

**Pensar as imagens dos manuais escolares
na perspectiva da cultura visual:
a importância de saber
o que as imagens fazem**

7

7

Fernando Hernández-Hernández

Editorial

Ouvir e ver a comunicação de Fernando Hernández-Hernández significou compreender o *[in]visible* através dos olhos lúcidos de quem foi capaz de ver a alma deste projeto. A apresentação de Fernando sobre o projeto *[in]visible*¹ no seminário final intitulado “bruaá do *[in]visible*: discursos das imagens nos manuais escolares”, no dia 19 de julho de 2024, na FBAUP (Porto, Portugal) -, não apenas ilumina a importância das imagens nos manuais escolares, mas também nos convida a refletir profundamente sobre o que essas representações fazem nas nossas vidas e nas nossas identidades. Ao enfatizar que as imagens vão além de simples ilustrações, o autor propõe que elas atuam como agentes de transformação, moldando percepções, discursos e, por consequência, realidades sociais.

Fernando Hernández-Hernández inicia a sua indagação destacando o papel do arquivo como uma prática de investigação dinâmica. O arquivo não é um mero depósito de imagens, mas sim um espaço de criação que reflete e projeta as decisões de investigadores e investigadoras, interligando diferentes contextos históricos e culturais. Esta estrutura cronológica revela tanto as permanências quanto as transformações nas representações de identidades nos livros escolares, refletindo as mudanças na sociedade e os desafios enfrentados pelas infâncias e pelas famílias.

Ao explorar a “agência das imagens”, o autor propõe uma análise que vai além da história tradicional da educação, almejando uma compreensão mais ampla do impacto visual na formação de identidades. As três aproximações à cultura visual apresentadas — Semiótica, Estudos Culturais e Feministas, e a noção de agência — convidam-nos a questionar como as imagens nos veem e nos posicionam, além de como moldam subjetividades e comportamentos sociais. Este exercício crítico é fundamental para a formação docente, pois propõe que as educadoras e os educadores não apenas leiam as imagens, mas que também questionem a sua função e significado.

Fernando avança na sua análise e chama ao seu texto Didi-Huberman, ressaltando que as imagens dos livros escolares não são neutras. Elas possuem um poder ativo na forma como nos relacionamos com o mundo, perpetuando ou

¹ *[in]visibilidade das identidades nos manuais escolares portugueses do 1.º ano do ensino básico de Estudo do Meio a partir de 1974* - projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia [DOI 10.54499/2022.05056.PTDC]. Mais informação em <https://invisible.i2adsup.pt/>

desafiando normas sociais sobre família, género e etnia. Ao comparar ilustrações de diferentes épocas, o autor revela a evolução das representações da família, que passaram de um modelo homogéneo para uma diversidade que reflete a realidade contemporânea. Esta crítica à representação leva-nos a considerar o que é visível e o que permanece invisível, chamando a atenção para as narrativas que ainda não foram contadas.

O autor também aborda a questão das “infâncias”, destacando que não se trata de uma categoria universal, mas sim de construções sociais que variam em diferentes contextos. A lenta inclusão de representações de infâncias diversas, especialmente após 1991, reflete transformações sociais que exigem uma reavaliação crítica por parte de educadoras/educadores e de criadoras/criadores de conteúdo pedagógico. Fernando encoraja-nos a descentrar as pessoas adultas nas discussões sobre infância, ouvindo as vozes das crianças e considerando as suas experiências.

Neste sentido, o projeto *[in]visible* propõe uma nova forma de pensar as imagens que nos cercam. Ao convocar educadores e educadoras a questionar as narrativas dos livros didáticos e a fomentar o pensamento crítico nas crianças, o projeto promove um espaço de reflexão essencial num mundo saturado de imagens. A frase de Pedro Costa, que nos lembra da falta de tempo para a reflexão entre tantas imagens, ressoa como um chamado à ação: é preciso parar, olhar e questionar.

Concluimos que o projeto *[in]visible* não é apenas uma investigação sobre imagens; é uma convocação para reimaginar as relações entre representação, educação e sociedade. Ao reconhecer o poder das imagens e o seu papel na formação de subjetividades, abrimos caminho para novas narrativas que podem enriquecer a experiência educativa e social. As imagens que consumimos não apenas refletem a sociedade, mas também moldam o que ela pode tornar-se. E nesse espaço de possibilidades, somos todos chamados a agir, a perguntar e a participar de um diálogo que promova uma educação mais inclusiva, crítica e consciente, que também procure tornar visíveis as invisibilidades.

4

Desajustados



7

7

Fernando Hernández-Hernández

5

Textos Falados



7

7

Pensar as imagens...

A publicação deste texto, inserido na “Desajustados – Coleção de textos falados #7”, editada pelo ID_CAI – Identidades_Colectivo de Acção/ Investigação² destaca as imagens dos manuais escolares como agentes de transformação que moldam percepções e realidades sociais, e propõe o arquivo como uma prática investigativa dinâmica que cruza diferentes tempos e contextos.

Cristina Ferreira

² Grupo de Interesse do i2ADS – Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade (<https://i2ads.up.pt/grupos/id-cai/>)

6

Desajustados



7

7

Textos Falados



7

Pensar as imagens dos manuais escolares na perspectiva da cultura visual: a importância de saber o que as imagens fazem

7

Fernando Hernández-Hernández



7

Pensar as imagens...



Fernando Hernández-Hernández

BIOGRAFIA

Fernando Hernández-Hernández é professor emérito da unidade de Pedagogias Culturais da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona. É membro do grupo de investigação ESBRINA – Subjectividades, visualidades e ambientes educativos contemporâneos (2021 SGR 00686) [<http://esbrina.eu>] e da REUNI+D – Rede Universitária de Investigação e Inovação Educativa (RED2022-134187-T) [<http://reunid.eu>].

Participa atualmente nos projectos europeus “Democracy meets arts: critical change labs for building democratic cultures through creative and narrative practices”-CHANGE LABS. (101094217) e “EXPloring and Educating Cultural literacy Through Art” – EXPECT_Art (101132662-HORIZON-CL2-2023-HERITAGE-01).

Para além do seu trabalho na universidade, colabora em projectos educativos – em escolas, museus e redes de formação como a Xarxa de Competències [<https://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/xarxa-de-competencies/>] – que promovem que todos os alunos encontrem o seu lugar para aprender. Os seus temas de interesse são a investigação artística baseada nas artes a partir de uma abordagem performativa, as relações de colaboração entre escolas e museus e as pedagogias desobedientes.

Gracias por la invitación a formar parte del proyecto *[in]visible* y por la oportunidad de compartir durante estos dos años. Gracias, sobre todo, por haberme regalado la posibilidad de acompañar un proceso de investigación que replantea, desde estrategias artísticas, el sentido de la indagación sobre la función discursiva de las ilustraciones de los manuales escolares.

El archivo como experiencia investigadora

Desde esta experiencia, de la que he tenido la suerte de formar parte, considero que una de las aportaciones que hace el proyecto *[in]visible* es la creación de un archivo que, en su articulación, se configura como práctica investigadora. Esto me parece relevante pues permite explorar no sólo lo que contiene el archivo, sino lo que el archivo hace. No tanto lo que genera como producto, sino lo que el archivo y las realidades que va proyectando, al tiempo que nos lo apropiamos. Además, claro está, de las decisiones que toman las investigadoras mientras van generando el archivo.

El archivo se estructura desde una cronología que nos permite establecer vínculos con diferentes contextualizaciones. Este ha sido el foco de mi acercamiento al archivo del proyec-

to y lo que trato de compartir en esta presentación. Cuando me acerco al archivo para indagar sobre las identidades que aparecen en los libros de escolares, no sólo me interroga sobre lo que aparece en las representaciones, sino sobre lo que no se ve, lo que queda fuera y que tiene que ver con lo que está sucediendo en Portugal y más allá. Esto requiere prestar atención a lo que nos interroga sobre las permanencias, los tránsitos y los cambios que están teniendo lugar y que atraviesan las imágenes de los libros escolares. Me refiero a los cambios se perciben en el cine, en las revistas de moda y en los referentes de la cultura visual de cada periodo que recoge el archivo. Con este acercamiento el archivo no sólo nos brinda una un conjunto de ilustraciones de libros de escolares, sino sus inscripciones dentro de la temporalidad en la que se visualizan continuidades, relaciones y efectos.

El archivo tiene también un potencial generador de anotaciones sobre el género, las infancias, las familias, la nación, las relaciones sociales, el ser docente, la sociedad, las identidades. Estas anotaciones son diversas y van en diferentes direcciones, porque dependen de los intereses de las investigadoras. Todo lo cual nos lleva a no olvidar que la construcción de un archivo es un proceso de investigación no una mera recopilación de imágenes, y que los efectos y derivas

del archivo también forman parte de la investigación.

Todo lo anterior me lleva a compartir una serie de cuestiones con las investigadoras de *[in]visible*: ¿qué hace este archivo? ¿Qué hace ahora, una vez que se ha construido, que lo ‘tenemos’? ¿Sólo presentar y acumular objetos visuales? ¿Sólo mostrar diferencias funcionales o de género? ¿O está creando otra realidad? ¿Qué realidad crea el archivo? Porque todo archivo crea varias realidades.

Después, hay otro tema: que la creación de este archivo es un ejemplo de cómo podemos hacer investigación basada en las artes. Este es otro camino para explorar. Pero dejo la pregunta de ¿cómo se puede generar una investigación basada en las artes a partir de la creación de un archivo de ilustraciones de libros escolares?

Acercarse al archivo y la ‘agencia de las imágenes’ desde la cultura visual

En esta segunda entrada lo que trato es de alejarme de una posición más analítica que tomaría el archivo para tematizarlo y voy a tratar de indagar sobre lo que las imágenes del archivo ‘hacen’. Pero antes he de señalar que, dado que los libros escolares son un dispositivo de enseñanza/aprendizaje, considero que esta relación tiene como finalidad explorar y rela-

cionar puntos de conexión que están situados en la historia, las ciencias, las humanidades y las artes. Esto implica que los libros escolares no son un punto de llegada, con un fin en sí mismo, sino un lugar de partida, para indagar y cuestionar lo que plantean y llevar sus referentes a otros lugares de pensamiento.

En esta aproximación no sigo la senda de los estudios de historia de la educación basados en los libros escolares (Gómez Carrasco y López Martínez, 2014), sino que tomo la estructura del archivo y algunos de sus elementos como punto de partida para establecer conexiones con otros puntos que están fuera del archivo. Para ello tomo como referente los Estudios de Cultura Visual (Mirzoeff, 2016) y dentro de ella la aproximación a la cultura visual en la educación (Freedman y Hernández-Hernández, 2024). Para mí y para otros colegas, hablar de cultura visual supone referirse no sólo a las imágenes. También a los dispositivos de la visualidad como los móviles, las plataformas de series y películas como Netflix, HBO Max, Amazon Prime, etcétera. Las inscripciones corporales, los entornos urbanos, los mapas, marcas, los dispositivos de vigilancia y monitoreo. También los archivos. La cultura visual no son sólo las imágenes, sino todos estos dispositi-

tivos y sentidos de lo visible y lo invisible que configuran maneras de mirar, mirarse y ser mirados y prestar atención a sus efectos sobre nuestro sentido de ser y habitar en el mundo. Esta perspectiva expandida de la cultura visual abre muchas perspectivas para la investigación.

En una primera relación con la cultura visual comencé, quizá por la tradición de la publicidad y la historia del arte, prestando atención a la ‘que se ve’ y a tratar de cruzarlo con la semiótica y el psicoanálisis. Muy influenciado por la transposición de la lectura de textos a las imágenes. Algo que Regis Debray (1994) cuestionó en su día. También lo ha cuestionado la investigación neuronal que señala que tenemos un sistema de codificación dual en nuestros cerebros que procesa los textos y las imágenes de manera diferente (Paivio, 2007).

Señalo una segunda aproximación a la cultura visual, con la entrada de otros referentes disciplinares como los Estudios Culturales y la influencia del Postestructuralismo y los Estudios Feministas comencé a participar de un desplazamiento que llevó a prestar atención a cómo lo que se ve ‘nos ve’. La teoría de la direccionalidad cinematográfica, especialmente desde los textos de

Laura Malvey (1975), fue uno de los referentes inspiradores de este cambio del foco de la mirada. En el caso de *[in]visible*, esta segunda perspectiva nos llevaría a desplazar la pregunta de ‘qué hay en los libros de escolares sobre la identidad’ a cómo las imágenes de estos libros ‘ven’ (sitúan, colocan) a los niños y las niñas a partir de lo que ‘dicen’ de ellos. Y quien dice los infantes dice de las maestras, las familias, las características interseccionales, los diferentes entornos...

Finalmente, quiero apuntar una tercera aproximación en la relación con la cultura visual, que tiene que ver con la capacidad de acción (la agencia) de lo que vemos y los dispositivos visuales, que más que tenernos nos poseen. Porque todas las cosas que vemos ‘hacen cosas en nosotros’. Todas las cosas que vemos configuran subjetivaciones. Esta idea me parece que es una dimensión fundamental para el proyecto *[in]visible*. Qué subjetividad, entendida desde el Posestructuralismo como el moldeamiento y ductilización del cuerpo que realizan los dispositivos y discursos, ‘hacen’ las imágenes de los libros escolares (y el dispositivo de este tipo de libro en la escuela) no sólo en los infantes, sino también en los adultos.

Estas tres aproximaciones a la cultura visual son lo que han constituido mi trayectoria. Primero, centrada en descifrar -leer- lo que vemos. Después,

aproximándome a cómo lo que vemos nos ve a nosotros. Y ahora, centrado en qué hace lo que vemos, cómo nos subjetiviza. Junto a estos tres enfoques he sostenido una preocupación, que podríamos llamar pedagógica, y que pone el foco en lo que podemos hacer con las imágenes para llevarlas a otros lugares de sentido. Estos tres acercamientos, más la línea transversal educativa, puede dar pistas para revisar lo hecho y plantear líneas de continuidad en el proyecto *[in]visible*.

Ensayar un ejercicio de relación con el archivo y sus imágenes

A partir de aquí, y para ejemplificar lo señalado hasta ahora, he tomado el libro de Georges Didi-Huberman (2013) '¿Cómo las imágenes toman posición?', para preguntarnos cómo las ilustraciones de los libros escolares toman posición y sobre lo que las imágenes hacen. Este acercamiento puede ser académico, de investigación, pero también relacionarse con la formación docente. ¿Cómo las maestras se relacionan con las imágenes de los libros escolares, cómo las posicionan? Esto supone acercarse a cómo, quien enseña se relaciona con lo que ve -le ve- y utiliza cada día. Y hacerlo invitándole a reflexionar sobre lo 'que hacen' las imágenes que circulan como ilustraciones en la sala de aula. Se trata, de nuevo

con Didi-Huberman de invitarle a este camino juntos, pues: "para saber ver, es necesario analizar las imágenes, es necesario quebrarlas".

Este es un camino posible para la continuidad de *[in]visible*, en la fase siguiente a la realización del archivo. Ahora es necesario seguir los rastros que deja el archivo. Para no quedarme solo en la propuesta, voy a intentar hacer un ejercicio de rastreo por algunas de las ilustraciones de los libros, distanciando de los clichés lingüísticos que dan origen a los clichés visuales y que llevan, como he dicho, a acercarse a las ilustraciones como si fueran textos.

A partir de esta idea, que asumo con limitaciones pues me falta el 'contexto' social y cultural de Portugal que se recogen en las ilustraciones, tomé una frase de John Berger en la que nos dice: "nunca miramos apenas hacia una cosa, siempre miramos hacia la relación entre las cosas y nosotros mismos." (2007, p. 14), como una indicación para poder hacer lo que viene ahora.

La cultura visual se refiere a los medios de construcción de mundos de vida. Entonces, me acerco al archivo como una construcción de un mundo de vida y me pregunto sobre qué consecuencias tiene para los sujetos que entran en relación con las ilustraciones: infantes, maestras, familias,

investigadoras. Las ilustraciones no son objetos que están afuera de quien se relaciona con ellas, son algo que configura un mundo de vida que implica actitudes, esquemas conceptuales, emociones, dinámicas sociales e instituciones. Más allá de las imágenes están las formas de ver, así como las prácticas de subjetivación y relación que favorecen las imágenes.

Acercarnos a las ilustraciones consideradas como parte de la cultura visual de una época no remite solo al contenido de las imágenes, sino también de las poderosas formas de encarnación, es decir, a las características de género, sexuales, raciales, étnicas y sensoriales de la percepción y el sentimiento que constituyen formas primarias de organizar los valores humanos.

De aquí la consideración de que una imagen en un libro escolar siempre es portadora y creadora de discurso y configura subjetividades. Por eso, lo que vemos en la reproducción de la ilustración 1 (1988), nos modela, nos subjetiviza, respecto a lo que ha de ser una familia y el lugar que ocupamos en las relaciones que en ella tienen lugar.

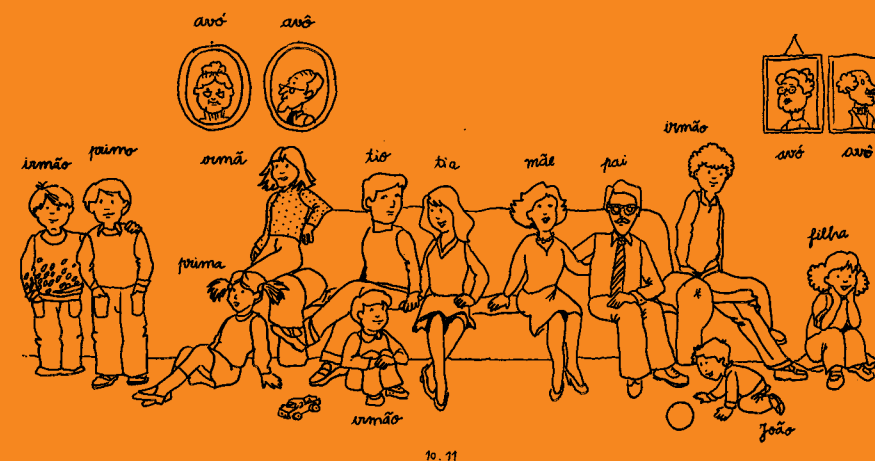


Ilustración 1. Transposición de relaciones familiares a partir de una ilustración original de 1988.

Entonces, las imágenes además de formas de ver dan cuenta de prácticas sociales, que fijan discursos sobre, en este caso, lo que ha de ser una familia, articulada en torno a relaciones de consanguinidad y genealogía. Al tiempo que fija lo que muestra, elude lo que oculta: relaciones que vayan más allá de la matriz heterosexual y blanca. Por eso, una aproximación crítica a la cultura visual implica, en primer lugar, cuestionar el concepto de representación, mostrando que el isomorfismo entre lenguaje (imagen) y realidad no es posible, pues siempre se añade o se quita algo. El cómo ese isomorfismo se desplaza, lo apreciamos también en la ilustración 2 (del año 2022).

Aquí, ya no es solo el género y la etnia lo que se visibiliza. También se incorporan la diversidad de los cuerpos, que en la ilustración 1, se mostraban homogeneizados dentro de un patrón de normalidad.

Como resumen de esta segunda parte, quiero dejar tres ideas, que se podrían unir a las aportaciones de *[in]visible*:

- Una imagen en un libro escolar está vinculada a una construcción social que se quiere potenciar. Sea de modos de relación normalizados (familia nuclear, heterosexual, blanca, con homogeneidad corporal y neurofuncional) o abiertos a nuevas normalizaciones (familia extensa, no heterosexual, multicultural, con diferencias corporales y neurofuncionalidad).



Ilustración 2. Reproducción de relaciones familiares en una ilustración de 2022 (original de 2016).

- La segunda es que una imagen en un manual escolar es siempre portadora y creadora de discurso. Y esa idea de creadora de discurso se vincula al sistema de valores que sustenta o que se quiere que sustente a una sociedad por parte de los grupos hegemónicos. Valores que, sobre todo, giran en torno a qué significa ser niña, niño o niño; padre y madre; profesor/profesora, corporeidad, etnia, ...
- Y, en tercer lugar, quiero destacar que una imagen en un manual escolar configura una manera de objetivar. No sólo a los niños; también a los adultos y las prácticas sociales que se configuran. Dejando el rastro, no solo lo que han de ser sino lo que son.

tugal para dar solidez a lo que ahora voy a compartir.

Lo que quiero ejemplificar, mediante una puesta en relación entre imágenes es la idea de que lo que miramos subjetiviza. Soy consciente de que no estoy en condiciones para hacer una investigación sobre los efectos de las imágenes de los libros escolares. Algo que puede abrir futuros caminos de indagación a partir del archivo que ha generado el proyecto *[in]visible*. Además de explorar lo que hacen las imágenes -en el sentido apuntado de sus efectos- también se puede cuestionar el concepto de representación y el camino entre lo que las ilustraciones muestran y la realidad que crean, sometiendo a revisión el isomorfismo entre lo que se representa y lo representado. Se trataría de prestar atención a lo que se añade y a lo que se sustrae. Lo que se visibiliza y lo que se invisibiliza de las identidades que son el foco de *[in]visible*.

Activar las relaciones entre las imágenes

Entramos así en la tercera parte de esta contribución, que he planteado como una tentativa de indagación con algunas de las imágenes del archivo, desde la tercera modalidad de la perspectiva de la cultura visual que he señalado más arriba. La idea de tentativa la remarco desde la conciencia de que me faltan referentes de la historia social y cultural de Por-

Con esta preocupación paso a compartir algunas relaciones -a modo de hipótesis de sentido- que había establecido con las imágenes del archivo. La primera imagen con la que me encontré y que llamó mi atención fue ésta de 1976 de una sala de aula de una escuela (ilustración 3).

Vemos una sala de aula con alumnos (masculinos) sentados mirando al frente, al maestro que está delante

de la pizarra. La figura del maestro lleva gafas y terno. Un mapa señala la palabra Europa y otro muestra la silueta de Portugal. Hay una mesa que marca la centralidad y que ha de ocupar el maestro. Una bola del mundo reposa sobre una estantería. Una ventana nos muestra un entorno rural. Un reloj, que marca las cuatro menos cuarto, preside la escena. La pregunta que me hice fue qué relación tenía esa ilustración con una sala de aula de la época.

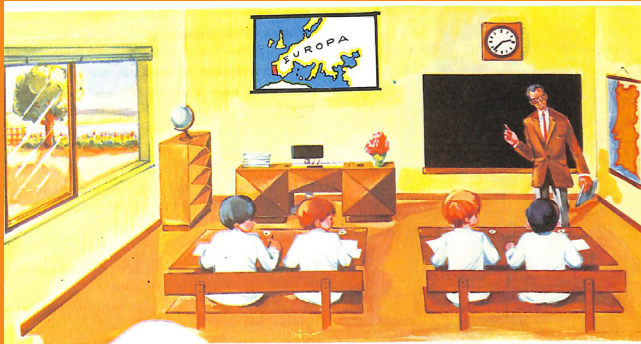


Ilustración 3. Imagen de una sala de aula en un libro de 1976.

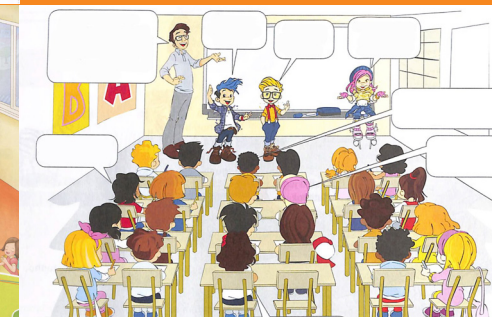


Ilustración 4. Una sala de aula en tiempos de Salazar.

Qué realidad representa respecto a la realidad o realidades a las que remite.

Buscando en Internet encontré, en una página sobre historia de la educación en Portugal, una fotografía de una sala de aula en la época del gobierno de Salazar (ilustración 4).

Esta fotografía es la que remite al imaginario de sala de aula de la ilustración del libro escolar de 1976, en la que aparece un maestro, hombre, vestido con terno ante un grupo de niños agrupados en parejas. El reloj aparece al fondo de la sala y las paredes aparecen cubiertas por cartelas de lo que parecen diferentes entornos. La fotografía nos remite



Ilustraciones 5, 6 y 7 (periodo 2016-2022).

a una diferenciación de género. Clase de niños, clase de niñas. Entonces, lo que intenté fue reseguir en las ilustraciones del archivo si ese relato se sostiene en el tiempo. Un relato que habla de la autoridad del maestro, del lugar pasivo de los alumnos, de un alineamiento de los cuerpos, de una diferenciación de género.

Me llamó la atención que, a pesar de los cambios pedagógicos y sociales, en las ilustraciones 5, 6 y 7, donde aparecen maestras, el grupo es mixto, los colores son vivos, los cuerpos han perdido su rigidez y el mobiliario ha cambiado, a excepción de en la ilustración 6, que muestra una sala de aula organizada como un espacio abierto, se mantenga la organización espacial enfocada hacia la pizarra y el lugar central del maestro o la maestra. Hay una persistencia en una forma de construir la realidad de la relación pedagógica que se coloca enfrente de un adulto y siempre colocado en

parejas. Entonces, pensé: ¿por qué el libro escolar no está construyendo la idea de un trabajo cooperativo? ¿Por qué no está dándole valor al aprender e investigar en grupo? Mi pregunta como investigador es: ¿qué hace y qué sucede en las salas de aula de los colegios portugueses para sostener esta consistencia desde 1976? Aunque ahora la profesora sea una mujer, que viste de manera juvenil, ¿por qué el dispositivo de lo que ha sido una sala de aula continúa construyéndose de la misma manera? Quiero señalar que poder apreciar cómo el dispositivo se sostiene, me parece que es una aportación que se deriva de la investigación *[in]visible*. Sobre todo, si se tiene en cuenta que la Revolución de los Claveles tuvo lugar en 1974. En este punto quiero hacer una deriva e incorporar una contribución que hizo Margarida Dias en el coloquio que siguió a mi intervención.

Es curioso, Fernando, porque el manual de '76 es todo menos la representación de su época. Las imágenes que están en ese manual escolar, que es el primero sobre el 'medio físico y social', son imágenes que, cuando estábamos analizándolas, empezaron a bloquearnos. Porque las imágenes enseñaban. Este es un reportaje¹ sobre lo que sucedió el primer día de clases, después del 25 de abril de 1974, y estas imágenes no la vemos representadas en el manual de 1976. Ni los profesores (la forma como son), ni los niños, (como están en el espacio escolar), ni como son las escuelas, son todo menos lo que se ve en el manual de 1976. Si miramos las imágenes de ese manual, lo que vemos son imágenes de los años 50, que son representaciones cinematográficas. (...) Yo creo que el hecho de haber habido una parada brusca de un cierto pensamiento e intentar, de repente, encontrar una nueva forma de pensar la educación, la enseñanza y el aprendizaje, de repente tuvimos que pensar qué imagen vamos a enseñar. Y las imágenes no están construidas en ese momento. Tuvieron que ser improvisadas con lo que está en el pasado. De repente es todo un cambio tan grande que no hay tiempo para pensar. Por eso es por lo que después vamos a ver estas imágenes.

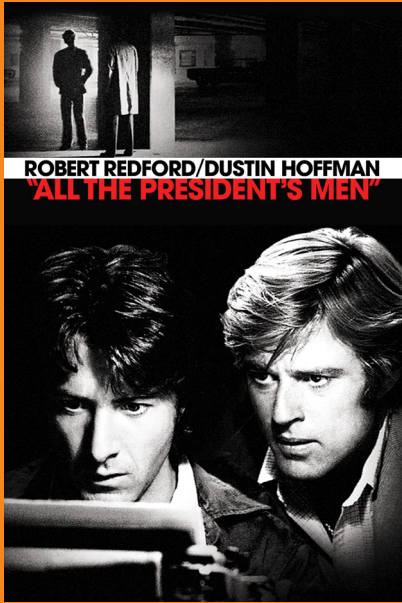
¹ RODRIGUES, Carlos (Productor). (1974, 14 de octubre). Novo Ensino... Homens Livres [Programa de TV]. RTP1. Disponible en <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/novo-ensino-homens-livres/>.

La aportación Margarida Dias abre una indagación que vale la pena ser tenida en cuenta: aunque había imágenes de lo que eran las aulas, los maestros y estudiantes en los días posteriores a la Revolución de los Claveles, no llegaron a los libros de 'medio físico y social' hasta 1978-79 (ilustraciones 8 y 9). Lo que nos informa de que la construcción de una cultura visual alternativa, especialmente sobre una institución como la escuela, requiere un tiempo de transición.

La siguiente parada en las ilustraciones 8 y 9 hacen referencia a la 'familia', uno de los temas que atraviesan en el tiempo los manuales sobre el medio social y familiar. A diferencia de lo que aparecía en el libro de 1976, aquí se encuentran una serie de rasgos que toman en cuenta los modos de estar, de un tiempo atravesado por modos de vestir y por la forma y extensión de



Ilustraciones 8 y 9 (periodo 1978-79).



Ilustraciones 10 y 11. Cambios sociales y cultura visual.

los cabellos, que recogen lo que era la vida en las calles de las ciudades y en los medios de comunicación, sobre todo en el cine (*Todos os homens do presidente*, 1972) (ilustración 10) las telenovelas, las revistas de moda y la música (Beatles, *Jey Jude*, 1976) (ilustración 11).

En estas manifestaciones de la cultura visual popular se anticipan algunos de los cambios en los cuerpos masculinos que cuestionan el estereotipo que encontramos en los primeros libros escolares del archivo, y que se abren a una externalidad pop, en la que el cabello es un indicador de cambio social. Volveré a estas y otras evidencias más adelante, con

la mirada puesta en la visibilidad o invisibilidad de estos cambios en los libros escolares que, se supone, han de introducir a los niños y niñas de primera serie (6 y 7 años) en la relación con el entorno social y familiar.

El estudio de las consistencias y las variaciones en los relatos que trenzan las imágenes en torno a un cruce de temas en una determinada época es la propuesta de indagación a la que nos invitan los estudios de la cultura visual. No es solo encontrar en un momento los rastros y relaciones en torno a una problemática, sino poder reseguir cuáles son los efectos cómo repercute y cómo se trasciende. En

Desajustados

7

Fernando Hernández-Hernández



Textos Falados

7

Pensar as imagens...

este caso, el acontecimiento clave, sería la Revolución del 25 de abril, y la indagación, a partir de las ilustraciones de los libros escolares, nos lleva a no quedarnos en lo que muestran, sino a seguir las transiciones y las huellas de las imágenes que sostienen un pasado y las que nos conectan con un presente de cambios y transformaciones sociales, corporales y biográficas.

En esta búsqueda de relaciones entre imágenes, encontré la portada de la revista *Modas e Bordados* de 8 de mayo de 1974 (ilustración 12) que lleva como título "Una nueva vida, una nueva moda". La nueva vida supongo que es la que recién había traído la Revolución de los claveles. Comencé a seguir estos rastros porque, como nos enseñó el reciente fallecido crítico cultural Fredric Jameson es necesario "ver las formas culturales como *síntomas* de cambios históricos" (Del Castillo, 2024). Otro referente pudo ser la novela brasileña, *A escrava Isaura*



Ilustraciones 12, 13 y 14. Seguir los rastros de la cultura visual.

(1976), en la que el elemento cristiano de la cruz pasa a ser un icono de la cultura pop (ilustraciones 13 y 14).

Vuelvo en este punto a lo que dije Margarida durante la conversación que siguió a mi intervención y que hace referencia a la relación entre las materias de los libros escolares y la cultura visual de la que dan cuenta.

Hay una diferencia también que, por ejemplo, aquí en Portugal, quien estudió en el colegio, puede ver claramente la diferencia entre los manuales escolares de inglés y los de portugués. Los portugueses parecen que siempre están atrasados en el mundo, en la moda, en las representaciones, en la tipología de personas. Y los de inglés parecen que son muy progresistas, son muy anglosajones, son muy distantes de nuestra realidad. (...) Las personas saben exactamente cuál es la diferencia entre un libro de lenguas y un libro de portugués. ¿Y por qué el de portugués no puede ser también un libro que represente a nuestra sociedad en los días de hoy?



La indagación que activa la perspectiva de la cultura visual parte de los referentes de los libros escolares que encontramos en el archivo de *[in]visible* para reseguir los rastros que dejan las imágenes en un determinado contexto social y cultural.

La familia como síntoma de las permanencias sociales

Estos cambios culturales se reflejan en las ilustraciones de la familia que sostienen en el tiempo (1976-1995) la imagen de la familia heteroparental y nuclear (ilustraciones 15, 16, 17, 18 y 19).

Destaco este tema porque permite apreciar cómo los libros escolares contribuyen a mantener modos de relación social que reflejan un tipo de valores, cuando en la sociedad se están produciendo cambios que no hacen visibles: 1974 se crea o Movimento de Libertação da Mulher “MLM”; 13 de mayo 1974 el «Diário de Lisboa» publica el manifiesto del Movimiento de Acción de los Homosexuales Revolucionarios “MAHR”, con una violenta reacción de Galvão Melo, miembro del Consejo de la Revolución; en 1997 se aprueba la Revisión del Código Civil (Decreto-Ley n.º 496/77 de 25 de noviembre) mediante el cual: la mujer casada deja de tener la condición de dependiente del marido; desaparece la figura del «cabeza de familia», así como las disposiciones que asignan al hombre la administración de los bienes de la pareja; el gobierno doméstico deja de pertenecer a la mujer por derecho propio; la residencia de

Desajustados

7

7

Fernando Hernández-Hernández

la pareja pasa a ser decisión de ambos cónyuges (y no sólo del hombre); en cuanto a la patria potestad, la mujer ya no ocupa una posición secundaria como mera consejera, sino que tiene pleno poder de decisión en igualdad de condiciones con su marido; marido y mujer pueden añadir hasta dos apellidos del otro a su nombre en el momento del matrimonio².

En la tesis de máster de Carolina de Oliveira Garrido (2023) se señala que:

² Fuente: <https://jamarchavas.pt/cronologia-movimento-lgbtqia-portugal/>

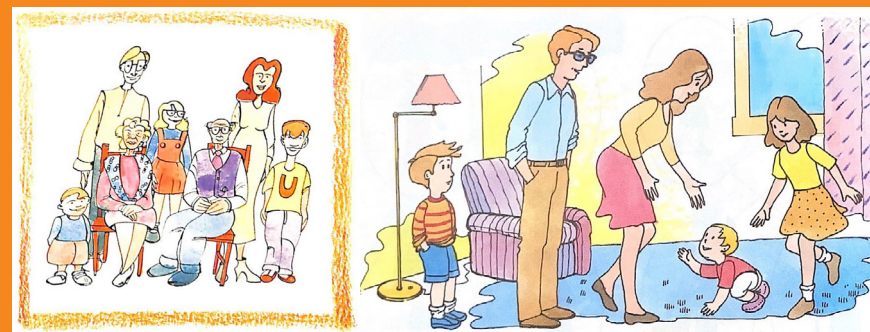
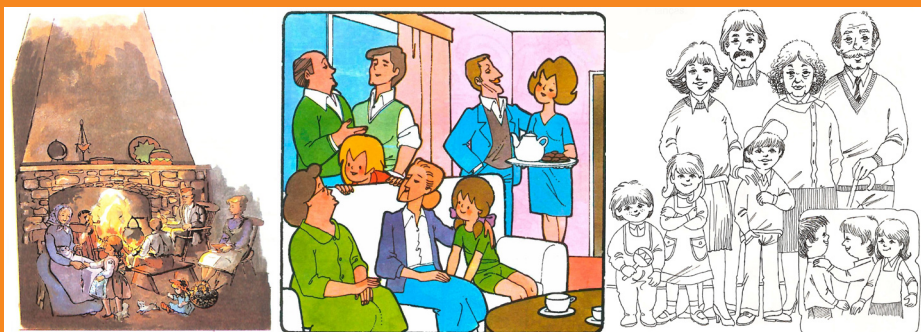
Esta cita me permite señalar, cómo en el caso de la educación escolar, y de libros didácticos en particular, el principio de Fredric Jameson enunciado más arriba, primero se detectan los cambios en la cultura y luego, más de una década después, se reflejan en la escuela. Es el caso de

Textos Falados

7

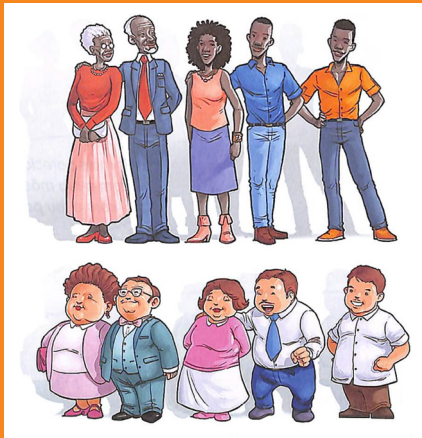
7

Pensar as imagens...



Ilustraciones 15, 16, 17, 18 y 19. La sostenibilidad de la familia heteroparental y nuclear en libros escolares de 1976, 1982, 1985, 1991 y 1995.

las primeras inclusiones de imágenes que se hacen eco de cambios relacionadas con la multiculturalidad, las formas de vestir, la presentación de los cuerpos relacionados con la familia, que no aparecen en el archivo de *[in]visible* hasta 2015 (figuras 20 y 21). Volveré a esta cuestión en el siguiente apartado.

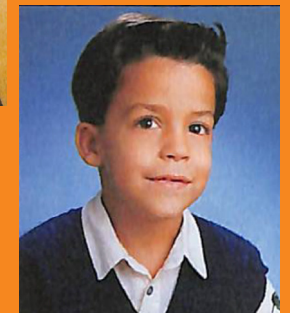


Ilustraciones 20 y 21. Primeras referencias a la diversidad étnica y corporal (2015).

Los movimientos de la noción de 'infancias'

La investigación desde la cultura visual en el archivo de *[in]visible* nos permite también indagar sobre la noción de 'infancias' que vehiculan las ilustraciones. Archivo e 'infancias' es una relación que comencé a explorar en una investigación que realizamos con los estudiantes del curso de Investigación basada en las artes, en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona (Hernández-Hernández y Cuadra Pedreño, 2028). En esta investigación hicimos un archivo de fotografías de autores que habían capturado diferentes tipos de infancias. De esta investigación derivó un estado de la cuestión sobre para la investigación sobre las infancias, que me parece relevante si, desde *[in]visible* se quiere indagar sobre las prácticas discursivas que circulan por las ilustraciones. En este marco se señala que la infancia ha sido considerada como: (a) una categoría social construida, que se inscribe en un tiempo y un contexto determinados, y cuya conceptualización se realiza desde varios ámbitos (económico, sanitario, familiar, educativo, artístico, social...) (Prout y James, 1990); b) se caracteriza por situarse en coordenadas temporales que entran en diálogo con las concepciones y situaciones locales de la infancia (Fleer et al., 2008); y, c) no resulta adecuado hablar de in-

fancia sino de infancias, puesto que el metarrelato sobre 'la infancia' responde a una visión occidentalizada, capitalista, blanca, heterosexual, cisgénero, masculinizada, patriarcal... de la sociedad que invisibiliza la multiplicidad de situaciones y contextos, y establece las fronteras de aquellos que se consideran subalternos. Este último punto es clave para una posible investigación sobre las infancias en el archivo de *[in]visible* (ilustraciones 8, 22, 23, 24 y 25).

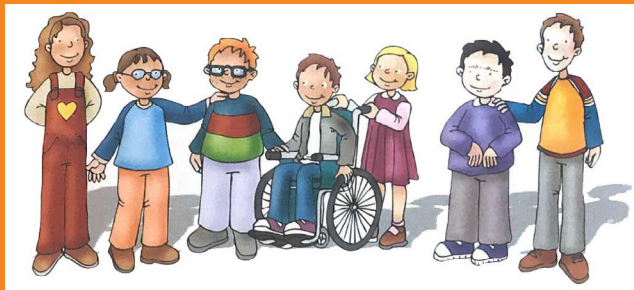


En las ilustraciones de los tres primeros libros escolares que aparecen el archivo, además de vincularse a fotografías (refuerzo realista del deber ser de un tipo de infancia), evidencia una infancia blanca y de clase media que vehicula una idea de homogeneización y que excluye otras infancias (migrantes, excluidas, con diversidad funcional y neuronal).

Ilustraciones 22, 23, 24 y 25. La infancia hegemónica en 1983 y 1991.

A partir de 1991 comienzan a aparecer infantes de origen africano y, a partir de este año, la africanidad comienza a establecerse como un referente que se extiende a otras infancias racializadas a partir de 2007. A partir de 2003 comienza a aparecer la diversidad funcional (ilustraciones 26, 27 y 28).

Desde esta aproximación el archivo tiene un potencial en un momento en que los estudios de las infancias están cambiando (como indicaré a continuación) que permite, por ejemplo, plantearnos la pregunta ¿Por qué se introduce la visibilidad de la africanidad -1991-? ¿Qué lleva a reconocer la diversidad funcional -2003? ¿Qué cambios sociales han tenido lugar? ¿Cómo tienen su reflejo en los cambios legislativos? ¿Qué repercusión



Ilustraciones 26, 27 y 28.
Presencia de diferentes infancias en 1991, 2006 y 2007.

tiene en la vida de la escuela? ¿A qué nociones se vehicula -integración, inclusión, multiculturalidad, interculturalidad...?

Estas preguntas se vinculan a enfoques recientes que consideran que la infancia no es solo una construcción social, sino que acercarse a ella plantea conceptos vinculadas a diferentes ontologías y epistemes relacionadas con preguntas del tipo: ¿qué es lo que motiva la necesidad de definir al niño/a y la infancia? ¿quién necesita saberlo? ¿Qué objetivos y agendas se persiguen? Plantearse estas preguntas supone asumir que las respuestas que podemos dar son múltiples, contextuales y siempre con una carga política. Esta perspectiva hace emerger tres necesidades a la hora de investigar sobre las infancias (Tesar, et al., 2021):

- Descentrar al adulto de la formación de la pregunta y dejar de excluir a los niños/as de los debates. Lo que afecta al lugar de los investigadores sobre las infancias.
- Descentrar las prácticas coloniales que privilegian determinadas nociones de los niños/as y la infancia. Lo que supone dejar de centrarnos sólo de los de clase media, blancos y occidentales y en sus experiencias.

- Situar a la infancia como algo inventado, no universal y no prescriptivo. Como algo que puede ser discutido, explorado y articulado hegemónico o disruptivo, marginador o inclusivo (Hernández-Hernández, 2023, p. 2-3 parafraseado)

Todo lo anterior no nos ha de hacer perder de vista que un archivo permite la creación de relaciones e interpretaciones diversas y no debe ser marcado una interpretación. Las ilustraciones no solo representan aquello que nos muestran, sino que las relaciones entre una imagen con otras imágenes y textos construyen una realidad. O si se quiere plantear en términos de Foucault (1994, p. 229) son dispositivos que vehiculan discursos que privilegian unos modos de subjetivación y excluyen otros. Indagar sobre estas relaciones que pueden llegar a desvelar lo que las imágenes hacen es una de las finalidades del acercamiento a las ilustraciones del archivo de *[in]visible* desde los estudios de cultura visual.

Para seguir con la conversación

Me gustaría para terminar volver a las preguntas de partida: ¿cómo nos interpretan las imágenes? ¿qué dicen las imágenes sobre mí? ¿qué hacen en nosotros? Estas preguntas las sitúo en el centro de la conversación y de la indagación. No se trata de señalar solo qué dicen las imágenes sobre las infancias, las familias, las maestras. Sino qué dicen también sobre mí como investigador, como investigadora, como hombre, como mujer, como inter-sexo, etcétera; cómo se relacionan las imágenes unas con otras para contar otras historias. Lo que he intentado en esta presentación es relacionar imágenes para contar otras historias.

Desde esta perspectiva las imágenes del archivo del proyecto *[in]visible* también se pueden llevar a la formación docente y a la comunidad educativa de las escuelas, para que se generen otras relaciones. Y así no perder de vista lo que las imágenes hacen. Sobre este punto, tomo la cita de Juana Gil en el coloquio que tuvimos al final de mi intervención:

Y también para formar profesores para que no hagan lo que los libros didácticos dicen que hagan. Que hagan preguntas que permitan pensar a los niños. Por ejemplo, sobre el maestro que lleva varios periódicos o el niño con la pierna escayolada. Una propuesta podría ser: escriba la historia de este grupo. ¿Qué historia escribiríais vosotros sobre el grupo y sobre cada uno de los niños? ¿Qué os permite pensar? ¿Y por qué? Si son altos, si son bajos, si son gordos, si son...

A partir de aquí, el objetivo del proyecto de investigación *[in]visible* termina en publicaciones y presentaciones en congreso, sino que promueve una conversación cultural, no sólo sobre las imágenes, sino también sobre sus relaciones, sus contextos, sus usos. Sobre cómo el profesorado utiliza las imágenes, sus significados, sus efectos y también sus afectos.

Dos ideas más para terminar. Una, de Pedro Costa, quien decía en una entrevista que ha que “No hay tiempo para reflexionar entre tantas imágenes”. El proyecto *[in]visible* supone también durante la creación del archivo y en las conversaciones que ha ido promoviendo dar(nos) un tiempo para reflexionar sobre las imágenes de los libros escolares y sus relaciones. En este encuentro nos hemos dado tiempo para reflexionar sobre las imágenes.



La otra idea la he tomado de la novela *Angles morts* que escribió Borja Bagnunyà (2021). El título hace referencia a esa señal que aparece en los autobuses o los camiones y que el autor lleva a lo que no está en el foco, lo que se escapa de la mirada, lo que nos invita a estar atentos:

Todo estaba horriblemente saturado de imágenes, e imágenes sobre imágenes, pero al mismo tiempo, paradójicamente, todo parecía haber perdido consistencia, como si la única manera de experimentar algo fuese a través de otra cosa.

Desde la consciencia de la saturación de imágenes que nos habita, el proyecto *[in]visible* es una invitación no solo a detectar los movimientos de las representaciones sobre los cuerpos-identidades que muestra, sino a establecer otras relaciones con otras imágenes y textos. Y, en definitiva, formar parte de conversaciones en las que se generen nuevas historias sobre cómo responder a lo que las imágenes dicen de nosotros y los discursos -los modos de subjetivación- que vehiculan sobre lo que ha de ser la familia, la infancia, el espacio escolar, la maestra, las relaciones y las diferencias.



ALVES, Ana R., CACHADO, Rita & CRUZ, Ana. (2014). *Antirracismo*. 1599-1606. https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/95648/1/Antirracismo_1599-1606.pdf

BAGUNYÀ, Borja. (2021). *Angles morts*. Periscopi.

BERGER, John. (2007). *Modos de ver* [Original publicado en 1972 como *Ways of Seeing*]. Editorial Gustavo Gili.

DEBRAY, Régis. (1994). *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente* [Original publicado en 1992 como *La vie et la mort de l'image*]. Paidós.

DEL CASTILLO, Ramon. (2024). Muere a los 90 años Fredric Jameson: el crítico literario marxista que diagnosticó la postmodernidad. *El País*, 24 septiembre.

DIDI-HUBERMAN, Georges. (2013). *Cuando las imágenes toman posición*. Antonio Machado.

FLEER, Marilyn, HEDEGAARD, Mariane & TUDGE, Jonathan. (2008). Constructing Childhood: Global-Local Policies and Practices. En M. Fleer, M. Hedegaard and J. Tudge (Eds.), *Childhood Studies and the Impact of Globalization* (pp. 1-20). Routledge.

FOUCAULT, Michel. (1994). *Dits et écrits*, vol. III. Éditions Gallimard.

FREEDMAN, Kerry & HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando. (2024). *Curriculum, Culture and Art Education, second edition*. The Sunny Press.

GARRIDO, Carolina de O. (2023). *O Ativismo Antirracista como Novo Movimento de Libertação Social em Portugal. Uma Análise Póscolonial de um País "Não Racista"*. [Mestrado em História, Relações Internacionais e Cooperação]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/153029>

GÓMEZ CARRASCO, Cosme J. G. & LÓPEZ MARTÍNEZ, Ana M. (2014). Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la historia. Diseño de un instrumento de análisis. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (13), 17-29. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/285716/373688>

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando & CUADRA PEDREÑO, Marina. (2018). Prácticas de archivo en torno a los imaginarios de la(s) infancia(s) en la fotografía artística contemporánea. *Pulso. Revista de Educación*, (41), 105-118. <https://doi.org/10.58265/pulso.5153>

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando. (2023). Pensar sobre las infancias globales desde el proyecto MiCreate: el papel de las estrategias artísticas para movilizar subjetividades en devenir. *Visualidades*, 21. <https://doi.org/10.5216/v.v21.72343>.

MULVEY, Laura. (1975). Visual Pleasure and Narrative Cinema. *Screen*, 16(3), 6-18. <https://doi.org/10.1093/screen/16.3.6>

MIRZOEFF, Nicholas. (2016). *Cómo ver el mundo. Una nueva introducción a la cultura visual*. Paidós.

PAIVIO, Allan. (2007). *Mind and its evolution: A dual coding theoretical approach*. Psychology Press.

PROUT, Alan & JAMES, Allison. (1990). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. En A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (pp. 7-33). Routledge.

TESAR, Marek, DUHN, Iris, NORDSTROM, Susan N., KORO, Mirka, SPARRMAN, Anna, ORRMALM, Alex, BOYCOTT-GARNETT, Ruthie, MACRAE, Christina, HACKETT, Abigail, KUNTZ, Aaron M., TRAFI-PRATS, Laura, BOLDT, Gail, RAUTIO, Pauliina, ULMER, Jasmine B., TAGUCHI, Hillevi Lenz, MURRIS, Karin, KOHAN, Walter Omar, GIBBONS, Andrew, ARNDT, Sonja, ... MALONE, Karen. (2021). *Infantmethodologies. Educational Philosophy and Theory*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.2009340>

Ilustración 1. PINTO, Maria & CARNEIRO, Maria Aurélia (1988). *O Bambi descobre...1/1.º ano* (pp. 10-11). Porto Editora.

Ilustraciones 2 y 5. NETO, Franclim Pereira & BORGES, Miguel. (2022). *A turma do Pedro - Estudo do Meio 1.º ano - 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Original publicado en 2016) (pp. 18, 81). [Cubierta & ilustración de Vanessa Alexandre & José Pedro Costa]. Edições Livro Direto.

Ilustraciones 3 y 15. VIEIRA, Manuel (1976). *Meio físico e social. Observação e conversação. Fichas de trabalho. 1.ª fase* (ficha 2, 4). Porto Editora.

Ilustración 4. Conta-me Como Era. (2010, 22 de marzo). *A Escola Primária no tempo do Estado Novo - Anos 30-70*. <http://contamecomoera.blogspot.com/2010/03/escola-primaria-no-tempo-do-estado-novo.html>

Ilustración 6. GONÇALVES, Alícia & LISBOA, Joana (2022). *Estudo do Meio - 1.º Ano. Os Fantásticos!* (Original publicado en 2016) (pp. 14-15). [Ilustración de NósnaLinha & João Tavares; Cubierta de Zero a oito]. Edições Gailivro, Grupo LeYa.

Ilustración 7. MOTA, António José, LIMA, Eva, PATRONILHO, Fátima, SANTOS, Maria Manuel, BARRIGÃO, Nuno & PEDROSO, Nuno. (2022). *TOP! Estudo do Meio 1.º ano* (Original publicado en 2016) (p. 10). [Ilustración de Adão Silva, Adília Costa, Luís Prina, Rui Mourão, Zaira Costa & Zé Nova]. Porto Editora.

Ilustraciones 8 y 9. LOUREIRO, M. Isabel & TELES, Ilda Oliva. (1978). *O Pedro, A Rita e o Meio Físico e Social* (pp. 1, 7). [Ilustración de Carlos Moura, Silva Palmeira, António Diogo & Fernando Diogo]. Editorial O Livro.

Ilustración 10. Pakula, A. J. (Director), & Redford, R. (Productor). (1976). *All the President's Men* [Película]. Warner Bros.

Ilustración 11. The Beatles. (1976). *Hey Jude* [Álbum]. Apple Records; Parlophone.

Ilustración 12. Modas e Bordados. (1974, 8 de mayo). *Modas e Bordados*, n.º 3248.

Ilustración 13. Rossano, H. (Director), & Fontoura, H. (Productor). (1976). *A Escrava Isaura* [Serie de televisión]. Rede Globo.

Ilustración 14. ModaLisboa. (1997). *Fernanda Serrano en la passarela* [Imagen]. Modalisboa 09. <https://modalisboa.pt/edicoes/modalisboa-09/>

Ilustración 16. LOUREIRO, M. Isabel & TELES, Ilda Oliva. (1982). *O Pedro, A Rita e o Meio Físico e Social. 1.º e 2.º anos de escolaridade* (p. 9). [Ilustraciones de Zé Manel]. Editorial O Livro.

Ilustración 17. GRANDE, Adélia, VIEIRA, Arménia & LIMA, Fátima. (1985). *Tico-tico descobre o meio 1. Meio Físico e Social. 1.ª Fase - 1.º Ano de Escolaridade* (p. 5). Edições ASA.

Ilustraciones 18 y 26. GRANDE, Adélia, VIEIRA, Arménia & LIMA, Fátima. (1991). *Janela do Mundo. Estudo do Meio. 1.º Ciclo - 1.º Ano* (pp. 11, 6). Edições ASA.

Ilustración 19. PINTO, Maria Ana & CARNEIRO, Maria Aurélia. (1995). *Bambi 1 - Estudo do Meio* (p. 36). [Ilustración de Aurélio Mesquita]. Porto Editora.

Ilustraciones 20 y 21. CARVALHO,

Maria João. (2016). *Todos Juntos* (1ª ed.) (p. 15). [Ilustración de Jorge Macedo; imágenes de la cubierta de NósnaLinha]. Santillana.

Ilustración 22. PINTO, Conceição & AREAL, Zita. (1983). *Borboleta Azul. Vol. 1 - Meio Físico e Social - 1.º Ano* (p. 62). [Dibujos de Fermont]. Edições Asa.

Ilustraciones 23 y 24. MONTEIRO, António. (1991). *Magia do Saber 1. Ensino Básico - 1.º Ano* (p. 11). Livraria Arnado/Porto Editora.

Ilustración 25. LEITE, Carlinda & PEREIRA, Rosalina. (1991). *Aprender a descobrir. 1.º Ciclo do Ensino Básico - 1.º ano* (p. 10). [Dibujos de Alexandra Avillez & Mercedes Carvalho]. Edições ASA.

Ilustración 27. DINIS, Conceição & FERREIRA, Luís. (2006). *Caminhos Estudo do Meio 1.º ano* (4ª imp.; 1ª ed.) (p. 31). [Ilustración de Zaprunder]. Porto Editora.

Ilustración 28. LETRA, Carlos, MONTEIRO, João & AZEVEDO, Magda. (2007). *O Estudo do Meio da Carochinha 1.º ano* (p. 8). [Ilustración de Jorge Miguel]. Edições Gailivro.



Pensar as imagens dos manuais escolares na
perspectiva da cultura visual:
a importância de saber
o que as imagens fazem

de Fernando Hernández-Hernández

Editora

Marina Gallo

(i2ADS/FBAUP)

Design original

Joana Lourencinho Carneiro

i2ADS edições

i2ADS – Instituto de Investigação

em Arte, Design e Sociedade

Faculdade de Belas Artes

da Universidade do Porto

i2ads.up.pt

Este trabalho é financiado por fundos
nacionais através da FCT - Fundação para
a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito do
projeto «2022.05056.PTDC».

Agosto, 2024

ISBN

978-989-9049-81-9



ID_CAI
Colectivo de Acção
e Investigação

U. PORTO



FACULDADE DE BELAS ARTES
UNIVERSIDADE DO PORTO

i2ADS.

fct

Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia