

## ***La imagen como documento histórico-didáctico: algunas reflexiones a partir de la fotografía<sup>1</sup>***

Eduardo A. Devoto<sup>2</sup>

### **Resumen**

La incorporación cada vez más estable y sistemática de fuentes visuales fijas al quehacer de los historiadores ha tenido un impacto difícil de ponderar en el ámbito de la historia escolar. Como ya es sabido, la asincronía existente entre el ritmo de transformación de la Historia Académica y su correlato en la esfera de la Enseñanza de la Historia es permanente. Sin embargo, la instrumentación didáctica de una variedad de registros y vestigios del pasado (orales, escritos, visuales, materiales, etc.) no es ya una novedad y es posible suponer que se realiza con alguna frecuencia, por escasa que sea, en el ámbito de la enseñanza media y superior. No obstante, lo que no es seguro, es que el tratamiento que se les otorga resulte en procesos de enseñanza y de aprendizajes satisfactorios. El estudio propone, entonces, repensar la utilización de las fuentes visuales en la práctica docente, identificar sus problemas y potencialidades, y

### **Summary**

The impact that the steady and systematic incorporation of visual sources to historians' daily work has made on school is difficult to assess and analyze. As it is well known, the asynchrony in the pace of development of the field of academic history and the realm of history teaching is permanent. However, the pedagogical use of historical records and remains (oral, written or visual materials or sources) is not novel anymore, though it may be still used in secondary schools and higher education. In any case, it cannot be claimed that the treatment given to such resources results in successful teaching and learning. This paper is aimed at reviewing the use of visual sources at school, identifying their potential and limitations, and proposing some teaching techniques for the history classrooms which focus on photography as a historical- didactic document.

arrojar algunas líneas orientativas para su aplicación en el aula de historia concentrando su atención en la fotografía como documento histórico-didáctico.

**Palabras Claves:** Enseñanza - Fuentes Visuales - Fotografía - Didáctica de la Historia.

**Key Words:** Teaching - Visual Sources - Photography - HistoryTeaching.

Fecha de Recepción: 05/03/13  
Primera Evaluación: 18/06/13  
Segunda Evaluación: 31/07/13  
Fecha de Aceptación: 01/08/13

El valor de la imagen como documento histórico ha sido motivo de debate desde que este asunto ingresó en la agenda de los historiadores. Si bien la atención más o menos rigurosa a las fuentes visuales -otorgándoles un valor documental- puede remontarse a los pioneros estudios de historiadores de la cultura nacidos en el siglo XIX, como Jacob Burckhardt (1818-1897) o Johan Huizinga (1872-1945); lo cierto es que, hasta tiempos bastante recientes, estos documentos fueron relegados a ocupar un lugar marginal en la labor profesional de la historia.<sup>3</sup>

En efecto, esta situación ha estado asociada al arraigo -más débil en la disciplina pero especialmente fuerte en la práctica de la enseñanza- de una tradición historiográfica y pedagógica de antaño que ha perdurado hasta nuestros días.<sup>4</sup> De ese legado, ha sobrevivido una instalada costumbre a la categorización de las fuentes históricas en la que los documentos escritos siguen ocupando definitivamente una posición hegemónica dentro del espectro de materiales fontales; ostentando un “escalafón” superior al de otros registros. En concordancia con esto, el problema resultante consiste en que docentes e investigadores, como consecuencia de una formación carenciada en este particular, se sienten poco preparados para trabajar con documentos visuales. El texto escrito se ha convertido -con mayor huella en la escuela- en un “nicho”, una “trinchera”, en donde unos y otros se refugian convencidos de las seguridades que les provee contar con un arsenal metodológico más preciso y sofisticado de abordaje.

Sin embargo, es innegable que desde hace al menos treinta años, de la mano de los historiadores de la cultura y de la consolidación de campos como la historia de las mentalidades o de la vida cotidiana, el avance y la presencia de la imágenes (fuentes visuales fijas) en el universo de la disciplina es cada vez más una nota común. Disconformes e incómodos a la hora de abordar dimensiones de la experiencia humana pasada para las cuales todo el espectro de fuentes tradicionales resultaba finalmente limitado; los historiadores fueron, paulatinamente, recurriendo a fuentes de “nuevo tipo”. Esta innovación permitió desentrañar aspectos del mundo de la cultura y la sociedad que podían pasar por otros medios inadvertidos y les proveyó, a la par, de nuevos objetos de estudio. Sirva de buen ejemplo lo insólito que sería pensar en una historia del cuerpo, o de los cambios operados en la estética a través del tiempo, sin documentos visuales; pero lo cierto es que, con anterioridad, las imágenes resultaron útiles, fundamentalmente, para llenar un vacío en periodos históricos en donde los registros escritos son una rareza o resultan prácticamente inexistentes (Burke, 2005).

Sin embargo, aun en muchos de los casos en que son tenidas en cuenta, las imágenes son utilizadas por lo general como recursos ilustrativos, como apoyatura de significado de textos escritos y no como vestigios medianamente autónomos pasibles de aportar alguna información más o menos precisa acerca de una sociedad o cultura determinada del pasado. Otras veces, se constituyen en herramientas periféricas

de una investigación o de una secuencia didáctica en las que se apela a ellas para validar conclusiones alcanzadas por otros medios y a partir de otras fuentes. Por lo general, cuando se evidencia algún abordaje pretendidamente didáctico, suele presentarse bajo la forma de un análisis acrítico y literal. Lo cierto es que el verdadero potencial de las imágenes consiste, fundamentalmente, en la oportunidad que ofrecen para abrir nuevos interrogantes o para constituirse en las disparadoras de todo un itinerario de investigación priorizando lo que ellas tienen para informar, comunicar y complejizar; y no sólo para “ratificar” o “ilustrar”.<sup>5</sup>

A partir de este breve cuadro general, el presente trabajo se propone, primeramente, recuperar los aspectos que contribuyen a la resignificación de la imagen como documento histórico y como recurso didáctico; en un segundo momento, atenderá esencialmente a la fotografía, intentando explicitar sus características intrínsecas y constitutivas así como la peculiaridad de sus mensajes; finalmente, arriesgará algunas reflexiones acerca de sus potencialidades didácticas y de instrumentación en procesos de enseñanza y de aprendizaje. A la par -y como propósito transversal- la intención es motivar, partiendo del análisis de las fuentes visuales fijas como recursos histórico-didácticos, un replanteo general sobre el uso de fuentes históricas en el aula.

## Las imágenes como fuentes para la Historia

La naturaleza de las imágenes ha sido analizada desde diferentes enfoques y aproximaciones: la iconología e iconografía, la semiótica o estructuralismo, el psicoanálisis, la sociología, la historia social del arte, la historia cultural, etc. No es nuestra intención desarrollar aquí cada una de ellas, lo que representaría un trabajo que excede por mucho nuestros objetivos.<sup>6</sup> En cambio, creemos mejor sintetizar algunos de los lineamientos y recaudos que pueden orientar el trabajo con imágenes, sin partir necesariamente de una matriz teórico-metodológica específica.<sup>7</sup>

1- *Podemos considerar a las imágenes como documentos históricos relativamente autónomos, con un estatus equivalente al de otras fuentes más “clásicas”.* Resulta conveniente condenar toda suerte de jerarquías que coloque a los textos visuales en un lugar subsidiario de las fuentes escritas. Esto de ningún modo implica desestimar la posibilidad de la complementariedad o colaboración que pueda existir entre fuentes de diverso origen algo que, demás está decirlo, es común e indudablemente fructífero.

2- *Las imágenes deben ser debidamente contextualizadas.* Esto reduce significativamente la posibilidad de que provean al receptor de un testimonio engañoso. En ese sentido, es importante establecer las convenciones artísticas que influyen sobre la representación que supone la imagen, la intención y función

que se le otorgó en un tiempo y espacio determinado, tanto como quién la creo o para quién fue creada.

3- Al mismo tiempo, *la imagen nos provee de una riquísima información sobre el contexto* (cultural, social, político, material). En ocasiones es menos lo que pueden narrar las obras acerca de un acontecimiento o proceso determinado, acerca de tal o cual personaje histórico, que sobre el ambiente socio-cultural en el que se encuentran insertas; permitiendo caracterizar el espíritu de la época (*zeitgeist*) o simplemente identificar pequeños aspectos de la vida social del momento.<sup>8</sup>

4- *Las imágenes tienen una naturaleza polisémica, son polílogos.* En general el autor de una obra, sea esta pictórica o de otro tipo, pretende controlar los sentidos y significados de su representación orientando la lectura de la imagen, ya sea a través de recursos visuales (primeros planos, luces y sombras, colores, perspectivas, ángulos, etc.) como a través de instrumentos paratextuales (títulos, leyendas, epígrafes, comentarios). Sin embargo, su control es restringido y siempre queda un espacio importante librado a la experiencia que vive el receptor. La combinación de signos, símbolos, y los significantes que la atraviesan permiten interpretaciones múltiples. En ese sentido, dependerá de una serie de circunstancias y características del observador (origen; cultura; desarrollo cognitivo; experiencias personales; nivel de instrucción; sensibilidad; ubicación espaciotemporal, etc.) lo que determine qué es lo que puede “hacer” con ellas.<sup>9</sup>

En particular, el contexto social en condiciones espacio-temporales específicas es lo que determina un sentido común y más o menos generalizado de las imágenes. A esto se lo ha denominado *código de reconocimiento*:

*“[...] la significación es siempre elaborada por una sociedad y una historia definidas; la significación es en suma, el movimiento dialéctico que resuelve la contradicción entre el hombre cultural y el hombre natural. Por consiguiente, gracias a su código de connotación la lectura de la fotografía es siempre histórica; depende del ‘saber’ del lector, como si se tratara de una lengua verdadera, inteligible sólo si se conoce sus signos”* (Barthes, 1970, citado por Hamra, 2006: 27).

5- *Las imágenes son, en su mayoría, figuraciones.* Es tentador dejarse seducir por el realismo aparente de las imágenes, y esto ocurre con frecuencia en la fotografía o en las filmaciones, principalmente periodísticas o documentales. Su propia condición de representaciones las convierte en recursos “tramposos” si no se los analiza adecuadamente. Las imágenes, especialmente las pictóricas, pueden estar cargadas de prejuicios sociales o reproducir estereotipos. Empero, estas connotaciones, adquieren valor en lo que tienen para decirnos -justamente- acerca de esos prejuicios y estereotipos imperantes en una época determinada.

A la par, se encuentran atravesadas por las orientaciones ideológicas y las características psíquico-sociales del autor, sin perjuicio de las determinaciones y mandatos del contexto sociocultural en

que está inmerso. En la obra, por lo tanto, se cuela el punto de vista del autor, a través de ella se expresa y se posiciona. En muchos casos ese punto de vista es evidente y fácilmente reconocible en la superficie de la imagen, pero en otros se debe navegar profundamente en la representación para advertirlo.<sup>10</sup>

6- *Las imágenes también aportan información* (que daremos en denominar) *espontánea o involuntaria*. Es quizás ésta la más valiosa a la hora de iniciar una labor de reconstrucción histórica. Aquí la tarea se centra en descubrir en las obras lo que el autor “no sabe que sabía”, al menos conscientemente. Peter Burke (2005) afirma que al trabajar con la imagen hay que “leer entre líneas”; procedimiento que no es, por cierto, exclusivo de este tipo de fuentes sino extensivo a la metodología de trabajo con cualquier tipo de documento histórico. La “vista”, entonces, debe ser puesta en el detalle, en el pormenor; en lo presente y evidente, pero también en lo oculto y ausente, rastreando el *inconsciente* de la obra. Agudizar la mirada para reconocer estos aspectos implica un ejercicio intelectual complejo, un entrenamiento de la observación; ya que esos elementos pueden pasar inadvertidos frente a una mirada ingenua, pero adquieren un valor apreciable cuando son rescatados por el ojo experto.

Establecidas algunas sugerencias y precauciones acerca del uso de imágenes como documentos fontales, debe aclararse que esta enumeración pretende ser poco menos que una serie de advertencias que no constituyen en sí mismo una guía metodológica. Es

riesgoso, y quizás indeseable, proponer métodos unificadores para registros tan variados. Es probable que cada uno de ellos requiera un trabajo metodológico distinto, incluso para abordar dentro de un mismo género sus múltiples variantes. Es de suponerse evidente, por ejemplo, que el análisis de una fotografía de guerra no será el mismo que el de una fotografía satelital.

Llegados hasta aquí, sostenemos que las carencias o insuficiencias con que se han instrumentado los textos visuales en la enseñanza de la historia no resultan exclusivas de este tipo de fuentes. Por el contrario, es costumbre que se tomen a todas las fuentes de manera literal, considerando su información como reflejo fiel y objetivo del pasado. Esta confusión, por demás frecuente, conlleva a un uso meramente demostrativo basado en el abordaje de registros de diverso origen para la validación “pobre”, directa y automática de alguna explicación histórica. La tentación de caer (o mejor, la facilidad para caer...) en un uso básicamente ilustrativo de la fuente es un problema común. En general, los documentos (escritos, visuales, materiales, orales, etc.) no se constituyen en el dispositivo de arranque o disparador de una secuencia que se proponga abrir un recorrido didáctico en la construcción del conocimiento histórico; sino que se comportan como una instancia más para la convalidación de afirmaciones o aseveraciones cerradas y definitivas usualmente provistas por un texto argumentativo y/o expositivo o, en el peor de los casos, emergentes de la explicación aportada por el docente

acerca de algún tema o problemática histórica particular.

Por el contrario, podría suponerse mucho más fructífero considerar la posibilidad de poner en práctica un camino inverso (o al menos diferente), sin perjuicio de otros senderos posibles, en el que las fuentes son articuladas en distintas fases del proceso de enseñanza pero que, fundamentalmente, son el punto de partida de un itinerario complejo, progresivo, escalonado, y problemático que recorre, sumariamente, desde el abordaje de las características formales de la fuente hasta el desarrollo de una serie de operaciones intelectuales como la crítica; la problematización; la síntesis; la elaboración de explicaciones, su comprobación o reformulación.

Por otra parte, retornando a las fuentes visuales fijas, las dificultades que presenta el lenguaje audiovisual inciden también en desalentar a los docentes a aplicar imágenes en sus clases. Sin embargo, es prudente admitir que los inconvenientes en la *lectura* de una fuente histórica -sea con fines de investigación o didácticos- se presentan en todos los casos cualquiera sea el tipo de fuente elegida. No debemos engañarnos, la aproximación a las fuentes escritas requiere de una serie de competencias que no acaban en el conocimiento del lenguaje en que fue producida. La mayoría de los profesores pecan (pecamos) de creer que las fuentes escritas pueden ser estudiadas con mayor facilidad por estar codificadas en un lenguaje que también creen (creemos) conocer bien. De modo que,

en conclusión, se requiere o se debe aspirar a un profesional preparado integralmente para el abordaje de todo tipo de textos.

En resumen, un tratamiento aislado, literal, meramente ilustrativo y desarticulado de las fuentes puede producir en los alumnos confusiones metodológicas y conceptuales acerca del papel que las mismas tienen en el proceso de producción del conocimiento histórico. Al reducir las a elementos de comprobación y validación mecánica, se desvirtúa su carácter de registros del pasado susceptibles de análisis crítico, generando falsas impresiones acerca de su valor y lugar en las ciencias sociales. A la par, una utilización inadecuada de las fuentes desaprovecha la oportunidad que ofrecen para la puesta en práctica de procedimientos que apunten al desarrollo de múltiples habilidades intelectuales y de pensamiento; fundamentalmente las vinculadas a la construcción formal de conceptos básicos de la disciplina.<sup>11</sup>

No abarcaremos en esta oportunidad el universo, por demás extenso y plural, de los textos visuales (grabados, pintura, estampas, pinturas rupestres, litografías, historietas, mapas y cartografía, publicidad y propaganda gráfica, etc.) y sus respectivas especificidades. Nos aproximaremos a él, sin embargo, concentrando brevemente nuestra atención en la fotografía, documento fontal de un valor excepcional para abordar en especial, aunque no exclusivamente, la *Edad Contemporánea* y la *Historia Reciente*.

## Sobre la fotografía como documento histórico

La fotografía ha sido desde su génesis una actividad de expresión artística como también de carácter documental. Desde un principio fue pensada como un registro fiel o testimonio auténtico de la existencia inexorable de *algo*. Este carácter de “verdad incuestionable”, de representación implacable de la realidad, convirtió a la fotografía inmediatamente en instrumento auxiliar de la historia. La confianza generalizada en que lo que ha sido tomado por el lente de la cámara ha ocurrido sin lugar a dudas, le imprimió un sello de autenticidad difícilmente reconocible en otro tipo de registros, al menos, hasta la aparición de la cámara de filmar.

En ese sentido es posible afirmar, como manifestaba Barthes, cierta proximidad entre la fotografía y el objeto fotografiado. La foto, asumía este destacado semiólogo, *“tiene algo de tautológico: en la fotografía una pipa es siempre una pipa, irreductiblemente”* (Barthes, 2011:30) aludiendo, con este ejemplo, a la célebre serie de pinturas de Magritte *La trahison des images* (1928–1929) en la que se manifiesta la relación ambigua entre el objeto, su representación y los significados denotados en ella (Fig. 1). De manera que toda foto es de algún modo *“conatural con su referente”* o, en otros términos, el referente fotográfico es *“la cosa necesariamente real que ha sido colocada ante el objetivo y sin la cual no habría fotografía”* (ibid: 120 y ss).

Barthes nos ilumina con un elemento propio de la fotografía que, con los recaudos convenientes, resulta de inmenso valor y del que no cuentan otro tipo de registros históricos. Si no median efectos visuales, ópticos, de edición o montaje ese “algo” o “cosa” existió en un tiempo y espacio determinado. *“Hay una doble posición conjunta: de realidad y pasado”*: un objeto, un paisaje o un sujeto fotografiado existieron inexorablemente para que fueran tomados por el lente de la cámara en el tiempo en que se cerró el obturador y se imprimió su imagen en la placa por efecto de la luz. Esto no ocurre, por ejemplo, con la representación pictórica, arte que también cuenta con sus referentes; pues la pintura puede ser fruto de la imaginación del autor o de una simple simulación de la realidad, es decir, puede aparentar que *“la cosa haya estado allí”* (idem). Sontag, sobre este punto:

*“Si bien un cuadro, aunque cumpla con las pautas fotográficas de semejanza, nunca es más que el enunciado de una interpretación, una fotografía nunca es menos que el registro de una emanación (ondas de luz reflejadas por objetos), un vestigio material del tema imposible para todo cuadro.”* (Sontag, 2012: 150)

El argumento de objetividad, que gira básicamente en torno a las características -si se quiere- menos subjetivas de su producción, dota a la fotografía de un estatus de superioridad testimonial frente a otros tipos de documentos considerados menos confiables. Ese aparente reflejo fiel de lo que ha sucedido en un momento y lugar determinado, ha



sido utilizado sistemáticamente como argumento de verdad por el periodismo gráfico: allí está la fotografía para constatar inexpugnablemente que lo narrado por el periodista aconteció, y que no es obra de su imaginación o de una manipulación intencionada de la información.

Con todo, es claro que lejos puede estar de afirmarse que la fotografía es un género mucho más objetivo que el pictórico. Como afirma Sorling:

*“...las fotografías no mienten, pero no son calcos, sólo mantienen una relación de analogía con lo que representan”* (Sorling, 2004: 16).

La autenticidad de una fotografía documental tanto como la espontaneidad de cualquier imagen fotográfica testimonial, es susceptible de ser discutida; considerando que el fotógrafo involucrado pudo haber compuesto la escena para la ocasión y que este, además, usualmente está sujeto *“a los imperativos del gusto y la conciencia”* (Sontag, 2012: 16). Las fotografías de Robert Doisneau sobre París, que reflejan palpablemente la cotidianeidad de *“la ciudad más romántica del mundo”*, causaron desilusión al saberse por declaración de su autor que la más importante de ellas era una escenificación (Ver Fig. 2).<sup>12</sup> Algo similar ocurrió con la recordada fotografía de Eddie Adams de 1968 en que un sospechoso del Vietcong es ejecutado públicamente en Saigón de un disparo en la sien por el jefe de la policía nacional de Vietnam del Sur. Ahora se sabe que, aunque la ejecución fue real, la escena estuvo montada por el propio verdugo para las cámaras.

En cualquier caso, el observador es muchas veces el que reclama, en definitiva, la autenticidad de la fotografía. Sontag expresaba: *“queremos que el fotógrafo sea un espía en la casa (sic) del amor y de la muerte”* (Sontag, 2003:68 y ss.). Se le exige a la fotografía documental un valor testimonial ligado unívocamente a su instantaneidad.

No obstante, todas las fotografías documentan algo, si bien no sea el hecho que intentan reproducir. Ejemplar es el caso de la más célebre fotografía sobre la Guerra Civil Española, la *Muerte de un soldado*, de Robert Capa (Fig.3). En ella, un soldado republicano es alcanzado por una bala siendo retratado en el momento justo de su deceso. Se ha cuestionado la veracidad de la fotografía, sugiriendo que en realidad es una simulación de una muerte en combate. Sin embargo, si así fuera, la imagen tiene algo para atestiguar, para informar; como sentenciaba brillantemente Marc Bloch, *“una mentira, como tal, es a su manera un testimonio”* (Bloch, 1982:75). Por ejemplo, puede expresar los cambios operados en las representaciones de la guerra; una visión de la lucha menos heroica y gloriosa que en el siglo diecinueve y más asociada o preocupada por sus víctimas y por los horrores de la batalla. También puede manifestar el compromiso político de un fotoperiodismo crítico posicionado en contra del avance del fascismo en la Europa de entreguerras; o la magnitud y trascendencia del conflicto, medida en la recepción de un público atento al desarrollo de la contienda considerando que su difusión y reproducción fue muy masiva después de su publicación en la revista *Life* en 1937.<sup>13</sup>

De modo que si en la pintura lo que advertimos es la visión e interpretación de un sujeto acerca de la sociedad y el mundo circundante; la fotografía no es la excepción. El fotógrafo elige eso que quiere representar y aquello que opta por descartar; decide qué aspecto del mundo prefiere recortar a partir del ángulo de visión siempre parcial de la cámara. Y ese recorte, no es sólo espacial, sino también temporal: extrae su imagen del mundo en un momento concreto, en un instante determinado. Es un acto que poco tiene de ingenuo, es una elección...

El fotógrafo, entonces, “opina” por intermedio de su cámara, *narra*, y en ese sentido la fotografía es en sí misma una historia o un minúsculo fragmento de ella. Pero como manifestamos con anterioridad, el fotógrafo tampoco controla todo el sentido de su obra, nada puede hacer con los significados, interpretaciones y usos que, *a posteriori*, los receptores pueden darle a su creación. De manera que, aunque su producción no es inocente, puede también proferir mensajes que ni siquiera él conoce provocando las reacciones más diversas.<sup>14</sup>

La elevación de la fotografía al rango de documento histórico, sin embargo, no estuvo exenta de reparos y resistencias. Incluso en algunos manuales bastante recientes sobre investigación histórica se evita hacer mención o sólo se hacen breves alusiones a este tipo de material fontal.<sup>15</sup> A pesar de esto, es evidente que la introducción de la fotografía, como de otros tipos de registros audiovisuales del pasado (ya sean grabaciones de sonido,

filmes, televisión, etc.), se encuentra en franco avance. Como afirma Emilio Lara López:

*“...es preciso redefinir la fotografía como documento, pues ésta no es exclusivamente una técnica ni un mero objeto artístico perteneciente en exclusiva a la familia de las Bellas Artes, sino, sobre todo, la fotografía es el registro visual de un acontecimiento desarrollado en un momento y en un tiempo concreto”* (Lara López, 2005: 3).

No hay que olvidar tampoco que fotografiar algo es, en sí mismo, un acontecimiento. El acto fotográfico es un hecho, es la acción de tomar registro óptico de algo que, según el portador de la cámara, merecía ser fotografiado. En ese sentido y sumado a sus características fontales, la fotografía es un soporte para la memoria, y uno de los más privilegiados. Representa un dispositivo ventajoso para atesorar recuerdos, poder visualizarlos: y por qué no, crearlos...

*“[...] (A) la hora de recordar, la fotografía cala más hondo (que otros medios). La memoria congela los cuadros; su unidad fundamental es la imagen individual. [...] La fotografía es como una cita, una máxima o un proverbio.”* (Sontag, 2003:31)

Al convertirse en *productora* de la memoria visual colectiva, se constituye en un instrumento importante para reflexionar acerca de qué es lo que esas sociedades -intencionada o involuntariamente- han elegido para incorporar a su acervo, para recordar, y qué cosas han condenado al olvido.

Entre recuerdo e imagen existe una relación dialéctica, la fotografía motiva, fuerza a la memoria, es por naturaleza nostálgica, tanto como la memoria, a la par, altera la imagen de acuerdo con sus antojos o necesidades. De cualquier forma, *“la memoria visual es la que convoca con mayor fuerza los recuerdos de las sociedades actuales”* (Pantoja Chávez, 2008), razón por la cual amerita el análisis y la comprensión histórica.

Al mismo tiempo, al democratizar la imagen tanto como la imprenta lo hizo con la palabra escrita, la fotografía ha contribuido a la difusión de la memoria y a la participación generalizada en su construcción. Las nuevas tecnologías relacionadas con la informática y el soporte digital han profundizado esa tendencia en los últimos años proveyendo de fondos documentales de gran almacenamiento y fácil acceso. Esto ha forzado un nuevo giro -revolucionario si se quiere- al que ya había implicado el precedente registro analógico, dando lugar a inéditas formas de producción y conservación.<sup>16</sup>

### **Acercando la fotografía al aula de Historia**

Comencemos este apartado por la siguiente pregunta: ¿Es posible abordar didácticamente cualquier problemática histórica a partir de los medios fotográficos?

La respuesta, como de costumbre, es compleja...

Es evidente que la fotografía tiene sus limitaciones temporales, es un tipo

de registro documental relativamente moderno considerando que su invención se retrotrae a mediados del siglo XIX.<sup>17</sup> Parecería, por lo tanto, que se erige como un recurso más provechoso para estudiar la historia contemporánea. Sin embargo, es también cierto que la fotografía se remonta más allá, al menos en el uso que se le ha dado para documentar restos materiales de tiempos pretéritos; un claro ejemplo es la función que ha cumplido en la investigación arqueológica.

Pero para responder con mayor precisión la pregunta inicial es conveniente, primero, reformularla de una manera más reflexiva: ¿Es posible abordar cualquier tema histórico utilizando para ese fin exclusivamente un tipo de fuente?

Un abordaje del pasado que otorga exclusividad a un documento determinado puede carecer de rigurosidad o de pecar de aspiraciones de totalidad, si es que este es un objetivo posible y deseable. Desde este punto de vista, ninguna “clase” de fuente es suficiente en sí misma, no puede serlo y no es necesario que lo sea; algunas sólo proveerán de más o mejor información en relación a un objeto de estudio establecido, pero lo que es seguro, es que ninguna fuente es “total”, absoluta, ya que el universo de acción y expresión humana es tan vasto y diverso que resulta inabarcable desde un solo tipo de registro histórico. Lo conveniente parecería ser -al menos en lo que al aula de historia respecta- la planificación de prácticas de enseñanza que contemplen, en la medida de lo posible, una articulación dinámica,

fundamentada y significativa de fuentes de diferente naturaleza.

En ese sentido y aunque es muchas veces subestimada, la selección de fuentes históricas para la enseñanza es en entero complicada, ya que debe repararse en una multiplicidad de factores. Entre muchos otros, debe contemplarse la disponibilidad real de las fuentes, prever el acceso medianamente simple a los bancos documentales, anticipar las condiciones materiales e infraestructurales que permitan su instrumentación en el aula (reproducción, proyección, exhibición y circulación), además de considerar su coherencia con los objetivos de enseñanza predeterminados, y de atender a las características del grupo de destinatarios.

En lo que respecta estrictamente a secuencias didácticas con fotografías históricas, su procedimiento no se diferencia demasiado del de otras fuentes visuales fijas. La *arqueología del documento fotográfico* (Kossoy, 2001) atiende básicamente a dos grandes momentos que, en realidad, se encuentran superpuestos o que son simultáneos. El primero, consiste fundamentalmente en lo relacionado al proceso de creación del artefacto, su constitución; en el que se identifican elementos técnicos del registro, el contexto de su producción y los antecedentes del fotógrafo. Es decir, el fotógrafo, el marco espacial, temporal, estético y su tecnología. En el segundo, el análisis del contenido de la representación, sus elementos icónicos, es decir, su lectura. El proceso entero

es separado para poder ser estudiado, ya que todo análisis no es mucho más que la separación del todo en partes (fotógrafo, intención, técnica, contexto, registro, representación, significación y resignificación). Sin embargo, esto puede dar a confusión y a perderse el *todo*; metodología, ya consuetudinaria por otra parte, que divide y separa el contenido de la forma; entendiendo el contenido como algo susceptible de ser interpretado y lo demás como las condiciones materiales, físicas, objetivas de la existencia del artefacto fotográfico y su producción. Por el contrario, uno podría pensar que conocer, por ejemplo, las limitaciones técnicas del acto fotográfico de un tiempo determinado permite entender mejor el contenido de lo representado, evitando suponer o reclamar (y al mismo tiempo caer en críticas anacrónicas) aproximaciones a la realidad y elecciones que le hubieran resultado al fotógrafo fácticamente imposibles. Al mismo tiempo, las elecciones voluntarias de forma son a la vez de sentido por lo que la relación de significación de una y otra parte es íntima.

De igual manera, en lo que refiere a la tarea analítica del documento, suele afirmarse que la atención debe enfocarse en realizar un tratamiento que contemple recorridos didácticos que partan del análisis estrictamente denotativo de la fuente en dirección a una progresiva complejización hacia sus aspectos más bien connotativos. Esto es, simplícidamente, desarrollar competencias en los estudiantes para que puedan realizar una lectura crítica de las

imágenes, identificando primeramente los elementos que podríamos denominar objetivos, concretos y formales y, en segundo lugar, los que resultan de un análisis más profundo e interpretativo, los subjetivos. Estos últimos, no son exclusivos del mensaje que el emisor quiso plasmar en la imagen sino que también operan, como es sabido, en el acto de la interpretación.

Aunque puede resultar un ejercicio interesante, el problema radica en que las fronteras entre los dos planos de análisis no son taxativas. El mundo se erige ante los hombres desordenado, anárquico; son los sujetos los que, en el acto de *ver*—léase interpretar—, lo ordenan y sistematizan. Por lo tanto denotar y connotar son procesos intelectuales indivisibles, unidos estrechamente y podría afirmarse también, simultáneos. En consecuencia debe considerarse las características comunicacionales de la imagen valorando su carácter *polisémico* y propiciando, de esa manera, ejercicios de interpretación libre, apelando a las capacidades creativas, imaginativas e interpretativas de los alumnos. Pero tampoco debe suponerse que la imagen tiene una ambigüedad absoluta e insalvable, por lo que puede, entonces, intentarse su descodificación y, de algún modo, ser “guiada” su lectura. En ese sentido, conscientes de reparar en que todo género de representación visual se encuentra cargado de subjetividades y figuraciones, resulta pertinente proponer itinerarios didácticos orientados a cuestionar la “espontaneidad” y transparencia de la

fotografía, señalando, como dijimos, las posibles intencionalidades de los autores, el influjo del contexto (cultural, social, material) y los mensajes subyacentes. Todos estos elementos, permiten finalmente, descubrir la condición intrínseca de la imagen como “constructo” sociohistórico muchas veces inadvertida en nuestra práctica.

Por otra parte, es justamente la transparencia de la fotografía, su naturaleza mimética, la razón de su potencialidad; toda vez que representa un desafío para el observador. Obliga al sujeto a poner realmente a prueba su espíritu crítico, a dudar de lo que parece evidente, a disputar lo que parece verdadero, incuestionable. La duda, la “duda examinadora”, es la base del pensamiento crítico y la fotografía la pone a prueba en extremo por su aparente realismo. Sobre este aspecto, Sontag ofrece una interesante reflexión en torno a la fotografía y su comprensión:

*“Toda fotografía tiene múltiples significados; en efecto, ver algo en forma de fotografía es estar ante un objeto de potencial fascinación. La sabiduría esencial de la imagen fotográfica afirma: ‘Esa es la superficie. Ahora piensen -o más bien sientan, intuyan- qué hay más allá, cómo debe ser la realidad si esta es su apariencia’. Las fotografías que en sí mismas no explican nada, son inagotables invitaciones a la deducción, la especulación y la fantasía.”*

No se duda, entonces, del referente fotográfico, del objeto representado, sino de la composición; de su orquestación; de la pose; de la luz; de la perspectiva;

de la manipulación, alteración y agresión (profesional, técnica, ideológica) que el fotógrafo, ineludiblemente en su intervención, impone a la realidad. Y esta duda no resuelve el dilema entre lo verdadero y lo falso, estas categorías no caben aquí. Por eso, advertencia aparte, pensar que la fotografía, como documento histórico puede ofrecer información verdadera sobre el pasado es forzosamente caer en una instrumentación ingenua de la fuente, suponiendo que esta habla por sí sola, que se puede esperar de ella una porción del pasado tal cual es y que en ese sentido si es bien leída es incontestable. De modo que plantear el problema en torno a si la fotografía o las imágenes en general contienen datos verdaderos susceptibles de ser vaciados partiendo de los parámetros del cientificismo es feble. Lo cierto es que los datos están, pero su vaciado está siempre sujeto a interpretación. Ninguna fuente habla por sí sola, hay que hacerla hablar y es probable que la "lengua" en que se exprese dependa también, del "idioma" de su lector. Suponer lo contrario es resucitar tradiciones epistemológicas anticuadas para que sus artefactos metodológicos nos provean de una falsa, a la vez segura, pero finalmente engañosa e indeseable sensación de objetividad/verdad.

En ese sentido, claro está que el mejor estudio no es el que mejor esté documentado, eso le cabe más al Derecho procesal que a la Historia (y aún menos a su enseñanza), sino el que sin perder rigor analítico pueda proponerse

de una manera inédita, razonable, erudita y comunicable: interpretar. El historiador es, en definitiva, un intérprete. Y el profesor en historia es un intérprete que, además, ayuda a interpretar, que media en este caso entre la imagen y el alumno observante para educar su mirada; que no es de ningún modo conducirla; estructurarla; protocolizarla, lo que puede terminar encorsetándola, sino es orientarla para favorecerla, enmarcarla para ampliarla, anclarla para desarrollarla...

De manera que, en concreto, es recomendable que las fotografías cuenten con breves epígrafes que permitan situar temporal y espacialmente los documentos. Deben tener suficientes elementos paratextuales, de modo de contribuir a su efectiva contextualización y a orientar la lectura.<sup>18</sup> Puede esto, también, formar parte de una tarea de investigación en la que los alumnos se inicien en la reconstrucción del contexto significativo de la fotografía. Lo cierto es que los datos catalográficos (el nombre del autor y en lo posible algunos datos biográficos; el título de la obra; el año y el lugar de su producción), si pueden conseguirse, son la información mínima con la que, de alguna manera, se debería contar tempranamente.

Por otra parte, entendida la historia como ciencia por antonomasia del tiempo -y del contexto-, las fotografías permiten reconstruir escenarios sociales de un momento determinado y percibir las transformaciones que sufren esos contextos en el devenir del tiempo. Consecuentemente, parecería

conveniente trabajar con *series de fotografías*, aunque esto no sea siempre en su sentido estricto, es decir: de un mismo fotógrafo sobre un mismo referente. Al hablar de series debe entenderse una selección coherente de imágenes (dos o más) en la que guarden entre sí algún tipo de correlación y correspondencia (estética, temática, problemática, temporal, autoral). Pero también debe comprenderse como una elaboración en base a un objetivo histórico-didáctico previamente determinado, que apunte a la construcción de un conocimiento histórico específico y que apele a la ejercitación y apropiación de alguna noción epistemológica fundamental de la historia (causalidad, tiempos históricos, objetividad, etc.).

Las series de imágenes construidas en términos de secuencias temporales acerca de una misma temática pueden resultar valiosas; habilitan la posibilidad de ejercitar concepciones formales de la historia asociadas a la idea de multitemporalidad, ya que la imagen fija, y particularmente la instantánea, por sus características técnicas de producción, representa un recorte o extracto “inmóvil”, estático, del pasado. Si se ejercita el tiempo histórico con imágenes, sólo a través de series es posible construir formalmente conceptos básicos como diacronía o sincronía, nociones relacionadas con la duración y demarcación de periodos (acontecimiento, coyuntura, estructura) o planos conceptuales más complejos y globales como los que encierra la dualidad cambio-permanencia (rupturas y continuidades).

Por otra parte, considerando las fotografías como *narraciones* -como *relatos*-, la confección de secuencias que opongan fotografías oficiales a fotografías sociales (nos referimos a las escenas de la vida cotidiana de la gente sencilla)<sup>19</sup> puede resultar significativa para identificar otros aspectos epistémicos de la disciplina, como la noción de multiperspectiva, o para reconocer enfoques historiográficos, como los de la *historia desde abajo*.<sup>20</sup>

Invariablemente, la selección e instrumentación de las fuentes responderá a la interpretación que del objeto de estudio o el contenido a ser enseñado tenga el profesor, de modo que con su elección existirá inevitablemente un posicionamiento histórico, una perspectiva implícita. Por ejemplo, si comprende que en un proceso histórico priman los cambios frente a las regularidades, su elección estará condicionada por esa percepción. El profesor pretenderá que estas favorezcan y se orienten a la internalización de los conceptos que él espera enseñar. Y esto es indisoluble de su mirada sobre un tema, problemática o proceso histórico específico, y de su entendimiento general sobre el funcionamiento de la disciplina. Sin embargo, esto no asegura que los alumnos aprendan los elementos conceptuales del “verdadero” conocimiento histórico. Para ello es necesario que el estudiante se acerque paulatinamente a la construcción de esos conceptos básicos que no pueden ser asumidos en abstracto, como un proceso externo e independiente del

sujeto; sino que requiere la puesta en juego de estos conceptos teóricos a través de su definitivo involucramiento, ejercitando su capacidad crítica y creativa y apropiándose de ellos en la práctica misma de la producción del saber histórico.

En paralelo con esta idea, la enseñanza de la historia implica tal como la enseñanza en otras áreas le establecimiento de condiciones que ofrezcan la oportunidad razonable de que los alumnos transformen información, en este caso la que provee la fotografía, en conocimiento. Esto implica “jugar el juego completo” (Perkins, 2010) operar en lo máximo que sea posible con todo el aparato de instrumentos, procesos, materiales y experiencias por las que se atraviesa en la producción de conocimiento en un área de saber específico, entendida esta como una cultura en la que solo es posible hacerse de su utillaje si se la práctica, si se la vive.

Abrir el juego a que los alumnos participen de la construcción del conocimiento histórico y se familiaricen progresivamente con su utillaje teórico-metodológico a partir de un acercamiento a los documentos; implica un completo “uso” de las fuentes en sus actividades. Esto es: que las elijan, las ordenen, las critiquen; las creen<sup>21</sup>; que las interroguen; que cuestionen su objetividad; que establezcan problemas; que busquen soluciones; que diseñen posibles estrategias; que identifiquen alternativas; que reconstruyan sus contextos; que valoren sus procesos de significación y resignificación; que debatan sobre su

pertinencia en función de un objetivo de estudio, de un proceso histórico, de un tema; que construyan series en base a criterios históricos de temporalidad, causalidad o de otro tipo.

No se puede saber historia sin pensar históricamente... La participación activa del alumno en la construcción del conocimiento es indispensable para un entendimiento concreto de cómo funciona “hacia adentro” este campo de saberes específico. Si el saber histórico se asume como un conocimiento siempre inacabado, como un campo en permanente construcción, el estudiante debe participar en esa tarea; de otro modo se estaría entrando en una contradicción entre las características epistemológicas de la disciplina y la práctica de la enseñanza y del aprendizaje.

### **Algunas reflexiones finales**

El trabajo propuesto se agrega a otros que han defendido la elevación del universo de fuentes visuales a la legítima categoría de fuentes históricas, pero en especial, de fuentes históricas pasibles de aplicación escolar. Hemos querido sugerir aquí que las dificultades que aparecen al trabajar con imágenes -en particular fotografías- en el aula son generosamente compensadas por las ventajas que ofrecen. Esto se debe también, para finalizar, al intrínseco poder motivacional con que cuentan los recursos visuales en el aprendizaje.<sup>22</sup>

Asistimos en muchos casos a un paulatino reemplazo de la palabra escrita por la imagen. Las imágenes



actualmente circulan incluso más que el texto escrito, por lo tanto, no es descabellado suponer que nuestros alumnos, sumergidos en el universo de la imagen, puedan simpatizar con este tipo de fuentes a las que consideran más amigables; pudiendo incluso sospechar que ya hayan construido, sin nuestra intervención, algunas herramientas cognitivas para su abordaje. De hecho, la elaboración de narraciones y relatos a través de medios icónicos avanza a la par de los medios tecnológicos, de la información y comunicación; es algo que los jóvenes hacen con cierta frecuencia pero sin demasiada consciencia de ello. En el “chat” (conversaciones virtuales en línea), por ejemplo, el uso de emoticones -un glifo moderno- da cuenta de ese intento por dialogar, narrar, expresarse por intermedio de la síntesis que provee la imagen. En sintonía con esto, las redes sociales son otro ejemplo. En algunos casos se montan en ellas plataformas virtuales en las que se diseñan biografías en base a mensajes y registros que son, fundamentalmente, icónicos (y que cuentan con un orden temporal preciso, si bien no sea más que cronológico). En otros, el uso de la palabra escrita está estrictamente determinado imponiendo un límite a la cantidad de caracteres que pueden usarse.

En ese sentido, expresarse a través del lenguaje icónico en el aula debe implicar, también, la construcción de narraciones y relatos históricos a través de textos que no sean necesariamente escritos, o al menos donde el texto escrito no sea el protagonista -ni siquiera un elemento paratextual ya que esto sería invertir los papeles y otorgarle el viejo rol de la imagen- confiriéndole una función igualitaria, equilibrada, en solidaridad significativa con la imagen. Claro está que aprender por intermedio de las imágenes es poder también comunicarse a través de ellas. Esto tiene efectos multiplicadores: invita, en sintonía, a la incorporación de las “Nuevas Tecnologías” a partir de la utilización de software que permiten la operación y manipulación dinámica de imagen y texto.

Aunque si bien es cierto que el hecho de vivir en un contexto inundado por la imagen y el mensaje icónico no implica mecánicamente idoneidad visual, de ningún modo podemos considerar a nuestros alumnos como “analfabetos visuales”. Por el contrario, es preferible admitir que muchas veces la educación que se les provee contribuye poco a inteligir ese mundo *concreto y real* en el que se encuentran inmersos. Parecería entonces imprescindible, que los educadores, en el área particular de su ejercicio profesional, se asuman como agentes de cambio y propongan prácticas de enseñanza destinadas a corregir esta situación, de manera de acortar esa doble distancia que existe entre la enseñanza escolar y las disciplinas y entre la escuela y el mundo exterior.



Fig.1. Rene Magritte, *La Trahison des images* (*This is Not a Pipe*), Litografía, 1929



Fig. 2. Robert Doisneau, *El beso del Hotel de Ville*, París, 1950.



Fig. 3. Robert Capa, *Muerte de un soldado republicano*, Córdoba, España, Sept. de 1936

## Imágenes

Doisneau, Robert: El beso del Hotel de Ville, París, 1950. Extraída del sitio <http://www.staleywise.com/collection/doisneau/doisneau.html#> (Última consulta: 15 de septiembre de 2012)

Capa, Robert: *Muerte de un soldado republicano*, Córdoba, España, Sept. de 1936. Disponible en: <http://www.fotoperiodismo.org/source/html/galeria/robertcapa/foto2.html> (última consulta: 15 de septiembre de 2012)

Magritte, Rene: *La Trahison des images (This Is Not a Pipe)*, Litografía, 1929. Imagen tomada del sitio: <http://www.lacma.org/art/exhibition/magritte-and-contemporary-art-treachery-images> (Última consulta: 24 de agosto de 2012)

## Notas

<sup>1</sup> La siguiente propuesta es una versión ampliada de una comunicación titulada *Las fuentes visuales en la Historia: algunos comentarios y reflexiones acerca de la fotografía y su instrumentación didáctica*, presentada en el XIV Jornadas Nacionales y III Internacionales de Enseñanza de la Historia Río Cuarto, 7, 8 y 9 de noviembre de 2012 organizadas por la Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia (APEHUN). Aquella, formaba parte de un trabajo colectivo en proceso dirigido a orientar en el uso y tratamiento didáctico de fuentes históricas en el aula, elaborado en el marco del Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia (GIDEHIS), Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

<sup>2</sup> Profesor en Historia graduado en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Docente de enseñanza media y Adscripto docente a la cátedra Didáctica Especial y Práctica Docente (Facultad de Humanidades/UNMDP); integrante del Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia (GIEDHIS/ UNMDP) y estudiante de la carrera de posgrado Especialización en Docencia Universitaria (Facultad de Humanidades/ UNMDP). [devotoeduardo@gmail.com](mailto:devotoeduardo@gmail.com)

<sup>3</sup> Para un completo y exhaustivo estado de la cuestión ver Burke, Peter: *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona, Ed. Crítica, 2005.

<sup>4</sup> Nos referimos, al no encontrar una denominación más unívoca, a la tradición historiográfica y pedagógica positivista. En particular, a algunos vestigios de ese paradigma que han perdurado con especial presencia en la práctica de la enseñanza de la historia y que resultan mucho menos visibles en el ámbito del *saber* académico.

<sup>5</sup> Son interesantes y esclarecedoras las reflexiones de Pérez Monfort (1998) que, al respecto, recoge Lara López (2005:7) sobre la fotografía: “*Para definir con claridad las relaciones proteicas entre Historia y fotografía, hay que aquilatar los conceptos de historia ilustrada e historia gráfica. En la primera, la fotografía tan sólo ilustra, acompaña visualmente el texto, pone una nota grafica que rompe la monotonía del discurso escrito. Mientras que la segunda, la historia gráfica, toma a la fotografía como elemento principal o complementario, generador de información, por lo que el discurso histórico elaborado parte de las imágenes fotográficas*”.

<sup>6</sup> Lara López (2005) advierte que “*la virtualidad práctica de la semiótica visual en Historia es feble, haciéndose imperioso buscar otros canales metodológicos que se ensamblen mejor en la ciencia histórica*”. Aunque esta afirmación puede ser considerada, no es conveniente desestimar el aporte de la semiótica, en especial si se pretende realizar un abordaje didáctico de textos visuales.

<sup>7</sup> Construimos la siguiente enumeración, con algunos arreglos, modificaciones y agregados, en base a Burke (op.cit.)

<sup>8</sup> Resulta demasiado ambicioso – o quimérico – imaginar que es posible reconstruir todo el universo material y simbólico de un tiempo y espacio determinado. Parece más racional admitir sólo la posibilidad de restituir fragmentos de ese universo a partir de la atención rigurosa a algunos de sus elementos constitutivos.

<sup>9</sup> Edwin Panofsky nos advertía de ello manifestando que “(un) aborígen australiano sería incapaz de reconocer el tema de la Última Cena; para él no expresaría más que una comida más o menos animada” (siempre y cuando pudiera reconocer que de hecho, lo que se celebraba en ella, era una comida) (Burke, op.cit.: 43.)

<sup>10</sup> Como señala Burke (ibid.:38): *“A cierto nivel, pues, las imágenes son una fuente poco fiable, un espejo deformante. Pero compensan esa desventaja proporcionando buenos testimonios a otro nivel, de modo que el historiador puede convertir ese defecto en una virtud. Por ejemplo, las imágenes constituyen una fuente fundamental y traicionera a un tiempo para el especialista en la historia de las mentalidades, interesado como está tanto en los conceptos no expresados como en las actitudes conscientes. Las imágenes son traicioneras porque el arte tiene sus propias convenciones, porque sigue una línea de desarrollo interno y al mismo tiempo reacciona frente al mundo exterior. por otro lado, el testimonio de las imágenes es esencial para el historiador de las mentalidades, porque la imagen es necesariamente explícita en materias que los textos pueden pasar por alto con suma facilidad. Las imágenes pueden dar testimonio de aquello que no se expresa con palabras. Las distorsiones que podemos apreciar en las representaciones antiguas son un testimonio de ciertos puntos de vista o «miradas» del pasado”*

<sup>11</sup> Los métodos de construcción del conocimiento enfatizan en la necesidad de que los alumnos practiquen y ejerciten los mecanismos de pensamiento que cada campo disciplinar comprende. En ese sentido, la estructura epistemológica de la Historia se constituye en el eje y fundamento de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje atendiendo a la necesidad de que los alumnos comprendan las categorías básicas de la estructura teórico-metodológica de la historia. Véase Pilar González Maestro (1993: 135-181).

<sup>12</sup> Doisneau se excusaba hábilmente al decir: *“no tomo fotografías de la vida como es, sino de cómo me gustaría que fuera la vida”*.

<sup>13</sup> Aunque este último factor es externo a la fotografía misma, es decir, la información no es extraída de la imagen, no es por ello menos importante. Puede que la información relevante no “aparezca” en la imagen sino en lo que “se hizo” con ella en su proceso de resignificación posterior. Para algunas reflexiones sobre los itinerarios de la imagen véase Laura Malosetti Costa en Dussel Inés y Gutiérrez Daniela (2006).

<sup>14</sup> *“Las intenciones del fotógrafo, no determinan la significación de la fotografía, que seguirá su propia carrera, impulsada por los caprichos y las lealtades de las diversas comunidades que le encuentren alguna utilidad.”* (Sontag, op. cit.: 49).

<sup>15</sup> Por ejemplo, entre otros: Cardoso, C. F. S. (2000); Topolski, Jerzy (1985); Ossio Sanjinés, Luis (1981); Arostegui, Julio (1995).

<sup>16</sup> Para un análisis de los nuevos soportes de la imagen véase: Mario P. Díaz Barrado (1996: 147-171)

<sup>17</sup> Con precisión; la invención de la fotografía data de 1839, con la divulgación del daguerrotipo, nombre asociado a su inventor Louis Daguerre (1787-1851).

<sup>18</sup> Tal como manifiesta Peter Burke esto “(n)o siempre resulta fácil en el caso de la fotografía, pues la identidad de los modelos y de los fotógrafos a menudo se desconoce, y las propias fotografías, que originalmente –al menos en muchos casos- formaban parte de una serie, han sido desgajadas del conjunto o del álbum en el que fueron expuestas en un principio, para acabar en algún museo o archivo” (Burke, op.cit: 26-27). A pesar de esto, la digitalización de

fotografías para su almacenamiento, preservación y divulgación ha contribuido en los últimos tiempos a corregir, al menos en algo, esta situación.

<sup>19</sup> Extrajimos esta denominación de Burke (*idem*).

<sup>20</sup> En el aula, géneros historiográficos como la *Historia de la vida cotidiana* pueden ser abordados con recursos fontales de inmediato acceso, basta con diseñarse por ejemplo, algún ejercicio con álbumes de fotos familiares. Este tipo de estrategias pueden contar con una alta carga de significatividad, aproxima la historia a los estudiantes y los arranca de su “presente constante” forzándolos a reconocerse como sujetos partícipes de ella.

<sup>21</sup> Poco se ha avanzado en este sentido, atendiendo a la posibilidad de que sean los mismos alumnos los que creen las imágenes y se expresen a través del lenguaje icónico. En el mundo actual, en el que los teléfonos móviles cuentan con cámaras fotográficas, no hay demasiados impedimentos para realizar una tarea tan sencilla como tomar fotos.

<sup>22</sup> Malosetti Costa (op.cit: 157) reflexionando acerca de los poderes de la imagen, remarca que “*hay algo en lo cual la imagen visual tiene la primacía absoluta en materia de aprendizaje: su poder de activación de la atención o las emociones del observador*”.

## Bibliografía

- AROSTEGUI, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona, Crítica.
- BARTHES, R. (1970). *El mensaje fotográfico*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo.
- (2011). *La Cámara lúcida. Notas sobre la fotografía*. Buenos Aires, Paidós.
- BLOCH, M. (1982). *Introducción a la Historia*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- BURKE, P. (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona, Ed. Crítica.
- CARDOSO, C. (2000). *Introducción al trabajo de investigación histórica. Conocimiento, método e historia*. Barcelona, Crítica.
- DIAZ BARRADO, M. (ed.) (1996). *Imagen e Historia*, Revista Ayer, Ed. Asociación de Historia Contemporánea, n.º 24, Madrid.
- GONZALEZ MAESTRO, P. (1993). “Epistemología histórica y enseñanza”, en Rev. Ayer, Ed. Asociación de Historia Contemporánea, n.º 12, Madrid.
- HAMRA, D. (2006). *Bicentenario de la Reconquista de Buenos Aires (1806-2006)*, Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Disponible también en: [http://abc.gov.ar/comunidadycultura/bicentenario1806-2006/docs/bicent\\_orientaciones.pdf](http://abc.gov.ar/comunidadycultura/bicentenario1806-2006/docs/bicent_orientaciones.pdf) (última consulta, 1 de septiembre de 2012)
- LARA LOPEZ, E. (2005). “La Fotografía como documento histórico, artístico y etnográfico: una epistemología”, *Revista de Antropología Experimental*, n.º 5, Universidad de Jaen (España). Disponible en: [http://200.2.12.132/SVI/images/stories/fotoperiodismo/pdf/lara\\_1.pdf](http://200.2.12.132/SVI/images/stories/fotoperiodismo/pdf/lara_1.pdf) (última consulta: 25 de agosto de 2012)
- MALOSSETTI COSTA, L. (2006). “Algunas reflexiones sobre el lugar de las imágenes en el ámbito escolar” en DUSSEL, I. y GUTIERREZ, D. (comp.): *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, Manantial, Flacso, OSDE.
- OSSIO SANJINÉS, L. (1981). *Introducción a la teoría de la Historia*. La Paz, Ed. Juventud.
- PANTOJA CHAVES, A. (2008). *Las fuentes de la memoria. La fotografía como documento histórico*. Ponencia presentada en IX Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, Universidad de Murcia, septiembre.
- Disponible en: [http://www.ahistcon.org/docs/murcia/contenido/pdf/14/antonio\\_pantoja\\_chaves\\_taller14.pdf](http://www.ahistcon.org/docs/murcia/contenido/pdf/14/antonio_pantoja_chaves_taller14.pdf) (última consulta: 15 de septiembre de 2012)

- PERKINS, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*, México, Editorial Paidós.
- SONTAG, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. Buenos Aires, Alfaguara.
- (2012). *Sobre la Fotografía*. Buenos Aires, Debolsillo.
- SORLIN, P. (2004). *Los hijos de Nadar*. Buenos Aires, la marca editora.
- TOPOLSKI, J. (1985). *Metodología de la Historia*. Madrid, Editorial Cátedra.
- TRIBÓ TAVEIRA, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la Historia*. Barcelona, Horsori.
- VALLS, R. (1999). "Sobre la selección y usos de las imágenes de los manuales escolares de Historia: Un ejemplo español (1900-1998)" en *Clío y Asociados. La Historia Enseñada / Número 4*. Santa Fe, UNL Centro de Publicaciones.
- (1995). "Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia, ¿Ilustraciones o Documentos?". en *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Los Procedimientos en Historia*. Barcelona, Edita Grao Educación de Serveis Pedagògics, Número 4.