 <p>Ciclo de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares</p>	<p>Módulo 4 Enseñanza, capacitación e investigación didáctica en Ciencias Sociales</p>	<p>Clase 12 Las imágenes en la enseñanza de las Ciencias Sociales</p>
<p>Clase virtual N° 12 Las imágenes en la enseñanza de las Ciencias Sociales Autora: Gabriela Augustowsky</p>		



Ernesto de la Cárcova, *Sin pan y sin trabajo* (1892-1893), óleo sobre tela, 125,5 x 216 cm, Museo Nacional de Bellas Artes, Buenos Aires.

Acercándonos a un cierre y a muchas aperturas

Ingresamos al último tramo del área en este ciclo de formación. En la presente Clase, encontrarán aportes que consideramos pueden enriquecer sus saberes y prácticas sobre la lectura de imágenes en la enseñanza de las Ciencias Sociales. El resto del recorrido de este módulo incluirá elementos acerca de la lectura y la escritura en las clases de Sociales, elementos sobre el lugar de la evaluación en el área y, por último, algunas orientaciones para pensar la investigación de las prácticas docentes.

Deseamos que todas estas instancias sean de utilidad para la labor que hoy nos convoca: la capacitación.

Con ustedes, las imágenes...

Enseñar es mostrar

Uno de los significados de la palabra "enseñar" es "mostrar". Aunque para nosotros el concepto de enseñanza excede ampliamente las tareas que implica exhibir o exponer, este significado vincula la acción de mostrar, de hacer visible, con la transmisión y con la comunicación de ideas, valores e información.

La relación entre los sentidos y la enseñanza no es una cuestión nueva para la educación. Ya en 1658, Juan Amós Comenio presentaba en su libro *Orbis Sensualium Pictus*¹ (El mundo sensible en imágenes, considerado uno de los primeros textos escolares ilustrados) imágenes de objetos acompañadas por sus nombres y descripciones. Esta obra plasmaba así no solo la noción de que nada entra en el intelecto sin haber pasado antes a través de los sentidos, sino también la idea comeniana de que el aprendizaje depende de una adecuada base de experiencias.

Pero mirar y aprender, mostrar y enseñar también son relaciones antiguas en nuestra propia historia. Basta con observar atentamente unos minutos a un padre o a una madre con un niño pequeño para reconocer una especie de pedagogía espontánea de la imagen. Los adultos señalan, indican, instan enfáticamente a mirar: "¡Mirá un gatito!", "¡Mirá la foto, esta es la abuela!". Desde muy temprana edad nos enseñan que mirar es un modo de descubrir el mundo.

En la actualidad, la experiencia humana es cada vez más visual y está cada vez más visualizada. Imágenes del Universo, imágenes del interior de nuestro cuerpo, cámaras de seguridad que nos filman en supermercados, bancos o estaciones. Los carteles publicitarios, la televisión, las computadoras y los teléfonos celulares son parte ineludible de nuestra vida cotidiana y la de nuestros alumnos (Mirzoeff, 2003).

Sin embargo, mirar más o ver más no significa necesariamente entender más. La distancia que hay entre la riqueza visual contemporánea y la capacidad para analizar lo que se observa es todavía un desafío para la escuela. Las imágenes –en particular, las denominadas fijas– entran en el salón de clases casi sin permiso. Por lo general, sus portadores son los libros de texto, las enciclopedias y los diccionarios, además de las revistas, los sitios web y las plataformas multimediales. En estos materiales podemos encontrar representaciones pertenecientes a épocas, soportes y géneros diversos: dibujos, esquemas, mapas, retratos pictóricos,

¹ Disponible en <http://www.uned.es/manesvirtual/Historia/Comenius/OPictus/OPictusAA.htm>

paisajes, fotografías periodísticas o familiares. Estas imágenes son una vía privilegiada para acceder a diferentes modos de decir, de pensar y de hacer.

Las imágenes en la enseñanza de las Ciencias Sociales: de la estampa alegórica al documento



François Casimir Carbonnier. *Retrato de Manuel Belgrano* (Londres, 1815). Museo de Artes Plásticas Dámaso Arce. Olavarría, Provincia de Buenos Aires.



Pedro Subercaseaux. *El abrazo de Maipú* (1908). Óleo sobre tela, Museo Histórico Nacional.




Revista *Anteojito*, Nº 276, Año 1970. García Ferré Ed.



Luis Sánchez de la Peña. *El 25 de Mayo y los paraguas* (1909).
Museo del Cabildo.

Estas son algunas de las imágenes a través de las cuales conocimos, durante la infancia, la historia nacional en la escuela. Año tras año, en la fecha señalada, como en una campaña publicitaria, estas representaciones volvían a aparecer en las paredes del aula, en los libros, en la revistas *Anteojito* y *Billiken*, en los cuadernos. La historia se hilvanaba con el calendario de las efemérides, cada una con sus estampas alusivas, sus ilustraciones recordatorias. Así, muchos sucesos y personajes quedaron indefectiblemente unidos a estas imágenes y, en algunos casos, eran solo eso: una lámina, un dibujo.

 **Antes de continuar**

Cierre los ojos y trate de recordar alguna imagen relacionada con la Historia, exhibida o utilizada en su escolaridad. Luego responda: ¿Qué representaba?
 ¿Con qué materiales estaba realizada?
 ¿Dónde se encontraba ubicada?
 ¿Qué nos enseñaron con estas imágenes?
 ¿Aprendimos Historia con ellas?

A partir de la Revolución de Mayo de 1810, se inició en América del Sur un período de construcción de imágenes y emblemas destinados a reemplazar los símbolos del antiguo orden español. En esta etapa –que el historiador del arte José Emilio Burucúa (1990) denomina “emblemática y poética”– se crearon las banderas y los escudos nacionales, así como los himnos patrióticos, y se comenzó a producir un tipo particular de representaciones de las gestas fundacionales y sus héroes.

Este no fue un proceso lineal, sino una construcción compleja, en la que se desplegaron intensas disputas en el marco de las guerras de emancipación. En el campo del lenguaje visual, esta tensión se manifestó en el uso, la adaptación y la resignificación de símbolos tomados de la Revolución Francesa –como el gorro frigio–, conjuntamente con elementos tomados de la iconografía indígena. Por ejemplo, mientras que en Europa el Sol representaba el poder monárquico, en América Inti simbolizó la libertad de las colonias españolas. También se introdujeron la flora, la fauna y el paisaje americano en imágenes producidas con los cánones de la tradición europea.

Entre 1810 y 1830, aproximadamente, se elaboraron las primeras efigies de los héroes libertadores –como los retratos ecuestres de San Martín y Belgrano–, que comenzaron a circular en grabados a menudo realizados en Europa. También se difundieron las pinturas de las batallas de Chacabuco y Maipú que hizo el célebre pintor francés Théodore Géricault (1791-1824). Estas obras fueron encargadas al renombrado artista por las elites ilustradas de Buenos Aires.

Posteriormente, pasados los primeros años de las guerras revolucionarias, además de hechos históricos y retratos de próceres, algunos pintores viajeros comenzaron a realizar representaciones de paisajes, personajes típicos y costumbres. Algunos de los que arribaron al país en la primera mitad del siglo XIX


eran profesionales, mientras que otros eran simplemente aficionados. Paradójicamente, esa mirada desde afuera –la mirada del extranjero– fue la que contribuyó a crear un primer repertorio de imágenes del “ser nacional”.

Estas representaciones forman parte de las denominadas **iconografías nacionales y** se caracterizan por tener **la capacidad de persistir y preservarse en la memoria de una comunidad.** Son imágenes poderosas, cargadas de contenidos emocionales y simbólicos que cumplieron, desde fines del siglo XIX, un importante papel en la formación patriótica de los alumnos. En el contexto de una sociedad integrada por un alto porcentaje de inmigrantes, las representaciones visuales de los próceres y las gestas patrias debían contribuir al proceso de identificación de los ciudadanos con los valores nacionales. El empleo de representaciones visuales se vinculaba, así, con los aspectos subjetivos y emotivos de la conformación de la identidad, más que con la transmisión de contenidos disciplinares.

En los últimos años, el uso de las imágenes en la enseñanza de la Historia ha sido objeto de numerosas revisiones e innovaciones. Por una parte, desde la recuperación de la democracia, la escuela se planteó el desafío de volver a dotar los currículos de contenidos democráticos y de resignificar imágenes históricas usurpadas simbólicamente durante la dictadura. Por otra parte, y a la luz de los nuevos desarrollos de la didáctica de las Ciencias Sociales, se incorporaron en el trabajo del área nuevos contenidos curriculares y estrategias para su enseñanza. En este proceso de renovación –actualmente en pleno desarrollo–, se ha ido ampliando el universo de imágenes que ingresan a la escuela: se rescatan y se difunden producciones provenientes del campo del arte, registros fotográficos documentales y creaciones que introducen las miradas que los pueblos originarios tienen de su propia cultura. Por ejemplo, los códices mesoamericanos, los dibujos de Guaman Poma de Ayala, los grabados realizados por Bacle y Cía., las pinturas de Goya, las obras de Antonio Berni y fotografías de la Segunda Guerra Mundial circulan en libros, revistas y otros materiales para la enseñanza.

Pero además del aumento de la cantidad y la variedad, también ha comenzado a cambiar su uso en el aula. Las imágenes se emplean de un modo más sistemático y con diferentes propósitos didácticos. Uno de los cambios fundamentales se centra en el uso de la imagen como testimonio del pasado, documento y fuente portadora de información. Así, las representaciones visuales dejan de ser solo ilustraciones o componentes prescindibles de los textos y las clases de Historia para pasar a tener, progresivamente, entidad propia, con sus contenidos, lenguajes, lógicas y procesos de conformación particulares.

En la práctica, esta puesta en valor pone de manifiesto el enorme potencial de las imágenes como instrumentos para involucrar cognitivamente y emocionalmente a nuestros alumnos con el pasado y el presente. Utilizar imágenes para enseñar Ciencias Sociales implica construir un proceso en el que, paulatinamente, los alumnos y las alumnas van pasando de una atención dispersa, de una mirada distraída o fugaz a una mirada consciente, intencional e inquisitiva. Se trata de la transformación de una mirada pasiva en una mirada activa, motor de más y mejores aprendizajes.

 **Antes de continuar**

Le proponemos que busque tres imágenes en un libro de Ciencias Sociales. Obsérvelas atentamente en el contexto de la página y analice qué relación establece la imagen con el texto al que acompaña:

- Ilustra el texto. Replica la información escrita.
- Es presentada como una fuente, con consignas para analizarla.
- Aporta nueva información.
- Contradice la información del texto escrito.

Creadas en el pasado, miradas en el presente

Las representaciones visuales creadas en el pasado suelen parecer distantes para los alumnos, ajenas a ellos. En general, no se trata solo de una lejanía física – en tiempo y espacio– respecto de lo que representan, sino también de una distancia psicológica, emocional y comprensiva. Una manera de aproximar las imágenes del pasado es intervenir en los modos de miradas y de interpretarlas.

Las imágenes, en su dimensión material, tienen la capacidad de corporizar las ideas de una época. Son maneras de reflexionar sobre la vida cotidiana y también sobre ciertos acontecimientos; por eso constituyen valiosos testimonios del pasado. Pero el pasado no deja testimonios explícitos, sino rastros que debemos releer y reinterpretar continuamente.

La contextualización es fundamental para comprender el modo en que se construyeron las imágenes. **Resulta casi imposible interpretar una imagen fuera de sus circunstancias históricas y sociales.** Toda imagen se inscribe en

una cultura particular, con ciertas actitudes hacia la tradición y atendiendo a determinadas nociones acerca del público y de los creadores.

Veamos ahora algunos ejemplos:

Las fotografías familiares

Si observamos fotografías de familias o parejas tomadas a fines del siglo XIX, nos llaman la atención las posturas rígidas y las caras serias de los retratados. También nos resultan curiosos los decorados y las escenas armadas para la toma. En muchas imágenes, el hombre aparece sentado mientras que la mujer se ubica de pie o sosteniendo a los niños. Las características de estas fotografías obedecen a varias razones: por un lado, las primeras fotografías retoman la tradición pictórica, recreando estéticamente el ambiente de los retratos pintados; por otro, exhiben simbólicamente el lugar privilegiado del varón en la familia. Además, las condiciones técnicas determinan en gran medida los resultados visibles. En aquella época, los retratos fotográficos se realizaban en un estudio. Los modelos debían colocarse cerca de un vidrio por el que entraba la luz natural –el fotógrafo solo podía trabajar en horas cercanas al mediodía– y la sensibilidad de las placas requería prolongados tiempos de exposición.

Así, estas fotografías dan cuenta de **prácticas culturales**, de lo que se entendía por retrato fotográfico familiar en esa época, pero además brindan información acerca de las **herramientas y los recursos técnicos disponibles** para realizarlas. Tanto el contenido de la imagen como sus características materiales son el resultado de su época histórica, de los medios disponibles y de las convenciones culturales vigentes.

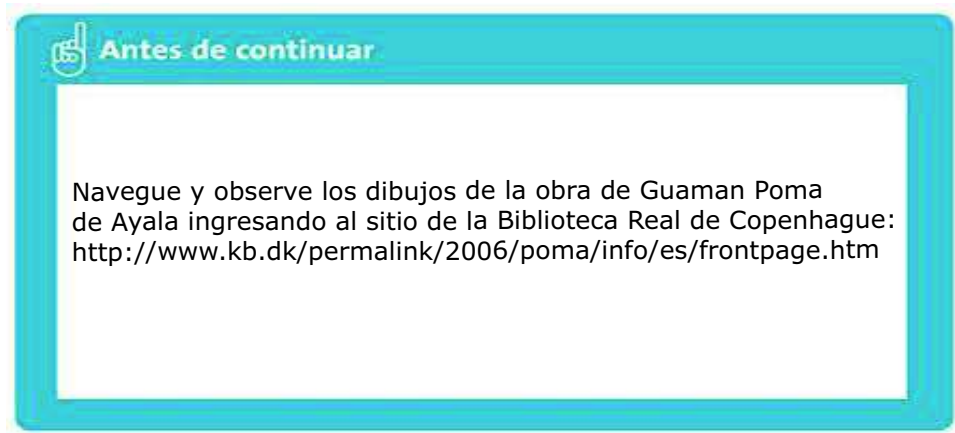
Los dibujos de Guaman Poma de Ayala en su contexto

En 1908 se encontró, en la Biblioteca Real de Copenhague (Dinamarca), un manuscrito de casi 1.200 páginas, fechado en 1615, firmado por Guaman Poma de Ayala. La obra constaba de cuadernillos de papel cosidos y contenía 385 dibujos realizados con tinta. Estaba escrita en español y tenía el formato de carta; su destinatario era Felipe III, entonces rey de España.

El autor, Guaman Poma (*waman puma*, 'águila puma', en quechua) de Ayala, nació probablemente en San Cristóbal de Suntolo (Perú) entre 1534 y 1536. Era descendiente de una noble familia indígena de Huánuco, perteneciente al linaje del Inca Tupac Yupanqui.

La obra, titulada *Nueva crónica y buen gobierno*, contaba la historia y la genealogía de los incas y denunciaba la pésima situación de las etnias del Perú después de la conquista española. El propósito de la carta era informar sobre estas

circunstancias y solicitar a la Corona española una reforma del gobierno colonial para salvar al pueblo andino de la explotación y las enfermedades. El autor exponía abiertamente su punto de vista en relación con los abusos cometidos por las autoridades españolas.



Guaman Poma de Ayala se retrata a sí mismo como un viajero ya anciano (“de ochenta años”), que ha pasado las últimas décadas recorriendo los reinos del Perú y recogiendo información para su obra. Puesto que fue criado entre españoles, realiza un retrato convincente y de fácil lectura para su destinatario, el rey de España. Los dibujos tienen un lugar de privilegio en la carta. Estudios recientes del manuscrito original han demostrado que Guaman elaboró primero las imágenes e intercaló hojas vacías para escribir el texto más tarde.

Nueva crónica y buen gobierno es producto de su época y su sociedad, porque no solo representa instituciones, actividades y hechos, sino también un modo de comunicar que deviene de un complejo proceso de mestizaje. Sus ilustraciones combinan la iconografía cristiana española con el imaginario andino.

En los primeros capítulos de la obra, Guaman presenta las edades del mundo utilizando la iconografía del arte cristiano. Dibuja a *Dios Padre* con su vestimenta pontifical llevando el nimbo triangular que representa a la *Trinidad* y la corona exclusiva del *Sumo Pontífice*. Sin embargo, la paloma que representa al *Espíritu Santo* no es una paloma europea; por sus garras se asemeja a un águila (*waman*) andina.



Guaman también representa las Indias del Perú en un mapamundi. El mapa, una representación simbólica propia, muestra la división cuatripartita del imperio incaico del Tawantinsuyu; sintetiza, de esta manera, tanto el Mundo Viejo como el Nuevo de las *Yndias del Perú*. La cuatripartición del mapa puede interpretarse como la imagen arquetípica de la organización andina que se ha combinado con los símbolos del imperio español.

En el capítulo del manuscrito dedicado a la conquista española y las guerras civiles, Guaman dibujó a Cristóbal Colón, Juan Díaz de Solís, Diego de Almagro, Francisco Pizarro, Vasco Núñez de Balboa y Martín Fernández de Enciso. En una de las imágenes, representó a Pizarro prendiendo fuego la casa de su abuelo. En este apartado, además, aparecen descritas y dibujadas varias ejecuciones llevadas a cabo por los españoles.

Varios capítulos de *Nueva crónica y buen gobierno* están destinados a la descripción de las autoridades y las instituciones españolas en América: los corregidores, los encomenderos, los padres de la doctrina y los visitantes de la Iglesia. En estos capítulos se relatan los castigos infligidos a la población indígena y los abusos cometidos contra ella.

Hacia el final de la carta, Guaman se retrata a sí mismo, acompañado por su hijo don Francisco de Ayala, en el comienzo de su viaje a Lima para entregar su manuscrito al representante del Rey.



Esta misiva nunca llegó a destino. Trescientos años más tarde fue encontrada en Dinamarca. Una hipótesis sugiere que llegó allí a través de un diplomático danés vinculado a las cortes españolas. Hoy se conserva en la Biblioteca Real de Copenhague, está totalmente digitalizada y puede consultarse fácilmente en el sitio web de la Biblioteca.

Los epígrafes, una vía de acceso a la información contextual

Los libros escolares y sitios web incluyen una amplísima variedad de imágenes fijas. En algunos casos –como en el de ciertas ilustraciones, gráficos o esquemas–, las imágenes han sido concebidas específicamente para ser publicadas en un texto. En otras oportunidades, en cambio, las imágenes que se incluyen no fueron creadas para tal fin y, cuando se incorporan a un libro o a un entorno virtual, pierden o modifican una parte importante de sus atributos originales. Esto sucede especialmente con las pinturas. Veamos un ejemplo muy conocido: la obra *Sin pan y sin trabajo*.

Se trata de una pintura realizada por Ernesto de la Cárcova entre 1892 y 1893, en óleo sobre tela. La obra tiene grandes dimensiones: sus medidas son 125,5 x 216 cm. En la actualidad, se encuentra en el Museo Nacional de Bellas Artes de Buenos Aires y se exhibe como parte de un recorrido histórico por el arte argentino. En Internet, puede verse en la página de ese Museo: (http://www.mnba.org.ar/obras_autor.php?autor=81&opcion=1)



La reproducción de esta imagen ocupa en los libros apenas unos pocos centímetros; de esta manera se pierde gran parte del impacto que generan sus más de dos metros de ancho y uno de alto. Por otra parte, el papel ilustración empareja las texturas de los materiales representados en la escena (vidrio, madera y telas) y los colores se modifican indefectiblemente con el pasaje del lienzo pintado al papel impreso. Además, en un libro la pintura carece de marco. ¿Qué nos queda, entonces, de la obra original? Podríamos decir que lo que vemos es otra obra, otra imagen. Suele suceder que nos sorprendemos al contemplar originales de obras famosas que hemos visto miles de veces en remeras, pósters, tazas, libros y revistas: “¡Qué pequeña es la Gioconda!”, “¡Qué enorme es el Guernica!”.

Pero, a pesar de las diferencias con las obras originales, las imágenes de los libros nos brindan las claves para saber más acerca de ellas, nos entregan la llave para recuperar algo de la información perdida: el epígrafe. El epígrafe de esta obra es el siguiente: “Ernesto de la Cárcova, *Sin pan y sin trabajo* (1892-1893), óleo sobre tela, 125,5 x 216 cm, Museo Nacional de Bellas Artes, Buenos Aires”.

Los epígrafes son los textos escritos que se ubican, comúnmente, debajo o al lado de las imágenes. Pueden contener comentarios, explicaciones u otro tipo de datos acerca de la imagen y su relación con el tema o la cuestión que ilustra. El tipo de epígrafe depende de la función que cumple la imagen en un texto, ya sea que se incluya como documento, como ilustración, como ornamento, etc.

En el caso de las obras de arte, el epígrafe contiene una serie de datos tipificados, una especie de ficha técnica acerca de la obra. Por lo general, aparece la siguiente información:

- nombre del autor o de la autora de la obra,
- título de la obra,
- fecha de realización,
- técnica empleada,
- medidas (expresadas en centímetros o en metros, primero el alto y luego el ancho),
- localización actual de la obra original.

Abordar comprensivamente el epígrafe y expandir su contenido con más información es una interesante vía de acceso a la obra.

- A partir del nombre del autor, podemos indagar su biografía, sus intereses, su formación, sus ideas acerca del arte y la sociedad, etc.
- El título de la obra permite reflexionar y conversar acerca de sus significados.
- La técnica y los materiales empleados dan cuenta de determinadas cualidades plásticas y determinados efectos visuales que genera la obra.
- Se puede investigar si la obra implica una continuidad o una ruptura con los modos de pintar de la época en que fue realizada, y si forma parte de algún movimiento en particular. La fecha es una pista para conocer el contexto histórico, cultural y social en que fue creada. También es posible buscar y observar otras obras contemporáneas a esta o analizar imágenes posteriores que lleven el mismo nombre y que hagan referencia a ella.
- Para facilitar la comprensión de las dimensiones de la obra, es útil presentar junto a su reproducción una figura humana en escala.
- Por último, el dato de su localización actual es una invitación a visitar la obra original en el Museo Nacional de Bellas Artes (avenida del Libertador 1473, ciudad de Buenos Aires, Argentina) o a navegar por su página web.

La imagen como documento. Algunas dimensiones para su análisis

Las representaciones visuales brindan testimonios acerca de diversos aspectos de la vida social, económica, política y cultural. Se presentan a continuación dos dimensiones para su abordaje en el marco de la enseñanza de las Ciencias Sociales: los relatos visuales y la representación de "los otros".

Relatos visuales

La narración gráfica de hechos históricos es de larga data. En la Antigüedad, se ha realizado en vasos griegos, en monedas romanas y en bajorrelieves de numerosos edificios y monumentos, por citar solo algunos ejemplos. Las imágenes denominadas históricas representan acontecimientos particulares, tales como juras, fundaciones, batallas, rendiciones, coronaciones o revoluciones, y ofrecen

información acerca de la organización y la puesta en escena de acontecimientos del pasado

Una de las dificultades de este tipo de representaciones –tanto para su realización como para su interpretación– consiste en que deben condensar en una imagen un proceso que se desarrolla durante cierto período. Para esto, se buscaba plasmar el momento más representativo de un acontecimiento histórico. Esto se basa en la noción aristotélica de *entelequia*, es decir, el punto final en el devenir de un ser, el momento en el cual el ser expresa su perfección (por ejemplo, la entelequia de la semilla sería el árbol). Así, la lectura de un acta o un instante en la ceremonia de la fundación de una ciudad expresarían el significado pleno de esos hechos.

Según Peter Burke (2001), las imágenes de este tipo no solo guardan memoria, sino que, además, influyen en el modo como esos acontecimientos son vistos en su época; en cierta forma, actúan como agentes históricos. El historiador señala como ejemplo la Toma de la Bastilla. Esta fue representada casi inmediatamente después de los hechos en estampas que eran muy baratas y que, además, podían verse en las vidrieras de algunas tiendas. Tales representaciones contribuyeron a crear el mito de la Toma de la Bastilla como un símbolo de la represión del Antiguo Régimen.

Algunos creadores de pinturas históricas fueron testigos de los hechos que representaron o tuvieron una participación directa en ellos, mientras que otros los recrearon a partir de documentos escritos u obras anteriores.

Mostrar la guerra

Dentro de las pinturas históricas, ocupan un lugar destacado las imágenes de batallas. Las representaciones de combates fueron, desde la Antigüedad, una forma de propaganda, ya que presentaban a los generales como figuras heroicas. En las escenas de batallas del Renacimiento, los jefes aparecían participando de la lucha; más adelante –atendiendo a los cambios en la organización militar–, se los representó contemplando el campo de batalla después de la victoria. A partir del siglo XIX, los horrores y los desastres invadieron las escenas, y comenzaron a mostrarse las guerras de un modo más cruento. Luego, con la difusión de la fotografía, algunos corresponsales de guerra mantuvieron la tradición del estilo heroico, mientras que otros intentaron representar la tragedia del soldado raso y las consecuencias de la guerra en la población civil.

Cándido López y la guerra del Paraguay

Cándido López nació en Buenos Aires en 1840, en el barrio de Montserrat. Desde muy joven, se formó como pintor en los talleres de los maestros Carlos Descalzo y Baldassarre Verazzi. Desde sus primeras obras, se apartó de los criterios y las reglas de la pintura académica de la época y creó un estilo propio. A partir de 1859, viajó por la provincia de Buenos Aires para ofrecer sus servicios como retratista al óleo y en daguerrotipo.

En 1865, mientras se encontraba en San Nicolás, se declaró la guerra contra el Paraguay. El artista se enroló en el Batallón de Voluntarios de San Nicolás, que integraba el primer ejército del general Wenceslao Paunero. Durante la guerra, realizó a lápiz noventa dibujos y bocetos de los lugares en los que transcurrió la contienda. Uno de sus cuadernos de apuntes se exhibe en el Museo Nacional de Bellas Artes de Buenos Aires.

El 22 de septiembre de 1866, López, al mando de una compañía de soldados, avanzó hacia las trincheras paraguayas. En ese ataque, un casco de granada le destrozó la mano derecha; como resultado de la herida, le amputaron el antebrazo derecho por arriba del codo. A los 26 años, su vida de pintor cambió drásticamente. Al regresar, adiestró su mano izquierda y en 1870 comenzó a pintar sus óleos.



Cándido López, *Vista interior de Curuzú mirando aguas arriba el 20 de septiembre de 1866* (1891), óleo sobre tela, 48, 5 cm x 152 cm. Museo Nacional de Bellas Artes de Buenos Aires.

La Guerra de la Triple Alianza duró casi seis años, de 1865 a 1870. Fue un episodio trágico, en el que perdieron la vida centenares de miles de personas. Los cuadros de batallas de Cándido López documentan exhaustivamente escenas de esta guerra, pero constituyen una forma atípica de mostrar una contienda bélica.

López realizó sus obras en un formato que le permitió desplegar vastas escenas. Sus telas son tres veces más anchas que altas, presentan vistas a la distancia y parecen maquetas de las estrategias militares. En sus cuadros aparecen

soldados, carpas, armas, hospitales, aprestos bélicos, momentos de lucha y momentos de descanso. Las escenas están pintadas en el marco de un paisaje exuberante que destaca la vegetación y el río. En sus óleos no se observan héroes ni se exalta un bando en particular. El artista retrató a todos los hombres desde una visión panorámica. Sus soldados son anónimos, se los puede ver agobiados por el calor, los insectos y el cansancio. Se trata de imágenes puestas al servicio de la narración de los hechos que el pintor vio y vivió en primera persona.

En 1885, se expusieron por primera vez veintinueve de sus óleos, que fueron juzgados en su carácter de ilustraciones de guerra. Tanto la crítica y como los organizadores valoraron su severidad histórica y la afición patriótica del autor, al realizar sus obras siendo un inválido de guerra. Sin embargo, las pinturas no fueron consideradas obras de arte, sino documentos; así las presentaba también el artista.

En la actualidad, al observar las pinturas de Cándido López podemos disfrutar de la complejidad y la riqueza de sus composiciones, la frescura del dibujo y la belleza del color, que se apartaron enormemente de las convenciones de su tiempo². Luego de décadas de olvido, su trabajo fue rescatado y sus obras son consideradas arte de calidad. Hoy las pinturas del Manco de Curupaytí constituyen un documento obligado cuando se estudian en la escuela los episodios de la guerra del Paraguay. Paradójicamente, se trata de bellas imágenes del horror³.

Goya: los Desastres de la guerra y Los fusilamientos de la Moncloa

En 1808, las tropas napoleónicas, que iban ganando terreno en toda Europa, llegaron a Madrid. El rey de España fue derrocado y durante cinco años se llevaron a cabo luchas por la independencia. Durante esos años, Francisco de Goya (1746-1828), que se debatía entre sus sentimientos patrióticos como español y su simpatía por la Ilustración francesa, trabajó en secreto en unos grabados que mostraban la brutalidad de la guerra. Se trata de imágenes de una crudeza nunca vista hasta entonces.

Sus grabados no representan batallas, sino que muestran violaciones, fusilamientos, crueles mutilaciones, montañas de cadáveres, ahorcados, personas que huyen con pánico, hombres y mujeres hambrientos y heridos. Una vez


² El uso de visores (marcos de diapositivas u otros similares) permite fragmentar el espacio de la obra y mirar detenidamente la complejidad de las escenas de Cándido López. El uso de lupas también facilita la observación.

³ En la película documental “Cándido López, los campos de batalla” (José Luis García, 2005) se aborda la Guerra de la Triple Alianza a partir de los cuadros de Cándido López.

terminada la guerra, el pintor añadió una serie de sátiras contra la Iglesia y el Estado.

Goya vio esas escenas con sus propios ojos y mostró cómo la guerra es capaz de convertir a los seres humanos en bestias. Muy pocas personas conocieron estos grabados mientras Goya vivía. La primera edición se realizó en 1863, con el título de *Desastres de la guerra*. Hoy pueden conocerse en el sitio <http://goya.unizar.es/InfoGoya/Obra/Grabado.html>

Para mostrar su lealtad a España, al finalizar la guerra Goya ofreció sus servicios al gobierno para pintar la *gloriosa insurrección contra los tiranos de Europa*. Realizó dos grandes pinturas: una, sobre el levantamiento español contra la ocupación francesa en la revuelta madrileña del 2 de mayo de 1808; otra, sobre los fusilamientos que tuvieron lugar a la mañana siguiente.

 **Antes de continuar**

Observe detenidamente la obra de Goya *El 3 de mayo de 1808*, en la Galería on line del Museo del Prado, Madrid:
http://www.museodelprado.es/index.php?id=100&tx_obras%5Buid%5D=245&no_cache=1

Luego, responda:

- ¿Qué diferencias encuentra entre esta escena y una representación "clásica" de una batalla?
- ¿En qué actitud se muestra a las víctimas?
- ¿Qué opinión acerca de la guerra le genera esta pintura?

¿Por qué?

En *Los fusilamientos de la Moncloa*, pintado en 1814, se observa una fila de militares formados en diagonal, de espaldas, sin rostro, con sus fusiles paralelos. Una linterna apoyada en el piso ilumina y deslumbra a las víctimas. En un primer plano, en el suelo, se ve a un hombre que ya ha sido ajusticiado. En el centro de la escena, hay un hombre con los brazos en alto; su postura y los estigmas de sus manos recuerdan a Jesús crucificado: es la siguiente víctima. Los gestos de los hombres que lo rodean muestran con dramatismo la crueldad del asesinato de seres indefensos.

Si bien el artista recurrió a fórmulas compositivas de la pintura religiosa, en la que se representan la crucifixión y los martirios, los estados de ánimo y la profundidad psicológica de los personajes hacen que esta obra sea precursora de la modernidad y de la oposición a la violencia.

Estereotipos de "los otros"

Los viajes de descubrimiento, los procesos de conquista y colonización, y las migraciones han generado que grupos humanos se encuentren con otras culturas diferentes a la propia. Según el historiador Peter Burke (2001), este enfrentamiento con el otro ha producido dos actitudes opuestas.

Por una parte, se lo ha visto como no humano; así, los pueblos remotos eran considerados monstruosos desde el punto de vista físico y moral. Los griegos, por ejemplo, creían en razas monstruosas que habitaban en lugares lejanos a su territorio, como Etiopía, la India o Catay. Los relatos que se difundían en la Antigüedad describían hombres sin cabeza, como los blemias; los esciópodos, con una sola pierna; los antropófagos o caníbales; los pigmeos y las amazonas. Plinio el Viejo transmitió estos estereotipos a la Edad Media. Posteriormente, estas imágenes distorsionadas se situaron en el Nuevo Mundo; por ejemplo, el río Amazonas tiene ese nombre porque se creía que allí vivían las amazonas, mujeres guerreras que tenían un solo pecho.

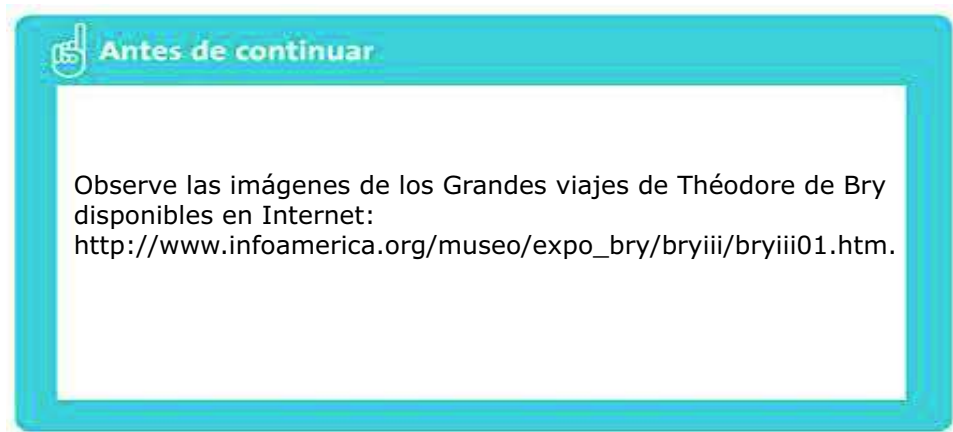
Por otra parte, una actitud habitual ha sido también asimilar lo nuevo y desconocido a lo ya conocido, y atribuir a las culturas diferentes la apariencia y las costumbres propias y más familiares, eludiendo así sus particularidades.

- *Americae*: las imágenes del Nuevo Mundo de Théodore de Bry

A partir de la llegada a América y la conquista, los europeos produjeron imágenes con el fin de dar a conocer al público los nuevos hallazgos. La obra de Théodore de Bry fue la visión gráfica de América más difundida en Europa hacia fines del siglo XVI y durante todo el siglo XVII.

Théodore de Bry nació en Lieja (Bélgica) en 1528. Hacia 1560, debido a las persecuciones religiosas, su familia, de origen protestante, se trasladó a Estrasburgo. Allí él se dedicó a la orfebrería y se desempeñó con éxito como grabador, especialmente de escudos heráldicos. Posteriormente, residió en Francfort, donde trabajó hasta su muerte, en 1598.

Americae forma parte de la serie "Grandes viajes"; es una narración secuencial, publicada en libros que aparecieron en varias entregas. Los volúmenes dedicados a la conquista y la colonización española están basados, principalmente, en los textos de Jerónimo Benzoni, *Novae Novi Orbis Historia*, y de Bartolomé de las Casas, *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*.



En los dibujos de de Bry, se observa que las representaciones físicas de los indígenas se asemejan –por sus proporciones, su musculatura y sus poses– a los modelos grecorromanos. Los escenarios americanos a menudo presentan, entre las palmeras, una arquitectura de aire germano, o columnas clásicas. Sus iguanas y serpientes se parecen a los dragones medievales.

Muchos autores sostienen que estas imágenes hablan más de la propia Europa y sus divisiones políticas que de América. Los dibujos de de Bry no son políticamente neutrales, sino que forman parte de la llamada leyenda negra de la conquista española. En el marco de las luchas de las grandes potencias por los territorios y las riquezas de las nuevas colonias, los grabados constituyen una denuncia de las atrocidades cometidas por los españoles. Tal es el caso de las imágenes de los pobladores del Perú acusados de sodomía, devorados por los perros salvajes de Balboa, o las escenas de mutilaciones y suicidios.

De Bry nunca viajó a América, nunca vio a las personas ni los escenarios que dibujó. Sus grabados son documentos fundamentales para comprender la visión, los estereotipos, los valores y los intereses europeos –especialmente, los ingleses– de fines del siglo XVI y las primeras décadas del XVII.

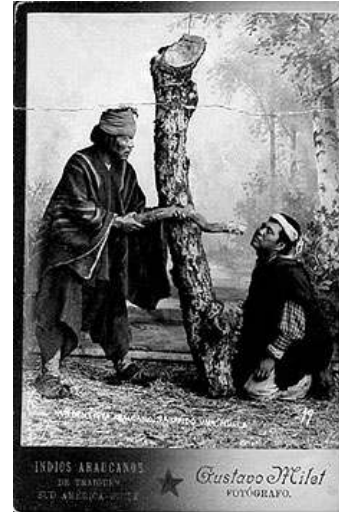
- Las fotografías de indígenas: construcción y montaje de un imaginario

Desde mediados del siglo XIX, con la difusión de la actividad fotográfica, fueron retratados varios grupos indígenas de América del Sur. Por lo general, estos testimonios provienen de expediciones con carácter científico o de fotógrafos profesionales que se aventuraban a ejercer su oficio en pueblos o regiones recién incorporados a los territorios nacionales. En estas fotografías, los retratados suelen verse serios, tensos, distantes. Da la sensación de que han sido colocados allí. Aun así, estas fotografías son una documentación valiosa para conocer algunos aspectos de sus culturas, como las vestimentas, las armas o las pinturas corporales. Pero si se las mira con atención, se advierte que

muchas de ellas fueron tomadas en estudios, en los que se armó una puesta en escena –hasta con decorado– y se teatralizó la vida indígena.



Joven Guerrero.
Cabinet Portrait (16 x 11,5 cms).
Museo Histórico Nacional de Chile



Denista Mapuche sacando una muela.
Cabinet Portrait.
G Milet, Museo Histórico Nacional de Chile.



Cacique y sus Mujeres.
Cabinet Portrait.
G. Milet.

Fotografías realizadas entre 1890 y 1917 por el fotógrafo chileno de origen francés, Gustavo Milet.

Los fotógrafos de esta época armaban verdaderos montajes que recreaban el mundo mapuche o tehuelche, atendiendo a los modelos, las pautas y los paradigmas europeos de la imagen fotográfica.

Los fotógrafos están recreando, de esta manera, su propia construcción cultural de la vida y las costumbres indígenas. Mirarlas y analizarlas en detalle permite conocer los estereotipos de la población indígena presentes en el siglo XIX. Por esto, al comentarlas con los alumnos, resulta fundamental preguntarse: ¿quién realizó esta imagen? ¿En qué momento histórico? ¿Para quién la realizó?

¿Quiénes son los retratados? En las imágenes que producían estos hombres y mujeres fotografiados por europeos, ¿se representaban a sí mismos? ¿Cómo lo hacían?

Para finalizar, usar imágenes para enseñar Ciencias Sociales no es solo brindar información; implica también establecer puentes emocionales con creaciones que dan cuenta de los intereses, los valores, los modos de ver el mundo de otros individuos y grupos, y también de sus gustos, sus sufrimientos, sus deseos y sus pasiones.

Vivimos en un entorno visual, pero únicamente la actividad humana puede activarlo dándole sentido. Las imágenes están en las paredes de la escuela, en los museos, en los libros, en los sitios web, en los entornos virtuales de aprendizaje, en las calles. Solo resta que comencemos a mirarlas.



Actividad obligatoria (resolución grupal o individual)

Con el fin de recuperar las principales ideas expuestas en el transcurso de esta Clase, realice las siguientes actividades:

- Seleccione una de las secuencias didácticas desarrolladas en la Serie Cuadernos para el Aula/ Nivel Primario.
- Analice qué tipo de imágenes se utilizan y con qué propósitos se las incluye.
- Qué elementos le aporta esta clase para una nueva lectura de estas?

Por último, responda: ¿cómo orientaría a un grupo de maestros en una instancia de capacitación para incorporar la lectura de imágenes en las clases de Ciencias Sociales? Como encuadre de sus orientaciones, tenga en cuenta si se trata de docentes que enseñan en el primero o en el segundo ciclo de la escuela primaria y considere los NAP correspondientes.

Glosario

Grabado

El término *grabado* se refiere tanto a un proceso de producción de imágenes como a su resultado. Así, un grabado es la estampa creada por la impresión de una matriz y, también, la técnica que consiste en realizar una serie de incisiones en una superficie, sobre la que, una vez entintada, se aplica un papel para obtener una imagen determinada. Uno de los rasgos fundamentales de esta técnica es que a partir de un original pueden conseguirse infinidad de ejemplares idénticos.

Para realizar un grabado es necesario contar con una matriz, que puede elaborarse con diversos materiales; según el material empleado, se les asigna un nombre específico tanto al proceso como a su resultado.

- Con matriz de madera: *xilografía*.
- Con matriz de metal: *calcografía*.
- Con matriz de piedra: *litografía*.

Pintura

El término *pintura* designa, en sentido amplio, una sustancia que se emplea para dar color. Por extensión, se denominan *pinturas* las imágenes realizadas con dichas sustancias y cuyo rasgo característico, en términos plásticos, es el uso del color. Las pinturas son representaciones de contenidos culturales y sociales, y también manifestaciones de ideas y emociones; pero son, ante todo, cuerpos físicos fabricados con determinadas técnicas y materiales. La manipulación de los materiales produce determinados efectos visuales, por ejemplo, la acuarela da la sensación de frescura y de espontaneidad, en tanto el pastel brinda una textura aterciopelada. Mientras que algunos pintores siguen estrictas pautas técnicas, otros experimentan e incluso se atreven a incorporar *accidentes* y resultados no previstos.

La superficie sobre la que se pinta se denomina *soporte*. La enorme variedad de soportes que existen demuestra que casi todo puede emplearse para este fin: paredes, madera, tela, papel, vidrio, pergamino, terciopelo, cerámica, seda, raso, arpillera, plástico y hasta el cuerpo humano.

Cada tipo de pinturas y de soportes requiere el uso de herramientas y procedimientos específicos que conforman, en su conjunto, una técnica. Cada técnica implica ciertas condiciones y resultados que la hacen más adecuada para determinados temas o expresiones. Las siguientes son algunas de ellas.

- El *fresco* se pinta directamente sobre un muro que antes ha sido alisado y preparado con el enlucido (una mezcla de cal, yeso, arena y polvo de mármol). Se trabaja directamente sobre el muro húmedo; no se puede corregir. Cuando el muro se seca, retiene firmemente las pinturas.
- La *acuarela* utiliza pigmentos finos o tintas mezclados con goma arábica para darle cuerpo, y glicerina o miel para darle viscosidad; para aligerar las mezclas, se emplea agua. Los colores se diluyen en agua y la mezcla se extiende sobre el papel, por lo general blanco. Los pintores ingleses pusieron de moda la acuarela a comienzos del siglo XIX. En la aguada los pigmentos se mezclan con agua, pero, además, se agrega pigmento blanco, que le da a la pintura un efecto opaco.
- En la técnica del *óleo*, los pigmentos se mezclan con aceites u óleos de linaza (obtenidos a partir de semillas de lino o del nogal) o de animales. La mezcla se aplica sobre tablas de madera, papel, metal o telas. Una de sus características es el secado lento, lo que permite retocar la obra y modificarla durante varios días.
- El *acrílico* es una clase de pintura de secado rápido, en la que los pigmentos están contenidos en una emulsión de un polímero acrílico, generalmente cola vinílica. Aunque es soluble en agua, una vez seco, es resistente a ella. Comenzó a emplearse en el siglo XX en Alemania y los Estados Unidos.

Se denomina *técnica mixta* al empleo de más de una técnica en la creación de una pintura.

La elección de una técnica está relacionada no solo con deseos, motivaciones y preferencias personales de los artistas, sino también con modas, contextos históricos y culturales, e ideologías.

Bibliografía consultada

- AUGUSTOWSKY, G. (2006), "Dame un mapa de tu amor", en *Creación y posibilidad. Aplicaciones del arte en la integración social*. Madrid: Fundamentos.
- AUGUSTOWSKY, G. (2005), *Las paredes del aula*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BAURET, G. (1999), *De la fotografía*. Buenos Aires: La marca.
- BERGER, J. (2000), *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.
- BRUNER, J. (1997), *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- BUCHHOLZ, E. (2000), *Francisco de Goya*. Barcelona: Könemann.
- BURKE, P. (2001), *Visto y no visto: El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.
- BURUCÚA, J. E. y otros (1990), "Influencia de la Revolución Francesa en los países del Plata", en Comité Argentino para el Bicentenario de la Revolución Francesa, *Imagen y recepción de la Revolución Francesa en la Argentina*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- CALVINO, I. (1998), *Colección de arena*. Madrid: Siruela.
- CARLÓN, M. (1994), *Imagen de arte / Imagen de información*. Buenos Aires: Atuel.
- DEBRAY, R. (1994), *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*. Barcelona: Paidós.
- DEWEY, J. (1989), *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- DUBOIS, P. (1999), *El acto fotográfico. De la representación a la recepción*. Barcelona: Paidós.
- FONTCUBERTA, J. (2002), *El beso de Judas. Fotografía y verdad*. Barcelona: Gustavo Gili.
- FREUND, G. (2001), *La fotografía como documento social*. Barcelona: Gustavo Gili.
- GENARI, M. (1997), *La educación estética*. Barcelona: Paidós.
- GOMBRICH, E. H. (2002), *Arte e ilusión*. Madrid: Debate.
- GRUZINSKI, S. (2004), *La colonización de lo imaginario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GUBERN, R. (2003), *Del bisonte a la realidad virtual*. Barcelona: Anagrama.
- JOLY, M. (2003), *La imagen fija*. Buenos Aires: La marca.
- MALOSETTI COSTA, L. (s.f.), "Un artista largo tiempo ignorado", en *Pintura argentina. Cándido López*. Buenos Aires: Banco Velox.
- MIRZOEFF, N. (2003), *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós. Colección Arte y Educación.

PANOFSKY, E. (1979), *El significado de las artes visuales*. Buenos Aires: Infinito.

SONTAG, S. (2005), *Sobre la fotografía*. Buenos Aires: Alfaguara.