea recta (la más simple) que se une a otras líneas para construir la forma de cuerpos geométricos en contorno lineal y sin relleno. Las líneas y los cuerpos geométricos se dibujan de acuerdo a medidas precisas en proporción para dibujar cuerpos geométricos siguiendo dicha proporción. Este proceso de dibujo preciso y meditado requería de la intuición interna: “Cada línea, cada medida, cada palabra es producto de la inteligencia, un resultado de las intuiciones maduramente elaboradas, y debe ser considerado como un medio de llegar al esclarecimiento progresivo de nuestras ideas” (Pestalozzi, 1999: 56).

Ni la materia ni el color son relevantes en la formación de ideas sobre los objetos en ese momento en la enseñanza intuitiva de un niño, ya que los ejercicios de dibujo están pensados para decomponer al objeto de tres dimensiones en papel o el pizarrón: el dibujo se vuelve diagrama de líneas, pierde su volumen y la materia se pierde al no haber color de relleno. La instrucción intuitiva de la relación de las formas tiene por objeto dirigir al niño en este nuevo ramo; Pestalozzi le llama “un medio artificial para ejercitar el ojo del niño a apoderarse de las formas, y a determinar las dimensiones de los objetos que le ha hecho conocer la simple intuición, y para acostumbrar su mano a delinearlas” (1807: 98), y pide no

confundir su “método con libros elementales de figuras acompañadas con definiciones y explicaciones fuera del alcance del niño” (1807: 3).

El Libro de las Madres o dirección para las madres que quieren enseñar a sus hijos a observar y hablar (1803) “debe ponerlas [a ellas] en disposición de enseñar a sus hijos a comprender las formas de los cuerpos que la naturaleza les pone ante los ojos” y lo que se debe medir y observar en ellos para conocer su forma, similitud o diferencia con otros (Pestalozzi, 1999: 222). Para el pedagogo suizo la educación, la intuición y el uso de libros de texto empezaba en la casa y la madre era la educadora ideal de los hijos y quien debía encauzar a los niños en el dibujo como instrumento de la intuición.

10.1.- De lo complicado a lo sencillo y de lo sencillo a lo complejo: el proceso de la intuición

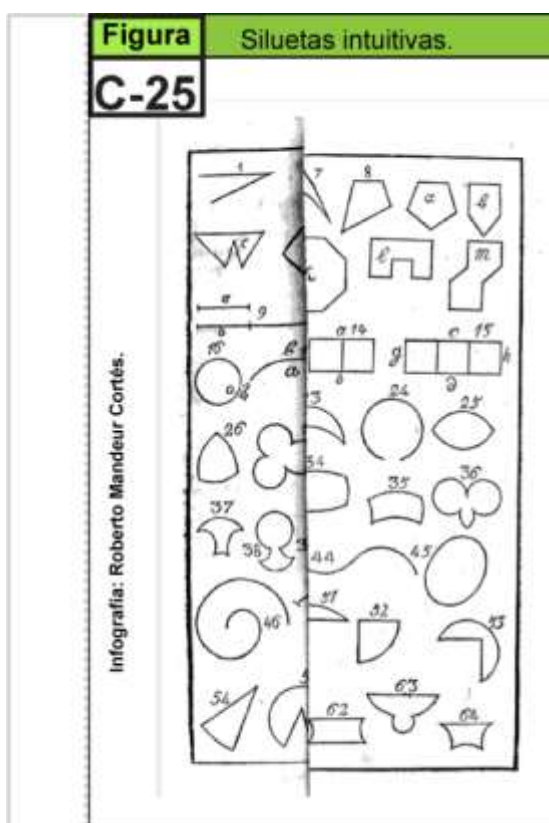
El dibujo hace posible ir “de lo sencillo a lo complejo” al ayudar a abstraer, diferenciar y aislar el objeto por medio de su contorno de la complejidad entramada de las intuiciones del mundo, para poder hacerlo claro, lúcido en la intuición interna y en su representación externa dibujada. “La intuición más compleja se compone también de elementos simples que la constituyen. Desde el momento en que se las posee completamente, se hace simple lo más complicado” (Pestalozzi, 1999: 54). Las imágenes intuitivas de la figura **C-25**, tomadas del *Semana para la Formación Humana* de Enrique Pestalozzi y sus Amigos (vol. 2-3), muestran algunos ejemplos de estas siluetas y contornos geométricos que se dibujaban e incluso recortaban para enseñar y practicar el aislamiento del objeto de la realidad a través del trazo de su contorno.

En la carta VI de *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, titulada *Teoría de la Intuición*, Pestalozzi narra cómo empezó a concatenar ciertos aspectos de su metodología bajo la idea de abstraer de lo complejo lo sencillo, para, a partir de lo sencillo interiorizado crear algo ordenado y complejo: “la manera de proceder de un hombre educado que quiere analizar seriamente y esclarecer poco a poco una cuestión cualquiera, oscura y complicada a sus ojos” (1999: 56) consiste en que el sujeto dirija siempre su atención a estos tres puntos de vista: “1) ¿Cuántos objetos hay a su vista y de cuántas clases?; 2) ¿Qué apariencia tienen ellos?, ¿cuál es su forma?, ¿cuáles sus contornos? y 3) ¿Cómo se llaman?, ¿cómo pueden representarse cada uno de ellos por un sonido?, ¿por una palabra?” (1999: 58).

Empero, el éxito de esta operación presupone la posesión del sujeto de tres facultades: 1) La facultad de percibir las diferencias de forma de los objetos y de representarse su capacidad o extensión; 2) La de separar esos objetos en atención al número, y figurárselos distintamente

como unidad o como pluralidad y 3) La de doblar y de hacer indeleble por medio del lenguaje la representación de un objeto, según el número y la forma (1999: 58). Así el arte de enseñar debe tener la triple base para llegar a este triple resultado: 1) enseñar a los niños a considerar cada uno de los objetos que se les da a conocer como unidad, es decir separado de aquellos con los cuales parece asociado; 2) enseñarles a distinguir la forma de cada objeto, es decir, sus dimensiones y proporciones, y 3) familiarizarlos tan tempranamente como sea posible con el conjunto de palabras y de nombres de todos los objetos que les son conocidos (1999: 58).

“Éste es, en efecto, el único medio posible de llegar en los tres ramos de conocimientos a pasar de intuiciones confusas a intuiciones distintas, de éstas a imágenes claras y de imágenes claras a nociones lúcidas” (Pestalozzi, 1999: 59). Aún con su distanciamiento de la imagen impresa como medio de representación de la realidad, la propuesta de Pestalozzi nos permite ubicar al dibujo como un auxiliar analítico del proceso de intuición al observar un objeto físico dentro de la realidad. Con ello Pestalozzi teoriza y amplía las posibilidades de la propuesta de enseñanza con objetos que Basedow aplicó de manera empírica en sus prácticas escolares e hizo su propuesta donde se articularon el sujeto, su sentido interno, sus sentidos externos, la intuición y el dibujo en un método de enseñanza visual.



11.- *El Orbis Pictus de Voigt and Günther's una apropiación editorial de Comenio, Basedow, Campe y Pestalozzi en el contexto alemán decimonónico.*

En *El Orbis Pictus* de Voigt and Günther's. Vol. 3, *Bilderbuch ur Anschauung und Belehrung* (Libro ilustrado para la observación (intuición) y la instrucción) de 1860 se integran el uso de la imagen impresa (*Orbis y Elementarwerk*); el personaje *Robinson Crusoe*;⁴⁹ el término *Anschauung* (relativo a mirada o inspección ocular) y el uso del color que hiere los sentidos (llamar la atención) en una sola publicación. El concepto de primero la imagen y luego el texto sólo se cumple en la primera lámina (figura C-26) y la naturaleza, la historia y la tecnología del mundo europeo del siglo XIX (figura C-27).



En el resto del contenido editorial el orden de primero el texto y luego la imagen no se mantiene; tal vez más por cuestiones mecánicas y editoriales que por alguna propuesta pedagógica. La etiqueta numérica aparece sólo en el texto más no en la imagen a diferencia de lo propuesto en el *Orbis* de Comenio: “Ya que en este tercer volumen los planteamientos del *Orbis Pictus* se realizan a menudo en los viajes y en las tierras extranjeras, para escuchar y mirar cómo se ve lo lejano hemos querido que las historias y descripciones del joven aventurero *Robinson Crusoe* vayan al inicio de este libro” (Voigt, 1860: 1), (ver figura C-28,

⁴⁹ Recomendado por Rousseau basado en el *Robinson der Jüngere* (1779) desarrollado por Campe.

fragmento). La imagen grande (1) Robinson situado en medio de un naufragio. (2) La imagen de Robinson proyectada en una isla desierta. (3) Robinson se mantiene bien en su primera noche en el campo en las ramas de un árbol.⁵⁰



Sin poder profundizar más sobre esta publicación por la extensión de esta tesis; quiero ponderar que de cierta forma es una síncretis editorial que evidencia la influencia de Comenio, Basedow y Pestalozzi, a través de objetos culturales impresos, en el contexto alemán al que se le atribuye el desarrollo de la enseñanza intuitiva alemana decimonónica; también destaca en

⁵⁰ Da du dieses dritten Bande des orbis pictus oft auf Reisen und in fremde Länder geführt werden wirft, um zu hören und zu sehen, wie es in der weiten Ferne aussieht, so wollen wir diesen Erzählungen und Beschreibungen den jungen Abenteurer Robinson Crusoe an die an die Spitze stellen.

este ejemplo el uso del término *Anschauung* referente al acto de observación o mirada ocular externa y no referido al de observación interior. Esta apropiación y reducción sensual empirista de la *Anschauung* a la simple inspección ocular externa se dio en muchas partes del mundo y en México como se observará al final de este capítulo.

Antes de entrar al apartado de las lecciones de cosas se debe considerar que para Pestalozzi la intuición es un proceso de observación-percepción; el proceso de observación comienza cuando el sujeto observa sensualmente un objeto o una imagen con sus sentidos externos; la percepción inicia cuando ese objeto o imagen vista se transfiere y convierte en un objeto mental (espiritual) o imagen mental al interior del sujeto. Cuando la imagen o el objeto visto se interioriza casi automáticamente y de manera inconsciente; se dice que hay una *sinnliche anschaung* (intuición). Esto quiere decir que si lo que se observa está desordenado o es confuso, así de confusa será la percepción interna y no podrá reflexionarse dicha observación hasta que la percepción sea clara al interior del sujeto. Por eso Comenio propuso darle el mundo ordenado en imágenes al infante para que pudiera interiorizar o percibir el mundo ordenadamente a través de un referente visual intencionalmente ordenado. De manera similar a esto, Pestalozzi utiliza siluetas intuitivas claras y concretas para ayudar a desarrollar la mirada del infante. Para este fin Pestalozzi propone un método de dibujo para observar y decomponer lo que se observa e interiorizarlo de forma ordenada, consciente y reflexiva *Anschauung*. La imagen mental o espiritual se fija en el alma (percepción) donde es reflexionada y apropiada. Una vez comprendida el sujeto cobrará conciencia sobre esa imagen y la conservará depositándola en la memoria. La recuperación futura de esa imagen al interior del sujeto; se hace cuando la imagen se proyecta en el alma reviviendo internamente al objeto y sus cualidades aunque el objeto, al exterior del sujeto, haya desaparecido. En otras palabras la imagen espiritual o mental se almacena en la memoria y esta reaparece proyectándose en el alma cuando el sujeto la recupera de su memoria.

En suma, para Pestalozzi la intuición es un proceso de observación-percepción: el proceso de observación comienza cuando el sujeto observa sensualmente un objeto o una imagen con sus sentidos externos; la percepción inicia cuando ese objeto o imagen vista se transfiere y convierte en un objeto mental (espiritual) o imagen mental al interior del sujeto. Si lo que se observa está desordenado o es confuso, así de confusa será la percepción interna y no podrá reflexionarse dicha observación hasta que la percepción sea clara al interior del sujeto. Por eso Comenio propuso darle el mundo ordenado en imágenes al infante

para que pudiera interiorizar o percibir el mundo ordenadamente mientras el infante desarrollaba su proceso de observación-percepción. En este sentido, Pestalozzi propone un método de dibujo para observar y decomponer lo que se observa e interiorizarlo de forma ordenada, consciente y reflexiva. La imagen mental o espiritual se fija en el alma (percepción) donde es reflexionada y apropiada. Una vez comprendida, el sujeto cobra conciencia sobre esa imagen y la conserva depositándola en la memoria. La recuperación futura de esa imagen al interior del sujeto se hace cuando la imagen se proyecta en el alma reviviendo internamente al objeto y sus cualidades aunque el objeto, al exterior del sujeto haya desaparecido.

Capítulo IV

De la enseñanza intuitiva a las lecciones de cosas: apropiaciones anglosajonas de las ideas pestalozzianas para la enseñanza por imágenes y su incidencia en México

En este capítulo rastrearé cómo el principio de intuición pestalozziano sirvió de fundamento a las lecciones de cosas británicas y francesas y a la enseñanza objetiva y las lecciones de cosas americanas, a partir del estudio de las obras del británico Charles Mayo y Norman Allison Calkins. Argumentaré que en el transcurso de estas apropiaciones hubo una transformación del uso intuitivo de la imagen. Este estudio me servirá para mostrar otra fase de las apropiaciones diversas por las que pasaron las propuestas de los educadores de habla alemana revisados en los dos capítulos anteriores hasta su llegada a México.

1.- De la enseñanza intuitiva a las lecciones de cosas de los hermanos Mayo

En el año de 1819 el Instituto de Yverdón de Pestalozzi recibe la visita del reverendo británico Charles Mayo (1792-1846), en licencia de Saint John en Oxford, quien permanece ahí como capellán por tres años. A los hermanos Charles y Elizabeth Mayo se les atribuye la introducción de métodos y principios pestalozzianos a Inglaterra, mismos que Elizabeth puso en práctica en su escuela Epsom (posteriormente movida a Cheam). A fines de la década de 1820 Elizabeth Mayo fue maestra en la escuela pestalozziana dirigida por su hermano Charles. En 1830 en Londres su "Instructivo basado en sus clases y material pedagógico" en un libro titulado *Lessons on Objects as Given in a Pestalozzian School at Cheam, Surrey*. Este libro "contenía cinco lecciones arregladas en orden ascendente de dificultad, hechas

para replicar el orden de aprendizaje natural de los niños” (Schultz, 1999: 68). El libro no contenía ilustraciones.

1.1.- *La apropiación americana de las Lessons on Objects*

En 1831 el pedagogo americano John Frost publicó las *Lessons* de Mayo retituladas como *Lessons on Things*, adhiriendo al título “Destinado a mejorar a los Niños en la práctica de la observación, reflexión y descripción bajo el sistema de Pestalozzi”. La obra era casi idéntica a la edición inglesa de Mayo y tampoco tenía ilustraciones (Schultz, 1999: 69). En 1835 Frost lo reeditó con un nuevo título: *Lessons on Common Things*, agregándole ilustraciones por primera vez (52 grabados sobre los objetos). Posteriormente el libro se siguió publicando tanto como *Lessons on Objects* o *Lessons on Common Things* (por ejemplo la edición de 1857) con y sin ilustraciones.

La ausencia de imágenes en el texto original de Mayo se deriva de que la obra era una guía para maestros: elaborado con base en sus propias prácticas de enseñanza en Surrey, el libro constituía en lecciones para orientar las clases de los maestros en torno a objetos, con las cuales debían fomentar la observación-percepción de sus alumnos directamente sobre objetos y no sobre imágenes. Sus *Lessons on Objects* son de por sí muy reduccionistas de la propuesta pestalozziana de enseñanza por medio de la intuición externa e interna. Esta desproporción se magnificó aún más cuando las *Lessons on Objects* británica fue apropiada en Estados Unidos convirtiéndose en un medio editorial muy difundido. De la obra de Mayo y sus ulteriores reediciones en Estados Unidos deriva la principal asociación histórica de Pestalozzi con las lecciones de cosas. La ausencia de imágenes en la propuesta de Elizabeth Mayo expresa la intención explícita de usar cosas en las lecciones y no necesariamente sus imágenes; esto es un contraste con la escuela intuitiva europea (alemana) que sí prescribía el uso de la imagen para la enseñanza.

1.2.- *La imagen y la enseñanza: de la guía del maestro a libro de texto escolar.*

En la introducción a la edición americana de 1839 de *Lessons on Objects*, el editor (presumiblemente Frost) señala acerca del libro: “algunos profesores lo han usado sin mostrarlo siquiera a la clase; otros han hecho otro experimento exitoso usándolo como libro de texto en la clase, dejando que cada alumno tenga una copia y aprenda su lección del libro así como de los objetos” (1839: 6). Esta última práctica resultó beneficiosa para los alumnos: “Teniendo posesión de esta doble ventaja, el alumno adquiere ideas más precisas de los

significados de las palabras y de las propiedades y cualidades exactas que ellas indican, que cuando lo hace en el modo usual de comprometer a la memoria las páginas de un definidor” (1839: 6).

Esto indica que el manual era una guía originalmente creada para maestros y a la que quizás los niños nunca hubieran tenido acceso de no ser porque algunos maestros se los facilitaron. Así se puede corroborar que las lecciones inglesas fueron pensadas únicamente con cosas y que las imágenes que fueron incluidas en las ediciones americanas cumplieron, intencional o accidentalmente, una cuádruple función: servir de guía visual para explicarle al maestro, mediante el texto y los objetos o cosas visuales, cómo debía implementar una lección objetiva con cosas físicas con sus alumnos; servir de objeto visual para que los niños buscaran su símil real para ejecutar la lección cuando la guía se convirtió en libro de texto; explicitar gráficamente las características de los objetos, y atraer la atención de los niños en un sentido comercial. Es posible que la inclusión de imágenes haya reducido el proceso de análisis intuitivo pestalozziano a una mera definición de un objeto mediante el texto y su representación. Es decir, las *Lessons on Objects* americanas se pudieron convertir en un método para “conocer” y describir objetos y no en una estrategia para decomponer intuitivamente la realidad a través de la reflexión de las formas de los objetos. Por eso, y a pesar de la inclusión de las imágenes en las ediciones de Frost, éstas distaban mucho de lo propuesto tanto por el *Orbis* como por el *Elementarwerk* para intuir (observar y percibir) el mundo y se distanciaban de la máxima pestalozziana de no usar representaciones para sustituir los objetos en la enseñanza. La intuición se reduce a un proceso de observación ocular mecánica externa, es decir, ya no es un proceso de observar-percibir sino sólo es observar o mirar con los ojos (enfoque sensual empirista). De aquí en adelante en este apartado intuir significa mirar con los ojos o sentido externo. En esta obra no se usa la palabra intuir sino observar o mirar. La imagen era un ejemplo visual del objeto físico que se podía usar en la lección de cosas, la imagen no tiene ningún valor metodológico intuitivo. En la figura **D-1** los incisos **1 y 2** corresponden a las portadas de *Lessons on Objects* (1861) y *Lessons on Common Things* (1857); los incisos **3 y 4** muestran que se usaron ilustraciones similares en ambas publicaciones con ligeras variaciones.

Se puede considerar que, con la inclusión de imágenes en un método pensado para el uso exclusivo de los objetos, hubo un distanciamiento metodológico entre las lecciones de cosas de Mayo y su apropiación por Frost. Posiblemente la inclusión de imágenes respondió

a la intención de trasladar un objeto real a las páginas de un libro, es decir, la imagen se utilizó como recurso para incluir objetos visuales en la metodología ante la imposibilidad técnica, física y económica de acompañar a la guía con objetos reales (como se haría posteriormente con los gabinetes de lecciones de cosas). Las imágenes servían de guías visuales de ejemplos de los objetos que el maestro podía buscar en su entorno para utilizarlos en unas lecciones de cosas; las ilustraciones no servían para observar y percibir el mundo desde la imagen como en el *Orbis* y en el *Elementarwerk*, sino que eran ejemplos visuales que a la postre se convertirían en objetos visuales específicos para las lecciones de cosas.



Usar imágenes en un método pensado para objetos generaba complicaciones gráficas. Ciertos objetos de difícil representación podrían generar confusiones sobre lo que se debía observar. Por ejemplo, si la sal (figura **D-1**, inciso **7**) se representa con puntitos (granos) la imagen puede resultar ambigua; si se representa dentro de un salero, ¿el objeto a intuir (observar) es la sal o el salero?; si se usa una escena marítima con un sujeto remando en un bote, ¿el objeto a observar es el bote, el agua, los remos, etc.? Lo mismo sucede en el inciso 9 con el vidrio. Es decir, la imagen no sirve por sí misma para expresar visualmente y de manera precisa el objeto observable. Y bajo un enfoque sensual empirista una imagen marítima así implicaría llevar a los niños al mar para que hicieran la intuición de la sal a través del gusto en una lección de cosas.

Para resolver el problema sobre qué parte del objeto se debía observar, por ejemplo en la imagen de un elefante, se dirigió la mirada y la interpretación de la imagen a través del lenguaje escrito en la etiqueta de texto. Ésta nombraba al objeto observable preciso que estaba contenido dentro de una imagen en relación temática con (ver figura **D-1 continuación**): procesos de producción: pan (**6**), cerveza (**14**); contextos naturales: sal (**7**); usos industriales específicos: vidrio (**9**); orígenes vegetales: especias (**12 y 13**), corcho (**20**); orígenes animales: marfil (**3**), cuerno (**8**), leche (**17**), lana (**21**); orígenes minerales: metales (**18 y 19**) y con actividades humanas: piel (**5**), aceite (**15**), tinta (**16**). También se representaron objetos de uso común en el hogar a través de la imagen (**8 a 11**). La primera edición de Frost carecía de las etiquetas de texto, que ya aparecieron en ediciones posteriores.

En las imágenes con mucho detalle, el título del grabado que las acompañaba orientaba al lector sobre la cosa específica que debía observar. Las imágenes también sirvieron para llevar objetos raros o extraños al aula tal como lo hicieron las obras de Comenio y Basedow, pero no se utilizaban los mismos recursos para dirigir la observación sobre la imagen: los objetos en las lecciones de cosas eran para ser intuidos sensualmente, para ser vistos y tocados, y con ello reportar al individuo datos físicos palpables y no sólo visuales. En cierta forma las imágenes que incluyó Frost hablan más del origen y rasgos de las cosas de uso común en el hogar, que de una conceptualización del uso de la imagen para construir ideas más complejas a partir de ellas.

Sin embargo, la posibilidad visual introducida editorialmente en las obras de Mayo por Frost desaparece posteriormente en la edición norteamericana de *Lessons on Objects* (1863) de E. A. Sheldon, que llegaría a México unos años más tarde.

Figura Continuación de las lecciones de Cosas de Charles Mayo.

D-1



11



12



13

BEER.

OIL.



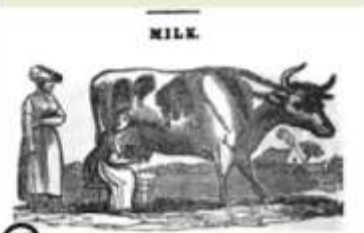
14



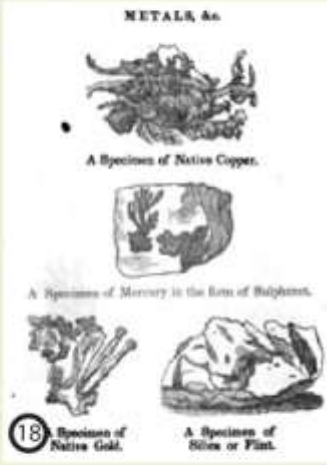
15



16



17



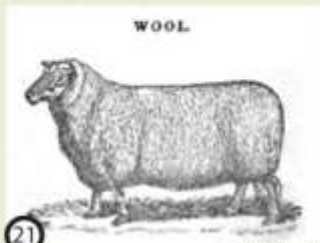
18



19



20



21

Infografía: Roberto Mandeur Cortés.

2.- *Las Lessons on Objects de Sheldon*

Otro eslabón entre los *Lessons on Objects* inglesas y americanas fue el trabajo del pedagogo neoyorkino Edward Austin Sheldon, que en septiembre de 1859, como superintendente de las escuelas de Nueva York, realizó un viaje de inspección a las escuelas de Toronto, Ontario. Ahí encontró, para su sorpresa, todo tipo de herramientas educativas y material de enseñanza que el Dr. Ryerson, Ministro de Educación de Ontario, había recolectado de diferentes partes del mundo en dos años: colecciones de objetos, dibujos, cartillas para la enseñanza del color, cartillas de lectura y libros para maestros que los dirigían en el uso de este material. La mayoría de estos productos provenían de la *Home and Colonial Training Institution* de Londres. Así Sheldon creó a su manera un curso completo de trabajo objetivo empleando el material que compró en Toronto, y que se puso primero en operación en el grado inicial de primaria en las escuelas públicas de Oswego, Nueva York y después en todo el país (Sheldon, 1911: 117).

En 1861 se inicia el programa de *Escuela de entrenamiento de Oswego para maestros de primaria* (1911: 132) bajo el nuevo sistema ideado por Sheldon. Ante la ausencia de alguien que conociera el uso de los nuevos materiales y las características de su sistema objetivo, Sheldon trajo de Londres a la maestra Margaret E. M. Jones a través de la *Home and Colonial Training Institution*; ésta en aquel momento estaba organizada sobre un plan muy distinto al de Sheldon, bajo principios pestalozzianos (1911: 135). Esa institución inglesa estaba a su vez ligada con la *Home and Colonial Infant School Society*, “encargada de la mejora y extensión del sistema escolar en el hogar y en el extranjero” (Mayo, 1837: 107) y de abastecer de maestros, imágenes y todo artículo para el establecimiento de las escuelas para infantes (1837: 108); Elizabeth Mayo era miembro de su comité femenino (Mayo, 1837: 107). En 1863 Sheldon edita las *Lessons on Objects* de Elizabeth Mayo bajo el título de *Lessons on Objects, Graduated series*, para niños de seis a catorce años, sin ninguna imagen tal como lo propusieron los hermanos ingleses originalmente. En este libro sólo están los textos alusivos al uso de objetos comunes y especiales para la enseñanza de los metales, la historia natural, el reino vegetal, el reino animal, los tejidos y sus materiales, los minerales y los artículos manufacturados, etc. recuperando metodológica y editorialmente el uso exclusivo de objetos reales para las lecciones de cosas.

3.- Object Lessons y Object Teaching: *Norman Allison Calkins*.

Las expresiones “enseñanza intuitiva”, “lecciones de cosas” y “enseñanza objetiva” son empleadas con frecuencia como sinónimos por los historiadores de la educación. Sin embargo, al estudiar la historia de las propuestas pedagógicas de enseñanza por imágenes, se observa que esas expresiones tienen orígenes diferentes que se encuentran en los particulares procesos de apropiación y expresión editorial de las propuestas de enseñanza por intuición derivadas de las obras de Comenio, Basedow y Pestalozzi principalmente. El autor norteamericano Norman Allison Calkins resulta vital para comprender varios aspectos relativos a las diferencias entre esos tres conceptos y su apropiación en el contexto mexicano a finales del siglo XIX. La traducción al español de la obra de Calkins fue, además, la que introdujo al vocabulario pedagógico mexicano la expresión de “enseñanza objetiva” (traducción de *object teaching*), como se verá al final de este apartado.

Norman Allison Calkins (1822-1895) fue maestro y superintendente de las escuelas públicas de Gainesville Nueva York. Por muchos años impartió enseñanza objetiva en institutos de maestros de Nueva York, Pensilvania, Nueva Jersey y Connecticut al mismo tiempo que editaba la revista *El Estudiante y el Maestro* (Monroe, 1925: 489). Fue estudioso y promotor del método pestalozziano y en 1861 publicó su método objetivo llamado *Primary Object Lessons*, reeditado con variaciones en distintas ocasiones. En esta obra Calkins argumenta que se basó en los trabajos de Comenio, Pestalozzi, Mayo y otros autores para desarrollar su propuesta. Pero al igual que lo hicieron los Mayo, Frost y Sheldon, *Lessons on Objects* propone la “observación” sensual de objetos y cosas circundantes al niño que se pueden hacer en el aula, en el exterior y en excursiones a la naturaleza cercana y plantea primordialmente el uso de objetos, aunque no descarta el uso de las imágenes. En comparación las obras de los Mayo, Frost y Sheldon, la de Calkins es mucho más amplia. Entre otras cosas, desarrolla un apartado sobre el uso del color en la enseñanza, incluye ejercicios objetivos para la lengua y la aritmética, desarrolla más ejercicios de experimentación sensual y profundiza en la relación de su método con la instrucción de los sentidos (externos).

En la introducción de *Primary Object Lessons*, Calkins recupera axiomáticamente a Comenio: “la instrucción debe comenzar con la inspección real, no con la descripción verbal de la cosas. De esa inspección es que cierto conocimiento viene. Lo que se ve realmente permanece más rápido en la memoria que la descripción o enumeración cien veces repetida” (Calkins, 1870: V). También se fundamenta en Pestalozzi: “la observación es la base

absoluta de todo conocimiento. El primer propósito, entonces, en la educación, debe ser guiar al niño a observar con precisión; el segundo propósito es, el expresar correctamente el resultados de esas observaciones” (Calkins, 1870: V). Calkins, en sintonía con sus antecedentes anglosajones, reduce la observación-percepción (intuición) de Pestalozzi sólo a la observación y al sentido del tacto. Por otra parte, utiliza imágenes como objetos visuales de apoyo o guía de referencia para explicar a los maestros la mecánica de los ejercicios de una manera similar a como hizo Frost, pero esas imágenes no están pensadas para uso de los niños.

Primary Object Lessons fue reeditado en numerosas ocasiones en las siguientes 4 décadas (para 1898 había 40 ediciones en inglés). Por otra parte, en *Manual of Object Teaching*, también publicado desde 1861 y reeditado a menudo como *Object Teaching*, Calkins se propuso dar lo suficiente de la “ciencia mental, en sus relaciones con la educación”, para desarrollar con mayor claridad la filosofía en la que se basan sus principios de enseñanza (Calkins, 1885: vii). Ahí Calkins amplía el enfoque objetivo de sus *Primary Object Lessons* y lo plantea como medio para la enseñanza de la lengua, aritmética, historia, geografía, geometría, física, ciencias naturales, etc. y no sólo como un método específico para aprender sólo las ciencias físicas o la historia natural como fueron orientadas las propuestas de los Mayo, Frost y Sheldon. Aunque no descarta el uso de la imagen en la exploración sensorial, lo relega a un segundo término: “Los materiales iniciales para la instrucción deben consistir en primer lugar con objetos. Las imágenes pueden usarse en los ejercicios finales (Calkins, 1882: 18)”. A diferencia de sus *Primary Object Lessons*, *Object Teaching* no contiene ninguna imagen.

4. *El Nuevo Manual de Enseñanza Objetiva de Calkins (1903)*

En 1880 se publica en México el *Manual de enseñanza objetiva o instrucción Elemental para los Padres de Familia y Maestros de Escuelas Primarias* de Calkins, traducido no de *Object Teaching* como sugeriría su título sino de *Primary Object Lessons*. Este “rebautizamiento” mexicano de las *Primary Object Lessons* como enseñanza objetiva pudo coadyuvar a la (con)fusión conceptual que, como se verá más adelante, existió en México entre la enseñanza objetiva y las lecciones de cosas durante las últimas tres décadas del siglo XIX. También contribuyó a que unas lecciones con objetos (*Primary Object Lessons*) obtuvieran un peso teórico desproporcionado al convertirse en la enseñanza objetiva misma. El cambio

de título también pudo desembocar en una integración más directa del uso de la imagen tanto a la enseñanza objetiva como a las lecciones de cosas en México.

Años después, en 1903 se publica en Estados Unidos una nueva edición de Calkins en español, titulada *Nuevo Manual de enseñanza objetiva basado en el del profesor N. A. Calkins*, trad. Néstor Ponce de León de la editorial Appleton, traducida de *Primary Object Lessons* de Calkins. Se trata de una reelaboración en español para su venta en el mundo hispanoamericano que presenta muchas modificaciones y aportaciones de diversos autores de esa región. En este manual, que integra también elementos de *Object Teaching*, se percibe una fusión evidente entre la propuesta intuitiva del uso de la imagen, la propuesta objetiva del uso de objetos, la enseñanza del color a través de una lámina visual, la prescripción de la implementación del dibujo para la enseñanza intuitiva y el uso de la imagen como un objeto visual que sirva de guía objetiva para clarificar al maestro cómo se pueden usar tanto las imágenes como los objetos en la enseñanza. Es un manual para maestros donde el espectro de las materias para enseñar, a diferencia de las lecciones de cosas de Mayo o Sheldon y el *Manual de Enseñanza Objetiva* de Calkins publicado en México en 1880, se amplía a la enseñanza sobre ciencias, letras, artes, industrias, trabajos manuales, conocimientos útiles, etc.

En el prefacio, Calkins establece sus filiaciones educativas:

"Las cosas y las palabras deben estudiarse juntas." "Hay que ejercitar la mano como se ejercita la inteligencia." "Toda enseñanza debe basarse en el examen ocular. Los conocimientos positivos sólo se adquieren por medio de este examen. Lo que se ve se graba más pronto en la memoria que una descripción ó enumeración repetida cien veces." Esto decía... Comenio a mediados del siglo XVII, y á fines del siglo XVIII el gran educador suizo Pestalozzi, escribía estas palabras: "La observación es la base de todo conocimiento. El primer objeto de la enseñanza debe ser, pues, habituar al niño a observar detenidamente; el segundo, hacer que aprenda a expresar con exactitud el resultado de sus observaciones." El sistema del desarrollo mental explicado en esta obra, descansa en los principios filosóficos enseñados por aquellos dos grandes educadores y confirmados por la experiencia de pedagogos más modernos. En la aplicación de estos principios ha habido, sin embargo, varios cambios, resultado de la variedad de métodos inductivos de enseñanza, puestos en práctica en todos los países del mundo. (1903: 2).⁵¹

⁵¹ La misma introducción alusiva al trabajo de Comenio y Pestalozzi se escribe con variantes de redacción pero con idéntico significado en las ediciones revisadas tanto en inglés como en español.

Calkins atribuye a Comenio y Pestalozzi haber establecido los principios de la enseñanza por medio de objetos:

No pertenece únicamente a aquellos dos grandes educadores toda la gloria del actual sistema de enseñanza por medio de objetos, es decir, del método de enseñar lo desconocido por medio de lo conocido, pues ellos no hicieron más que sentar principios. Los pedagogos de época más reciente han sido los creadores de los sistemas mediante el estudio y la aplicación de aquellos mismos principios (1903: 2).

Consumando la fusión entre la enseñanza objetiva y las lecciones de cosas, el prefacio señala que en este libro se pretende resumir “lo más esencial de la enseñanza objetiva, o sea los principios en que se fundan las lecciones sobre objetos” (1903). En el libro la base objetiva y sensual es similar a lo planteado por Comenio, Basedow y Pestalozzi, pero el aspecto de la percepción en el alma (Comenio) y en el *Geist* (Pestalozzi) son eliminados. La percepción se hace en la mente orgánica (cerebro) a través de los sentidos externos.

4.1.- *El niño y sus sentidos*

La base de la metodología de Calkins consiste en “presentar un objeto al niño para que ejercite sus sentidos, viéndolo, tocándolo, oyéndolo, probándolo u oliéndolo, según convenga” (1903: 9). Se pondera la importancia de los sentidos y la experimentación en el aprendizaje. El método está en contra de dar primero una idea de las cosas por medio de palabras escritas o habladas y después mostrar la cosa u objeto que representan (o sea ocuparse del nombre o la descripción de la cosa antes que la cosa misma), lo que según Calkins redundaba en el uso de textos abstractos y la memorización (1903: 10); la observación y la presentación del objeto o su representación ante el sujeto debe ser el primer paso del aprendizaje. Calkins se refiere a los cinco sentidos externos en relación a la estructura biológica y la mental (cerebro) del observador y apunta cuál debe ser el papel del maestro en su instrucción:

Rousseau aconseja que se cultiven con el más exquisito cuidado los sentidos de los niños. La exactitud de la memoria, y probablemente también la precisión del juicio, se hallarán en proporción directa con la claridad de las percepciones. Un niño que tiene una vista imperfecta no puede formar juicios exactos acerca de lo que ve, porque su aparato visual no se lo permite (Edgeworth en Calkins, 1903: 12).

Corresponde al instructor corregir la claridad en las percepciones mientras sea por falta de atención y ejercicio; mas no le corresponde cuando sea por defectos orgánicos a

menudo confundidos con lo primero (1903: 12). Así se establecen las facultades intelectuales que más emplean los niños y el orden en el que proceden:

Los sentidos suministran al espíritu los medios de contacto con el mundo exterior. Por medio de las sensaciones el espíritu percibe los objetos que lo rodean. La percepción conduce a las concepciones o ideas, que se conservan o recuerdan merced a la memoria. La imaginación se apodera de las ideas formadas por la percepción, las combina y las presenta bajo nuevas formas más abstractas. La razón examina esas ideas por medios más definidos y el resultado es el juicio (1903: 8).

En otras palabras, las observaciones y las sensaciones producen percepciones en el interior del sujeto en forma de una imagen espiritual o intangible; por medio de la observación, la comparación y la clasificación de experimentos y hechos se obtienen los conocimientos, siguiendo la noción empirista de los sentidos externos y la estructura orgánica interna del ser humano donde se fija la percepción de lo observado sensualmente y la tendencia positivista de hacer experimentos con lo observable, lo palpable y lo legible para obtener conocimientos. Así, el método estaba dirigido a “cultivar en el niño los hábitos de observación y hacerle agrupar objetos o ideas entre las cuales haya semejanza”(1903: 8). En esta traducción se utiliza el término “observación” y no “intuición”; esto implica que en esta propuesta *observación* remite al proceso ocular mediante el sentido externo del ojo y la percepción espiritual del objeto en la mente orgánica o mente biológica y no en el *Geist* (Pestalozzi) o el alma (Comenio). Con espíritu se referían a una imagen fantasmal o imagen intangible proyectada en el cerebro; no se referían al alma comeniana o al *geist* pestalozziano con la palabra *espíritu*.

4.2.- *La observación, la imagen y la enseñanza objetiva*

El principal sentido para el aprendizaje es, en opinión de Calkins, el de la vista:

Horacio comprendió la importancia de este sentido cuando dijo: "Los sonidos que hieren el oído se pierden y mueren en un instante; pero lo que hiera la vista queda largo tiempo fijo en el ánimo: la vista graba fielmente sus imágenes en el alma, con un rayo de luz (1903: 115).

El método persigue ejercitar la observación mediante la distinción de las formas, el color y el tamaño de los objetos. El “golpe de vista” se ejercita haciendo mirar a los niños un lado de la sala de clase y decir de inmediato lo que han visto (1903: 15). Los objetos pueden ser sustituidos por sus representaciones gráficas:

Sería muy conveniente para el empleo de este método, tener a la vista todas o la mayor parte de las cosas y los objetos designados por las

palabras que se van a usar y cuando esto no fuese posible, el maestro mostrará a los discípulos láminas o dibujos que representen los objetos, o los dibujará de la mejor manera en el encerado⁵² (1903: 262).

En la edición para Hispanoamérica de 1903, los ejercicios objetivos con imágenes fueron ampliados y se incorporaron imágenes gráficamente más complejas respecto a la edición en inglés y a la edición mexicana de 1880.⁵³ Se usaron grabados muy similares a los usados en las publicaciones periódicas de su tiempo para representar en un nivel visual más rico en detalles cuestiones de geometría, historia, moral, física, anatomía, meteorología, etc. Estas imágenes remiten a las utilizadas en el *Orbis y el Elementarwerk*, si bien están pensadas para explicar visual y objetivamente a los maestros cómo se debía implementar el método de enseñanza intuitiva u objetiva a través tanto de cosas como de sus representaciones. Sin embargo, en el manual se planteaba que los maestros podían mostrar imágenes de él (o de otros libros) para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

4.3.- Las imágenes de la Enseñanza Objetiva

A continuación hago una breve reseña de los contenidos visuales en Calkins. Aunque me baso principalmente en la edición para Hispanoamérica de 1903, tomo en cuenta las diferencias de ésta con respecto a la edición mexicana de 1880.

4.3.1. La representación de la forma y el color

La instrucción sobre imágenes intuitivas se hace con representaciones de siluetas de objetos y cosas hechas con materiales didácticos de tipo rompecabezas, por ejemplo Crandall y el tangram (figura **D-3**). Ésta es la primera imagen que aparece en ambas ediciones. Calkins parece haberse inspirado en las siluetas de las imágenes intuitivas de Pestalozzi para la construcción de siluetas de objetos con piezas de madera de Crandall y/o con piezas del juguete chinesco *tangram*.⁵⁴

⁵² A la tabla de escritura y dibujo en el aula se le llamaba pizarrón, pizarra o encerado.

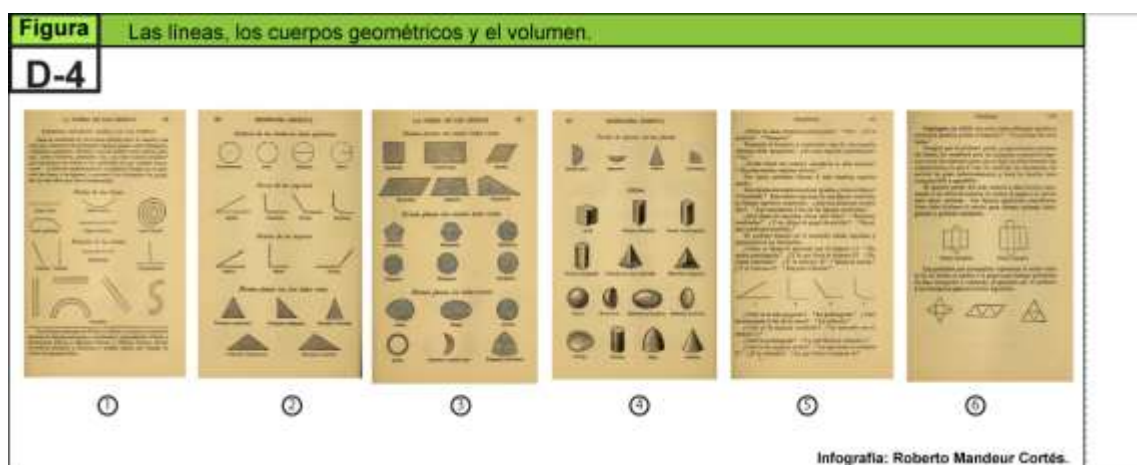
⁵³ “[El libro] no solamente se ha corregido y reformado, sino que [...] se ha rehecho por completo, agregando multitud de materias nuevas sobre ciencias, letras, artes, industrias, trabajos manuales y todo cuanto tiende a hacer de un libro que durante muchos años ha sido el guía predilecto de los maestros, sobre todo en la América española, una obra enteramente nueva, y ajustada por completo a las necesidades de la modernísima enseñanza elemental, sobre todo en cuanto atañe y concierne a la parte objetiva y de aplicación práctica.” (1903: 4).

⁵⁴ *El Correo de los Niños* publica contenidos muy parecidos con imágenes del tangram y *El Educador Práctico Ilustrado* incluye este contenido visual más un encarte de cartoncillo para recortar el tangram.



El manual también sugería que el maestro tuviera una serie de cuadros murales (vendidos también por Appleton)⁵⁵ que representaran las líneas y las diferentes posiciones en las que se podían encontrar. A falta de cuadros murales el maestro podría dibujar en el pizarrón las líneas y las figuras o mostrar los grabados del libro a los niños.

La forma de los objetos se dibujaba a partir del criterio pestalozziano de ir de lo sencillo a lo complejo: el maestro iniciaba dibujando una línea recta horizontal, vertical y la curva (figura D-4, inciso 1) que forman ángulos (inciso 2 y 5), con los cuales se construyen figuras geométricas (inciso 3).



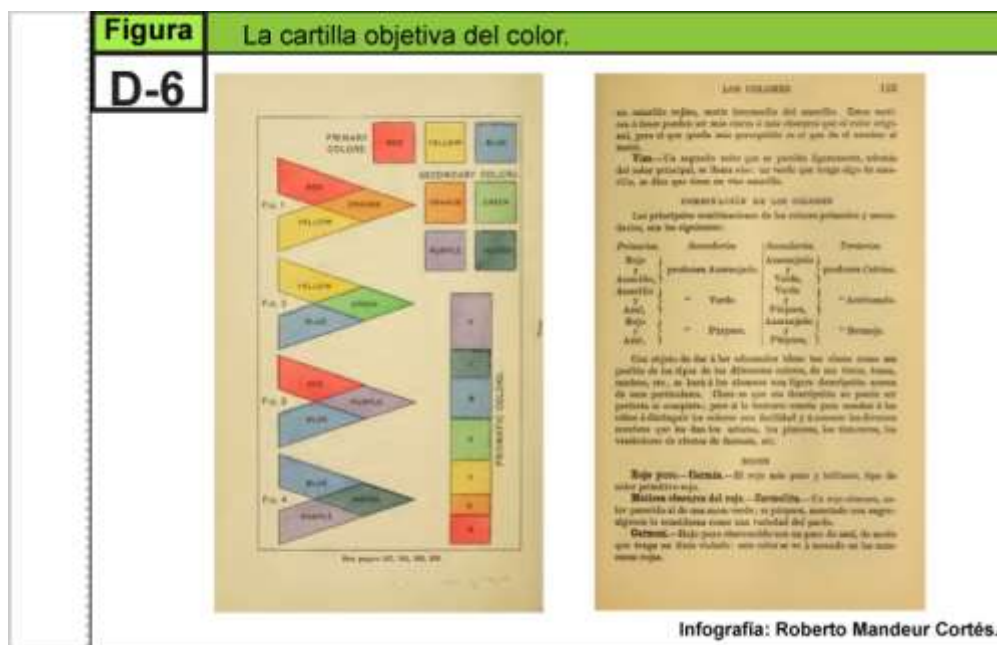
⁵⁵“Los Cuadros Murales de Willson y Calkins, consisten en cuadros o cartones de figuras coloreadas y sombreadas, representando Dibujo y Perspectiva, Líneas y Medidas, Formas y Sólidos, Colores, Escala Cromática, Zoología y Botánica, y pueden usarse con ventaja en unión del presente libro” (Calkins, 1903: 37).

A diferencia de las imágenes intuitivas pestalozzianas hechas a base de siluetas lineales, éstas plantean gráficamente el volumen a través de la tinta gris (**inciso 3**) y con el contraste de luz y sombra en los cuerpos geométricos (**inciso 4**). En el inciso 6 la imagen sirve de guía visual para recortar prismas geométricos de cartón para ensamblarlos de la misma forma que en la Tab. XXI No. 3 del *Elementarwerk* (en capítulo tres). Cabe señalar que muy probablemente este ejercicio del dibujo intuitivo terminó en un ejercicio de repetición; en el mismo tenor en que la enseñanza intuitiva u objetiva mexicana criticaba a la repetición y a la memorización de textos largos. El niño era el que debía hacer los ejercicios con asistencia del profesor y no el profesor hacerlos en pizarrón para que el niño los copiara.

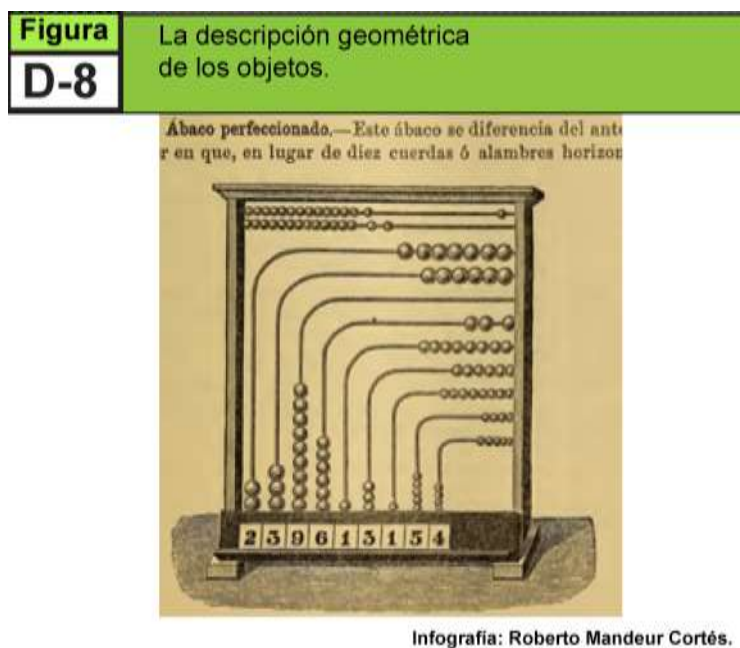
A partir de aquí todas las imágenes analizadas son las anexadas en la edición de 1903 y no aparecen ni en la edición mexicana de 1880 ni en las ediciones norteamericanas consultadas; al parecer son exclusivas de la edición de Appleton. En la figura **D-5** la imagen se usó para materializar gráficamente conceptos abstractos como la distancia, la capacidad, el peso y la superficie a través de objetos “tangibles”.



En la figura D-6 se muestra un contraste entre una lámina objetiva para la enseñanza del color de la edición americana de (1903: 123) (izquierda) y un cuadro de texto equivalente en la edición mexicana de 1890. En la figura D-7 los grabados de las pirámides de Egipto y Teotihuacán sirven para hacer lecciones de historia y aritmética.



En la figura **D-8** se utiliza la imagen de un objeto (ábaco) para enfatizar que la enseñanza objetiva no se debe hacer sobre las partes componentes del objeto sino de las formas geométricas que lo componen (1903, 113).



4.3.2. La representación del número

El sistema de Calkins buscaba que el niño entendiera que los objetos que se cuentan y los que se trazan son cosas distintas (1903: 152). El número es representado por rayitas verticales y asteriscos y los objetos con cruces. Estas imágenes debían ser transferidas al pizarrón para hacer el conteo y clasificación simultánea con objetos reales y su representación dibujada. La representación de los números a través de rayas verticales para generar cifras proviene directamente del método de Pestalozzi.

En el siguiente comparativo (figura **D-9**) podemos apreciar a la izquierda el ejercicio objetivo con dicha representación numérica y a la derecha la *Tabla de unidades* de Pestalozzi copiada por Warren Colburn en la primera edición (1821) de su *Aritmética Mental* (Graves, 1922: 283). Otra representación de los números es a través de su símbolo numérico dibujado en el pizarrón y su representación por letra del número romano. Esta es la base de representación por imágenes de los números que se hace por medio de rayas que se relacionan a objetos materiales contables con

cuadros sinópticos de números (figura D-10) y se sustentan en el uso del ábaco en caso de una operación de suma y resta.

Figura El número y la tabla de unidades.

D-9

Infografía: Roberto Mandeur Cortés.

Figura La representación del número.

D-10

Infografía: Roberto Mandeur Cortés.

4.3.3.- Imágenes para los ejercicios de lectura

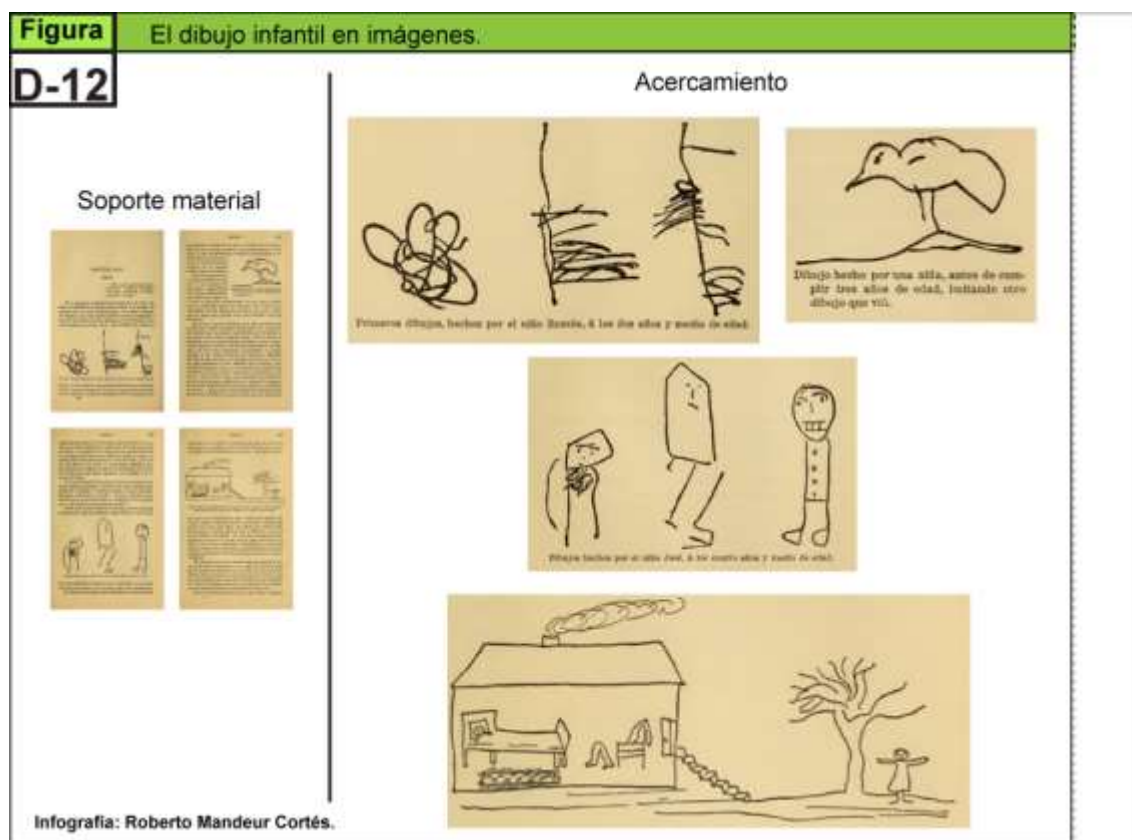
Para los ejercicios de lectura en voz alta se usan textos acompañados de imágenes realistas para un proceso simultáneo de lectura en voz alta y observación de la imagen de refuerzo (figura D-11). Las imágenes sirven de objetos visuales para ejercitar el sentido de la vista y para ejercitar el sentido del oído en la lectura en voz alta.



4.3.4.- El dibujo

Con la frase “Sólo puede aprenderse a hacer, haciendo; a dibujar, dibujando; a escribir, escribiendo; a pintar, pintando” (Comenio en Calkins 1903: 308), Calkins sustenta su propuesta de enseñanza del dibujo. En la figura D-12 la imagen se usa de guía visual para representar el avance gradual del infante para dibujar los objetos y sus cualidades en distintas etapas. No se profundiza la enseñanza

del dibujo y se remite a otros métodos,⁵⁶ ya que la intención es simplemente proporcionar los principios para que los maestros preparen un curso sistemático de dibujo (1903: 318).



El autor complementa: “El gran educador suizo Pestalozzi, a quien tanto debe la enseñanza, decía siempre que ‘sin dibujo no hay escritura posible’” (1903: 309). El dibujo es “el medio más valioso de acostumbrar la vista a comparar y la mano a representar con exactitud los objetos y las cosas” (1903: 310). La enseñanza del dibujo debe empezar en casa y continuar en la escuela. En la figura **D-13** se muestran ejercicios de dibujo de líneas y ángulos por coordenadas de puntos para implementar en el pizarrón.

⁵⁶ *Lecciones Fáciles de Dibujo* de Krüsi editadas por Appleton, Nueva York

Figura Guías visuales para trazar y dibujar en el pizarrón.

D-13

El maestro hará en el pizarrón varias pautas de otras pautas en filas de 4 tres, agrandando las filas distintas dimensiones, una horizontal, otra vertical, diferentes otras.

como se ven en las líneas formadas en puntos; marca a puntos que separa los alumnos en su pizarrón, hasta que lo logran bien.

Estos ejercicios prácticos en el pizarrón.

Dibujar en el pizarrón varias combinaciones de las líneas como las representadas en la figura siguiente.

Combinaciones de las líneas rectas.

Combinaciones de líneas rectas y curvas.

Combinaciones de líneas rectas.

en grupos de tres, cuatro o más líneas rectas, como las que se representan en las figuras correspondientes. En presencia practicando las combinaciones de tres líneas, dos.

Combinaciones de líneas rectas rectas.

para las de cuatro, cinco, etc.; pero debe hacerse cuidadosa en que el número de líneas en cada grupo no sea excesivo, para evitar la confusión que no podría producirse fácilmente.

Combinaciones de líneas rectas rectas.

Adaptadas ya estos elementos por los alumnos, se hará.

Combinaciones de curvas y rectas.

Una vez que los niños hayan adquirido seguridad, añádanse en estas líneas rectas y curvas, aprendiendo a y combinalas unas con otras, procurando en esto que el maestro haga los ejercicios sucesivamente agudizados, variando los dibujos, de los que pueden de a las, los siguientes.

Combinaciones de curvas y rectas.

Infografía: Roberto Mandeur Cortés.

4.3.5.- Representaciones de las cosas de la naturaleza

Las fuerzas físicas se representan ya sea por su forma objetiva geométrica o por la tecnología que vuelve a lo intangible observable. En la figura D-14 se representan los cristales de nieve (inciso 1), globo de aire caliente (2) y el anemómetro (3). En la enseñanza de la anatomía se usa el sistema de correlación número-nombre (figura D-15) en conjunción con la imagen.

Figura Los fenómenos naturales se hacen tangibles con la materialidad geométrica y tecnológica.

D-14

1. Estos cristales de nieve, representados en esta pautas, que se representan en la naturaleza de la nieve.

2. Este globo de aire caliente, que se representa en la naturaleza.

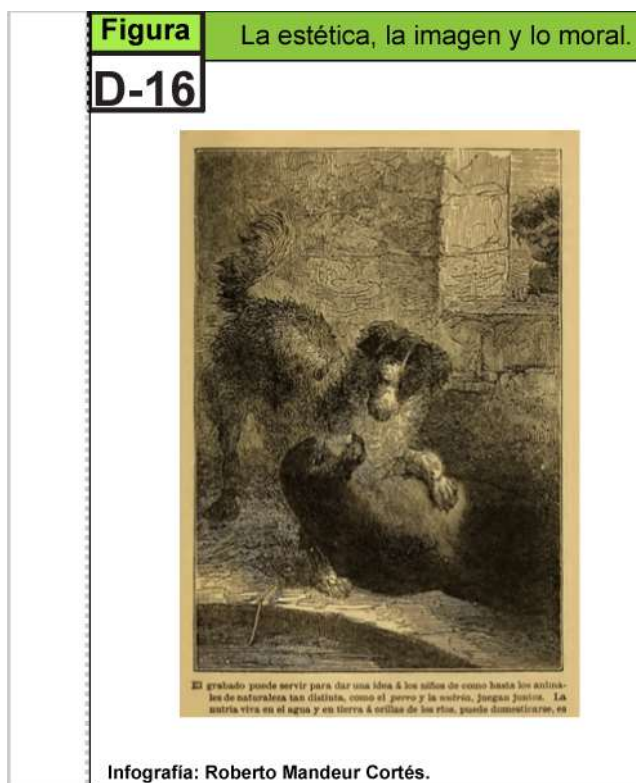
3. Anemómetro. El modelo que aparece en las figuras de las medidas anteriores, las figuras y el anemómetro se muestra en una edición que indica la intensidad el viento del viento, como el viento contra del viento.

Infografía: Roberto Mandeur Cortés.



4.3.6.- Imágenes para la educación moral

Esta enseñanza se proponía a base de imágenes simbólicas y su reflexión edificante donde se articula la representación del ser humano a la de la naturaleza. En la figura **D-16** se muestra una representación que exhorta al cuidado y convivencia con la naturaleza al representar a un niño que se divierte viendo jugar a una nutria y un perro.



En el tema de la historia natural y las ciencias, se representa al ser humano contemplando y estudiando “lo majestuoso y lo bello” de la Naturaleza (figura D-17) y sus fenómenos (1903: 406). Esta sección propone la reinterpretación de imágenes naturalistas para instrucción de la moral imbricada a la naturaleza; se percibe un concepto de enseñanza visual para la formación de valores a través de representaciones naturalistas reapropiadas desde un enfoque totalmente simbólico (D-18).



5.1- De la enseñanza intuitiva a las lecciones de cosas: continuidades y transformaciones

En 1873 el Ministro de Justicia e Instrucción Pública del presidente Sebastián Lerdo de Tejada, José Díaz Covarrubias, empieza a promover la “enseñanza objetiva” como ramo especial en las primarias. En 1875 se refiere a las “lecciones de cosas” como un “sistema”:

El Sistema de *Lecciones sobre las cosas* tiene el doble objeto de desarrollar la lógica y metódicamente la inteligencia de los niños, y de enriquecerla con conocimientos positivos y útiles; es a la vez un método racional de despertar y ejercitar el espíritu, y un aprendizaje real de ideas y verdades sobre los ramos fundamentales del saber humano. Este sistema es hoy un complemento de la instrucción primaria, tanto en el método como en la doctrina (Ministro de Educación José Díaz Covarrubias 1875: XLV).

Para la década de 1880 existían asignaturas denominadas “lecciones sobre objetos” (Tamaulipas 1886) y “lecciones de cosas” (Oaxaca, 1888, en el plan de estudios de la escuela Normal Nacional, 1886, y en el Programa General de la Enseñanza Primaria Elemental Obligatoria, 1890) (Carrillo en Torres Quintero, 1907; Meneses, 1986). Esta introducción de la enseñanza objetiva y las lecciones de cosas tuvo que ver, principalmente, con la difusión en México de ediciones de Calkins y Sheldon en español.⁵⁷ Las traducciones intercambiables de los títulos de Calkins son en parte la causa de que los conceptos “enseñanza objetiva” y “lecciones de cosas” fueran frecuentemente usados como sinónimos en ese periodo.

Al respecto el pedagogo mexicano Manuel Flores en su *Tratado Elemental de Pedagogía* establece que había un “vicio” en esa época que consistía en confundir a la enseñanza objetiva con las lecciones de cosas o sobre objetos. Intentando distinguir las, Flores señala que éstas últimas son sólo cátedras orales en las que el profesor en presencia de un objeto expone a los alumnos sus propiedades y usos. Establece que como “doctrina” las lecciones sobre cosas tocan el “ideal” de la enseñanza objetiva, “por cuanto se preocupan por dotar al niño de conocimientos” útiles (1887: 128). Por otro lado critica que su defecto capital es que el niño no aplica ni ejercita sus facultades con el objeto que sirve de tema a la lección, ya que no es él quien observa, compara, raciocina, ni inventa, sino su maestro, con

⁵⁷El *Manual de Enseñanza Objetiva* de Norman Allison Calkins y las *Lecciones de Cosas* de Edward Austin Sheldon son las dos fuentes de la escuela anglosajona americana que Díaz Covarrubias cita como ejemplos para de la implementación de la “enseñanza objetiva” en las escuelas primarias y normales de México en *La instrucción pública en México* (1875).

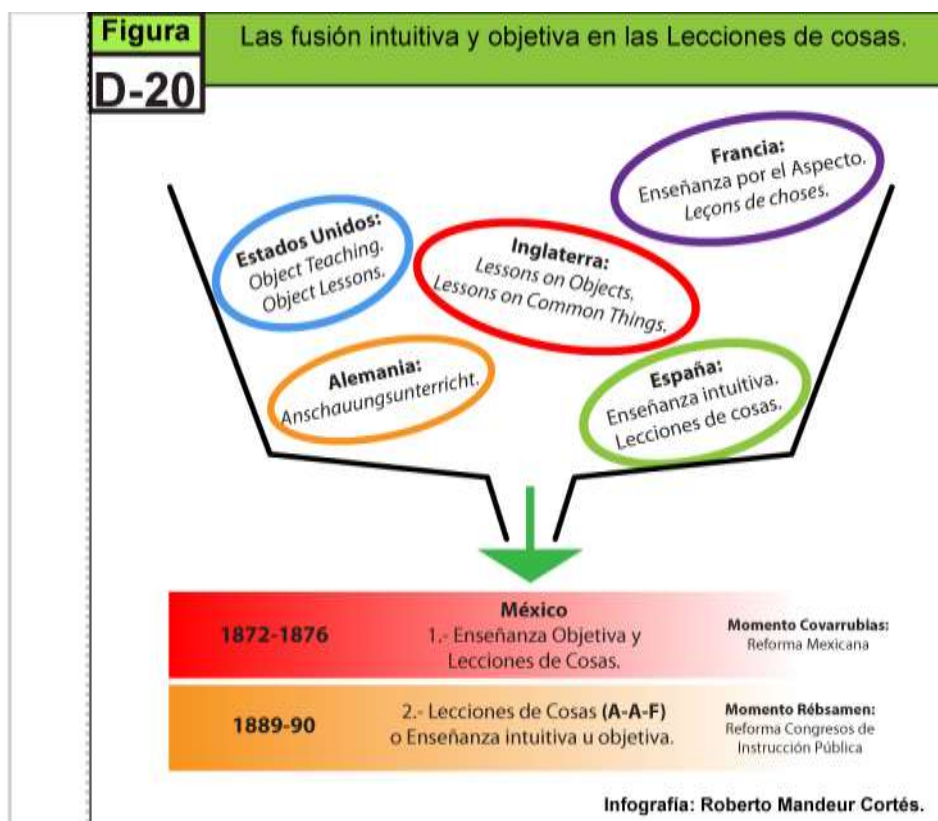
lo cual se infringen las leyes que rigen la percepción, atención, memoria, imaginación, raciocinio y abstracción (1887: 181).

Por otra parte, la introducción de las lecciones de cosas y la enseñanza objetiva anglosajonas se enfrentó además con diversas influencias de la escuela intuitiva europea de tradición germana, sobre todo a través de las figuras del alemán Enrique Laubscher y el suizo Enrique Conrado Rébsamen, que se establecieron en México desde 1872 y 1885 respectivamente. Laubscher fundó la Escuela Modelo de Orizaba y junto con Rébsamen estableció la Academia Normal para profesores en Orizaba. Por su parte, Rébsamen estableció por su cuenta la Escuela Normal de Jalapa (1886) de la cual fue director.

En su interacción con educadores y reformadores mexicanos, Rébsamen dio cuenta de la transformación que sufrieron las ideas de Pestalozzi en los países de habla alemana a lo largo del siglo XIX. A la muerte de Pestalozzi (1827), el pedagogo alemán Bernardo Gottlieb Von Denzel (1773-1838) propuso una nueva asignatura en el programa de estudios alemán llamada *Anschauungsunterricht*. Al parecer el éxito de la *Anschauungsunterricht* alemana de Denzel ocasionó que algunos gobiernos europeos enviaran visores para recuperar información y experiencias directas. Por 1840 Francia envió al pedagogo M. Baudouin a estudiar la organización escolar alemana. Baudouin llamó en su informe como “enseñanza a la vista” a la *Anschauungsunterricht*. Posteriormente la francesa Mme. Pape Carpentier acuñó el término “lecciones por el aspecto” (*leçons par l’aspect*) que cambió más tarde por “lecciones de cosas” (*leçons de choses*) (Rébsamen, 1998). De esta adaptación francesa se deriva uno de los deslizamientos del término “intuitivo” hacia el “de cosas”. Para fines del siglo XIX en México, Carlos A. Carrillo traduce *Anschauungsunterricht* como “enseñanza objetiva” (Carrillo, 1907: 89) mientras que Rébsamen lo traduce como “enseñanza intuitiva” (1912: 243) o “enseñanza por los ojos” (1998: 11). En la figura **D-19** se observan algunos de los principales conceptos acuñados en distintos contextos a partir de las ideas y la observación de las prácticas de Pestalozzi en el Instituto de Yverdón Suiza, conceptos que llegarían a México por distintas vías. Rébsamen afirma que el desarrollo teórico de la Pedagogía en México fue importado del extranjero muy irregularmente y que probablemente este fue el factor principal de confusión técnica que reinaba en esa época entre los maestros (Rébsamen, 1998). Considera que el origen de la expresión “enseñanza objetiva” “es el término americano *object teaching* que mucho se aparta del origen pestalozziano” (1912: 52). Una de las razones que originó primero la confusión y luego la fusión entre lo objetivo y lo

intuitivo es que la escuela objetiva norteamericana llevaba al menos doce años instalada en México (periodo de Díaz Covarrubias) antes de la llegada de la escuela intuitiva suiza-alemana. Para 1890, en el contexto del Primer Congreso Pedagógico, Rébsamen introdujo una moción para cambiar el nombre de lecciones de cosas por el de ejercicios intuitivos, misma que fue rechazada. Eventualmente aceptó, conciliadoramente, referirse a la forma moderna de enseñanza a partir de lo sensorial como “enseñanza intuitiva u objetiva” (Rébsamen, 1998). En la figura D-20 se resumen los principales métodos que arribaron por distintas vías a México en dos periodos diferentes.





5.1.- El uso de la imagen entre lo intuitivo y lo objetivo

En las discusiones acerca de las denominaciones correctas de los términos salen a relucir las diferencias conceptuales de fondo entre las distintas “herencias” pestalozzianas, sobre todo en lo que se refiere al papel de los sentidos en la enseñanza. Rébsamen critica la denominaciones francesas de “enseñanza a la vista” (Baudouin) o “Lecciones por el aspecto” (Pape Carpentier) por considerar que reducía todo al sentido de la vista marginando a los demás sentidos: “un término muy literal pues hace referencia tan sólo al sentido de la vista, siendo así que la Pedagogía Alemana designa con el nombre de *Anschauung* a la percepción clara, obtenida con la intervención de cualquiera de nuestros sentidos” (Rébsamen, 1998: 67). Por otra parte el término “de cosas” “puede dar origen a equivocaciones”, pues parece indicar que en las lecciones “se hará tan sólo uso de uno de los medios particulares de la enseñanza intuitiva, a saber: de la presentación de las cosas mismas y...se desecha el uso de los demás medios intuitivos, como son los modelos, las estampas, etc.” y las imágenes (Rébsamen, 1912: 245).

En cambio, desde la perspectiva de la escuela suizo-alemana, Rébsamen destaca: “el procedimiento intuitivo:⁵⁸ se refiere en primer lugar a la percepción externa, puesto que tiene por objeto facilitar a los alumnos la formación de percepciones claras acerca de las cosas de que se les habla y consiste en la exhibición de los mismos objetos o de sus representaciones” (Rébsamen, 1912: 225). Así la imagen como medio de enseñanza que parecía difuso en la inflexión permeada por la fusión de lo británico, lo americano, lo germano, lo francés, lo español y lo mexicano subyace, aunque matizado, en la enseñanza intuitiva u objetiva. De esta manera se puede concluir que el uso de la imagen para la enseñanza fue considerado y prescrito desde la propuesta de Comenio hasta la “enseñanza intuitiva u objetiva” mexicana a pesar de una confusión histórica, derivada de las apropiaciones diversas del principio de intuición, de la fusión de ideas desde distintos enfoques de escuelas pedagógicas y el “ocultamiento editorial” de la imagen en ciertas propuestas objetivas principalmente provenientes de Estados Unidos e Inglaterra.

Al unirse la enseñanza intuitiva, la enseñanza objetiva y las lecciones de cosas en la “enseñanza intuitiva u objetiva” en México; de cierta forma se unieron diversos enfoques particulares y prescriptivos sobre el uso de la imagen para la enseñanza. Aparentemente los términos “cosas” y “objetiva” en la Enseñanza objetiva (lecciones de cosas) podían remitir engañosamente al uso exclusivo de objetos y cosas para la enseñanza, esta exclusión de la imagen para la enseñanza pudo reforzarse por los manuales de lecciones de cosas sin imágenes (Mayo, Sheldon o la *Object Teaching* de Calkins) carentes tanto de imágenes como de prescripciones claras para su uso. El uso de la imagen en el enfoque de Rébsamen (enseñanza intuitiva o ejercicios intuitivos) deja entrever que en la materia mexicana de lecciones de cosas se usaba la imagen impresa para la enseñanza de manera similar a como lo propuesto por Comenio y Basedow; que probablemente provenían de la *Anschauungsunterricht* a la que se articularon las propuestas visuales del *Orbis*, el *Elementarwerk* y a la intuición (observación-percepción) pestalozziana. Sin embargo en las *Lecciones de Cosas* de Charles Mayo apropiadas por Frost y en la *Enseñanza Objetiva* mexicana del mismo Calkins

⁵⁸ Para aplicar este procedimiento, dispone el maestro de los siguientes medios particulares: 1.- La presentación de los objetos in Natura; 2.- La representación por medio de objetos de bulto o en relieve, el uso de modelos y aparatos científicos; 3.- La representación por medio de grabados o estampas, dibujos en el pizarrón e imágenes proyectadas por aparatos ópticos. 4.- La representación por medio de diagramas y esquemas. 5.- La descripción intuitiva (1912: 225).

introdujeron “accidentalmente” el uso de las imágenes para la enseñanza en el método objetivo a base de cosas; otros manuales de lecciones de cosas posteriores seguirían su ejemplo.⁵⁹

En el siguiente capítulo abordaré, primero, los antecedentes del uso de la imagen en el contexto mexicano del siglo XIX desde un enfoque que imbrica a la pedagogía, la industria editorial y las prácticas de consumo; en la segunda parte retomaré el tema del lector infantil caracterizado por sus prácticas de lectura, las representaciones pedagógicas de la infancia y los hábitos infantiles de consumo de objetos culturales impresos mexicanos en el siglo XIX.

5.2.- *Los Congresos de Instrucción Pública de 1889-90.*

Como vicepresidente de los Congresos de Instrucción Pública de 1889-90; Rébsamen sirvió de enlace para la escuela intuitiva suiza-alemana que llegó a México al menos doce años después del periodo de Díaz Covarrubias; en un contexto muy influenciado por la escuela objetiva norteamericana ya hace tiempo instalada. La moción de la Comisión Rébsamen para cambiar el nombre de lecciones de cosas por el de ejercicios intuitivos o enseñanza intuitiva fue rechazada; a pesar de una argumentación sólida que establecía que el método intuitivo usado para presentar el objeto de conocimiento (ciencias y cosas de la vida útil) en esta asignatura consistía en el uso de los procedimientos de exposición⁶⁰ y ejercicios prácticos “verdaderamente educativos” de intuición, dirigidos a “cultivar la atención, la inspección, la memoria, la imaginación, el juicio, el raciocinio, la instrucción y la razón” del niño en la primaria elemental (1998: 69); por lo que el nombre para la asignatura debía ser ejercicios intuitivos o enseñanza intuitiva.

Pero el término anglosajón de lecciones de cosas llevaba en ese momento al menos diecisiete años de arraigo en el contexto mexicano y el nombre de la reforma permaneció igual. Por

⁵⁹ Por ejemplo, en las de Alexander Bain, *Segundo libro de La Ciencia de la Educación (1882)*. “Las lecciones de cosas deben entenderse a todo lo que es útil en la vida, y a lo que se refiere a fenómenos naturales, pero sin traspasar esos límites. Ellas deben primero hacer referencia a objetos familiares a los alumnos, completar la idea que tienen ya sobre los mismos, agregando a las cualidades que han observado por sí mismas aquellas otras que no habían descubierto aún y que precisamente queremos hacerlas descubrir; enseguida pasar de allá a objetos más lejanos, menos comunes, que sólo pueden ser estudiados por medio de las descripciones o de estampas, y en fin, llegar al estudio de los efectos más ocultos, de las fuerzas naturales menos aparentes” (Bain en Rébsamen, 1998: 68).

⁶⁰ Los procedimientos pueden clasificarse en generales que tienen su aplicación a todas las asignaturas o al menos en la mayor parte de ellas. Había procedimientos de Exposición: que emplea el maestro para dar sus clases. De aplicación: que emplean los alumnos en las “ocupaciones de silencio” y muy particularmente en los trabajos por escrito. De corrección: que emplean ambos (maestros y alumnos) para corregir y comprobar los trabajos ejecutados por los últimos (Rébsamen, 1912: 215).

eso Rébsamen le llamó en ese momento a la enseñanza a partir de la observación-percepción como “enseñanza intuitiva u objetiva”; ya que desde su postura suiza el término marcaba la fusión de lo europeo y lo americano en el contexto mexicano a diferencia de Carrillo que la llamaba enseñanza objetiva. Al unirse la enseñanza intuitiva, la enseñanza objetiva y las lecciones de cosas en la enseñanza intuitiva u objetiva en México; de cierta forma se unieron diversos enfoques particulares y prescriptivos sobre el uso de la imagen para la enseñanza. Aparentemente los términos “cosas” y “objetiva” en la Enseñanza objetiva (lecciones de cosas) podían remitir engañosamente al uso exclusivo de objetos y cosas para la enseñanza, esta exclusión de la imagen para la enseñanza pudo reforzarse por los manuales de lecciones de cosas sin imágenes (Mayo, Sheldon o la *Object Teaching* de Calkins) carentes tanto de imágenes como de prescripciones claras para su uso. El uso de la imagen en el enfoque de Rébsamen (enseñanza intuitiva o ejercicios intuitivos) deja entrever que en la materia mexicana de lecciones de cosas se usaba la imagen impresa para la enseñanza de manera similar a como lo propuesto por Comenio y Basedow; que probablemente provenían de la *Anschauungsunterricht* a la que se articularon las propuestas visuales del *Orbis*, el *Elementarwerk* y a la intuición (observación-percepción) pestalozziana. Sin embargo en las *Lecciones de Cosas* de Charles Mayo apropiadas por Frost y en la *Enseñanza Objetiva* mexicana del mismo Calkins introdujeron “accidentalmente” el uso de las imágenes para la enseñanza en el método objetivo a base de cosas. En las lecciones de cosas españolas propuestas por el pedagogo español Alejandro Bain⁶¹ también se contemplaba el uso de las imágenes en ellas.

5.3.- La observación anglosajona vs. la observación-percepción suizo-alemana

Si no debe emprenderse la cura de los ojos y la cabeza, ni de la cabeza sin el cuerpo, tampoco debe tratarse el cuerpo sin el alma; ...si muchas enfermedades se resisten a los esfuerzos de los médicos helenos, procede de que desconocen el todo...(Platón, Carmides).

El vocablo *Anschauung* lo usan todos los pedagogos suizos y alemanes no sólo para referirse “a la observación atenta por medio de la vista, sino también por medio de cualquiera de

⁶¹ Segundo libro de *La Ciencia de la Educación*. Las lecciones de cosas deben entenderse a todo lo que es útil en la vida, y a lo que se refiere a fenómenos naturales, pero sin traspasar esos límites. Ellas deben primero hacer referencia a objetos familiares a los alumnos, completar la idea que tienen ya sobre los mismos, agregando a las cualidades que han observado por sí mismas aquellas otras que no habían descubierto aún y que precisamente queremos hacerlas descubrir; enseguida pasar de allá a objetos más lejanos, menos comunes, que sólo pueden ser estudiados por medio de las descripciones o de estampas, y en fin, llegar al estudio de los efectos más ocultos, de las fuerzas naturales menos aparentes (Bain en Rébsamen, 1998: 68).

nuestros sentidos.” También la usan para designar el resultado de esa observación o percepción clara de una cosa, cualquiera sea el sentido que la suministre (Rébsamen, 1912: 243).⁶² Como se observó en el capítulo tres el principio de *Anschauung* ya había sido apropiado por el empirismo kantiano; desde el cual la observación se hace a través de los sentidos externos y la percepción se hace en la materia orgánica del cerebro.

De acuerdo con Rébsamen a fines del siglo XIX y principios del XX el principio de intuición de Pestalozzi fue comprobado científicamente a través de diversos estudios fisio-psíquicos basados en la embriogenia (desarrollo del embrión), la física y la psicología (1912: 94). “Con efecto si consideramos el espíritu y el cuerpo en su estado normal, como el resultado de las funciones fisiológicas del uno y las impresiones del mundo externo del otro, convendremos en que la vida del cuerpo y el espíritu están ligadas con la regularidad de las funciones” (Rébsamen, 1912: 95). La base fisiológica del procedimiento intuitivo consiste en que:

Nuestros sentidos reciben las impresiones de los objetos exteriores y las transmiten por una especie de cambio molecular en los nervios aferentes del cerebro, el cual las percibe. El estímulo exterior produce en el Yo una especie de imagen, que persiste aún cuando ya cesó el estímulo, y que llamamos percepción (representación intelectual). La percepción es, pues, la conciencia de la impresión que nuestros sentidos reciben: es la impresión consciente (1912: 241).

Aquí se debe hacer la aclaración de que por “espíritu” Rébsamen no se está refiriendo al *Geist* de Pestalozzi; sino a mente en relación a la materia orgánica del cerebro humano; es decir, muestra una concepción de que la percepción se hace a través los sentidos (los cinco externos) cuando éstos reciben información del exterior y la envían a través de los nervios aferentes al cerebro. “Todos nuestros conocimientos descansan en la percepción, sin ella no habría memoria, ni imaginación, ni juicio, ni razonamiento, ni sensibilidad moral, ni voluntad”. La percepción, a su vez, no podría formarse sin la existencia y el funcionamiento regular de los sentidos que son: ‘las únicas ventanas por donde entra la luz de las ideas a nuestro entendimiento, que en sí es oscuro’ (Locke en Rébsamen, 1912: 240). En este sentido la máxima de que el conocimiento se imprime en el cerebro a través de los cinco sentidos es evidente.

⁶² De hecho, la expresión “sinnliche Anschauung” actualmente se traduce al inglés como “perception”, “sense”, “feeling” o “intuition”. <http://www.langtolang.com/dictionary/german/english/sinnliche+Anschauung> (Consultado 30 julio 2012).

5.4.- El niño, sus sentidos y la *Anschauung*: una apropiación decimonónica científica

En la siguiente cita surge una fusión y apropiación sensualista, empirista y positivista de la *Anschauung* de Pestalozzi:

El principio fundamental de la enseñanza moderna, proclamado por primera vez por Pestalozzi, preconizado hoy por todos los pedagogos y formulado nuevamente por Herbert Spencer: La enseñanza debe conformarse, en su origen y método, a la marcha natural de la evolución física y psíquica del hombre. En este principio estriba la llamada **enseñanza intuitiva u objetiva** (*Anschauungsunterricht*), realizada por Pestalozzi, y cuya importancia expresa el mismo maestro con las siguientes palabras: “La **Anschauung** (observación directa y experimentación) es el fundamento absoluto de todo saber” (Rébsamen en Castellanos 1912: 242, énfasis añadido).

De acuerdo a lo revisado al inicio de este capítulo; Pestalozzi no inventa la *Anschauungsunterricht* alemana, ni tiene que ver con el concepto científico decimonónico de la percepción, ni con cualquier concepto evolutivo. En esta fusión hay una adición positivista al sensualismo lockiano, al empirismo kantiano ya gravados en la *Anschauung*⁶³ de Pestalozzi. Herbert Spencer fue un filósofo del evolucionismo, una teoría positivista reformada, que se funda en el principio de la evolución, tal como lo concibió Darwin para la biología (Campillo, 1956, 291). Spencer junto con Mills fueron dos grandes influencias de la ideología positivista que influyó al mundo pedagógico decimonónico y Manuel Flores y Gabino Barreda (entre otros) lo fueron en México. En los cimientos positivos de estos pensadores se articula la teoría, que postuló Augusto Comte en 1842 en su *Curso de Filosofía Positiva*, de los estados de la humanidad: el teológico, en el cual se explican los hechos por la acción de seres sobrenaturales; el metafísico, en el que se explican por ideas abstractas y el positivo, el cual se explica por la observación de los hechos (Campillo, 1956: 290). Es un planteamiento que establece un desarrollo evolutivo de la inteligencia humana que pasa por estos tres estados; el teológico (ficticio), el metafísico (abstracto) y el científico (positivo). “La educación debe atenerse a la ley de los tres estados, que en cierto modo se reproducen en la evolución individual. La educación tiende a elevar al educando desde una concepción fetichista del mundo a una concepción espiritual; en la adolescencia y juventud, la educación debe ser sistemática y progresiva, a fin de crear en el hombre futuro la mentalidad positiva” (Campillo, 1956: 290). Esta concepción determinan una apropiación sensual-empirista-positivista tanto de la *Intuitu* como de la

⁶³ La escritura de *anschaung* con una sola letra *u* no es accidental; ya que hace referencia a la *sinnliche anschaung* que significa intuición y percepción casi inconsciente y automático.

Anschauung ligada a este concepto evolutivo ligado al ser humano y a su proceso de intuición-percepción en el contexto decimonónico.

Al igual que la homologación incierta entre la *Anschauung* (intuición) de Pestalozzi con las propuestas de Kant, Rousseau o Hegel; el empirismo y el uso de los sentidos de Comenio han sido asociados erróneamente por Rébsamen: 1912, Campillo: 1956, Easton; 1961 con la propuesta empirista de John Locke. Enrique Rébsamen en pleno siglo diecinueve mexicano asevera que Comenio aterrizó pedagógicamente el empirismo de Locke; pero ¿cómo pudo lograrlo Comenio si publicó su *Didáctica Magna* hacia 1633, su *Orbis* en 1658 y Locke publicó su obra hasta 1690.

El tema de la infancia es relevante a esta investigación por la búsqueda historiográfica del lector infantil que leía y consumía las publicaciones periódicas. Las representaciones y concepciones históricas que pesan sobre la infancia decimonónica son: la *Tabula rasa* de Locke; que sostiene que de nacimiento la mente del ser humano esta en blanco y que su mente sólo podrá ser llenada del conocimiento que yace afuera del infante a través de la experiencia sensual de sus cinco sentidos (1690). En el siglo XVIII Rousseau reconoce que hay diferencias mentales y emocionales entre los adultos y los niños, aunque diferenciado del adulto, el infante sigue siendo un estadio del ser humano antes de ser hombre. Paralelamente en este periodo se considera al infante como un adulto en miniatura en diversas partes del Mundo (Francia, Alemania, etc.); concepto que sigue vigente en el adulto chiquito mexicano del siglo XIX en México; donde los niños, desde la perspectiva adulta, parecen no darse cuenta de nada de lo que sucede a su alrededor o de ser poco capaces de pensar por sí mismos.

A finales del siglo XIX y principios del XX en el entrecruce del evolucionismo positivo pedagógico de Spencer, del evolucionismo filosófico-científico de Comte; el neosensualismo de Locke y el neoempirismo kantiano; surge una figura infantil como un estadio humano simple (teológico y abstracto) que evolucionará en el ser positivo o científico; donde el ser humano conoce mediante sus sentidos solo lo que se pueda ver y tocar; todo lo abstracto o lo teológico no existe; cuestiones que saldrán a flote en el estudio de las representaciones de la infancia en las publicaciones periódicas infantiles en el siguiente capítulo (5).

Todas estas posturas filosófico-científicas parecen coincidir en una cosa; ni Locke, ni Kant, ni Comte, ni Rousseau tuvieron experiencias o trabajo pedagógico directo con los infantes; como sí lo tuvieron Comenio, Basedow y Pestalozzi; donde probablemente estos

tres educadores sí pudieron conocer los estados mentales reales de los niños directamente de los niños y no de complejas reflexiones filosóficas "eruditas".

5.5.- De Burgdorf hacia la escuela de Königsberg de Kant

En el estudio de las fuentes primarias y secundarias sobre la influencia de concepciones filosóficas sobre las pedagógicas; predomina un enfoque de que la filosofía erudita de las academias es la que siempre "baja" de las "alturas" para impactar al mundo práctico o empírico de las pedagogías aplicadas. Es decir, se suele pensar que eminencias como Kant o Hegel pueden "iluminar" a maestros o pedagogos como Pestalozzi, pero no a la inversa o como ya lo observamos, que los sujetos puedan llegar a conclusiones similares; sin necesidad de conocerse o de compartir el mismo contexto en la dimensión del espacio tiempo. Pero como observamos en el capítulo tres Pestalozzi desarrolló sus propias ideas pedagógicas fundamentadas en sus prácticas y en su amplio concepto epistemológico del alma; su *Anschauung* o intuición no tiene absolutamente nada que ver con los conceptos de Kant, de Rousseau o Hegel; y como el mismo Pestalozzi lo señala, él conoció el naturalismo de Rousseau y el trabajo de Basedow mucho después de haber formulado y postulado sus ideas pedagógicas. En 1799 el filósofo pedagogo Johann Friedrich Herbart, en estrecha relación histórica con Kant, visitó y conoció de cerca el trabajo de Pestalozzi en su proyecto de enseñanza normal de Burgdorf. El trabajo de Herbart está en consonancia con Pestalozzi en que el alma es un factor clave en el aprendizaje humano. De hecho fue Herbart quien sustituye a Kant (a su muerte) e imparte la cátedra de filosofía en la Universidad de Königsberg; llevando su apropiación de las ideas pedagógicas y epistemológicas de Pestalozzi a las "altas" esferas filosóficas.

En la primera parte del siguiente capítulo abordaré los antecedentes del uso de la imagen en el contexto mexicano del siglo XIX desde un enfoque que imbrica a la pedagogía, la industria editorial y las prácticas de consumo; para retomar en la segunda parte el tema del lector infantil caracterizado por sus prácticas de lectura, las representaciones pedagógicas de la infancia y los hábitos infantiles de consumo de objetos culturales impresos mexicanos en el siglo XIX mexicano.

CAPÍTULO V

La imagen en el mundo infantil y escolar mexicano de la segunda mitad del siglo XIX

En este capítulo abordaré algunos aspectos relevantes al uso y presencia de la imagen para transmitir información en el mundo editorial mexicano del último tercio del siglo XIX, sobre todo en el ámbito infantil y escolar. En México la imagen existía en distintos objetos culturales y soportes y por medio de distintas tecnologías y procesos editoriales mucho antes de la llegada de la impresión industrializada del periódico. En tanto, en el transcurso del siglo XIX la combinación de lo comercial, lo estatal, lo editorial y lo pedagógico establecieron las bases para la constitución del público consumidor de productos escolares y de entretenimiento. En este capítulo estudiaré cómo la imagen adquiere, hacia el último tercio del siglo, un estatuto pedagógico al ser incorporada a la enseñanza, en el entrecruce de la prescripción pedagógica, el uso la imagen comercial y las transiciones tecnológicas de impresión que ampliaron sus alcances como medio de enseñanza.

Primero analizaré el contexto mexicano de la enseñanza visual en relación a la aparición de los libros de texto con imágenes. Posteriormente reviso el uso de la imagen al interior del aula en relación a la lámina escolar y las imágenes murales en articulación con la prensa periódica; después abordaré la fusión entre lo pedagógico, lo editorial y el grabado mexicano en el desarrollo e implementación de la imagen como medio de enseñanza en las publicaciones periódicas donde surge la figura del pedagogo-editor como actor determinante en la creación de proyectos editoriales educativos como libros de texto y publicaciones periódicas.

1.- El mercado editorial escolar en el Porfiriato

En las últimas tres décadas del siglo XIX y la primera del XX México vivió importantes transformaciones en materia educativa relacionadas, en buena medida, con la consolidación del Estado nacional. Desde el triunfo definitivo del proyecto liberal en 1867, y sobre todo bajo la dictadura de Porfirio Díaz entre 1876 y 1910, se desarrollaron las bases de un sistema educativo nacional. La administración de escuelas primarias se centralizó progresivamente la en los gobiernos estatales (antes estaban en manos de los municipios). El Estado nacional hizo importantes esfuerzos por unificar planes, contenidos y formas de enseñanza a nivel primario. La escuela graduada fue entronizada como la forma escolar ideal y en las zonas urbanas fue gradualmente sustituyendo a las escuelas de una o dos aulas. Fue también en ese periodo cuando se introdujo la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura, para lo cual se desarrollaron (en coexistencia y competencia) una variedad de métodos (Bazant, 1995).

En ese contexto se desarrolló un mercado rampante de libros escolares, incentivado tanto por el desarrollo de la escolarización como por desarrollos propios del mercado editorial. Sin embargo, el contenido y el uso de esos libros fue objeto de constante discusión.

“¡Malditos libros!” – clamaba Carlos A. Carrillo en un artículo pedagógico de 1885 después de asistir a una clase de niñas. Se quejaba de que “el contenido de los libros se había vertido, sin que se derramara ni una sola palabra, en los oídos de las niñas, se había almacenado en su memoria, sin que se evaporara ni una gota; y allí estaban delante de nosotros esas niñas, ostentando su memoria” (en Torres Quintero, 1907: 39). Sin embargo, las niñas no entendían el significado de lo que habían guardado en su memoria.

Esta era la crítica de algunos pedagogos del Porfiriato a la memorización, a los contenidos mismos de los libros de texto y a su insuficiencia como herramienta capaz de apoyar la enseñanza de diversos temas de las asignaturas escolares. Para Carrillo, “los libros, como los maestros, no han de decir todo al alumno, sino más bien provocar las reflexiones y pensamientos de éste” (Carrillo en Torres Quintero, 1907: 46). Las críticas también iban contra un tipo particular de libros de texto: los libros de texto corrido y de preguntas cerradas, como los catecismos de moral, historia y geografía. Los pedagogos recomendaban –y escribían– nuevos libros de texto que intentaban abrir la reflexión del lector con preguntas abiertas que proponían “un diálogo perpetuo entre el libro y el discípulo” (Carrillo en Torres Quintero, 1907: 47) y articulaban los postulados modernos de aprendizaje a partir de los sentidos. Eran los libros de un nuevo pensamiento educativo que no consideraba a los infantes como máquinas repetidoras sino como seres humanos más integrales. “No, yo no comprendo al niño convertido en máquina para repetir pensamientos ajenos, siquiera sean los más brillantes de los más insignes pensadores; niño quiere decir alma, inteligencia, corazón y vida” (Carrillo en Torres Quintero, 1907: 39).

Según Bazant (1995: 57), a medida que se imprimían más libros de texto su importancia como herramientas pedagógicas iba disminuyendo. Sin embargo, los datos de tiraje y ventas parecen contradecir esa afirmación. Por ejemplo, en 1889 *El método Rébsamen*, que según Torres Quintero era el más popular para enseñar a leer y escribir simultáneamente tuvo un tiraje de 20,000 ejemplares que necesitó dos años para venderse, a pesar de que el gobierno lo adoptó como texto para las escuelas diurnas y nocturnas y se distribuyó por todo el país. En contraste, para 1907, el método de Matte, vendió entre 60,000 y 80,000 ejemplares (Torres Quintero, 1907: 61). O sea que, a pesar de las críticas a los

libros de texto, sobre todo de pedagogos que pugnaban por la centralidad del papel del maestro en el salón de clase, estos datos hablan de la existencia de un mercado escolar que de 1889 a 1907 se expandió de manera muy considerable.

Los números del negocio editorial hablan de un mercado escolar que saturaba de libros el mundo de las escuelas, obligando a desechar algunos por su “caducidad pedagógica” para mantener un ciclo de consumo de use y tire “sano”. El mismo Carlos A. Carillo sugiere esta tendencia a la proliferación y desecho cuando critica que se usen los mismos libros de geografía, de historia, de gramática, de aritmética y de geometría tanto para alumnos de 7 años como de 14, siendo que existen libros especializados por grado con revisión de contenidos cada dos años (en Torres Quintero, 1907: 46). En este ejemplo también se puede observar la tendencia pedagógica-editorial para desarrollar proyectos diferenciados por la graduación escolar y por grupo de consumidores. De hecho, la misma Bazant señala que, de hecho, ante la falta de maestros certificados en los nuevos contenidos de cada grado, el empleo de texto era imprescindible y llegaba a cumplir la función más importante en las clases (1995: 57).

Un nuevo grupo de pedagogos-editores tenía intereses comerciales, aparte de los pedagógicos, para impulsar su método por sobre otros. Algunos de ellos contaban con ciertas ventajas políticas como la de pertenecer al sistema que recomendaba directamente las obras que debían usarse “oficialmente” en las escuelas, como era el caso de Rébsamen por citar sólo alguno. Finalmente la presencia en el mercado de productos similares como “el Laubscher, el Guillé, el Gómez, el Ruiz, el Manterola, el Hernández, el Osuna, el Carrillo,” etc. (Bazant, 1995: 53) hablan de una competencia editorial por la lucha de mercados de enseñanza que generó libros que tal vez se quedaron nuevos y que nunca fueron usados, pero que engrosaron las estadísticas de ventas.

También habría que pensar qué tipo de libros “perdían importancia” durante el Porfiriato: ¿los libros de texto que estaban creados para los alumnos, o los que fueron creados como guías para maestros, para estudiantes normalistas y para padres de familia? En la práctica, como se vio en capítulos anteriores, los libros de lecciones de cosas, enseñanza objetiva o enseñanza de la lectoescritura concebidos para este público adulto, venían convirtiéndose en libros de texto para los niños.

Poco a poco, en consonancia con los desarrollos de la pedagogía y las facilidades del mundo editorial, los libros de texto fueron incorporando imágenes. En la escuela existían

ciertas prácticas donde se recomendaba el uso de estampas y ejercicios de recitación que debían contener ideas y sentimientos adecuados a la educación moral de los niños, mismos que debían conservarse en la memoria para toda la vida. El método de enseñanza de la lengua nacional consistía en la lectura mecánica hecha por el maestro y en ejercicios de pensamiento y lenguaje por los alumnos que consistían en la descripción de objetos usuales o de imágenes, así como en ejercicios caligráficos (Bazant, 1995, 53). El uso de imágenes venía en aumento, no sólo porque “se pensaba que era importante que los libros tuvieran estampas pues los educandos mostraban mayor interés” (Bazant, 1995: 55). Posiblemente esto tenía también fundamentos comerciales, ya que la imagen era un fuerte elemento de “enganche” de la atención de los niños a una publicación. Como se afirmaba en la revista *La escuela primaria*: “Cuando el niño toma un libro por primera vez, lo que hace, ante todo, es ver si tiene estampas, con las cuales pasará un rato agradable; de otro modo concluirá por despreciarlo si no le encuentra ese atractivo”.⁶⁴

2.- La imagen en la enseñanza de la lectoescritura.

La introducción de la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura, así como del método fonético para la enseñanza de la lectura en sustitución del deletreo (que sin embargo se siguió empleando) iniciaba el llamado “realismo pedagógico, es decir, la doctrina que postula mostrar al niño las cosas, antes que las palabras, o al menos simultáneamente” (Rodríguez Álvarez, 2007: 4).⁶⁵ En 1874 el profesor José Manuel Guillé publica su método analítico sintético *La enseñanza elemental guía teórica práctica para la Instrucción Primaria en la enseñanza objetiva, gimnástica de la mente y del discurso, el dibujo, la escritura, la recitación, la lectura, el canto y la aritmética* basado en la enseñanza objetiva. Para 1883 el procedimiento de lectoescritura se aplicó por vez primera en la Escuela Modelo de Orizaba en 1883 bajo la dirección del alemán Enrique Laubscher, quien condensó su método en su libro *Escribe y Lee: un método racional de enseñar la lectura por medio de la escritura según el sistema fonético* (Bazant, 1995: 53). Otros métodos de lectoescritura vigentes eran *El Método de Rébsamen o sea Enseñanza de lectura*

⁶⁴ Revista *La Escuela Primaria*, 1902, t. I, p. 200.

⁶⁵ Esto tenía al menos dos antecedentes en México en la primera mitad del siglo XIX: el Nuevo Método de Enseñanza Primaria de Fray Matías de Córdova (de 1825), que proponía una nueva “una nueva didáctica de la lectura y de la escritura”, en la que “por vez primera en México, se emplean los principios del procedimiento fonético” (Tanck, 1990: 142); y el *Método Doméstico y experimentado para enseñar a leer y escribir en 62 lecciones (de 1840) del fraile Víctor María Flores* (Rodríguez Álvarez, 2007: 4).

por medio de la escritura con aplicación del fonetismo y la marcha analítico-sintética, *La enseñanza de la escritura y lectura. Guía metodológica para maestros y alumnos normalistas* (de 1899), aplicado en Veracruz desde 1886, y el *Método Fonético Onomatopéyico* de Gregorio Torres Quintero de 1908. El método Rébsamen contenía algunas palabras, acompañadas de otras que rimaban con una ilustración e inicialmente fue usado como experimento pionero en la Escuela Modelo de Orizaba (Bazant, 1995: 55). Cabe mencionar que estos libros de lecto-escritura convivieron con *La Cartilla o silabario*, *El Silabario de San Miguel* (también conocido como *de San Vicente*) y *El Sabio Catón* y *El Catón Civil* de autores anónimos e impresos entre el siglo XVII y el XVIII (Estrada et al, 2004: 57). El libro para lectura más comúnmente empleado desde inicios del Porfiriato fue *El Mantilla* (figura E-1), que tenía ediciones con y sin imágenes.



En esta publicación la imagen servía de complemento visual al texto; la correlación texto-imagen se hacía mecánicamente por la aparición de la imagen intercalada con el texto. Son ilustraciones realistas que usan la imagen antropomórfica para representar escenas de la historia y a protagonistas de diversas narraciones; asimismo usan la imagen realista naturalista para representar a los animales. *El Mantilla* fue uno de los más populares al lado de la tradicional *Cartilla de San Miguel* (figura E-2), el cual en casi todas sus versiones presentaba en la portada una imagen del Arcángel San Miguel venciendo a la Bestia. En una interpretación simbólica significa el poder del conocimiento divino venciendo a la bestia de la ignorancia, lo cual establece, editorial y visualmente, un fuerte enlace entre la enseñanza de las sílabas y el adoctrinamiento religioso.



En el silabario de San Miguel editado por Vanegas Arroyo e ilustrado por Posada se agrega una imagen compuesta por una mujer (probablemente una madre) enseñando a leer a un infante, lo que remite al concepto pestalozziano del papel de las progenitoras en la enseñanza inicial de los niños. En los silabarios es claro el doble carácter de la letra impresa en materia visual: su uso como signo gráfico y como una imagen. En *El silabario de Agustín Rivera y Río* (1882) (figura E-3) la imagen se utilizaba para expresar gráficamente la letra hecha a mano en contraste hecha con la letra de molde o de imprenta.



El signo gráfico de la letra hecha a mano se hacía a base de materiales naturales y formas orgánicas como ramas, plumas, piedras o agua, entre otras, complementadas con la

presencia de un animal. La letra de molde se acompaña de figuras humanas de pequeños niños jugueteando sobre ella; es una asociación visual que sugiere que las formas de las letras están en la naturaleza y que el ser humano se apropia de estas formas para construir letras mecánicas para aprender a leer y escribir.

3.- *Los cuadros murales y las láminas escolares*

En algunas escuelas, principalmente urbanas, se usaban los *cuadros murales* hechos a mano por pintores a encargo de los maestros; éstos podían representar ya sea la geografía de la localidad, un evento histórico, alguna planta o animal. En la actualidad rastrear este tipo de objetos escolares con imagen resulta muy complejo, ya que una vez que los *cuadros murales* son descontextualizados de lo escolar, éstos aparecen a la vista como simples pinturas ornamentales o antigüedades temáticas, sin ofrecer en su materialidad alguna pista de su carácter escolar ni de su época específica. Para poder situar a los *cuadros murales* en el medio escolar sería necesario documentarlos de manera arqueológica *in situ* (aula, escuela, salón, cobertizo, casa, patio, etc.), o rastrear algún registro textual de la época referente a las prácticas de enseñanza con ellas y su descripción material detallada. A finales del siglo XIX y principios del XX, gracias al desarrollo de la imprenta industrializada y a instancias de las recomendaciones de la escuela pedagógica suizo-alemana los *cuadros murales* se empezaron a imprimir mecánicamente. Llegaron de muchos países del mundo (E.U. Francia, España, etc.) imágenes murales impresas sobre temas de historia natural a los que se les conocía como *láminas escolares*. Es decir los cuadros pintados a mano y las láminas escolares tenían en común su carácter mural. Las *láminas escolares* impresas eran un recurso para homogeneizar y masificar los mismos contenidos escolares de forma visual frente al carácter local y heterogéneo de los contenidos que los cuadros pintados a mano podían ofrecer. Rébsamen describe cómo debían integrarse los *cuadros murales* a la enseñanza del lenguaje en México:

Todo el mundo conoce la importancia de que la Pedagogía concede en los años elementales a la llamada “descripción de cuadros murales”, para fomentar en los pequeños el dominio del lenguaje y enriquecer su mente con gran número de ideas nuevas. Pues bien, semejantes cuadros han de tomar su objeto principalmente del medio en que vive el niño: han de pintarle el paisaje semejante al suyo, casas y chozas como las que tiene en su pueblo natal, etcétera; y por medio de una serie de estos cuadros se le debe dar a conocer su Patria y a sus habitantes, bajo diversos aspectos que presentan (Rébsamen, 1998: 24).

Los “cuadros de lenguaje” de fines del XIX eran cuadros impresos mecánicamente con imágenes que se colocaban en los muros donde “los niños aprenderán las cosas que se les enseñen, al natural o por medio de cuadros, acostumbrándolos a observarlos con escrupulosa exactitud y a expresar sus juicios y raciocinios en fórmulas breves y sencillas. Parece que en ciertas cosas, por sencillas que sean, el hombre es un ciego: necesita palpar los objetos mismos” (Laubscher, 1912: 112). De acuerdo a Abraham Castellanos, éstos “cuadros de lenguaje” se implementaron en la escuela modelo de Orizaba creada en 1883 por el alemán Enrique Laubscher, 1912: 112).

Las láminas escolares también se integraron a la metodología de la “enseñanza intuitiva u objetiva”. En la propuesta “*La colección de cuadros murales⁶⁶ de lecciones de cosas*” (1906) (figura E-4) de Gregorio Torres Quintero hay una imbricación entre los cuadros murales, la lámina escolar y las lecciones de cosas.



⁶⁶ Torres Quintero usa la misma denominación de cuadros murales para describir un cuadro impreso mecánicamente.

Según su autor, estos cuadros murales muestran de manera objetiva el contexto, las cosas y los actores involucrados en procesos de producción afines al medio mexicano, como la cosecha y fabricación de productos de algodón o el origen del pulque.

Eran objetos visuales para observarse y reflexionarse de acuerdo a los principios de la enseñanza intuitiva u objetiva en el aula. Cabe señalar que estos cuadros fueron impresos en París para México por la casa matriz francesa de la imp. De la vda. De ch. Bouret, ante la imposibilidad técnica de imprimirlos a color en México en ese momento (Gregorio Torres Quintero, 1906).

Estos ejemplos en blanco y negro fueron extraídos de un libro de lecciones de cosas de 1903 y son idénticos a estas láminas en color que observé en una colección particular; que nos pudieron documentar fotográficamente ante la negativa de su dueño. La afluencia de láminas de este tipo a color topicalizadas con temas de México, provenientes de otros países se debía a que existía una limitación técnica en México para su impresión, cosa que después se debió corregir cuando la impresión a color no litrográfica se estandarizó en México aproximadamente a finales de la décadas de los veinte donde ya se imprimían revistas a color en nuestro país.

Probablemente los *cuadros murales* pintados a mano y las *láminas escolares* impresas mecánicamente convivieron en el aula en un momento donde tanto la impresión manual (pictórica) como la impresión mecánica (impresión) se completaban. El común denominador de ambos tipos de cuadros era el maestro o pedagogo que creaba el contenido de la lámina, o bien que trabajaba para un editor; la variable consistía en el tipo de artista necesario para la impresión: un pintor para lo impreso manualmente y un ilustrador o grabador para la impreso mecánicamente.

Según Rébsamen, “se comprende, ya, que para hacer tales cuadros deben reunirse el artista y el pedagogo, y obrar de común acuerdo” (Rébsamen, 1998: 24). Cabe resaltar que los *cuadros murales* también podían ser pintados a mano en serie (su carácter manual no siempre implica producciones cortas o de productos muy diferentes entre sí), o con técnicas mixtas que imprimían mecánicamente el trazo en línea de una figura en tela para después colorearla manualmente con óleo u otros pigmentos.

Rébsamen se quejaba de que en México no existían cuadros de lenguaje hechos en y para México y que se usaban los que provenían de otras partes:

Nosotros carecemos de una “Colección de cuadros mexicanos de lenguaje”. ¿Qué hacer en este caso? En algunas partes se usan los cuadros suizos, que son magníficos para los hijos de aquella República hermana; pero presentan a los niños mexicanos paisajes muy distintos de los nuestros y costumbres diversas (1998: 24).

Las fotografías de salones escolares del siglo XIX han documentado visualmente el uso de láminas escolares impresas mecánicamente con temáticas “extranjeras” provenientes de Estados Unidos (por ejemplo Editorial Appleton) y Francia. Parece que fue hasta la primera década del siglo XX que se empezaron a vender *cuadros murales* o *láminas escolares* en México con temas “nacionales” desarrollados por autores mexicanos pero que eran impresos en París o Nueva York.

4.- La imagen en la prensa periódica

Desde el siglo XVIII provenían de España hojas impresas con grabados, modelo que luego se reproduciría en México donde el grabado quedó ligado al corrido y al relato (Charlot, 2005: 6). “Se puede decir que el grabado mexicano empezó a vivir vida propia, como el país mismo, a principios del siglo XIX.

Pero se afirmó definitivamente en segunda mitad del siglo, junto a las ediciones de don Antonio Vanegas Arroyo” (Charlot, 2005: 6). Éste fue un editor de éxito dedicado casi de manera exclusiva a literatura callejera y popular donde colaboraron Ilustradores y grabadores como Manuel Manilla y José Guadalupe Posada.

Ciertamente en México había una rica tradición visual (imágenes grabadas o impresas en piel, piedra, en papel y en libros ilustrados) antes de que en el Porfiriato se viera las primeras caricaturas litografiadas (grabado con piedra caliza) de José Guadalupe Posada en *El Jicote* de Aguascalientes de 1871 (figura E-5), *El Malcriado* (1900) o las imágenes grabadas en madera de Manuel Manilla que ilustraron el periódico infantil *La Edad Feliz* (1873).



En el último tercio del siglo XIX el grabado se convirtió en la técnica más empleada para ilustrar publicaciones infantiles. La industria del grabado mexicano está justo en el entrecruce de la enseñanza con imágenes, el desarrollo de las artes plásticas y la expansión del mercado editorial. Manuel Manilla fue uno de los primeros grabadores mexicanos “que se especializó en publicaciones infantiles” (López, 2005: 181), pues colaboró en la prensa periódica infantil en *El Correo de los Niños* (1872-1893) y *La Edad Feliz* (1873) y cubrió la demanda de nuevos impresos requeridos por el gusto popular: hojas volantes, juegos de mesa, carteles para espectáculos y textos escolares (López, 2005: 13) (figura E-6).

Manilla fue contratado por el impresor Idelfonso T. Orellana para ilustrar una serie de juegos de mesa de gran éxito comercial, impresos en papel o en cartón, que se vendían a cinco centavos, así como cuentos infantiles. El éxito de las ventas de los juegos de mesa era indicador del público consumidor que se estaba constituyendo. El editor Antonio Vanegas Arroyo se dio “cuenta de que las clases menos privilegiadas también demandaban impresos, pero que sólo los compraban si el gasto era mínimo” (López, 2005: 43). El mismo editor contrató a Manilla para ilustrar, entre 1882 y 1892, más de sesenta cuadernillos de diversos temas, cuyo precio oscilaba entre tres y cinco centavos.⁶⁷ Éstos “se convirtieron en los

⁶⁷ Cuadernillos llamados “de a centavo” por su bajo costo y también, despectivamente, por su carácter “popular” no “culto”.

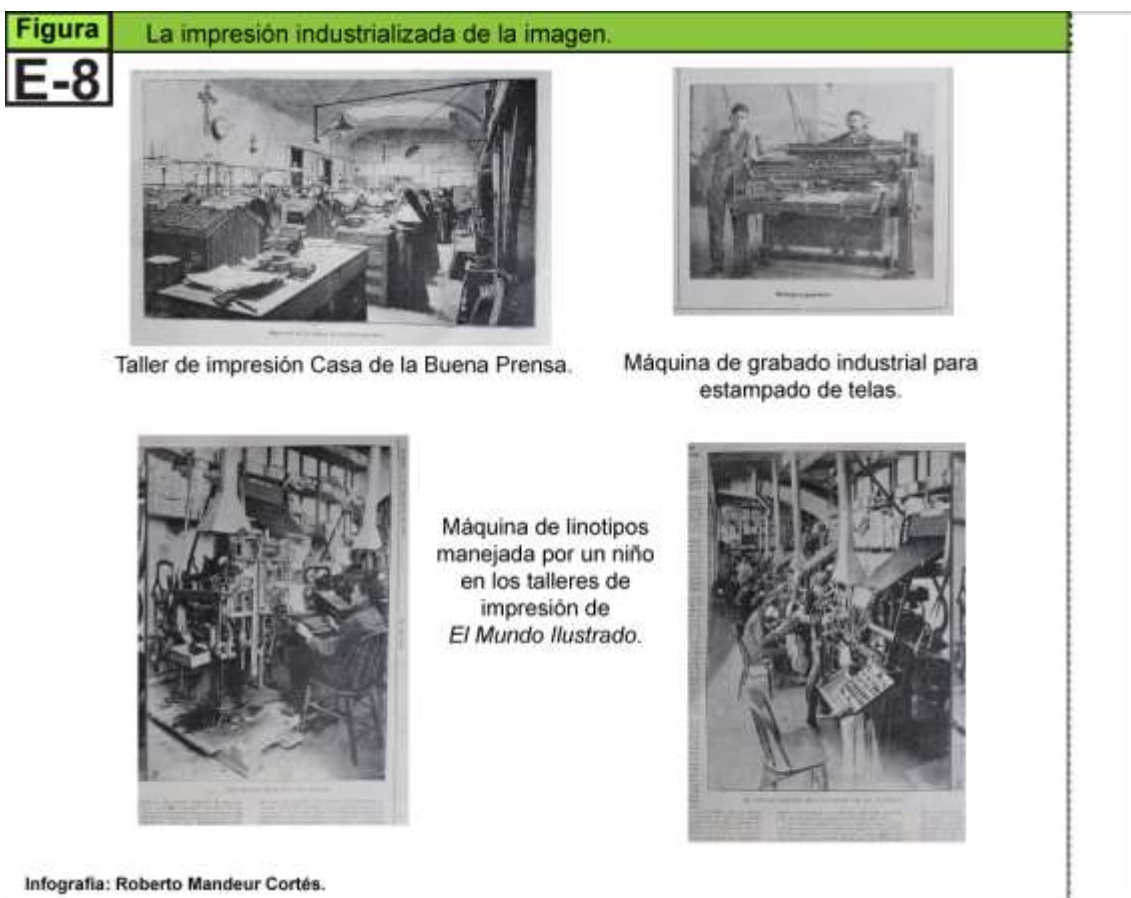
primeros 'libros' no religiosos adquiridos por las personas de escasos recursos" (López, 2005: 44). Así se puede entender que el consumo de objetos culturales se establece entre las demandas específicas del público consumidor (y su capacidad adquisitiva) y la oferta que el impresor puede ofrecer para satisfacerlas.



Había varios recursos para abaratar los costos de impresión e ilustración para poner las publicaciones al alcance del público económicamente menos privilegiado. Uno de ellos era reutilizar el mismo grabado para ilustrar sucesos ocurridos en tiempos distintos. En la

figura E-7 una imagen “genérica” de fusilamiento se usó para ilustrar tres ejecuciones distintas (de Rosalío Millán, de Florencio Morales y de Jesús Negrete (El Tigre de Santa Julia). En este caso la correspondencia visual entre la representación del fusilado y su posible apariencia física real era nula. En este ejemplo se privilegió el sensacionalismo gráfico por sobre la congruencia entre el gráfico, la representación del personaje fusilado y la nota descriptiva. Este es un ejemplo claro de la imagen usada como gancho comercial y estético por sobre sus cualidades informativas visuales. La ventaja de este tipo de impresos es que eran muy accesibles y las tecnologías de impresión empleadas se desarrollaron de manera local por los ilustradores e impresores mexicanos. Por otra parte, la industrialización de fines del siglo XIX trajo a México tecnologías de fabricación de papel y de impresión que enriquecieron estas técnicas de grabado, las cuales permitieron el estampado industrial de la imagen en tela y papel, y el uso de nuevos procesos para optimizar los tiempos de producción, los costos y la calidad de la impresión (figura E-8).





Gracias a estos avances, las revistas empezaron a incluir litografías, grabados, fotograbados e imágenes fotográficas que les dio un gran atractivo visual, con lo que se buscaba fomentar la imaginación e inventiva de los infantes y abrir nuevos campos para la enseñanza. A través de las imágenes se buscaba transportar al lector a mundos exóticos y misteriosos con historias dinámicas de aventura y acción (Agostoni, 2005: 174). En este sentido, en México:

El empuje del periodismo y la publicidad impusieron nuevas formas de ver y leer, esto aunado a la evolución de la ilustración gráfica, a la aparición del folleto ilustrado, del libro por entregas y a las transformaciones de carácter técnico, impulsaron el auge de los impresos populares ilustrados (López, 2005: 14).

Esto produjo una diversidad y aumento de propuestas editoriales que posibilitaron que tanto la imagen como la letra impresa se difundieran a través de publicaciones periódicas diversas y de

distintos costos: los diarios o prensa noticiosa⁶⁸, la prensa sensacionalista, la prensa pedagógica especializada, la prensa periódica infantil, la prensa callejera de a centavo, los panfletos, los corridos, los cancioneros, los cuentos, las calaveras, la novela, las revistas intelectuales y misceláneas y los libros de texto, entre otros.

El testimonio de Blas Vanegas, hijo de Antonio Vanegas Arroyo, ilustra parte del proceso de creación de imágenes entre el editor y el ilustrador:

‘Señor Posada, ilústreme esto.’ Y Posada lo leía y mientras lo estaba leyendo levantaba su pluma y decía: ‘¿Qué le parece esta viñeta?’, y luego hundía su pluma en tinta especial que usaba y luego le daba a la plancha [placa de grabado] un baño de ácido y ya estaba terminada. (Vanegas en Sánchez González, 2008: 122).

En este proceso sigue presente la noción de que es el ilustrador el que construye la visualidad estética de los objetos y los sujetos desde sus referentes socioculturales, su estética propia y su experiencia profesional. Por otra parte, este proceso de construcción visual entre el editor y el ilustrador pudo haber sido todavía más distante, ya que los ilustradores no eran necesariamente asalariados de los editores, sino que los dibujantes trabajaban por su cuenta, como en el caso específico de Posada:

Cada mañana, antes de venir a mi taller, Posada hacía su ronda en otras imprentas, preguntando si necesitaban algún grabado. Si decían que sí, sacaba del amplio bolsillo de su saco una plancha y un buril. Ahí mismo Posada grababa la viñeta, el retrato o lo que se le pedía. Y así se dirigía al siguiente taller (Vanegas en Sánchez González, 2008: 123).

Con estas experiencias editoriales, y tomando en cuenta la labor de otros ilustradores de otras obras educativas como Paulo Kreutzberger del *Orbis Sensualium Pictus*, Chodowiecki del *Elementarwerk*, Manilla de *La Edad Feliz* y *El Correo de los Niños* y el mismo Posada en *La Biblioteca del Niño Mexicano*, se puede decir que la construcción de la visualidad pedagógica de la imagen difícilmente se hacía desde la base de consideraciones pedagógicas; más bien se hacía en la negociación entre la pedagogía, el arte y los procesos editoriales. Además, el trabajo visual siempre estaba sujeto a la interpretación subjetiva del ilustrador.

Esta negociación podía favorecer que las imágenes fueran cargadas de significados particulares para el artista o al editor que dificultaran, estorbaran o desvirtuaran el trabajo

⁶⁸ *El Imparcial*, *El Heraldo*, *El Mundo Ilustrado*, *La Patria*, *El Diario del Hogar*, *El Diario Oficial de los Estados Unidos Mexicanos*, *La República*, *El Tiempo*, *El Tiempo Ilustrado*, *El País*, *El Diario*, *Le Courier du Mexique* y *The Mexican Herald*, entre otros. Tomado del prontuario de 1910 publicado en la *Guía de la Ciudad de México* (Sánchez, 2008: 202).

pedagógico hacia otros rumbos no planeados. Por otro lado, la diferenciación entre los distintos actores participantes en el proceso editorial también permitía que, de haber una negociación más integral, podían surgir productos visuales educativos más integrales y propositivos, como los que veremos en el análisis de la prensa periódica en el último capítulo de esta tesis.

5.- La prensa periódica noticiosa como base de la prensa de educación

La prensa noticiosa es el género editorial que puede ayudar a entender las sutiles diferencias entre los formatos periódicos que observaremos en la prensa periódica infantil. Su periodicidad diaria la dotaba de un atractivo de consumo que consistía en la “frescura” de sus contenidos informativos: se trata de un conocimiento inmediatamente desechable tras la compra y lectura de la publicación. Algunos diarios publicaban los fines de semana suplementos encuadernables con temas de ciencias, curiosidades, historia, entretenimiento, etc. Se les denominaba “revistas” o “suplementos” y se inspiraban en modelos europeos semejantes (Imagen E-9).



Aunque manejaban contenidos seccionados similares a los diarios, las revistas no requerían de esa “frescura” de la noticia diaria, sino de cierta profundidad y continuidad de sus contenidos. Los temas de interés general se desarrollaban y dividían en entregas. Por lo general, el folio de paginación era consecutivo entre las entregas y se iba incrementando con la finalidad de encuadernarlas por tomos. El concepto editorial se puede entender como un libro para armar a partir de contenidos parciales entregados en intervalos de tiempo semanales, quincenales o mensuales. Había otras revistas que no provenían necesariamente de los diarios, que también compendaban diversos temas de interés general de política, ciencia, cultura y entretenimiento (novelas, pasatiempos, cuentos, modas, etc.) y que también se esperaba que los lectores compilaran y encuadernaran. Se trataba de proyectos editoriales similares sostenidos económicamente por la suscripción, la venta pública y la publicidad que acompañaba los contenidos de sus secciones. Esta estructura editorial fue la que predominó en casi todas las publicaciones periódicas infantiles de este estudio. La estructura de las revistas se proyectaba por ciclos de entrega antes de empezar a imprimirla con el fin de que el consumidor sufragara el proyecto editorial por periodos de impresión y que absorbiera anticipadamente los costos de producción; esto permitía al impresor calcular con antelación la ganancia y minimizar riesgos. Si la obra se seguía vendiendo, los nuevos contenidos se anticipaban sobre la marcha; si la venta disminuía, se bajaban los tirajes, y si se dejaba de vender, la impresión simplemente se detenía aminorando la pérdida económica.

La diversidad de formatos, los distintos periodos de tiempo en que aparecían a la venta pública, los diversos intereses de consumo, los distintos públicos consumidores y la variada oferta de contenidos complejizan la clasificación de cada publicación periódica estudiada en un género editorial común. Esta diversidad habla de una “ambigüedad formal” (Alcubierre, 2010: 43) que puede presentar a nuestros ojos “modernos” a las publicaciones periódicas como libro, como revista o como diario y no sólo como publicación periódica. En esa época se le podía llamar genéricamente periódico a cualquier publicación, sólo por compartir el soporte de impresión común (el papel periódico) de los diarios, aunque sus contenidos y periodicidad fuera diferente.

6.- La prensa periódica educativa y los pedagogos-editores

Como se ha observado desde el segundo capítulo, la construcción editorial de una obra impresa con imágenes para la enseñanza se desarrolla bajo un proceso editorial complejo que implica interacciones y tensiones entre los distintos actores involucrados, mismas que afectan la forma en la que se integran sus distintos componentes materiales. Ello obliga a hablar de un “autor colectivo” (Roldán Vera, 2003) que transforma mecánicamente un escrito, que está sustentado en una idea y en un proceso creativo inicial, en un objeto cultural impreso.

Con todo, en esta colectividad autoral es necesario aislar a un actor que se ha perfilado a lo largo de este estudio en las figuras de Comenio, Basedow, Pestalozzi, Mayo, Frost, Calkins, etc., y que en el caso mexicano lo encontramos en las personas de Enrique Rébsamen, Enrique Laubscher, Carlos A. Carrillo, Abraham Castellanos o Gregorio Torres Quintero, entre otros. En todos los casos se trata de educadores que combinaron sus prácticas de enseñanza con la elaboración de materiales impresos.

Todos ellos pueden ser calificados de “pedagogos” (a pesar de que el término pueda resultar anacrónico para el periodo anterior al siglo XIX). Además de enseñar como los maestros, lo que los define como pedagogos es que hacían investigación, teoría y reflexión sobre y desde sus propias experiencias prácticas en el aula y en contacto con los alumnos, y podían o no tener que ver en el diseño de reformas educativas o en la formación de maestros. Esto los llevó generalmente a producir literatura especializada, ya sea en la forma de manuales para niños, manuales para maestros, prensa educativa especializada para maestros o prensa para niños. De ahí mi caracterización de ellos como “pedagogos-editores”.

Si bien es cierto que la autoría de un libro no puede atribuirse a un solo actor, tanto la idea creativa que detona el proyecto como la gestión y la negociación editorial sí se pueden atribuir en gran parte al editor. El editor es generalmente un conocedor del tema editorial que manejará su publicación, el gestor de la parte económica y una especie de orquestador de los distintos participantes en la producción del impreso.

En materia de publicaciones educativas a finales del siglo XIX conviene distinguir el funcionamiento de las “casas editoriales” del trabajo de las “imprentas”. Las casas editoriales eran empresas dedicadas a la creación de libros de texto; para esto pagaban ya sea por contrato o por proyecto al pedagogo que creaba y desarrollaba el borrador del escrito que serviría de espina dorsal de la publicación. En este caso aunque el pedagogo no poseyera el

capital para desarrollar la publicación, la edición se hacía en conjunto con los dueños de las editoriales, ya que el experto en la materia educativa era el pedagogo y el experto en materia editorial y el poseedor de la infraestructura necesaria para imprimir era el dueño. Así se puede decir que tanto el dueño o responsable de la edición por parte de la editorial y el pedagogo fungían como coeditores del contenido en cierto nivel.

La figura de pedagogo-editor cobra un cariz algo distinto en las publicaciones periódicas. Él tenía la idea creativa, el conocimiento pedagógico y el interés de crear una publicación periódica educativa. Por lo general escribía los contenidos y dirigía editorialmente una publicación, sin ser necesariamente dueño de una editorial como sucedía con los libros de texto. El pedagogo-editor de publicaciones periódicas podía desarrollar su proyecto editorial propio, gestionando con una imprenta y diversos proveedores las distintas fases de la publicación (compra de papel, impresión, armado, etc.). Desde luego había editores de publicaciones periódicas que no eran pedagogos o no tenían relación alguna con el mundo educativo, pero cuyos equipos editoriales estaban conformados por maestros y gente afin a la educación.

En la segunda mitad del siglo XIX se desarrolló un género específico de publicaciones de tema educativo dirigidas por pedagogos-editores. Se trataba de un género muy heterogéneo en términos de formato, contenido y público. Por un lado, comprendía las publicaciones especializadas dirigidas a pedagogos, maestros, tutores particulares, y tal vez padres de familia— involucrados de distintas formas en la educación escolarizada. Entre los pedagogos-editores de este nuevo género destacan Carlos A. Carrillo (*La Reforma de la Escuela Elemental*, 1885), Enrique C. Rébsamen (*México Intelectual*, 1889), Gregorio Torres Quintero (*La Educación Contemporánea*, 1895), Alberto Correa (*La Enseñanza Normal*, 1888) y Julio Hernández (*El Magisterio Nacional*, 1904) entre otros.

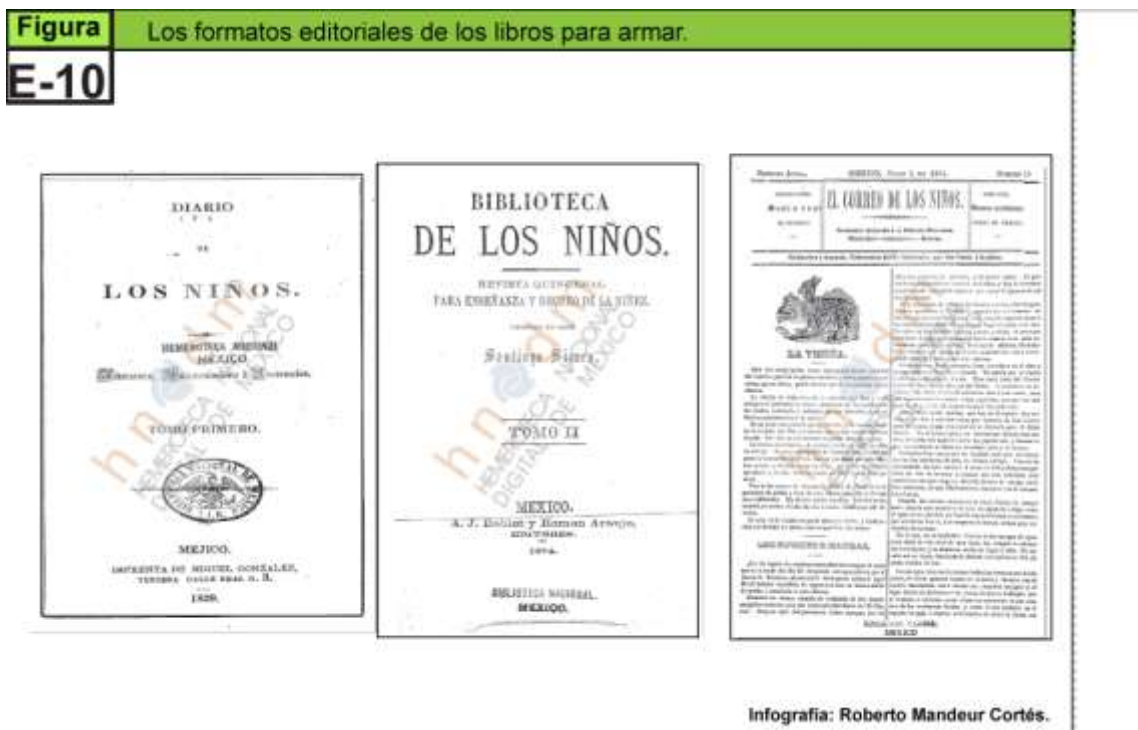
Otras publicaciones de este tipo para público especializado eran *El Instructor*, semanario dedicado a los preceptores de instrucción primaria, *El Porvenir de la Niñez* de la sociedad Lancasteriana, *El Inspector de Instrucción Primaria* (Zacatecas), *La Escuela de Primeras Letras* (Guanajuato), *La Esperanza* (Campeche), *La Siempreviva* (Mérida), destinado a la defensa de la mujer o *La Voz de la Instrucción* (México, 1871), semanario destinado al “progreso de la enseñanza y a la defensa de los intereses materiales y morales del Profesorado mexicano” (en Castellanos, 1912: 47). Trataban de temas de política educativa o discusión de

ideas pedagógicas con mayor o menor profundidad y para un público formado principalmente por maestros y otros pedagogos.

A este género de publicaciones Rébsamen lo llamó “prensa pedagógica” (1912: 45) y Torres Quintero (1907: XXI) “prensa de educación”. Rébsamen señala que tuvo una gran incidencia en un medio escolar sin una organización y regulación uniformes (1912). En todo caso, la prensa periódica de educación fue una fuente prolífica de contenidos, un foro de discusión, una arena de debate y un órgano difusor de ideas pedagógicas mexicanas y extranjeras, entre otras cosas.

Por otro lado, la prensa educativa no especializada comprendía publicaciones dirigidas a niños y/o a adultos (padres, madres, maestros y tutores particulares). La mayoría hibridaba contenidos educativos y de entretenimiento; se pueden incluir entre ella los suplementos semanales de libros para arman que aparecían en la prensa noticiosa, los cuales generaban insumos textuales y visuales para los contenidos de las diversas asignaturas escolares. Algunos autores denominan estas publicaciones simplemente como “prensa periódica infantil” (Alcubierre, 2010: 43). Entre ellas se pueden nombrar *El Diario de los Niños* (1839-1840), “la primera publicación infantil ‘moderna’ aparecida en el contexto mexicano” (Alcubierre, 2010: 43), *La Biblioteca de los Niños* (1874-1875), *El Niño Mexicano* (1895-1896), *La Enseñanza* (1870-1876) o *El Educador Práctico Ilustrado* (1886).

La mayor parte de esas publicaciones obedece al concepto editorial por entregas pensando en una encuadernación final. Pero hay variaciones entre ellas: por ejemplo *El Correo de los Niños* (1872-1893) presentaba cada número (entrega) con una cabeza editorial tal y como lo hacían los diarios noticiosos, a diferencia de *La Biblioteca de los Niños* o *El Diario de los Niños* que sólo presentaba la portada y el cabezal en el primera entrega al inicio de la colección (figura **E-10**).



Por estas y otras razones este tipo de publicaciones periódicas educativas estaban aún lejos de ser un género bien definido. Eran un objeto textual y visual que se parecía a un libro pero también a un diario. El conocimiento llegaba por entregas de forma periódica (mensual, quincenal o semanal), en mayores tirajes, de manera más económica y en una variedad material de formatos que un libro tradicional no podía ofrecer.

7.- La publicaciones periódicas al aula: formato editorial y uso escolar

Desde su materialidad, las publicaciones periódicas proponen relaciones entre el objeto impreso y el sujeto consumidor distintas a las que propone un libro. Los libros para armar por entregas con contenidos de las asignaturas escolares podían usarse como libros de texto, tanto encuadernados como sueltos para formar una lección. Rébsamen resume las características de este tipo de publicaciones (por ejemplo *La Enseñanza*) como “un programa enciclopédico” cuyo objeto era “reunir el mayor acopio de material que el maestro pudiera aprovechar”, por lo que “fue una revista de compilación, no fue una revista de *doctrina didáctica*” (1912: 45). En los Congresos de Instrucción Pública (1889-90) Rébsamen

menciona una práctica en la enseñanza del lenguaje que sitúa a la prensa periódica al interior de la escuela:

En otras partes se usan para la clase de lenguaje estampas cualesquiera, tomadas de algún periódico ilustrado y que carecen, del todo, de las condiciones que la Pedagogía moderna prescribe. En la gran mayoría de nuestras escuelas [...] la falta de “Cuadros mexicanos de lenguaje” sirve de pretexto para no hacer los ejercicios respectivos, careciendo los niños, por consiguiente, de uno de los medios más poderosos para la cultura del lenguaje (1998: 24).

La prensa periódica infantil ofrecía imágenes a página completa que podían dissociarse del contenido editorial por su separación mecánica del texto o porque simplemente no había texto que se relacionara con la imagen (figura E-11).

Figura		La lámina escolar y la prensa periódica.	
E-11		Cartel o encarte de personaje sin título. Aparece tanto en <i>El Correo de los Niños</i> como en <i>La Enseñanza</i> . Autor: Abraham Demarest.	
	Título ilegible en el microfilme.		
			
	LONDRES		Infografía: Roberto Mandeur Cortés.

Cuando una imagen impresa carece de folio significa que se imprimió aparte del texto,⁶⁹ y, si además no se relaciona con nada textual de la publicación, el gráfico fue hecho para separarse y no para encuadernarse junto a los contenidos. Estas características materiales pudieron habilitar a las imágenes como un recurso didáctico de cortar y pegar que pudo acabar en los muros de algunas escuelas a manera de *lámina escolar* o *cuadro mural* para la enseñanza del lenguaje tal y como lo señala Rébsamen.

En adición a esto, la adquisición del Ayuntamiento⁷⁰ de la Ciudad de México de ejemplares de publicaciones periódicas para su uso en las escuelas, las prácticas de donación y la posibilidad de compra doméstica (unitaria) pudieron posibilitar el uso de las publicaciones periódicas al interior del aula pública a pesar de que eran un recurso caro.

En todo caso, la heterogeneidad de este tipo de publicaciones periódicas dificulta la determinación clara del tipo de lectores al que estaban dirigidas. Los términos alusivos a infancia, niño o infantil significaba que las publicaciones intentaban hablar *¿de los infantes, con los infantes o para los infantes?* ¿Quiénes eran los consumidores directos pensados por los creadores de las publicaciones periódicas infantiles? ¿Eran los adultos (padres, maestros)? ¿O eran los niños?

El infante en los periodos históricos anteriormente revisados en esta tesis se ha descrito de manera indirecta por las prescripciones pedagógicas y en tanto “lector inscrito” en las representaciones textuales y visuales en las obras de los distintos educadores revisados. El niño mexicano decimonónico, inaccesible a la etnografía, también está a nuestro alcance principalmente como lector inscrito. Con todo, en el siguiente apartado rastrearé indicios acerca de la formación social e histórica del público lector infantil en México a finales del siglo XIX.

8.- En busca del “público infantil”

El infante que concibieron Comenio, Basedow y Pestalozzi poseía una capacidad cognitiva enorme desde los primeros años de vida, a través de la imbricación de sus sentidos externos

⁶⁹ En esa época imprimir texto e imagen al mismo tiempo era técnicamente imposible, por lo general la imagen se imprimía con un sello de impresión de piedra (litografía) o con placa de grabado en metal después de que se imprimía el texto con tipos móviles.

⁷⁰ *El Correo de los Niños*. Vol. 2485/Exp 975/1872, Exp 1010/1872, Exp 975/1872; Vol. 2487/Exp 1266/1877, Exp 1306/1878; Vol. 64; Vol. 164/Exp 20/1879. *El Niño Inteligente* Vol. 2490/Exp 1501/1881. *El Periquito* Vol. 2483/Exp 800/1869, Exp 926, 1871.

y su sentido interno (el alma y la mente); en ese sentido, la observación de los objetos y sus imágenes era, desde la primera infancia, tanto externa como interna. Ahora bien, como vimos, esa comprensión del proceso de observación se fue transformando en el entrecruce de los paradigmas positivista, sensualista y empirista que impactaron a la pedagogía en distintas partes del mundo occidental. Pero ¿qué tipo de lector imaginaban los editores de las revistas infantiles mexicanas del último tercio del siglo XIX? Ante la imposibilidad etnográfica de acceder al lector real de las publicaciones periódicas infantiles, es necesario hacer una reconstrucción historiográfica a partir de las representaciones hechas por la pedagogía y la sociedad mexicana acerca de la figura infantil, articuladas con sus representaciones visuales y textuales desde el enfoque del “lector inscrito”. En este apartado analizaré las publicaciones periódicas para determinar quién era el lector imaginado por sus autores/editores y si efectivamente se puede hablar de la existencia de un “público infantil”.

La categoría de lector inscrito sirve para determinar, mediante ciertos indicios textuales, visuales y materiales, a qué persona se estaba dirigiendo el autor. Además de los indicios que se refieren a una construcción filosófica, pedagógica o simbólica del infante, se estudia la materialidad de la publicación desde un enfoque comercial; esto es porque, para ofrecer un producto atractivo para un infante, el editor se fijaba en qué cosas le gustaban a los niños según sus prácticas de consumo en el mundo real. Así como en sus prácticas de enseñanza Comenio, Basedow y Pestalozzi pudieron conocer las capacidades cognitivas del niño real, así en las prácticas de consumo editorial de publicaciones periódicas se hallaban indicios sobre qué objetos de aprendizaje prefería un infante por sobre otros.

Ahora veamos qué características tenía este mercado donde incidieron las publicaciones periódicas y seriadas del Porfiriato. En 1875 el Ministro de Educación Díaz Covarrubias publicó un estudio estadístico titulado *La Instrucción Pública en México*, en el que brindaba un panorama del estado de la escolarización en México en aquel momento. Aunque los datos que brinda deben ser interpretados con precaución, resultan útiles para entender el tamaño, el potencial y la magnitud del mercado escolar en el siglo XIX, su distribución geográfica y el tipo de público que se constituiría como consumidor de productos escolares. En la figura **E-12** aparece la infografía desplegable en la que el autor calcula cuantitativamente “el desarrollo de la Instrucción primaria en cada Estado de la Federación, calculado por la proporción entre el número de niños que asisten a sus Escuelas y la población total del Estado respectivo” (Díaz Covarrubias, 1875).



Este estudio pudo servir como una radiografía del mercado de la educación y de las zonas de oportunidad escolar comercial para muchos pedagogos-editores, funcionarios o gente de negocios. Es precisamente en ese panorama de expansión de la escolarización y la alfabetización donde los emprendimientos editoriales conjugan lo pedagógico a lo comercial, y donde muchos maestros empiezan a discutir temas escolares y a generar productos de consumo de carácter pedagógico. La prensa periódica de educación, de acuerdo con Rébsamen y Castellanos, fue mayoritariamente pensada para servir de apoyo a un público adulto (maestros) para la enseñanza escolar; sin embargo, las publicaciones periódicas infantiles desde su materialidad editorial dicen más cosas. El lector apelado por sus contenidos parece por momentos un tutor, por momentos un maestro, por momentos un padre o madre de familia y por momentos un niño. A continuación analizaré una serie de elementos materiales, textuales y visuales de las publicaciones que nos permitan dilucidar cuál era su público y qué características tenía.

9.- La construcción de la infancia en México en el último tercio del siglo XIX

Los historiadores de la niñez coinciden en que la infancia no es una entidad estática o una esencia natural ni es una etapa en la vida del ser humano definida biológicamente, sino que es una construcción de carácter simbólico determinada por un contexto y periodo histórico específicos (Del Castillo, 2009: 20). La infancia surge del mundo simbólico adulto que construye el mundo de la infancia *para* los niños y que a la vez se escinde y se diferencia de él:

El niño es una construcción de los mundos del niño, una invención cultural que se extiende para incluir no sólo al individuo subjetivo, sino al mundo objetivo de las instituciones, artefactos y prácticas en los que el niño llega a ser ese niño [...] los niños son lo que la arquitectura escolar, los parques de juegos, las leyes de trabajo infantil y las especies vivas dentro de la ecología y la economía actual de las familias constituyen como vida y mundo de la niñez (G. Levi y J.C. Schmitt, 1983: 197-198).

Desde esa perspectiva, el sujeto se entiende y se denomina como niño porque así le es enseñado, no porque tenga una conciencia de pertenencia a lo infantil. A través de la historia el infante fue siendo reconocido como ser diferenciado del adulto por sus emociones, estados mentales y necesidades físicas, aunque siempre supeditado a lo que el mundo adulto le ofrecía (y le ofrece). Rousseau fue uno de los primeros pensadores que planteó la necesidad de ubicarse en la situación del niño y ver el mundo a través de sus ojos (Graves, 1922: 222). También Basedow (1768) argumentó que los niños debían ser formados como niños y no como adultos, pugó por métodos de aprendizaje adaptados a su estado mental y pidió que se despojara a los niños de sus atavíos aristocráticos para que usaran ropa común y cabello corto en la escuela (Graves, 1922: 226). Según él, no se debía considerar al niño como un *adulto chiquito* o *adulto en miniatura* que se educa y se viste como a los adultos.

En México hacia finales del siglo XIX encontramos representaciones que dan una identidad al niño diferenciada del adulto pero en proceso de metamorfosis hacia un adulto. *La Edad de Oro* (1889) de José Martí nos brinda un ejemplo:⁷¹

¡Que no se caiga en él una gruesa gota de rocío porque lo dobla! ¡Que no soplen sobre las alas de esa mariposa, porque el oro de esas alas se irá al rayo del sol, como su patria! El niño es pomito lleno, ¡pero muy lleno! de perfume...Llevadlo con nimia cautela, porque al menor movimiento

⁷¹ *La Edad de Oro* fue una revista infantil mensual publicada por Martí durante su estancia en Nueva York en 1889. La dedicatoria dice: "Para los niños es este periódico, y para las niñas, por supuesto". Se publicaron cuatro números de 32 páginas cada uno, los cuales se compilaron en formato de libro que más tarde llegó a México y a muchas partes de América Latina.

brusco, puede derramarse! ¡No deis al niño ideas, así como todavía no le deis carne: dadle vaho de ideas, para que se condense en los cristales de su inteligencia, que todavía como el cristal limpio, da paso a toda claridad! (Martí en Tola de Habich, 1986: 61).

En esta representación se reconoce en el infante un potencial de desarrollo; es materia prima ideal que el adulto puede moldear. Ya no se le considera como una *tabula rasa* que ha de ser impresa de hábitos y conocimientos; ahora el niño es un “pomito lleno”, un ser cuyas facultades ya existen en potencia y que deben ser desarrolladas. El poeta mexicano Manuel Gutiérrez Nájera señala en referencia a *La Edad de Oro*: “Apoderarse del niño es apoderarse del porvenir” (en Tola de Habich, 1986: 57).⁷²

Ahora lo infantil se percibe como un estadio evolutivo inferior o como un organismo simple de la meta evolutiva primordial humana, la adultez; “Yo los adoro, a los niños porque todavía no son hombres; a las niñas...porque crecen; pero los adoro en grupo, sin poder individualizarlos”, escribía Gutiérrez Nájera (en Tola de Habich, 20: 1986). La significación y el sentido de ser infante provenía desde su proyección hacia la adultez; el fin último de todo niño educado e instruido bajo la supervisión del Estado y en el marco de una ideología de progreso y de evolución era convertirse en un adulto moral, patriota y trabajador. La figura **E-13** muestra al niño representado en *El Mentor Ilustrado* como algo puro, prístino, casi inmaculado. La idea del “pomito lleno” se refuerza con la estética de la imagen.

9.1.- Representaciones de la infancia en las publicaciones periódicas infantiles

Las publicaciones periódicas también contribuyeron a construir la esfera de lo infantil diferenciada de la del adulto (Alcubierre, 2010). Lo hicieron de varias maneras: por una parte, movilizandando representaciones de modelos infantiles ideales; por la otra, publicitando formas de vestir (moda) y objetos de consumo para niños. Se construyó al “niño célebre” de forma visualmente realista a través de la representación fotográfica de los niños modelo en estudio, retocados y bien peinados. Este canon ejemplar se elaboró con modelos humanos reales seleccionados y manipulados antes de la toma y representados en fotograbado; esto se pudo hacer para generar una asociación entre la limpieza, el orden y el equilibrio visual de la foto

⁷² El autor Tola de Habich compila los escritos de Gutiérrez Nájera en *El Partido Liberal* y la *Revista Azul*.

con el buen comportamiento y desempeño escolar reseñado en los textos que acompañaban a este tipo de imágenes (figura E-14).

Si la construcción fotográfica “realista” del “niño célebre” abunda en la prensa decimonónica, la construcción fotográfica del niño mal portado no es tan común; una de las pocas representaciones encontradas es el dibujo en una escena donde el niño cabizbajo es reprendido por el adulto. La imagen aparece en la sección “Galería de niños antipáticos” de *El Niño Mexicano* que escribía Guillermo Prieto (figura E-15).





Construir un significante visual de un niño mal portado es más complejo que construir el de un niño célebre. El mal comportamiento no está asociado con ningún rasgo físico o característica física humana: nada en la fisionomía humana puede significar mal comportamiento por sí mismo; si se quiere que un rasgo racial o físico lo represente, se debe construir esta asociación culturalmente. En este caso el mal comportamiento se construyó visualmente con un niño en acto de contrición ante la autoridad adulta, no por la representación visual de una mala acción. Esta forma de representar al bien y al mal en relación con la estética de la imagen es particular de la cultura occidentalizada, que no suele representar lo negativo con una imagen prístina (como la del niño célebre), precisamente para no generar una “belleza” del mal comportamiento que pudiera resultar atractiva al niño mal portado, ya que los modelos se hacen para reproducirse.

Estos ejemplos muestran que, como se señaló en el capítulo 1, la imagen dibujada de tipo realista aporta posibilidades infinitas para la representación de seres humanos “imposibles” y modelos infantiles en todo tipo de contextos espaciales que la imagen

fotografiada no tiene. En los siguientes ejemplos se muestran las posibilidades del dibujo para representar un niño-soldado, un niño-explorador y una niña-maestra (figura E-16).

Con estas imágenes no sólo se movilizaron tipos ideales, también se prefiguró el mercado infantil que se estaba construyendo. En la figura E-17 se representan niños aficionados “naturales” a la lectura, niños obedientes, bien portados, juguetones y divertidos.

Figura E-16 El niño se divierte, lee y consume.

El Soldado de la Guardia Infantil. El Mentor Ilustrado (1881-1884).

Botánica de mi Hija. La Enseñanza 01 de octubre de 1873, pág 294.

Viaje y descubrimiento de la señorita Elena, y de su primo el caballero Fernando. La Enseñanza 01 de octubre de 1871, pág 31.

Infografía: Roberto Mandeur Cortés.

Figura E-17 El niño se divierte, lee y consume.

Tomo I. México, Juárez 4 de Diciembre de 1873. Nueva o 23.

LA EDAD FELIZ

SEMANARIO DEDICADO A LOS NIÑOS Y A LAS MADRES DE FAMILIA.

La escuela, 15 de marzo de 1874, año 30, p. 48.

Infografía: Roberto Mandeur Cortés.

A la izquierda se muestra al público lector consumiendo objetos de lectura, y a la derecha una pequeña consumidora de *El Mentor Ilustrado*. Pero ¿a quién se le dirigían estas representaciones y estos modelos para reproducir? ¿al adulto, al niño o a ambos? ¿Quién era el público lector imaginado o esbozado por los editores?

10.- La constitución del público lector de las publicaciones periódicas infantiles

Historiadores del libro y de la lectura han cuestionado la idea de que el público lector de algún tipo se geste en una acción unilateral del que produce una obra o un género de obras para ser consumidas pasivamente por los lectores (Chartier, 1999). Más bien, han argumentado que el público se constituye en una relación dialéctica entre los editores, los individuos interesados en la información contenida y el contexto sociocultural en el que se relacionan. T.C.W. Blanning describe la conformación del público de la prensa periódica en la Inglaterra del siglo XVIII de la siguiente manera:

El público consiste en individuos privados reunidos por el intercambio voluntario de ideas para formar un todo más grande que la suma de sus partes...Su fortaleza numérica le permite reclamar el ser representativo de la sociedad civil, y... su insistencia en la libertad de expresión y el debate público le permiten reclamar autoridad mejorada. Es anónimo e injerárquico, ganando acceso solamente por la capacidad de pagar por los productos que consume. Que su discurso es caracterizado por la franqueza, la crítica, la espontaneidad y el argumento razonado es revelado por cognados como 'publicidad' (*publicity*), 'hacer público' (*publicize*) y 'opinión pública' (*public opinion*) (2002: 111).

Siguiendo a Habermas, Blanning afirma que el "público" de obras periódicas en Inglaterra se constituyó en el siglo XVII a partir de prácticas de sociabilidad específicas: personas que no sabían leer se reunían en lugares públicos en Londres (cafeterías, posadas y tabernas) para escuchar fragmentos de los periódicos en lectura en voz alta para enterarse de cosas que les interesaban⁷³. De hecho, fue gracias al desarrollo de la prensa periódica que "actividades como la

⁷³ Era muy común que los extractos de los periódicos fueran leídos en voz alta a los analfabetas. A principios del siglo XVIII, Charles Leslie documentó: Gran parte de la gente no lee libros, la mayoría de ellos no sabe leer. Pero ellos se juntarán alrededor de un lector para escuchar a un *Observador* o una *Revista* (como yo los he visto en las calles). (Dobrée en Blanning, 2002:157).

escritura y la lectura dejaron de pertenecer a pequeños grupos y fueron aceptadas, deseadas y se convirtieron en metas realizables para cualquiera” (Blanning, 2002: 112).

El editor no creaba la necesidad de leer o de ser informado del público; él identificaba cierta necesidad y buscaba satisfacerla. La necesidad se originaba en otras dimensiones (sociales, culturales o políticas) situadas por sobre el mercado, el productor, el consumidor o su interés de consumo. De la misma manera, durante el Porfiriato el “Estado” mexicano coadyuvó a la generación de un mercado de consumo escolar al concentrar “consumidores” heterogéneos en la educación escolarizada, que constituyeron un mercado con ciertas necesidades comunes de productos educativos.

Otro ejemplo de la historia editorial inglesa da cuenta de esta dimensión dialéctica de la conformación del público que nos puede ayudar a entender el desarrollo del público infantil mexicano. Hacia mediados del siglo XIX, el desarrollo del ferrocarril de pasajeros había transformado los hábitos de viaje de un sector importante de la población inglesa, que ahora se movía mucho más. A un vendedor de periódicos de nombre William Henry II Smith se le ocurrió que en el viaje en tren se podía leer mucho más que en los oscilantes viajes en carruaje, e ideó un negocio en función de su cálculo del número de pasajeros: estimó que en 1850 los hacían unos 60 millones de viajes al año, cada pasajero al menos visitando dos estaciones. Empezó vendiendo periódicos y “libros amarillos” (reimpresiones baratas de obras con copyright vencido) a los pasajeros en la estación Euston de Londres, y tuvo tanto éxito que luego abrió sucursales en otras estaciones. Esto representó una revolución cultural y comercial y generó el mercado para un nuevo tipo de obra: el *paperback* (Cavendish, 1998). Convirtiendo este ejemplo en una metáfora de la lectura como un viaje en tren, podríamos decir que en el México de fines del siglo XIX los “viajeros” (público) serían los maestros, tutores, padres de familia, etc., responsables de educar a los niños; W H Smith serían todos los involucrados en la producción de artículos editoriales escolares;⁷⁴ el sistema escolarizado sería el tren y las estaciones donde confluyen miles de consumidores indistintos y sin jerarquía (actores escolares diversos); el momento común (viaje) sería la interacción sociocultural y educativa en el sistema escolar; los “libros amarillos” serían las publicaciones periódicas infantiles, y la necesidad (de viajar) sería la de aprender a leer y escribir. Pero en esta estructura de consumo, ¿dónde estaban los niños?

⁷⁴ Maestros y pedagogos que hacían de editores o trabajaban en sinergia con los editores.

La prensa periódica infantil de la última parte del siglo XIX y principios del siglo XX emula editorialmente la estructura de los periódicos y revistas “familiares” de la época para adultos. Éstos contenían temas de interés y tópicos diferenciados culturalmente para el hombre, la mujer y en menor proporción para el niño. En este tipo de proyectos se apelaba mínimamente al infante como lector y mayoritariamente como estimulador de consumo del adulto (su padre y madre) de productos escolares y de entretenimiento. Es decir, el infante podía motivar en sus padres el consumo de productos educativos relacionados con ideas de superación y preparación.

10.1.- Los niños como consumidores

Ségolène Le Men señala que durante el siglo XIX en algunos países de Europa se desarrolló un mercado de bienes de consumo de productos para la infancia que comenzaba a escapar de los modelos escolares, llegando a producir una cultura ‘paraescolar’ expresada en la literatura y en la prensa infantil, especialmente en los libros ilustrados y las historias en imágenes (en Szir, 2007: 21). En México ciertas publicaciones periódicas infantiles integran la instrucción con el entretenimiento de adultos y niños en una especie de estrategia comercial familiar para uso en el hogar y/o en la escuela. Le Men señala que el espacio urbano y la nueva “vidriera” como escenario de consumo permitía al niño elegir una cultura no directamente controlada por el Estado, la escuela o los padres (en Szir, 2007: 21). Cuando en México la cultura periódica entró en las escuelas públicas, la escuela se convirtió de cierta forma en una extensión de ese escaparate urbano de oferta cultural de instrucción y entretenimiento. La escuela brindaba las bases de los primeros conocimientos que llevaban a los niños a querer saber más; la historia y la ciencia se materializaban en experimentos y en contenidos fragmentados por entregas que debían ser consumidos en su totalidad para satisfacer la curiosidad infantil. Las imágenes como medio de enseñanza eran parte de los nuevos kits conformados por libros de texto, láminas escolares y gabinetes de lecciones de cosas, y en las publicaciones periódicas la imagen funcionaba como un medio de enseñanza, como un juguete visual y objetivo, como una lámina escolar y como un estímulo estético muy efectivo para estimular el consumo.

Se puede pensar que, ante la emergencia de esta vidriera urbana-escolar, los niños también adquirieron una capacidad de decisión a partir de que empezaron a hacer cierto uso del dinero. Se han estudiado fenómenos de capitalización directa del infante a finales del

siglo XIX en distintos contextos como España, con *El Ratón Pérez*⁷⁵ (escrito en 1894) o Irlanda y Escocia con la práctica del *trick or treat* donde los niños recibían dulces, juguetes y monedas, que fue luego llevada por migrantes a Estados Unidos (Pratt, 1998; Rogers, 2002). En México estos fenómenos de capitalización tuvieron manifestaciones equivalentes en el Ratón de los dientes, el día de Todos los Santos o el “domingo”.⁷⁶ Gregorio Torres Quintero en su libro *Lector Infantil Mexicano* (1913) documenta al niño como motivador del adulto de consumo de productos infantiles y como consumidor directo en el día de Todos los Santos: “¡Papá!, ¡Mamá!, dicen unos niños. Mira qué bonitos juguetes! ¿Me compras ese barquito? ¿Me compras esas sillitas mecedoras? ¿Ese cochecito? Otros niños compran fruta: manzanas, membrillos, peras, ciruelas, duraznos, nueces y cacahuates. Sobre todo cacahuates. ¿no oyes cómo los anuncia el vendedor” (1913: 70).

La calaverita, el ratón o el salario infantil a la larga pudieron otorgar a los infantes el poder adquisitivo independiente del adulto (aunque fuera mínimo) para constituirlos como un público infantil directo y diferenciado. Bajo esta idea el editor no sólo podía incentivar al niño para que presionara al adulto a que le comprara algo que le gustaba; ahora el incentivo y el diálogo material, de contenido y de consumo podría ser directamente con el niño, como lo veremos al final de este capítulo. El gancho principal de las publicaciones para atraer directamente a los niños sin mediación del adulto parecen haber sido las imágenes. En un estudio similar de publicaciones periódicas argentinas de la misma época, Sandra Szir establece que “las imágenes, si bien no están ausentes en los manuales escolares, proveerán una de las principales fuentes de atracción en las publicaciones periódicas y en los libros de ficción” (2007: 21). Pero ¿se puede hablar específicamente de imágenes “infantiles”?

11.-¿Una estética “infantil”?

¿Pueden las imágenes decirnos algo sobre el tipo de público de los periódicos y revistas “infantiles”? A diferencia de la industria editorial infantil del siglo XX y principios del XXI, muy probablemente en el siglo XIX no existía todavía una estética o estilo visual de ilustración específico para los niños según criterios evidentes. En la mayor parte de la prensa

⁷⁵Cuento del Padre Jesuita Luis Coloma al que se atribuye la tradición de dejar el diente debajo de la almohada a cambio de un regalo o una moneda en muchas partes de latinoamérica.

⁷⁶Méx. Paga semanal que se da a un niño, generalmente el domingo. Diccionario de la Real Academia de la Lengua.

decimonónica estudiada, la estética era la misma para todas las ilustraciones sin importar si eran dirigidas a niños o a adultos. En el siglo XIX europeo, “las mismas técnicas, los mismos tipos de grabados y los mismos procedimientos de composición servían para ilustrar los libros para adultos o las publicaciones destinadas a la infancia” (Durand y Bertrand en Szir, 2007: 64). Según Szir, “aún los grandes ilustradores de la época [siglo XIX] no advierten que en una imagen concebida para una mirada adulta puede no estar adaptada a un modo de ver infantil, que su estructura pueda proporcionar problemas a su visión” (2007: 65).

¿Pero se puede hablar de una mirada adulta y de una forma de ver de los infantes en relación con la estética y composición de una ilustración? De acuerdo con lo visto en esta tesis, y a partir de las propuestas de Comenio, Pestalozzi, Rousseau, Basedow, Carrillo o Rébsamen, se puede pensar que el niño tiene una forma particular de percibir y pensar el mundo que es distinta a la de un adulto. Ello no necesariamente implica que esa forma de percibir o ver el mundo se pudiera traducir técnicamente en una forma ideal de estética o ilustración acorde con esa forma de ver el mundo y con el entendimiento de lo que observa el niño en los distintos momentos de su vida. Como veremos más adelante, la preferencia infantil de un tipo de ilustración por otra se establece en una negociación dialéctica de consumo entre el ilustrador y el consumidor de imágenes (ya sea el niño o el adulto). En este periodo histórico las mismas imágenes eran usadas para dirigirse a los adultos que a los niños. Sin embargo, esto comenzaría a cambiar en la publicación *La Edad Feliz* (1873).

En realidad, las imágenes dedicadas a los niños son siempre planteadas desde una mirada adulta y la estética es una construcción histórica adulta. En la mayoría de las publicaciones (decimonónicas o contemporáneas), los niños no ilustran para los niños. Por ejemplo la estética de la tira cómica y la caricatura política para adultos aunque es similar a la de los dibujos animados (que después fueron dirigidos a los niños) implica que la supuesta estética infantil es una construcción derivada de imágenes creadas para el consumo adulto.

Así, la caricatura política de Posada y Manilla emigraron al mundo infantil en *La Edad Feliz* y en *La Biblioteca del Niño Mexicano*, lo que habla más de una estética adulta apropiada por los niños que de un diseño de imagen adulto hecho ad hoc a una forma infantil “natural” de ver el mundo; esta emigración de la caricatura la abordo con ejemplos en la última parte de la tesis. Es cierto que el infante al convertirse en consumidor activo y directo tiene la oportunidad de indicar a los adultos qué estilo o qué tipo de ilustración le atrae más que otra; pero eso no quiere decir que un estilo estético sea capaz de representar la realidad tal como la ve un infante,

ni que un estilo estético particular sea el idóneo para clarificar los datos o información a la vista de un niño o que esté en sincronía una manera infantil de ver y entender el mundo.

En este sentido, la “ilustración infantil” como género editorial diferenciado en el siglo XIX mexicano no existía; las imágenes infantiles eran representaciones de niños que podían estar dirigidas a los adultos como modelos socioculturales para fomentar en sus hijos o como modelos infantiles dirigidos a los niños para que los reprodujeran. Lo que separaba las imágenes para niños del siglo XIX de aquellas producidas para los adultos era su contenido (Szir, 2007: 65) y su orientación. Es decir, si la imagen aparecía en una publicación escolar seguramente era para niños, aunque su estética no fuera muy distinta a la de una imagen usada en una revista para adultos.

En resumen, a la luz de esta argumentación, se puede concluir que las ilustraciones de este estudio eran estéticamente accesibles y consumibles tanto por un adulto como por un niño, como observaremos a profundidad en el último capítulo de este trabajo.

12.- Las publicaciones periódicas configuran públicos diferenciados

Como observaremos a profundidad en el último capítulo y al juzgar por sus contenidos temáticos escolares, por su relación con ciertos concursos escolares, por su adquisición subsidiada por el Ayuntamiento de la Ciudad de México para sus escuelas, por sus reportajes sobre escuelas y por la forma en que fueron publicadas, se puede decir que las publicaciones periódicas infantiles se insertan mayoritariamente en un mercado de consumo de productos para la lectura, la educación, la instrucción y el entretenimiento de la infancia en edad de asistir a la escuela primaria (de seis a doce años). Como se señaló anteriormente, la propuesta editorial de estas publicaciones periódicas infantiles era muy similar a la de las revistas con secciones y contenidos para público adulto. En un comparativo entre *El Mundo Diario Ilustrado* (1886) y *El Niño Mexicano* (figura E-18) se puede observar la similitud de su estructura por secciones: ambos ofrecían contenidos temáticos específicos dirigidos a lectores diferenciados por edad y género.

La mayoría de las publicaciones periódicas infantiles manejaba esta combinación de temas: asignaturas escolares, moda, cultura y entretenimiento. Ello tenía la finalidad de interesar tanto a los adultos como a los demás miembros de las familias. Es decir, el lector inscrito en las publicaciones era primordialmente un adulto y en menor medida un niño.

Precisamente esta mezcla de contenidos en las publicaciones infantiles educativas es la que criticaban Carlos A. Carrillo, Gregorio Torres Quintero y Gutiérrez Nájera en este tipo de prensa de educación. Éste último sugería que ante este tipo de contenidos los niños se iban a sentir atraídos por las secciones de entretenimiento más que por los conocimientos formales, pues éstos ya los recibían en la escuela.⁷⁷ En consecuencia, para Gutiérrez Nájera la publicación periódica infantil, además de ser un medio de conocimientos poco útiles, encarnaba distintos tipos de adulto mediador.⁷⁸

Figura Comparativo entre *El Mundo Semanario Ilustrado* y *El Niño Mexicano*.

E-18

Contenidos tomados de distintos ejemplares.

Publicidad portada **Juegos infantiles** **Para el Hogar**

Curiosidades Científicas **Política** **Moda femenina e infantil**

Baile infantil **Festival de Caridad**

Ejemplar 3 de noviembre de 1895.

Moda infantil **Variedades**

Lectura **Consejo de Padre** **Historia**

Geografía **Concurso**

Juguete recortable de sombrero femenino de moda.

Infografía: Roberto Mandeur Cortés.

os y a
para
es en
, que
ico; a
da un
ápido
mbres
orque
cuela
o a la

stuvo
o con
o que

Por contraste, Gutiérrez Nájera elogia a *La Edad de Oro* de José Martí, cuya manera de “enseñar” se parecía menos a la de una maestra de escuela que a la de una “madre cariñosa” (en Tola de Habich, 1889). *La Edad de Oro* constituye un claro ejemplo del cambio en la forma de hablarle al niño que se va desarrollando en algunas de las publicaciones para niños de finales del siglo XIX. En ella se percibe el intento de situarse desde la mentalidad de un niño para mostrarle el conocimiento de una manera más entretenida, atractiva y no tan rígida como se le venía hablando al niño históricamente. Por otra parte, en materia de lectura mediada por adultos, la lectura crítica de Gutiérrez Nájera refuerza la idea de que el padre y la madre tenían roles distintos en la educación y en la instrucción de sus hijos: la educación moral o de los sentimientos era tarea de la mujer y la instrucción intelectual lo era del hombre (en Tola de Habich, 1986: 62). La dimensión patriarcal del discurso de Gutiérrez Nájera no deja de resultar contrastante con las apreciaciones de educadores como Comenio y Pestalozzi, para quienes la responsable de la instrucción temprana era la madre.

En las publicaciones periódicas la relación histórica asimétrica de subordinación entre el niño y el adulto no cambia mucho en este periodo. Lo que sí cambió fue la forma en que el adulto se acercaba, hablaba y proponía contenidos de conocimiento y entretenimiento al infante a través de lo textual, lo visual y lo mecánico (formato y composición) de las publicaciones periódicas y seriadas. En ellas la presencia dominante del adulto se mantiene si consideramos que siempre provienen de un adulto disfrazado como profesor, como tutor, como padre, madre, animal, tía, etc. o incluso como otro niño. El adulto mediador y educador de la vida real se transforma en un adulto simbólico de papel, tinta e imágenes que asume este mismo rol de control con respecto al niño.

Ahora bien, ¿qué sucedió cuando ni papá, ni mamá, ni el maestro fueron llamados al diálogo con el editor? ¿Qué ocurrió cuando la publicación misma se convirtió en un juguete para goce e instrucción de un niño?

13.- Del público lector adulto al público lector niño

Determinar el tipo de público al que se dirigían las publicaciones no es tan sencillo como parece a primera vista, ya que cualquier término alusivo a infancia en su título - *infantil, niño, chiquitín, pequeño*, etc.- podía significar tres cosas: que las publicaciones hablaban *de* los niños, es decir trataban temas sobre la infancia dirigidos a los adultos sin que estos tuvieran que ser compartidos con los infantes; que las publicaciones hablaban *para* los niños de todo

tipo de temas a través de los adultos; o que las publicaciones hablaban *con* los niños directamente sin lectura mediada por un adulto a través de ciertos contenidos combinados con los de los adultos. Sin embargo, se puede decir que en la segunda mitad del siglo XIX hay un progresivo desarrollo de publicaciones dirigidas menos a los mediadores adultos y más directamente a los niños. En este estudio he identificado dos etapas en que eso sucede, más o menos en sucesión cronológica pero con muchos traslapes.

En un primer momento entre 1840 y 1870 el público “infantil” estaba constituido por los adultos (maestros, tutores, madres o padres de familia) interesados en contenidos para instruir a la niñez y otros temas, y en menor proporción por los niños interesados en las imágenes y los juguetes para recortar. A ese tipo de publicación corresponden *El Diario de los Niños*, *La Enseñanza*, *El Correo de los Niños*, *La Biblioteca de los Niños*, *El Mentor Ilustrado de los Niños*, *El Educador Práctico Ilustrado* y *El Niño Mexicano*.

En la figura E-19 se exponen tres ejemplos del lector inscrito en contenidos, identificado de la manera como el escritor se dirige a su lector: adulto, niño o ambos. Los tres proceden de ejemplares distintos de *El Correo de los Niños*.

Figura E-19 El lector adulto, el infantil y el mixto.

El lector adulto.

En esta sección del periódico contestaremos semanalmente las cuestiones científicas, que nos dirijan nuestros suscriptores, proporcionando de esta manera, no solo a la niñez estudiosa sino también a las personas que ya han salido de esa edad y que no tengan el tiempo ni los medios de consultar libros, un modo fácil de conocer las maravillas y leyes de la ciencia. (El Correo de los Niños, 1879: 1).

El lector mixto (indistinto).

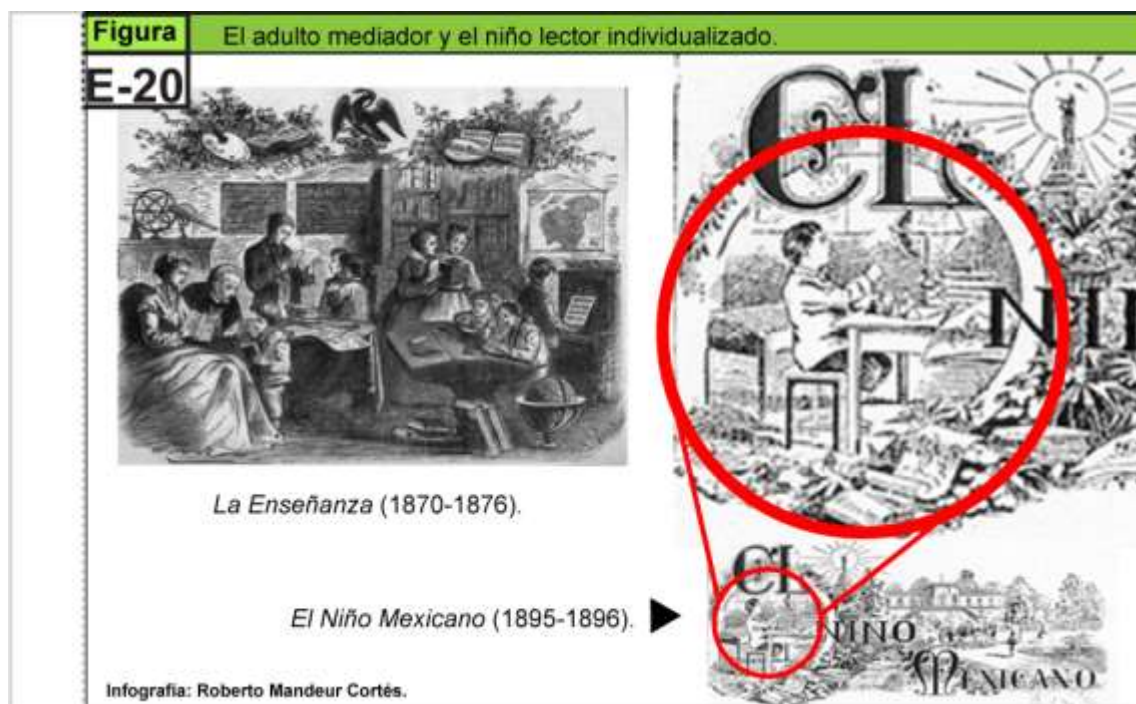
No era muy grande este animal antidiluviano, pero si era muy feo contruhecho. Fue uno de los primeros que habitó la tierra, pues su esqueleto se ha hallado muy al centro de ella. (El Correo de los Niños, 1876: 1).

El lector infantil.

En meses pasados hablamos a nuestros lectorcitos de estos astros, explicándoles lo que eran, y diciéndoles la figura en que regularmente aparecían a nuestra vista en el firmamento... (El Correo de los Niños, 1874: 1).

Infografía: Roberto Mandeur Cortés.

Por otra parte, las distintas representaciones visuales en los cabezales de algunas publicaciones (figura E-20) parecen reforzar a este lector inscrito mixto, plasmado como el adulto mediador que el niño necesita en los primeros momentos de educación; y que lo acompaña hasta la fase donde el infante es ya capaz de leer por sí mismo.



Tales representaciones muestran el aula (grupo escolar) y el hogar (familia) como los lugares públicos donde se reunía la gente a escuchar al lector en voz alta (adulto) para compartir temas de interés tanto para los adultos como para los niños presentes.

De este primer tipo de publicaciones se puede inferir que se dirigen inicialmente a un adulto interesado en la educación de sus hijos o alumnos y no a un niño que no sabe leer y que está en proceso de aprendizaje. Los productos por lo general buscan generar interés en la fuente económica directa del hogar ya sea el padre o la madre, si bien, como vimos, el niño bien pudo funcionar como el motor de consumo de productos educativos del adulto. Esto no implica necesariamente que el producto fuera pensado para el niño o para sus necesidades intelectuales, mentales o de cualquier otra índole, aunque el lector inscrito pudiera hablar de un supuesto diálogo directo con un niño. En otras palabras aunque las publicaciones le “hablen” a los niños; no necesariamente se están posicionando al nivel de

las capacidades intelectuales de los infantes, aunque tal vez sí desde sus prácticas de consumo.

En un segundo momento que va de 1873 a 1910 encontramos que el lector inscrito en las publicaciones va siendo con mayor predominancia un niño. Esto quiere decir no sólo que el texto se dirija directamente a los niños y a las niñas, sino que además la publicación muestra en su materialidad, en sus imágenes y en sus contenidos un intento de estar adaptada a las capacidades e intereses de los niños; adaptación que pudo surgir de observaciones directas sobre las preferencias de consumo provenientes directamente de los niños; y no de interpretaciones adultas de lo que un niño pudiera preferir, necesitar o querer, como los conceptos de la infancia formulados desde la teoría filosófica y pedagógica.

En las publicaciones seriadas *La Biblioteca del Niño Mexicano* (1899-1901) y los *Cuentos de Calleja* (s/f) este diálogo con el infante no se daba sólo por los contenidos sino con y desde la materialidad misma de cada publicación. Esto hace pensar que ya estaban pensadas de acuerdo a distintas características de un niño y no de un adulto. En estas dos últimas propuestas editoriales el mediador de lectura adulto se disipa, casi se invisibiliza; parece que en ambas publicaciones los editores percibieron un público infantil caracterizado por un niño con el que se puede dialogar de manera directa. En la figura **E-21** hago un comparativo mecánico entre *El Niño Mexicano* (1895-1896), *La Biblioteca del Niño Mexicano* (1899-1901) y los *Cuentos de Calleja* (s/f) que muestra el cambio dramático del tamaño de formato y el uso del color; rasgo que abordaré a profundidad en el último capítulo de esta tesis.

*“La Biblioteca del Niño Mexicano”*⁷⁹ (figura **E-22**) de la editorial Maucci constituyó uno de los primeros esfuerzos por acercar la historia a los niños mexicanos, a quienes se comenzaba a valorar a partir del triunfo de los liberales”. La colección es de 110 librillos de pequeño formato (11.2 x 8 cm) donde Heriberto Frías narra la historia de México mezclando leyendas, mitos y sueños con un carácter nacional dividida en tres periodos: prehispánico, colonial y contemporáneo, éste último periodo culminaba con el Porfiriato como “determinación del progreso” científico e industrial (Sánchez González, 2008:181).

⁷⁹Posada sólo firma cuatro de ellas, pero en un comparativo con su trabajo de la prensa amarillista puede apoyar la idea de que si no fue el que realizó toda la obra; seguramente la dirigió artísticamente.

Figura Comparativo mecánico.

E-21

25 cm de alto x 18 cm ancho.



El Niño Mexicano (1895-1896).

11.2 cm de alto
x 8 cm
ancho.



La Biblioteca del Niño Mexicano (1899-1901).

7 cm de alto
x 5 cm
ancho.



Juguetes Instructivos Cuentos de Calleja (s/f).

Infografía: Roberto Mandeur Cortés.

Figura *La Biblioteca del Niño Mexicano. El Sol de la Paz.*

E-22



4a. de forros -1a. de forros (Portada).



Pág. 4 - Pág. 5.

Infografía: Roberto Mandeur Cortés.

Las portadas a color e imágenes interiores en blanco y negro están atribuidas a José Guadalupe Posada.⁸⁰ En esta propuesta el adulto mediador ya no es necesariamente requerido y el lector infantil esperado es un niño que lee los contenidos y consume directamente una publicación. Se trata de un lector infantil plenamente diferenciado del adulto por el formato de la publicación y por el lector inscrito en sus páginas. Aclarando que esto no lo excluye de una lectura adulta, pero por sus dimensiones pudo ser algo bastante incómodo. Bajo un concepto editorial similar, *Los Cuentos de Calleja* conforman una colección seriada de cuentos en miniatura (7 x 5 cm) denominados por su editor (el español Saturnino Calleja) como *Juguetes Instructivos*. Conjugan el carácter de instrucción y de entretenimiento a partir del uso del color, la imagen y una estructura editorial similar al de las publicaciones periódicas infantiles (figura E-23). En ellos, “además de cubiertas magníficamente ilustradas, encontramos pequeñas biografías de personajes célebres en las cubiertas posteriores y charadas y pasatiempos en el interior” (Biblioteca, 2008: 22).



La colección fue editada durante la primera década del siglo XX (Biblioteca, 2008: 22); Incluía quince series de veinte tomos cada una, con un total de trecientos cuentos, y se vendían “a perra chica”⁸¹ (por menudeo) y por series completas en estuches de lata

⁸⁰ Posada sólo firma cuatro portadas, esto puede indicar que probablemente el no realizó todas las ilustraciones y fue asistido por otros ilustradores bajo su supervisión. En el último capítulo se hace un comparativo entre el trabajo de prensa sensacionalista de Posada y las ilustraciones de portada de *La Biblioteca del Niño Mexicano* que permiten afianzar la autoría de este trabajo al ilustrador Posada.

⁸¹ La perra chica era el nombre coloquial para denominar a la moneda española de 5 céntimos de peseta. Se le decía así porque el león grabado en el anverso se confundía con un perro.

(Biblioteca, 2008: 22). Lo sobresaliente de esta colección es que la publicación era un juguete instructivo en sí mismo creado particularmente para el consumo de un infante.

La figura del pedagogo-editor se encarna con fortaleza en la persona de Saturnino Calleja que fundó y dirigió la revista *La Ilustración de España* (1884), *El Heraldo del Magisterio*, creó la *Asociación Nacional del Magisterio Español* y organizó la *Asamblea Nacional de Maestros*. En materia editorial hay tres aspectos se le atribuyen a Calleja en el desarrollo de la industria editorial especializada en infantes: la publicación de grandes tirajes de libros y cuentos, con poco margen de ganancia; y el haber puesto a disposición de muchas generaciones de niños españoles, y de varios países de América Latina, libros y cuentos hermosamente ilustrados por artistas españoles e italianos contratados por él. En materia educativa se le reconoce su dedicación y conocimiento, desde el enfoque de la pedagogía, de la infancia y sus estados mentales e intereses propios de los niños con publicaciones como *El pensamiento infantil: método de lectura conforme con la inteligencia de los niños Madrid* de 1896; o sus *Juguetes instructivos para la instrucción infantil* (Fernández de Córdoba y Calleja: 2006).

La materialidad de la *Biblioteca* y *Los Cuentos de Calleja* les da un carácter de portable, manipulable y coleccionable por un niño. Su formato las hace ideales para ser consumidas tanto en la intimidad y el silencio, como en el juego colectivo. La decisión de cómo y cuándo leer o usar el juguete instructivo recae en el niño y es consistente con la idea del público infantil constituido por niños y no por adultos. En estas publicaciones el niño puede romper con la presencia invasiva del adulto mediador, quien ahora, aunque decide lo que el infante lee y ve, al menos no determina cómo ni cuándo el infante juega con la publicación. En este sentido es el adulto editor quien busca evitar al adulto mediador para hablar al niño en otros términos y generar consumo directamente incidiendo en el niño. En el siguiente y último capítulo cierro esta tesis con el análisis de la imagen como medio de enseñanza en diversas publicaciones periódicas y seriadas mexicanas de último tercio del siglo XIX y principios del XX.

Capítulo VI

La prensa infantil ilustrada y la enseñanza objetiva: la imagen impresa entre lo estético, lo educativo y lo comercial.

Este capítulo constituye el final del recorrido en esta genealogía del uso de la imagen para la enseñanza desde Comenio a la enseñanza intuitiva u objetiva mexicana. En este largo trayecto histórico se fue estableciendo el sentido educativo de la imagen en relación a la construcción visual del conocimiento; articulada al proceso cognitivo de observación externa y percepción interna del infante; donde el alma y la mente se imbrican a la materialidad orgánica humana para conocer la realidad por medio de la intuición de los objetos y de las imágenes en las propuestas intuitivas de Comenio, Basedow y Pestalozzi. La concepción de dicho proceso de observación-percepción que involucra la *Intuitu* comeniana y la *Anschauung* pestalozziana se fue modificando desde tiempos de Pestalozzi (finales del XVIII y principios del XIX) apropiada por el sensualismo y el empirismo; desembocando hacia finales del siglo XIX en un proceso donde la imagen y la realidad se observan de manera sensual ocular externa; percibiéndose en la estructura cerebral a través de la información que los cinco sentidos externos recogen del exterior que es enviada al cerebro a través de los nervios aferentes. La imagen se asienta en la dimensión educativa de la mano de lo editorial comercial y ya no volvería a desaparecer de diversos materiales de enseñanza a través de lo visual.

En este capítulo analizaré cómo se empleó la imagen en las publicaciones periódicas infantiles de finales del siglo XIX y principios del XX en México. Examinaré la manera en que la imagen se usó en la prensa de educación para la construcción textual-visual del conocimiento. Las preguntas que me orientan son las siguientes: ¿Cómo incidió lo editorial en la construcción de contenidos? ¿Cómo la generación de múltiples significados afectó el uso didáctico de la imagen? ¿Qué recursos se usaron en las publicaciones periódicas para acotar la polisemia de la imagen? ¿Qué tipo de mensajes se derivaron de la unión entre lo textual y lo visual? Cabe recordar que esta tesis se ocupa fundamentalmente de los aspectos de *producción* de contenidos visuales a partir de una consideración de los aspectos editoriales y pedagógicos que atraviesan a las publicaciones, por lo que no me ocuparé a profundidad de procesos de *lectura* de dichos contenidos; sólo ocasionalmente haré algunas menciones a cómo estos contenidos visuales pudieron ser recibidos o apropiados por sus lectores.

Tras una sección introductoria sobre la estética y los significados denotados y connotados de la imagen en la prensa periódica infantil de finales del siglo XIX, presentaré una tipología de las formas de relación entre imágenes y textos que se emplearon en dichas publicaciones. Posteriormente haré una revisión (más o menos cronológica) de la manera como se fueron construyendo y desarrollando los contenidos visuales educativos en dicha prensa. Examinaré particularmente contenidos específicos que se realizaron de acuerdo con las prescripciones de la enseñanza objetiva o al menos bajo una influencia de ésta.

A lo largo del capítulo argumentaré que la construcción de esos contenidos visuales pasó de un uso “simple” de la imagen para ilustrar y decorar el escrito, a uno más complejo que implicaba una asociación y una correlación más profunda entre los contenidos textuales y visuales. Esta transición editorial no fue lineal ni progresiva y las publicaciones eran muy heterogéneas entre sí en sus contenidos, su construcción mecánica y su enfoque editorial. Además, mostraré cómo es que la prensa infantil ilustrada, atravesada por lo editorial, lo educativo y lo comercial, contribuyó a generar conocimiento educativo y pedagógico. Sostengo que esas publicaciones no únicamente se ocuparon de facilitar o difundir un conocimiento científico ya aceptado, sino que participaron de la creación de saberes pedagógicos (entre otros) en México al cambio de siglo. No pretendo aquí agotar el análisis de la materialidad de las publicaciones periódicas infantiles; este capítulo es un análisis breve y concreto sobre el uso de diversos recursos editoriales visuales correlacionados entre sí: la estética de la imagen y de la publicación, los diversos tipos de imagen y una variedad de recursos textuales, numéricos y mecánicos. Se trata de una serie de elementos imbricados entre sí editorialmente que en conjunto proponen un cierto sentido que acota la interpretación subjetiva y la polisemia típica de toda imagen. Para el análisis me sustenté en el estudio del mensaje lingüístico y en el visual en la generación del mensaje denotado y connotado de la imagen con y en relación con los distintos recursos editoriales (Barthes, 1995: 35).

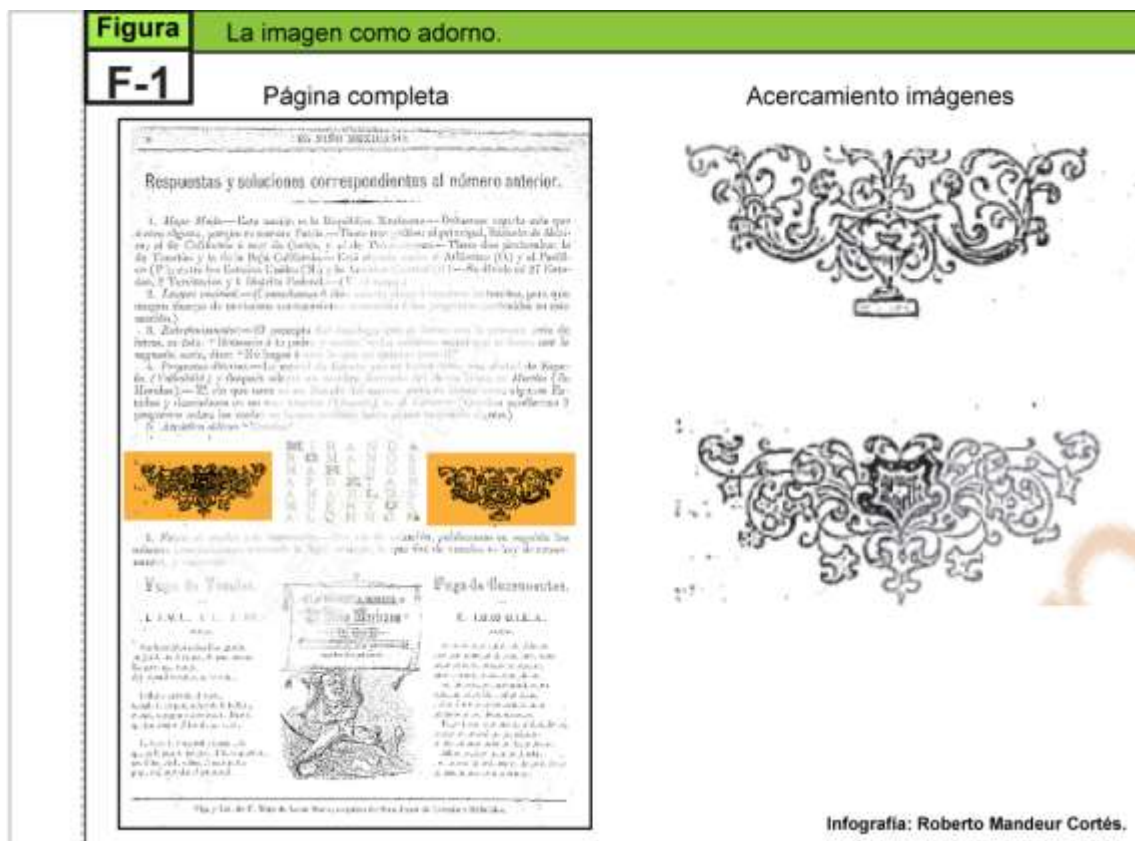
1.- Lo estético y lo ornamental de la imagen

Como se observó en el capítulo uno, la estética es un aspecto físico imbricado a la constitución física de la imagen en la construcción de un mensaje. Por una parte, el objeto o el sujeto representado posee un significado denotado particular; por la otra, la estética o estilo de plasmarlo visualmente puede apoyar la denotación o significado primario que poseen todas las cosas del mundo representadas. Lo estético es un recurso para adornar las

publicaciones (es decir, generar “goce estético”), pero también es un elemento visual generador de significado.

A partir de las experiencias editoriales revisadas en el capítulo cuatro, se puede establecer que la imagen editorial empieza a proliferar en las publicaciones periódicas y en los libros de texto del último tercio del siglo XIX como recurso para atraer la atención de los infantes. El objetivo era hacer vistosa, bella y atractiva a la publicación y la imagen era un recurso para didactizar un conocimiento a través de lo visual.

En la figura F-1 se muestra un uso aparentemente “ornamental” específico de la imagen, en el sentido latino de *ornamentum*: adorno, compostura o atavío que hace vistosa una cosa. Estos símbolos o viñetas se usaban ya sea para marcar el final del texto, para proponer un descanso visual después de un recorrido ocular sobre el puro texto o para llenar el espacio mecánico; rompían el vacío del espacio en blanco, que a algunos editores y lectores resultaba molesto. En ocasiones estos gráficos de relleno no tienen significado alguno relacionado con el texto y como imagen no aportan información alguna relevante al tema o la publicación pero sí a su estilo gráfico.

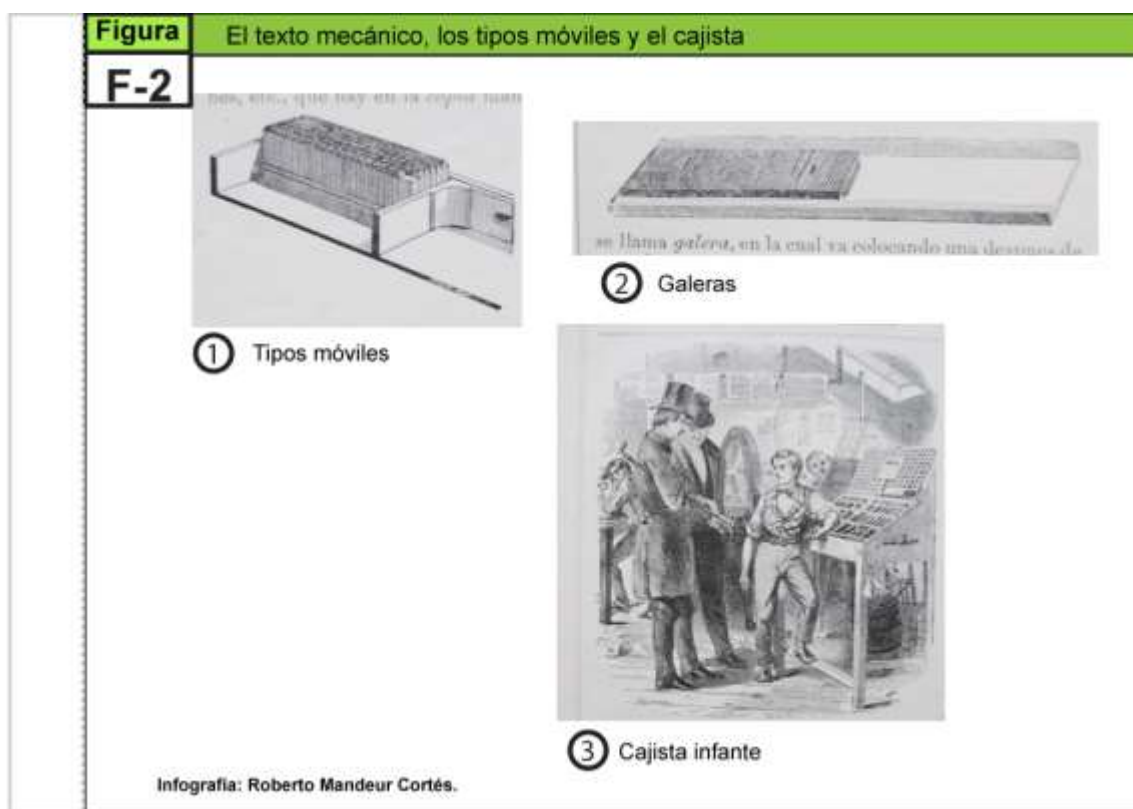


Esto sugiere que en la mayoría de las veces la imagen cumplía funciones mecánicas y editoriales específicas. Hay que considerar que el armado editorial de una publicación se hacía (y se hace) bajo mucha presión de tiempo de entrega. Además, el armado total dependía del trabajo de diversos actores que no necesariamente compartían ni el mismo tiempo, ni el mismo espacio de trabajo: “el litógrafo⁸², el impresor, el papelerero, el encuadernador, ni son la misma persona, ni se avienen siempre con las demandas de un pobre periodista [el editor]” (*El Diario de los Niños*, Tomo 1, 1839: prólogo). A estos actores se incorporaron a fines del siglo XIX el grabador (ilustrador), el fotógrafo y el fotomecánico, entre otros. Paralelamente, este proceso editorial dependía del abastecimiento eficaz de insumos de impresión (papel, tinta, solventes, etc.); del mantenimiento y funcionamiento óptimo de la tecnología de impresión (prensa, engrapadora, secadora, etc.); de la sincronización con otros proveedores involucrados en la cadena de producción (por ejemplo el papelerero), y de la entrega a tiempo de los contenidos editoriales como textos manuscritos e imágenes, entre otros.

En adición a todo esto se debe considerar que el texto manuscrito se debía transformar en texto mecánico (figura **F-2**). que se formaba en esa época con tipos móviles de metal o plomo: letra por letra (1), palabra por palabra, renglón por renglón y columna por columna (2) (galeras). Las pequeñas manos del infante eran ideales para formar tipografía (3). Los espacios involuntarios de relleno de la imagen se generaban en el cálculo tipográfico del texto. Normalmente la edición del texto se hacía en el manuscrito, pero a veces en la conversión al texto mecánico sobraba o faltaba espacio y la edición se debía hacer sobre la formación mecánica directamente, originando cajas tipográficas en blanco. Otra razón puede derivarse de un inadecuado cálculo tipográfico o de la inclusión intempestiva de un contenido (usualmente anuncios pagados ya sea en texto y/o imágenes) que afectaban la formación mecánica de la publicación. Por lo general estos espacios se llenaban con textos, balazos o viñetas de imagen (como los de la figura **F-1**) o notas pequeñas. En caso de no tener ninguno de estos recursos a la mano, se usaban imágenes para rellenar el hueco y evitar espacios en blanco que pudieran romper la composición de la página o denotar un error mecánico-visual que restara calidad editorial a la publicación. Otra causa que podía originar la necesidad de un relleno visual podía ser que la imagen que debía acompañar al texto, la cual

⁸² El especialista en la impresión de imágenes (dibujos) a través de una plancha de piedra (litografía).

se imprimía en un segundo tiempo de impresión y por separado de la impresión de los tipos, no se terminaba en tiempo. Por otra parte si un artículo con texto e imagen programado para cierto número no cabía, lo habitual era poner la imagen con una cabeza (título) y/o un llamamiento señalando que el texto respectivo a esa imagen aparecería en tal o cual número en el futuro o si se publicaba el texto se haría lo propio anunciando cuándo aparecería la imagen. Entonces es vital entender que las imágenes aisladas o “adornos sin sentido” pueden derivarse del proceso de producción mismo y no necesariamente de una intencionalidad cargada de sentido. En todo caso, hay que tener en cuenta que rara vez una imagen es un mero adorno: aunque aparente estar sola y sin relación alguna con los demás elementos de la publicación, su uso tiene algún sentido con respecto al tipo y temática de la publicación, con la mentalidad del editor que la usa con el proceso editorial específico de donde se derive su uso.


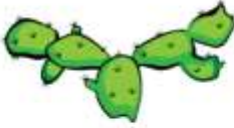



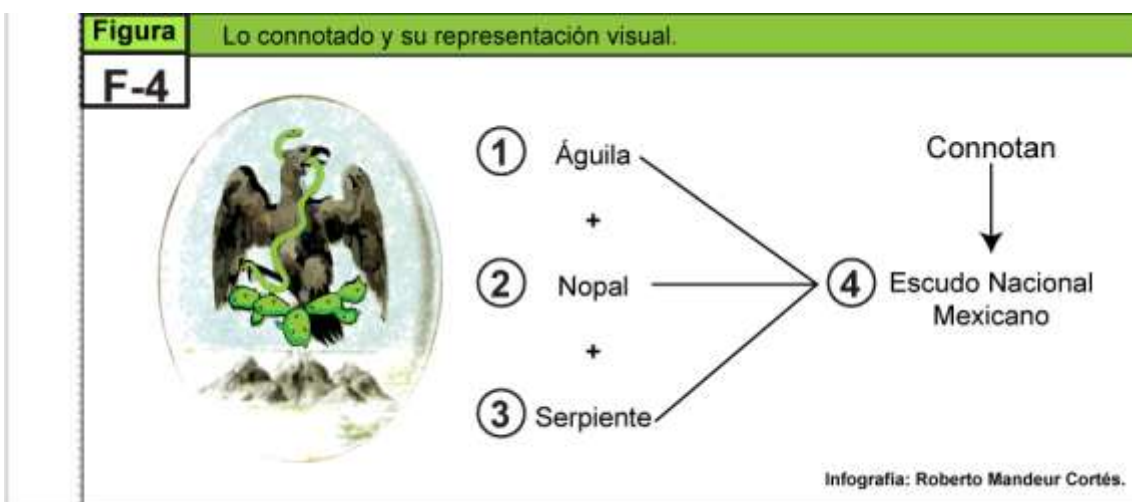
2.- La denotación y connotación en la imagen de las publicaciones periódicas decimonónicas

La imagen se puede cargar intencionalmente de significados desde su planeación, desde su realización artística (desarrollo estético) y mediante la combinación de distintos objetos (representados) que de forma individual denotan algo. Sin embargo, cuando estos elementos se fusionan, la imagen resultante puede connotar en su conjunto otra cosa muy distinta a la de su denotación individual planeada. Por otra lado, la carga de significados y la lectura connotada se puede hacer desde la experiencia y los referentes personales del sujeto lector; es decir, el significado de una imagen se propone desde los ojos de quien construye lo que se mira y desde los ojos de quién interpreta lo que mira en una imagen. En este sentido, por un lado el lector de la imagen puede ver lo que el creador de una imagen desea que éste vea; por otro el sujeto puede mirar lo que quiera mirar en una imagen. En el siguiente ejemplo, substraído y reconstruido gráficamente de una entrega de *El Niño Mexicano* (08/12/1895), se puede observar cómo se construye un mensaje connotado o simbólico a partir de lo denotado y cómo esta significación puede cambiar desde la subjetividad del que observa. En la parte superior de la figura **F-3** aparecen tres objetos en representación visual (imagen) y abajo la representación textual de su significado denotado (es decir, las definiciones de diccionario de cada uno de los elementos). El significado denotado o común de muchas palabras, signos e imágenes, en el español, se derivan del latín y el griego que subordina al español a su lógica, su significado y su significación. Cuando los tres elementos separados se conjuntan visualmente, los dos animales y el vegetal ceden su animalidad y vegetalidad respectivas a un significado simbólico o connotado de nacionalismo en una de las tantas representaciones del Escudo Nacional Mexicano (figura **F-4**).⁸³

Esta conjunción gráfica atenúa o pasa a un segundo plano de significación a la denotación naturalista de las imágenes separadas y connota nuevos significados un tanto diferentes a los denotados por los objetos vistos de forma separada (figura **F-5**). Pero cuando este símbolo de la nación mexicana se integra o incorpora gráficamente a otro símbolo proveniente de otro sistema simbólico (cultural) de significación (europeo), la imagen no sólo se resignifica sino que adquiere nuevos significados (figura **F-6**).

⁸³ En aras de la simplificación decidí no incluir en el análisis de esta imagen a las montañas y al cuerpo de agua que aparecen abajo del águila sobre el nopal, que corresponden al Valle de México y al Lago de Texcoco.

Figura Lo denotado y su representación visual.			
F-3			
	① Águila	② Nopal	③ Serpiente
Denotan	(Del lat. aquila). 1. f. Ave rapaz diurna, de ocho a nueve [...]	(Del náhuatl nopalli). 1. m. Planta de la familia de las Cactáceas [...]	(Del lat. serpens, -entis; de serpère, arrastrarse). [...]
Fuente:	Larousse Enciclopédico Universal 2002		Infografía: Roberto Mandeur Cortés.





La imagen (6) de la figura **F-6** significa y explica gráficamente de forma explícita la incorporación de México a la Casa de los Habsburgo de Austria. Esta incorporación se representa estética y visualmente al posicionar al escudo mexicano (con su estética propia) al centro; donde es envuelto por la estética europea del escudo de armas de los Habsburgo y el águila vasalla es coronada por un símbolo real (corona) para que la imagen ahora represente al Imperio Mexicano de Maximiliano de Habsburgo. Ahora la “misma imagen” del águila, el nopal y la serpiente connotan al mismo tiempo cosas tan opuestas como la soberanía y el vasallaje que podrían resultar contradictorias y confusas desde la imagen misma; pero que se pueden clarificar desde los referentes del sujeto que la observa.

Probablemente un conservador verá en este escudo soberanía, libertad y progreso; para un liberal significará usurpación, invasión, opresión y esclavitud. Pero para un observador (mexicano o no) que no esté familiarizado con la construcción simbólica (cultural) e histórica del escudo mexicano esta imagen no tendrá sentido o significado alguno, o quizás no pueda inferir nada más allá de lo que le pudiera decir su belleza estética o de lo que pudiera construir desde sus referentes propios. Para conocer los significados denotados basta con consultar un diccionario; pero para conocer los connotados o simbólicos es necesario conocer los decodificadores culturales que generan el sentido. Finalmente cuando el escudo mexicano es colocado en una bandera que ondea en un asta al interior de una escuela que es parte de un sistema educativo nacional, adherirá significados connotados de nacionalismo a lo escolar y de significados de lo escolar y de lo educativo al escudo nacional. De la misma forma en que el escudo se resignifica cuando se

incorpora a otras materialidades (bandera) y contextos (escuela), en lo editorial la imagen también adquiere significados específicos derivados de la materialidad y contexto en que se sitúa y sobre el que incide: el tipo de publicación en la que aparece, los procesos de selección de elementos visuales, su colocación mecánica en el impreso, su tamaño de impresión, su estética y las distintas relaciones entre la imagen y el texto (ya sea corrido, con etiquetas alfabéticas y numéricas, con cabecales, con pies de imprenta o con los folios), el momento en el que aparece la imagen a los ojos del lector con respecto al texto y las características físicas de la publicación.

A partir de estas precisiones sobre la imagen, la estética con que se representa y la materialidad de la publicación que contiene a la imagen, en seguida expondré un panorama general sobre los tipos de imagen y los recursos editoriales diversos que se usaron para acotar la polisemia visual en la prensa periódica mexicana, en su intento por generar significados “precisos” y comunes tanto denotados como connotados. Posteriormente realizaré para finalmente entrar de lleno al análisis visual de casos relativos a cada publicación periódica.

3.- La prensa periódica y la construcción visual del conocimiento

En la edición de la prensa periódica de educación de fines del siglo XIX y principios del XX. diversos intereses comerciales, prescripciones pedagógicas y negociaciones entre los actores involucrados en el proceso editorial enmarcan la creación de contenidos educativos contruidos a partir del uso contiguo de dos lenguajes distintos –el lingüístico y el visual– para generar sentido y significado común (a los lectores) en temas relativos a un campo de conocimiento determinado. En este intento editorial se utilizaron herramientas textuales y visuales para “controlar” la significación común, reducir el riesgo de interpretación subjetiva de la imagen y evitar la posible derivación hacia otros significados.

La nueva prensa pedagógica de finales del siglo XIX no sólo facilitó material de enseñanza a los maestros; a su manera propuso conocimiento de forma periódica y las distintas publicaciones fungieron como una especie de guías para ordenar su enseñanza. Esto fue posible porque se insertaron en un sistema nacional de educación en ciernes que carecía de una estructura institucional, de un plan curricular homogéneo y de métodos de enseñanza y materiales didácticos comunes. La imagen en las publicaciones periódicas educativas se desarrolla en un momento caracterizado por la introducción y discusión de nuevos métodos de enseñanza tales como el intuitivo, el objetivo y las lecciones de cosas, por las fuertes críticas pedagógicas a la memorización de textos largos y abstractos y los inicios de la prescripción del

uso didáctico de la imagen. Es el periodo donde empiezan a surgir manuales escolares de preguntas abiertas y libros con estampas, ante las cuales los educandos mostraban más interés.

4.- La relación entre texto e imagen para la enseñanza

En el medio editorial en materia de publicaciones con imágenes se esperan al menos tres tipos de perfiles de lectores; aquél que lee el texto e ignora las imágenes, el que no lee el texto y solo observa la información contenida en las imágenes o el que lee y observa las imágenes en busca de una idea más completa derivada de la articulación entre lo visual y lo textual. Estos perfiles de lectura y consumo de contenidos visuales-textuales se derivan porque la educación tradicional por lo general privilegia la enseñanza del lenguaje escrito y no la enseñanza del lenguaje visual. En la enseñanza intuitiva se intentaba enseñar el lenguaje y todo tipo de conocimiento a través de la reflexión controlada sobre una imagen. Antes de la aparición de la imagen impresa acompañada de texto; la imagen informativa solía aportar el mensaje completo al observador de manera visual sin necesidad de un texto; esto implicaba tener el conocimiento del lenguaje escrito además de la posesión del código cultural para decodificar la información contenida en la imagen. Esto es claro en la lectura de un documento histórico pictórico donde el uso del texto era mínimo o se reducía al título del evento, su fecha y su contexto geográfico. La pintura o imagen realista a diferencia de la simbólica plantea gráficamente una narrativa clara de un suceso; es decir, la imagen denota información histórica en sí misma, pero si el observador la grava desde su subjetividad y temporalidad de cargas simbólicas o mensajes anacrónicas a la hechura de la imagen; la interpretación de lo visual puede romper con el sentido del texto o reorientar el significado del texto generando confusión más que claridad en el mensaje visual-textual. Si una imagen eurocéntrica se apoya en un texto eurocéntrico implica que la intención y el significado se construyó con intenciones de promover el eurocentrismo. Si existiese una imagen eurocéntrica en compañía de un texto no eurocéntrico habría que evaluar cuál es el sentido de esta combinación y porqué se intenta construir un mensaje entre la antagonía entre lo visual y lo textual. La imagen en sí misma sirve para denotar, connotar, resumir y plantear mensajes; pero la imagen histórica hecha a base de figuras humanas siempre está interpretada y cargada de simbolismos de sus creadores que pueden ocultar o exagerar el hecho histórico representado; para interpretarla lo más objetivamente posible se

debe despojar de esa carga simbólica a la imagen para intentar ver la información histórica dura que subyace a la construcción simbólica de una pintura o imagen del tema histórico.

El lenguaje visual y el lingüístico nunca llegan a fusionarse en uno solo (Barthes, 1995); pueden llegar a unirse de forma tal que aporten una idea más completa de un tema específico pero nunca unirse en un solo lenguaje. Se habla de una función de relevo cuando la imagen aporta un pedazo de información y el texto otra; si se lee solo la imagen o el texto el mensaje total quedará trunco, inteligible o parcializado; por otra parte se habla de una función de anclaje cuando el texto limita, grava y reorienta la interpretación de la imagen despojándola en la medida de lo posible de la interpretación subjetiva. Depende del lector si se hace esta lectura conjunta de lo visual y lo textual; si la hace parcial sobre cualquiera de los dos mensajes o si ve la imagen primero que el texto o viceversa y que tanto afecte a esta lectura e interpretación de la imagen los referentes e ideología subjetivas del lector.

Finalmente generar una tipología de la imagen es una tarea innecesaria ya que existen una variedad casi infinita de imágenes; en este sentido una imagen realista no depende tanto del texto para expresar o denotar datos duros sobre el objeto, sujeto o escena; en cambio una imagen de tipo esquema o un mapa sí necesita el texto para generar sentido. En esta sección se plantean la imagen realista, el diagrama, el esquema, el mapa cartográfico y la imagen mixta en función a su correlación ya sea de relevo o anclaje con respecto al texto y los recursos editoriales como etiquetas de texto o número para generar sentido.

En las publicaciones periódicas estudiadas el mensaje lingüístico se usó tanto con una función de “relevo” como de “anclaje” de la imagen (Barthes, 1995: 37): Se utilizaron diversos formatos de imágenes como mapas, cuadros, esquemas, diagramas, fotograbados y dibujos realistas que aportaban una acotación del significado desde la estructura visual y estética de la imagen. Asimismo se incorporaron sistemas de correlación numérica y/o alfabética para fortalecer la “unión” de la imagen al cuerpo de texto en la construcción de significados específicos. En algunos casos existe una especie de marco que los envuelve en la construcción mecánica de la publicación, lo que no sólo afecta la relación entre lo textual y lo visual, sino también incide en la transmisión de un conocimiento. La relación física entre el texto y la imagen es a veces endeble: si se presentan despegados o muy aislados el uno del otro puede haber una ruptura mecánica tal, que la lectura conjunta de lo textual y lo visual nunca se lleve a cabo. Por otro lado, en ocasiones la disposición física del texto, el cabezal, los pies de imagen y los folios pueden formar un envolvente mecánico que contenga a la

imagen, otorgando una pertenencia, al menos física, de lo visual y lo textual a un mismo contenido. Este tipo de formaciones mecánicas pueden auxiliar a que el lector dirija su mirada hacia lo visual o que al menos sepa que forma parte del mismo mensaje.

En las siguientes figuras presento una caracterización de los distintos tipos de imágenes que aparecen en las publicaciones infantiles estudiadas, analizando a su vez la forma como se relacionan con el texto. En la parte izquierda de cada figura indico la relación mecánica que se establece entre imagen y texto en cada caso y a la derecha muestro un acercamiento de la imagen y el recurso utilizado para generar significación conjunta.

Hacer una clasificación cuantitativa de las diversas imágenes es imposible; ya que son muchísimos tipos de ellas. Una imagen realista aporta por sí misma información más allá de su correlación con el texto, es decir, se puede leer sin texto alguno y reporta información; en cambio un esquema o un diagrama necesitan forzosamente del texto o de lo contrario no generarán sentido alguno. En los siguientes ejemplos analizo la relación de cierto tipo de imágenes con los diversos recursos editoriales para construir significado y generar sentido.

Figura **F-7**: El texto de “anclaje” no dirige explícitamente la consulta hacia la imagen y orienta el tema hacia la historia natural. La imagen realista aporta datos visuales morfológicos del *Ictiosaurio* y de su contexto natural. La formación mecánica se establece por el orden de lectura occidental: la imagen, situada en la parte superior izquierda de la página, funciona como un marcador que puede guiar o no al lector en busca de información sobre el dibujo que observa. La imagen constituye una representación realista que aporta ciertos datos por sí misma que son complementarios al texto (*El Correo de los niños*, 5/08/1877).

Figura		El texto y la representación naturalista.	
F-7	Relación mecánica	Acercamiento	
			
	 Texto	 Imagen	Infografía: Roberto Mandeur Cortés.

Figura F-8: La función de “relevo” entre texto e imagen es tal que si se despojara a esta infografía de cualquiera de éstos dos, los datos serían incomprensibles. La imagen es un diagrama que recoge y resume visualmente las características más generales e importantes del sistema solar y las órbitas a base de líneas. El envoltorio mecánico conformado por los límites de la publicación, el cabezal, el texto introductorio y el texto al pie del diagrama enmarcan mecánicamente a la imagen (diagrama) centrando la mirada en ella (*El Correo de los niños*, 21/07/1878).

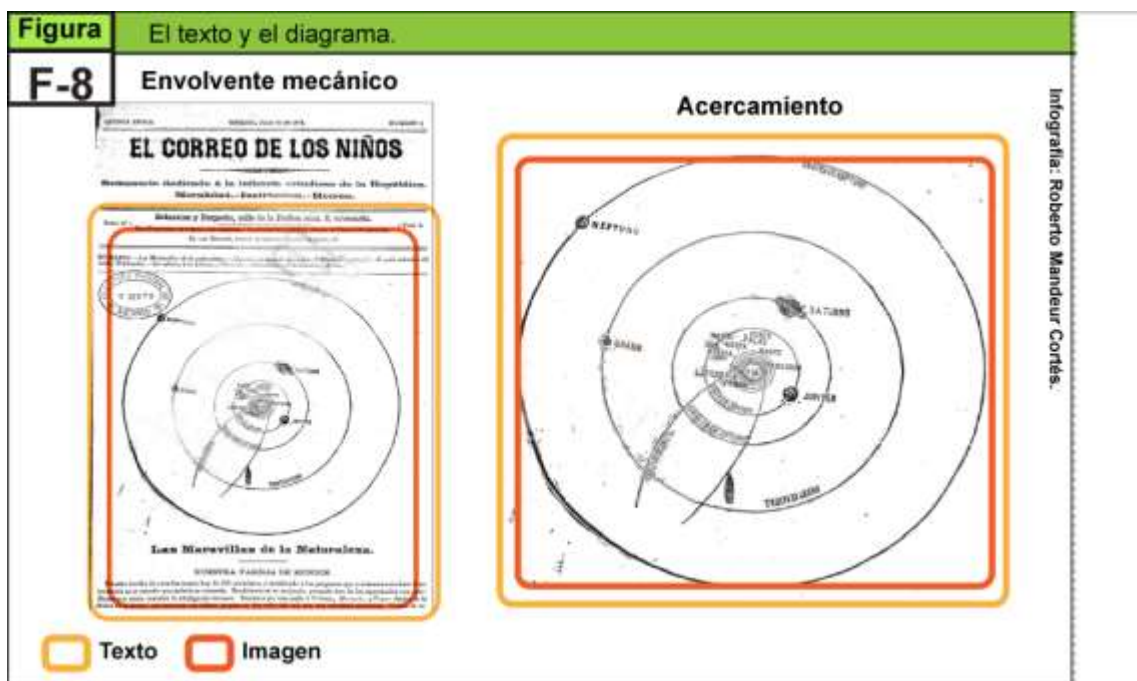
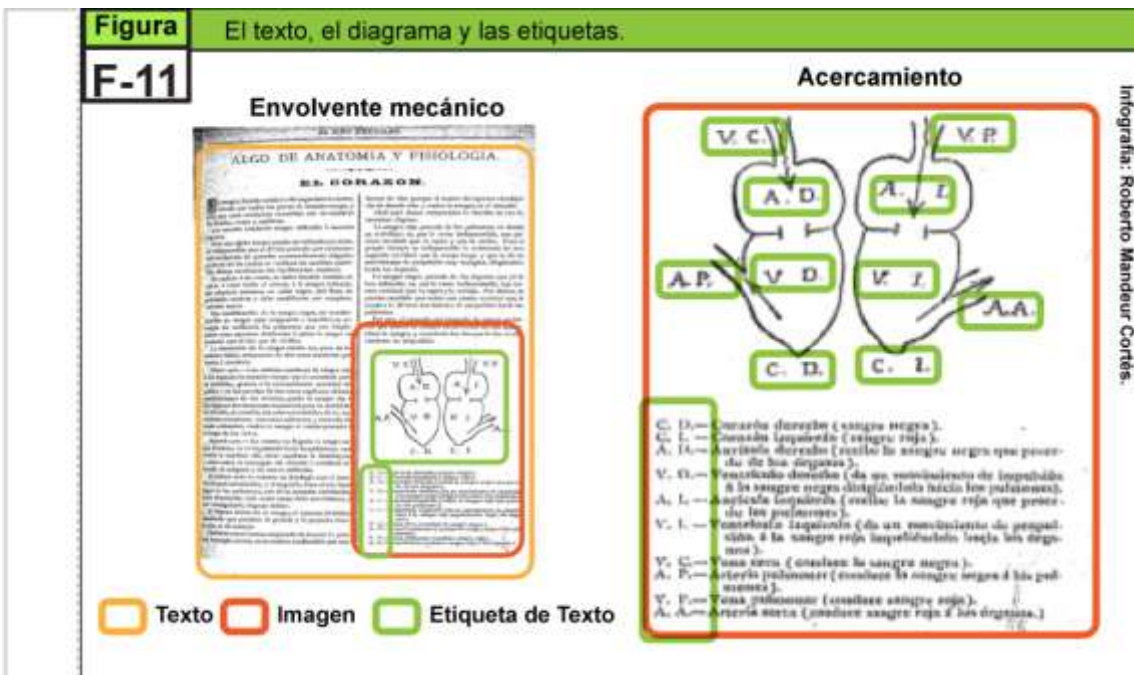
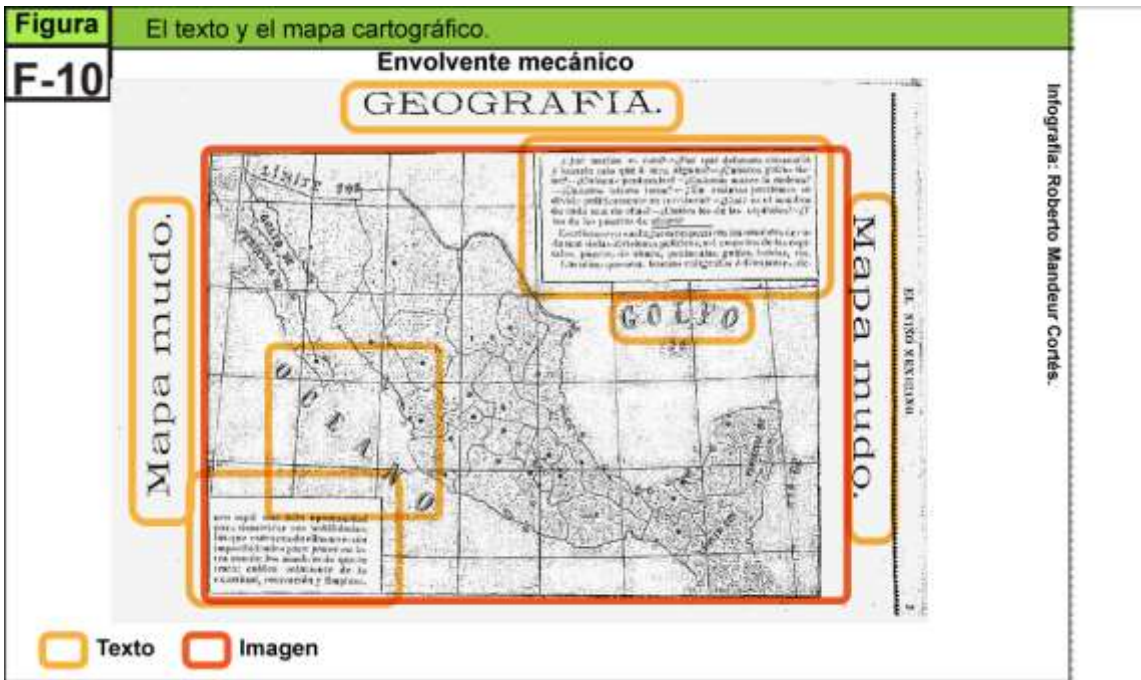


Figura **F-9**: En este caso el texto funciona en dos niveles respecto a la imagen: de “relevo” en el esquema que resume las capas de suelo, y de “anclaje” cuando la imagen se integra al artículo. El esquema y el cuerpo de texto funcionan como marcadores para guiar al lector en busca de la parte faltante ya sea el texto o la imagen; porque es el lector quien elige que ve primero si la imagen o el texto. El texto y la imagen por sí solos dan información parcial y es necesario relacionarlos a pesar de su separación mecánica a dos columnas (*El Correo de los Niños*, 14/09/1879).

Figura **F-10**: Este es un ejemplo de función de “relevo” entre un texto y un mapa. La imagen recoge y resume visualmente las características más generales e importantes del país representado. El envolvente mecánico centra visualmente a la imagen para que el lector trabaje y escriba sobre ella (*El Niño Mexicano*, 15/09/1895).

Figura **F-11**: En este ejemplo el texto general sirve de “anclaje” al diagrama que sintetiza visualmente un comparativo entre dos corazones hecho a base de líneas; el diagrama a su vez está anclado al texto explicativo que aparece abajo del mismo a través de un sistema de correlación por etiquetas alfabéticas. La relación entre el diagrama y el cuerpo principal de texto se enfatiza por el envolvente mecánico y no tanto porque el texto guíe y dirija el análisis hacia la imagen (*El Niño Mexicano*, 02/09/1896). Figura **F-12**: El texto general alude al contexto, los seres acuáticos y a sus interacciones de forma directa. Es posible conocer en un sentido más amplio a los seres gracias al sistema de correlación por etiquetas numéricas que articulan el nombre en la parte textual con la materialidad de los seres y su contexto representados con un dibujo realista. La unión entre la imagen y el cuerpo principal de texto se enfatiza por el envolvente mecánico del cuerpo tipográfico que la contiene junto con los demás elementos (*La Enseñanza*, 1874).



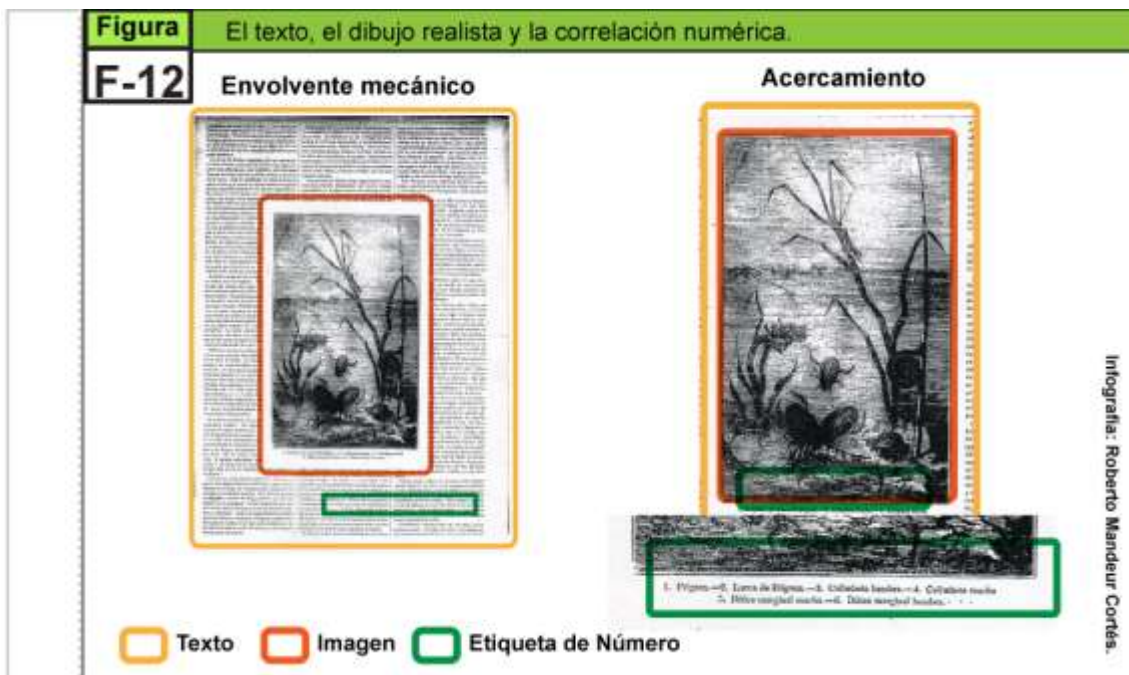


Figura **F-13**: *El Mentor Ilustrado de los Niños*, (1881-1884). En este caso se utilizó la imagen mixta hecha a partir del dibujo realista combinado con la síntesis lineal. Para el anclaje entre texto e imagen se usaron los sistemas de correlación numérica y alfabética. Los cuadros cumplen funciones tanto de “relevo” como de “anclaje”. El envolvente mecánico coadyuva a la unión de los contenidos visuales y textuales de la composición de la página.

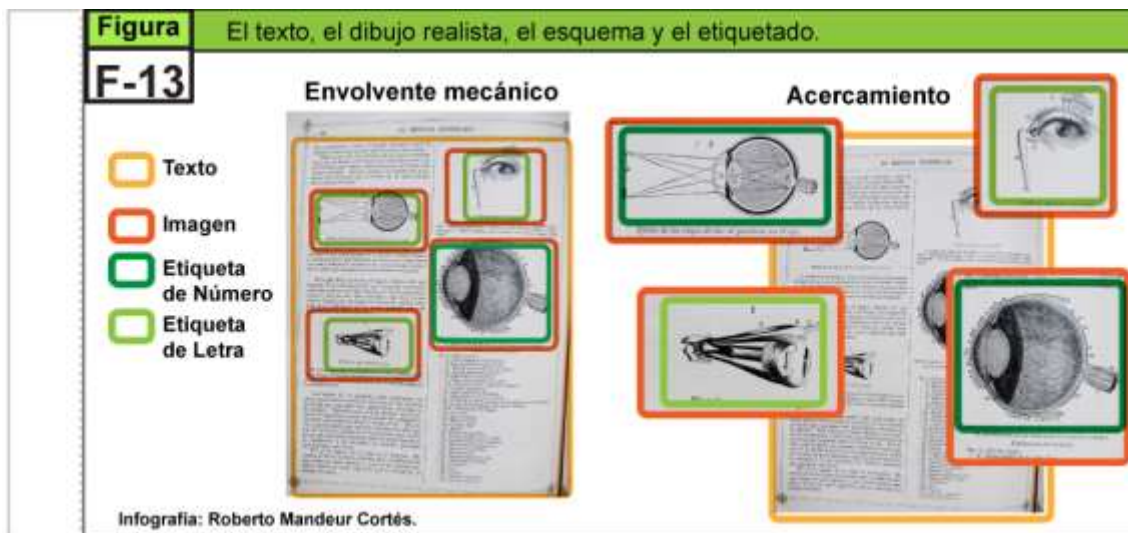
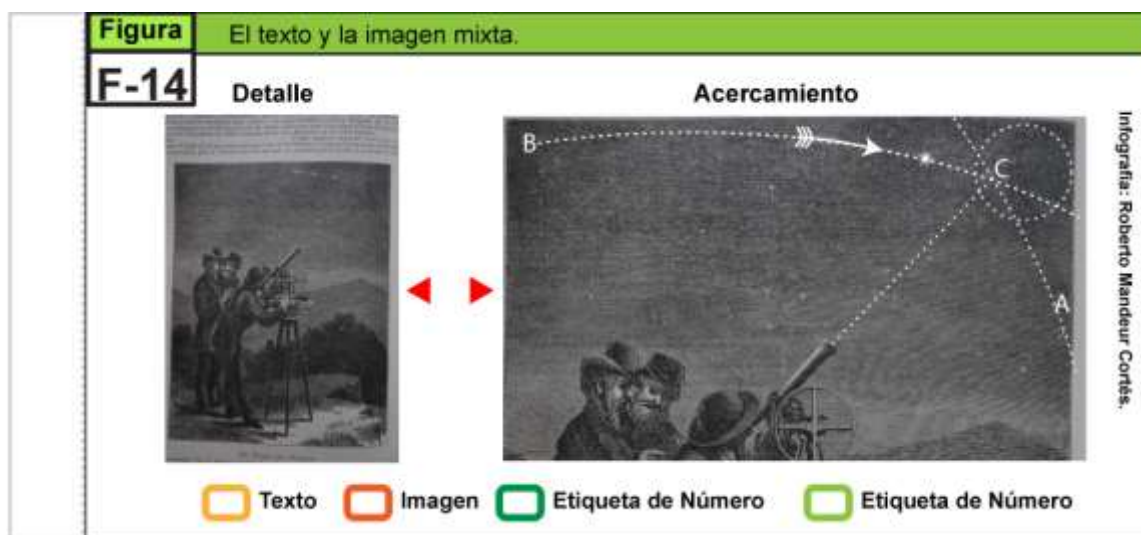


Figura F-14: *El Mentor Ilustrado de los Niños*, (1881-1884). La imagen mixta (realista-diagrama lineal)⁸⁴ permite relacionar, en un solo golpe de vista, la tecnología óptica para la observación celeste, los sujetos que la utilizan, un fenómeno natural, un planeta observado y la manera como esto se hace. El artículo principal describe el fenómeno que permitió observar a Venus en relación a la circunferencia del Sol. La información se complementa con un diagrama que explica a través de líneas el fenómeno observado por los sujetos de la imagen.



5.- *La publicaciones periódicas infantiles: el conocimiento formado en la articulación de lo visual y lo textual.*

Enseguida analizaré un conjunto de publicaciones ilustradas infantiles del último tercio del siglo XIX a la primera década del siglo XX. Incluyo una publicación anterior, *El Diario de los Niños* (1839-1840) porque es considerada la primera publicación periódica infantil mexicano que utiliza imágenes y es un antecedente importante. Mostraré cómo la imagen pasó de tener un carácter casi ilustrativo de los contenidos (debido a su ruptura mecánica con respecto al texto o por tener

⁸⁴ No tuve acceso a la página total para mostrar su formación mecánica. Por otra parte añadí énfasis visual a la ilustración lineal, respetando la propuesta original, ya que ésta no se apreciaba muy bien.

una correlación casi nula con él) en la construcción de un mensaje visual-textual, a presentar relaciones mucho más complejas de anclaje y relevo con el texto y con la materialidad mecánica de las publicaciones periódicas para la construcción visual de conocimiento con un sentido acotado y específico.

5.1.- *El Diario de los Niños (1839-1840)*

Aunque el editor en el prólogo la enfoca hacia la educación paternal, es decir para educar a los padres y madres de familia responsables de la educación infantil, está considerada por investigadores mexicanos (Alcubierre, 2010 Galván, 2000) como la primera publicación periódica infantil mexicana. De acuerdo con su editor, *El Diario de los Niños* es “una miscelánea de conocimiento propios a la primera edad en todos los géneros”. Parte de sus contenidos fueron traducidos de la publicación parisina *Le Journal des Enfants* (1789) con “la mira de educar a la niñez y allanar el camino que conduce a otros estudios”. También “copió” contenidos de periódicos ingleses de otras obras que sus editores consideraron análogas a su objetivo de publicar lo útil y lo agradable. Es una mezcla de contenidos para hombres y para mujeres. De la siguiente manera el editor establece su intención de dirigirse a un público que se constituye en México en la transición del antiguo régimen (monárquico) al liberalismo mexicano permeado por la Revolución Francesa: “La generación que ha nacido bajo el gobierno de Méjico independiente no tiene ni puede tener las mismas ideas que la generación que nació bajo el reinado de Carlos IV de España; la generación que ha vivido [en México] en tiempos de trastornos y guerra civil, no será idéntica a la que debe sucedernos” (Tomo 1, 1839: prólogo); y define a su público esperado como alguien “que desea instruirse era urbano, dócil y generoso y estaba subordinado a su gobierno” (Tomo 1, 1839: prólogo). Según Alcubierre (2010: 44), “se trataba de una edición costosa, incluso podría decirse de lujo [la colección completa costaba 12 pesos o a 4 pesos por tomo suelto] pero el sistema de entregas semanales la hacía relativamente accesible a un público de clase media, para el cual se hallaba pensada”. Es decir, el periódico lo podía adquirir quien pudiera pagar por ejemplar suelto o bien sufragar la suscripción que le obligaba a recibir todos los números, adelantar el costo de encuadernado y pagar el resto en el acto de entrega. Se requerían diecisiete entregas semanales de veinticuatro páginas cada una en un cuarto de pliego para armar periódicamente tres tomos de folio consecutivo de 472, 458 y 332 páginas respectivamente (Tomo 1, 1839: prólogo).

La fragmentación periódica de sus contenidos obligaba al público a consumir toda la obra para acceder al conocimiento completo sobre ciertos temas; ciertamente, esta forma de “dosificación” de los contenidos sugería una forma progresiva de adquisición del conocimiento, aunque es difícil pensar que ello haya sido concebido así por consideraciones pedagógicas de graduación o avance de lo simple a lo complejo. De cualquier manera, el lector inscrito en el formato de esta publicación era el adulto educador, ya fuera el padre o la madre, que mediaba la lectura al infante. Era más una publicación *sobre* niños que *para* niños. La inserción de imágenes en sus interiores y la inclusión de una o dos litografías a página completa fue “una innovación notable en materia de publicaciones para niños, que no solían venir acompañadas por imágenes” (Alcubierre, 2010: 44). Muchas de las imágenes eran de corte histórico, en su mayoría referidas a la historia europea; se trataba de apropiaciones de cuadros pictóricos que, en la tradición de representación visual de las monarquías europeas, no eran simplemente obras de arte sino que constituían el registro y la documentación visual de personajes, sucesos, encuentros y desencuentros entre las distintas coronas en la historia de la realeza europea. Esta propuesta visual de historia europeizada llegó a un mercado mexicano que aún carecía de una contraoferta cultural de una historia de México no europeizada (la cual se desarrollaría en las últimas décadas del siglo XIX). Así, la propuesta de enseñanza de la historia del *Diario de los Niños* estaba cargada de cierto eurocentrismo. Sin embargo, no se puede decir que fuera una propuesta defensora de la monarquía. La historia se construye visualmente con transferencias litográficas de pinturas que ilustran bella y estéticamente la biografía de mujeres célebres que fueron ejecutadas en distintas monarquías (figura F-15) y a personajes masculinos (músicos, pintores, etc.) (Figura F-16).



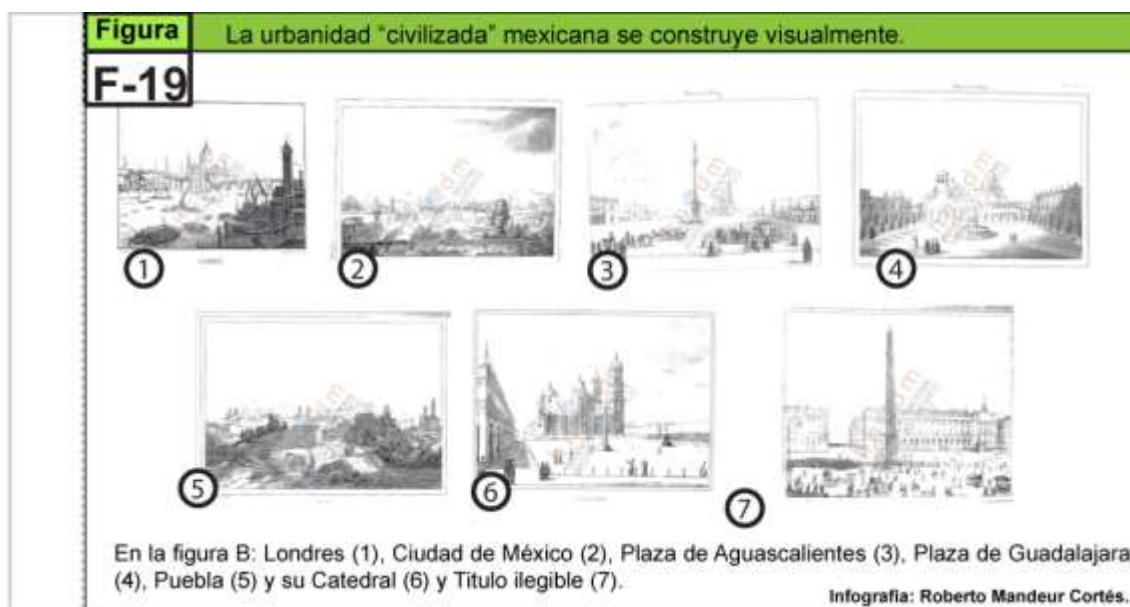


Era una publicación de buenas costumbres y no usó imágenes explícitas propias de la prensa amarillista. En los contenidos visuales y textuales del *Diario de los Niños* subyace un paradigma civilizatorio europeo que se refuerza visualmente al ser presentado por medio de imágenes antropomórficas “bellas” de tipología estética grecolatina. Un contraste estético y visual entre lo urbano “civilizado”, lo indígena y lo africano se puede observar en la figura F-17; donde se aprecia un contraste entre el mexicano “blanqueado” y urbanizado visualmente, el amerindio “incivilizado” cazando en taparrabos, el indígena estéticamente europeizado y el negro explotado y traficado como animal. Esta tendencia etnográfica de diferenciar al no europeo para estudiarlo como algo primitivo, raro, exótico e incivilizado; se hace patente en los contenidos de esta publicación de mediados del siglo XIX; mucho antes de la publicación de los estudios del antropólogo positivista Bronislaw Kasper Malinowski titulados *Las Islas Trobiand* (1915) y *Los Argonautas del Pacífico Occidental* (1922); mostrándose una tendencia no teleológica de discriminación etnográfica en el contexto mexicano a través de una de sus publicaciones periódicas infantiles.



La mujer de moda, un niño burgués que escribe poemas, un par de indígenas americanos que cazan en taparrabos, dos “indígenas” prehispánicos que no lo parecen y un esclavo africano dominado, frágil y casi sin ropas. Esta propuesta civilizatoria se refuerza con textos que relegan al americano y al africano a lo salvaje, lo bárbaro y lo inferior como el siguiente: “sólo la cultura puede conducir a los hombres a que se reúnan en sociedad, mientras que el cazador salvaje se retira de sus hermanos y habita los desiertos para hallar lejos de toda concurrencia una caza más abundante” (1839: 241). En algunos artículos como el *Tráfico de Negros* el autor habla de las injusticias del europeo ambicioso sobre los esclavos africanos o los americanos; en ello se percibe la presencia de un narrador que se sitúa entre el europeo bárbaro que no aprovechó su “superioridad” y que fracasó en llevar la “civilización” del Viejo Mundo a América y el americano “salvaje” conquistado. Este narrador (autor implícito) es una especie de “mestizo” urbano culto que no es ni indígena ni europeo, que aspira estéticamente y culturalmente a lo europeo, pero no lo es por completo, y que determina quién es “civilizado” y a quién hay que “civilizar”.

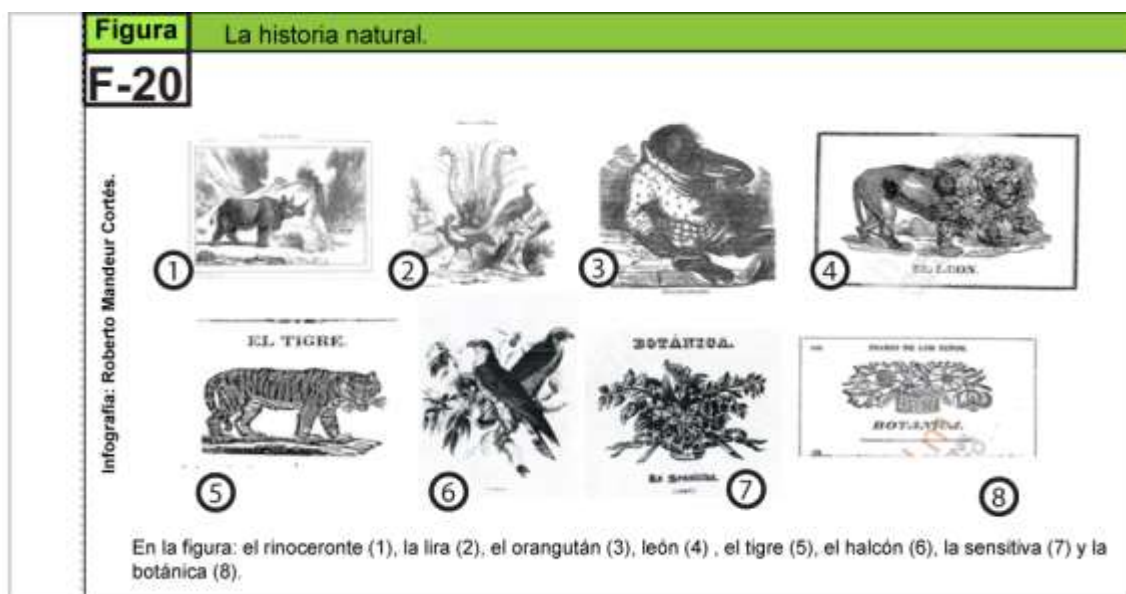
Por otra parte hay una combinación de contenidos científicos y religiosos que tenderá a separarse en otras publicaciones. Las imágenes religiosas estaban dirigidas en su mayoría a las madres de familia encargadas de educar en la moral a los niños en esa época. Esta combinación de contenidos religiosos con científicos pudo obedecer, ya sea a que esta publicación se editó algunos lustros antes de la Reforma que marcó la separación de la Iglesia y el Estado, o que las imágenes religiosas fueran apropiaciones masónicas de símbolos cristianos que en ese momento no chocaban con la enseñanza de otros conocimientos no religiosos (figura **F-18**). El contexto de la “civilización” mexicana europeizada se complementa visualmente con imágenes a página completa de las grandes urbes de Europa y México. En ellas el conjunto de lo geográfico, lo histórico y lo arquitectónico plantea un concepto de urbanidad civilizada (figura **F-19**).

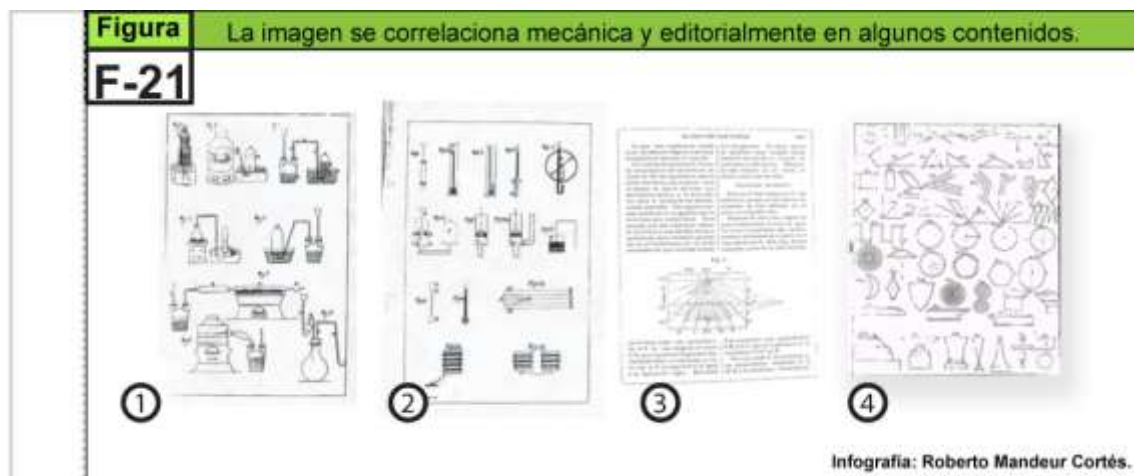


Las representaciones de la historia natural están hechas con imágenes de realismo gráfico que revelan cierta información denotada del animal representado. En cuanto a la representación textual que las acompaña, encontramos una mezcla de acuerdo al antropomorfismo que atribuye a los animales cualidades y defectos humanos; por ejemplo "el tigre es vilmente feroz y cruel sin justicia" (EDN, 1839: 59); "el león tiene tal respeto a las

mujeres y a los niños que no los ataca en ninguna ocasión” (EDN, 1839: 265). También hay una descripción minuciosa de la anatomía animal y de los diversos criterios naturalistas para clasificarlos. En general las imágenes a pesar de que plantean y describen a un animal salvaje, visualmente lo presentan como trofeos visuales de caza, como juguetes domésticos o como seres inanimados.

Con respecto a esta representación naturalista limitada, el editor reconoce que el hábitat del rinoceronte fue desvirtuado en la copia del grabado de Alberto Durero (1). Esta misma limitación gráfica para expresar rasgos morfológicos poco detallados de plantas domésticas que expresan una botánica hogareña (figura F-20). En contraste con el uso ilustrativo de la imagen, hay algunos contenidos particulares que muestran visos de intentar correlacionar el texto con la imagen para generar sentido más allá de lo observado en todos los ejemplos anteriores (figura F-21). En el inciso (1) la imagen no aporta mucha información visual sobre los ácidos, los óxidos, las sales, etc. Las etiquetas de figura no aparecen en el texto (EDN, 1840: 265). En el inciso (2) sólo se relacionan las figuras identificadas con una etiqueta de figura con los números 22 y 23 con el texto; en los incisos (3) y (4) la correlación con el texto a través de etiquetas de figura es considerable. En este caso la imagen, lejos de mostrar un conocimiento, lo puede ocultar o puede confundir al lector; en términos de la construcción de una idea compleja a partir de un texto y una imagen, ésta es más un estorbo visual. La desarticulación entre el texto y la imagen puede provenir de la fuente de origen del artículo o del proceso de didactización editorial.





Aunque esta publicación está impresa en formato de periódico, es literalmente un libro por entregas donde la imagen se yuxtapone con las páginas de texto y por lo general no hay referencia o correlación explícita de imagen en el texto. La imagen básicamente ilustra al texto como sucedía en los libros de cuentos y novelas ilustradas. La imagen por lo general aparece separada mecánicamente del texto, es decir, la imagen colocada al principio del artículo es dejada atrás por largas descripciones textuales de varias páginas, dificultando la correlación visual-textual simultánea en la construcción de un mensaje más complejo entre el texto y la imagen. La función tanto de relevo como de anclaje es mínima y a veces nula. Aunque mayoritariamente es de contenidos de tipo textual, las imágenes ya se emplean para ilustrar algunos de sus contenidos.

5.2.- *La Enseñanza. Revista Americana de Instrucción y Recreo Dedicada a la Juventud (1870-1876).*

Entre 1840 y 1870 no hay una publicación infantil con imágenes documentada que se pueda integrar a esta investigación. Casi seis lustros después de *El Diario de los Niños*, se edita en Nueva York *La Enseñanza* para consumo local de hispanoparlantes y para ser distribuida a

varios países de América Latina. Posteriormente en México se re-editó⁸⁵ y vendió con un precio en portada de 18 centavos cada número en la capital y de 25 centavos en los estados, franco al porte.⁸⁶ Según Rébsamen (1912: 45), *La Enseñanza* fue “una revista de importancia científica puramente” que “debe, sin embargo, figurar como una de las principales revistas escolares”. Sus contenidos versaban sobre estudios de música, geografía, lingüística, ciencias físicas y naturales, historia general, gramática, etimología, entre otros. Varios de ellos fueron traducidos de obras francesas como: *Historia de un Bocado de Pan* de Jean Macé, *Aventuras de un Joven Naturalista* de Lucien Biart *Viaje al fondo del Mardel* fotógrafo y naturalista Pierre René Marie Henri Moulin du Coudray de La Blanchère, *La Tierra y los Mares* de Louis Figuier y la *Historia de un Acuario* del belga Ernest Jean van Bruyssel, entre otros. “En asuntos pedagógicos, ejerció alguna influencia la traducción de Kalkins”.⁸⁷ La compilación de esta revista es notable, porque a catorce años de su publicación, a principios del siglo XIX Rébsamen podía seguir encontrando en ella material que le servía para uniformar sus procedimientos (1912: 45). Gracias al pedagogo suizo es posible saber que esta publicación sirvió como fuente de contenidos para la instrucción de niños en edad de asistir a la escuela pública elemental. Aunque su propuesta es mayoritariamente textual, se utilizaron recursos visuales-textuales de los cuales recojo algunos ejemplos. La traducción “Aventuras de un joven naturalista” está adaptada de la obra del mismo nombre (1869) de Lucien Biart, quien radicó 20 años en Orizaba donde escribió ensayos sobre la cultura y el entorno natural mexicano.

Esa sección provenía de una edición de la colección *Bibliothèque D'Education et de Recreation* propiedad del editor de Julio Verne y Mayne Reed, J. Hetzel. Aunque en esta sección el contenido es más textual que visual, la publicación propone un concepto visual de niño investigador naturalista “tierno y bonito” para el estudio de la naturaleza⁸⁸ (figura **F-22**).

El niño investigador no espera al conocimiento pasivamente en casa sino que sale a la naturaleza misma a su encuentro. En “La Botánica de mi Hija” y “Viaje y Descubrimiento de la Señorita Elena y de su primo del Caballero Fernando”, la narrativa es de cuento, y las imágenes

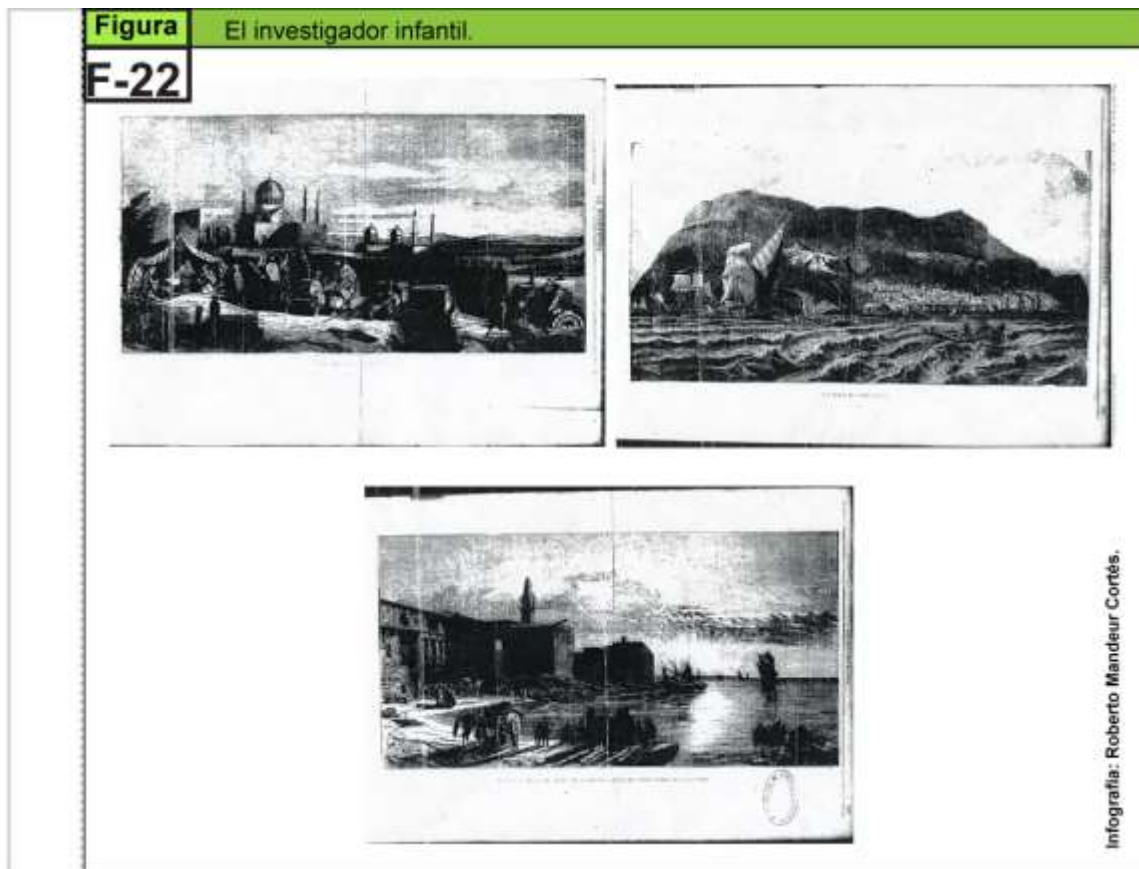
⁸⁵El impresor Nabor Chávez, redactada por Ángela Lozano, Manuel Orozco y Berra, Hilarión Frías y Soto y Manuel Peredo compone al grupo editorial que la reedita en México.

⁸⁶Costo más envío.

⁸⁷Haciendo referencia a la pedagogía de E. Kalkins que influyó al pedagogo español D. Antonio P. Castilla editor de *La Voz de la Instrucción* (1871).

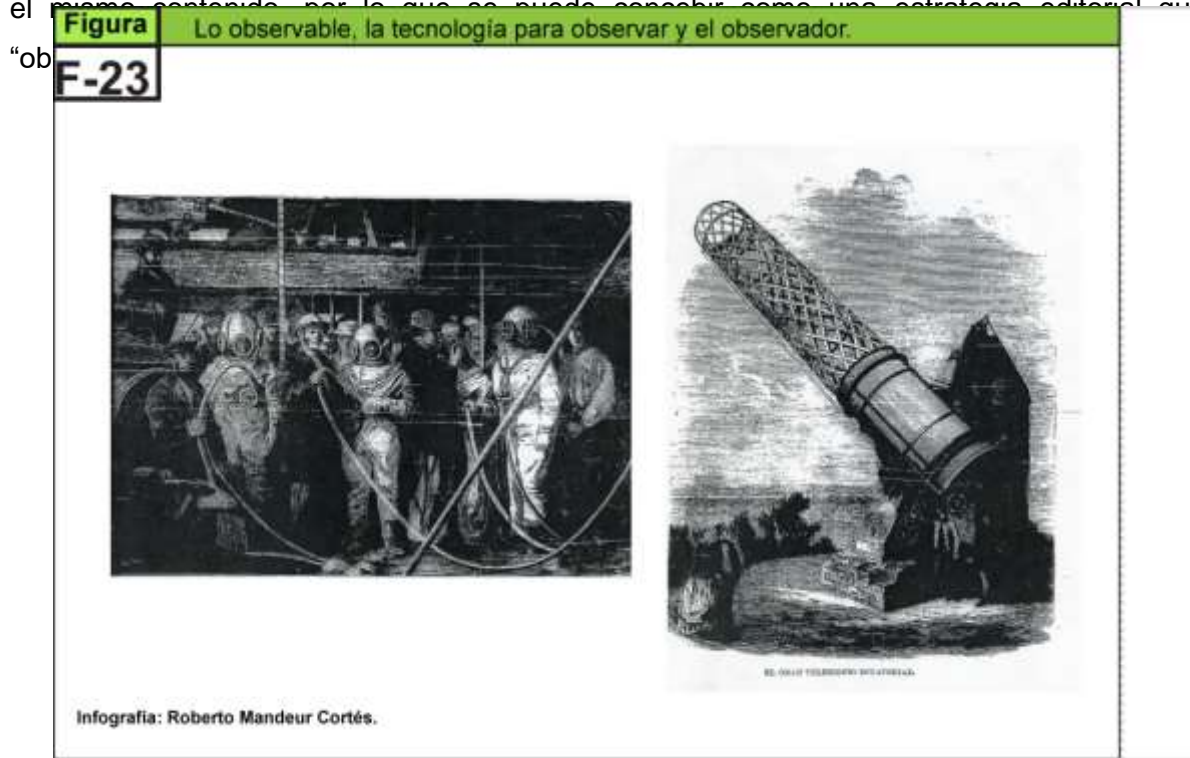
⁸⁸En este caso de *Aventuras de un Joven Naturalista* el niño tiene 9 años.

son una representación “romanticista”⁸⁹ de los protagonistas del artículo y no representan información científica de los temas de la naturaleza tratados en el texto. Las imágenes realistas se usan para representar la tecnología que permite acceder físicamente al objeto de estudio en relación gráfica con el ser humano, tales como las escafandras de los buzos americanos para investigar en el “Viaje al fondo del Mar” (figura **F-23**) o las lupas, brújulas y otros aditamentos que ayudarán al niño a conocer el mundo (en “Aventuras de un Joven Naturalista”), el espacio o el fondo del mar. La fragmentación del conocimiento en distintas entregas no únicamente tenía el objetivo de graduar la enseñanza de ciertos saberes, sino que también obedecía a consideraciones de mercado.



⁸⁹El término romanticismo es muy complejo de definir. En este caso utilizo las acepciones correspondientes a emocionante, amoroso, pasional, afectivo y sentimental textual y visualmente.

En la figura **F-24** se hizo la articulación de cinco contenidos, relativos a la astronomía, que aparecen en páginas separadas en entregas distintas. Al ser unidas muestran una idea más completa del estudio astronómico: la separación mecánica de las páginas desarticulaba el mismo contenido, por lo que se puede concebir como una estrategia editorial que “ob-



Se usaron además nuevos recursos visuales, por ejemplo para representar movimiento. En la figura **F-25** la imagen de la persona esbelta, espigada y fuerte marca el paso uno del ejercicio; su “fantasma” en línea tenue se usa para marcar el paso dos y en su caso el paso tres. La dirección del movimiento se hace con líneas cinemáticas que a su vez indican al lector la trayectoria que se dibujaría con sus miembros al replicar la dinámica del movimiento construida visualmente. La líneas cinemáticas son útiles para registrar y representar visualmente fuerzas físicas o movimientos imperceptibles tanto al ojo humano como a la cámara fotográfica; y así representar el movimiento y mover a las imágenes fijas (humano en las figuras) y hacer visible la dinámica del movimiento. Estas ideas son demasiado complejas para ser expresadas sólo con la palabra impresa. La caricatura en tira cómica fue otro recurso visual-textual para construir conocimiento en esta publicación.



La caricatura es el estilo o tipo de imagen y la tira cómica es su disposición mecánica lineal en cuadros de arriba hacia abajo -enmarcada con naranja en la figura **F-26**. En este ejemplo el personaje *El Cancón* hace un “drama en dos actos y treinta y cuatro cuadros, con un prólogo y dos epílogos en un formato similar al que se usaría en la tira cómica (*comic strip*) norteamericana en los diarios. En este formato de caricatura la relación texto-imagen es de relevo ya que la imagen aporta un pedazo del mensaje y el texto otra. El éxito comercial de la tira cómica es la armonía visual que se logra con la construcción de un mensaje con los elementos visuales-textuales y su formato creado para separar el conocimiento por entregas: para saber lo que sucede con el personaje favorito hay que consumir la colección completa. Al final de cada entrega aparecen imágenes a página completa (figura **F-27**) que sirven para acceder a lugares “exóticos” y lejanos sin necesariamente viajar a ellos. Estas composiciones muestran aspectos físicos, ambientales, endémicos y autóctonos de los sitios representados a partir de los cuales probablemente fue posible hacer una reflexión sobre estas imágenes para recortar puestas en los muros de un aula.

Figura La "historieta decimonónica por entregas".

F-26

Secuencia

Momento uno.

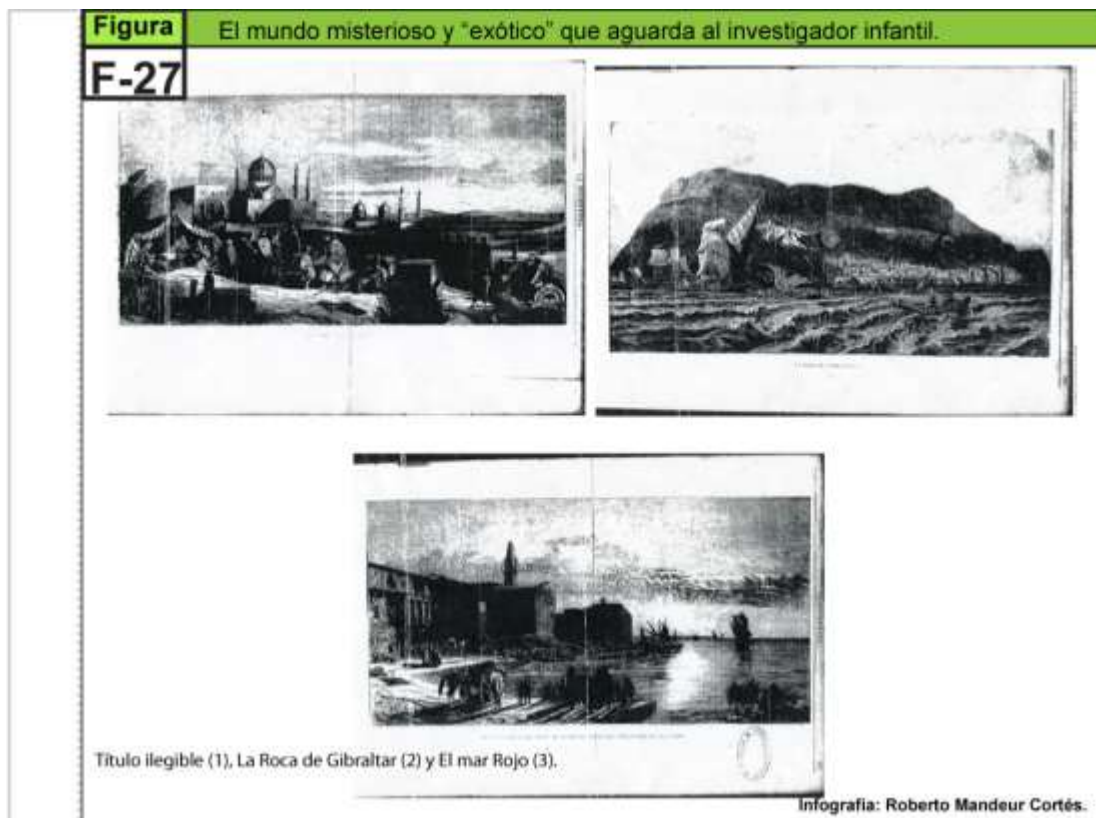
Momento dos.

Momento tres.

Continuará

Esto indica que hay que comprar el número siguiente

Infografía: Roberto Mandeur Cortés.



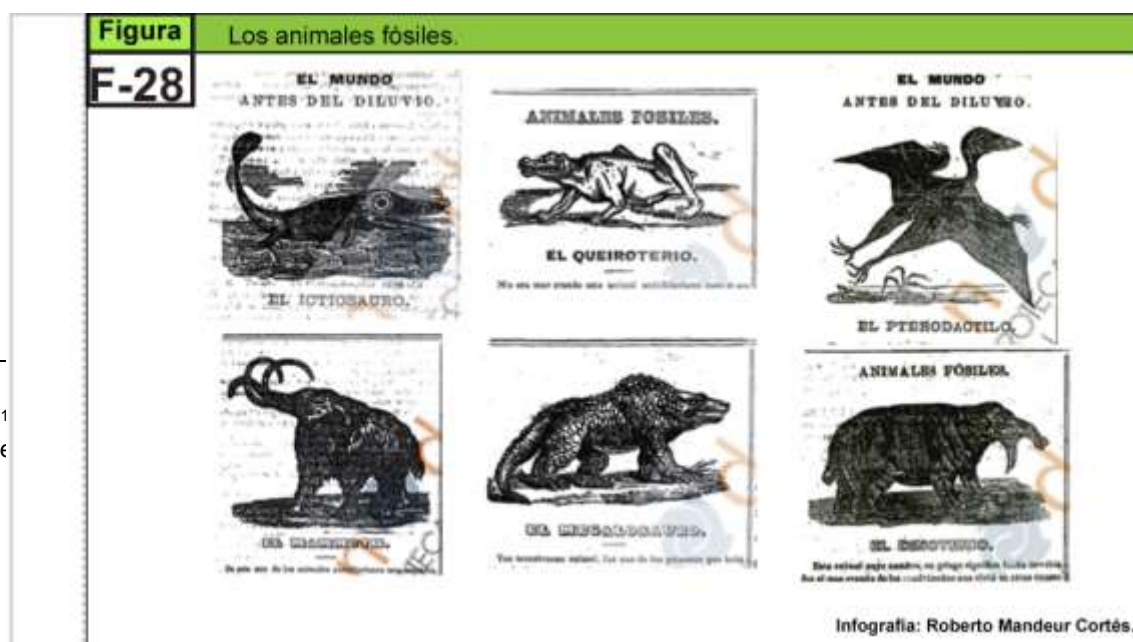
5.3.- *El Correo de los Niños* (1872-1883)

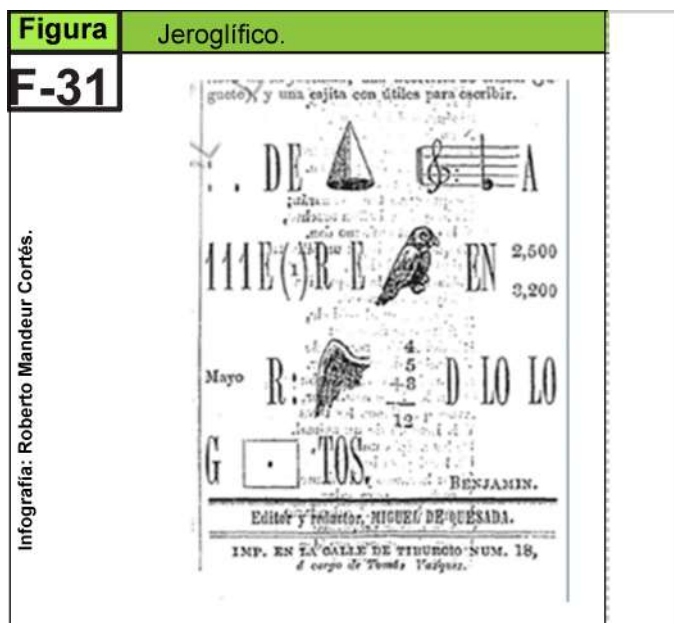
Esta publicación marca un hito de permanencia en el mercado editorial mexicano: con casi once años de vida, en la que conservó el mismo título bajo cuatro editores distintos, constituye la publicación periódica infantil de mayor duración de todas las de su tipo documentadas.⁹⁰ Su primer editor, Miguel de Quesada, caracterizado como *El Postillón*, se dirigía a sus lectorcitos "hablando en la segunda persona del plural, logrando con ello un tono

⁹⁰ Las publicaciones periódicas bajo la estructura editorial de libros para armar pudieron no desaparecer precisamente. Estas se pudieron transformar en otros proyectos editoriales bajo otro formato o nombre pero o dar pie a otro proyecto similar con enfoque educativo.

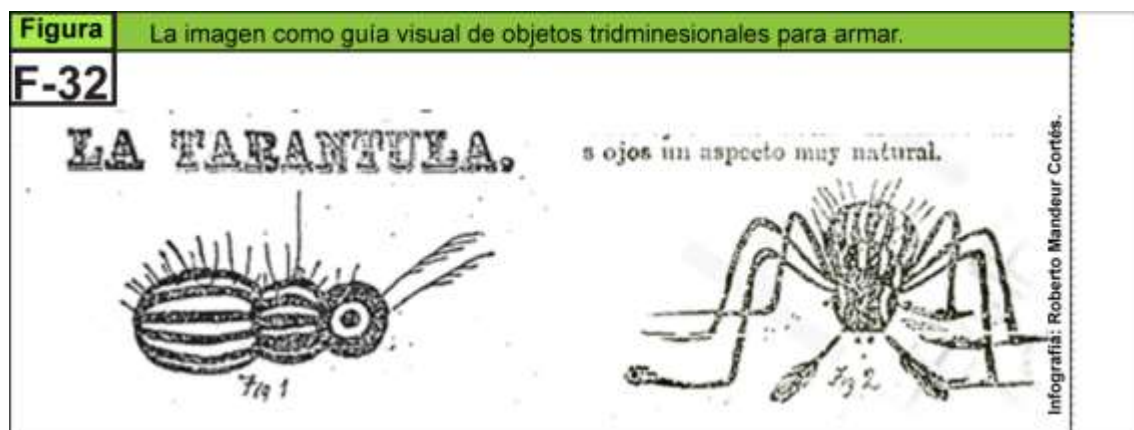
personal que producía cierta atmósfera de intimidad-complicidad (Alcubierre, 2010: 162). Según Alcubierre, “el editor hace una distinción explícita de las distintas etapas de la infancia, abriendo el abanico de ‘lectorcitos’ a las distintas comunidades identificadas por su edad y nivel académico” (2010: 162), entre las que incluía al público adulto en busca de instrucción. De todas las publicaciones estudiadas, esta es la que tiene los contenidos más enfocados a lo escolar, sin secciones de moda, contenido religioso explícito visualmente, sin figurines o juguetes para armar. Para el entretenimiento tenía manualidades, “jeroglíficos”⁹¹ y “saltos de caballo” entre otras cosas. El cambio de editor en cuatro ocasiones puede explicar por qué no todas las portadas de la colección fueron ilustradas y por qué el uso de las imágenes en el interior de la publicación no fue constante. hubo largas temporadas en que *El Correo de los Niños* no incluyó imágenes ni en la portada ni en sus interiores. Algunas imágenes realistas del ilustrador Manuel Manilla se usaron para plantear visualmente un contraste evolucionista entre los animales fósiles y los animales actuales (figuras **F-28** y **F-29**).

La correlación mecánica con el texto es baja. La información de la imagen y el cabezal que la identifican proporcionan mucha información aunque no se correlacione con el cuerpo de texto. En todo caso, al unirse los dos recursos en un proceso de lectura visual y textual generan una idea más completa. La historia “universal” europea se representa con la imagen antropomórfica grecolatina de héroes griegos en posturas estéticas y estilizadas (figura **F-30**). No he podido encontrar imagen alguna alusiva a personajes de la historia de México. Por otra parte en esta publicación la imagen empieza a aparecer con más frecuencia como un entretenimiento visual que sirve de juguete. El *Geroglífico* es un ejercicio donde un mensaje está oculto o encriptado en una cadena de imágenes, signos, palabras y símbolos yuxtapuestos en múltiples combinaciones (figura **F-31**).

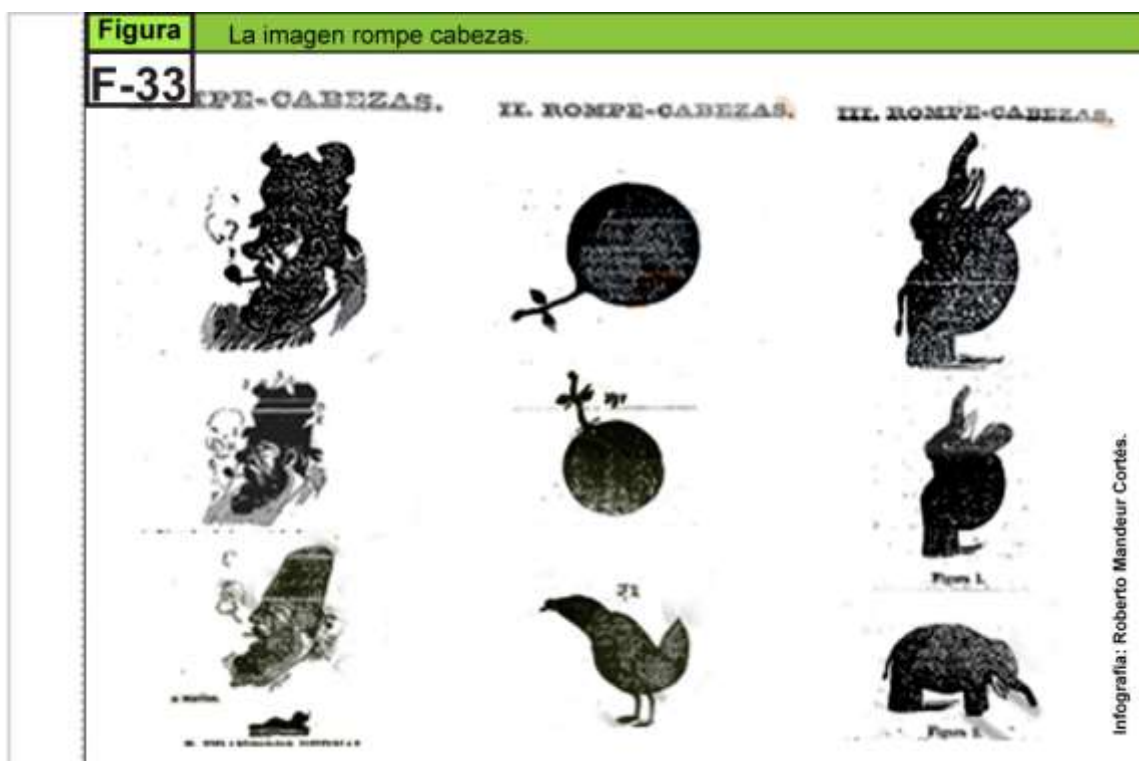




En esta sección los lectores tenían que descifrar un mensaje encriptado por los editores para ganar un premio. La imagen podía usarse para representar una sílaba del mensaje o para aportar una parte del mensaje a través de lo que representaba, ya fuese lo denotado o lo connotado. La lectura y solución de estos ejercicios es complicada en algunos casos, ya que las imágenes pueden significar, más allá del objeto representado que se observa, una interpretación subjetiva, un mensaje connotado a otra cultura o un concepto más complejo. Por otra parte (figura **F-32**) la imagen servía como modelo tridimensional para guiar visualmente paso a paso al lector en la hechura de esta tarántula con alambre y tela.



En el pasatiempo “Rompe-cabezas” se presentaba una imagen y el desafío era que, a través de recortes calculados matemáticamente, se transformara la imagen en otro objeto u objetos diferentes. El pequeño tamaño de la imagen y el formato de la publicación pudo obligar al lector a redibujarla o a hacer el ejercicio de manera mental para no dañar la publicación si es que quería conservarse en buen estado para encuadernarla (figura F-33).



En la figura F-34 la compilación de imágenes del tema astronómico muestra a los niños estudiando los puntos cardinales, la geografía y a la Tierra desde afuera de ella. En este caso los contenidos visuales del estudio del espacio de *El Correo de los Niños* son similares a los vistos en *La Enseñanza*. En estas imágenes cabe resaltar la confluencia de tres conceptos en el estudio espacial: la imaginación, la tecnología y el uso de los sentidos desde el empirismo sensualista de ver y tocar para aprender.



A diferencia del “Telescopio Ecuatorial” representado en *La Enseñanza*, en este ejemplo en *El Correo de los Niños* no hay una representación del telescopio; de cierta manera la publicación periódica misma, sus ilustraciones realistas y la infografía del espacio funcionan como un “telescopio editorial” que acerca mecánicamente el espacio al lector principalmente a su sentido de la vista. El lector a través de su imaginación podía tocar, oír o estar en el espacio a través de la imagen. En este ejemplo los niños estudian el globo desde afuera de la atmósfera terrestre en busca de conocimiento sin que medie una tecnología óptica (ya totalmente desarrollada) ni una tecnología espacial (que todavía no se desarrollaba en esa época); la tecnología editorial y visual de los contenidos permiten al niño “acceder” al espacio y más allá.

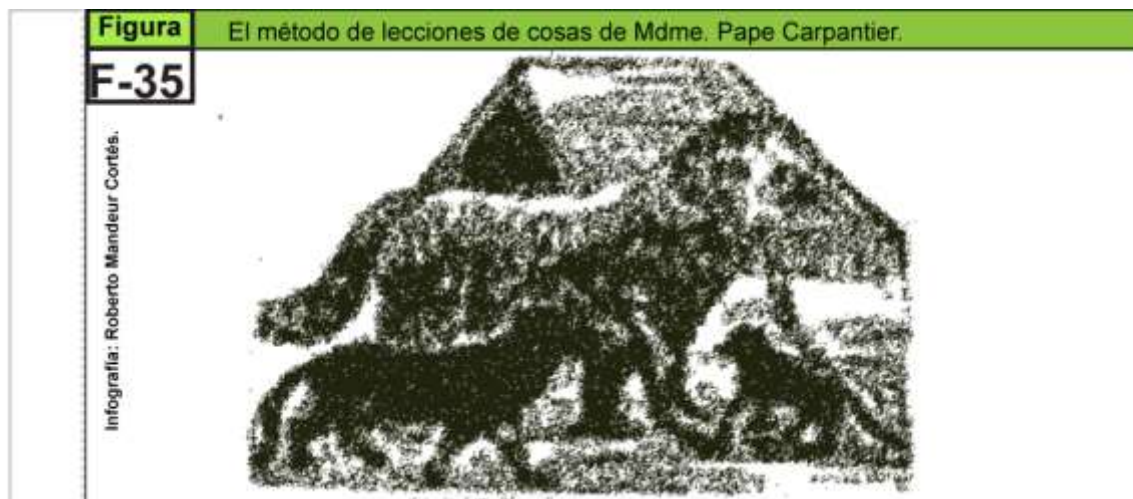
5.3.1.- La enseñanza objetiva en *El Correo de los Niños*

Esta publicación periódica dedicó espacio, en al menos doce ejemplares, a la promoción de contenidos y materiales correspondientes a la enseñanza objetiva. Se publicaron casi de forma simultánea dos métodos al respecto: el francés *Historia y Lecciones de Cosas de Madame Marie Pape de Carpentier*,⁹² que consta de narraciones capituladas de cuentos y fábulas con moraleja⁹³ aparecidas en ocho entregas y con una sola imagen ilustrativa (“Una nidada de amigos”, figura F-35); y diez entregas entre el 1 junio y el 24 de agosto de 1879 de una *Enseñanza Objetiva* que

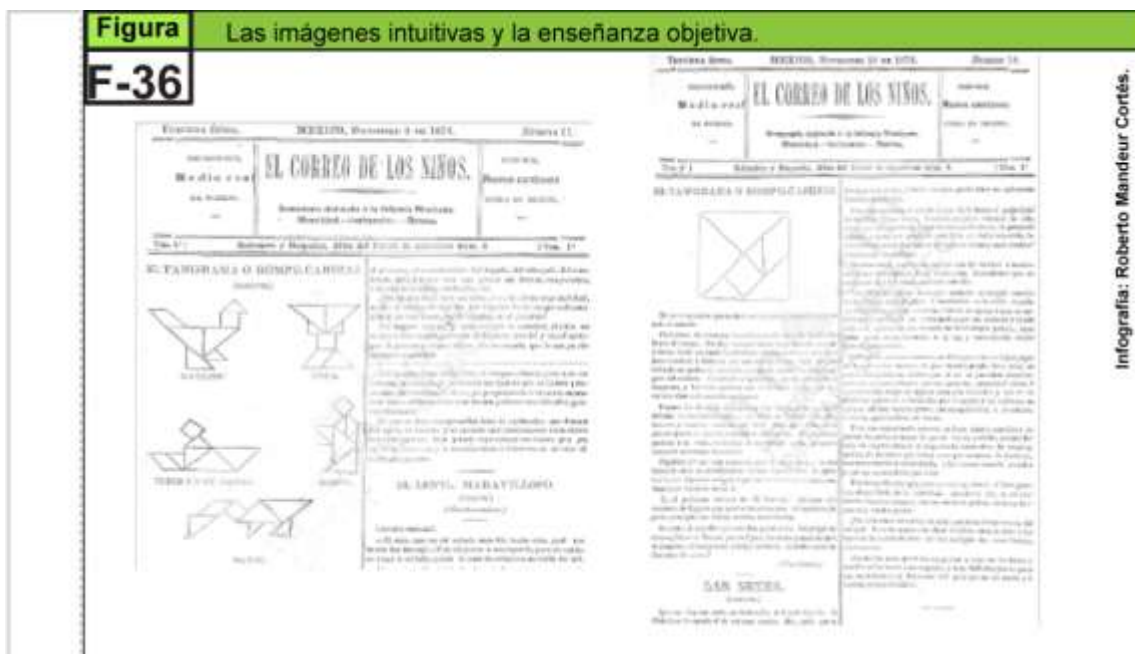
⁹²Novena edición del método francés traducido al español por Francisco Santini.

⁹³ 22 de junio (III. El libro), 13 de julio (V. Una nidada de amigos), 20 de julio (VI. Criado y Amigo), 27 de julio (VI. Los dos coches), 8 de agosto (VII. Historia de un grano de mijo), 10 de agosto (VIII. La cabrita del jardín de plantas), 24 de agosto (VIII. La cabrita del jardín de plantas) 14 de septiembre (VIII. La gallina y sus polluelos).

utiliza imágenes similares a la traducción mexicana del método de Calkins (1880) para la instrucción de la geometría a base del uso del tangram (figura F-36).



Antes, en 1874, había publicado una guía visual-textual para la enseñanza de las líneas, ángulos y figuras geométricas lineales y con volumen donde con imágenes esquemáticas correlacionadas con el texto a través de etiquetas de figura y de número (figura F-37).⁹⁴



⁹⁴ Este material fue publicado entre el 6 y el 29 de diciembre de 1874 y en los ejemplares posteriores al 31 de agosto no se han encontrado contenidos visuales alusivos ni a la enseñanza objetiva ni a las lecciones de cosas.



5.4.- *La Edad Feliz*. Semanario dedicado a los niños y a las madres de familia (1873).

José Rosas Moreno fue uno de los primeros en editar una revista para niños en la Ciudad de México en la que sostuvo una postura moderadamente liberal, pero limitada a los parámetros tolerados por la religión católica (Alcubierre, 2010: 158). Esta publicación aborda temas científicos, de urbanidad, moda, religión y entretenimiento. Hubo reclamaciones del público al editor por la inclusión de contenidos de moda que podían fomentar la coquetería y extraviar de su sendero las ideas infantiles muy distantes de la emulación. El editor contestó que todos los periódicos serían inútiles sin la cooperación de las madres. La razón por la que se incluyeron los figurines de moda es que estaban dirigidos a las madres (no a los niños) para proporcionarles a ellas un medio didáctico fácil de cómo vestir a sus hijos “de acuerdo con las exigencias sociales y con el menor gasto posible” (José Rosas en Alcubierre, 2010: 159). Eran una especie de muestrario y practrador en miniatura para que las mamás pudieran ensayar cómo y qué tipo de ropa se vería mejor en sus hijos sin necesidad de comprarla. De ahí se deriva que esta publicación no estaba dirigida originalmente sólo a los niños sino también a sus mamás. El editor señaló que no veía peligro moral alguno en dirigirse a los niños y a las madres en una sola publicación, porque estando unidos íntimamente en la vida, deben también relacionarse en la educación. Al parecer fue a partir de estas críticas que el editor decide dividir a *La Edad Feliz* en dos publicaciones distintas una para las madres⁹⁵ y otra para los niños (José Rosas en Alcubierre, 2010: 159). Según Alcubierre (2010: 159),

⁹⁵ De la cuál no he podido encontrar el nombre.

“Hasta este momento en la prensa periódica no se había considerado de una manera tan explícita la necesidad de brindar a los niños un espacio de lectura que les fuera del todo exclusivo”. De acuerdo con Galván (2000), en *La Edad Feliz* el público adulto fue relegado a una sola sección dejando a los niños el resto de la publicación con lecciones de geografía, de historia, ciencias naturales, aritmética, adivinanzas, fábulas y relatos fantásticos; antes sucedía lo contrario en las publicaciones misceláneas, que tenían contenidos infantiles mínimos.

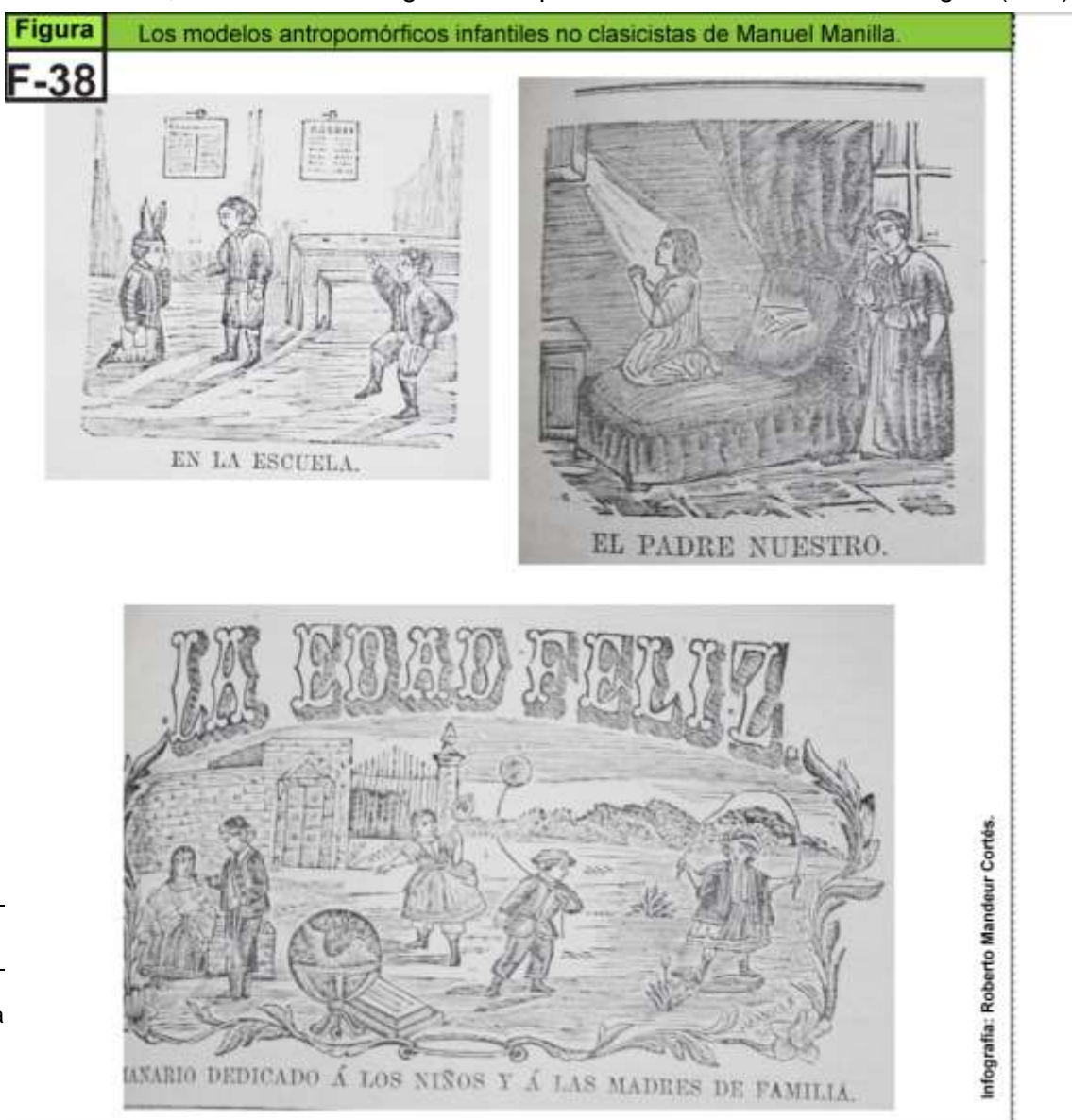
Dos aspectos de la materialidad de la publicación parecen reforzar su estatuto de producto netamente *para* los infantes (y no *sobre* ellos): por un lado, su tamaño era casi la mitad de las publicaciones infantiles revisadas, lo que pudo responder a que el formato fue pensado intencionalmente para las proporciones físicas y hábitos de juego (lectura) de un niño. Por el otro, su estética de la imagen era totalmente distinta a todas las publicaciones revisadas en este estudio. Manuel Manilla, junto a otros ilustradores,⁹⁶ representó el contexto mexicano, su infancia urbana y distintos temas escolares a través de una estética aparentemente cercana a los intereses infantiles. Manuel Manilla tuvo mucha experiencia dialogando estéticamente con sus estampas en xilografía con los niños a través de juegos de mesa, manuales de magia, cuentos infantiles y en sus intervenciones en *El Correo de los Niños*, entre otros proyectos. El público consumidor de la popular prensa “de a centavo” de Vanegas Arroyo ya estaba familiarizado con la forma de representación humana de Manilla, quien se caracterizó por tener un estilo propio y por su rechazo a la influencia de ilustradores extranjeros (López Casillas, 2005). En la estética de Manilla la representación visual de la figura humana es aparentemente pueriles y de escaso detalle, más cercanas a los dibujos de los niños (figura **F-38**).

Las figuras infantiles de Manilla estaban más relacionadas con una influencia iconográfica de la figura humana representada en los códices prehispánicos y en los cuadros religiosos mexicanos barrocos que con la estética grecolatina. Además, en *La Edad Feliz* la geografía, la arquitectura y la historia se imbrican en representaciones de lugares emblemáticos y representativos de la ciudad de México como el Castillo de Chapultepec o la Catedral (figura **F-39**). Se puede decir que configura una visualidad nacionalista. Por otra

⁹⁶ La mayoría de las ilustraciones de la pequeña muestra de *La Edad Feliz* que pude consultar no tienen firma y no he encontrado fuentes secundarias alusivas al trabajo de otros ilustradores de esta publicación.

parte, Manilla y otros ilustradores con experiencia en caricatura política trasladaron⁹⁷ este recurso a *La Edad Feliz* como medio para proponer conocimiento de manera divertida. En la figura **F-40** se muestra el uso de la caricatura para ilustrar un manual de urbanidad donde el texto tiene una función de relevo con lo visual, planteando el tema de una forma amena, dinámica y divertida. Esto se advierte en la figura **F-41**, que muestra un grupo de niños jugando en la Alameda de la Ciudad de México.

En la pequeña muestra de esta publicación a la que se tuvo acceso, no se percibe el uso de algún recurso particular para la correlación entre el texto y la imagen como etiquetas de figura, número o algún otro recurso infográfico. La correlación se hace a partir de los títulos, los cabezales, los pies de estampas y la colocación de la imagen mecánicamente cercana al texto, como en esta imagen usada para ilustrar la ciencia metereológica (**F-42**).



⁹⁷ L en ma

Figura El esbozo arquitectónico de una historia nacional a través de lo visual.

F-39



Infografía: Roberto Mandeur Cortés.

Figura La caricatura y la urbanidad.

F-40

DE LA URBANIDAD EN LA CALLE.

Si hablo con arrogancia, sin la calle me da guarida; Procura siempre mostrarme decente y moderado.

No comes nieta sin filo. Al cim lo den almace, Ni al vislar cuevas lo lomo. Cual los apas de un solas.

No meches indertido. Con furiosos movimientos.

No te movieras porras. Como si andas tu perra, Ni alce el pie mala era. Como estalla tiras.

No se dobles tan luto. Cual al carteras doblado.

Con el talco, al andar, No grites los pantalóns.

No por gusto el vellido. Ornos la calle o pases. Que elomo balocan. Como buque en torpedos.

No andas pases de puello. Cual si quisieras alzar.

No miras á un rejonista. Tu se mira á sonajrada.

No haga ruidos corteses. Porque si cual si fuera cosa.

Ni al patan, cuya pisada, Estruence el pavimento.

No llames á nadie á voces. Ni á carcajadas te rias.

No por tener donosura. Vayas el cielo mirando, Tu pobre cuello estirando, Quebrándote la cintura.

Saluda sin presunción. Inclinando la cabeza; Huyendo de vil bajera; Sin alca de protocolo.

Protegete soblemento. Sin alcaunas molestos, No haga ruidos ni gastes. Cual si estuvieras de meste.

Con arte de promoción.
No te pases al serro, Ni á todo el que es pasando. Te quedas nunca mirando, Ni á nadie entes el paso.

Infografía: Roberto Mandeur Cortés.



5.5.- La Biblioteca de los Niños (1874-1876)

Esta publicación editada por Santiago Sierra era una propuesta de contenido misceláneo de lecturas morales, de urbanidad, de ciencia y literatura dedicadas al público infantil. Maneja un formato muy similar de paginación corrida vista en *El Diario de los Niños* (Alcubierre, 2010: 161). La estructura editorial es a dos columnas de texto y la imagen no se intercala con la tipografía para construir contenidos textuales-visuales.

Con un mayor enfoque literario que instructivo, fue uno de los primeros medios mexicanos que difundieron “La cenicienta”, “La caperucita encarnada” o “Juanito y Margarita” (Hansel y Gretel), (Alcubierre, 2010: 161). Al final de cada entrega quincenal se incluía una ilustración (reproducción de cuadros pictóricos) que representaba la arquitectura, la cultura y la historia integradas en un discurso visual de urbanidad principalmente europeo dirigido a un público consumidor con recursos económicos y principalmente urbano. La imagen estaba ligada a un título (figura F-43) pero aparentemente no tenía relación alguna con el texto general, ni se advierte el uso de algún recurso editorial para intentar unirlos aparte del factor mecánico.



Tal vez esta separación deriva del hecho de que la función de la imagen era la de proporcionar contexto visual de refuerzo a esta propuesta de la “civilización” y cultura eurocéntrica. Las representaciones humanas siguen el criterio estético grecolatino clasicista, incluso cuando muestran a figuras pretendidamente mexicanas en la acción de cazar (figura F-44). No hay textos explícitos dirigidos a maestros o padres de familia (Alcubierre, 2010: 161) y la materialidad de la publicación parece apelar a un lector mixto, privando el adulto que media los contenidos al infante.



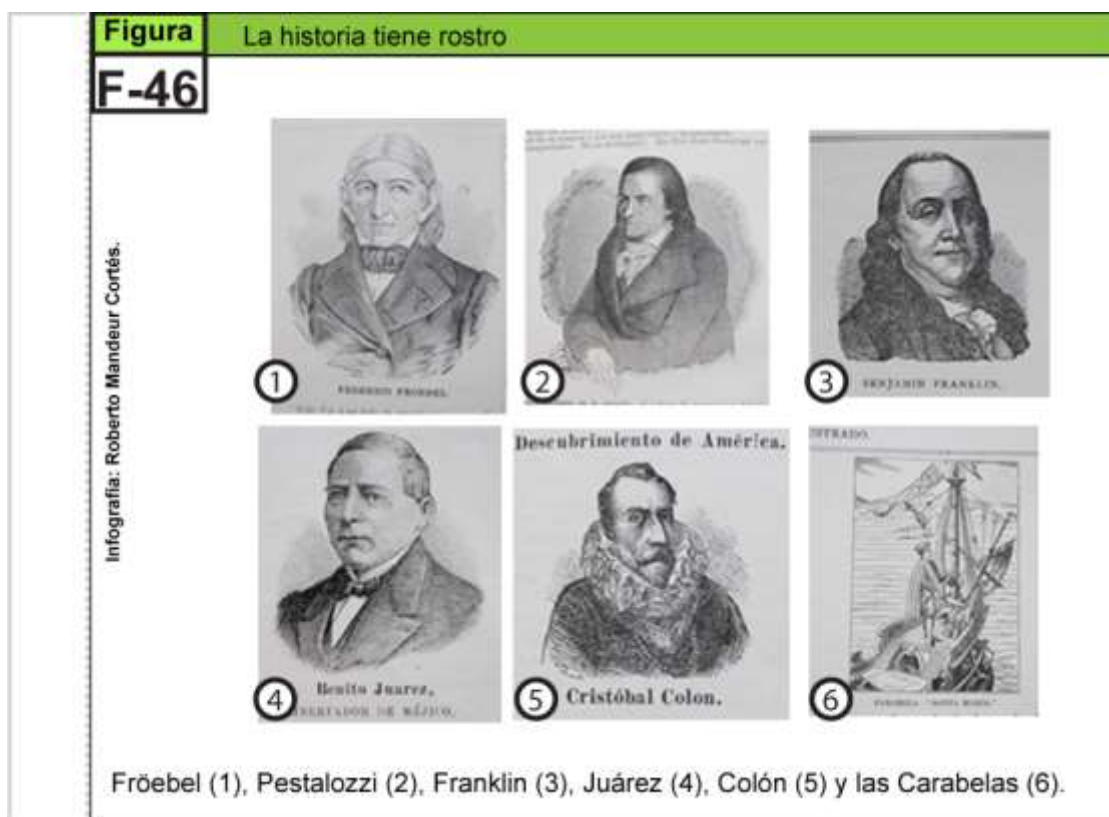
La ruptura mecánica entre lo textual y lo visual y el tamaño de la imagen a página completa pudieron derivarse de una estrategia editorial de crear imágenes ex profeso para ser separadas de la encuadernación para para que fueran colocadas en los muros de los hogares y aulas mexicanas.

Resalta esta lámina que utilizó distintos recursos visuales para materializar la intangibilidad del aire (figura **F-45**). Lo invisible al ojo se hace observable a través de una imagen realista del contexto que envuelve mecánicamente a otras imágenes (figura humana, molinos e insectos) que se usan para hacer perceptible visualmente al aire través del vuelo del listón en la cintura personaje y del vuelo de los insectos en contra el viento. Para acotar el significado se usa una etiqueta textual que clarifica el tema representado.



5.6.- *El Mentor Ilustrado de los Niños (1881)*

Era una publicación diseñada y editada en Nueva York que se exportó a México y algunas partes de América Latina. Empleó recursos de impresión como el fotograbado y el uso más prolífico de imágenes de todas las publicaciones estudiadas para la enseñanza de las ciencias naturales, la historia, la religión y la moral entre otros. Esta publicación usa un recurso peculiar para acotar los significados que consiste en comentar las imágenes en los textos de manera específica, es decir, el texto guía la interpretación de las imágenes intentando limitar sus interpretaciones subjetivas. Así, el mensaje se generaba a partir de la reflexión textual sobre la imagen. La complejidad de representar a la historia se resolvió en esta publicación usando en algunos casos bustos de personajes célebres que en algunos casos fueron transferidos del retrato pictórico y/o fotográfico al impreso a través de la ilustración muy realista (figura F-46).



El retrato se usa como evidencia histórica de la existencia de un personaje; es un recurso que dota de rostro al héroe o al patriota que alguna vez fue de carne y hueso y que

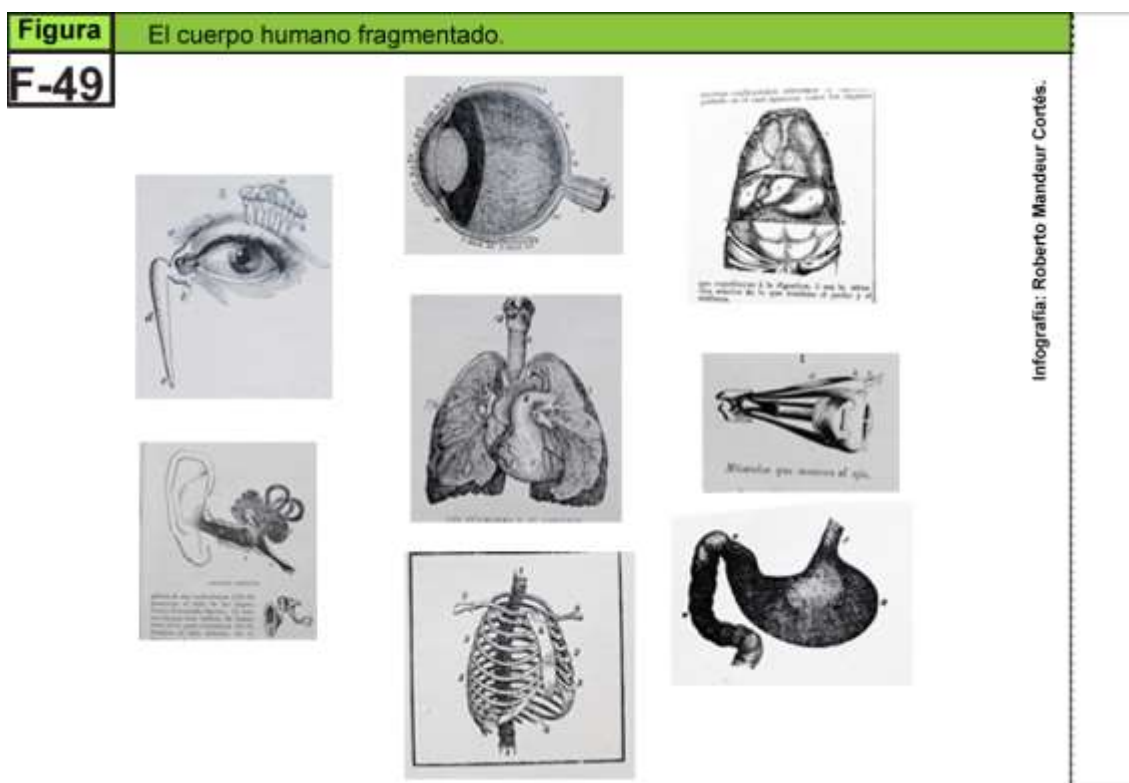
se “inmortaliza” gráficamente por su obra. Estas representaciones de personajes célebres son muy socorridas editorialmente en las monografías para representar lo cívico, lo patriótico y lo nacional simbólicamente encarnado por y en un retrato humano.

Con *El Mentor Ilustrado*, un modelo civilizatorio antropomórfico creado para cierta región neoyorquina llegaba a México. Ahora el cristiano-europeo-americano se construye visual y textualmente como el civilizado por antonomasia por sobre el mundo indígena, chino y árabe “incivilizado”. El texto correspondiente a la imagen 1 de la (figura **F-47**) dice: “Como se ve en el grabado, en las escuelas de Egipto, como en todos los pueblos de Oriente que profesan la religión mahometana, no se usan sillas ni bancos para sentarse; ni tampoco mesas o pupitres para escribir, semejantes a las que usamos los cristianos en todos los pueblos civilizados...”(*El Mentor ilustrado*, 1881).



El término “civilizado” implica que hay una presuposición de un estado de incivilización que sólo se corrige con la enseñanza cuando el negocio editorial presenta diversos contenidos civilizatorios en articulación con temas como este caso la escuela.

Para la enseñanza de la moral (figura F-48) se usaron fotograbados de los grabados originales de la Biblia (1853) ilustrada por el artista francés Gustav Doré (1) y otras imágenes de otros ilustradores; en esa sección lo moral está asociado nuevamente a un modelo físico grecolatino a través de estampas religiosas de Dios y de Jesús occidentalizados.



Ahora bien, a diferencia de las representaciones del cuerpo humano del *Orbis*, y por contraste con las ideas de Pestalozzi, las imágenes anatómicas en *El Mentor* representan

parte física del ser humano disectada, seccionada y desarticulada del alma y la mente humana. Para la ciencia positiva el alma es irrelevante ya que en el esquema evolutivo positivista el estado teológico y el metafísico son estados involucionados del hombre positivo evolucionado; con ello se establece una diferenciación entre lo religioso, lo científico y el empirismo lógico (figura **F-49**).

En estos ejemplos se utilizó un sistema de correlación por número o letra (similar al de Comenio) para vincular los objetos del cuerpo humano hechos con imágenes mixtas realistas con esquemáticas.

La enseñanza de las ciencias físicas no se hacía a través de experimentos para hacer por pasos; el fenómeno físico se explicaba en el texto y el fenómeno físico o la reacción química se expresaban visualmente mediante instrumentos de laboratorio, inventos y objetos varios descritos a su vez en la representación textual (figura **F-50**).



Otro recurso fue mostrar los contenidos científicos de forma recreativa a través de una construcción visual-textual como especie de truco de magia científico. Lo interesante de esta propuesta, más allá de la resolución del problema, es que la imagen permite percibir gráficamente fuerzas que el ojo no puede registrar en la realización física del experimento y cuya representación puede ayudar al observador a comprender que no todo lo que sucede a su alrededor se puede registrar con los sentidos que son fácilmente engañosos. Los animales, ya sea asociados a una fábula o a un contenido de historia natural, se representan con gráficos realistas y llenos de detalle.

En algunos casos la representación de la naturaleza es casi fotográfica y aporta datos anatómicos muy precisos (figura **F-51**). La fábula se hace con un estilo similar al de la ilustración de los juguetes instructivos y libros de Calleja (figura **F-52**).

Figura La historia natural.

F-51



Infografía: Roberto Mandeur Cortés.

Figura La moral y la naturaleza se imbrican en la fábula visual.

F-52



EL LUTO Y EL GRULLO

126

El Lobo y el Grullo.

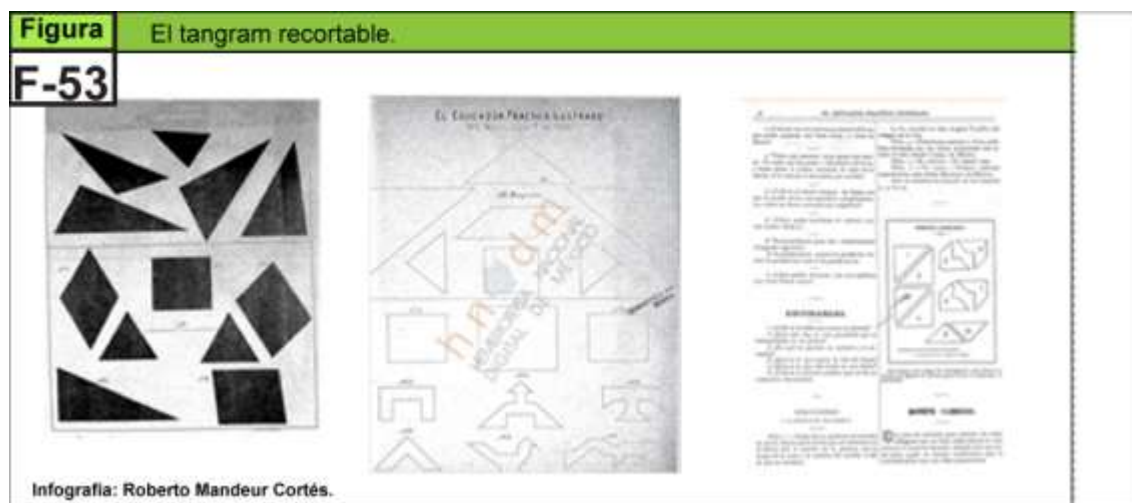
Había un lobo viejo que era el terror de los habitantes pacíficos y respetados de una montaña, por su astucia y voracidad.

Un día atropó el lobo un cordero, que después se le presentó delante, y preguntóle luego en su honor un lobo, que se le atrevió en la garganta.

Infografía: Roberto Mandeur Cortés.

5.6.-El Educador Práctico Ilustrado (1886).

Era un periódico consagrado a los niños, las madres de familia y a los profesores de instrucción pública, editado por S. Enriquez de Rivera e impreso por la Tipografía C. De Cossio. Cada entrega era quincenal y constaba de dieciseis páginas, cuatro de ellas para forros más doce de interiores en texto con ilustraciones intermedias. En cada entrega solían ir incluidas una dos o hojas sueltas de cartoncillo impresas en litografía con juegos y modelos que ofrecían a sus lectores (*El Educador Práctico Ilustrado*, Año 1,1886: 2). En esta publicación el uso de la imagen es moderado pero está fuertemente dirigido a su uso didáctico recortable. Esta publicación periódica incluye encartes de gran tamaño (37 cm de alto por 25 cm de ancho) sobre cuerpos geométricos y el tangram de manera similar a lo propuesto en los ejercicios del método Calkins. Algunas imágenes en interiores servían como patrón de recorte o calca “para evitar destrozar el periódico” (*El Educador Práctico Ilustrado*, 10: 1886), (figura F-53); ya que para eso se imprimían los encartes por separado para no estropear el encuadernado de la obra.



Había manualidades bidimensionales de cuerpos geométricos, figurines y edificios que, al recortarse, se convertían en objetos tridimensionales. A diferencia de los figurines de *La Edad Feliz*, éstos estaban dirigidos tanto para las madres, los profesores de instrucción y para los niños, ya fuera como juguete o como herramienta didáctica para la enseñanza escolar (figura F-54). Esta propuesta de uso de la imagen en el periódico marca un cambio importante en el sentido de la imagen con fines didácticos: en este estudio por primera vez la imagen se convierte en algo con lo que el niño puede interactuar, recortar, doblar y

transformar en algo diferente y que el maestro puede usar didácticamente en el aula. En este tipo de ejercicios conjuga el uso sentido de la vista y se conjuga con el sentido del tacto para adquirir un conocimiento.



En la historia natural se usaron imágenes realistas para representar especies endémicas de México, animales domésticos y salvajes de otras regiones (figura **F-55**).



Básicamente se usa el mismo recurso de didactizar la historia a partir de retratos reproducidos de representaciones pictóricas europeas. La correlación entre texto e imagen es simple y a veces muy desarticulada; (figura **F-56**) la imagen del Coliseo no tiene texto ni se relaciona con algún contenido textual; el pie de ilustración anuncia que su texto correspondiente aparecerá en el próximo número.



5.8.- *El Niño Mexicano* (1895-1896).

Esta publicación dirigida por Victoriano Pimentel “constituye la expresión más acabada del género de la revista infantil en el México decimonónico” (Alcubierre, 2010: 168). El público lector deja de ser un niño a secas y ya tiene nacionalidad: nuestro lectorcito es un niño mexicano. En esta publicación la imagen, en estrecha relación con los elementos editoriales y la mecánica de la publicación, tiene un papel preponderante en la construcción de conocimiento. Consolidando una tendencia que se empezaba a esbozar en algunas publicaciones anteriores, en ésta la mayor parte de las imágenes corresponden con una visión patriótica y nacionalista, en sintonía con el proceso de oficialización de la “historia patria” que se estaba dando en las escuelas en ese período. Además, la imagen se emplea con objetivos pedagógicos específicos que se encuentran en estrecha relación con la enseñanza intuitiva u objetiva.

En los contenidos de historia, los héroes tienen rostro mexicano: en portada Hidalgo sostiene el estandarte de la Virgen de Guadalupe; en interiores Zaragoza es glorificado visualmente con una alegoría que premia su lealtad con hojas de guirnalda, banderas, cañones, municiones y tambores de guerra, y Manuel Romero Rubio yace bajo el escudo nacional como bastión de la instrucción cívica (figura **F-57**).

En el suplemento “Álbum geográfico del Niño Mexicano” se utilizaron fotograbados realistas para coleccionar estampas de los lugares naturales y arquitectónicos en relación a

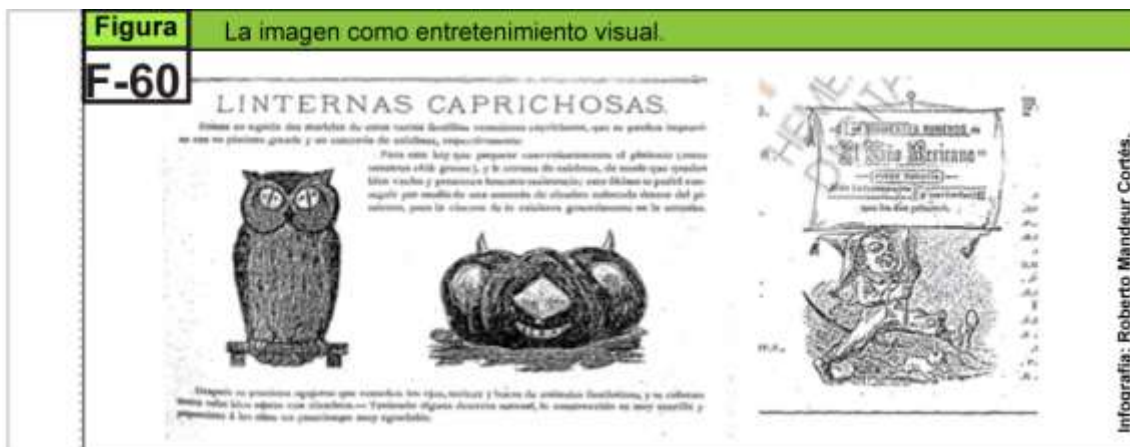
la identidad nacional, como el Popocatepétl, el Iztacihuatl y el Castillo de Chapultepec mostrados en la (figura F-58).



El Niño mexicano registra además sitios y símbolos patrióticos: la casa de Hidalgo, seno patriótico; la Iglesia de Dolores, protección divina; la Virgen de los Remedios, generala de las tropas realistas, bajo el resguardo del emblema nacional (figura F-59).



La imagen tuvo también una función de entretenimiento. Se usó como modelo tridimensional para mostrar al lector el producto final de manualidades de día de muertos; como unas linternas caprichosas con influencia del *Halloween*; o para representar a un personaje chistoso o chusco que aparecía eventualmente en los contenidos. A este recurso se le conoce actualmente como “personaje infantil” o “mascota de marca”, y se sigue empleando actualmente de manera muy similar (figura F-60).



Había ejercicios con imágenes para crear efectos ópticos (figura F-61). Por ejemplo, para transferir al diablito del papel a la pared había que mirarlo fijamente y luego ver al techo y la imagen del diablito aparecería momentáneamente en el techo o engañar al ojo que curva el paralelismo recto de las líneas. Esos ejercicios, planteados como entretenimiento, tenían un propósito didáctico, pues servían para explicar aspectos de la física de la óptica. De manera similar al *Mentor*, en la sección “La ciencia al alcance de todos” de *El Niño Mexicano*

se usaron imágenes para representar la reacción química de un experimento que está en estrecha relación con el texto explicativo que lo acompaña (figura F-62).



En *El Niño Mexicano* hay una intención muy clara de proponer ejercicios con imagen de acuerdo a lo postulado por la enseñanza intuitiva u objetiva. No se trata de una simple reimpresión de un manual de lecciones objetivas con imagen como *El Correo de los Niños*. En casos muy específicos hay una articulación editorial entre la materialidad de la publicación, la imagen, el texto y el método intuitivo u objetivo. La imagen en portada y la ruptura mecánica en ejemplares por periodos permite la aparición de la cosa antes que su nombre o su descripción, en consonancia con la premisa metodológica intuitiva u objetiva que así lo prescribe. Primero se presenta el objeto, que es una imagen que hace al objeto “palpable” con la vista y luego una pregunta abierta o texto corto detona y dirige la reflexión sobre qué observar en la imagen. Las preguntas sobre el objeto visto son a veces abiertas y otras veces muy específicas sobre un tema particular. A continuación se presentan algunos ejemplos. En los ejercicios de geografía se presentaba primero el objeto a través de un mapa sin nombres y que aparecería subsecuentemente con las respuestas en los números siguientes. Un concurso consistía en indagar información sobre el continente representado por un mapa (África América del Sur y México) el lector debía enviar la descripción con datos geográficos precisos para ganar el premio que consistía en la publicación de la mejor respuesta con el respectivo nombre del autor (figura F-63). Este mapa es mudo (figura F-64) porque no da al lector las respuestas textuales y porque está hecho para resolver sus preguntas en una introspección personal del lector a partir de lo que observa en la imagen. Los rasgos del mapa dan información geográfica (paralelos, meridianos, división política, etc.); el lector debe

reflexionar a partir de preguntas cerradas, poner los nombres de los estados y relacionar lo geográfico con conceptos simbólicos más complejos como nación, patria y el amor por ella. La interacción planteada por *El Niño Mexicano* con sus lectores infantiles no era unidireccional. Los jeroglíficos que aparecían en esta publicación, a diferencia de los vistos en *El Correo de los Niños*, eran propuestos por los lectores mismos, quienes los enviaban a la redacción para que fueran redibujados por un grabador y se imprimieran en el periódico (figura F-65).





La solución *El i-luz-tra-do "Niño Mexi-Can-o" Honra-ala-patria-d-Juárez* se construye visualmente con la yuxtaposición de palabras e imágenes: una lámpara encendida es la *luz*; una nota en pentagrama es el *do*; un infante jugando es el *niño*; un perro es el *can*, un ala es la conjunción *a la*; una doncella de gorro frigio es la *patria* y finalmente aparece una imagen de Juárez. Para saber qué tipo de información aportaba una imagen era necesario observar las palabras o gráficos que aparecían antes y después de ella con el fin de determinar si su significado era denotado o simbólico. Por ejemplo, el dibujo de la lámpara encendida puede representar una vela, luz, calor o en niveles más simbólicos esperanza; pero la letra *i* y la sílaba *tra* "facilitan" la decodificación de la imagen. Había jeroglíficos más complejos donde la imagen podía equivaler al nombre común del objeto representado, a su etimología griega o latina, o al nombre del objeto en otra lengua. En el siguiente ejemplo (figura **F-66**) los cristales de nieve se convierten en objetos visuales observables de forma similar a lo propuesto por otras guías objetivas revisadas en capítulos anteriores como el *Elementarwerk* o el *Nuevo Método de Calkins*.



Esta publicación plantea contenidos de moda infantil que sugieren la persistencia de un público lector adulto de este tipo de periódicos. En efecto, aunque el contenido de *El Niño Mexicano* es mayoritariamente para un público infantil, sigue manteniendo una estructura editorial miscelánea, un contenido mixto. Sin embargo, los figurines de moda que se incluyen estaban hechos para que los niños y las niñas interactuaran con ellos. En la (figura **F-67**) se muestran este tipo de figuras para recortar con temas para niños: un soldado, un sombrero en un especial de moda invernal para niños y una cubeta.



A partir de estas imágenes bidimensionales se construía un objeto o juguete de tres dimensiones. A continuación se muestran dos ejercicios de interacción entre lectores y editor que ejemplifican el carácter “objetivo” de la forma de enseñanza con imágenes propuesta por *El Niño Mexicano*. Gracias a la mecánica “intuitiva u objetiva” de poner el objeto antes que su nombre y a la diferencia temporal que había entre la publicación de la pregunta y la de la respuesta (incluyendo las respuestas de los lectores recibidas por correo), este ejercicio permite acercarse a la comprensión de qué es lo que observaban algunos infantes en la imagen y cómo funcionaban realmente estos ejercicios más allá de la prescripción. Los ejercicios consistían en que los lectores tenían que observar (intuir) e interpretar las imágenes de un ave en un nido con sus polluelos y un mapa (de México). En la figura **F-68** aparece en pares primero la imagen correspondiente a la pregunta y a su lado derecho la imagen con las respuestas enviadas que eran consideradas como correctas. Las respuestas publicadas fueron las siguientes: “Este pequeño grabado a la vista nos presenta una águila cariñosa que a sus hijos alimenta” (María M. Amador). “Simboliza el amor maternal del águila

para con sus hijos, cuando están en el nido” (Antonio Altamirano). “Representa una rama en la cual hay un nido; en el nido hay polluelos a quienes su madre, el águila está dando de comer. Esto prueba que aún en los animales existe el amor de los padres para los hijos” (Carlos Arroyo). “Representa a una águila alimentando a sus polluelos” (Tomás Casillas). “El grabado representa un nido suspendido de una rama, en cuyo nido una águila alimenta a sus dos hijuelos” (José Guajardo). Con respecto a la pregunta ¿qué nación es esta? las respuestas recibidas fueron: “Esta nación es la República Mexicana nuestra adorada Patria”.⁹⁸ En cuanto a su forma respondieron: “se asemeja a una sirena sin cabeza, a un cuerno de la abundancia y a un cetáceo sin cabeza”. (ENM: 1895,7).



A pesar de que hay un sesgo del editor que nos impide ver otras interpretaciones sobre la imagen –ya que él decide qué respuestas incluir–, el ejercicio permite apreciar que en algunos lectores prevalece la observación de los objetos físicos, el dato biológico o geográfico de la composición, mientras que en otros domina la mirada simbólica con significados contruidos culturalmente tales como “nuestra adorada patria” o el amor de los padres a sus hijos. La forma del mapa es asociada con objetos simbólicos como el cuerno de la abundancia o con objetos físicos incompletos. Esto ejemplifica cómo la prevalencia de lo connotado o simbólico sobre lo físico puede complicar la enseñanza con imágenes, principalmente si no hay quien dirija la reflexión sobre ellas como es el caso cuando las publicaciones periódicas son leídas individualmente.

⁹⁸ Según el editor respondieron: María M. Amador, Rodolfo Valdés, Fernando Suárez y Pinal, Ramiro Zárate, Tomás Casillas Rule y María Luisa Reynoso.

En el siguiente ejemplo se plantea una reflexión visual sobre historia a partir de una pregunta (figura **F-69**); en relación a un escudo y sus significados simbólicos en articulación con la nación y la patria (1) (ENM: 1895,7). También se plantea como “enigma histórico” la imagen de un edificio y una tumba acompañadas de una fecha y una hora (2) Los niños tenían que interpretar qué significaba esa composición visual; la respuesta se publicó en un número posterior (2): la imagen corresponde al lugar, fecha y hora del “fusilamiento de el gran Morelos”.



En la figura **F-70** se le muestran al lector cuatro imágenes de lugares del mundo. En este caso particular al parecer el ejercicio no fue respondido: posiblemente es atribuible a la complejidad visual de las imágenes por su tamaño pequeño, por la falta de detalle o por la ausencia de referentes culturales en las imágenes para que el observador las pudiera identificar. Ante la imposibilidad de los lectores de encontrar la respuesta –los sitios eran tan lejanos como Siberia, Turkestán, Jerusalem y Batavia (ENM, 1896: 5)–, el editor resolvió y complementó el ejercicio con información y preguntas para que los niños supieran como elaborarlos en el futuro. En la corrección de este ejercicio que apareció en un número posterior (32) la imagen se asocia a su nombre y se abren preguntas muy específicas para orientar su interpretación (ENM, 1896: 1).

La propuesta de enseñanza por imágenes de *El Niño Mexicano* resulta hasta cierto punto excepcional. Existe cierta coordinación entre la prescripción intuitiva u objetiva del uso de la imagen, el momento de aparición de la misma y la estructuración editorial por entregas, que resulta muy precisa para ejercitar la observación y el análisis de la imagen. Ciertos

contenidos visuales proponen el ejercicio de observación (intuición), la creación, construcción y manipulación de objetos tridimensionales y se utiliza a la imagen para didactizar visualmente diversos temas de enseñanza escolar. Es una propuesta visual que conjunta aspectos tanto de la enseñanza intuitiva, la enseñanza objetiva y las lecciones de cosas en estrecha relación con el soporte material periódico.



5.9 Las publicaciones seriadas, la imagen, el color y el juguete instructivo

Este análisis sobre los usos de la imagen en la prensa infantil mexicana decimonónica quedaría incompleto si no dedico un apartado a las publicaciones seriadas infantiles que se desarrollaron en este periodo. Como se mostró en el capítulo 5, publicaciones como *La Biblioteca del Niño Mexicano* y los *Cuentos de Calleja* son muestra, desde su materialidad, de la paulatina conformación de un público infantil. En este apartado diré unas cuantas cosas sobre su uso de la imagen.

La *Biblioteca del Niño Mexicano* desarrolla gráficamente un concepto editorial que presenta diversos aspectos de la historia de México narrados a través de leyendas, mitos y sueños y culminando con el México progresista científico y positivista. La parte gráfica más atractiva en materia visual de esta colección es la portada a todo color que presenta diversos símbolos y construcciones alusivas a la Historia de México, la cultura prehispánica y diversas leyendas mexicanas decimonónicas. El ilustrador, grabador e impresor José Guadalupe

Posada fue el encargado de desarrollar el proyecto. Dos características de la experiencia profesional de Posada emigraron visualmente hacia la ilustración histórica para infantes en la *Biblioteca*: por un lado está su trabajo en la prensa roja, amarillista o sensacionalista de los Vanegas Arroyo; por el otro, su larga trayectoria haciendo caricatura política. En la figura **F-71** se muestra un comparativo del trabajo de Manilla y de Posada en la prensa sensacionalista.



En la figura **F-72** se hace un comparativo del trabajo de Posada en la prensa sensacionalista de los Vanegas Arroyo con algunas de las portadas de *La Biblioteca del Niño Mexicano*. En las portadas de *El Niño Mexicano* la sangre de la imagen sensacionalista de los crímenes callejeros se resignifica simbólicamente: la sangre lava el honor de la patria ante la intervención extranjera o se vuelve la vida que dieron los héroes nacionales al sacrificarse por la patria de los mexicanos (figura **F-73**).

Al igual que Manuel Manilla, Posada fusiona el recurso de la caricatura con la imagen realista para crear ilustraciones de historia que dejan ver visos de un intento estético por hacer una ilustración divertida, fantástica y muy colorida. Posada deseó entablar un diálogo estético propio para hablar de la historia de México a los ojos y a la imaginación de los niños (figura **F-74**).

Figura La prensa sensacionalista y la historia de México para niños.

F-72



Infografía: Roberto Mandeur Cortés.



Para concluir, los *Juquetes Instructivos* de Calleja son el corolario de esta investigación del público infantil mexicano y el uso de imagen en la instrucción y el entretenimiento de la infancia a través de publicaciones periódicas y seriadas (figura **F-75**).



En el trabajo de Calleja surge una figura, de pedagogo-editor, que está definida por conocer a los niños en el entrecruce de su labor pedagógica y sus prácticas editoriales de consumo. Esta combinación seguramente lo puso frente a frente con la infancia, sus estados mentales y sus intereses; de igual manera que sucedió con Comenio, Basedow, Pestalozzi, Rébsamen, Carrillo y demás actores trascendentales en este estudio de la enseñanza con imágenes en relación al mundo infantil. Con Calleja y sus “juguetes instructivos” no sólo se esboza consumidor infantil diferenciado; posiblemente este es uno de los antecedentes documentados de la especialización del ilustrador y el caricaturista en temas y desarrollo estético derivado no solo desde las observaciones pedagógicas; sino también de acuerdo a lo que a los niños le gustaba y les interesaba desde ellos mismos y no desde la intermediación adulta.

Con los *Cuentos* de Calleja culmina el viaje de esta investigación por doscientos cincuenta años de discurso visual educativo para los niños, viaje cuyos inicios situamos en Moravia en el siglo XVII y concluimos en México a principios del siglo XX cuando la imagen

se asienta definitivamente como medio de enseñanza. Comenio fue virtualmente el primer educador en señalar la importancia de la imagen en la enseñanza que pudo influir en la tendencia de poner una imagen en portada como presentación y puerta de entrada al conocimiento que yace en el interior de las publicaciones infantiles. Pestalozzi enriqueció la propuesta comeniana con su exhortación a “que el color hiera los sentidos”, estimulando la atención y haciéndonos mirar cada recoveco de la imagen en busca de sentido y significado en un océano de colores editoriales. Un largo camino de más de cien años colocó a la imagen en blanco y negro en el soporte de papel para entretener, educar y difundir ideas. En los *Cuentos de Calleja* se fusionan la instrucción, el entretenimiento y la imagen, constituyendo unos “juguetes instructivos” de lectura que sin duda fueron la delicia del lectorcito infantil mexicano.

Conclusiones

A lo largo de esta tesis argumenté que entre mediados del siglo XVII y principios del siglo XX se fue configurando una concepción más o menos común sobre el papel de la imagen en la enseñanza, si bien esa concepción se fue transformando de maneras muy importantes desde Comenio hasta las publicaciones infantiles mexicanas hechas bajo las prescripciones de la enseñanza objetiva. Tales transformaciones se debieron tanto a desarrollos en las ideas pedagógicas y las prácticas de enseñanza, como a desarrollos propios de la industria y el mercado editorial. Recapitulemos.

En el primer capítulo revisé aspectos generales de la imagen y su forma de crear significado. Establecí que: 1) las imágenes son polisémicas y pueden estar cargadas de muchos significados por la acción de quien hace la imagen, de los actores que influyen en su impresión, composición y ubicación en el proceso editorial, y de los sujetos que las observan, consumen e interpretan; y 2) la interpretación subjetiva sobre las imágenes es muy difícil de controlar, lo que su inclusión histórica en medios impresos con fines didácticos hizo necesaria la utilización de recursos editoriales diversos para intentar acotar su sentido y significado. El concepto histórico de regímenes de visibilidad⁹⁹ que determinan qué se puede ver, cómo y a través de qué medios tecnológicos y visuales me permitió además discutir cómo la visualidad¹⁰⁰ o estética de la imagen deriva de patrones, normas y cánones estéticos propuestos desde las artes, la industria editorial, los referentes de los ilustradores y fotógrafos y las exigencias del mercado adulto e infantil.

En el segundo capítulo inicié esta genealogía de usos educativos de la imagen con el estudio del *Orbis Sensualium Pictus* de Joan Amos Comenius. Argumenté que para Comenio el *Orbis* constituyó más un recurso pedagógico y metodológico enfocado al desarrollo del proceso cognitivo del niño a través de la enseñanza visual que una compilación y enciclopédica en imágenes de todo lo que puede ser cognoscible para los seres humanos. El *Orbis* era una especie de ordenador visual con imágenes del proceso cognitivo. Su peculiar estructura visual-textual, articulada a partir de recursos editoriales innovadores, debía servir al niño a captar su atención (siempre comprometida por su energía, juego, ímpetu y distracción), ordenar su mirada, sus pensamientos y su interpretación subjetiva en un

⁹⁹La visibilidad es la cualidad perceptible que permite ver objetos a una determinada distancia.

¹⁰⁰La visualidad es el efecto agradable que produce el conjunto de objetos vistosos hechos para llamar nuestra atención.

proceso simultáneo de aprendizaje del latín y de las cosas del mundo. El *Orbis* plantea al infante la posibilidad de ordenar su visión para entender el mundo como un todo y entenderse a sí mismo como parte de ese todo, en su propia integridad cognoscente compuesta de cuerpo, alma y mente indivisibles.

La obra de *Johann Heinrich Basedow*, analizada en el tercer capítulo, constituye una primera apropiación de la propuesta comeniana de uso de la imagen aplicada para la enseñanza de adolescentes de 12 a 15 años en el contexto alemán del siglo XVIII. El *Elementarwerk* amplió el uso de la imagen para la enseñanza de la lengua a la enseñanza de la historia, las ciencias, la geografía, la historia natural, la moral y la religión. Incorporó además las ideas de Rousseau sobre el aprendizaje de las cosas de la naturaleza y la narración literaria como vía de instrucción. El nivel de detalle de las imágenes realistas del ilustrador Chodowiecki invita a una lectura profunda de las imágenes en sí mismas. Sin embargo, la separación editorial del texto respecto a la imagen en el *Elementarwerk* genera una propuesta pedagógica muy distinta a la comeniana de enseñanza textual-visual integral. La propuesta de Basedow tiene sólidos fundamentos espirituales que consideran al alma del niño como elemento vital en el proceso cognitivo; además incorpora la preparación física y el desarrollo de los sentidos externos por medio del uso, manipulación y reflexión de cosas (objetos).

El estudio de Johann Heinrich Pestalozzi en el mismo capítulo me permitió identificar, sobre todo a la luz del concepto de *Anschauung*, su propuesta de un proceso cognitivo en el que el niño conoce el mundo por medio de la imbricación de sus cinco sentidos externos y su sentido interno compuesto por la mente y el *Geist* (alma). Pestalozzi planteó la enseñanza intuitiva como medio para observar-percibir la realidad a través de la deconstrucción geométrica, lingüística y matemática del mundo. Uno de los medios para hacerlo es el dibujo de líneas rectas, ángulos y figuras geométricas y al desarrollo de la observación de siluetas que permiten la identificación de los contornos lineales de las cosas del mundo, mismas que aparecen confusas y enredadas ante los ojos del niño durante sus primeros cuatro años de vida. En esta propuesta de enseñanza intuitiva la madre ocupaba un papel educativo vital en el desarrollo de la intuición de sus hijos apoyada en las guías de enseñanza pestalozzianas. Probablemente Pestalozzi no recomendaba el uso de materiales visuales, estampas o libros porque era más importante que el niño aprendiera a percibir el mundo físico de forma directa y a desarrollar su proceso cognitivo de observación-percepción en sus primeros cuatro años

de vida; esto le permitiría, en edades posteriores, intuir sobre abstracciones visuales o imágenes de las cosas del mundo sin necesariamente tener que estar frente a un objeto real. Como se mostró en el capítulo cuarto, las apropiaciones empiristas en distintos contextos de espacio-tiempo casi inmediatas a la obra de Pestalozzi que despojaron a su *Anschauung* del sentido interno y del alma en el proceso cognitivo humano en algunas traducciones de su obra, reduciéndola al uso de los cinco sentidos externos (sobre todo la vista y el tacto) como único medio humano para conocer el mundo y sus cosas. Como observamos esta apropiación no fue teleológica; ya que la influencia de Pestalozzi llegó a otros contextos en el espacio-tiempo a través de un objeto cultural. Esta es la interpretación que eventualmente privó en las lecciones de cosas y la enseñanza objetiva de la escuela anglosajona en el entrecruce de corrientes sensualistas, empiristas.

En el siguiente cuadro (**Con-1**) se contrastan las diferencias entre la *Intuitiu*, la *Anschauung* y la apropiación pedagógica de estos conceptos en el siglo XIX en materia de educación con imágenes y al proceso de observación-percepción tanto en relación a la enseñanza con cosas como con sus representaciones.

Figura El contraste entre tres visiones del proceso de observación-percepción.			
Con-1	La Intuitiu de Comenio	La Anschauung de Pestalozzi	La apropiación en el siglo XIX
	<ul style="list-style-type: none"> ● La <i>Intuitiu</i> es un proceso de observación-percepción identificado por Comenio ● La observación se hace por medio de los sentidos externos e internos. ● La percepción es la interiorización de esa observación. ● Los sentidos internos son el sentido común, la fantasía y la memoria alojados en la parte orgánica (cerebro humano) en articulación inseparable entre lo orgánico, lo mental y el alma en el proceso cognitivo del ser humano. ● La percepción o imagen mental se percibe en el alma y se deposita en la memoria para conservar esa observación-percepción. ● El recuerdo es la extracción de la memoria y su reproyección intangible (imagen mental o del alma) en el interior humano. ● Todo lo previamente observado-percibido y alojado en la memoria sirve para compararlo con las nuevas observaciones-percepciones que se hacen a lo largo de la vida. Sólo Dios puede observar y percibir el mundo en una sola intuición. 	<ul style="list-style-type: none"> ● La <i>Anschauung</i> es un proceso de observación-percepción identificado por Pestalozzi. ● La observación se hace por medio de los sentidos externos y el sentido interno. ● La percepción es la interiorización de esa observación. ● El sentido interno es la articulación de la conciencia, la memoria (mente humana), el corazón y el Geist (espíritu humano o alma). Lo orgánico, lo mental, lo espiritual y el corazón son inseparables en el proceso cognitivo del ser humano. ● La percepción o imagen mental se percibe en el Geist y se deposita en la memoria para conservar esa observación-percepción. ● El recuerdo es la extracción de la memoria y su reproyección intangible en el Geist (imagen mental o del alma). ● El conocimiento del mundo y sus cosas se logra en la confrontación entre lo observado-percibido por los sentidos externos, lo observado-percibido por el sentido interno (en el Geist) y lo observado-percibido por el centro moral del ser humano (el corazón) que es la conexión directa con Dios y la verdad. 	<ul style="list-style-type: none"> ● El principio didáctico de intuición es una apropiación permeada por el sensualismo, el empirismo y el positivismo decimonónico. ● La observación se hace por medio de la vista y el tacto principalmente pero sin descartar el oído, el gusto y al olfato. ● La percepción es la interiorización de esa observación. ● El sentido interno es la articulación de la razón, la memoria y la mente orgánica (el cerebro, las neuronas y el sistema nervioso). Lo orgánico es el fundamento del proceso cognitivo del ser humano. ● La percepción o imagen mental se percibe en el cerebro a través de los nervios aferentes. ● El recuerdo es la extracción de la memoria que se almacena en axiomas, leyes o escritos externos al ser humano. ● La <i>Anschauung empirista sensual positiva</i> es un proceso de observación ocular-táctil. El alma, el espíritu y las ideas son eliminadas del proceso cognitivo humano por su abstracción e intangibilidad que determinan su inexistencia. Sólo lo visible, medible y palpable existe, es decir, lo concreto se puede conservar en la memoria externa del humano en leyes, axiomas y valores de verdad. Lo abstracto e intangible al interior del ser humano es subjetivo, abstracto y por ende inalcanzable e incomprensible.
Cuadro: Roberto Mandeur Cortés.			

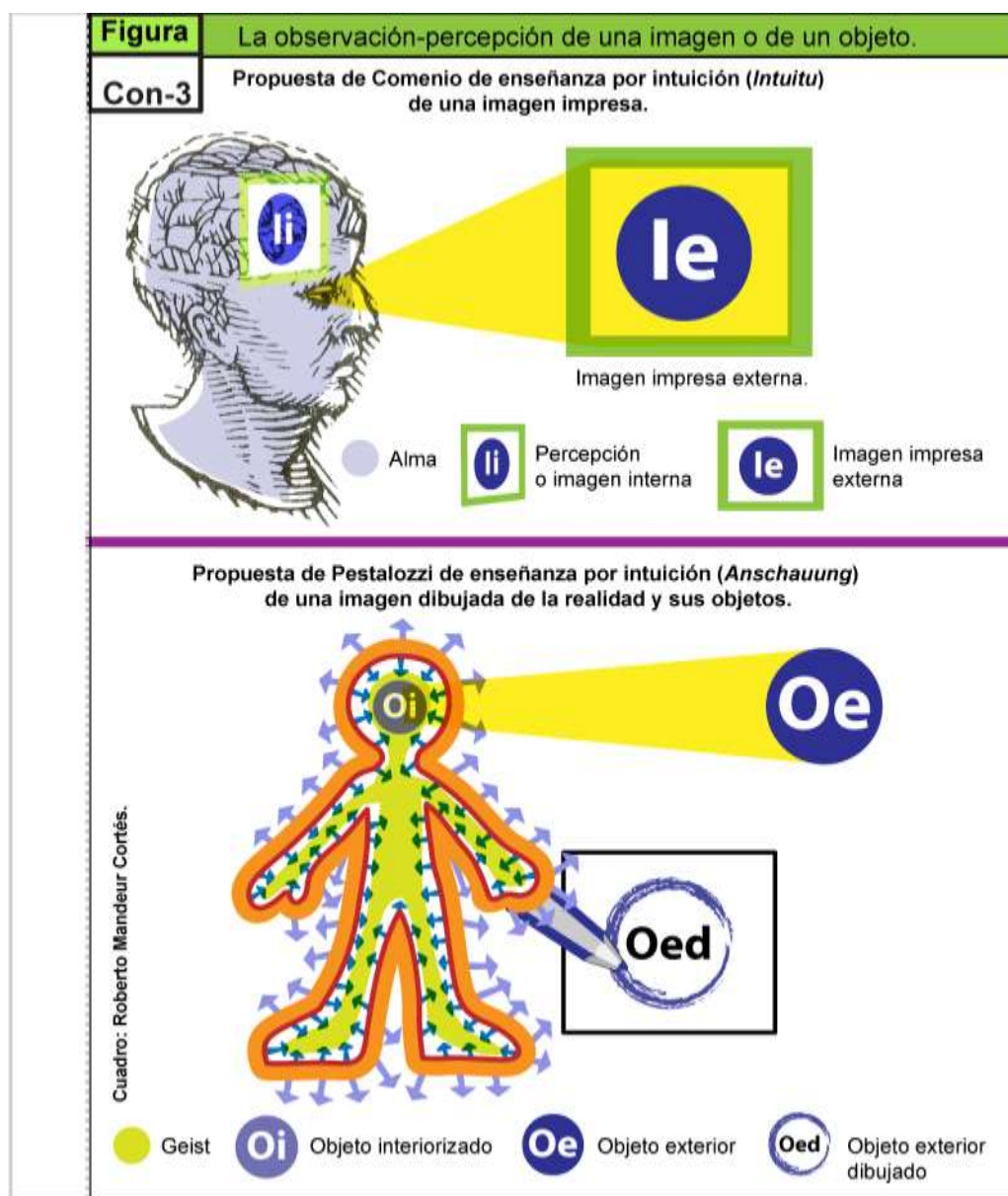
En materia del papel de los sentidos en el contexto mexicano en la escuela anglosajona de la enseñanza objetiva y las lecciones de cosas prevalece la importancia de la vista y el tacto en el aprendizaje humano; mientras que en la enseñanza intuitiva de la escuela suizo-alemana los cinco sentidos eran necesarios para observar sensualmente a la realidad, sus objetos y sus representaciones visuales. En la figura **Con-2** aparece un comparativo a este respecto.

Figura		La observación-percepción, los sentidos, los objetos y la imagen.	
Con-2	La escuela anglosajona	La escuela suizo-alemana	
	<ul style="list-style-type: none"> ● Desde el enfoque anglosajón la observación es ocular y táctil y no profundiza en la percepción más allá de la conservación en los sentidos de lo observado y lo manipulado. ● Las cosas y los objetos tridimensionales palpables y visibles son la materia prima de la enseñanza. La imagen no es considerada metodológicamente y no es fundamental para la enseñanza desde este enfoque de la enseñanza con cosas u objetos. ● Para las lecciones de cosas y la enseñanza objetiva anglosajona el conocimiento se hace a través de la vista y el tacto como sentidos fundamentales relegando al olfato, al oído y al gusto a un segundo plano. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Para la escuela suizo-alemana-mexicana la intuición es un proceso de observación-percepción que involucra una observación sensorial simultánea con los cinco sentidos. ● La imagen, las estampas, los cuadros y demás material intuitivo visual es fundamental para la enseñanza escolar. ● La imagen se puede observar intuitivamente con los cinco sentidos cuando se hace una reflexión visual y oral en voz alta; sobre aspectos contenidos en la imagen que estimulen olores, sabores, sonidos, imágenes y sensaciones táctiles en forma de recuerdos que subyacen en la memoria del observador que le servirán para analizar y apropiarse de la nueva imagen ante la que se encuentra. La reflexión del observador infantil debía ser guiada por el enfoque e interés del maestro sobre un tema específico a enseñar a su alumno. 	

Cuadro: Roberto Mandeur Cortés.

En el siguiente cuadro se sintetiza visualmente el proceso de observación-percepción de la realidad representada en imágenes y en objetos en Comenio y a través del dibujo en Pestalozzi (figura **Con-3**). La imagen del objeto observado externamente, se convierte en un objeto interno e intangible que se proyecta en el alma o espíritu. Este es un punto radicalmente diferente con cualquier apropiación analizada de este concepto en esta tesis. Tanto para la escuela suizo-alemana, la mexicana y la anglosajona el término espíritu hace referencia a la imagen espiritual o mental percibida y que se fija en el cerebro humano; no tiene ninguna relación con el concepto de alma o de Geist. Esto entre otras cosas significa

lo siguiente; para Comenio y para Pestalozzi el alma o espíritu estaba dentro del sujeto, es decir, la estructura cognoscente interna e intangible donde se percibe, se fija y se guarda el objeto o imagen observada es parte interna del ser humano en correlación con su parte externa imbricados en el ser humano cognoscente. En cambio para la enseñanza intuitiva u objetiva y las lecciones de cosas, es el objeto el que posee el alma y la intangibilidad que se fija y se conserva en la estructura interna y orgánica del ser humano.



Esto quiere decir que el conocimiento está en el objeto o la imagen impresa y que el conocimiento está totalmente afuera del sujeto. Los objetos no tienen alma, por eso se les llama objetos inanimados; pero en un nivel epistemológico particular se puede decir que los objetos reflejan el alma del que los crea, el alma del sujeto que se los apropia y los resignifica y el alma de los sujetos que los resignifican todo el tiempo en distintos contextos de espacio-tiempo. El conocimiento necesita una estructura cognitiva de comunicación y transmisión *sujeto-objeto-sujeto*; donde la paridad cognitiva entre sujetos implica romper el paradigma conocimiento-aprendizaje por el de conocimiento-conocimiento o en su defecto aprendizaje-aprendizaje.

Por esta razón el concepto de transposición didáctica o didactización visual fue muy útil en esta tesis para expresar el proceso de transformación de un conocimiento en imagen para su enseñanza. Pero de acuerdo a lo observado en este trabajo, no existe un origen para el saber, ni mucho menos una dirección inamovible de la cual provenga o una autoridad epistemológicamente tan grande que pueda generar un saber sabio o algo parecido. El conocimiento está en todos y cada uno de los seres humanos entre grupos humanos y sus individuos y éste se hace intersubjetivo a través de muchos accidentes, encuentros, descuentros y a través de ideas, conceptos y visiones impresos en objetos culturales a manera de textos e imágenes que tienen su propio contexto espacio-tiempo e inciden en otros en combinaciones y posibilidades casi infinitas de registrar cuantitativamente pero no holísticamente como el Todo que planteó Comenio tan brillantemente en su *Orbis sensualium pictus* de 1658.

La etnografía positivista de Bronislaw Malinowski fue el corolario histórico del estudio del hombre por el hombre en el espacio-tiempo europeo positivista decimonónico; antecedente histórico que le puso nombre, fecha y metodología a la escisión del ser humano en un ser humano sociocultural que estudia al otro; evidente en los contenidos visuales etnográficos revisados en el análisis de *El Diario de los Niños*. Esto implicaba en cierto sentido convertir al ser humano estudiado en un objeto sociocultural de estudio o conejillo de indias. En adición a esto en las publicaciones periódicas estudiadas aparece la historia natural y la ciencia médica decimonónica; donde el ser humano se escinde a su vez en un ser socioculturalmédico que investiga al otro ser humano como un objeto natural sin alma, mente y sin dignidad humana sociocultural representada por su etnia, su cultura, su cosmovisión y su propia percepción del mundo desde su contexto espacio-tiempo particular disímbolo al ser

humano que lo estudia. Digo corolario porque existen indicios de que estas prácticas de estudiar al hombre por el hombre han estado presente a lo largo de la historia y en distintos contextos de espacio-tiempo; uso a propósito la terminología el hombre por el hombre porque el ser humano no debería estudiarse a sí mismo; debería comprenderse como parte del todo y el todo en sí mismo. Así en el siglo XIX como en el presente continuo del siglo XXI; el ser humano sigue fragmentado binariamente por el paradigma de la escisión humana que lo segmenta binaria y antagónicamente en hombre-mujer, maestro-alumno, homosexual-heterosexual, niño-adulto, inteligente-tonto, etc, etc. Cuando un ser humano es indivisible de sí mismo, de los seres vivos que le rodean y del Todo del que es parte. En términos generales esta revisión histórico-genealógica me permitió establecer algunas innovaciones en materia metodológica, al sacar a relucir ciertos aspectos que los estudios tradicionales sobre la historia del libro no necesariamente toma en cuenta. En materia de construcción estética de la visualidad de la imagen pedagógica, observé que el pedagogo-editor que propone un uso específico de la imagen depende tanto de la tecnología, como de lo que la industria editorial, el dibujo y el arte le pueden ofrecer para construir conocimiento visual a través de la imagen. Así, en el estudio del uso de la imagen para la enseñanza y el entretenimiento es imprescindible incorporar tres actores en el circuito de comunicación clásico de Robert Darnton (figura **Con-4**): el pedagogo-editor, el grabador-ilustrador y el fotógrafo. El pedagogo-editor surge como una figura trascendental que articula el conocimiento práctico, teórico y pedagógico de la infancia con el proceso editorial y producción de publicaciones educativas y de entretenimiento especializada en niños. Saturnino Calleja es un ejemplo sólido de un pedagogo-editor que tuvo contacto con niños desde la enseñanza y desde la producción editorial de libros de texto ilustrados, cuentos y juguetes instructivos, ilustrados por profesionales de la imagen que en este caso empezaban a ilustrar para niños reales y no conceptuales.

Por otra parte, este estudio también sugieren que debemos prestar una mayor atención a las imbricaciones entre la tecnología editorial y las propuestas educativas de uso de la imagen. La tecnología editorial implica la articulación de pedacitos tecnológicos históricos provenientes de diversos contextos, temporalidades y grupos culturales. No existe ni un “padre o madre de la impresión”; está perfectamente documentado que muchas culturas no europeas tuvieron su equivalente de imprenta mucho antes de la invención de la prensa de tipos móviles de Gutenberg. Así, la construcción simbólica de alguien como *el padre* de

Mi reflexión epistemológica final

Probablemente para *Joan Amos Comenius* el mundo y sus cosas en imágenes fueron un “breve” medio de enseñanza; un medio pedagógico y un recurso metodológico enfocado en el desarrollo mismo del proceso cognitivo del niño y no sólo en la compilación y desarrollo enciclopédico en imágenes de todo lo que puede ser cognoscible para los seres humanos. Probablemente por eso el carácter enciclopédico del *Orbis*, entendido como una compilación robusta de todo lo que se puede conocer del mundo en imágenes, fue posiblemente secundario y aleatorio a su función en coadyuvar al niño a ordenar su mirada, sus pensamientos y su interpretación subjetiva; para que a través de la imagen se pudiera captar la atención infantil siempre comprometida por la energía, el juego, el ímpetu y la distracción del infante. Tal vez Comenio nunca pretendió que el mundo cupiera en un libro; ya que no existe libro alguno que pueda contener el todo segmentado; pero sí uno que pudo contener el todo integrado. El crecimiento metodológico y editorial del *Orbis* fue en relación al número de lenguas maternas y extranjeras y no relativo al aumento cuantitativo de sus contenidos que con ciertas diferencias y adaptaciones prácticamente fueron los mismos en todas sus reediciones. Esto puede estar relacionado con un deseo comeniano de que su propuesta de enseñanza con imágenes trascendiera los límites culturales de la lengua y la diferencia étnica europea. En este sentido la materialidad editorial tan sucinta del *Orbis*, a veces tan criticada por sus “carencias” de contenido y “malos” grabados; es una propuesta donde el mundo se articula como un todo; que plantea al infante la posibilidad de ordenar su visión para entender el mundo como un todo; que le permite a su vez entenderse a sí mismo como parte de ese todo; y desde ese todo observarse a sí mismo y al mundo que es parte suya y de la que él es parte; ya que una vez que el sujeto ordene su proceso cognitivo, controle su ímpetu, su energía infantil y se conozca internamente; podrá conocer lo que quiera y cuando él quiera; ya sea de libros, de imágenes, de objetos de la realidad o de cualquier otra fuente posible que este a su alcance y sin necesidad de que alguien se la acerque; pero ante todo el infante aprenderá que la fuente de conocimiento más cercana a él, es en esencia él mismo. Probablemente desarrollar el proceso cognitivo para Comenio implicaba coadyuvar al sujeto para desarrollar este proceso con su “ordenador visual con imágenes del proceso cognitivo” (*Orbis*) que le servirá para relacionarse con el mundo y desde el mundo durante su vida mortal y más allá de esta.

En Comenio el conocimiento no está ni en el tema, ni en la variedad, ni en la diversidad, ni en la cantidad de los contenidos visuales textuales; sino en la relación cognitiva del sujeto-mundo representado por lo visual-textual. La imagen es un medio y un apoyo que se usó didácticamente como un detonador para llamar y captar la atención del niño y como un medio visual para mostrar algo morfológicamente concreto y tangible a los ojos. Asimismo los diversos recursos en relación a la imagen como su sistema de correlación numérica, el mensaje lingüístico, el momento en que aparece la imagen y la mecánica de la publicación sirvieron como medios para acotar la significación e interpretación subjetiva sobre la imagen, y que probablemente el *Orbis* estaba enfocado a desarrollar visualmente el proceso de conocer del niño y no en mostrar al niño todo lo que puede conocer del mundo en imágenes; ya sea en un solo libro (cosa por demás imposible) o en muchos libros; lo que implicaría que el sujeto debiera invertir toda su vida mortal para acceder al conocimiento; como si este fuera algo externo a él y siempre inalcanzable para los individuos. Para Comenio la preparación cognitiva de un ser humano estaba completa a los 24 años de vida. Finalmente se debe pensar que el *Orbis* fue la praxis de la *Didáctica Magna* comeniana; donde el término *Magna* (grande) probablemente no significa e implica una segmentación “grande” e inagotable del conocimiento; que ha derivado en millones de libros que “reúnen” el conocimiento fragmentado; sino a la integración didáctica “grande” y concreta del ser humano como una entidad cognoscente compuesta de cuerpo, alma y mente indivisibles; con las que conoce el mundo y sus cosas como un todo concreto e inseparable del que somos parte todos los seres vivos.

En un sentido similar a Comenio, Johann Heinrich Pestalozzi intentó conocer y describir el proceso cognitivo del ser humano a profundidad a través de la convivencia directa con niños y adultos en las clases prácticas de sus diversos proyectos escolares. Pestalozzi recoge en su principio de la *Anschauung* un proceso cognitivo donde el niño conoce el mundo a través de la imbricación de sus cinco sentidos externos y su sentido interno compuesto por la mente y el alma. Tal vez el interés de Pestalozzi fue el desarrollar el proceso cognitivo de los niños en relación con el mundo físico circundante y sus cosas; y estableció para este fin una fase de aprendizaje infantil idónea entre los tres y cuatro años de edad; donde la madre ocupaba un papel educativo vital en el desarrollo de la intuición de sus hijos apoyados en las guías de enseñanza pestalozzianas. Probablemente Pestalozzi no recomendaba el uso de materiales visuales, estampas o libros; porque era más importante que el niño aprendiera a

percibir el mundo físico de forma directa para desarrollar su proceso cognitivo de intuición en sus primeros cuatro años de vida; esto le permitiría, en edades posteriores, intuir sobre abstracciones visuales o imágenes de las cosas del mundo; sin necesariamente tener que estar frente a un objeto real; sino que bastaría con tener una representación de éste para poderlo observar y reflexionar.

Sin embargo la imagen fue fundamental para Pestalozzi en otro nivel un poco distinto a lo observado en Comenio y en Basedow; ya que integró a su propuesta pedagógica la herramienta de un sistema de dibujo manual para deconstruir el mundo, que aparece confuso y enredado ante los ojos del niño durante sus primeros cuatro años de vida, a través de un método de dibujo geométrico, lingüístico y matemático, es decir, el análisis y apropiación del mundo circundante se hace a través del estudio sensorial interno y externo de las cosas y su materialización se hace a través de imágenes dibujadas manualmente por los infantes en lugar de que usaran la imagen impresa mecánicamente,

Así entre las tres propuestas “intuitivas” de Comenio, Basedow y Pestalozzi se podría ensamblar un marco de interpretación para estudios no teleológicos de la enseñanza con imágenes o proceso de cognición visual que inicia a los 3 años de edad (o antes) hasta los seis años con el dibujo intuitivo; que continua hasta los 12 años a través de las imágenes del *Orbis* y que “culmina” con el *Elementarwerk* de los 12 a los 15 años de edad del ser humano. Este proceso de enseñanza cognitiva intuitiva a través de lo visual; se articularía en México ya iniciado el siglo XX; al parecer fue Fröebel quien hizo esta integración que se implementaría posteriormente en México; pero esa es otra historia.

En esta articulación editorial, pedagógica y visual entre la *Intuitio* de Comenio, la *Sachunterricht* de Basedow y la *Anschauung* de Pestalozzi; surge un ser humano que conoce con toda su humanidad (lo interno y lo externo) constituida por la imbricación del alma, la mente y el cuerpo en el proceso de enseñanza. De acuerdo con la evidencia analizada en esta investigación y al trabajo hallado en fuentes secundarias; hubo apropiaciones empiristas casi inmediatas a la obra de Pestalozzi y contemporáneas a este autor suizo; que literalmente despojaron a la *Anschauung* pestalozziana del sentido interno y del alma en el proceso cognitivo humano; reduciendo esta propuesta de enseñanza (*Anschauung*) al uso de los cinco sentidos externos como único medio humano para conocer el mundo y sus cosas. Esto es bastante perceptible por ejemplo en las lecciones de cosas y la enseñanza objetiva de la escuela anglosajona en el entrecruce de diversas apropiaciones sensualistas, empiristas y

positivistas del siglo XIX del principio de la Anschauung declarado como principio didáctico general. Como conclusión epistemológica de los cambios en la forma de la concepción de conocer pude detectar, a partir del estudio de las propuestas y los usos de la imagen, lo siguiente. El siglo XIX fue epistemológicamente paradigmático, en este estudio de los contenidos textuales y visuales mostraron la separación del ser humano en objeto sociocultural y en objeto natural. Esta separación no solo implica que el conocimiento esta afuera del ser humano, sino que implica la cosificación del ser humano por el ser humano, que el conocimiento está en los objetos y que el ser humano que estudia al otro adopta una posición de superioridad con implicaciones éticas y racistas, no raciales, bastante fuertes. En la figura **Con-5** establezco un comparativo entre los enfoques de conocimiento de Comenio y Pestalozzi en contraste con el neosensualismo-empírico-positivo del siglo XIX y principios del XX.

El estudio visual de las imágenes en las publicaciones periódicas infantiles mexicanas es una veta de estudio prolífica. Por limitaciones de distinta índole quedaron muchos aspectos fuera del alcance de esta tesis, que tal vez algún apasionado de la imagen y de la historia pueda retomar. Por lo pronto, he intentado abrir brecha en la investigación sobre la historia de la imagen y el dibujo como medios de enseñanza.

Figura El conocimiento y el ser humano.

Con-5

Enfoque 1: El ser humano al ser parte del Todo; no está ni dentro ni fuera del Todo; así el conocimiento tampoco está adentro ni afuera del ser humano sino está en el ser humano como parte del Todo.



Enfoque 2: El ser humano al separarse a sí mismo en sujeto sociocultural y en objeto natural de estudio; separa al ser humano mismo del Todo y de su humanidad total; haciendo que el conocimiento de él mismo (humano) y de la naturaleza estén afuera de él.



El Todo que se conoce es igual a la articulación de la realidad física circundante y la realidad construida.



Enfoque 3: El "todo" acumulado etnocéntricamente de afuera hacia adentro.

El ser humano divide al Todo y a sí mismo en Natural y no natural. El ser humano se divide a sí mismo como objeto de estudio natural y como objeto de estudio social. Al separarse del Todo el humano se sale de éste y se posiciona fuera del Todo. Entonces todo lo no humano queda en un Todo fragmentado que el ser humano estudia desde su posición etnocéntrica desde afuera. La parte natural del ser humano queda "atrapada" en ese Todo fragmentado que es estudiada por la parte sociocultural del humano; generando un conocimiento humano que lo deja desarticulado e inconexo del Todo. Este conocimiento fragmentado se fragmenta aún más por disciplinas de estudio científicas y sociales a su vez fragmentadas que generan más conocimiento fragmentado del humano con respecto al Todo. La fragmentación del conocimiento ha sido tal que ni con computadoras es posible almacenar ni administrar dicho conocimiento fragmentado e inconexo. Ante esta cantidad de información fragmentada e inconexa; el ser humano requiere de memorias digitales, visuales y escritas para la conservación del conocimiento particionado. Al parecer el ser humano sólo puede ver el Todo fragmentado por una visión binaria que separa todo en positivo-negativo; ya sea como el "infinito" microscópico y el macroscópico, como arriba-abajo, adentro-afuera, hombre-mujer, maestro-alumno o saber-enseñar que impide al ser humano ver y verse integrado al Todo desde una visión total y no fragmentada.

Infografía: Roberto Mandeur Cortés.

Fuentes primarias

- Alcott, A. (1837) *Annals of Education and Instruction*, Boston, Otis, Broaders & Co.
- Basedow, Johann Bernhard (1774) *Elemertarwerk*, Leipzig, Crusius Siegfried Lebrecht, ed.
- Basedow, Johann Bernhard (1909) *Elemertarwerk*, Leipzig, Theodor Fritsch ed., Daniel Chodowiecki (artista) Gottfried Chodowiecki (grabador).
- Calkins, Norman Allison (1879) *Manual de enseñanza objetiva o instrucción elemental para padres y maestros*, trad. Néstor Ponce de León, Nueva York, D. Appleton y Compañía.
- Calkins, Norman Allison (1880) *Manual de enseñanza objetiva o instrucción elemental para los padres de familia y maestros de escuelas primarias*, trad. E.C.O, México, Librería de "La Enseñanza".
- Calkins, Norman Allison (1870) *Primary Object Lessons*, 15a. edición, Nueva York, Harper and Brothers Publishers.
- Calkins, Norman Allison (1885) *Primary Object Lessons*, 14a. edición, Nueva York, Harper and Brothers Publishers.
- Calkins, Norman Allison (1882) *Manual of Object Teaching*, Nueva York, Harper and Brothers Publishers.
- Calkins, Norman Allison (1898) *Calkin's New Object Lessons. Primary Object Lessons for Training the Senses and Developing the Faculties of Children. A Manual of Elementary Instruction for Parents and Teachers*, Nueva York, American Book Company.
- Calkins, Norman Allison (1903) *Nuevo Manual de enseñanza objetiva basado en el del profesor N. A. Calkins*, trad. Néstor Ponce de León, Nueva York, D. Appleton y Compañía.
- Chavannes, Dan Alex (1807) *Exposición del método elemental de Henrique Pestalozzi*, Madrid, Imprenta de Gómez Fuentenebro.
- Comenii, J. A. (1652) *Opera Didactica Omnia*, Amsterdam, Imprenta de D. Laurentii de Geer.
- Comenius, Johan Amos (1659) *Joh. Amos Commenius's Visible World, Or A Picture and Nomenclature of All the Chief Things that Are in the World, and of Mens Employments therein*. London, trad. Charles Hoole, Imp. Joshua Kirton.
- Comenius, J. A. (s/f) *Grosse Unterrichtslehre*, Leipzig, M. Hesse editor.
- Comenio, J. A. (1970) *Orbis sensualium pictus: Die Sichtbare Welt, apud J.A.K. Opera Omnia, vol. 17, Pragae, In aedibus Academiae Bohemo eslovacae*, Praga.
- Comenius, Johann Amos (1995) *Didáctica magna*, 6a. ed., México, Porrúa.
- Comenius, Johann Amos (1993) *El mundo en imágenes*, México, Porrúa.
- Frost, John (1857) *Lessons on Common Things. For the use of Schools and Families. On the Basis of Dr. Mayo's Lessons on Objects. Philadelphia, J.B. Lippincott & Co.*
- Lang, Ossian H. (1892) *Basedow: His Educational Work and Principles. Teachers Manuals No. 16*. New York y Chicago, E.L. Kellog and Co.
- Lauckhard, C.F. (1860) *Voigt and Günther's Orbis pictus : Bilderbuch zur Anschauung und Belehrung / bearbeitet von Dr. Lauckhard ; mit circa 600 colorirten Abbildungen*, Leipzig, Voigt & Günther.
- Mantilla, Luis Felipe (1888) *Libro de Lectura*, Buenos Aires, Excelsior.
- Mayo, Elizabeth (1861) *Lessons on Objects: as Given to Children between the Ages of Six and Eight, in a Pestalozzian School at Cheam, Surrey, 17ava. ed., Londres, Seeley, Jackson, and Halliday, Fleet Street.*

- Mayo, Elizabeth (1837) *Lessons on Objects: as Given to Children between the Ages of Six and Eight, in a Pestalozzian School at Cheam, Surrey, 6a. ed., Londres, R.B. Seeley, Fleet Street.*
- Mayo, Charles y Mayo Elizabeth (1837) *Practical Remarks on Infant Education, for the use of Schools and Private Families, Londres, R.B. Seeley and W. Burnside.*
- Mayo, Charles (1839) *Lessons on Objects: Their Origin, Nature, and Uses. For the use of Schools and Families, Surrey, 6a. ed., Londres, R.B. Seeley, Fleet Street.*
- Pestalozzi, Juan Enrique (1999) *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos, México, Editorial Porrúa.*
- Pestalozzi, Juan Enrique (1807) *El a.b.c. de la visión intuitiva o principio de la visión relativamente a los tamaños, Madrid, Imprenta Real.*
- Pestalozzi, Juan Enrique (1885) *Leonard and Gertrude, Chicago, D.C. Heath and Co. Publisher.*
- Rébsamen, Enrique (1912) Castellanos, Abraham (Comp) *Pedagogía Rébsamen. Asuntos de metodología general relacionados con la Escuela Primaria, México, Librería de la Viuda de Ch. Bouret.*
- Rébsamen, Enrique Conrado (1998) *Obras completas de Enrique Rébsamen, Gobierno del Estado de Veracruz, Secretaría de Educación y Cultura.*
- Rousseau, Jean Jacques (2000) *Emilio o la educación*, trad. Ricardo Viñas, Argentina, <escritoriadocentes.educ.ar/datos/recursos/libros/emilio.pdf> (Consultado el 14 de enero, 2012).
- Rousseau, Jean Jacques (s/f) *Emilio o la educación* <[### **Material de archivo**](http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCUQFjAB&url=http%3A%2F%2Fpeuma.unblog.fr%2Ffiles%2F2012%2F06%2FEmilio-ROUSSEAU.pdf&ei=BkSiUObCO8fJqQGWOlCIDg&usq=AFQjCNHHg8O3DNkf6oSNsDJVZrzdf7dEXg.> (Consultado el 14 de enero, 2012).</p>
<p>Sheldon, Edward Austin (1885) <i>Lecciones de cosas en series graduadas, con nociones de objetos comunes, Nueva York, Appleton.</i></p>
<p>Sheldon, Edward Austin (1892) <i>Lecciones de Cosas, en series graduadas, con nociones de objetos comunes, México, Tipografía de las escalerillas.</i></p>
<p>Torres, Quintero Gregorio (comp.) (1907) <i>Artículos pedagógicos del señor Don Carlos A. Carrillo, México, Herrero Hermanos Sucesores.</i></p>
<p>Torres, Quintero Gregorio (1913) <i>Lector Infantil Mexicano, México, Librería de la Viuda de Ch.Bouret.</i></p>
</div>
<div data-bbox=)

- Rivera y Río, Agustín (1882) *El Silabario de Agustín Rivera y Río. México. Archivo Histórico del Distrito Federal Carlos de Singüenza y Góngora. Volúmen 2491, Expediente 1528, Año 1882.*

Publicaciones periódicas

El Mundo Ilustrado, 23/09/1900.

The Illustrated London News, 2104/1849.

El Diario de los Niños, 1839-1840.

La Enseñanza. Revista americana de instrucción y recreo dedicada a la juventud, 1870-1876.

El Correo de los niños; semanario dedicado a la infancia mexicana, 1872-1883.

La Edad Feliz. Semanario dedicado a los niños y a las madres de familia, 1873.

Biblioteca de los Niños. Revista quincenal para enseñanza y recreo de la niñez, 1874-1876.

El Mentor Ilustrado de los Niños, 1881-1884.

El Educador Práctico Ilustrado. Periódico quincenal, consagrado á los niños, a las madres de familia y a los profesores de instrucción pública, 1886.

La Edad de Oro, 1889.

El Niño Mexicano. Semanario de instrucción recreativa para niños y niñas, 1895-1896.

Publicaciones seriadas

Frías, Heriberto (1899-1901) *La biblioteca del Niño Mexicano*, México, Maucci Hermanos. Calleja, Saturnino (s/f) *Cuentos de Calleja: juguetes instructivos*, Madrid, Editorial Saturnino Calleja.

Panfletos (Prensa de a centavo).

Silabario de San Miguel, Imprenta de Vanegas Arroyo s/f.

Vanegas Arroyo Ed. (1910) *Jesús Negrete (á) el Tigre de Santa Julia. Fusilado en la Cárcel de Belem. El 22 de Diciembre de 1910, México, Vanegas Arroyo.*

Vanegas Arroyo Ed. (1907) *Fusilamiento de Florencio Morales y Bernardo Mora!; El Indulto Negado!*, México, Vanegas Arroyo.

Vanegas Arroyo Ed. (1906) *Fusilamiento de Rosalío Millán en el interior de la Cárcel de Belén. Importants detalles y sus últimos momentos, México, Vanegas Arroyo.*

Fuentes secundarias

Aguirre Lora, María Esther (2001) "El recurso de la imagen en la enseñanza. Una historia temprana", *Revista Educación y Pedagogía*, Universidad de Antioquía, Colombia, XIII (29-30): 71-82.

Aguirre Lora, María Esther (2001) "Enseñar con textos e imágenes. Una de las aportaciones de Juan Amós Comenio". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (1): 1-18.

Alcubierre Moya, Beatriz (2010) *Ciudadanos del futuro. Una historia de las publicaciones para niños en el siglo XIX mexicano*, México, COLMEX.

Ayers Bagley (2010) *Orbis Sensualium Pictus. Notes: An Invitation to Wisdom & Schooling*. University of Minnesota, <<http://iconics.cehd.umn.edu/OrbisSensualiumPictus/Lecture/OrbisBib.html> (Pilz Orbis sensualium pictus.)> (Consultado el 17 de enero, 2012).

Barthes, Roland (1982) "Retórica de la imagen", en *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*, México, Barcelona, Buenos Aires, Paidós, pp. 29-49.

Bazant, Milada (1993) *Historia de la Educación durante el porfiriato*, México, El Colegio de México.

- Blanning, T.C.W. (2006) *The culture of power and the power of culture*, Nueva York, Oxford University Press.
- Biblioteca Pública Municipal Torrente Ballester de Salamanca (2008) *Más cuento que Calleja. 16 Feria municipal del libro antiguo y de ocasión*, España, Ayuntamiento de Salamanca. Concejalía de Cultura.
- Campillo Cuauhtli, Héctor (1956) *XXI Manual de la historia de la educación*, México, Fernández Editores.
- Cavendish, Richard (1998) "The First WH Smith Railway Bookstall", *History Today*, 48 (11): 181-208.
- Chartier, Anne-Marie (2008) "¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes?", *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, num. 9, pp. 15-38.
- Chartier, Roger (1999) *El mundo como representación*. España. Gedisa.
- Compayré, Gabriel (1902) *Historia de la pedagogía*, México, Librería de la Viuda de Ch.Bouret.
- Del Castillo Troncoso, Alberto (2009) *Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en la ciudad de México 1880-1920*, México, COLMEX.
- Didi-Huberman, Georges, "La imagen arde", en: Zimmermann, L., Didi-Huberman, G., et al, *Penser par les images. Autour des travaux de Georges Didi-Huberman*, Editions Cécile Defaut, Nantes, 2006, pp. 11-52.
- Didi-Huberman, Georges, *Cuando las imágenes toman posición*. Madrid, Edit. Antonio Machado, 2008.
- Easton, C. Stewart (1966) *The Western Heritage from 1500 to Present*, (1ª. ed. En 1961), Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Graves, Frank Pierremont (1922) *A Student's History of Education*. Nueva York, The Macmillan Company.
- Hernández Medina, Alberto (1993) "El mundo en imágenes "orbis sensualium pictus" en Aguirre Lora, María Esther (coord.) *Juan Amós Comenio. Obras, andanzas, atmósferas. En el IV centenario de su nacimiento (1592-1992)*, México, Centro de Estudios Sobre la Universidad, pp.185-207.
- Kurt Pilz (1967) *Johann Amos Comenius. Die Ausgaben des Orbis Sensualium Pictus. Eine Bibliographie*. Núremberg, Selbstverlag der Stadtbibliothek.
- Latapí, Pablo (1993) "El pensamiento educativo de Comenio hoy" en Aguirre Lora (coord.), *Juan Amós Comenio*, pp.139-158.
- Levi, Giovanni; Schmitt Claude (Coords.) (1996) *Historia de los Jóvenes. De la Antigüedad a la Edad Moderna*. España. Santillana, S.A.Taurus, (e.o. en francés,1995 1ª. ed. en español 1996).
- Meneses Morales, Ernesto (1986) *Tendencias educativas oficiales en México*, México, Centro de Estudios Educativos.
- Mercurio López Casillas (2005) *Manuel Manilla Grabador Mexicano*, España, Editorial RM.
- Mitchell, W.T.J. (2009). *Teoría de la imagen*. Madrid, Akal, 2009. Introducción y capítulo 1.
- Mitchell, W.T.J. (2003). "Mostrando el ver" en: *Estudios visuales* No. 1 (disponible en: www.estudiosvisuales.net)
- Monroe, Paul (----) *Historia de la pedagogía*. Tomo II, traducción de María de Maeztu, Madrid, Ediciones de la Lectura.
- Monroe, Paul (1915) *Cyclopedia of Education*. New York, The Macmillan Company.
- Painter, F.V.N. (1911) *Historia de la Pedagogía*, trad. Domingo Barnés, Madrid, Daniel Jorro, Editor.

- Roldán Vera, Eugenia (2010) "El sensualismo en la utopía educativa mexicana de los primeros años de vida independiente".
- Roldán Vera, Eugenia (2012) "¿'Enseñanza intuitiva', 'enseñanza objetiva' o 'lecciones de cosas'?": derroteros supranacionales de tres conceptos pedagógicos modernos en el siglo XIX."
- Sánchez González, Agustín (2008) *Posada*, México, Editorial Planeta.
- Schultz, M. Lucille (1999) *The Young Composers. Composition's Beginnings in Nineteenth-Century Schools*, Estados Unidos, Southern Illinois University Press.
- Serra, M. S. (2011). Cine, escuela y discurso pedagógico. Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina. Buenos Aires, Editorial Teseo. Segunda Parte.
- Sheldon, Edward Austin (1911) *Autobiography of Edward Austin Sheldon*, Nueva York, Yves-Buttler Company.
- Szir M, Sandra (2007) Infancia y cultura visual. *Los periódicos ilustrados para niños (1880-1910)*. Argentina. Miño y Dávila Editores.
- Tola de Habich, Fernando (comp.) (1986) *Gutiérrez Nájera y el amor por los niños*, México, Biblioteca Pedagógica Secretaría de Educación Pública.
- Weimer, H. (1925) *Historia de la pedagogía*, trad. Gloria Giner de Ríos, Ciudad Lineal, Ediciones de la Lectura.
- Weimer, H. (1925) *Historia de la pedagogía*, trad. Gloria Giner de Ríos, Ciudad Lineal, Ediciones de la Lectura.
- Weiss, Eduardo (1993) "El pensamiento educativo de Comenio hoy" en Aguirre Lora, (coord.) *Juan Amós Comenio*, pp.159-165.