

“Aquí vemos a Colón llegando a América”. Desarrollo cognitivo e interpretación de imágenes históricas

MARIO CARRETERO Y M^a FERNANDA GONZÁLEZ
 Universidad Autónoma de Madrid – FLACSO (Argentina);
 Universidad Nacional de Educación a Distancia



Resumen

Las lecturas de imágenes en el contexto de la enseñanza de la historia plantean interesantes problemas que hemos abordado desde la perspectiva de la psicología cognitiva. Hemos estudiado las interpretaciones que los sujetos generan en las lecturas de las imágenes. Para ello realizamos un estudio comparativo en el que sujetos de diferentes edades (12, 14, 16 años y adultos) y países de procedencia (Argentina, Chile y España) interpretaban un conocido grabado de T. de Bry (siglo XVII) sobre el Descubrimiento de América. Los resultados indican que los sujetos más jóvenes, en los tres países por igual, tienen dificultades para realizar una comprensión contextualizada de la imagen, como producto histórico y realizan lecturas simples y literales de la misma. En vista de estos resultados, se discute la necesidad de introducir claves que mejoren la interpretación de estas fuentes históricas, tanto en los libros de texto como en la intervención didáctica en el aula.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia, interpretación de imágenes históricas, desarrollo cognitivo.

“Here we see Columbus reaching America”. Cognitive development and interpretation of historical images

Abstract

Reading historical images in the context of History education poses interesting problems which we have approached from a cognitive psychology perspective. We have studied subjects' interpretations of these "image reading" acts. For this purpose, we carried out a comparative study in which subjects of different ages (12, 14, 16 year-olds and adults) and different country of origin (Argentina, Chile, and Spain) read and interpreted a well-known engraving by T. de Bry (XVIII Century) portraying the Discovery of America. The results suggest that the younger subjects find it difficult to perform a contextualized image interpretation as historical product, and that they make simple and literal interpretations. No differences were found between the subjects from different countries of origin. In view of these findings, the need to introduce key elements to improve subjects' interpretation of these historical sources is discussed, both with respect to textbooks and the classroom teaching context.

Keywords: Teaching History, historical image interpretation, cognitive development.

Agradecimientos: La elaboración de este artículo se ha visto facilitada por el Proyecto Consolider de la DGICYT SEJ2006-15461, así como por el proyecto PICT2005-34778 de la ANPCYT (Argentina), ambos dirigidos por el primero de los autores. La segunda autora recibió una Beca Fomec (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina) para la realización de este trabajo que forma parte de su Tesis Doctoral, dirigida por el primer autor.

Correspondencia con los autores: Mario Carretero. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid. Cantoblanco. 28049 Madrid. E-mail: mario.carretero@uam.es

María Fernanda González. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Psicología. Juan del Rosal N° 10 Ciudad Universitaria. Madrid. 28040. e-mail: fgonzalez@psi.uned.es

Original recibido: Octubre, 2007. *Aceptado:* Marzo, 2008.

Introducción

La lectura de imágenes, en especial de imágenes históricas plantea una serie de interesantes problemas en diversos campos, como la semiótica, la teoría de la imagen, la historiografía y también en la didáctica de la historia y la psicología cognitiva. En nuestro trabajo nos hemos interesado por las interpretaciones que sujetos de diferentes edades y países de procedencia utilizan cuando “leen” una imagen histórica. Nos preguntamos cómo se acercan sujetos de diferentes edades a los diversos significados de una imagen histórica; qué tipo de habilidades serán necesarias para leer y contextualizar la información que da la imagen sobre el pasado; en definitiva, qué tipo de lecturas de imágenes históricas generarán sujetos con edades y procedencias culturales diferentes.

Los objetivos de nuestro trabajo serán, entonces, indagar el tipo de lecturas de una imagen histórica que realizan sujetos de diferentes edades y países de procedencia. Entendemos los actos de lectura de imagen como un proceso en el que se entrecruzan aspectos cognitivos –como las estrategias específicas que los sujetos ponen en juego a la hora de actualizar los significados potenciales de una imagen histórica– y aspectos más culturales tales como las valoraciones que suscita la imagen y las identificaciones (entre ellas grupales, nacionales, étnicas) que puede provocar una imagen histórica.

Hasta el momento son escasas las investigaciones cognitivas que estudian las lecturas de imágenes históricas (Fasulo, Girardet y Pontecorvo, 1998; Wineburg, 1991) y son aún más escasos los estudios empíricos que buscan comparar esas estrategias en sujetos de diferentes edades (niños, adolescentes y adultos).

Dentro de los estudios de los aspectos cognitivos involucrados en las lecturas de imágenes históricas, se puede destacar el de Wineburg (1991). Este autor describió algunas de las estrategias cognitivas que los sujetos utilizan para leer una imagen histórica. Para ello estudió el modo en que expertos y novatos en Historia (historiadores y estudiantes de secundaria, respectivamente) usaban pinturas y textos como fuentes para comprender un hecho central en la historia norteamericana, la batalla de Lexington¹. Los resultados mostraron que los expertos tendían más a contextualizar la información contenida en las fuentes (diarios, relatos y pinturas) aprovechando datos sobre los autores de las mismas, su procedencia, año de producción, etcétera. Los novatos, en cambio abordaban la lectura de la fuente escrita y las imágenes sin tener en cuenta esta información contextual, con lo cual sus lecturas resultaban más pobres e ingenuas. Wineburg señala que los expertos hacían uso de numerosos heurísticos o procesos inferenciales sobre las imágenes y los textos que les permitía hacer una lectura más compleja de los mismos. Este uso diferencial de heurísticos se debería al conocimiento que los expertos tienen sobre el trabajo del historiador, en especial con relación al uso de las fuentes. Estas diferencias también se pusieron de manifiesto en la elección de la pintura que mejor representaba lo ocurrido en la batalla de Lexington. Mientras que los novatos eligieron la que representaba la versión mitificada de este evento histórico, los expertos la cuestionaron argumentando que presentaba numerosos errores históricos y anacronismos.

Para Wineburg, las diferentes estrategias utilizadas por estos dos grupos son producto de diferentes concepciones del conocimiento histórico y del uso de fuentes históricas. Así, los historiadores analizaron las pinturas y textos a partir de los escenarios que construyeron con los datos de los autores y el análisis temporal de las fuentes. En cambio, los estudiantes buscaban información explícita sobre la batalla sin contextualizar ni contrastar las fuentes. En ese sentido, para el autor, “la diferencia [entre historiadores y estudiantes] no está tanto en lo que ellos conocen, sino en lo que pueden hacer cuando no conocen,

un tipo de conocimiento que no se puede medir en un test de lápiz y papel" (Wineburg, 1991, p. 84).

A resultados similares llegaron Fasulo *et al.* (1998). Estas investigadoras planearon a niños de 9 años la tarea de imaginarse la vida cotidiana de los vikingos usando como fuente una fotografía del interior de una vivienda de este pueblo. En este caso, los niños rápidamente llegaron a plantearse las dificultades que entraña trabajar con una fuente de estas características ya que no sabían si la foto era de un museo o en qué momento había sido tomada. Frente a estas dificultades sugirieron recurrir a otros materiales que completaran o permitieran contrastar la información visual que ya tenían. En definitiva, al realizar la tarea los niños se acercaron al tipo de problemas con los que se encuentran los historiadores al trabajar con fuentes visuales para el conocimiento del pasado (Burke, 2001).

Los resultados de los trabajos de Wineburg (1991) y Fasulo *et al.* (1998) resultan sin duda sugerentes ya que señalan las dificultades que parece entrañar, para sujetos de diferentes edades, la tarea de acercarse al pasado a través de una imagen. En un caso, los estudiantes novatos parecen enfrentarse con las imágenes históricas sin poner en marcha marcos interpretativos específicos y realizan lecturas más directas y descontextualizadas; en el otro, en cambio, los estudiantes parecen reflexionar más activamente sobre lo representado, sobre los límites de la información proporcionada y sobre las necesidades de "ir más allá" de ella. Aún así, en ambos casos, las dificultades en la lectura de imágenes históricas podrían deberse, a nuestro juicio, a un tipo de acercamiento *ingenuo* al pasado que se traduciría en una creencia implícita de que no es relevante *quién* fue el autor de las pinturas y los textos, ni cuándo fueron realizados ni en qué contextos o con qué intencionalidad porque en realidad el pasado es *lo que pasó allí*, es lo que *muestra la imagen* o *relata* un testigo. Por todo ello, y como ya se ha anticipado, en nuestro estudio nos interesará comparar las diferentes hipótesis que configuran las lecturas de una imagen en sujetos novatos de diferentes edades y países de procedencia.

Las formas de acercamiento o lecturas de imágenes históricas no sólo tienen relevancia cognitiva sino que también supondrán un modo de construcción de los significados culturales o históricos potencialmente portados por la imagen. Muchas imágenes históricas –entre ellas la que hemos empleado en nuestro trabajo– se han convertido en verdaderos iconos para la memoria histórica y en ellas se precipitan y cristalizan multitud de significados que lejos de resultar estables van cambiando en función de los contextos de uso y también, como ya se ha analizado, del proceso de "lectura" que pone en marcha cada espectador (Castro Siman, 2003). En ese sentido, se puede afirmar, con Prislei (2003) que las imágenes son productos históricos que a su vez crean la historia. De este modo el lector actualizará, en su particular acercamiento a la imagen histórica, una parte de los significados que allí se expresan; y al mismo tiempo se imaginará los hechos históricos a partir de las representaciones que les brindan las pinturas, los grabados y/o el cine. Así, se podrá imaginar los Fusilamientos del Tres de Mayo madrileño tal como los pintó Goya o el "Descubrimiento" de América a través de la imagen de Colón pisando tierra apoyado en una cruz, observado por unos aborígenes escondidos, desnudos e incrédulos. No en vano, cuando las imágenes se utilizan como fuentes en la investigación historiográfica, algunos autores como P. Burke, (2001) insisten en la necesidad de hacer un uso contextualizado de estos productos ya sean pictóricos, fotográficos, cinematográficos, etcétera. Es decir que cuando el historiador –y nosotros afirmamos que casi cualquier lector– se acerca a la imagen para *interrogarla* sobre el pasado, la pregunta que debe hacerse no es "*cómo era aquello*" sino, "*cómo esta imagen muestra o presenta el pasado y por qué*". No se trata entonces, de interrogarse acerca de la verdad que puede mos-

220 *Cultura y Educación*, 2008, 20 (2), pp. 217-227

trar la imagen sino justamente dudar de esa supuesta transparencia o literalidad para interesarse en los modos (mediados técnica e ideológicamente) en que se construyó esa imagen sobre el pasado.

Huelga decir que este trabajo de interpretación y lectura crítica de las imágenes históricas tendría que tener un lugar destacado dentro de la enseñanza de la Historia. Sin embargo, algunas investigaciones recientes en didáctica de la Historia (Valls, 2001a, 2001b) señalan que el aumento de las imágenes en los manuales y libros de texto –en los que ocupan alrededor del 50% del espacio textual– no se ha acompañado de un adecuado tratamiento historiográfico y didáctico. Por ejemplo, en los manuales suelen convivir imágenes consideradas fuentes o documentos primarios con reinterpretaciones realizadas por la pintura de historia del siglo XIX, lo que puede inducir a interpretaciones anacrónicas por parte de los alumnos si no se introducen claves para su interpretación (Valls, 2001a, 2001b). Además, las imágenes suelen describirse en términos estético formales sin atender a otros aspectos históricos y no suelen acompañarse de propuestas didácticas que propicien una lectura de la imagen como fuente para el conocimiento histórico.

Por todo ello, nos hemos interesado en estudiar los aspectos cognitivos, identitarios y culturales involucrados en la lectura de imágenes históricas y en las narrativas sobre el “Descubrimiento de América”². En este artículo informaremos sólo sobre los aspectos cognitivos involucrados en la lectura de una imagen histórica. Por lecturas de la imagen entendemos las conceptualizaciones que hacen los sujetos sobre la imagen en tanto re-presentación de un evento histórico. Hemos delimitado teórica y empíricamente cuatro tipos de lecturas de la imagen que iremos presentando con mayor detalle en los resultados de nuestro estudio, y que son lectura realista ingenua, realista, interpretativa y contextualizada de la imagen.

Objetivos de la investigación

En nuestro estudio nos hemos propuesto indagar el tipo de lecturas de una imagen histórica que producen sujetos de diferentes edades (12, 14, 16 años y adultos) y países de procedencia (Chile, España y Argentina). Esto es, si leen la imagen de modo realista, ingenuo o si, por el contrario, los sujetos utilizan claves contextuales para realizar un tipo de lectura más compleja. La comparación entre diferentes grupos de edad nos permitiría estudiar si la lectura de la imagen cambia con el desarrollo cognitivo.

Método

Sujetos

Hemos entrevistado a 240 adolescentes (12, 14, 16 años) y adultos (edad media 35 años) de Chile, Argentina y España. Todos los adolescentes cursaban estudios en escuelas urbanas y de clase media de las ciudades de La Plata (Argentina), Santiago de Chile (Chile) y Madrid (España); los adultos no tenían instrucción especializada en Historia y habían realizado estudios secundarios.

Materiales

La imagen seleccionada para este trabajo fue un grabado de Theodore de Bry (véase Figura 1) en el que se representa la llegada de Colón a la isla de Guanahaní. Este grabado está incluido en el libro IV de una serie llamada “*Los Grandes Viajes*”, una extensa obra que T. de Bry y sus hijos recopilaron, desde 1590 hasta 1634, con relatos de viajeros, cartas y demás documentos que daban cuenta de la

"Aquí vemos a Colón llegando a América" / M. Carretero y M. F. González

colonización de América por parte de países católicos y protestantes. Esta obra, tanto por su envergadura como por su difusión —fue publicada en latín y en alemán— se convirtió en una de las más importantes representaciones de los indígenas y del paisaje americano en una suerte de "invención iconográfica" de América (Bucher, 1990).

FIGURA 1

Grabado de Theodore de Bry: "Desembarco de Colón en Guanabani". Kupferstich, 1594



Procedimiento

Se realizaron entrevistas semiestructuradas en las que presentábamos a los sujetos la imagen fotocopiada del grabado de Theodore de Bry³. En primer lugar, tenían que realizar una descripción verbal lo más exhaustiva posible de la imagen y luego les planteábamos preguntas específicas que nos permitieran conocer sus particulares lecturas de la imagen. La entrevista se diseñó y realizó al estilo del método clínico— crítico piagetiano, pidiendo a los sujetos que argumenten sus respuestas y ofreciendo contraargumentaciones. Algunas de las preguntas específicas que los sujetos tenían que realizar se referían a la identidad y origen del autor de la imagen ("¿Quién pudo ser el autor de esta imagen? ¿De dónde?"), a las fuentes de conocimiento que el autor tenía sobre el "Descubrimiento", la época en que se hizo la imagen, y finalmente si este grabado podría ser comparado con una foto instantánea de la llegada de Colón a América.

Las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas en su totalidad. Para el análisis de los datos se realizaron estudios de frecuencia y tablas de contingencia en las que se exploraron las relaciones entre las variables independientes edad y país de procedencia con el tipo de lecturas de la imagen.

Resultados

Procedimiento de análisis de las lecturas de las imágenes

Hemos construido la categoría "lectura de la imagen" basándonos en las interpretaciones de los sujetos sobre el contexto de producción de la imagen, es decir, sus consideraciones sobre quién podía ser el autor, su lugar de origen, el

222 *Cultura y Educación*, 2008, 20 (2), pp. 217-227

momento histórico en que fue realizado el grabado, y cómo supo el autor lo que había sucedido para después grabarlo. En función de estas interpretaciones y las aportaciones teóricas que hemos revisado anteriormente, construimos cuatro categorías de análisis para la lectura de la imagen:

a) Lectura realista ingenua: en ellas los sujetos suponen una relación mediata, directa y literal entre el evento (el “descubrimiento” de América) y su representación como grabado, se trata de la creencia en la imagen como “ventana abierta al pasado” (Aumont, 1990);

b) Lectura realista: en este caso el sujeto también cree que la imagen puede mostrar lo que sucedió pero podría haber algunas diferencias en el modo en que lo muestra, por ejemplo, podrían cambiar los colores o las posiciones de las personas en la imagen, etcétera;

c) Lectura interpretativa: los sujetos usan ciertas claves o hipótesis acerca del origen del autor y la época de realización de la imagen para introducir mediaciones entre la “realidad pasada” y la imagen. Ya no se confía en la imagen como copia literal del hecho histórico sino que se la empieza a entender como la producción de un autor, con cierta intencionalidad, etcétera;

d) Lectura contextualizada: en este tipo de lecturas, las claves contextuales (autor, intencionalidad del autor, época de realización, etcétera) son interpretadas en términos más generales y se entiende a la imagen como un producto histórico que a su vez hace la historia. Los sujetos perciben las intencionalidades del autor pero también los efectos de los usos –muchos de ellos propagandísticos– de la imagen.

Tipo de lecturas de la imagen en función de la edad

Al realizar el estudio del tipo de lecturas de la imagen en relación con la edad de los sujetos, hemos obtenido los resultados cuantitativos que se presentan en la siguiente tabla.

TABLA I
Frecuencia y proporción por edades del tipo de lecturas de la imagen

		lectura imagen				Total	
		realista ingenua	realista	interpretación	contextualizada		
edad	12 años	Recuento	40	15	5	0	60
		% de edad	66,7%	25,0%	8,3%	0%	100,0%
	14 años	Recuento	29	18	12	1	60
		% de edad	48,3%	30,0%	20,0%	1,7%	100,0%
	16 años	Recuento	10	25	21	4	60
		% de edad	16,7%	41,7%	35,0%	6,7%	100,0%
	Adultos	Recuento	3	21	26	10	60
		% de edad	5,0%	35,0%	43,3%	16,7%	100,0%
Total		Recuento	82	79	64	15	240
		% de edad	34,2%	32,9%	26,7%	6,3%	100,0%

Chi cuadrado: 77,73; df: 9 y p = 0.00

Si observamos los porcentajes de sujetos de cada edad que están presentes en cada tipo de lectura de la imagen, podemos decir como primera aproximación,

que mientras la lectura realista ingenua decrece con la edad, las lecturas interpretativas y contextualizadas aumentan con la misma.

Analizadas las diferencias entre grupos de edad, encontramos que los sujetos de 12 años son los que realizan con más frecuencia una lectura realista ingenua y menos interpretativa y contextualizada. Los adolescentes de 14 y 16 años dejan de hacer este tipo de lectura pero mantienen la lectura realista. Aunque los sujetos de 16 años también realizan numerosas lecturas interpretativas la diferencia no es significativa estadísticamente. El grupo de los adultos es el que más se diferencia respecto a los anteriores ya que sus lecturas tienden a ser interpretativas y contextualizadas y por tanto, menos realistas. Teniendo en cuenta estos resultados, podemos decir que son los sujetos de 12 años los que entienden la imagen como un "reflejo" o "copia" del desembarco de Colón, en tanto los adolescentes de 16 años y sobre todo los adultos hacen una interpretación de esta versión del Descubrimiento apoyándose en sus inferencias sobre el origen e intenciones del autor y la época en que fue realizada. Pero es este grupo, el de los adultos, el que más lecturas contextualizadas realiza. Es decir, que logran analizar la imagen dentro del contexto político, cultural e ideológico en que fue realizada. En ese sentido, se podría arriesgar que no les interesa tanto si la imagen refleja fielmente el desembarco de Colón sino que se preguntan por qué Colón aparece desembarcando de este modo en esta imagen (Ruffo, 2000).

Lectura realista ingenua

Analicemos algunos ejemplos del tipo de lectura "realista ingenua" en las que se plantean, entre otras, las hipótesis sobre el origen del autor, su conocimiento de los hechos, la época en que fue realizada, etcétera.

¿Quién pudo haber pintado esta imagen? *Alguien que lo estaba viendo de afuera y que estaba viendo la realidad de lo que estaba pasando. (...) ¿y cuándo te parece que se hizo la imagen? Cuando sucedió el hecho. ¿Y si en esa época hubieran existido las máquinas de sacar fotos y se sacaba una foto, ¿esta imagen sería como una foto? Sí... aunque no es nada lindo como para sacar una foto...* (Gustavo, 12 años, argentino, Lectura: realista ingenua).

¿Tú crees que la llegada de Colón a América fue así tal y como se muestra en esta imagen? *Sí, yo pienso que así fue. ¿Sí, por qué? Porque o sea, yo me imagino que venían las tres carabelas juntas, llegando a una orilla y de ahí bajaron las personas. (...) ¿esta imagen podría haber sido como una foto de la llegada de Colón? Yo creo que sería bastante parecida a esta imagen. ¿Por qué? Porque yo pienso que fue casi lo mismo que hubiera pasado ese día, por eso yo pienso que podría haber sido una fotografía.* (Andrea, 12 años, chilena, Lectura: realista ingenua).

Los ejemplos de contemporaneidad entre el evento histórico y su registro son bastante claros y aparece la idea de "prueba de realidad" (Aumont, 1990)

¿Cuándo crees que se pintó esta imagen? *En mil nueve cuarenta y dos (sic) yo creo que en la llegada, como cuando comenzó. ¿Durante el descubrimiento? Sí, durante el descubrimiento. ¿Y por qué crees eso? Como una foto, como una prueba de que lograron, entre comillas lo que fue el descubrimiento* (Juan Pablo, 12 años, chileno).

¿Y cuándo crees que se pintó esta imagen? *Pudo haber ido un pintor allí y pintarla mientras esa escena pasaba.* (Martín, 12 años, argentino)

En estos casos se entiende que "hubo alguien que vio lo que estaba pasando" y lo pintó, logrando reflejar de manera veraz lo sucedido. La representación no supone ningún problema para estos sujetos al entenderla como copia literal del evento, casi como una fotografía instantánea. Los sujetos parecen sostener una forma ingenua de acercamiento a la realidad: lo que muestra la imagen es lo que pasó, no hay lugar para otras perspectivas, o para dudar de si de verdad sucedió así. Parecen creer en una correspondencia unívoca entre imagen y realidad.

224 *Cultura y Educación*, 2008, 20 (2), pp. 217-227

Podríamos ir más allá y suponer que la imagen de este desembarco en el grabado configura al “otro desembarco”, el de 1492. Colón desembarcó así porque de ese modo lo muestra la imagen. El Descubrimiento de América puede ser visto a través del grabado de T. de Bry, operándose en nuestros sujetos lo que Bucher (1990) llama la “invención iconográfica de América”.

Lectura realista

En las lecturas realistas se comienza a dudar de *esa* visión pero no de que haya una visión de cómo fueron los hechos. Los sujetos comienzan a vislumbrar el papel del pintor y su intervención en la imagen, pero no lo conceptualizan en términos culturales o ideológicos. Cambian cosas de la imagen porque han cambiado en la realidad. No se duda de la realidad sino de que el pintor haya sido capaz de reflejarla verazmente.

¿Crees que la llegada de Colón fue así? No, no creo por el dibujante, dudo que haya estado en la época pero si estuvo se lo imaginó así, pero no creo que haya sido así... (...) ¿Y por qué? ¿Cómo pudo haber sido? Pueden haber llegado y cuando ellos bajaron, quizá ellos no los estaban esperando. (...) ¿Y de dónde sería el pintor? De España, porque como a él lo mandaron a retratar, como en ese tiempo no existía la fotografía. Lo mandaron a retratar el momento que ellos estaba viviendo. ¿Y si lo hubiera pintado un indígena, lo hubiese pintado de otra forma? Sí, yo creo que lo hubiese pintado de otra forma... ¿Cómo? Cambiarían las poses de las personas. ¿Cómo sería eso? Claro porque supongamos que fue dibujada por el español, entonces después ellos (por los indígenas) no iban a estar por largo tiempo así, entonces ahí fue el indígena y la dibujó de otra forma. ¿Y esta imagen podría ser como una fotografía? Yo creo que sería distinta porque una f... Aquí esto es un dibujo, o sea el dibujante puede haber cambiado cualquier cosa, el paisaje, la actitud de los indígenas o de los españoles, si hubiese sido una fotografía se sabría que fue así, que así como la foto lo tomó. (Carlos, 14 años, chileno. Lectura realista).

Como podemos analizar en este párrafo, este adolescente mantiene una respuesta conflictiva; por un lado cree que la imagen no refleja lo que pasó, que el pintor no fue testigo; sin embargo, cree que fue a “retratar” lo que estaba sucediendo. Por otro lado, reconoce que un indígena podría haber pintado otra escena pero... porque los modelos se cansarían de estar como en la escena anterior y cambiarían de posición; por último, nos dice que la foto sí reflejaría la realidad.

Lectura interpretativa

Analicemos ahora un ejemplo de lectura interpretativa.

¿De dónde crees que ha sido el pintor? Seguramente de Europa porque, porque muestra como que fue pacífico, como que fue, que hacen intercambio como que es negocio para ellos pero de manera pacífica. Muy bien, ¿vos crees que si lo hubiera pintado un indígena hubiera pintado otra cosa?. Sí. ¿Sí? Sí. Completamente diferente. ¿A ver, como sería? En vez de estas personas así de manera pacífica, personas que los están atacando, que les están robando su libertad, que los están masacrando y que los están imponiendo su cultura. ¿Y por qué cambiaría tanto una pintura de otra? Porque es diferente según el cristal con el que se mire. ¿Cómo supo el pintor lo que había sucedido? Y por los relatos históricos que hicieron, lo que sí, lo que se sabe que los relatos que hicieron no lo hicieron los indios, lo hicieron los españoles, así que basta las cosas malas que hicieron están como, hasta las cosas que se dicen están como cuidadas no, creo que no se dice del todo lo que ha pasado. Muy bien, ¿si en esa época hubieran existido las cámaras para sacar fotos, te parece que esta imagen sería como una foto? No. No, ¿por qué Raúl?. Porque no creo que sea real. (Raúl, 16 años, argentino, lectura interpretativa).

A diferencia de las lecturas realistas ingenuas y realistas, en estos casos, la lectura va *más allá* de la imagen. Se interpreta lo que se ve basándose en el origen del autor, el momento en que se ha hecho la imagen y para qué se la ha hecho.

En estos sujetos la lectura se independiza en parte del grabado y se puede jugar a proponer diferentes imágenes según quién sea su autor. Se reconoce en la imagen tanto la influencia del punto de vista ideológico del autor como la propia implicación de quien la lee. Los sujetos son capaces de conceptualizar ese proceso

de "creación" de la imagen y de "re-presentación" del evento histórico. Recordemos que este tipo de lecturas es más numerosa a partir de los 16 años.

Lectura contextualizada

Los siguientes ejemplos corresponden a lecturas contextualizadas, que, según la tabla de contingencia que hemos presentado son más frecuentes entre los adultos, escasas a los 16 años y casi inexistentes a los 12 y los 14 años.

¿Usted cree que el descubrimiento de América fue así tal como se muestra en esta imagen? *No lo sé, no lo sé (...) porque la historia es algo que la hacen las personas en cuanto a intereses de grupo, de diferente, digamos, en cada época uno interpreta de una forma, la misma Biblia ha sido escrita y re-escrita... (...) ¿Y quién se le ocurre a usted que pudo haber pintado esta imagen? Era obviamente español. ¿Por qué? Porque muestra la invasión desde el punto de vista de ellos, quizá un aborigen habría mostrado esto mucho más violento. ¿Y cómo sabía el pintor lo que había sucedido? Yo creo que esto, pueden ser dos alternativas: fue pintado basándose en las historias o pudo haber sido, a lo mejor, pintado en el momento, pero quizás no es eso; esto tiene un interés, obviamente, o sea el interés es que es una pintura española. ¿De qué época cree usted que es la imagen? No lo sé, porque todas las cosas obedecen a intereses temporales, o sea, hay momentos que se pretende dar una imagen determinada de un pueblo determinado, y quien maneja la información la hace, el que la quiere cambiar, lo cambia. Entonces, no sé qué importancia tiene definir cuándo fue, pero todas estas cosas son manipuladas, la historia es manipulada.* (Mario, adulto, chileno. Lectura: contextualizada).

Como vemos en el ejemplo de Mario, para la lectura de la imagen se recurre a un conocimiento personal y cultural que le permite reconocer a la imagen histórica como un producto histórico. La imagen es el resultado de una visión cultural, política y temporal del descubrimiento de América. Para este sujeto los acontecimientos pueden ser re-escritos en diferentes épocas, la imagen es una "forma de justificar la invasión", y en ese sentido tiene un objetivo ideológico, las diferentes visiones de los acontecimientos se configuran según "intereses temporales" y según "quienes manejen la información", etcétera. Este mismo análisis podría ser aplicado, seguramente, a otras imágenes históricas, porque la misma historia es un producto humano, de un grupo con intereses determinados. Lo que para los sujetos de menos edad es una copia, para algunos de los mayores es el resultado de una visión particular, de un modo de "contar" o presentar lo sucedido. También el tiempo, en este caso, introduce un elemento de intermediación entre el evento y su representación de tal modo que el presente desde donde se realiza el grabado puede afectar al modo en que se ha construido esa imagen sobre el pasado.

Otros resultados

Otro dato interesante obtenido en este estudio es que, realizados los estudios de contingencia por país, no se observa una clara asociación entre el tipo de lecturas y el país de origen de los sujetos. No se han obtenido diferencias significativas entre la lectura de la imagen que producen los sujetos argentinos, chilenos y españoles (chi cuadrado: 11,374; *df*: 6; *p* > 0.05). En ese sentido, las inferencias puestas en marcha en la lectura de la imagen parecen referir a aspectos cognitivo-evolutivos; los significados culturales e ideológicos que puede portar la imagen en diferentes contextos culturales no parecen intervenir directamente en el tipo de lecturas que realizan los sujetos. Estos aspectos se manifiestan en cambio, cuando los sujetos de los tres países valoran la imagen —en términos de "violenta" o "pacífica"— y el suceso que ella representa (Carretero y González, 2004; 2006; González, 2008).

Resumiendo, los cambios operados en la lectura de la imagen en sujetos de diferentes edades podrían ser descritos como un creciente alejamiento o ruptura del valor literal de la imagen. De ver en la imagen una "copia" o reflejo de la reali-

dad histórica se pasa a ver una construcción particular del evento histórico. Como decíamos no se trata de *descubrir* o *mirar* en la imagen cómo desembarcó Colón en 1492, sino *leer* como lo hace desembarcar T. de Bry en su grabado, y también hasta qué punto esa imagen posterior, construida e ideológicamente determinada, re-crea a la otra. En definitiva, cómo el Colón y los indios de T. de Bry permiten imaginar a unos indios y a un Colón *reales*.

Conclusiones

Nuestros resultados nos indican que existen cambios cualitativos en los modos de acercarse a una imagen histórica en sujetos de diferentes edades. La hipótesis que podemos apoyar respecto a cuáles son esos cambios es la que señala una progresión de una mayor literalidad a una menor, o dicho de otro modo, de la literalidad de la imagen a su análisis en función del contexto de producción que incluye el autor, su procedencia, las connotaciones ideológicas, la época de realización, etcétera. De este modo, la recreación del contexto de producción de la imagen permitiría a los sujetos una lectura iconográfica más compleja. Esto, de algún modo, les permite realizar el ejercicio que Burke (2001) recomendaba a los historiadores en su trabajo con la imagen como fuente para la investigación en la historia.

Las diferencias observadas por Wineburg (1991) en el uso de estrategias para valorar la información de fuentes históricas en expertos y novatos pueden servirnos de marco analítico para los resultados de este estudio. Efectivamente, Wineburg (1991) había encontrado que los historiadores contrastaban la información provista por varias fuentes escritas e icónicas, al tiempo que tenían en cuenta los datos de estas fuentes para analizar las imágenes. En cambio los novatos buscaban la pintura que mejor describiera el acontecimiento histórico, es decir, la que ofreciera la información más veraz. Esa creencia en la imagen como transmisora de una información literal o como copia del evento también la hemos encontrado en nuestro estudio, en los sujetos de 12 y 14 años. El papel del autor de la imagen y la perspectiva desde la cual realiza la representación icónica —elementos centrales de una lectura interpretativa— empiezan a ser considerados recién a los 16 años. En tanto sólo algunos adultos recrean un contexto de producción desde el cual leer la imagen y ponen en funcionamiento algunas hipótesis —que, en nuestro estudio, no son producto del conocimiento experto— sobre el conocimiento histórico. En ese sentido, entienden que la imagen es una re-creación de los eventos del pasado y que en su producción han intervenido procesos ideológicos, políticos, técnicos, etcétera.

Además, si la lectura contextualizada de una imagen histórica parece ser una actividad que entraña importantes dificultades para los sujetos, al menos hasta cierta edad, y se confía en la imagen como prueba de realidad del evento ¿qué consecuencias puede tener esto para la conformación identitaria? Si la imagen es entendida como prueba de realidad del evento —del tal modo que el “descubrimiento” sucedió como lo muestra la imagen, los indígenas *eran así* y *se comportaban así* y lo mismo sucedería con los conquistadores españoles— ¿no podríamos aventurar que seguiría operando en las representaciones de nuestros sujetos una suerte de “invención iconográfica de América”? (Bucher, 1990; Lopez Baralt, 1990).

Por todo ello, en futuras investigaciones se podrían indagar las lecturas de imágenes de sujetos con una socialización (escolar, familiar, etcétera) más crítica con las versiones “europeístas” del Descubrimiento de América. Este trabajo nos permitiría conocer si existe una especie de “núcleo duro” de creencias realistas acerca del pasado y su representación en imágenes históricas o, por el contrario, si la explicitación de diferentes versiones (en especial aquellas en conflicto) acerca

de los hechos históricos promueve una más temprana reflexión sobre el carácter constructivo del conocimiento histórico.

Esta actividad de lectura de la imagen que tanta dificultad parece ofrecer a nuestros entrevistados en edad escolar requiere de un trabajo didáctico específico, tanto en la sala de clase como en los libros de texto de historia.

Como parecen sugerir Prats (2003) y Valls (2001a, 2001b), para que los alumnos reflexionen sobre las imágenes como fuentes para el conocimiento histórico es necesario presentarles diferentes imágenes para que las confronten y las comparen entre ellas y con documentos escritos. Para ello será útil también una adecuada presentación de la imagen junto con claves históricas y contextuales que permitan a los alumnos una comprensión más crítica del pasado.

Notas

¹ Se trata de la batalla ocurrida en las cercanías de Boston, precisamente en Lexington, el 19 de abril de 1775 en el contexto de los primeros enfrentamientos por la independencia norteamericana. Hoy en día se encuentra investida de una consideración un tanto mítica, ya que se suele reconocer que no fue más que una escaramuza entre milicianos y granjeros simpatizantes con la causa revolucionaria norteamericana y un pequeño destacamento de tropas británicas.

² Para conocer otros resultados de este estudio puede consultarse Carretero y González (2004); Carretero y González (2006) y González (2008).

³ Se eligió esta imagen porque en un trabajo anterior (Carretero, Jacott y López Manjón, 2002) se encontró que el grabado de T. de Bry era presentado en libros de texto mexicanos y españoles bajo versiones diferentes y en conflicto del descubrimiento de América. En los libros de texto mexicanos se hacía hincapié en la imposición cultural bajo la denominación de "encuentro" cultural; en cambio en los libros de texto españoles se adoptaba la denominación de "descubrimiento" y se resaltaban sus aspectos positivos.

Referencias

- AUMONT, J. (1990). *L' image*. París: Editions Nathan [Trad. cast.: *La imagen*. Barcelona: Paidós, 1992]
- BUCHER, B. (1990). Al Oeste del Edén: la semiótica de la conquista, reconstrucción del icono y política estructural. En M. L. Baralt (Ed.), *Iconografía política del Nuevo Mundo* (pp. 3-27). Río Piedras: Universidad de Puerto Rico.
- BURKE, P. (2001). *Eyewitnessing. The Uses of Images as Historical Evidence*. London: Reaktion Books. [Trad. cast.: *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica, 2001]
- CARRETERO, M. & GONZÁLEZ, M. F. (2004). Imágenes históricas y construcción de la identidad nacional: una comparación entre la Argentina, Chile y España. En M. Carretero, A. Rosa & M. F. González (Ed.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 71-98.). Buenos Aires: Amorrortu.
- CARRETERO, M. & GONZÁLEZ, M. F. (2006). Representaciones y valoración del "Descubrimiento" de América en adolescentes y jóvenes de Argentina, Chile y España. En M. Carretero, A. Rosa & M. F. González (Comp.), *Enseñanza de la Historia y Memoria Colectiva* (pp. 115-144). Buenos Aires: Paidós.
- CARRETERO, M., JACOTT, L. & LÓPEZ MANJÓN, A. (2002). Learning history through textbooks: are Mexican and Spanish students taught the same story? *Learning and Instruction*, 12 (6), 651-665 [Trad. cast.: La enseñanza de la historia a través de los libros de texto. ¿Se les enseña la misma historia a los alumnos mexicanos que a los españoles? En M. Carretero & J. Voss, J. (Ed.), *Aprender y pensar la historia* (pp.153-173). Buenos Aires: Amorrortu, 2004.]
- CASTRO SIMAN, L. (2003). L' imaginaire des adolescents sur la fondation de la nation au Brésil. En N. Tutiaux Guillon & D. Nourisson (Comps.), *Identités, Mémoires, Conscience historique* (pp. 105-120). Saint-Étienne: Publications de l' Université de Saint Étienne.
- FASULO, A., GIRARDET, H. & PONTECORVO, C. (1998). Seeing the Past: Learning History through Group Discussion of Iconographic Sources. En J. Voss & M. Carretero (Eds.), *International Review of History Education* (pp. 132-153). Londres, Portland, OR: Woburn Press.
- GONZÁLEZ, M. F. (2008). Representaciones de imágenes y narrativas históricas y construcción de la identidad nacional. Un estudio comparativo entre Argentina, Chile y España. En VV.AA., *Tesis Doctorales para la integración. Trabajos ganadores en la convocatoria del Convenio Andrés Bello* (pp. 91-143). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- LOPEZ BARALT, M. (1990). La iconografía política del Nuevo Mundo: el mito fundacional en las imágenes católicas, protestante y nativa. En M. L. Baralt (Ed.), *Iconografía política del Nuevo Mundo* (pp. 51-117) Río Piedras: Universidad de Puerto Rico.
- PRATS, J. (2003). Repensar el arte en la enseñanza. *Iber*, 37, 5-6.
- PRISLEI, L. (2003). Fotografía y cine. La "lectura" de la imagen en perspectiva histórica. *EntrePasados*, 23, 13-21.
- RUFFO, M. (2000). *Nuestra historia a través de la iconografía*. Clase inaugural del curso del mismo nombre. Museo Histórico Nacional. Buenos Aires. Argentina.
- VALLS, R. (2001a). Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: entre textos y contextos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 6, 31-42.
- VALLS, R. (2001b). Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, 23-36.
- WINEBURG, S. (1991). Historical Problem Solving: A Study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*. 83 (1), 73-87.