

Imágenes e imaginarios geográficos del mundo en la geografía escolar en Argentina

Verónica HOLLMAN

vhollman@conicet.gov.ar

Investigadora Asistente CONICET

Centro de Investigaciones Geográficas

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Recibido: 23 de Julio de 2009

Aceptado: 24 de Mayo de 2010

RESUMEN

La geografía es un discurso visual sobre el mundo que por su presencia en el curriculum escolar participa en la conformación de un sentido y una cultura común. Se ha seleccionado la disciplina escolar para analizar la relación cultura visual- geografía- imaginarios geográficos. Con un abordaje cualitativo se analiza cómo se amalgamaron las imágenes y el “mundo” que éstas muestran en distintos periodos históricos en la geografía escolar en Argentina. También se realiza una aproximación a los discursos visuales de los jóvenes sobre el mundo contemporáneo. Finalmente, se interroga sobre el lugar de la disciplina en la construcción de estas imágenes y de los imaginarios geográficos.

Palabras clave: Geografía escolar- Cultura visual- Imaginarios geográficos

Images and geographical imaginations of the world in Argentinean geography at school

ABSTRACT

Geography is a visual discourse that has the singularity of being a school subject. As a consequence it is engaged in the constitution of a common culture. In order to discuss the relationship among visual culture, geography and geographical imaginations we have chosen geography taught at school in Argentina. Drawing from a qualitative approach, we analyze how images have made up geography in different historical moments. Furthermore, we explore the visual discourses of the world constructed by teenagers. Finally, we consider how geography is currently taking part in the constitution of geographical imaginations.

Key words: Schooling geography- Visual culture- Geographical imaginations

Les images et l'imaginaire géographique du monde dans la géographie scolaire en Argentine

RESUMÉ

La géographie est un discours visuel sur le monde que, en vertu de sa présence dans l'école participe à l'édition d'une culture partagée. Afin de discuter la relation entre la culture visuelle, la géographie et l'imaginaire géographique, nous avons choisi de géographie à l'école. Nous analysons les images de la géographie dans les différents moments historiques. De plus, nous examinons le discours visuel du monde construit par des jeunes. Enfin, nous considérons la géographie e sa participation dans la formation de l'imaginaire géographique.

Mots-clé: Géographie scolaire-culture visuel-imaginaire géographique.

1. INTRODUCCIÓN

El conocimiento y la transmisión del conocimiento geográfico atesoran una extensa tradición visual. En esta tradición se inscribe un repertorio de imágenes y la preocupación por instruir visualmente a los niños y a los jóvenes desde la disciplina. No obstante, la imagen y la mirada, en tanto objetos y prácticas culturales, han ingresado recientemente en la agenda de preocupaciones de la geografía escolar en Argentina (Lois, 2009; Hollman, 2009).

Proponemos analizar las imágenes del mundo en los manuales de geografía en Argentina y los imaginarios geográficos conformados a partir de ellas. Nuestro interés por las imágenes y las miradas geográficas se inserta en un campo de preocupación mayor sobre las formas de visualización como dispositivos políticos, es decir, como formas de construcción del mundo que vivimos. Nos interesa explorar la geografía como un discurso visual sobre el mundo que está presente en el currículo escolar y participa activamente en la conformación de un sentido y una cultura común.

Para analizar los modos de producción de las imágenes y la experiencia visual en distintos momentos históricos, partimos desde el campo interdisciplinar de los estudios visuales (Schwarz y Przyblyski, 2004). Retomamos las contribuciones que en el campo de la geografía han llamado la atención sobre el carácter visual de la disciplina y su participación en las formas de mirar, imaginar, representar y entender el mundo (Monmonier, 1996; Rose, 2003; Ryan 2003; Schwartz y Ryan 2003b; Perkins, 2004; Ryan 2004; Cosgrove, 2002; Cosgrove, 2008).

El corpus de la investigación¹ que aquí presentamos está constituido por dos fuentes:

¹ El artículo sistematiza el análisis del trabajo documental y de campo realizado en el marco de la investigación pos-doctoral dirigida por la Dra. Inés Dussel y financiada por el CONICET. Una primera versión de este trabajo fue presentada y discutida en el XII Encuentro de Geógrafos de América Latina realizado en Abril del 2009 en Montevideo, Uruguay.

- a) las imágenes presentes en libros escolares de geografía -producidos en tres periodos históricos en Argentina. Los tres periodos analizados constituyen momentos claves en la historia de la cultura visual. El primero (1880-1910) es el “periodo en el cual surgen los primeros indicios del proceso de masificación de objetos culturales en nuestro país” (Szir, 2006: 18)². El segundo (1946-1955) es el periodo de propagación –no exclusivamente en Argentina– de los métodos de propaganda basados en recursos visuales y auditivos: afiches, documentales, noticieros, películas³. El tercero (1996-2006) es el periodo de pasaje desde el dominio de la escritura a un nuevo dominio de la imagen en virtud de la incorporación de nuevas tecnologías de la comunicación que bajan los costos de producción y reproducción de la imagen (Kress, 2003). En Argentina se produce una importante renovación en la producción de manuales escolares.
- b) una serie de encuestas y entrevistas realizadas a alumnos de escuelas secundarias. El trabajo de campo fue realizado en seis escuelas de enseñanza secundaria seleccionadas en función de características socio-económicas de su población estudiantil⁴. En cada una de estas escuelas se aplicó una encuesta a ocho alumnos –seleccionados aleatoriamente– y posteriormente éstos participaron de un grupo focal⁵.

La primera parte del artículo identifica los géneros de las imágenes que se han ido incorporando como “cuerpo” del conocimiento geográfico escolar. Se analiza el lugar y la función que se les fue asignando a las imágenes en los manuales de la disciplina. En la segunda parte se describe, desde una perspectiva diacrónica, el conocimiento visual del mundo que presentan los textos escolares. La sección final propone una aproximación a los discursos visuales de los jóvenes sobre el mundo contemporáneo a través del análisis de las imágenes creadas y seleccionadas por un grupo de jóvenes para explicar el mundo contemporáneo.

2 Un conjunto de innovaciones técnicas facilitó la reproductibilidad de las imágenes. También a partir de los primeros años del siglo XX, la fotografía irrumpió con fuerza en la conformación de la identidad nacional (Silvestri, 2005).

3 El periodo se corresponde con el primer peronismo – los dos primeros gobiernos de Perón- que recuperó elencos de imágenes ya existentes de modo tal de asegurar su legibilidad y simultáneamente les otorgó nuevos significados (Gené, 2005).

4 El trabajo de campo fue realizado en tres en la ciudad Autónoma de Buenos Aires y tres escuelas en la ciudad de Tandil.

5 Presentamos un análisis preliminar de los datos obtenidos en el trabajo de campo en dos escuelas de la ciudad de Tandil - una escuela dependiente de la universidad, una escuela con una población de bajos ingresos y una escuela agro-técnica- y dos escuelas de la ciudad de Buenos Aires – una escuela con población de clase media y otra de clase media-baja-. Agradecemos aquí la colaboración de las asistentes de investigación del NEES/UNICEN: Prof. María Laura Bianchini, Prof. Soledad Di Croce y de la alumna Ivana Fernández.

2. LAS IMÁGENES: UN ELEMENTO NUCLEAR DEL CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO ESCOLAR

Los profesores que enseñan geografía en Argentina advierten con preocupación que los libros escolares están sobrecargados de imágenes y que como consecuencia tienen menos “contenido” disciplinar. Las imágenes se consideran ilustraciones, excesivas y sospechosas de la decreciente incorporación de contenidos geográficos por parte de los alumnos. La centralidad asignada a las imágenes en la educación geográfica sería una novedad. Sin embargo, la historia del pensamiento geográfico da cuenta de una extensa y fértil tradición visual.

Halford J. Mackinder, uno de los exponentes claves en la constitución de la geografía en Gran Bretaña y en la promoción de la educación geográfica, en una conferencia realizada en 1911, definía a la geografía como un modo particular de pensamiento y una forma de visualización (Ryan, 2004). Esta forma de entender la disciplina consagró la autoridad asignada a lo visual en el desarrollo del conocimiento geográfico: ver se transforma en el modo de acceso al conocimiento geográfico. En esta tradición enseñar geografía se concibió como la instrucción de la visión: la transmisión de modo sistemático y ordenado de qué y cómo ver. *La Royal Geography Society* promovió la instrucción visual como el método de enseñanza de la geografía (Ryan, 2004) y el armado de todo un “cuerpo” de imágenes, cuidadosamente producidas y seleccionadas que articulaban y difundían una mirada imperialista del mundo⁶. La autoridad de lo visual quedó plasmada en la fuerza que se le asignó y reconoció a las imágenes: en torno a ellas se estructuraba el discurso escrito escolar.

En un libro clásico sobre la educación geográfica, Norman Graves (1977) explica que aprender geografía significa aprehender un determinado conjunto de conceptos, principios, teorías y habilidades. Al preguntarse cómo se incorpora este conjunto de conocimientos geográficos, Graves vuelve a afirmar la autoridad de lo visual en el conocimiento geográfico: por la observación en forma directa o indirecta -con los mapas, diagramas, fotografías, dibujos, etc.

Desde una perspectiva diacrónica el análisis documental de los textos de geografía en Argentina revela un anclaje en esta tradición visual. En los libros del período 1880-1910 varios de sus autores aconsejaban la necesidad de utilizar imágenes en la enseñanza de la disciplina, tal como lo sugiere en esta indicación la autora de uno de estos libros:

“Es muy esencial para que el niño no olvide este estudio, que está enteramente sujeto a la memoria, que las lecciones sean tomadas con el mapa delante y que al dar al niño la definición de un lago, montaña, etc., sepa distinguirlos en la carta, igualmente las ciudades y Estados, haciéndoles notar en éstas las circunstancias que se reúnen para hacerles notables, pues esto ayuda a la memoria, que

6 Se conformó un comité llamado Colonial Office Visual Instruction Committe encargado de crear un conjunto de imágenes y clases para utilizar en la enseñanza. Este “cuerpo” de imágenes construido para la enseñanza llegaba a 64 juegos de diapositivas -lantern-slides- y a 23000 diapositivas individuales. Para ello se organizaron rutas y viajes “fotográficos” con la dirección de Mackinder que fijaron las bases de la mirada que debían brindar esas fotografías (Ryan, 2004).

con facilidad olvida tantos nombres, pero que generalmente se le quedan impresas algunas de estas circunstancias de un país” (Villarino de Carril María. 1875. Manual de Geografía Física y Política)

Sólo cinco de los trece libros analizados incluyen imágenes. Tal vez las dificultades técnicas existentes en la época para editar las imágenes contribuyeron a la identificación de otras fuentes para las clases de geografía: los atlas para las imágenes cartográficas y los diarios para las ilustraciones y estampas.

En el periodo 1946-1956, las imágenes han sido totalmente incorporadas a los textos escolares y en el siguiente- 1996-2006- su presencia numérica iguala o supera la cantidad de páginas de los libros. En los libros de estos dos períodos no existen referencias directas sobre las posibilidades que se abren a través de la utilización de imágenes en la enseñanza. Pareciera que por entonces no era necesario legitimar la incorporación y el uso de las imágenes en la disciplina escolar.

2.1. EL LUGAR Y LAS FUNCIONES ASIGNADAS A LAS IMÁGENES

Durante los tres períodos analizados se identifican algunos cambios en el lugar asignado a las imágenes en el diseño del libro vinculados a la incorporación y la difusión de una serie de innovaciones técnicas.

La técnica más difundida y con mayor desarrollo en Buenos Aires en la década de 1880 era la litografía⁷, que no permitía la impresión de textos e imágenes en una misma página (Szir, 2006). Hasta principios del siglo XX, el texto y la imagen no compartirían la misma página. Inclusive, en algunos libros, la página que presenta una imagen no tiene texto en el reverso. A mediados de la primera década del siglo XX, con la introducción y difusión de la xilografía⁸ la imagen se sitúa junto al texto en la misma página.

La función más presente en los tres períodos históricos analizados es la de airear la lectura del texto. La imagen busca hacer más amena la presentación y lectura del libro: corta la lectura del texto, da un respiro, distrae al lector de la idea de continuidad que se presenta a través de la palabra.

En los tres períodos la imagen asume una función estética y decorativa: se intenta dar otra presentación al texto. Esta función alcanza su esplendor en el periodo más reciente: la imagen estructura la tapa del libro, marca las aperturas de los capítulos y organiza la estructura de la página. Las características de la imagen –color, tamaño, nitidez– como el espacio asignado –una doble página en muchos casos– contribuyen a que sea la organizadora del inicio de los capítulos. Las imágenes otorgan al libro una estética que hace placentero y gustoso recorrerlo, aunque por momentos puede resultar un recorrido casi desbordante.

7 Esta técnica de reproducción e impresión inventada a fines del SXVIII y difundida en el SXIX, posibilitó la reproducción mecánica del arte gráfico y la difusión de la ilustración en la vida cotidiana.

8 Esta técnica, consistente en el grabado en madera, posibilita la impresión conjunta de texto e imagen. Esta innovación también hace posible la impresión de texto a contrapágina de una imagen.

2.2. EL REPERTORIO DE IMÁGENES “GEOGRÁFICAS”

Las imágenes geográficas no se caracterizaba por su diversidad: las cartográficas son las únicas que se incorporan en los textos escolares de geografía, casi siempre los mapas físico-políticos. A partir de 1890 se comienza a incluir y reconocer otras imágenes como pinturas, ilustraciones y estampas murales. En la primera década del siglo XX los diseños y fotografías han sido completamente aceptados y superan a la cantidad de mapas publicados en los libros. No se publican los datos que otorgan a la imagen el estatus de documento: el año de producción de la imagen, el autor, el lugar, el método de producción y de reproducción.

En los libros del periodo 1946-1955 la fotografía se consolida como la imagen geográfica por excelencia. Otros géneros visuales como pinturas y grabados se limitan a la representación de acontecimientos de tiempos pasados. Un elemento novedoso del período es la diversificación de las fuentes de obtención de las imágenes: los archivos de instituciones estatales –Parques Nacionales, el Instituto Geográfico Militar, el Ministerio de Obras Públicas o Ferrocarriles del Estado– o de instituciones privadas –la Asociación Argentina de Criadores de Shorthorn, de revistas y diarios (“Revista Duperial”, “Revista Tamet”, “La Prensa”) –y personales – fotografías tomadas por los autores de los libros o por sus colegas–.

Se incluyeron nuevas imágenes que revelan la difusión de los adelantos técnicos de la época. Nos referimos particularmente a las fotografías aéreas. Si bien las primeras fotografías aéreas se remontan a 1859, es en la Segunda Guerra Mundial que se produce el mayor desarrollo de estas técnicas de captura de imágenes⁹. Los libros inauguran la reproducción de imágenes de paisajes del territorio nacional capturados desde el aire¹⁰. De este modo, se difunde un nuevo tipo de visión que transforma el campo de lo aprehensible a los ojos: la visión aérea.

Las fotografías son publicadas con datos de sus autores y/o la fuente-archivo de obtención de la misma y el lugar donde éstas fueron tomadas. Las imágenes cartográficas carecen de información relativa a su producción y/o fuentes de obtención de datos para su construcción.

9 Se producen adelantos en la óptica de las cámaras de reconocimiento, en las emulsiones utilizadas, en la incorporación de nuevos sensores como el radar. Estas innovaciones se difunden a usos civiles con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial (Chuvieco, 1990). Debemos destacar, entonces, la rapidez en la difusión y reproducción de esta modalidad de captura de imágenes en los manuales de geografía publicados en Argentina.

10 No es un dato menor que la producción de estas imágenes quedara en manos del Instituto Geográfico Militar, la misma institución que hasta el año 2009 continuó controlando con exclusividad la producción de imágenes cartográficas del territorio nacional: “El Instituto Geográfico Militar tendrá a su cargo la fiscalización y aprobación de toda obra literaria o gráfica, documento cartográfico, folleto, mapa o publicación de cualquier tipo, en que se describa o represente en forma total o parcial el territorio de la República Argentina” Art. 16 Ley de la Carta.

En el periodo 1996-2006, la fotografía a color es la imagen hegemónica. El fotoperiodismo tiene una presencia absoluta por el tipo de fotografías y su producción. En efecto, los archivos periodísticos constituyen una de las principales fuentes de las fotografías expuestas en los manuales. El segundo y tercer lugar, en términos de su presencia relativa, se intercambia entre los mapas y los gráficos. Por último, identificamos como novedad la introducción de dos clases de imágenes cuya gramática visual es mucho más explícita: las tiras humorísticas y las imágenes multimedia.

En la mayor parte de los libros de este período la creciente inclusión de imágenes no está acompañada por elementos que favorezcan su tratamiento como un documento. En el caso de las fotografías están referenciadas geográficamente pero muy pocas contienen información sobre su autor, la modalidad de captura/ año de captura y fuente. Los mapas que fueron extraídos y adaptados de otro libro contienen información sobre la fuente de la imagen. Las restantes imágenes cartográficas no tienen, en general, información sobre la fuente de datos a partir de los cuales fueron creados.

3. EL MUNDO QUE SE MUESTRA EN LOS LIBROS ESCOLARES

Gunter Kress sostiene que “El mundo <dicho> es diferente al mundo <mostrado>” (2003: 1). En esta sección describiremos el mundo que se presenta visualmente en los textos escolares de geografía. Intentaremos, siguiendo la sugerencia de Didí-Huberman, contemplar las imágenes, “[...] asumirlas, tratar de contarlas” (2004:17).

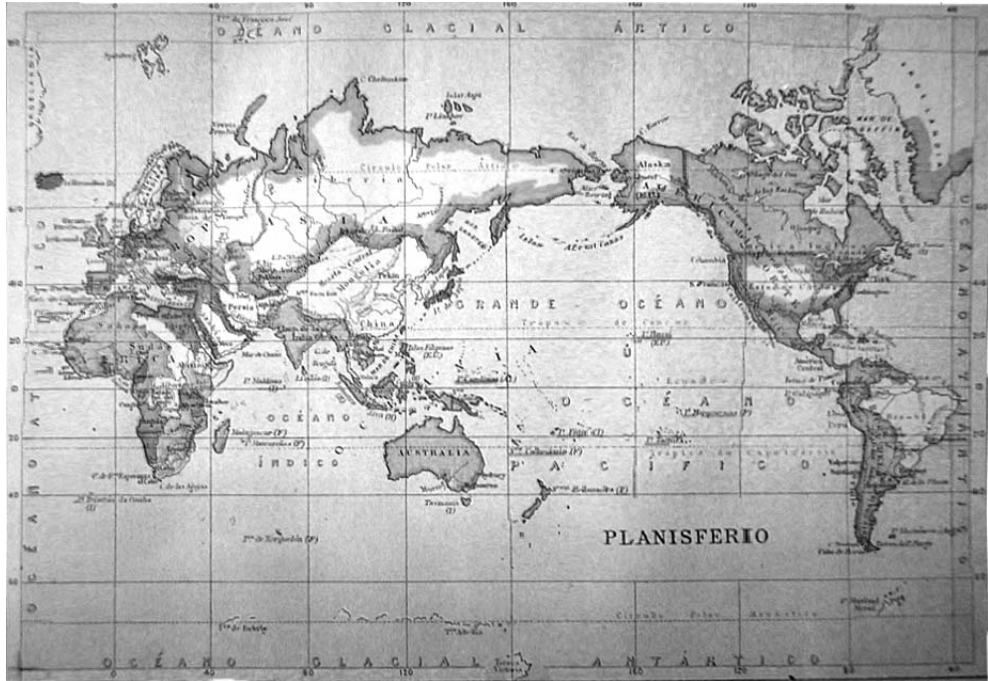
3.1. 1880-1930: LIBROS CON UN ESCASO CONOCIMIENTO VISUAL DEL MUNDO

Desde principios del siglo XX, la producción, difusión y circulación de imágenes fotográficas a través de postales y publicaciones ilustradas facilitó un mayor conocimiento visual del mundo (Kossoy, 2002). Sin embargo, desde el siglo XV las imágenes cartográficas circulaban como imágenes deseadas del mundo y como formas de aprehenderlo visualmente¹¹.

Los libros de geografía en Argentina del período 1880-1910 –a diferencia del argumento de Kossoy (2002)– no reflejan este crecimiento del conocimiento visual del mundo característico de la época. En un solo libro encontramos una imagen que busca representar el mundo como un todo –Fig.1–. La representación elegida es un mapamundi mercatoriano que expone una totalidad fragmentada en países –que en algunos casos se distinguen por el uso de diferentes colores–.

¹¹ Agradecemos el aporte del Dr. Wenceslao Machado de Oliveira Jr.

Figura 1: El esquema cartográfico mercatoriano en los libros del período 1880-1910.



Fuente: Velázquez de Aragón (1903) “La geografía de los niños argentinos”. Elementos de Geografía general adaptados á los programas de las escuelas comunes. Cabaut y Ca. Editores. Gentileza Biblioteca Nacional de Maestros.

El mundo se clasifica en “los países limítrofes” y los “Estados de Europa que tienen relación con la República Argentina”, con una breve descripción de los aspectos considerados más relevantes. El resto del mundo se retrata con imágenes de ciudades con vistas panorámicas de algún elemento distintivo de la ciudad o de paisajes íconos. Se presentan caricaturas de la vida en otros lugares que refuerzan la idea de imposición del medio natural en las condiciones de vida –Fig 2–. En otros libros el “resto del mundo” no es representado visualmente. Aún en la re-edición de 1929 de uno de estos libros el único modo de representación visual de América es a través de dos mapas físico-políticos: el mapa de América del Sur y el de América Central y del Norte.

En resumen: el conocimiento visual del mundo en los libros de la época es pobre y fragmentado. Resulta llamativo que a pesar de la existencia y circulación de imágenes fotográficas no se hayan incorporado otros modos de representación visual del mundo.

Figura 2: Ilustración de escenas de vida de otros lugares del mundo.



Fuente: Malharro Victoria (1900) *Primeras lecciones de Geografía*. Obra arreglada al programa de Geografía de Tercer año de las escuelas comunes de la Provincia de Buenos Aires y aprobada por el Consejo General de Educación para los años 1910, 1911 y 1912. Buenos Aires. Aquilino Fernández Editor. Gentileza Biblioteca Nacional de Maestros.

3.2. 1946-1955: LA VISUALIDAD DE LA NATURALIZACIÓN DE LAS RELACIONES SOCIALES

Del conjunto de libros analizados sólo tres, entre ellos el de Acevedo Díaz, toman como objeto de enseñanza otros territorios nacionales. Allí se muestra un mundo en el cual la “historia natural” ha dejado las mayores marcas o huellas. Las imágenes que representan aspectos naturales son dominantes y se muestra visualmente la fuerza destructora de la naturaleza. Este cuerpo de imágenes es solidario con la naturalización de las relaciones sociales que se realiza en el texto escrito tal como se evidencia en el siguiente fragmento:

“Europa es el continente de la raza blanca, y en Asia predomina la amarilla y muchos de sus habitantes son de raza negra. Las civilizaciones son diferentes. Las religiones ponen distintos modos de vivir. En Asia el brahmanismo supone que los hombres, en su origen, son desiguales y ha creado las castas, para sepa-

rarlos; en China el culto de los antepasados impide el cambio de las costumbres y es causa de su espíritu rutinario (se vive con las costumbres de los antepasados); en Arabia el islamismo predica que “todo está escrito” en el destino de los hombres, creencia causante del fatalismo árabe (esperar poco del esfuerzo propio y abandonarse a la vida fácil y sin trabajos). La civilización europea es la de los hombres activos, emprendedores, tenaces, creadores del progreso espiritual (ciencias, artes) y material, el que da a la humanidad medios para vivir con más comodidad” (Acevedo, Pág. 20).

La raza se inscribe como una categoría explicativa de las diferencias en el nivel de desarrollo en el mundo. Desde esta perspectiva, se presentan algunas fotografías que retratan los esfuerzos exitosos de algunas sociedades para enfrentar las imposiciones de la naturaleza: las terrazas de cultivo en el mediterráneo y los pólders en Holanda.

Las imágenes más utilizadas -los mapas- presentan una superposición de las características físicas y las divisiones políticas. Los mapas físico- políticos o de elementos naturales y elementos socioeconómicos son abundantes y van configurando un texto en el cual todo se mezcla, superpone o queda supeditado a los dictámenes naturales. Las imágenes retratan un mundo de estados aislados sin conexiones o vinculaciones exceptuando un mapa de las rutas de comercio europeo.

Los libros de Rampa y Astolfi presentan una América (del Norte, del Sur y Central) llena de potencialidades, de recursos, de paisajes naturales “vírgenes” que se constituyen como la gran riqueza de este lado del mundo. Se presenta fotografías de la transformación de los paisajes a través de las obras de infraestructura, pero visualmente se retratan más los aspectos naturales que los políticos y económicos de los países de América Latina. Entre los paisajes naturales fotografiados los parques nacionales en Estados Unidos. Esta captura visual está en sintonía con su conceptualización como “la verdadera naturaleza, el paisaje originario de cada estado nacional” (Cosgrove, 2008: 71).

Finalmente, América es exhibida visualmente desde la mirada europea a través de sus viajeros y recorridos que coloca a los pueblos indígenas como “vencidos” y “estáticos”.

3.3. 1996-2006: EL FOTOPERIODISMO EN ACCIÓN

Las fotografías son las imágenes elegidas para presentar visualmente el mundo. El fotoperiodismo es la fuente de imágenes por excelencia: gran parte de las fotografías presentes han sido tomadas de los archivos de diarios y revistas nacionales. La estética de las fotografías, las temáticas, la temporalidad que retratan y su relación con el texto también siguen el patrón periodístico.

Las imágenes exponen una multitud y diversidad de problemas: refugiados, atentados, guerras, migraciones forzadas por diversos motivos, pobreza, temas ambientales, carencias alimenticias, difusión de enfermedades, entre otros. Se muestra una sociedad movilizadada tanto a escala global –movimiento anti-globalización–, a escala regional y local y que se hace escuchar públicamente. Esto es una ruptura impor-

tante para la geografía que se consolidó en la cultura escolar desde tradiciones que la concebían como una disciplina “apolítica” y “objetiva”.

Las fotografías exhiben un mundo claramente urbano en los países desarrollados y no desarrollados. El mundo urbano con “problemas” –pobreza, trabajo como factor principal de la producción, tecnologías más “atrasadas”– se evidencia con fotografías tomadas en países de América Latina, Asia o África. La mayoría de las fotografías que colocan su lente en la pobreza toman como enclave las ciudades que contrastan con imágenes de las ciudades de la opulencia –las ciudades globales–.

Se retratan las innovaciones tecnológicas, sus aplicaciones y sus consecuencias: un mundo con múltiples tecnologías y una sociedad con capacidad para transformar el medio natural tanto positiva como negativamente, en términos ambientales. Las fotografías de los desastres “naturales” y de los “provocados por la sociedad” delinean la idea de que –a pesar del desarrollo tecnológico– es poco lo que las sociedades pueden hacer para dominar la “fuerza de la naturaleza”. Son muchas más las fotografías que enaltecen la fuerza de la naturaleza y los desastres que puede provocar, aunque desde el texto escrito se trabaje la diferencia conceptual de “amenaza” y “vulnerabilidad social”.

La importancia de la circulación en el mundo contemporáneo se refleja en las fotografías seleccionadas: puertos y aeropuertos de distintas ciudades del mundo, vías de circulación terrestre, puestos de control en las fronteras, y otras. Los lugares de la circulación se exhiben como un aspecto característico y central del mundo contemporáneo¹².

4. IMÁGENES Y VISUALIDADES DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO

En el libro *Watching Babylon*, Nicholas Mirzoeff señala que todos nos hemos convertido en “sujetos visuales”: la cultura visual global define a todas las personas como “agentes de visión y objetos de determinados discursos visuales” (Mirzoeff, 2005: 3). Si, como sostienen algunos teóricos, la globalización crea nuevas identidades “mundializadas” que implican nuevas formas de segmentación (Ortiz, 1999) los jóvenes son uno de los segmentos al cuál el marketing y la publicidad apuntan directamente. El mercado de consumo estaría constituido por los “jóvenes legítimos”, los “jóvenes con acceso al consumo de bienes globales”. Quedan excluidos de este segmento los “jóvenes peligrosos” aunque no por ello dejan de estar de expuestos a determinados discursos visuales del mundo. La “generación Y”, denominación otorgada desde el marketing, se convierte en un sujeto expuesto a unos repertorios de imágenes que buscan insertarlos en el mundo del consumo globalizado. En la actualidad suele representarse y definirse a los jóvenes por su contacto con las nuevas tec-

12 Una investigación sobre las imágenes presentes en textos escolares de geografía en Francia presenta hallazgos similares en torno a la visualidad de un grupo de temáticas: paisajes naturales, la movilización social, los paisajes de la circulación. Niclot (1999) plantea que el entramado de imágenes participa en la construcción de cinco visiones del mundo: un mundo dominado por las fuerzas de la naturaleza, un mundo urbanizado, un mundo que se caracteriza y diferencia por sus paisajes rurales, un mundo amenazado por los conflictos y guerras, un mundo amenazado por la crisis industrial y la escasez de combustibles fósiles.

nologías de la comunicación y de la información- Internet, Mp3, Mp4, fotologs, blogs.- y caracterizarlos por su inmersión en una cultura visual globalizada. Esto los convierte en un “objeto” interesante para la indagación de la experiencia visual y de los imaginarios geográficos.

En esta investigación interrogamos las imágenes que los jóvenes imaginan, elaboran y eligen para mostrar el mundo y que les permiten entenderlo y situarse en él. Planteamos dos ejercicios visuales a un grupo de alumnos de escuelas secundarias-entre los 16 y 19 años-. En el primer encuentro les propusimos dibujar la imagen que elegirían para representar el mundo. El único límite que se estableció fue un recuadro en una hoja en blanco. En este encuentro les solicitamos que buscaran una imagen para que “un ser que no conoce nada de nuestro mundo” pudiera entenderlo y situarse en él. En el segundo encuentro cada joven expuso la imagen elegida en un grupo focal y explicó los motivos de su elección. También les preguntamos dónde habían buscado y encontrado la imagen seleccionada.

Presentamos un análisis preliminar que por el tamaño de la muestra y por el carácter cualitativo de la investigación no pretende ser representativo del imaginario geográfico “juvenil” sino que se orienta a interrogarnos por los elementos que aparecen con recurrencia en las imágenes dibujadas y elegidas por un grupo de jóvenes. Consideramos además que no sería pertinente considerar a los jóvenes como un grupo homogéneo y con una única forma de mirar el mundo.

4.1. FUENTES Y TEMÁTICAS DE LAS IMÁGENES

La fuente más reconocida de las imágenes dibujadas son la imaginación y la experiencia directa. Estos jóvenes explican, al narrar la imagen, que su propia imaginación inspiró el dibujo, como si existiera una biblioteca de imágenes propia a la cual acudieron para dibujar su forma de ver el mundo. La tercera respuesta más señalada es la no identificación de una fuente.

Cuando se trata de la imagen elegida la fuente más citada es Internet. El hecho de que las imágenes elegidas fueron obtenidas mayoritariamente a través de Internet empobreció la calidad de visualización de la imagen pues la presentación en el grupo se hacía con la imagen en papel¹³. Los jóvenes responden que buscaron y encontraron la imagen ingresando la palabra “mundo” en el buscador *Google*¹⁴.

13 Algunos jóvenes plantearon que habían encontrado la imagen pero que no la pudieron imprimir. Aquellos que imprimieron la imagen, lo hicieron en blanco y negro y en un papel común, por lo cual la imagen perdía mucho en cuanto a su estética en el pasaje de la computadora al papel.

14 El universo que se crea con esta entrada resulta desbordante: 2.880.000 imágenes y 358.000.000 en el buscador general por palabras en la web al momento del cierre de este artículo. Es decir, el mundo contemporáneo ofrece mayores posibilidades de encontrar imágenes que en otros momentos históricos resultaban inaccesibles. Sin embargo, las imágenes elegidas por los jóvenes participantes se encuentran entre las primeras cincuenta imágenes. Restaría indagar por qué la búsqueda de imágenes se cerró allí.

Luego –con mucha distancia en relación a la primera fuente– señalan los libros, las clases de geografía y los diarios.

En relación al género de imágenes elegidas, la fotografía –con una marcada orientación al fotoperiodismo– fue el género más seleccionado. Los jóvenes participantes apelaron en su selección a otros géneros de imágenes como ilustraciones, mapas y caricaturas. Si comparamos estos resultados con investigaciones realizadas con docentes en Argentina (Dussel, 2008), encontramos una mayor diversidad en las imágenes elegidas por el grupo de jóvenes.

Es notable la homogeneidad temática en las imágenes dibujadas y las imágenes elegidas. Las temáticas consideradas representativas del mundo contemporáneo se mantienen: la pobreza, la desigualdad social, la destrucción, la paz- como deseo-, la circulación y las tecnologías en un mundo globalizado. En las imágenes dibujadas los jóvenes representan la pobreza con dibujos de personas que están en la calle o en viviendas. La narración del dibujo señala la experiencia directa en la selección temática. Las imágenes elegidas le dan un rostro y un lugar a la pobreza sea lejano o cercano: una fotografía de un niño pobre en África o de un niño recogiendo basura en alguna calle de Buenos Aires. Esto sugeriría que la realización del dibujo les permitió definir temáticamente lo que querían encontrar en la imagen producida por otros.

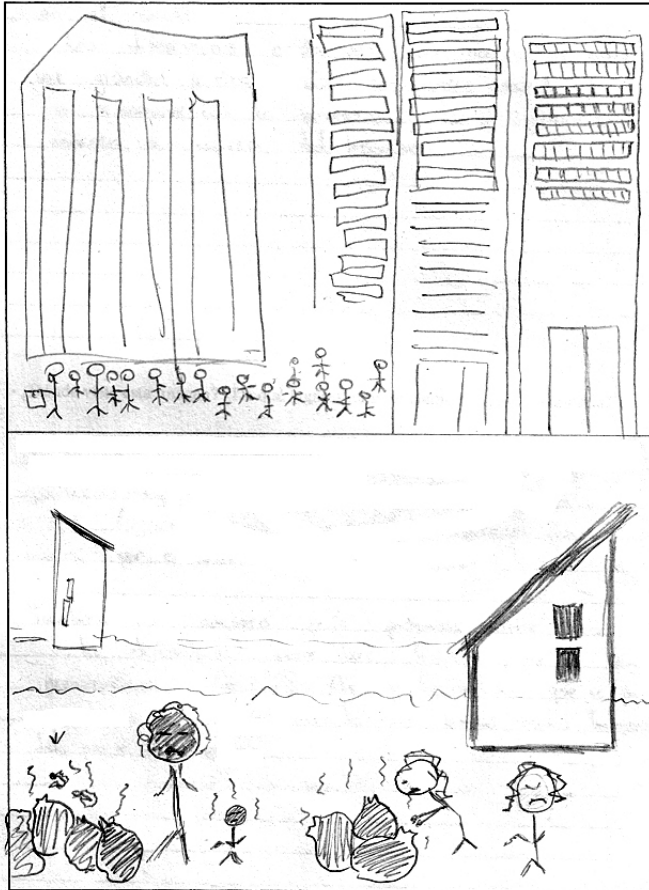
La línea temática tiene un carácter de denuncia ante la desigualdad social, las guerras, las muertes catalogadas como “injustas”, los lugares inaceptables o inapropiados para la niñez y la contaminación ambiental. La denuncia, como señala Inés Dussel en un trabajo sobre la cultura visual de los docentes, asume un doble carácter. Por un lado, la denuncia supone un compromiso personal. Por otro, “no conmueve ese lugar de espectador” (Dussel, 2008). Este lugar de espectador, vuelve a presentarse en las imágenes que los jóvenes esperan o desearían ver en las clases de geografía: imágenes de la pobreza, de las guerras, etc. Todas son imágenes del dolor de otros y que nos dejan la sensación que no hay nada que podamos hacer. Susan Sontag en su libro *Ante el dolor de los demás* apuntaba que este tipo de fotografías “crean la ilusión de consenso”, de un “nosotros” conmovido que pareciera suficiente para no sentirnos cómplices de estos desastres. Un interrogante y un desafío es cómo plantear a los jóvenes- y a nosotros mismos- otras formas posibles de participación más allá de la denuncia.

4.2. DOS VISUALIDADES DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO: LA VISUALIDAD DEL FRAGMENTO Y LA VISUALIDAD DE LA TOTALIDAD

En las imágenes dibujadas y elegidas por los jóvenes participantes encontramos dos modalidades de representar visualmente el mundo: la visualidad del fragmento –Fig 3– y la visualidad de la totalidad –Fig.4 y Fig.5–. Nos detendremos a mirar algunas de estas imágenes.

Un grupo de imágenes –la mitad en términos cuantitativos– registra el mundo desde un fragmento que denominamos “la visualidad del fragmento”. “Pinta tu aldea y pintarás el mundo”: La frase de León Tolstoi es la opción que tomó la mitad de los jóvenes que participaron en nuestro trabajo de campo.

Figura 3: El mundo contemporáneo y la visualidad del fragmento.



Fuente: Trabajo de campo. Autora: Verónica, 18 años.

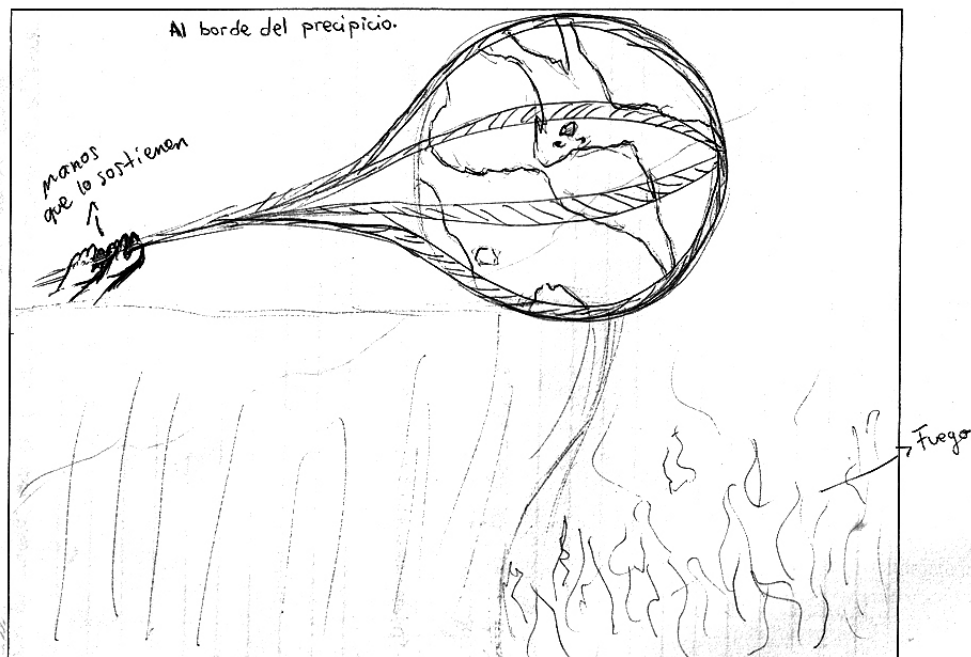
En la Fig. 3 se superponen dos escenas/ fragmentos de la vida en la ciudad con una estética similar a la de una pantalla de televisión que registra simultáneamente dos escenarios: personas en un barrio con edificios de estrato social medio o alto y personas que están entre la basura, abriendo las bolsas en la búsqueda de algo: no sabemos si para alimentarse o si se trata de la recolección de elementos reciclables. Si bien el dibujo no capta en detalle las expresiones de sus rostros, podríamos suponer que para algunas de las personas retratadas no se trata de un “mundo feliz”. El fragmento capta la simultaneidad, la coexistencia de vidas totalmente distintas y desiguales en la misma ciudad.

En el dibujo de Verónica y en otros más, no se busca ofrecer una visión de la totalidad del mundo. La imagen selecciona un fragmento que se considera representativo del mundo contemporáneo –la vida en una ciudad– y ofrece un registro de una experiencia directa o indirecta captada desde lo perceptivo. En resumen, se privilegia un fragmento y con él se intenta mostrar cómo es el mundo.

La otra mitad de los dibujos presentan el mundo desde un punto de vista externo y distante. Estas imágenes suponen un observador posicionado a una distancia tal que le permite captar la totalidad del globo terráqueo –Fig.4 y Fig 5–. En algunos dibujos esta mirada externa se simboliza con ojos que están “mirando” el mundo. En el dibujo de Andrea –Fig. 4– el observador se sitúa a una distancia tal que puede tener una visión del mundo como un planeta pequeño. Es posible identificar las masas de tierra y agua que forman el planeta tierra. El continente americano está en el centro del globo, en el extremo superior se delinea la parte occidental de África y Europa y en la parte inferior el contorno de Oceanía y Asia. La imagen no tiene el grillado del sistema de coordenadas geográficas, propia de las representaciones cartográficas.

El dibujo, como describe su autora en la leyenda, coloca al mundo “al borde del precipicio, al borde las llamas” a pesar de que hay unas manos que con mucha fuerza intentan sostenerlo para que no se caiga. La imagen tiene reminiscencias de los mapamundis de los siglos XV y XVI con figuras antropomórficas –algunas de ellas con características monstruosas– sosteniendo el mundo, animándolo o indicando lo desconocido¹⁵.

Figura 4: El mundo contemporáneo y la visualidad de la totalidad



Fuente: Trabajo de campo. Autora: Andrea. 16 años.

¹⁵ Agradecemos el comentario de la Dra. Inés Dussel sobre esta conexión con las imágenes presentes en antiguos mapamundis.

Esta mirada “desde afuera” expone un conjunto de sensaciones que experimentaron sus autores al imaginarlas y dibujarlas: extrañeza, tristeza, incertidumbre, desconcierto. Algunas imágenes también intentan dar cuenta de los mecanismos de organización y funcionamiento del mundo globalizado: el signo del dinero, las flechas o el tamaño de los países.

En este segundo grupo de imágenes hay elementos de las fotografías tomadas en los viajes a la luna entre 1968-1972. Estas fotografías comenzaron a ofrecer una imagen testigo de la superficie de la tierra y del globo terrestre que permitía construir una nueva visualidad¹⁶. Para Cosgrove contar con estas fotografías de la tierra implicó una ruptura en su visualidad: desde una *visión geométrica* -característica en el período comprendido entre mediados del siglo XV y mediados del siglo XX- a una *visión orgánica y biológica* -en la primera década del tercer milenio- (Cosgrove 1994; Cosgrove, 2008). Hay aquí una perspectiva que privilegia la visión sobre los otros sentidos.

Figura 5: La visualidad de la totalidad en las imágenes elegidas.



Fuente: Ilustración seleccionada por Abril, realizada por un caricaturista político mexicano- Darío Castillejos-. Publicada en: www.caglecartoons.com. Abril la encontró en un blog acompañando la poesía del escritor uruguayo Eduardo Galeano titulada “Miedo global”. En: [<http://culturapoliticayeconomica.blogspot.com/2007/11/el-miedo-global-por-eduardo-galeano.html>]]

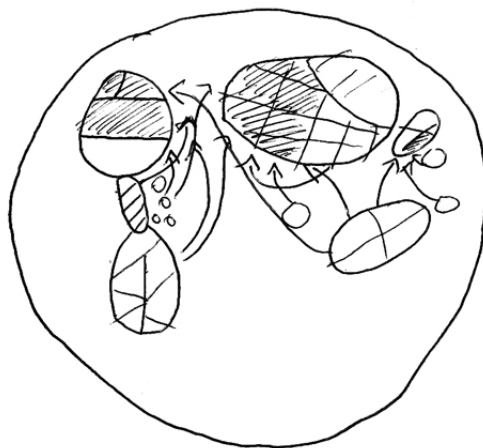
¹⁶ Cosgrove (1994) analiza dos interpretaciones distintas e interconectadas de estas imágenes

Los autores de los dibujos que hemos denominado “visualidad de la totalidad” no identificaron el repertorio de imágenes por las que fueron construyendo esta mirada del mundo. Esto podría sugerir que la visualidad del mundo como un organismo vivo, regido por las leyes de un orden biológico, está tan sedimentada en el imaginario geográfico que se han borrado las imágenes que la fueron modelando.

Entre el grupo de imágenes de la “visualidad de la totalidad” se distingue una, pues es un esfuerzo de explicación de lo que las otras imágenes denuncian – Fig.6-. Imagen y relato se nutren recíprocamente, explican, muestran y luego se convierten en una denuncia sobre el mundo contemporáneo. La imagen de uno de los jóvenes participantes incluyó como parte del dibujo la siguiente explicación:

“Este dibujo refleja hacia donde se dirigen los ingresos de los países subdesarrollados hacia los países desarrollados. Como no sé dibujar bien simplemente dividí figuras grandes en más chicas representando países y continentes. Las figuras pintadas son países subdesarrollados y las flechas es el ingreso de los países subdesarrollados. En este mundo globalizado dibujar bien las fronteras no importa ya que los flujos de capital son más importantes. Por eso solo dividí los continentes a grandes rasgos” (Heber, 16 años).

Figura 6: La visualidad de la totalidad en una imagen sintética y operativa



Fuente: Trabajo de campo. Autor: Heber, 16 años.

La Fig. 6 ofrece una visión del mundo que en las otras imágenes dibujadas no es posible mirar. El mundo narrado por la imagen y las palabras de este joven no es asequible a través de la experiencia directa o de la experiencia perceptiva de una visualidad fragmentada. La perspectiva del mundo que ofrece esta imagen y su narración brinda una visión figurativa, sintética y operativa del mundo contemporáneo: de sus conexiones, flujos económicos, etc. Cabe destacar que el autor de esta imagen explicó que al dibujarla recordó una imagen cartográfica que conoció en una clase de geografía.

5. GEOGRAFÍA ESCOLAR E IMAGINARIOS GEÓGRAFICOS CONTEMPORÁNEOS

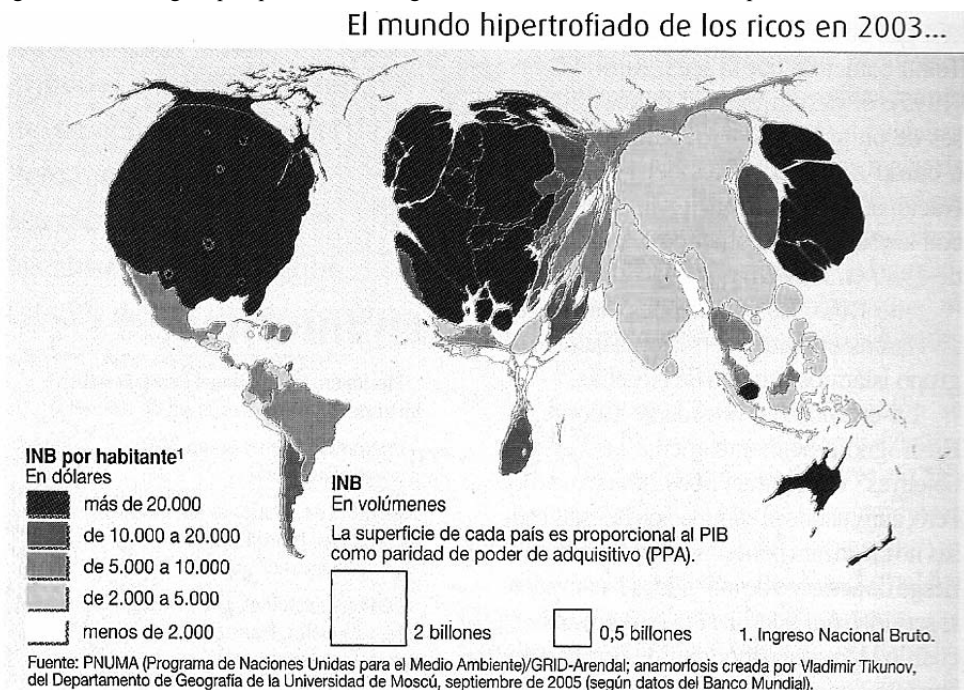
Joan Schwartz y James Ryan en el libro *Picturing place* proponen conceptualizar el imaginario geográfico como el conjunto de mecanismos por los cuales las personas conocen el mundo y se sitúan en el espacio y en el tiempo (Schwartz and Ryan, 2003a). Si aceptamos que a partir de estas imágenes dibujadas y elegidas por un grupo de jóvenes es posible indagar los elementos que configuran los imaginarios geográficos del mundo contemporáneo, podríamos preguntarnos si estas imágenes les permiten ordenar los datos e informaciones y situarse en el espacio y tiempo. Se abren unos interrogantes: ¿Qué lugar tiene la geografía en la conformación de los imaginarios geográficos de los jóvenes?; ¿Qué tipo de ordenamiento se va configurando?; ¿Qué posibilidades les brindan estas imágenes para situarse en el mundo contemporáneo?.

La escasa referencia a las clases de geografía como fuente para la elaboración o selección de imágenes podría indicarnos que —a diferencia de lo que sucedió en los siglos XIX y XX— en la actualidad la geografía tendría una participación reducida en la formación de los imaginarios geográficos. El análisis de las imágenes del mundo presentes en los textos actuales sugiere que la geografía no estaría perdiendo su lugar en la constitución de los imaginarios geográficos sino que estaría ofreciendo una visión del mundo con poca disonancia de otros discursos visuales. En efecto, las imágenes que presentan el mundo contemporáneo en los libros de geografía tienen elementos que poco las diferencian con las que aparecen en los diarios, revistas y en la televisión. El género de imágenes, el formato, la temática y la función ilustrativa que se les asigna en los manuales de geografía se inscribe dentro de los cánones de un discurso visual periodístico.

Se estaría dando una paradoja impactante: una mayor cantidad y disponibilidad de imágenes combinada con una creciente homogeneidad visual. Tal vez por ello sólo dos de los jóvenes que participaron en nuestra investigación indicaron que las imágenes elegidas o dibujadas tuvieron como fuente las clases de geografía. Cabe destacar que las imágenes que se conocieron o se activaron desde la geografía son las únicas que quiebran la homogeneidad del discurso visual sobre el mundo contemporáneo. Para estos jóvenes la geografía escolar les ofreció la posibilidad de conocer diversas maneras de visualizar el mundo en su género y en su contenido.

Una de las imágenes en cuestión es un cartograma titulado “*El mundo hipertrofiado de los ricos en 2003*” y publicado en el *Atlas II Le Monde Diplomatique* —Fig.7—. Esta imagen fue elegida por una de las participantes quien relató que conoció el cartograma en una clase de geografía. Un profesor dio a ver esta imagen en una clase de geografía y fue quien acercó los elementos para que sus alumnos pudieran entender y mirar este cartograma. Estas claves para aprender a mirar la Figura 7 seguramente permitieron a la joven confrontar la imagen cartográfica con la representación del mundo albergada en su “sentido común geográfico” y recordarla como una imagen “potente” para mostrar visualmente el mundo en la actualidad.

Figura 7: Una imagen que quiebra la homogeneidad visual del mundo contemporáneo



Fuente: Trabajo de campo. Imagen elegida por Romina, titulada “El mundo hipertrofiado de los ricos en 2003” y publicada en: El Atlas II (2006). Edición Cono Sur, Capital Intelectual S.A., Buenos Aires, página 42.

El cartograma se inscribe en la línea de trabajo de la cartografía estadística fundada en la anamorfosis: las superficies representadas son proporcionales al valor del indicador estadístico que se quiere mostrar visualmente (Barford, 2008). Cada anamorfosis es específica al indicador estadístico seleccionado y por consiguiente no puede ser utilizada para representar otro indicador¹⁷. La variación en la superficie de los países muestra de manera sugestiva y sistemática los indicadores representados. El cartograma de la Figura 7 capta nuestra atención porque el tamaño de los países es diferente al que estamos acostumbrados a ver. Como explica la joven, la imagen “muestra cada país en proporción al Ingreso Nacional Bruto. Es por ello que América Latina está cada vez más chiquita y finita. Ayer dibujé algo parecido”.

La imagen ofrece otra visión de la desigualdad socioeconómica: la riqueza que concentran algunos países se exhibe visualmente como excesiva y desmesurada. Esta perspectiva discute con el esquema cartográfico mercatoriano que tenemos tan

17 Desde el proyecto Worldmapper se han desarrollado estos cartogramas con la finalidad de hacer circular otras perspectivas del mundo a través de Internet (Ver Barford, 2008 y Eckert [et al.], 2008 para un comentario crítico sobre este proyecto).

incorporado en nuestro imaginario geográfico (Kaiser & Wood, 2001; Lois 2009). Esta imagen cartográfica rompe la homogeneidad del discurso visual que describíamos en referencia a los manuales escolares y a las imágenes dibujadas por los jóvenes. La imagen da una perspectiva que habilita la realización de comparaciones, relaciones y nuevas preguntas. Como señala Jean Marc Besse: “El poder sintético del mapa es precisamente su poder figurativo: el mapa nos hace ver un objeto al cual nosotros no podríamos tener acceso sino fuera a través del mapa” (2008: 27).

6- NOTAS FINALES: POR UNA RESIGNIFICACIÓN DE LA TRADICIÓN VISUAL EN LA GEOGRAFÍA ESCOLAR

La imagen debería entonces pensarse como una “chispa” (es breve, es poco) de una “verdad” (es mucho), contenido latente “llamado un día a devorar” el orden político establecido (es eventualmente eficaz).

Georges Didí Huberman (2008: 151)

La sobresaturación de imágenes es una de las características dominantes del mundo contemporáneo (Mirzoeff, 2005) aunque no siempre indica pluralidad y diversidad de perspectivas. En este contexto cabría preguntarnos sobre los significados que asumiría hoy la tradición visual en la geografía escolar.

Cada imagen nos ofrece una invitación a mirar el mundo desde determinadas perspectivas. El análisis del entramado de visualidades del mundo contemporáneo – tanto en los textos escolares como en los dibujos y selecciones del grupo de jóvenes participantes- sugiere que resignificar la tradición visual de la geografía podría comenzar con una invitación a mirar imágenes diversas por su género, sus temáticas y sus perspectivas. La geografía escolar tiene la responsabilidad de acercar a los niños y a los jóvenes imágenes diversas y disonantes que quiebren la homogeneidad visual que caracteriza a los distintos registros discursivos que estamos expuestos.

Cada imagen ha sido construida con un “teleobjetivo” distinto y brinda algo que la otra no presenta: más detalle/ una vista más panorámica, presencia de una mayor cantidad de elementos/ mayor nitidez en los atributos de algunos elementos, etc. Las imágenes y las miradas nos aproximan a un concepto que es clave en la disciplina: la escala geográfica. Educar la mirada desde la geografía podría revalorizar la especificidad de aproximar a los niños y a los jóvenes al análisis de las inclusiones y exclusiones que se ponen en juego en cada escala geográfica. E identificar los contextos y las consecuencias políticas de la selección de las escalas geográficas: enseñar a preguntar por lo que nos autoriza a ver una imagen, lo que nos *impide* ver, los recortes que seleccionó su autor, las posibilidades y limitaciones que supone cada recorte.

Resignificar la tradición visual en la disciplina implicaría (re) construir el proceso de producción de una imagen geográfica pues cada una tiene un estatuto histórico y contextual tanto en su producción como en su interpretación. En efecto, es posible que éstas sean producidas y miradas en escenarios espacio-temporales distintos (Sontag, 2005) y que activen sentidos y emociones distintas –historias, recuerdos, lugares, sentimientos–. La educación de la mirada desde la geografía podría orien-

tarse a captar la polisemia de las imágenes (Malosetti Costa, 2006), los efectos diversos, múltiples y paradójales que ellas producen.

Para concluir, sin cerrar aquí el debate, tal vez uno de los compromisos de la geografía en relación con la educación de la mirada consista en provocar una duda “saludable” (Didi- Huberman, 2008) sobre el mundo contemporáneo: tomar las imágenes del mundo- en todos sus géneros- como objetos inquietantes a fin de abrir un conjunto de interrogantes más que cerrarlos (Didi- Huberman, 2004) y como una invitación a imaginar otras formas posibles de organizar, vivir y posicionarnos en nuestro mundo.

7. AGRADECIMIENTOS

A la Editorial Capital Intelectual y al Diplo Edición Cono Sur la autorización de reproducción del cartograma titulado “El mundo hipertrofiado de los ricos en 2003” publicado en El Atlas II (2006). Edición Cono Sur, Capital Intelectual S.A., Buenos Aires, pág 42.

A Darío Castillejo, caricaturista político, su autorización para reproducir la imagen titulada “En el borde”.

Al personal de la Biblioteca Nacional de Maestros, Buenos Aires.

8. FUENTES

Libros de 1880-1910

- ALVEAR Y QUIROGA (1910): *Elementos de historia y geografía del comercio: inventos y progresos científicos é industriales de las diversas épocas: resumen estadístico de la producción y comercio de los principales países del mundo y en especial de la República Argentina*. Cabaut, Buenos Aires. Edición 2ª ed. corr.
- BIEDMA, C. (1905): *Geografía general y descriptiva de la República Argentina*. Imprenta de Martín Biedma, Buenos Aires.
- CENTENO, A. ; GÁNDARA, A. (1892): *Lecciones de geografía Argentina: arreglada al 2º año de estudios de los colegios nacionales de la República Argentina*. La Argentina, Buenos Aires.
- COSSON, A.; FREGEIRO, C. (1899): *Curso gradual de geografía astronómica, física, política, descriptiva e histórica*. Mendesky, Buenos Aires. Edición 13ª ed.
- MARTINEZ BENINGO, T. (1894): *Lecciones de geografía*. Igon, Buenos Aires. 6ª Edición.
- MALHARRO, V. (1900): *Primeras lecciones de geografía*. Aquilino Fernández, Buenos Aires. 3ª Edición.
- MERCANTE, V. (19-?): *Nociones de Geografía Argentina y Americana para 3 y 4 grados*. Editorial Kapelusz y Cia., Buenos Aires.
- MORIN, G. (1888): *Geografía descriptiva de La República Argentina*. Publicación San Martin, Buenos Aires.
- RAVIL, L. (1901): *Compendio de Geografía de América*. Sin Datos.
- VÉLEZ DE ARAGÓN, Z. (1903): *La geografía de los niños argentinos: elementos de geografía general adaptados á los programas de las escuelas comunes*. Cabaut, Buenos Aires.

Libros de 1946-1955

- ACEVEDO DIAZ, E. (1949): *Geografía de Europa y Oceanía*. El Ateneo, Buenos Aires.
- ACUÑA DE MONES RUIZ, P.; ACUÑA, V. (1946): *Manual de Geografía de la República Argentina*. Primera parte. Aspecto Físico. Librería del Colegio, Buenos Aires.
- ASTOLFI, J. y PASSADORI, J. (1952): *Nociones de Historia y Geografía Americanas*. Editorial Kapelusz, Buenos Aires.
- DAGNINO PASTORE, L. (1948): *Geografía Económica y Política Argentina*. Crespillo, Buenos Aires.
- DAUS, F. (1949): *Geografía Física de la Argentina*. Estrada, Buenos Aires.
- DAUS, F. (1953): *Geografía de la República Argentina*. II Parte Humana. Geografía Política, Demografía, Geografía Económica. Estrada: Buenos Aires.
- RAMPA, A. (1950): *Geografía Americana y Argentina*. Editorial Kapelusz: Buenos Aires.
- TOBAL, F. (1948): *Lecciones de Geografía Argentina*. Estudio Físico, Político y Económico. Talleres Gráficos, Buenos Aires.

Libros de 1996-2006

- BACHMAN, L.; AJON, A. (2003): *El territorio Argentino ayer y hoy*. Fascículo 5. Editorial Longseller, Buenos Aires.
- BACHMAN, L.; ACERBI, M. (2003): *Sociedades, recursos naturales y ambientes en la Argentina*. Fascículo 7. Editorial Longseller, Buenos Aires.
- BARROS, C. [et.al.] (2000): *Geografía. La organización del espacio mundial*. Editorial Estrada, Buenos Aires.
- BARROS, C. [et.al.] (2001): *Geografía de la Argentina. La organización territorial*. Editorial Estrada, Buenos Aires.
- BERTONCELLO, R. [et.al.] (1996): *Sociedades y espacios de América*. Editorial Santillana, Buenos Aires.
- BERTONCELLO, R. [et.al.] (1999): *Geografía Temas del Mundo actual*. Editorial Santillana, Buenos Aires.
- BERTONE DE DAGUERRE; SASSONE, S. (1998): *Espacios y sociedades del mundo*. Política, economía y ambiente. La Argentina en el mundo. Editorial Kapelusz, Buenos Aires.
- BERTONE DE DAGUERRE; DE MARCO; SASSONE, S. (1996): *Espacios y sociedades*. Geografía de América. Editorial Kapelusz, Buenos Aires.
- BLANCO, J. [et.al.] (2006): *Geografía de América*. Colección conCiencia Social. Editorial Aique, Buenos Aires.
- BLANCO, J. [et.al.] (2006): *Geografía del Mundo*. Colección conCiencia Social. Editorial Aique, Buenos Aires.
- BLANCO, J. [et.al.] (2007): *Geografía de la Argentina*. Colección conCiencia Social. Editorial Aique, Buenos Aires.
- CAMPO, A. [et.al.] (2006): *Geografía General y Americana- EGB 3/ Educación Secundaria Básica*. Tinta Fresca, Buenos Aires.
- CAFFARELLO, j. [et.al.] (2001): *Geografía Mundial Activa*. Editorial Puerto de Palos, Buenos Aires.
- DURÁN, D. [et.al.] (1997): *Las sociedades y los espacios geográficos*. América. Editorial Troquel, Buenos Aires.

- DURÁN, D. [et.al.] (1999): *Historia y Geografía de América*. Ciencias Sociales. Editorial Troquel, Buenos Aires.
- LARA, A. [et.al.] (2006): *Geografía 1* (América Latina y el mundo). Polimodal. Tinta Fresca, Buenos Aires.
- REBORATTI, C. [et.al.] (2006): *Geografía 2* (La Argentina: el territorio y su gente). Polimodal. Tinta Fresca, Buenos Aires.
- REY BALMACEDA, R. [et.al.] (1998): *América en el mundo contemporáneo*. Editorial A-Z, Buenos Aires.
- REY BALMACEDA, R. [et.al.] (2004): *Naturaleza, sociedades y espacios geográficos*. Editorial A-Z, Buenos Aires.

9. BIBLIOGRAFÍA

- BARFORD, A. (2008): “Worldmapper, des certaines de cartes du monde sur Internet” en *Mappemonde*, N°89 (1). Disponible en: [<http://mappemonde.mgm.fr/num17/articles/art08105.html>] Último acceso 12 Marzo 2010.
- BESSE, J. M (2008): “Cartographie et pensée visuelle. Réflexions sur la schématisation graphique”, en: Isabeller Laoulais (Ed.) *Les usages des cartes (XVII^e- XIX^e siècle)*. pp.19-32. Presse Universitaires de Strassburg, Strassbourg.
- COSGROVE, D. (1994): “Contested Global Visions: One- World. Whole-Earth, and the Apollo Space Photographs”, en *Annals of the Association of American Geographers*, 84 (2): 270-294.
- COSGROVE, D. (2002): “Observando la naturaleza: el paisaje y el sentido europeo de la vista”, en *Boletín de la A.G.E.*, N°34: 63-89.
- COSGROVE, D. (2008): *Geography & Vision. Seeing imagining and representing the world*. I.B. Tauris, London.
- CHUVIECO, E. (1990): *Fundamentos de teledetección espacial*. Ediciones Rialp, Madrid.
- DIDI- HUBERMAN, G. (2004): *Imágenes pese a todo. Memoria visual del holocausto*. Paidós, Barcelona.
- DIDI-HUBERMAN, G. (2008): *Cuando las imágenes toman posición*. Machado Libros: Madrid.
- DUSSEL, I. (2008): “La cultura visual de los docentes y el trabajo de la imaginación global”. Key Note, en *IVSA 2008*. Buenos Aires.
- ECKERT, D. [et al.] (2008): “Le site Worldmapper. Commentaire sur l’article d’Anna Barford”. en *Mappemonde*, N°89 (1). Disponible en: [<http://mappemonde.mgm.fr/num17/articles/art06201.html>] Último acceso 12 Marzo 2010.
- GENÉ, M. (2005): *Un mundo feliz*. Imágenes de los trabajadores en el primer peronismo. 1946-1955. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- GRAVES, N. (1977): *Geography in Education*. Heinemann Educational Books, London.
- HOLLMAN, V (2009): “El (sigiloso) poder de las imágenes en la geografía escolar”, en: XII Encuentro de Geógrafos de América Latina. Montevideo.
- KAISER, W.; WOOD, D. (2001): *Seeing through maps*. The power of images to shape our world view. Massachusetts, ODT, Inc, Amherst.
- KRESS, G. (2003): *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Ediciones Aljibe, Málaga.

- KOSSOY, B. (2002): *Realidades e ficções na trama fotográfica*. Atelié Editorial, Cotia.
- LOIS, C. (2009): “Imagen cartográfica e imaginarios geográficos. Los lugares y las formas de los mapas en nuestra cultura visual”, en *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales* [en línea], Vol. 13. <http://www.raco.cat/index.php/ScriptaNova/article/view/139479/0> [Último acceso 25-02-10]
- MALOSETTI COSTA, L. (2006): “Algunas reflexiones sobre el lugar de las imágenes en el ámbito escolar”, en I. Dussel & D. Gutierrez (Eds.), *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. pp. 155-163. Manantial, Buenos Aires.
- MIRZOEFF, N. (2005): *Watching Babylon. The war in Iraq and global visual culture*. Routledge, New York.
- MONMONIER, M. (1996): *How to lie with maps*. The University of Chicago Press, Chicago.
- NICLOT, D. (1999): “Images de la vulgate scolaire dans les manuels de géographie française (classe de seconde, 1981-1996)”, en *Cahiers de Géographie du Québec*, 43: 605-624.
- ORTIZ, R. (1999): *Um outro território*. Ensaio sobre a modernidade. Olho d'Água, Sao Paulo.
- PERKINS, C. (2004): “Cartography- cultures of mapping: power in practice”, en *Progress in Human Geography*, 28: 381-391.
- ROSE, G. (2003): “On the need to ask how, exactly, is Geography “visual”?”, en *Antipode*, 35: 212-221.
- RYAN, J. (2003): “Who’s afraid of visual culture?”, en *Antipode*, 35: 232-237.
- RYAN, J. (2004): “On visual instruction”, en V. Schwartz & J. Przyblyski (Eds.), *The nineteenth century visual culture reader*, pp. 145-151. Routledge, London and New York.
- SCHWARTZ, J.; RYAN, J. (2003a): “Introduction: Photography and the geographical imagination”, en J. Schwartz & J. Ryan (Eds.), *Picturing place. Photography and the geographical imagination*, pp. 1-18. I.B. Tauris, London.
- SCHWARTZ, J.; RYAN, J. (2003b): *Picturing place. Photography and the geographical imagination*. I.B. Tauris: London.
- SCHWARTZ, V.; PRZYBLYSKI, J. (2004): “Visual culture’s history: twenty-first century interdisciplinarity and its nineteenth-century objects”, en V. Schwartz & J. Przyblyski (Eds.) *The nineteenth century visual culture reader*, pp. 3-14. Routledge: New York and London.
- SILVESTRI, G. (2005): “Errante en torno de los objetos miro. Relaciones entre artes y ciencias de descripción territorial en el siglo XIX rioplatense”, en Batticuore, Klaus Gallo y Jorge Myers (comps.), *Resonancias románticas*. Ensayos sobre historia de la cultura argentina (1820-1890), pp. 225-244. Eudeba, Buenos Aires.
- SONTAG, S. (2005): *Ante el dolor de los demás*. Alfaguara, Buenos Aires.
- SZIR, S. (2006): *Infancia y Cultura Visual*. Los periódicos ilustrados para niños (1880-1910). Miño y Dávila, Buenos Aires.