

Imágenes en los espejos del pasado. El uso de las imágenes en mis clases de Historia

*Images in the Mirrors of the Past. The
Use of Images in my History Classes*

Marina Devoto*

RESUMEN

El artículo analiza tres experiencias de clases que viví en diferentes momentos de mi carrera docente. En las tres el uso de las imágenes en la clase de Historia es la preocupación fundamental. La Historia como disciplina nació con la escritura como su principal fuente de conocimiento. La relación de la investigación histórica con las imágenes es reciente y compleja y se refleja de alguna manera en distintas tendencias de la enseñanza de la historia. Esta complejidad aparece claramente en las experiencias que voy analizar. Las imágenes que uso en mis clases quiero que tengan un papel central como forma de abordar el pasado y no como simple ilustración del relato oral o escrito de la clase. Las imágenes del pasado son como reflejos en los espejos. Esos espejos son productos humanos que pretenden reflejar de determinada manera. Entender la complejidad del espejo – de la imagen del pasado – es la cuestión.

Palabras clave: Imágenes; Enseñanza; Historia.

ABSTRACT

The article analyzes three experiences of classes that I lived at different moments of my teaching career. In all three, the use of images in History class is the fundamental concern. History as a discipline was born with writing as its main source of knowledge. The relationship of historical research with images is recent and complex and is reflected in some way in different trends in history teaching. This complexity appears clearly in the experiences that I am going to analyze. I want the images that I use in my classes to have a central role as a way of approaching the past and not as a simple illustration of the oral or written story of the class. Images from the past are like reflections in mirrors. These mirrors are human products that are intended to reflect in a certain way. Understanding the complexity of the mirror – of the image of the past – is the question.

Keywords: Pictures; Teaching; History.

* Consejo Federal de Educación (DGES-CFE), Montevideo, Uruguay. marinadevoto6@gmail.com <<https://orcid.org/0009-0006-6954-4171>>

ENCONTRAR Y ENTENDER LOS ESPEJOS

Se ha escrito mucho sobre las imágenes en la enseñanza con expresiones como “educar la mirada”, “pedagogía de la imagen”, “enseñar a leer la imagen” (AUGUSTOWSKY, 2008; DUSSEL, 2006; GÁMEZ, CERUELO, SÁEZ, ROSENKRANZ, 2017). Más recientemente, se ha escrito mucho sobre las imágenes en la Historia: las imágenes como fuentes de la Historia (BROQUETAS, 2011, 2021; BURKE, 2005, 2008; DIDI-HUBERMAN, 2015; MARCHE-SI, 2001; VON SANDEN, 2015, entre otros). Sin embargo, este artículo no es ni lo primero ni lo segundo. Mejor dicho, es la conjunción de todas las coordenadas que manejan los trabajos citados anteriormente en referencia a mi práctica de la enseñanza de la Historia a lo largo de 23 años de trabajo en aulas de nivel secundario. Mi trabajo con las imágenes en la práctica de la enseñanza de la Historia se ha ido modificando a lo largo de los años. Estos cambios me llevaron desde un uso de la imagen totalmente decorativa a pensar en la imagen como un recurso didáctico de la enseñanza de la Historia en la medida que es una fuente histórica, como reflejos que vemos en los espejos del pasado. Las dificultades que he encontrado en el trabajo con imágenes en mis clases de Historia junto con las búsquedas bibliográficas me llevaron a complejizar cada vez más mi trabajo con imágenes en mis clases.

Pensar las imágenes como reflejos en los espejos del pasado significa entender que no son la cosa en sí, sino analizar el aparato que lo refleja. Los espejos y sus reflejos, al igual que las imágenes, son productos fabricados, ‘manipulados’ como dice Berger (2016, pos. 67 y 70, versión *ebook*). Por tanto, y siguiendo con la metáfora de los espejos, hay que entender cómo está dispuesto el espejo, qué quiere reflejar, qué tipo de espejo es, cóncavo o convexo, cómo se refleja la luz, si están bien pulido o muy opaco, si está entero o solo quedan partes. Es por esta razón que los ‘espejos’ hay que encontrarlos y entenderlos en su singularidad.

El presente artículo estará separado en tres partes que responden a tres experiencias diferentes de trabajo con las imágenes en mis clases de Historia. Estas prácticas fueron cambiando con el tiempo y por tanto, van a ser presentadas de forma cronológica. El análisis de estos tres momentos están determinados por los marcos teóricos con los que cuento actualmente. Es decir, desde mi postura actual de la enseñanza de la Historia y específicamente en el traba-

jo con imágenes en mis clases hago una retrospectiva y doy explicación de unas prácticas pasadas sustentadas en teorías que tuvieron vigencia en su momento pero que luego dejaron espacios a otras (ZAVALA, 2019, p. 111 y 133). La primera de las teorías prácticas que sustentaba era que la imagen en una clase de Historia solo servía como adorno. Consideraba que las fuentes escritas eran las únicas válidas y que las imágenes servían para ‘descansar el ojo de mis estudiantes’ frente a lo escrito. En un segundo momento o una segunda teoría práctica consideré que las imágenes también podían ser fuentes de información pero como apoyo de lo escrito. Como veremos en el segundo apartado, incorporé el humor gráfico en mis clases para reforzar las características de la Guerra Fría en mis clases luego de haber trabajado con textos historiográficos. Por último, y en lo que estoy en estos años, considero que las imágenes pueden ser una fuente histórica en sí misma, y pueden proporcionar información y conceptos claves del pasado a mis estudiantes pero con las herramientas de análisis adecuadas. De esto tratará el tercer apartado de este artículo.

1. LA IMAGEN COMO ADORNO

Eran mis primeros años de práctica docente. La enseñanza de la Historia significaba – y aún significa – para mí la explicitación de las posturas historiográficas y de las fuentes históricas, únicamente escritas. Por tanto, si alguna vez usaba una imagen en la construcción de mis materiales de trabajo era para evitar la saturación visual de mis estudiantes. La imagen era meramente decorativa y contemplativa. Utilicé muchos años algunas viñetas de humor gráfico sobre imperialismo,¹ que también aparecían en los manuales de nivel secundario, en mis fichas con fuentes escritas del tema con el único objetivo de que los estudiantes contestaran preguntas sobre las justificaciones, información que se podía encontrar en la parte escrita de la ficha. En el caso de la Historia del Uruguay, el uso de la litografía de Besnes e Irigoyen titulada sobre Fructuoso Rivera de 1830² colocadas en fichas de trabajo de los estudiantes que pretendían enseñar las características de las primeras presidencias del Uruguay independiente y el caudillismo, me parecen -en estos momentos de mi profesión- un “desperdicio” de una fuente completa de información pero que es el reflejo de un espejo que merecía mayor análisis sobre el mismo.

En la actualidad me parece que este uso de la imagen es pobre. Había ele-

mentos de análisis que faltaban. Por ejemplo no figuraba casi ningún dato en el pie de imagen y normalmente no había ninguna relación con las actividades planteadas en el material de trabajo que únicamente refería “a lo escrito”.

Este tipo de usos de la imagen en mi práctica de la enseñanza de la Historia podría responder al enorme peso de una tradición historiográfica que ha tenido a la imagen como una fuente menor. Collingwood destaca que los historiadores de principios y mediados del siglo XIX de tradición positivista se entrenaban en la crítica filológica, debido a que las fuentes que utilizaban eran literarias o narrativas (1952, p. 155). El positivismo parece superado desde el punto de vista historiográfico pero el peso de las fuentes escritas sigue siendo muy importante.³ Burke (2005, p. 11) escribe que recién cuando los historiadores se interesaron por temas diferentes a los políticos y económicos comenzaron a darle importancia a las imágenes como fuentes históricas. Al igual que hay un enorme peso de las fuentes escritas, existió un enorme peso de este tipo de fuentes en mis primeros años de práctica de la enseñanza de la Historia. Seguramente esta correlación responde a que mi formación como docente de Historia rendía tributo a esta tradición historiográfica en detrimento de las otras. Si bien la Escuela de los Annales apareció en mi formación en la enseñanza de la Historia, los ‘nuevos temas’ tuvieron una fuerte presencia pero no así las ‘nuevas fuentes’.

Por tanto, en los primeros años de mi carrera utilicé la imagen como adorno. La imagen como ilustración ha sido una práctica que existe desde hace mucho tiempo (GÁMEZ, CERUELO, SÁEZ, ROSENKRANZ, 2017, p. 130) y que tiene un espíritu editorial. ¿Cuántos manuales que usamos en nuestra época de estudiantes utilizaban las imágenes de esta manera? Los manuales que conocía como estudiante y luego utilicé como profesora de Historia estaban llenos de imágenes usadas como adornos: no apoyaban al texto escrito ni eran utilizadas para ser analizadas. Burke (2005, p. 12) lo afirma desde la práctica de los historiadores: “Son relativamente pocos los historiadores que consultan los archivos fotográficos, [...]. Cuando utilizan imágenes, los historiadores suelen tratarlas como simples ilustraciones, reproduciéndolas en sus libros sin el menor comentario.” Correlativamente en esta primera época de mi práctica de la enseñanza de la Historia la imagen apenas aparecía en la clase. En el caso excepcional que aparecieran, no me interesaba si era de la época o una construcción visual posterior para reafirmar ciertos conceptos

históricos. Como en un juego de espejos se reflejaba en mis clases el uso de las imágenes que esta bibliografía hacía.

Este tipo de uso de la imagen también se encuentra fácilmente en blogs de enseñanza de la Historia en la actualidad y en casi en su totalidad las imágenes no tienen epígrafe, es decir que no tienen la información básica para tomarla como fuente histórica. Como dije anteriormente, este es un uso de la imagen que no utilizo actualmente en mis clases debido a que considero que no aprovecha la imagen como recurso didáctico. Sin embargo, es un uso que continúa apareciendo y que considero válido para algunas ocasiones.

A medida que leí sobre el uso de la imagen en la Historia, es decir cómo la imagen puede ser fuente histórica, me fue incomodando la forma en que las imágenes estaban presentadas en los materiales de trabajo que le brindaba a mis estudiantes. Es decir, que con ciertas lecturas, que veremos en el apartado siguiente, me fui volviendo consciente que no estaba trabajando en el análisis de estas imágenes con la profundidad que se merecían.

2. LA APARICIÓN DEL HUMOR GRÁFICO POLÍTICO EN MIS CLASES

La Guerra Fría es una temática que me ha acompañado a lo largo de toda mi carrera docente. La historiografía de este período ha cambiado de manera muy acelerada. Los estudios sobre este período se convirtieron en parte importante de los historiadores latinoamericanos y europeos (GREG GRANDIN, 2004; CALANDRA Y FRANCO, 2012; MARCHESI, 2017). Es un tema que a nivel personal me apasiona. Tengo 43 años y el final de la Guerra Fría latinoamericana se vivió con mucha intensidad en mi familia por más que no se entendiera de esta manera.

La cantidad de imágenes y, sobre todo de humor gráfico, sobre la Guerra Fría que uno puede encontrar en internet es abrumadora. Un año, preparando mis clases sobre Guerra Fría para mis estudiantes de primer año de bachillerato en la localidad urbana de Sauce,⁴ decidí incluir el trabajo con alguna de estas viñetas. Pero contrariamente al uso que hacía tradicionalmente en mis clases, como vimos en el apartado anterior, no quería que aparecieran como simple adorno, para ‘cortar’ visualmente el texto escrito, sino como un ejercicio de análisis de esas imágenes. Intentaba realizar un trabajo más complejo con las imágenes en mis clases pero no tenía ninguna experiencia previa – ni

como profesora ni tampoco como estudiante – en este tipo de práctica. La historiografía con la cual me manejaba estaba basada únicamente en las fuentes escritas, como vimos en el apartado anterior. Por lo tanto, todo lo que planifiqué para mis clases fue intuitivo. Lo primero que se me ocurrió fue agregar a mis materiales de trabajo preguntas que refieran a estas viñetas.

Al mismo tiempo buscaba información sobre el trabajo con imágenes en la historiografía. Me topé por casualidad o quizás me lo recomendaron, ahora no lo recuerdo, con un pequeño y útil texto de Burke titulado “Cómo interrogar a los testimonios visuales” (2008). En este texto el autor presenta “diez reglas provisionales para la ponderación crítica de esta clase de fuentes” (2008, p. 32). Evidentemente, el análisis que quería que hicieran mis estudiantes no tenía que respetar las diez reglas de Burke, pero sí algunas de ellas. Consideré que muchas de ellas apuntaban a un análisis más profundo que tenían que hacer los historiadores pero no necesariamente los estudiantes o los profesores de enseñanza secundaria. Pero una de sus reglas me pareció fundamental: “hay que tener en cuenta el contexto” (2008, p. 37). Si bien el autor apuntaba a contextos materiales, culturales, de recepción, etc., en ese momento únicamente me interesaba la relación de esas viñetas que les presentaba a mis estudiantes con las características de la Guerra Fría.

La primera vez que hice este tipo de ejercicios en clase apuntaba únicamente a que los estudiantes me dijeran con qué características de la Guerra Fría estaba relacionada la caricatura y por qué. Los estudiantes tuvieron muchas dificultades para relacionar y, sobre todo, para fundamentar esa relación. Ellos lograban identificar con qué característica de la Guerra Fría estaba relacionada la caricatura pero no podían decirme por qué. Algo no andaba bien. Sentía o intuía que a los estudiantes les faltaba algo para poder decodificar en general estas imágenes. Los mismos estudiantes no tenían los mismos problemas para entender y escribir las características de la Guerra Fría presentes en diferentes textos historiográficos o fuentes históricas escritas. Otra vez el peso de lo escrito me acechaba.

Las lecturas que encontré después de esta situación de clase me dieron la idea de que la mirada tiene que ser enseñada (Berger, Gombrich, Burke, Augustowsky, Dussel). Los estudiantes tienen contacto permanente con lo visual pero esto no significa que tengan todas las herramientas para poder decodificar la imagen. Dussel habla de “cierta anorexia de la mirada, cierta saturación

que anestesia y que banaliza aún las imágenes más terribles”. Por esta razón los docentes estamos obligados a pensar en una pedagogía de la mirada. (Dussel, 2016, p. 12). Evidentemente, yo tampoco tenía esas herramientas para poder trabajar con la idea de ‘enseñar a mirar’. Cuando era estudiante de secundaria y aún en formación docente, estos conceptos no formaban parte de la educación que recibía. Contrariamente, poseía herramientas – porque me habían enseñado en mi carrera – para decodificar las fuentes escritas y la historiografía. Por tanto, mis estudiantes eran guiados en el uso de esas herramientas: fórmula del código escrito según la época; hipótesis de los historiadores; aparato heurístico; argumentación; imputación causal, entre otras. Mis estudiantes estaban familiarizados con estas herramientas pero ni ellos ni yo estábamos poseíamos las herramientas propias del análisis de las imágenes como iconología, iconografía o significado primario etc. (PANOFSKY, 1987, p. 46-75). Como veremos en el apartado siguiente, mi encuentro con estas herramientas me facilitó mucho el trabajo con imágenes.

Detrás de este planteamiento para analizar la imagen había dos ideas que fueron cuestionadas según las dificultades que se presentaban en mis clases. Primero, para mí los estudiantes tenían todos los elementos iconográficos para poder leer la imagen; segundo, la imagen era utilizada únicamente como reafirmación de los conceptos escritos. Mis estudiantes respondían cuando se les pedía describir la imagen del ejemplo de la Imagen 1, “dos hombres jugando una pulseada”. Esta era la respuesta más común cuando les pedía que describieran la viñeta. Faltaba que observaran dónde estaban sentados esos hombres, que pasaba con los botones de esa mesa, quién estaba ganando la pulseada, quiénes eran esos hombres. Era evidente que no contaban con los elementos iconográficos para analizar la imagen. En el apartado siguiente veremos como estas dos ideas que tenía fueron desechadas. En mis clases veíamos el reflejo, las imágenes, pero no los espejos que reflejaban.

3. OTRO TRABAJO, OTRAS LECTURAS, OTRAS PRÁCTICAS

En el año 2018 comencé a trabajar como contenidista del Portal Uruguay Educa. Mi trabajo era realizar recursos virtuales para que los profesores de Historia pudieran usar en sus clases. Las directivas de la Inspección de Historia era crear recursos que apunten al análisis de la imagen, aprovechando la

reproducción virtual, como fuentes históricas y, por tanto, de la enseñanza de la Historia. Esto hizo que empezara a leer materiales teóricos sobre la imagen en la enseñanza y en la Historia. El fracaso del planteo con el humor gráfico de la Guerra Fría me demostraba que precisaba averiguar más de este tema.

Las lecturas que hice para trabajar en esta línea fueron de dos tipos, como ya mencioné en el principio de este artículo: teóricos que se analizaba la relación entre la enseñanza y la imagen o la imagen en general, entre ellos Dussel, Augustowsky, Mirzoeff, Berger; y los teóricos que hablaban sobre la imagen – fija o en movimiento – como fuente histórica entre ellos Burke, Gombrich, Panofsky para el caso europeo y Broquetas, Marchesi, Von Sanden para el caso uruguayo. Además volví a releer el artículo Peter Burke anteriormente mencionado y me di cuenta que había puntos que no había tomado en cuenta para la propuesta de análisis de imágenes en mis clases de Historia.

Todos estos autores que leí proclamaban la importancia del trabajo con imágenes, tanto sea a nivel de la educación como a nivel historiográfico. Para el teórico y crítico de arte John Berger “Ningún otro tipo de reliquia o texto del pasado puede ofrecer un testimonio tan directo del mundo que rodeó a otras personas en otras épocas.” (2016, p. 82) Por otro parte, la idea de que las imágenes de todo tipo se colaron en las clases simplemente con la idea de *mostrear* (DUSSEL 2016; AUGUSTOWSKY, 2008, p. 8).

Estos aportes me llevaron a pensar en que la mirada de los estudiantes precisaba de una enseñanza con mayores elementos. Si bien la mirada es un acto natural, no así la lecto-escritura, de todas maneras hay que enseñanzarla. La idea de Dussel de que esta generación presenta una “anorexia en la mirada” cobraba un significado para mí.

Mientras más leía, notaba que las herramientas que precisaba proporcionarle a los estudiantes, si quería que analizaran las imágenes, no podían ser las mismas que las herramientas de trabajo con fuentes escritas o con la historiografía.

Mi primera acción a partir de las lecturas que hacía y repasaba, fue incluir ejercicios que guiaran a los estudiantes a hacer los dos niveles de lectura de la imagen, es decir la denotativa y la connotativa (BARTHES, 1986). Estos dos niveles se tradujeron en dos ejercicios: el primero les pedía describir lo que aparecía en la imagen, y, el segundo, explicitar qué significaban los elementos

de esa imagen. Mientras trabajaba con ellos hacía consciente que este tipo de herramientas ya las había adquirido en Historia del Arte. Esos niveles de lecturas de la imagen no eran otra cosa que la iconología e iconografía de Panofsky (1987) o denotativa y connotativa (BARTHES, 1986, p. 14-15). Una forma de análisis de las obras de arte clásica pero, que hasta ese momento de mi carrera, no se me había ocurrido aplicar al humor gráfico porque siempre lo había relacionado con la pintura. Es decir, que algunas herramientas de lectura de la imagen había adquirido en mis años de formación como docente pero las había abandonado, olvidado. Las lecturas de los autores mencionados me hicieron volver a los textos que había estudiado en Historia del arte y pensar en estas cuestiones para imágenes distintas a las pinturas.

Los nuevos elementos incluidos en el trabajo de análisis de una imagen en mis clases no significaron una solución mágica a los problemas que se me presentaban en clases. Los estudiantes tenían dificultades para explicitar todos los elementos de la imagen, quizás eso explicaba la dificultad de relacionarlo con las características de la Guerra Fría. Saturados de imágenes los estudiantes no lograban mirar las imágenes. Los estudiantes veían solamente *dos hombres jugando una pulseada*, como escribí más arriba, pero no lograban ver todos los elementos de esa imagen. No notaban, por ejemplo, que esos hombres estaban sentados en bombas o que la mesa en las que están jugando la pulseada tiene un botón que detona la bomba del otro. Por tanto resultaba muy difícil que hicieran una lectura connotativa que incluyera el contexto histórico al cual refería la viñeta sobre la Guerra Fría. Las lecturas me permitieron entender mejor a las imágenes como reflejos de espejos del pasado pero estos reflejos no resultaban fácil de ver para mis estudiantes. La idea de una 'pedagogía de la mirada' era cada vez más fuerte en mi práctica de la Historia, así poco a poco los ejercicios planteados se concentraban, cada vez más, en que los estudiantes describieran todos los elementos de la imagen. Ayudaba a los estudiantes a hacer estos ejercicios con una lectura denotativa de forma oral y colectiva para que yo pudiera guiar la mirada a los objetos que me tenían destacar para que pudieran relacionar con la Guerra Fría. Estos ejercicios se convirtieron en una práctica reiterada en mis clases e intentaba que estuviera en todas las temas que trabajaba en el año lectivo. Empecé a realizar preguntas al conjunto de la clase y de forma oral que guiaran los elementos

que no destacaban sin ayuda. Luego, de establecer los elementos de forma oral en la clase, les pedía que lo escribieran en el cuaderno.

Por otra parte, empecé a trabajar con la iconografía en sentido estricto. El humor gráfico que les presentaba a mis estudiantes en clase para trabajar contenían elementos que tenían un significado codificado (BARTHES, 1986). Es decir, significaban algo pautado por cuestiones culturales y sobre todo, de contexto histórico. En la viñeta que se encuentra abajo, los hombres dibujados representan a Kruschew y Kennedy; las bombas aluden a una carrera armamentista, la pulseada era esa ofensiva discursiva permanente de la Guerra Fría (HOBSBAWM, 1998, p. 230). Los conceptos lectura denotativa y connotativa se volvieron en un vocabulario común en mis clases.

Sin embargo, las lecturas que realizaba sobre trabajos historiográficos con imágenes como fuentes históricas (BROQUETAS, 2011; VON SANDEN, 2015; MARCHESI, 2001) me permitieron entender que si bien había complejizado el análisis de la imagen lo seguía usando como apoyo de lo escrito. Broquetas dice en la Introducción del primer tomo de la “Fotografía en Uruguay. Usos e historia.”: “[...] y finalmente, en tanto documentos históricos, las fotografías son parte de la historia global y como tales son fuentes para el conocimiento del pasado” (2011, p. 16). En mis clases, no había una propuesta desde la imagen como fuente histórica. No hay duda de que la historiografía es escritura pero estas investigaciones utilizan el análisis de imagen como fuente de información a partir de ellas.⁵ Con esto no quiero decir, que los estudiantes tengan que realizar el mismo trabajo que hace un historiador. En nuestras clases casi siempre es al revés: trabajamos con las conclusiones que hacen los historiadores para con esta información re-analizar las fuentes que ellos utilizaron o pudieron haber utilizado. Sin embargo, seguía con la sensación que no aprovechaba todo lo que las imágenes podían dar como recurso didáctico.

Releyendo el artículo de Peter Burke anteriormente citado (2008) y los trabajos de los historiadores me di cuenta que me faltaban elementos en clase algunos elementos importante que podían convertir a las imágenes en fuentes en sí misma.

Un elemento clave para entender el contexto histórico de la imagen y realizar un mejor análisis de esta es el pie de imagen o epígrafe. El epígrafe de la imagen nos permite entender los datos que son importantes de analizar en

una imagen: fecha, autor, tipo de imagen, técnica, materiales. Barthes (1986) al escribir sobre la relación texto e imagen destaca que en el caso de la fotografía el epígrafe es fundamental,⁶ pero esta importancia la extendería a cualquier tipo de imagen en particular en mis clases de Historia. Por ejemplo, en mis clases trabajo con un fragmento del documental “La República Perdida” sobre la Historia argentina producido en 1983, dirigido por Miguel Pérez y su guión es de Luis Gregorich. El epígrafe de este documental me permite analizar en clase desde el sentido del título hasta las inclinaciones políticas del director y el guionista. El epígrafe, que en el caso de las películas se llama ficha técnica, nos da la información suficiente para analizar este documental.

Por tanto el epígrafe o pie de imagen acerca a los estudiantes a los siguientes elementos para analizar. El primer elemento a tomar en cuenta para un análisis de la imagen es entender quién es el autor o los autores, no podemos olvidar que las imágenes son la visión que nos quiere transmitir el autor. Cualquiera sea el tipo de imagen, cuadros, humor gráfico, fotografía, cine o documental siempre es un fragmento de lo que el/los autor/es nos quiere mostrar. Los espejos nunca muestran todo el entorno, el humano es el que ubica el espejo para que refleje. Esto es importante sobre todo cuando trabajamos con fotografía o documentales. Resulta fácil que los estudiantes entiendan que una pintura o una viñeta de humor gráfico tiene un autor detrás y crea la imagen a partir de lo que quiere mostrar el autor de ese acontecimiento pero no es tan fácil que entiendan esto mismo cuando se trata de fotografía o documentales, que lo ven como fragmento absoluto de la realidad. Berger hace la siguiente aclaración: “Toda imagen incorpora un modo de ver.” En el caso de la fotografía que parece que es un reflejo mecánico, también incorpora un modo de ver (2016, pos. 71). En el caso de la enseñanza tenemos que hacer hincapié en que es el fotógrafo o el director el que escogió su visión (2016, pos. 71). La experiencia de los años trabajados con análisis de la imagen me demostraron que los estudiantes, la mayoría de las veces, no son conscientes de que es una visión que escogió otro con su experiencia de vida y sus intenciones a pesar que nuestros estudiantes forman parte de una generación que todos producen fotografías y videos para ser exhibidos casi siempre en redes sociales. Encuentro paradójico esta conducta de mis estudiantes, que se podría extender a toda su generación; por un lado, son productores de imágenes

con intenciones claras pero cuando se refiere a imágenes del pasado entienden que es la realidad, olvidan que hay un autor con sus intenciones detrás de esa imagen.

Junto al análisis de las intenciones de los autores están los estudios de la recepción de las imágenes, o por lo menos, el análisis de a quién se dirigen las imágenes y por qué. Evidentemente las viñetas que trabajamos en clase no fueron realizadas para ser estudiadas por estudiantes de Secundaria en la asignatura Historia. Por esta razón, mis estudiantes no contaban con todos los elementos para entender a la misma. Las imágenes que trabajamos en clase de Historia fueron hechas para que otras personas con otros códigos de lectura las entendieran. Este aspecto lo tenía muy presente cuando trabajaba con fuentes históricas escritas, ¿a quiénes se dirigía ese texto?, ¿cómo pudieron haberlo recibido las personas que lo recibían? Pero no trabajaba este aspecto en el caso de las imágenes hasta que leí algunas investigaciones que me dieron algunas pistas sobre este asunto. Una de las investigaciones que me dieron ejemplos de cómo utilizar el análisis de imágenes para el caso de la Historia es el trabajo de la historiadora Magdalena Broquetas. Ella escribe con respecto al estudio de las imágenes anticomunistas en Uruguay:

En el marco de los estudios sobre derechas, son escasos los textos que profundizan en el repertorio simbólico del anticomunismo y no se han dedicado a estudiar exclusivamente el universo de imágenes con las que, a lo largo del siglo XX, se buscó alcanzar, persuadir y atemorizar a amplios sectores sociales permeables a las alertas acerca del “peligro rojo”. (p. 10)

También en el trabajo de Aldo Marchesi que trata sobre la producción audiovisual durante la dictadura uruguaya existe un capítulo sobre la recepción de estas producciones. En este capítulo aclara: “Desde la década del ochenta, los estudios sobre comunicación han planteado un especial énfasis en la investigación del público receptor, resaltando su carácter diverso y su papel activo en la resignificación del mensaje que recibe a través de los medios.” (2001, p. 127) La lectura de estos estudios historiográficos sobre las imágenes fijas o en movimiento, me demostraron la importancia de trabajar con los estudiantes a quiénes iban dirigidas las imágenes, es decir, pensar en la recepción de ellas. Así que uno de los ejercicios que agregué fue que pensarán a qui-

énes podría dirigirse la imagen que estábamos analizando. Como mis estudiantes no debían realizar una investigación histórica porque no estoy formando historiadores sino ciudadanos que tienen que conocer la disciplina, este tipo de ejercicio fue acompañado de texto de historiadores que habían realizado la investigación sobre la recepción. Luego, de la lectura de estas investigaciones les pedía que contrastaran la respuesta primera que habían pensado y lo que los historiadores habían investigado sobre la recepción.

Las imágenes son objetos autónomos que los sacamos de su contexto original para ser trabajados en una clase de Historia (BARTHES 1986, p. 13-14; DIDI-HUBERMAN, 2015) y, por tanto, para entender todos sus mensajes en el pasado precisamos analizar la mayoría de los aspectos que desarrollé en los párrafos anteriores. Estos elementos se convirtieron en ejercicios que mis estudiantes tenían que tomar en cuenta para analizar las imágenes. La cantidad de preguntas, lecturas y ejercicios del análisis de una imagen aumentaron. Junto a las lecturas denotativas y connotativas aparecieron preguntas acerca de cuáles eran símbolos que responden a la época, se agregó lecturas con investigaciones historiográficas para que extrajeran aspectos que tuvieran que ver con la recepción, también aparecieron texto sobre los autores de las imágenes y de esta manera entender los aspectos de la imagen que tiene que ver exclusivamente con los individuos que la producen. De esta manera, todos estos elementos aparecieron en mis clases de Historia y, por tanto, analizar una imagen en mis clases ‘ya no es tan fácil como decir lo que uno ve’, comentó unos de mis estudiantes. Los espejos del pasado ahora tenían marcos, formas y posición para reflejar determinadas cosas que indicaban las intenciones humanas por detrás.

Esto no significó que mis estudiantes incorporaran todo estas herramientas de análisis de una imagen de forma automática. Cada unidad que empezaba a trabajar en clase incluía una imagen (humor gráfico, fotografía, pintura o documentales) y esto significaba volver a insistir y a explicitar ejercicios para que pensarán, escribiera, relacionaran todos los elementos del análisis de una imagen: autor, año, intención, formato, lugar de exposición, posibles receptores y mensaje simbólico. Quería que esta forma de analizar la imagen se convirtiera en un hábito para ellos y por eso la constante reiteración de los mismos aspectos en cada imagen que trabajaba a lo largo del año lectivo.

Con respecto al mensaje simbólico o la simbología de las imágenes es un

tema que he pensado y empezado a leer en estos dos últimos años. Volvamos por un momento al análisis del humor gráfico de la Guerra Fría. Existían en esas imágenes algunos elementos que se convertían en símbolos. Por ejemplo, las siluetas que simulaban bombas tenían que ver con la carrera nuclear. Para mí, que nací en 1979, es un símbolo que podía identificar enseguida y relacionar con lo que pasaba en ese momento. Para mis estudiantes, nacidos alrededor del 2005, las bombas eran simplemente bombas. Es decir, solo podían hacer una lectura denotativa de este dibujo específico. La lectura connotativa se podía deducir entendiendo el contexto histórico.

Pero hay símbolos que no son deducibles del contexto. Voy a poner otro ejemplo. Estaba trabajando con la Revolución Francesa en un 5to año de Bachillerato, una estudiante había *googleado* información y le apareció el cuadro de Delacroix “La libertad guiando al pueblo”. Este es un mal ejemplo de utilización de las imágenes pero también es un buen ejemplo de qué pasa cuando las imágenes se sacan de su contexto original. El cuadro fue pintado por Delacroix para representar la revolución de 1830, sin embargo está asociado en libros y búsquedas de internet con la Revolución Francesa. Pero este no era el elemento del cuadro que quería explicar. Mi estudiante al encontrar ese cuadro en internet me preguntó si la Revolución Francesa era ‘feminista’ porque la que ‘guiaba la revolución’ era una mujer. Si bien no estábamos analizando ninguna imagen en ese momento de la Revolución Francesa esta pregunta me llevó a pensar que hay otro elemento a analizar en una imagen que no había tenido en cuenta hasta ese momento. Por eso la semiótica y Roland Barthes en particular vinieron en mi ayuda. En este caso estamos hablando de la *Marianne*, un signo alegórico que representa la república francesa y ha llegado como representación a América y sus repúblicas. En el obelisco de Montevideo hay una Marianne representando la libertad. Esta lectura es lo que Barthes llama ‘mensaje icónico codificado’ cuando tenemos que interpretar signos discontinuos porque “requieren de saberes culturales y remiten a significados globales” (1986, p. 32) Estos saberes era lo que mi alumna precisara para poder leer esa imagen con la intención que la produjo Delacroix y no con su propio léxico.⁷ Este es uno de los últimos elementos que incorporé a mis clases, casi por una necesidad, ante cuestiones que aparecían en mis estudiantes como el

ejemplo de Delacroix. Aún sigo trabajando, leyendo y pensando en la manera que se convierta en un elemento más en el análisis de imagen de mis clases.

CONCLUSIÓN: SEGUIR BUSCANDO LOS ESPEJOS

Como vimos a lo largo de este artículo, el trabajo con imágenes como fuentes históricas fueron un reto en mi práctica de la enseñanza de la Historia. Sigue siendo un reto: continúo leyendo sobre teoría y análisis de la imagen. A veces me canso porque mis estudiantes no realizan los ejercicios de forma completa o como me gustaría. En esos momentos me gustaría renunciar a trabajar con imágenes y volver a las fuentes históricas escritas, que es un terreno en el cual me siento segura. Luego pienso que sin las imágenes como fuentes en mis clases de Historia dejaría afuera un recurso didáctico riquísimo y que enseña aspectos del pasado que la fuentes escrita no puede hacerlo. Por tanto, vuelvo a poner empeño en esta tarea. Creo que los retos se nos presentan siempre de esta manera: los aceptamos, luego nos cansamos y los queremos abandonar, los retomamos y así sucesivamente.

Pensando en este aspecto de que el trabajo con fuentes escritas me resulta más fácil que las imágenes me surge una pregunta ¿por qué? Aún no me he puesto a pensar seriamente en la respuesta a esta interrogante pero si me animaría a escribir algunas ideas rápidas y poco elaboradas. La primera idea es que creo que la dificultad de trabajar con imágenes del pasado tiene que ver con la idea de reflejo de ese pasado. Los estudiantes, y a veces hasta yo, caen (caemos) en la tentación de pensar que si vemos una foto del Novecientos en Montevideo todas las mujeres de la época en Uruguay se vestían así, para poner un ejemplo cualquiera. Es decir, confundimos el reflejo del espejo con la realidad. Olvidamos que son artefactos realizados por humanos lo que nos devuelven esos reflejos. Existe un espejo que hace de intermediario y entender cómo funciona este artefacto es el trabajo más importante que tenemos que hacer mis estudiantes y yo.

Una segunda idea que pueda explicar que me siento más cómoda trabajando en mis clases con las fuentes escritas que con las imágenes tiene que ver con que el tipo de lenguaje visual tiene herramientas que todavía no domino del todo. Por esta razón, sigo leyendo sobre las imágenes. Didi-Huberman

(2015) es un autor que maneja algunos conceptos sobre la imagen que creo que se convertirían en herramientas muy poderosas de análisis de las mismas en mis clases de Historia. Una de sus principales tesis es que la temporalidad de las imágenes no se corresponde linealmente con la temporalidad histórica. Para el autor las imágenes se entienden en la idea de un tiempo dialectizado (2015, p. 48-49). Es decir, una imagen, su libro refiere siempre a pintura, puede contener elementos que provienen de tiempos anteriores y que se pueden establecer relaciones entre un fresco del siglo XV y la pintura de Pollock. Por supuesto, que estas líneas no le hacen honor a la complejidad de su tesis pero son como ‘gotitas’ de su pensamiento que me han provocado cierta desazón en el trabajo que vengo realizando en mis clases de Historia con las imágenes. La sensación de que hay aspectos que me faltan es anterior a la lectura de Di-di-Huberman, entre otros autores, pero se refuerzan mutuamente. La complejidad del pensamiento de este autor hace que aún no se conviertan en herramientas de análisis de una imagen en mis clases pero quiero seguir leyendo, investigando y pensando en estas ideas para que en algún momento se conviertan (o no) en esas herramientas. En última instancia, mi intención es seguir estudiando estos espejos del pasado y sus reflejos.

Imagen 1 – Leslie Gilbert Illingworth.
29 de octubre de 1962



Fonte: *Punch* (publicación británica).

REFERENCIAS

- AUGUSTOWSKY, G. *Enseñar a mirar imágenes*. Argentina: Editorial Tinta Fresca, 2008.
- BARTHES, R. *Lo obvio y lo obtuso*. Imágenes, gestos, voces. España: Editorial Paidós, 1986.
- BERGER, J. *Modos de ver*. GG. Barcelona. Tercera Edición, Ebook, 2016.
- BROQUETAS, M. (Coord.). *Fotografía en Uruguay*. Historia y sus sociales. 1840-1930. Uruguay: Centro de Fotografía de Montevideo, 2011.
- BROQUETAS, M (Coord.). *Historia visual del anticomunismo en Uruguay (1947-1985)*. Uruguay: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2021.
- BURKE, P. *Visto y no visto*. El uso de la imagen como documento histórico. España: Editorial Crítica, 2005.
- BURKE, P. Cómo interrogar los testimonios visuales. In: Parlos y Carrió Invernizzi (dir.). *La Historia imaginada: construcciones visuales del pasado en la Edad Moderna*. Centro de Estudios de Europa Hispánica, 2008.
- CALANDRA, Benedetta; FRANCO, Marina. *La guerra fría cultural en América Latina: desafíos y límites para una mirada de las relaciones interamericanas*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2012.
- COLLINGWOOD, R.G. *Idea de la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1952.
- DIDI-HUBERMAN, G. *Ante el tiempo*. Historia del arte y anacronismo de las imágenes. 4º edición aumentada. Argentina: Adriana Hidalgo Editora, 2015.
- DUSSEL, I. GUTIÉRREZ, D (Comp.). *Educación la mirada*. Políticas y pedagogías de la Argentina. Argentina: Ediciones Manantial, 2006.
- GRANDIN, Greg. *The last colonial massacre: Latin America in the Cold War*. Chicago: University Chicago Press, 2004.
- HOBBSAWM, E. *Historia del Siglo XX*. España: Editorial Crítica, 1998.
- MARCHESI, A. *El Uruguay inventado*. La política audiovisual de la dictadura, reflexiones de su imaginario. Editorial Trilce: Uruguay, 2001.
- MARCHESI, A. Escribiendo la Guerra Fría latinoamericana: entre el Sur “local” y el Norte “global”. *Estudios Históricos.*, v. 30, n. 60, 2017.
- PANOFSKY, E. *El significado en las artes visuales*. Cuarta reimpresión. Madrid: Editorial Alianza, 1987.
- VON SANDEN, C. No fue chiste. Humor gráfico durante el período autoritario previo a la Dictadura cívico-militar en Uruguay (1967-1973). *Revista de la Red de Intercátedras de Historia de América Latina Contemporánea* (Segunda época), año 2, n. 2, Córdoba, junio de 2015. ISSN 2250.7264, p. 69-92, 2015.

ZAVALA, A. *Enseñar Historia*. Elementos para una *teoría práctica* de la práctica de la enseñanza de la historia. Uruguay: Ediciones de la Banda Oriental, 2019.

NOTAS

¹ Un ejemplo clásico de caricatura sobre el Imperialismo del siglo XIX es la de Cecil Rhodes parado sobre el mapa de África. Por cuestión de la extensión del artículo no puedo mostrar la misma pero se encuentra en https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Punch_Rhodes_Colossus.png.

² Besnes e Irigoyen, 1830. Mi general... un mate. Disponible en https://es.m.wikipedia.org/wiki/Archivo:Mi_general_un_mate.jpg. La imagen muestra un caudillo político que se acerca a una pareja de ancianos y un niño claramente de los sectores más pobres del Uruguay en sus primeros años de independencia. La imagen está compuesta en base a una 'trinidad' y postura de adoración típica de las imágenes religiosas.

³ Una cita de la historiadora Magdalena Broquetas refiere a este uso y viene al caso porque en los apartados anteriores voy a analizar prácticas sobre humor gráfico de la Guerra Fría: "Trascendiendo los estudios sobre derechas y anticomunismo, en el campo de la historia la incorporación de las representaciones visuales como fuentes primarias continúa siendo minoritaria si se la compara con el empleo sistemático de otro tipo de documentos. A pesar de los numerosos ejemplos de fotohistoria que han proliferado en los últimos años, sigue predominando su uso como ilustraciones para "decorar" o alivianar textos basados en documentos escritos." (2021, p. 7)

⁴ Sauce es una pequeña localidad de 12 mil habitantes que se encuentra a 35 km de Montevideo. La mayoría de los estudiantes provienen de la zona rural dedicada a la vitivinicultura y a la agricultura en general.

⁵ Broquetas dice al respecto de la historiografía y su relación con la imagen: "Resulta, por cierto, llamativo el vacío existente en relación a las representaciones visuales, sobre todo tomando en cuenta el poder de las imágenes en la transmisión de ideas y sentimientos, sumado al hecho de que el éxito de los procesos de construcción de enemigos "comunistas", así como la efectividad en la percepción de amenaza, dependían de su capacidad para calar hondo en el conjunto de la población y no solamente en los sectores más politizados." (2021, p. 10)

⁶ Barthes escribe: "[...] el texto constituye un mensaje parásito, destinado a comentar la imagen, es decir, a «insuflar» en ella uno o varios significados segundos. Dicho en otras palabras, y con una inversión histórica importante, la imagen ya no ilustra a la palabra; es la palabra la que se convierte, estructuralmente, en parásito de la imagen; [...]" (1986, p. 21)

⁷ Barthes define como léxico a una "porción del plano simbólico (del lenguaje) que se corresponde con un corpus de prácticas y técnicas; [...]" (1986, p. 42-43)

