

La lectura de imágenes en la alfabetización de adultos: una aproximación al caso de la CREAR.

Roberto Bottarini

Recibido Agosto 2018

Aceptado Agosto 2018

Resumen

En este trabajo realizamos el análisis textual de una de las imágenes utilizadas para alfabetizar adultos durante la Campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción (CREAR), realizada en Argentina por la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA) en 1973-74. La Campaña, inspirada en las concepciones y experiencias de Paulo Freire, se propuso alfabetizar a los adultos como parte de un proyecto político de Reconstrucción y Liberación Nacional que demandaba una amplia participación social y política. El método que impulsó incluía iniciar el proceso de alfabetización con la lectura de una lámina representativa de una palabra, y a partir de su análisis y reflexión por los integrantes del grupo de alfabetizandos, trascender la escena lectora en un camino de concienciación. El análisis textual de las imágenes que proponemos es un primer abordaje de un espectro documental no tratado suficientemente por la historiografía de educación de adultos.

Palabras clave: imágenes textuales - alfabetización adultos - concienciación

The reading of images in adult literacy: an approach to the case of CREAR

Abstract

In this work we perform the textual analysis of one of the images used to teach adults to read and write during the Adult Educational Reactivation Campaign

for Reconstruction (CREAR), held in Argentina by the National Directorate of Adult Education (DINEA) in 1973-74. The Campaign, inspired by Paulo Freire's conceptions and experiences, set out to teach literacy to adults as part of a political project of National Reconstruction and Liberation that demanded broad social and political participation. The method he promoted included initiating the literacy process with the reading of a representative sheet and from analysis and reflection by members of the group of learners, transcending the reading scene in a path of awareness. The textual analysis of the images that we propose is a first approach of a documentary spectrum not sufficiently treated by the historiography of adult education.

Key Words: textual images - literacy adults - awareness

Introducción

Tomamos a la imagen como una figura o representación de una cosa percibida por los sentidos, tanto por su analogía como por su semejanza perceptiva. (Cruder, 2012:3). Esta primera definición general permite comenzar a ubicarnos en la problemática que abordaremos, la de las imágenes utilizadas como parte del método alfabetizador implementado en la Campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción (CREAR), realizada en Argentina por la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA) en 1973-74.

En trabajos anteriores -y entre otros-, analizamos diversos aspectos de la CREAR, tales como la caracterización de la subjetividad de los adultos analfabetos, las instrucciones para los coordinadores, la perspectiva epistémica y pedagógica utilizada, la inclusión en el proyecto político del gobierno (Bottarini, 2012; Medela y Bottarini, 2008 y 2014). Aquí iniciaremos el análisis de las imágenes utilizadas para alfabetizar, las que se materializaban en láminas acompañadas de una palabra que sostenían la propuesta implementada en la Campaña. Tomando como base el método de la *palabra generadora*, la DINEA elaboró una propuesta conocida como el *método CREAR*, inspirado en los trabajos de Paulo Freire. No es posible aquí realizar la síntesis de una obra como la de Freire cuya complejidad

genera diferentes interpretaciones,¹ por lo que señalaremos algunos tópicos por su influencia sobre la CREAR a principios de los 70².

Freire parte de considerar que la educación verdadera es praxis, reflexión sobre el mundo para transformarlo. Concibe a la educación como un motor para la liberación del pueblo y la transformación de la sociedad. Este concepto de liberación es dialécticamente superador de la relación social de dominación de los sectores poseedores del saber u *opresores* sobre los dominados u *oprimidos*, receptores pasivos de conocimientos que les son transmitidos. A este modo de transmisión de conocimientos lo llamó *educación bancaria*, denominación que utilizará la DINEA para caracterizar a la educación de nuestro país (DINEA, 1973a: 12). El pensamiento pedagógico de Freire es político en el sentido que consideraba a la alfabetización como un proceso de *concienciación* para integrarse a la realidad nacional como producto de su historia y de la historia. En esta lógica, la alfabetización no sólo es un derecho, es un instrumento para cambiar la realidad. El objetivo consiste en desarrollar una conciencia crítica por medio de una educación dialogal y activa comprometida con lo político y lo social (Medela y Bottarini, 2008). Este pensamiento freireano está presente en el método CREAR especialmente en el llamado *momento de reflexión* que organizaba en unidades temáticas los objetivos y contenidos surgidos del análisis de situaciones vividas por los trabajadores a nivel nacional y que se expresaba en el universo vocabular del método (CREAR, 1973b: 50).

A las palabras consideradas de utilización obligatoria para la enseñanza a nivel nacional se le agregaban otras propias del nivel regional y local, estas últimas relevadas por el *coordinador de base o alfabetizador*. Con este procedimiento se integraba el universo vocabular a partir del cual se desarrollaría el proceso de

1 “Mistificado por unos, demonizado por otros, incomprendido por muchos, Paulo Freire frecuentemente no se sentía reconocido en las versiones de sí mismo que, citando su pensamiento, le devolvían teóricos y prácticos, sectores progresistas y sectores reaccionarios, en el mundo entero. Una y otra vez reclamó a sus críticos (pero podría haber reclamado con igual fuerza a sus seguidores) ubicar históricamente sus obras, reconocer la evolución de su pensamiento y su propia autocrítica, seguir su trayectoria más reciente y permitirle, en definitiva, el derecho a seguir pensando, a seguir aprendiendo y a seguir viviendo más allá de sus obras y, en particular, más allá de *La educación como práctica de la libertad* (1967) y la *Pedagogía del oprimido* (1969), dos de sus obras más conocidas, y en la que muchos, seguidores y críticos, lo dejaron virtualmente suspendido”. (Torres, 1997)

2 *La educación como práctica de la libertad* (1967) y *Pedagogía del oprimido* (1969) eran los textos freireanos en los que se referenciaba la Campaña. Para una contextualización y recuperación por la CREAR de estos trabajos, véase Medela y Bottarini, 2008.

alfabetización. Este universo vocabular podía estar integrado por un número que variaba entre veinticinco y treinta palabras, acompañadas de su correspondiente ilustración. Era agrupado en distintas unidades temáticas como, por ejemplo, la *Socio-política habitacional y asistencial* o la *Socio-política Sindical*, para organizar el tratamiento del léxico elegido. Para este artículo, decidimos enfocarnos en una de esas unidades temáticas, la denominada *Socio-política Laboral*, que estaba compuesta por las palabras *campesino*, *máquina* y *trabajo*. De entre ellas, elegimos la palabra *máquina* para iniciar el abordaje de una temática compleja, no tratada aún por la historiografía educativa.

Para realizar esta investigación utilizamos parte del material que surge de una recopilación del MINEC del año 2008, además de otros documentos obtenidos en archivos.³

A propósito de la imagen como texto: consideraciones teóricas

Consideraremos a la imagen como un texto pleno de significaciones que puede ser leído desde su propia textualidad y no sólo como una simple ilustración o ejemplo visual que acompaña a la escritura. Se la concibe como una “fuente de conocimiento sistemático” que responde al análisis tanto de las formas de comunicación visual como a los procesos educativos formales; en definitiva, “conducen al análisis y reflexión en relación con la producción y reproducción social y cultural” (Cruder, 2012: 3).

En realidad, la pensamos como parte de un dispositivo, ya que éste:

“(…) es lo que regula la relación del espectador con sus imágenes en un cierto contexto simbólico. (...) este contexto simbólico es también, necesariamente, un contexto social (...) ambos) determinados

³ La Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos del MINEC en el 2008, realizó una recopilación documental de textos generales e instructivos dirigidos a los distintos niveles de participación en la campaña e incluye láminas para 23 palabras, iniciando la serie con la palabra número 5. *Vino*, y siendo la última la número 30. *América Latina unida o dominada*, y una lámina final sin palabra ni numeración.

por las características materiales de las formaciones sociales que las engendran. Así, el estudio del dispositivo es forzosamente un estudio histórico: no hay dispositivo fuera de la historia.” (Aumont, 1992: 202 y 203, en Cruder, s/d, mimeo).

Para el autor citado, el dispositivo consiste en un conjunto de factores “situacionales” que regulan la relación del espectador con la imagen; factores relativos a diversos contextos, tales como el social, institucional, técnico e ideológico (Aumont, 1992: 143, en Cruder, s/d, mimeo).

Apoyados en estos conceptos, analizaremos a la imagen como parte de un dispositivo educativo y cultural de transmisión de contenidos y valores atravesado por la trama histórica y contextual en la que está inserta, atendiendo a la advertencia de Cruder respecto a tomar distancia del dispositivo en tanto conceptualización artefactual, de manera de atender “(...) al despliegue de relaciones, modos vinculares y, de allí, las posibles configuraciones de sentido que promueven” (Ibíd.: 9).

Esta regulación de la relación del espectador con la imagen que constituye el dispositivo del que habla el ya citado Aumont, incluye la conciencia del espectador sobre “(...) a qué dispositivo se enfrenta. De este modo, **el conocimiento sobre el dispositivo se presenta, (...), como un “primer” indicador que orienta y enmarca la lectura de las imágenes**” (Carlón, 1994: 56-57, resaltado en el original).

Para nuestro caso, y dada la materialidad de las imágenes a trabajar y el dispositivo educativo del que formaron parte, asimilamos el concepto “educación formal” que propone Cruder al de “modos institucionales” propio de las categorías utilizadas en el Programa HISTELEA en el que nos incluimos y enmarcamos teóricamente la campaña alfabetizadora bajo consideración⁴.

4 Los modos institucionales y accionales de transmisión, circulación y apropiación de conocimientos se definen según se puedan/no se puedan establecer los espacios, los tiempos, los agentes educativos intervinientes, los contenidos, la metodología, la evaluación y certificación en cada situación específica. Una escuela del sistema educativo es un ejemplo del modo institucional. Para una ampliación conceptual, véase Cucuzza, 2011.

Refiriéndonos a dos instancias teóricas en las condiciones de producción de un conjunto significativo, esto es, una *gramática de producción* y otra *gramática de recepción* (Verón, 1997: 16-18), en nuestras posibilidades sólo está aproximarnos a la primera de ellas, en tanto y en cuanto tenemos acceso a las láminas utilizadas para alfabetizar, a los documentos que acompañaron la elaboración de la propuesta, a la guía didáctica proporcionada a los coordinadores de base (alfabetizadores). Este corpus documental construido y analizado desde nuestros supuestos teóricos nos permitirá interpretar y conceptualizar los significados puestos en juego en la construcción de las subjetividades de los analfabetos al ser interpelados por el dispositivo alfabetizador⁵. En este sentido, nos resulta de interés la perspectiva ofrecida por la denominada “semiótica social”, porque esta práctica busca:

(...) llamar la atención sobre todas las formas de significación como actividad social enmarcada en el campo de la política, de las estructuras de poder y, por lo tanto, sometida a las disputas que surgen debido a los distintos intereses de los que producen textos. (...). Partimos del supuesto de que los intereses de quien produce un signo llevan a una relación motivada entre significante y significado y, por lo tanto, a signos motivados. Quien produce un signo trata de generar la representación más apropiada de lo que quiere significar. (Kress y otros, 2000: 375, cursiva en el original)⁶.

La cita nos ofrece una mirada adecuada para interrogar a las imágenes desde las intenciones de sus autores en función de la interpelación política de los sujetos analfabetos.

Pero se hace necesario, establecer qué entenderemos por signo. Según Lalande, el signo es “un objeto material, figura o sonido perceptible, que *está al servicio de* una cosa ausente o imposible de percibir, y que sirve ya sea para recobrarla,

5 Eliseo Verón, al postular la existencia de estas dos gramáticas, sostiene que el hiato existente entre ellas permite “tocar la cuestión de la *historia social de los textos*, es decir, el conjunto de relaciones (sistemáticas pero cambiantes) que definen la distancia entre las condiciones (sociales) bajo las cuales se ha producido un texto y las condiciones (que se ‘desplazan’, si así puede decirse, a lo largo del tiempo histórico) bajo las cuales ese texto es ‘reconocido’ (Verón, 1997: 17-18, destacados en el original).

6 Este enfoque teórico resulta compatible con nuestro modo de aproximarnos a los procesos de acceso a la alfabetización o, como la denominan autores como Street (2003) y Kalman (2008), la cultura escrita.

ya sea para combinarse con otros signos para efectuar una operación” (Joly, 2003: 36, cursiva en el original).

Para Joly, una característica elemental del signo es “estar *en lugar de otra cosa, de estar al servicio de*”, en una “dialéctica presencia/ausencia, manifiesto/latente” de modo que lo percibido informa sobre lo ausente o no percibido, generalmente como parte de “un sistema abierto integrado por todo tipo de redes interactivas” (Joly, 2003: 36, cursiva en el original).

Para otorgar un sentido operativo, Joly tomó la definición de signo de Peirce: “un signo es algo que *representa* algo para alguien en algún aspecto o carácter” (Joly, 2003: 37, cursiva en el original).

En su propuesta Peirce organiza una estructura de relaciones triangulares entre el representamen (significante), el objeto (referente) y el interpretante (significado). Es decir, que Peirce incorpora al que interpreta, al sujeto/signo, que ocupa el lugar del significado. Entonces, el significado “es”, también, según el sujeto/signo interpretante. Ahí se puede observar la relación dinámica que -dice Joly-, se establece entre los tres vértices del triángulo, en este caso, entre el representamen - interpretante mediados por el objeto.

De esta forma toma sentido la forma técnica en que Joly “abre” la definición teórica de Peirce, citada anteriormente: un signo es “algo (o representamen) que representa algo (un objeto) para alguien en algún aspecto o carácter (un interpretante)”. En definitiva, para Joly la imagen “(...) es un signo icónico que utiliza una semejanza cualitativa entre el significante y el referente”. (Joly, 2003: 43). Dinámica del signo que propone siempre una relación de inferencia en un sistema de instrucciones contextuales (Joly, 2003: 38 y 39).

De considerar la dinámica en la relación entre los distintos vértices de la estructura del signo surgirán las diferentes tipologías⁷.

⁷ Peirce toma la relación significante-referente y establece tres tipos de signos: el ícono, el índice, el símbolo. La imagen aparece en el análisis de Peirce como una subcategoría del ícono. Éstas son tres: imagen, diagrama y metáfora (Peirce, en Joly, 2003: 43-44).

El método CREAR⁸

Consideramos que el *método* como tal no se restringe a las indicaciones que especifica el instructivo que analizaremos a continuación. Por el contrario, la metodología se inicia con la determinación por el equipo central de la Campaña del léxico nacional inicial, luego por el nivel regional y el relevamiento por el *coordinador de base*, los textos-imágenes y así conformar el universo vocabular.

Centrándonos en el tipo de imágenes que utiliza la Campaña vemos que corresponden a las que Carlón -coincidente con lo ya visto de Joly-, llama *icónicas*, que son aquellas que construyen una relación con el objeto representado más imaginaria, “que guarda con lo representado una relación más de semejanza que de coincidencia” (Carlón, 1994: 39)⁹. Se trata de láminas a color que mediante dibujos reproducen diferentes escenas del ámbito familiar, barrial, laboral, fabril, rural, sindical, político, con diferente grado de elaboración y realismo con respecto a los *actantes* (sean personas, objetos, paisajes, etc.). Eran acompañadas por las siguientes palabras que integraban el universo temático-vocabular a desplegar por los coordinadores:

1. Mate; 2. Leche; 3. Casa; 4. Comida; 5. Vino; 6. Carne; 7. Ropa; 8. Zapato; 9. Hijo; 10. Familia; 11. Compañero; 12. Vecino; 13. Villa; 14. Yerba; 15. Escuela; 16. Hospital; 17. Campesino; 18. Voto; 19. Delegado; 20. Sindicato; 21. Trabajo; 22. Máquina; 23. Agua; 24. Televisión; 25. Guitarra; 26. Fútbol; 27. Pueblo; 28. Gobierno; 29. Extranjero; 30. América Latina unida o dominada.

Como anticipamos, para desarrollar su propuesta metodológica la CREAR elaboró seis *unidades temáticas* que agruparon el universo vocabular en categorías para trabajar sobre los objetivos y contenidos que llamó de “reflexión

⁸ Por una cuestión de economía, no describiremos la totalidad de las indicaciones metodológicas para el trabajo del coordinador de base; sólo tomaremos aquellas relacionadas con el uso de las imágenes.

⁹ El autor menciona otro tipo de imagen, la icónica indicial, representada principalmente por la fotografía, que es leída como real, “como representación que da cuenta en mayor grado, casi plenamente, de lo representado” (Carlón, 1994: 39). Si bien se trata de un desarrollo teórico ligado al análisis de las imágenes icónico-indiciales, en el caso de las imágenes icónicas utilizadas en la Campaña (ilustraciones, dibujos, pinturas), se puede establecer el estatuto de imaginario para la imagen representada. Es decir, el objeto de la representación tiene existencia empírica pero su estatuto como objeto representado es imaginario (Carlón, 1994:36-45).

nacional”. Estas unidades -constituidas según la afinidad que encontraban entre las diferentes palabras-, fueron:

Socio-política Familiar, integrada por las palabras hijo, ropa, casa, familia, leche.

Socio-política Laboral, integrada por las palabras campesino, máquina, trabajo¹⁰.

Socio-política habitacional y asistencial.

Socio-política Sindical, integrada por las palabras voto, delegado, compañero, sindicato.

Recreación y Comunicación. Integración Nacional y Latinoamericana, integrada por las palabras pueblo, gobierno, América Latina unida o dominada (Crear, 2008: 50-52).

Los encuentros debían comenzar siempre por el *momento de reflexión*, cuya metodología presentamos¹¹:

“20. VER base para APRECIAR: qué vemos en la lámina? (con preguntas para extraer de la lámina el máximo de elementos); hagamos una historia de lo que está pasando en esta lámina, qué título le pondría?, cómo es el lugar?, qué pasa en esta escena?, etc.; cuál es el problema más grave en esta lámina?

21. APRECIAR base para CONOCER: este problema se da también entre nosotros?; dónde y cuándo pasa?; entre quiénes pasa? (relato de los participantes); solamente nosotros tenemos este problema?; conocemos otros lugares con este problema?; quiénes no tienen este problema?; qué consecuencias trae?

10 Esta unidad temática presenta una integración distinta en dos lugares diferentes del documento que estamos revisando. En la página 50, *trabajo y máquina* son acompañadas por *fábrica*; ésta última es reemplazada en la página siguiente por *campesino*. Complementariamente, señalamos que *fábrica* no figura entre las palabras establecidas nacionalmente ni tampoco tiene una lámina.

11 Realizamos algunas supresiones y pequeñas modificaciones al texto, en mérito a la brevedad.

22. CONOCER base para RESOLVER: por qué a nosotros nos pasa y a otros NO?; hay alguien responsable de que pase?; qué planes tiene el Gobierno Nacional para la solución de estos problemas? (Información del Proyecto político general del Plan Trienal); qué planes existen en la Municipalidad local?; saben cómo lo resolvieron en otros barrios, villas, pueblos, etc.?

23. RESOLVER base para EJECUTAR: cómo solucionamos nuestros problemas contando con la experiencia de otros (villa, barrio, obrajes, etc.) y los planes del Gobierno?; qué podríamos hacer; cómo y con qué (o quiénes) podemos?

24. EJECUCIÓN: cuál es la tarea que le corresponde a cada uno?; que tiempo nos proponemos para rendir cuenta ante el grupo por la tarea encomendada y su evaluación?" (CREAR, 2008: 55-56).

Luego, para cada una de las palabras el documento proporciona argumentos para los coordinadores, de manera de asegurar la homogeneidad y densidad del mensaje a transmitir.

Varios autores citados establecen que son tres las funciones que la imagen habría cumplido a lo largo del tiempo; estas son la *simbólica*, la *estética* y la *epistémica*. Pensamos que teniendo en cuenta el dispositivo en que las imágenes estaban insertas, algunas de ellas prevaleció en distintos momentos de la tarea alfabetizadora. En relación a la función *simbólica* de la imagen, Cruder, siguiendo a Aumont, sostiene que:

(...) se interpreta a las imágenes en tanto portadoras de elementos trascendentes, frecuentemente utilizadas con un sentido religioso, sin embargo, su poder y capacidad de simbolización se extendió y sobrevivió en medio de los procesos de laicización de las sociedades occidentales, posibilitando la transmisión de valores tales como el Progreso, la Libertad, etc. (Cruder, 2012: 9).

Para el *momento de reflexión* con que debían comenzar los encuentros de alfabetización, nos parece que sobre las otras debía prevalecer la función *epistémica*, porque proporciona "... informaciones (visuales) sobre el mundo, al que de este modo permite conocer, incluso en ciertos aspectos no visuales" (Aumont, 1992: 84). Esta función de proporcionar información sobre el mundo resalta cuando la que ofrece el texto imagen resulta indispensable para la realización de las actividades propuestas en las acciones de alfabetización, según quedó indicado más arriba (Cruder, 2012: 8 y 9)¹².

Análisis de la palabra "Máquina"

Para realizar el análisis de la lámina tomamos como guía para abordarla la propuesta metodológica que presenta Cruder (2012: 7), que adaptaremos a nuestro objeto de estudio. La autora plantea considerar a las imágenes como "parte de un complejo de estrategias discursivas", para lo que se apoya en distintos autores. Algunos de los objetivos que enuncia, como el carácter epistémico, simbólico, estético y las acentuaciones temáticas, retóricas y enunciativas nos parecen adecuables a nuestra indagación¹³. Del mismo modo, algunos de los instrumentos de recolección de información nos parecen útiles, así que los describiremos al utilizarlos (Cruder, 2012: 8 y 9).

La palabra *máquina* integra la unidad temática socio-político laboral. La lámina¹⁴ presenta el dibujo de una máquina que aparenta ser una cosechadora desplazándose en un campo para realizar su tarea. (cf. anexo). El detalle del dibujo no permite establecer con precisión sobre qué tipo de cultivo labora pero los colores permiten suponer que se trata de un trigal. El caño de escape arroja humo hacia arriba, lo que otorga a la imagen una sensación de movimiento. De la manga metálica no sale nada, lo que genera dudas sobre la actividad que realiza la máquina en ese momento mientras se desplaza por un callejón abierto como el cauce de un río verde entre dos sembradíos, que se pierden hacia el fondo del campo en el que, a lo lejos, se

12 El trabajo de Cruder se ocupa de las imágenes en los libros de texto utilizados en el inicio de la escuela elemental, en un arco temporal extenso (1884-2014). Si bien lo formula pensando en la educación de los niños, entendemos que se puede extender conceptualmente su alcance al mundo adulto analfabeto.

13 Analizar los rasgos estilísticos que pueden advertirse en la lámina es una cuestión que deberemos soslayar por sobrepasar en mucho nuestras posibilidades actuales.

14 Tomada de DINEA, 1973d. Ver al final de este trabajo.

visualizan unos perfiles montañosos de poca altura. Una bandada de pájaros –que se recortan contra un cielo nuboso-, vuelan por detrás y arriba de la máquina, presumimos que a la espera de aprovechar la situación de cosecha para alimentarse. Aunque no se observa quién conduce la cosechadora, se puede sospechar una presencia humana a partir de unas sombras o reflejos en el parabrisas. La imagen se presenta de frente al lector, casi como si estuviera incluido en la escena al punto que pareciera necesario que se desplace para no ser arrollado por la máquina. La vista se dirige hacia el cuadro superior izquierdo observando el parabrisas de la máquina y luego se desplaza hacia el cuadro superior derecho siguiendo la línea de la manga que sale de la cosechadora. Luego, desciende al cuadro inferior derecho ocupado por el campo y finaliza su desplazamiento hacia la izquierda, observando unas estructuras que sugieren unos discos delanteros. Al igual que en casi todas las otras láminas el objeto o *actante*, que representa la palabra a trabajar, es mostrado en forma contextualizada, en el campo y en plena labor.¹⁵ Sin embargo, la imagen presenta dificultades para poder establecer las relaciones sociales que deberían surgir del trabajo en el campo y que el dispositivo organizado entorno al actante debería permitir analizar.

En este sentido, sostienen los ya citados Kress, Leite-García y van Leeuwen que los sistemas de comunicación deben satisfacer tres requisitos:

Representar y comunicar aspectos relevantes de las relaciones sociales de aquellos que intervienen en la comunicación.

Representar y comunicar los hechos, estados de cosas y percepciones que el comunicador desea comunicar.

Hacer posible la producción de mensajes que tengan coherencia, internamente como texto y externamente con aspectos relevantes del entorno semiótico (el llamado “contexto”) (Kress y otros, 2000: 378).

Si aplicamos el protocolo ya descrito para el *momento de reflexión* inicial podemos observar que el primero de los pasos, “VER base para APRECIAR”,

¹⁵ El actante está representado en el nivel “anecdótico, cuando está ‘naturalizado’ por su inserción en una gran escena viviente...” (Barthes, 1976: 124).

puede desarrollarse sin demasiado esfuerzo con la sola contemplación de la lámina; pero los restantes, podrían presentar alguna dificultad. Veamos la forma en que se instruye en el documento bajo análisis, los objetivos de reflexión. El 1º, La máquina y el trabajo humano. 2º Relación entre la máquina y la industria. 3º Uso irracional de la maquinaria sino existe planificación nacional y control estatal de la economía. 4º La superindustrialización. 5º La máquina como factor de progreso entre 1945 y 1955. 6º “El vaciamiento del país después de la derrota táctica del Movimiento Nacional Peronista”. 7º La industria en el proceso de la Reconstrucción Nacional. 8º La necesidad de capacitación técnica de los trabajadores para participar en la tecnificación e industrialización (CREAR, 2008: 75- 80).

Lo primero que llama la atención es que los objetivos tienen que ver fundamentalmente con la actividad y el trabajo industrial y la lámina ofrece una imagen rural, en la que el hombre no es visible aunque su presencia esté implícita. Los objetivos a lograr remiten constantemente a la producción industrial en la que, obviamente, la fabricación de maquinaria agrícola se encuentra incluida. Pero en la contextualización que ofrece la imagen, el *actante* aparece en el campo, en su medio natural, sin ningún elemento que permita referirlo al ámbito de la producción industrial, al uso de la máquina en la industria y de las experiencias del grupo en la utilización de maquinarias industriales (tales los contenidos del segundo objetivo de reflexión). En este sentido, no parece que se verifiquen con claridad los tres requisitos que todo sistema de comunicación debe cumplir según lo establecido en el texto ya citado por Kress y otros, especialmente en relación al entorno semiótico. Podemos suponer que lograr los objetivos de reflexión requerirá la activa participación del coordinador de base y de los integrantes del grupo de alfabetizandos.

A modo de cierre

Entendemos este ejercicio como una primera aproximación a un campo temático poco explorado por la historiografía educativa, especialmente en el área de la alfabetización de adultos. Para mayor dificultad, el campo teórico y metodológico que estamos trabajando propone una gran complejidad epistémica y nos plantea las dificultades propias de un intento de aproximación y diálogo desde la historia social

de la educación. Con la provisoriedad que aconseja este acercamiento inaugural, el análisis realizado de la lámina correspondiente a la palabra *Máquina* nos permite algunas primeras afirmaciones¹⁶. El texto imagen elegido para la palabra Máquina no parece el de mayor adecuación teniendo en cuenta el conjunto de objetivos de reflexión que la dirección de la Campaña propuso para esta palabra. Interpelar desde la situación de trabajadores industriales a un actante rural contextualizado en su medio parece necesitar de una adecuada intervención del coordinador de base para generar la empatía necesaria; la búsqueda e identificación de relaciones sociales en torno al trabajo con máquinas no parece facilitarse cuando el factor humano aparece como “lo no dicho”, implícito detrás del cristal de un parabrisas pero no visible. Como analizamos en otros trabajos ya citados, uno de los objetivos de la CREAR consistió en interpelar a la subjetividad de los adultos analfabetos de forma de constituirlos como trabajadores industriales capacitados cultural y políticamente para participar del proceso de Reconstrucción y Liberación Nacional, no sólo desde las tareas laborales y políticas sino también en una posible función de dirección de las empresas. Esta lámina aparece posicionada de un modo poco favorable para facilitar esta tarea dado que su contextualización ofrece pocas evidencias para observar y visualizar las relaciones sociales y políticas pretendidas. A pesar de esto, de nuestro análisis podemos inferir que de hecho se traslada a la habilidad y capacidad del alfabetizador y a la reflexión de los participantes la aproximación a los objetivos propuestos por la Campaña.

De todos modos, consideramos que no es suficiente el análisis de una lámina cuando se trata de una serie de 30; esta consideración alimenta el carácter provisorio de estas conclusiones. La tarea de incluir en la cultura escrita a los analfabetos y la construcción de sentido correspondiente, no se agota en una única palabra. Cuando entendemos que la imagen forma parte de un complejo de estrategias discursivas, deja de ser autosuficiente y es, precisamente en ese marco, donde la campaña cobra relevancia y el análisis se vuelve hacia la palabra hablada y/o escrita. Una imagen no vale más que mil palabras y, en este caso, el de la lámina-máquina analizada incita a decirlas, a visitar todo esa región significativa que, explicitada en los objetivos de la CREAR requiere de los sujetos interpretantes para leerla, para decirla y volverla realidad.

16 No conocemos –y surge como una limitante para este trabajo–, el grado de interrelación entre el trabajo de los artistas plásticos que pintaron las láminas y los pedagogos abocados a la elaboración de las directrices de la campaña y su diseño didáctico.

Corpus

DINEA (1973a) *Bases para una política educativa del adulto*. Buenos Aires.

DINEA (1973b) “Método CREAM. Material de Apoyo. Objetivos y contenidos para la etapa de reflexión en la alfabetización”, en Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos (2008), *Compilación de materiales utilizados en la campaña de alfabetización iniciada en el año 1973*. Buenos Aires, MINEC.

DINEA (1973c). *Bases de la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción*. Buenos Aires.

DINEA (1973d) *Láminas*, en Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos (2008), *Compilación de materiales utilizados en la campaña de alfabetización iniciada en el año 1973*. Buenos Aires, MINEC.

Bibliografía

AUMONT, J. (1992) *La imagen*, Barcelona, Paidós.

BOTTARINI, R. (2012) “Alfabetización de adultos y sujetos políticos (c. 1960-1970)”, pp. 471-506, en CUCUZZA, H. R. y SPREGELBURD, R. P. (coord.), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida*, Buenos Aires, Libros del Calderón.

CARLÓN, M. (1994) *Imagen de arte, imagen de información. Problemas actuales de la relación entre el arte y los medios*, Buenos Aires, Atuel.

CUCUZZA, H. R. (2011) “El Proyecto HISTELEA: nuevas aperturas teóricas y desafíos metodológicos”, En *Revista Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, v. 4, n° 7, pp. 45-66. Bogotá.

CRUDER, G. (2012) “Estudio de las imágenes de los libros de texto destinados al inicio de la escolarización, desde la conformación del sistema educativo nacional (1884) a la actualidad”, Informe de la Fase I correspondiente al período 1884-1929, UNLu, mimeo.

CRUDER, G. (s/d) “Imágenes en libros de texto: porqué utilizar la noción de dispositivo para su análisis”, Mimeo.

JOLY, M. (2003) *La imagen fija*, Buenos Aires, La Marca editora.

KRESS, G., LEITE-GARCÍA, R., y van LEEWEN, T. (2000) “Semiótica discursiva”, en van DIJK, T. A. (comp.), *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona, Gedisa.

KALMAN, J. (2008) “Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita”, En *Revista Iberoamericana de Educación* N° 46, OEI, enero/abril.

MEDELA, P. y BOTTARINI, R. (2008) “La pedagogía de Paulo Freire y la CREAR”, ponencia presentada en la *XV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*, organizadas por la SAHE y la Facultad de Humanidades de la UN de Salta.

MEDELA, P. y BOTTARINI, R. (2014) “Apuntes para estudiar el despliegue regional de la CREAR: el caso del distrito de Morón (Buenos Aires) en 1973-74”, ponencia presentada en las *XVIII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*, organizadas por la SAHE y la Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.

TORRES, R. M. (1997) “Los múltiples Paulo Freire”, en *Novedades Educativas*, N° 96, Buenos Aires.

VERÓN, E. (1997) *Semiosis de lo ideológico y del poder. La mediatización*,. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC, UBA.

Anexo



Roberto Bottarini: Universidad Nacional de Luján. Profesor en Historia egresado de la Universidad Nacional de Luján (UNLu). Se desempeña como Profesor Adjunto en *Historia Social de la Educación I y II*, Departamento de Educación, UNLu; como Profesor Adjunto en *Historia de la Educación Argentina* y en *Pensamiento Argentino y Latinoamericano*, UNPE and as Profesor Titular in *Historia y Política de la Educación Argentina* in the UNPAZ. Es Investigador en el Programa HISTELEA (*Historia de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina*) UNLu. robertobottarini@gmail.com