

PRESENTACIÓN

Un afiche publicitario emplazado en las calles de Madrid presenta la fotografía de una joven que, mientras se levanta la remera con una mano –y nos deja ver su vientre sin un solo gramo de grasa–, sostiene con la otra mano un yogur dietético. Debajo de esta figura, y en grandes letras verdes, se lee: “Este verano enseña tu ombligo”.

En España y en muchas regiones de América latina, la palabra *enseñar* es sinónimo de *mostrar*. Aunque para los docentes –y más específicamente en el contexto escolar– el concepto de *enseñanza* excede ampliamente las tareas de 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.

Esta relación entre los sentidos y la enseñanza no es una cuestión nueva para la didáctica. Ya en 1630, Johannes Amos Comenius planteaba, en su obra *Escuela de la infancia*, que los niños debían aprender por la experiencia y a partir de imágenes. Su libro *Orbis Sensualium Pictus (El mundo sensible en imágenes, 1658)*, considerado uno de los primeros textos escolares ilustrados, contenía de modo organizado imágenes de objetos acompañadas por sus nombres y descripciones. Así, plasmaba la concepción comeniana del aprendizaje, su creencia de que nada entra en el intelecto sin haber pasado antes a través de los sentidos y, también, la idea 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 perro!”, “¡Mirá la foto, esta es la tía!”. Desde muy temprana edad nos enseñan que mirar es un modo de descubrir el mundo. Por otra parte, 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. Carteles publicitarios, televisión, computadoras y teléfonos celulares son parte ineludible de nuestra vida cotidiana y la de nuestros alumnos.

Sin embargo, mirar y ver más no significa necesariamente entender más. La distancia 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. En estos materiales podemos encontrar representaciones pertenecientes a épocas, soportes y géneros diversos: dibujos, esquemas, mapas, retratos pictóricos, paisajes, fotografías periodísticas o familiares, etcétera.

Estas imágenes, que contienen múltiples sentidos y significados, constituyen una vía privilegiada para acceder a diferentes modos de decir, de pensar y de hacer. Son enormes las posibilidades que se despliegan si consideramos que las imágenes son dispositivos didácticos, es decir, si las concebimos como contenidos y a la vez como herramientas para enseñar más y mejor. Por lo tanto, todo lo que sabemos acerca de la imagen, junto con las numerosas experiencias visuales de nuestros alumnos, puede ser aprovechado, ampliado y sistematizado en pos del aprendizaje.

Este libro surge como resultado de los talleres de capacitación que la editorial Tinta Fresca ofrece a los docentes, y retoma muchos de los debates, los intercambios, las dudas y los intereses de los asistentes. La obra está organizada en dos partes. En la primera, se presentan preguntas y respuestas que participan de una *conversación ilustrada* entre conceptos teóricos y experiencias prácticas en relación con el mundo de la imagen (capítulo 1), los tipos de imágenes (capítulo 2) y la imagen en la escuela (capítulo 3). En la segunda, se desarrollan enunciados y orientaciones específicas para el uso de imágenes en la enseñanza de las Ciencias Naturales (capítulo 4) y de las Ciencias Sociales (capítulos 5 y 6).

Los textos de los capítulos son acompañados con ilustraciones en blanco y negro y, en el centro del libro, se reproducen algunas imágenes en color. Estas últimas son referidas en el texto mediante su número correspondiente y la página (numerada en romanos) que las contiene.

En este libro se expresa también una invitación: se trata de una invitación a mirar, a mirar con tiempo y con ganas; a que maestros y alumnos disfruten del placer de mirar.

Primera parte

CAPÍTULO 1 UN MUNDO DE IMÁGENES, REPRESENTACIÓN Y REALIDAD

Gabriela Augustowsky

¿Qué tienen en común un dibujo infantil, un retrato de San Martín, una fotografía familiar y la acuarela de un paisaje marino?

Todos los elementos nombrados en la pregunta son “cosas” que representan visualmente otras “cosas”. Son imágenes que dan cuenta de algo que no está presente, como personas, objetos o lugares.

La palabra *imagen* proviene del vocablo latino *imago*, que se refería a la máscara de cera –realizada a partir de la copia del rostro de los difuntos– que los magistrados llevaban cuando asistían a los funerales en la antigua Roma. Esa mascarilla mortuoria representaba simbólicamente a la persona muerta. En otros ritos fúnebres más antiguos, también había pinturas o dibujos para representar a los fallecidos. Los egipcios, por ejemplo, brindaban ofrendas y comida a las imágenes de los muertos.

Pero, además de representar lo ausente, la imagen es también un mensaje para otro, una herramienta para la comunicación. Es uno de los tantos modos que los seres humanos empleamos para exteriorizar nuestros pensamientos, nuestras ideas y nuestras emociones. Mediante las representaciones –que pueden adoptar la forma de palabras, cuadros, obras musicales, fórmulas matemáticas, coreografías, etc.–, la experiencia humana pasa del ámbito privado al público. Los dibujos infantiles son un buen ejemplo de cómo los niños expresan y comunican sus nociones, sus modos de ver el mundo en cada etapa evolutiva y sus estados de ánimo mediante la representación gráfica.

Las representaciones visuales comunican cuestiones vinculadas con su autor y también informan acerca de la época y la sociedad en la que se crearon. La imagen transmite información en un modo codificado según cada cultura, porque se trata de un producto social e histórico. Así, por ejemplo, la acuarela de un paisaje realizada hacia fines del siglo XIX que representa un lugar determinado es, además, la expresión de las emociones y las ideas del artista que la pintó. También brinda información acerca del género *paisaje* y de las pautas, los formatos y las normas plásticas establecidas en aquella época para realizar este tipo de representaciones. Estos aspectos

comunicativos hacen de la imagen un medio para el conocimiento, un vehículo privilegiado del pensamiento y la cultura, y una valiosa herramienta para transmitir información.

¿Por qué las imágenes nos parecen reales?

El cuadro *A pleno sol* (1940), realizado por Benito Quinquela Martín (Argentina, 1890-1977), muestra una escena en el puerto del Riachuelo de Buenos Aires. La obra pintada al óleo sobre una tela de grandes dimensiones (250 x 200 cm) presenta, en un primer plano, parte de tres barcos amarrados con gruesas sogas a una estructura de madera. En las embarcaciones, alrededor de veinte hombres trabajan afanosamente, atan cabos, cargan cajas, tiran de las cuerdas, empujan. En un segundo plano, se muestran otras naves, se destaca una goleta con sus velas extendidas. En estas embarcaciones también los estibadores a bordo realizan diversas tareas. Detrás del entramado de jarcias de la embarcación más alta, se distinguen edificios con chimeneas humeantes que parecen fábricas en plena actividad. Al fondo, en la lejanía, hay torres y más chimeneas. Es un día soleado con pocas nubes y la luz produce reflejos en el agua.

Sin embargo, en realidad, aquí no hay ni agua, ni humo, ni fábricas, ni embarcaciones. Este cuadro, como tantos otros, es una superficie bidimensional sobre la que se ha aplicado pintura al óleo y sabemos, al mirar la obra, que se trata de una representación, que es solo una imagen. Pero, a pesar de tener este conocimiento, igualmente vemos agua en movimiento en los trazos ondulados, o humo si las manchas de pintura se dirigen hacia arriba. Imaginamos un barco entero aunque solo se nos muestra una parte, intuimos un día de sol porque la superficie superior de la tela está pintada de color celeste claro. Las líneas diagonales de las sogas y las posiciones de las figuras humanas nos hacen percibir fuerza, tensión. Distinguimos barcos que están más cerca (son los más grandes) y otros, más lejos (más pequeños); en definitiva, vemos una escena con profundidad en un espacio plano.

¿Qué sucede?, ¿cómo se produce este fabuloso *engaño*?, ¿cómo se construye esta *ilusión*?

El historiador del arte Ernst H. Gombrich (Austria, 1909 - Gran Bretaña, 2001) analiza estos interrogantes vinculados con la representación en su libro *Arte e ilusión*.¹ Este autor definió la historia del arte occidental, especialmente la pintura, como la búsqueda de maneras cada vez más vívidas de representar

¹E. Gombrich (2002).

la realidad. Los creadores de imágenes de cada época adoptaron convenciones, crearon *artifícios*, *trampas para el ojo*, para lograr semblanzas cada vez más perfectas.

Uno de los tantos ejemplos de estos artificios (que Gombrich presenta magistralmente) es la perspectiva renacentista. La perspectiva llamada *central*, *lineal* o *albertiniana* es una de las convenciones desarrolladas por la cultura occidental para crear la ilusión de un espacio tridimensional en una superficie plana. Se trata de un recurso que ya empleaban intuitivamente los griegos y los romanos, pero que se perfeccionó y se dotó de sustento matemático en la Florencia del siglo XV. Su nombre proviene del apellido de su principal difusor, el arquitecto, matemático y poeta renacentista Leon Battista Alberti (Italia, 1404-1472).

La perspectiva central es un modelo ilusorio que simula un espacio tridimensional gracias, sobre todo, a los tamaños aparentes de las figuras que decrecen con la distancia y a la convergencia de las líneas longitudinales paralelas en un punto de fuga ubicado en el horizonte a la altura de los ojos del pintor y del observador.



Perspectiva lineal o albertiniana.

Pero, además de los numerosos recursos plásticos y de los trucos de representación que se han inventado en el transcurso de la historia, cuando

observamos, nosotros contribuimos con nuestra expectativa y con nuestro deseo de ver figuras. El observador también interviene para crear la ilusión; esto es lo que Gombrich denomina *el aporte del espectador*.

La mente humana posee una tendencia natural a imponer orden y sentido a sus percepciones mediante proyecciones imaginarias. Así, vemos conejos, caras y automóviles en las nubes del cielo o en las manchas de humedad de una pared. Los nombres de las constelaciones (*Taurus*, *Triangulum*, *Cruce*) son un ejemplo de esta búsqueda de orden, de figuras y de sentido en el desorden estelar, desde la Antigüedad.

La aplicación clínica más conocida de este fenómeno es el test de Rorschach, que se emplea para el diagnóstico psicopatológico. En esta prueba se pide al observador que encuentre figuras en una serie de láminas con manchas; el estudio analiza tanto la facultad proyectiva del espectador como sus proyecciones específicas a partir de las imágenes.

¿Cómo se relaciona una imagen con lo que representa?

Plinio *el Viejo* (escritor y científico latino que vivió entre los años 23 y 79) cuenta, en su libro *Historia natural*, que dos pintores de la antigua Grecia, Parrasio y Zeuxis, compitieron para demostrar quién podía imitar mejor la naturaleza con sus imágenes. Zeuxis pintó unas uvas tan perfectas, tan parecidas a las reales, que unos pájaros acudieron a picotearlas. Entonces, Parrasio invitó a su rival a su taller para mostrarle su propia obra; cuando Zeuxis quiso levantar la cortina que cubría el panel, resultó que no era real, sino pintada. Luego de esto, Zeuxis le concedió el triunfo a Parrasio, quien no había engañado a meros pájaros irracionales, sino a un hombre.

Desde que los antiguos griegos definieron la pintura como el arte de la imitación, la cuestión de la copia ha sido un tema central en los debates y las teorías acerca de las imágenes. Por ejemplo, Platón criticaba la pintura porque se trataba de una copia que engañaba a los sentidos y a la inteligencia.

Pero ni la copia ni la imitación pueden ser técnicamente perfectas; ni un dibujo, ni una fotografía, ni siquiera una escultura serán nunca un doble idéntico a su modelo. Por más parecida que sea a lo que representa, toda imagen contiene, en su medida, algo de imitación –*mímesis*– y algo de invención –*phantasia*–.

Las imágenes icónicas son las representaciones que, a partir del uso de ciertas reglas, nos permiten reconocer objetos del mundo. No se trata de una copia exacta de esos objetos, sino de una reconstrucción del mundo real.

El término *icónico* proviene de *ícono*. En este caso, retoma la tipología de signos elaborada por el filósofo estadounidense Charles Sanders Peirce (1839-1914), quien es considerado uno de los fundadores de la semiótica o teoría de los signos.² Peirce estableció que los signos –entendidos como elementos que representan a otras cosas– pueden ser de tres clases: ícono, índice y símbolo.

El ícono es el signo que mantiene una relación de analogía o semejanza con lo que representa, es decir, con su referente. Por ejemplo, la imagen de un árbol se asemeja a un árbol. El índice es la clase de signos que mantiene con su referente una relación de cercanía física o una relación causal; por ejemplo, la huella que deja un caminante en la arena y el humo, producto del fuego, son índices. Y, finalmente, el símbolo se relaciona con su referente mediante una convención; por ejemplo, la paloma es un símbolo de la paz.

De acuerdo con este desarrollo, se puede afirmar que las imágenes mantienen, en relación con lo que representan, cierto tipo de iconicidad, es decir, de semejanza con la apariencia de su referente.

En nuestra cultura visual, algunas imágenes muestran una notable iconicidad, una voluntad de perfeccionamiento de su función mimética cada vez mayor. En la actualidad, se producen representaciones que son fidelísimas copias de las apariencias ópticas del mundo visible; así, por ejemplo, la realidad virtual producida por computadoras, de carácter hiperrealista.

Pero también nos encontramos con otra tradición: la de la imagen como símbolo intelectual, cuya iconicidad es muy baja o nula. Muchas disciplinas (como la arquitectura, la geología, la meteorología o la medicina) suelen recurrir a cierto tipo de imágenes –gráficos, esquemas o diagramas– que no muestran las apariencias visibles, sino relaciones entre los elementos que representan o puntos de vista conceptuales sobre ellos, y resultan difíciles o imposibles de descifrar para los no expertos.

En la escuela se emplean imágenes que difieren en cuanto a su iconicidad, desde fotografías e ilustraciones figurativas hasta planos y climogramas.

¿Qué relación existe entre una imagen y su creador?

Toda imagen da cuenta, en mayor o menor medida, de algo que pertenece a la esfera de su creador; puede tratarse de sus sentimientos o sus emociones, sus posiciones políticas, sus valores éticos, sus intenciones o sus modos de ver el mundo.

² Sobre la clasificación de Peirce, puede consultarse el texto de M. Joly (2003).

A veces no es posible determinar exactamente quién ha sido el creador de una imagen. Numerosas representaciones, como las pinturas rupestres, las guardas incaicas o las tablas medievales, son anónimas; su autoría se atribuye a un pueblo o a un grupo de creadores. La noción de *autor individual* como la conocemos hoy, manifestada en la firma de las obras, se generalizó en la Europa del Renacimiento junto con las concepciones de hombre como sujeto individual que propuso la modernidad.

Algunas imágenes explicitan la relación que mantienen con su autor o su autora; las pinturas de Frida Kahlo (México, 1907-1954) pueden resultar un buen ejemplo de esto. Esta artista nació en las afueras de la ciudad de México el 6 de julio de 1907. Su padre era un judío húngaro y su madre era de ascendencia indígena mexicana. En 1913, Frida sufrió un ataque de poliomielitis, que afectó su pierna derecha. Hacia 1922, inició sus estudios en la Escuela Nacional Preparatoria, donde observó al famoso pintor mexicano Diego Rivera –con quien, siete años después, se casó– mientras pintaba su mural *La Creación*. En esa época, tomó algunas clases de grabado.

El 17 de septiembre de 1925 sufrió un terrible accidente: el ómnibus en el que viajaba fue arrollado por un tranvía. Como consecuencia de ese choque, ella se rompió la columna vertebral en tres sitios: la clavícula, tres costillas, y la pierna y el pie derechos. Una de las barras de hierro del tranvía atravesó a Frida de un lado a otro, a la altura de la pelvis. Ella lo describió así: “A mí el pasamanos me atravesó como la espada a un toro”. Esa herida le impidió tener hijos.

Meses más tarde, Frida le escribió a un amigo:

Ahora habito un planeta doloroso, transparente como el hielo. Es como si hubiera aprendido todo al mismo tiempo, en cosa de segundos. Mis amigas y mis compañeras se convirtieron lentamente en mujeres. Yo envejecí en algunos instantes, y ahora todo es insípido y raso.³

Durante la convalecencia del brutal accidente, Frida pintó sus primeros cuadros. En toda su vida, esta artista realizó más de doscientas obras; casi en la mitad de su producción se observan imágenes de ella misma.

³ Citado por Bea Porqueres en “La biografía como forma de aproximación a las artistas del pasado”, incluido en M. López Fernández Cao (2001).

Se muestra a sí misma en varias formas y situaciones: en una cama de hospital, con sus animales, usando un corsé ortopédico o pintando (véase la imagen N° 7, en la página III).

Además de las imágenes que se relacionan con sus dolores y horrores físicos, hay obras que exploran otros aspectos de su vida y su personalidad, como la identidad femenina, su ideología comunista, el vínculo entre la herencia europea y la cultura mexicana, y su complicada relación con Diego Rivera. En sus imágenes se ha reconocido la influencia del folclore mexicano en el uso de los colores brillantes; su sentido de la fantasía la vincula con el movimiento surrealista. Sin embargo, ella generó un modo de expresión propio que trasciende estas influencias. La propia Frida expresó así la relación entre su obra y su vida:

Como mis temas han sido siempre mis sensaciones, mis estados de ánimo y las reacciones profundas que la vida ha producido en mí, yo lo he llevado objetivamente y plasmado en las figuras que hago de mí misma, que es lo más sincero y real que he podido hacer para expresar lo que yo he sentido dentro y fuera de mí misma.⁴

Pero la relación de una imagen con la biografía de su autor no siempre es tan evidente. La fotografía, por ejemplo, parece a simple vista un modo más objetivo o más neutral que la pintura de mostrar escenas o personas y de registrar eventos. Sin embargo, las fotografías son el resultado de numerosas decisiones de quien las ha producido; por ejemplo, el fotógrafo decide desde qué ángulo, a qué distancia, con qué luz va a realizar la toma y, si se trata de retratos, suele indicar cómo se deben colocar las personas que serán fotografiadas.

Por esta razón, una imagen fotográfica no solo brinda información acerca de lo que representa, sino también acerca de la mirada de su autor. Veamos un ejemplo. Hacia fines del siglo XIX, expediciones científicas europeas realizaron registros fotográficos de grupos originarios del actual territorio argentino. Estas imágenes nos resultan sumamente ricas para conocer la cultura material de estos pueblos, sus viviendas, sus vestimentas, sus armas y sus herramientas. Pero, además, aportan otra información verdaderamente valiosa: la mirada europea sobre esos pueblos. Estas fotografías hacen visible,

⁴ Extraído de su currículum vitae, presentado en una convocatoria para becas de la Fundación Guggenheim en 1940. Citado por Bea Porqueres (véase la nota 3).

transparentan, la representación del *otro*, del extraño, del ajeno, del que no pertenece a la propia gente, a la propia familia.

En 1882, el fotógrafo de una expedición francesa a Tierra del Fuego tomó una fotografía de tres niños yámanas. El registro, con intenciones *científicas*, difiere enormemente de los retratos de niños europeos de la época. La imagen revela a tres niños sentados en cuclillas, mirando aterrorizados a la cámara. Se trata de un retrato distante, en el que el fotógrafo pone en juego su posición ideológica respecto de este pueblo. La fotografía da cuenta de una mirada muy poco *amorosa* hacia estos niños yámanas.

Así como conocer la vida de Frida nos da pistas para comprender y disfrutar más de su obra, en este caso, conocer quién tomó la fotografía y para qué permite completar el sentido de la imagen.

¿Qué relación existe entre una imagen y el contexto en el que fue creada?

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 bien, cuando hay niños, sentada sosteniéndolos (véanse las imágenes 1a y 1b, en la página I). Las características de estas fotografías obedecen a varias razones: por un lado, las primeras fotografías retoman la tradición pictórica al recrear estéticamente el ambiente de los retratos pintados; por otro, exhiben en forma simbólica el lugar privilegiado del varón en la familia; pero, 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.

En el transcurso de la historia, se han producido numerosas imágenes que registran o representan la vida cotidiana o los hechos sobresalientes de

una sociedad. Este registro gráfico de primera mano resulta, con el paso del tiempo, un valioso testimonio del pasado tanto por su contenido como por el modo en que se lo ha representado. Veamos un ejemplo.

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, escrita en cuadernillos de papel cosidos, contenía 385 dibujos realizados con tinta; estaba en español, con formato de carta, y su destinatario era Felipe III, entonces rey de España.

El autor, Felipe Guaman Poma (*waman puma* = “águila puma”, en quechua) de Ayala, nació probablemente en San Cristóbal de Suntolo (Perú) entre 1534 y 1536, y 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. 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. Así, 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, así, tanto el *Viejo Mundo* 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 a la casa de su abuelo. En este apartado, además, aparecen descritas y dibujadas varias ejecuciones llevadas a cabo por los españoles.

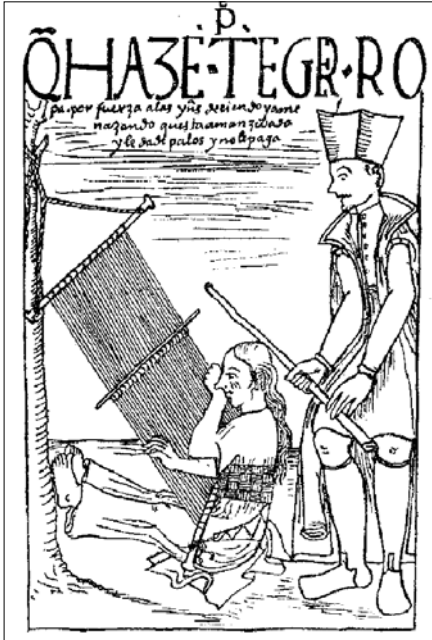


La ejecución de Atahualpa Ynga en Cajamarca: *Umanta kuchun*, “Le cortan la cabeza”.

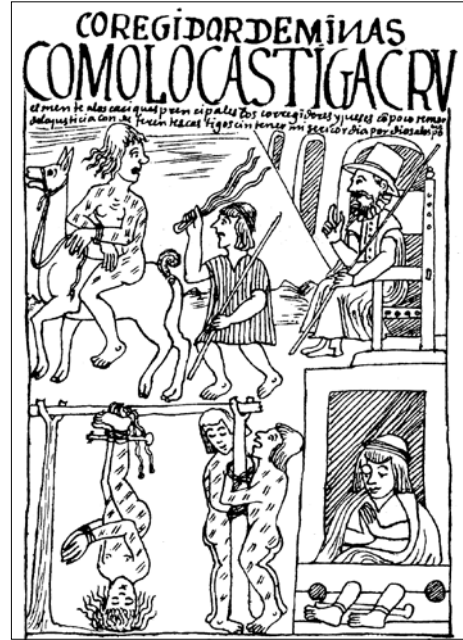


“Mala confesión”: durante el sacramento de confesión, un sacerdote maltrata a una feligresa andina embarazada.

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 visitadores de



Un padre de doctrina amenaza a una tejedora andina que trabaja a sus órdenes.



El corregidor de minas castiga cruelmente a los caciques principales.

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 y, 300 años más tarde, fue encontrada en Dinamarca. Una hipótesis sugiere que llegó allí a través de un diplomático danés que actuaba en las cortes españolas. Hoy se conserva en la Biblioteca Real de Copenhague, está totalmente digitalizada y se consulta fácilmente en su sitio web.⁵

¿Qué relación se establece entre una imagen y quien la observa?

En un capítulo del dibujo animado *Los Simpson*, Marge (la madre) deja por un momento sus tareas domésticas y se detiene a mirar la televisión junto con sus hijos Bart y Lisa. Enseguida, descubre horrorizada que el programa

⁵ Para ingresar a la página de Guaman Poma, se puede entrar al sitio de la Biblioteca (www.kb.dk >> [English] >> Related websites from the Royal Library, The Guaman Poma Website >> [Español]) o bien escribir "El sitio de Guaman Poma" en un buscador.

que fascina a sus hijos es muy violento. En *Tomy y Daly*, una parodia de *Tom y Jerry*, los personajes utilizan sierras eléctricas, bombas y ácidos; el gato y el ratón desparraman sangre y vísceras en cada escena de persecución.

Marge decide tomar cartas en el asunto, reúne firmas entre sus vecinas, envía notas al canal de televisión, organiza marchas y, finalmente, consigue que modifiquen el contenido del programa infantil. A partir de esto, Tomy y Daly se besan, se abrazan y se regalan bombones. Los niños, aburridísimos, ya no miran más el programa.

Tiempo más tarde, llega a Springfield la escultura *El David* (1501-1505) de Miguel Ángel para ser expuesta en el museo de bellas artes. Las vecinas de Marge –a las que antes ella había acudido para protestar contra *Tomy y Daly*– la convocan para impedir que se exponga ese *desnudo repugnante* en su ciudad. Pero Marge, de joven, había estudiado artes y conoce la escultura, sabe que es una obra maestra y lo que significa en la historia del arte universal. Además, su sensibilidad le permite reconocer en ese desnudo masculino la belleza de las formas esculpidas en el mármol. Marge no comparte en esta ocasión las ideas de sus vecinas y le produce mucha tristeza que no permitan exhibir la obra.

Este capítulo, además de proponer una aguda reflexión acerca de la censura, muestra cómo lo que creemos y lo que sabemos influye en nuestro modo de ver. Nuestras creencias religiosas, nuestras prácticas morales, nuestras ideas acerca de la educación o la infancia, lo que sabemos y conocemos intervienen en nuestra mirada. Así, allí donde los niños encuentran una diversión, los adultos reconocen la violencia desmedida; allí donde las vecinas se horrorizan de un desnudo inmoral, Marge admira una obra maestra.

La propia historia personal de quien mira una imagen influye en su modo de verla. Por ejemplo, la fotografía de un campo de concentración nazi no es percibida del mismo modo por un sobreviviente del exterminio que por un joven que conoce el hecho porque lo ha estudiado en la escuela. La distancia emocional entre el observador y la imagen es muy diferente en un caso y en otro.

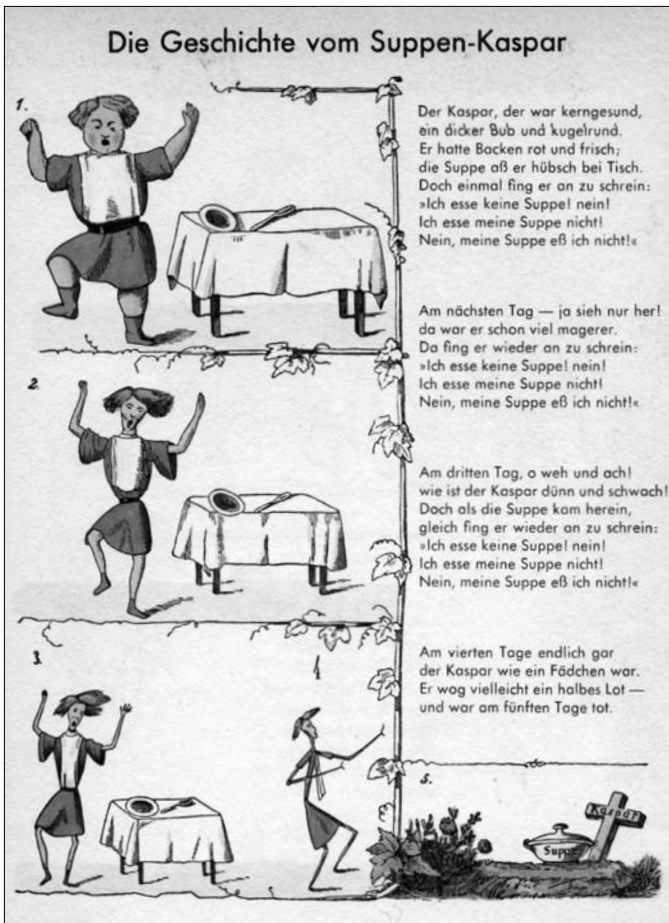
Pero, además de la historia personal, la mirada está determinada por aspectos culturales; Erwin Panofsky (Alemania, 1892 - Estados Unidos, 1968), crítico y especialista en el estudio de las formas simbólicas, ejemplifica esta idea con la siguiente frase: “Un aborigen australiano sería incapaz de reconocer el tema de *La última cena*; para él no expresaría más que la idea de una comida más o menos animada”.⁶

⁶ Citado por P. Burke (2001).

La formación y la pertenencia a una sociedad determinada implican contar con un bagaje de códigos culturales, de *claves* que posibilitan interpretar ciertas imágenes. En la actualidad, los niños y los jóvenes pueden descifrar sin mayores dificultades mensajes publicitarios complejos; sin embargo –como los australianos en el ejemplo de Panofsky–, por lo general no cuentan con la información básica, las pautas o las pistas necesarias para interpretar imágenes creadas en otros tiempos y en otras culturas, como los códices aztecas o las pinturas del Renacimiento.

Una imagen ¿vale más que mil palabras?

En algunos casos, la contundencia de ciertas imágenes permite prescindir de las palabras.



Una página de *Pedrito el desgreñado* (1845), de Heinrich Hoffmann. Aun sin comprender alemán, es posible reconocer, en la secuencia de imágenes, las consecuencias que tiene para un niño no tomar la sopa.

Sin embargo, este dicho popular plantea una competencia de la imagen con la palabra que, en la práctica, no tiene demasiado sentido. La imagen y

la palabra siempre van relacionadas, se acompañan una a la otra. Lejos de excluirse, se alimentan mutuamente, interactúan y se complementan.

La imagen casi siempre va acompañada por comentarios, títulos, epígrafes u otros textos que, a veces, hasta forman parte de la imagen, como las

leyendas en los carteles publicitarios o los globos de diálogo en las historietas. En algunos casos, el autor de una obra artística no quiere titularla; sin embargo, esta no deja de estar acompañada por palabras; cuando está expuesta, un letrero anuncia: *Sin título*.

Algunos conceptos, como la temporalidad y la causalidad, son difíciles de representar mediante una imagen. Cuando estos conceptos se expresan con palabras, se produce un tipo de complementariedad denominada *función de enlace*.

Por ejemplo, el grabado más famoso del pintor español Francisco José de Goya y Lucientes (España, 1746 - Francia, 1828), perteneciente a la serie de *Los caprichos*, muestra al artista que se ha desplomado en pleno trabajo. Sobre la mesa se ven



Francisco José de Goya y Lucientes, *El sueño de la razón produce monstruos* (1797), capricho número 43, aguatinta, 21,5 x 15 cm.

carbonillas y dibujos incompletos; su cabeza descansa entre sus brazos. Del fondo oscuro surgen aves nocturnas que lo acosan, un búho ha tomado una de sus herramientas. En el lateral de la mesa, el autor ha escrito la frase: “El sueño de la razón produce monstruos”. Esta leyenda permite interpretar la escena como un sueño: el artista se duerme y su imaginación deja de estar controlada por el razonamiento. En esta, como en otras de sus obras, Goya se inspira en las ideas de la Ilustración y otorga un lugar central a la razón. Cuando esta falta –como en el sueño–, aparecen la superstición y las pasiones destructivas. El texto incluido dentro de la estampa explicita y potencia el sentido de esta imagen.

Los textos cambian nuestro modo de ver las imágenes. Esto se puede comprobar con un pequeño ejercicio. Consiste en observar el cuadro *Vista interior de Curuzú mirando aguas arriba el 20 de septiembre de 1866*, de Cándido López (Buenos Aires, 1840-1902; véase la imagen 14, en la página VI), y, luego, leer el siguiente epígrafe: “Cándido López realizó esta obra con su mano izquierda. En la guerra con el Paraguay (en la batalla de Curupaytí), fue herido por un casco de metralla y perdió su mano derecha”. La imagen es la misma; sin embargo, este texto modifica nuestra apreciación de la pintura.

Tampoco en la escuela deben competir la imagen y el texto; ambos son aliados que ayudan a la comprensión. En palabras del cineasta franco-suizo Jean-Luc Godard (1930): “La palabra y la imagen funcionan de la misma manera que la mesa y la silla: para sentarse a la mesa, hacen falta las dos”.

¿Cómo se pueden clasificar las imágenes?

Las imágenes son muy variadas, y existen numerosos modos y criterios para ordenarlas.

Según la relación que establecen con lo que representan –es decir, con su referente–, las imágenes pueden agruparse en los siguientes tipos.

- *Imágenes icónicas*, que se caracterizan por su semejanza o similitud con la apariencia visual de lo que representan; por ejemplo, dibujos, pinturas, esculturas, maquetas, decorados, fotografías e imágenes de cine, televisión y video. A su vez, estas imágenes se clasifican atendiendo a su espacialidad y a su temporalidad.

Según su espacialidad, pueden ser bidimensionales o planas –como el dibujo, la pintura y la fotografía– o tridimensionales –como los bajorrelieves, los altorrelieves, las esculturas, las maquetas y los decorados–.

Según su temporalidad, pueden ser fijas, como el dibujo, la pintura o la fotografía; secuenciales, en las que la temporalidad está simulada, como las imágenes de las historietas y las fotonovelas; o móviles, en las que la ilusión óptica del movimiento permite reproducir una temporalidad similar a la real, como las del cine, la televisión o la animación digital.

- *Esquemas y diagramas*, que reproducen las relaciones internas o determinadas características de un objeto más que su apariencia visual externa; entre otros, se pueden mencionar los circuitos, los organigramas, los planos, los cortes y las vistas. En este caso, la semejanza con lo representado no es cualitativa, sino relacional (véanse los capítulos 4 y 5).

- *Señalizaciones*, cuya relación con el referente es convencional; generalmente, representan sistemas normativos o jerárquicos. Algunos ejemplos

son los galones de los uniformes militares, los semáforos, las señales de tránsito y las banderas náuticas. Su función fundamental es indicar y, para esto, esquematizan, simplifican y concentran su contenido.

■ *Escrituras*, tanto pictográficas como ideográficas, fonéticas, matemáticas, algebraicas o notaciones musicales; su relación con el referente es convencional y presentan mayor abstracción o *distancia* con respecto a lo que representan.

Otra clasificación de las imágenes –interesante para la enseñanza– las agrupa teniendo en cuenta el tipo de juicio que generan o su valor de verdad. Desde este punto de vista, podemos distinguir las imágenes de arte y las de información. Ambos tipos de imágenes contienen y comunican conocimiento, pero se diferencian unas de otras por el valor de verdad que tiene cada tipo. Es habitual y pertinente preguntarse si una información es verdadera o falsa; en una obra artística, esta pregunta no se plantea, al menos del mismo modo.

Las imágenes de información muestran representaciones en las que se supone que el realizador comunica un conocimiento verdadero. Las producciones artísticas no se caracterizan por su verdad o su falsedad, sino que producen juicios de gusto (“Me gusta”, “Me emociona”, “Me produce rechazo”) y se leen como modos de hablar sobre el mundo. Por ejemplo cuando contemplamos el cuadro *Noche estrellada*, de Vincent van Gogh (Países Bajos, 1853 - Francia, 1890), no analizamos su credibilidad ni pretendemos que el cielo pintado responda a un modelo verdadero; en cambio, si observamos un dibujo del Sistema Solar en un libro de Ciencias Naturales, lo miramos considerando que se trata de una representación científica del cielo, y que, por tanto, corresponde a su carácter real.

El contexto en que miramos las imágenes determina en gran medida si se trata de una imagen de arte o de una imagen de información. Si vamos a un museo de bellas artes, sabemos que encontraremos imágenes de arte. Si miramos la fotografía que ilustra una noticia policial en el diario, suponemos que se trata de una imagen de información, aunque este límite no siempre sea tan preciso. En los libros de texto y en las paredes de la escuela hay tanto imágenes de arte como imágenes de información.

Una misma imagen puede clasificarse atendiendo a más de un criterio; por ejemplo, *La columna rota* de Frida Kahlo (véase la imagen 7, en la página III), es una imagen de arte, icónica, bidimensional y fija.