

La "mirada afectiva" en la historia: lectura de imágenes históricas e identidad nacional en Argentina, Chile y España.

Autores: Mario Carretero

María Fernanda Gonzalez

1- Introducción

En los últimos años se ha estudiado el desarrollo del conocimiento social e histórico en niños y adolescentes (Carretero, Pozo, Asensio 1989; Carretero, 1996; Enesco, Delval y Linaza, 1989; Castorina, Lenzi, 2000) atendiendo tanto al desarrollo de teorías infantiles sobre el mundo social como la comprensión de la Historia y las Ciencias Sociales. Las investigaciones se han centrado, entre otras cuestiones, en los procesos cognitivos implicados en la construcción del conocimiento histórico. Lee, Dickinson y Ashby, (1998) Shemilt, (1987) y Limón y Carretero (1998) entre otros, han estudiado las ideas infantiles sobre la Historia como disciplina, su campo de estudio y su metodología; Asensio, Carretero y Pozo (1989) indagaron la construcción cognitiva del tiempo histórico; Jacott, López Manjón y Carretero (1998) exploraron los tipos de explicaciones causales que dan niños, adolescentes y adultos, en tanto Limón y Carretero (1995) se dedicaron a estudiar los procesos de razonamiento con contenidos históricos. Gracias a estos estudios, hoy se tiene una idea bastante ajustada de los procesos cognitivos implicados en la comprensión y representación del conocimiento histórico. Por no extendernos, mencionaremos por ejemplo, los estudios pioneros de Shemilt (op. cit) Dickinson y Lee (1978, 1984) y Lee, Dickinson y Ashby (1998) en los que han mostrado que la comprensión de los metaconceptos históricos como la causalidad, la explicación en historia, evidencias, etc. van cambiando desde visiones más simples a más complejas. En relación a la comprensión de la causalidad histórica han encontrado que los niños más pequeños enumeran los eventos cronológicamente sin integrarlos en un esquema causal, posteriormente uno de los eventos se convierte en causa pero no se lo entiende a su vez como consecuencia de otros. Por último, los sujetos más mayores pueden entender un esquema multicausado, con unas causas jerarquizadas y relacionadas entre sí. También va cambiando el lugar otorgado a las causas motivadas y a las causas más estructurales como son las políticas, económicas, ideológicas. Otra vez, los niños más pequeños suelen centrarse más en causas motivadas,

ligadas a las intenciones de personajes concretos como por ejemplo, un emperador romano, Colón, los Reyes Católicos, etc. (Jacott, López- Manjón y Carretero, 1998) para posteriormente considerar causas estructurales, más complejas y abstractas.

Todos estos trabajos nos han aportado un importante panorama acerca del desarrollo de diferentes nociones que soportan la comprensión infantil de la Historia. No obstante, algunos autores (Carretero, 1998; 2004; Egan, 2000; Levstick y Barton, 1998, Levstick, 2000, Tutiaux Guillon, 2004) encuentran que en la comprensión de la historia no sólo intervienen aspectos cognitivos sino también la imaginación, la identidad, la conciencia histórica y la capacidad narrativa que han ocupado en menor medida a los investigadores cognitivos. Como propuesta general, señalan que en la comprensión de diferentes contenidos históricos, sobre todo los vinculados a la historia del propio país, confluyen aspectos cognitivos y afectivos. Además, le atribuyen un lugar central a la enseñanza de la historia como campo donde se forjan imágenes de *nosotros* y *otros* sobre las se teje la propia identidad.

También en este trabajo intentaremos abordar la comprensión histórica entendiéndola como una configuración en la que se entrecruzan aspectos cognitivos y afectivos e identitarios. En nuestro caso, nos hemos interesado en las lecturas que los sujetos producen de imágenes históricas, es decir aquellas en las que se representa un evento relevante del pasado.

Las imágenes históricas del cine, la televisión y también las de la pintura, los grabados, etc., frecuentes en museos, libros de texto y revistas, son poderosos artefactos culturales que al tiempo que representan un evento generan nuevas representaciones dentro del capital imaginístico. Si bien una imagen puede denotar cierto significado, más o menos convencionalizado, al ser interpretadas por nuevos lectores en contextos de acción diferentes (el museo, la clase, el cartel publicitario, en diferentes marcos ideológicos y culturales) su significado puede transformarse y cambiar. Por eso, desde la teoría de la imagen se entiende que en un acto de lectura de imágenes intervienen al menos tres elementos inseparables: el lector, el texto icónico y su contexto de producción.

Wineburg (1991) 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, etc. 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 en 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. Pero en este problema no sólo se trata de leer una imagen como fuente para el conocimiento histórico sino de otorgarle también cierto valor como forma de acceder al pasado o a la *realidad* del pasado. Se vuelven a encontrar aquí cuestiones que incumben al lector y también a la imagen y su contexto de producción. En relación al lector, las investigaciones de Lee y Ashby (2000) señalan que los niños creen en el acceso directo al pasado a través de las fuentes ya que no perciben el papel que juegan los autores de las mismas; para ellos, las fuentes cuentan o muestran casi literalmente lo que pasó. No entienden el trabajo del historiador como una reconstrucción e interpretación del pasado a partir de perspectivas teóricas e ideológicas, bastaría ir a los textos e imágenes para saber lo que pasó. Esta supuesta transparencia de las fuentes se refuerza en el caso de las imágenes ya que es un efecto muchas veces buscado: el de mostrar la realidad, en este caso histórica. De modo tal que entre la imagen representativa y su espectador opera lo que Oudart (1971, citado en Aumont, 1992) llama el “*efecto de realidad*” y el “*efecto de lo real*”. En primer término, el lector vincula a través de analogías lo visto en la imagen con lo visto “*en la realidad*”. El efecto se logra si la imagen respeta ciertas convenciones totalmente históricas (por ejemplo,

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 constituye un mito dentro de la historia de este país, aún cuando se reconoce que no fue más que una escaramuza entre milicianos y granjeros simpatizantes con la causa revolucionaria norteamericana y un pequeño destacamento de tropas británicas.

ciertas formas de la perspectiva). El efecto de lo real se monta sobre este primer efecto de realidad, y sucede cuando el espectador induce un juicio de existencia sobre las figuras de la representación y les adjudica un referente en lo real. “El espectador cree, no que lo que ve sea lo real mismo, sino que lo que ve *ha existido o ha podido existir, en lo real*” (Aumont, 1992, pág. 117, cursivas en el original). Este efecto es característico de la representación occidental posrenacentista, que pretendió esclavizar la representación analógica a una intención realista. Y este efecto de lo real, estas inferencias de credibilidad que hace el sujeto son especialmente importantes en los casos de imágenes históricas, que *representan* o informan sobre eventos pasados, que a su vez han sido reconstruidos a través del saber históricos.

En resumen, las lecturas que los sujetos harán de las imágenes históricas involucran aspectos cognitivos tales como las estrategias que se aplican, el conocimiento sobre la Historia y su modos de construir el conocimiento, y también las propias condiciones que impone el material icónico que se está leyendo.

Pero además, las imágenes históricas han sido elaboradas siguiendo ciertas normas impuestas por los géneros, utilizando diferentes figuras, etc. y en las que el componente intencional del autor es muy importante. (Panofsky, 1979). Por tanto, este es otro aspecto a ser leído en la imagen: la formas y el contexto de producción del material icónico, su intencionalidad ideológica, la trama histórica y cultural de la que surge, etc. La investigadora brasileña Teresinha Franz (2003) exploró las representaciones y valoraciones que diferentes sujetos hacían de una imagen clásica en la iconografía histórica de ese país: “*La primera misa en Brasil*” del año 1860, obra de Víctor Meirelles de Lima (1832- 1903). Esta pintura muestra en primer plano a un sacerdote católico subido a un altar, dirigiéndose con la mirada y el gesto hacia una cruz cristiana mientras lo rodean unos pocos colonizadores y una gran cantidad de indígenas en actitud de sorpresa y admiración. La autora analiza el contexto de producción de la obra a partir de la biografía artística y personal del autor y recrea también la trama cultural, política e ideológica que le da sentido. En el estudio compara la comprensión e interpretación que tienen de esa imagen sujetos adultos de diferentes grupos: estudiantes de Bellas Artes, profesores de Educación Artística, educadores en museos e indios pataxós. Encuentra que los sujetos pueden situarse en cuatro niveles de comprensión de la imagen. En el primero prevalecen las

concepciones intuitivas y míticas. Los sujetos no parecen reflexionar sobre la intención comunicativa o estética de la pintura. Se habla de ella como una representación no problemática, no se considera el contexto de producción de la cual emerge. En este nivel, el conocimiento no está cuestionado, se acepta que el mundo puede ser inmediatamente captado y eso es lo que logra la pintura. Los sujetos no son conscientes de las intenciones y las representaciones culturales que están por detrás de una imagen.

En el segundo nivel, los sujetos pueden combinar sus creencias intuitivas con fragmentos de conocimiento disciplinario que usan para interpretar la imagen. Si bien empiezan a entender que la imagen no es lo que parece ser, les faltan conocimientos y no logran contextualizarla. En todo caso la vinculan a su propia experiencia autobiográfica, se refieren a lo que aprendieron de niños en Historia o a haberla visto en libros de textos. Conservan lo aprendido en esos años y no parecen haber cambiado esa concepción escolarizada. En el tercer nivel, que la autora llama comprensión de *aprendiz*, los sujetos poseen una fértil red de ideas previas sobre arte que les permite establecer algunas relaciones significativas entre la obra y el contexto de producción, sobre todo la biografía de Vítor de Meirelles y la sociedad en la que vivía. Quienes alcanzan este nivel, pueden inferir las intencionalidad de la obra o del pintor y pueden ponerse en el lugar del “*otro*” representado, en este caso, el indio. Por último, Franz encuentra, en un cuarto nivel, que algunos sujetos dominan conceptos disciplinares que les permiten superar las interpretaciones del sentido común. Sostienen, en su lugar, que el conocimiento está socialmente construido, y por tanto “*La Primera Misa en Brasil*” emerge de una voluntad política y racionalmente construida. Entienden que esta imagen ha ayudado a crear un imaginario, una cierta imagen de “*nosotros*” y de “*otros*” que tiene consecuencias sobre sus propios pensamientos y sobre sus acciones. Reconocen que imágenes como ésta han colaborado en la construcción de cierto imaginario social al mismo tiempo que han instaurado ciertos mitos en la historia de la nación: unos indígenas inocentes extasiados frente a la llegada de los europeos, una vegetación exuberante que recuerda al Paraíso terrenal, elementos que se convierten en parte del mito fundador del Brasil (Franz, 2003; Chauí, 2000). De este modo, los sujetos reflexionan sobre la creación de mitos e imaginarios que forman parte de su cultura y de su propia identidad .

Así, podemos sostener que las imágenes históricas producen y convocan ciertas *miradas afectivas* que se vinculan con la definición de quienes somos, a dónde pertenecemos, quienes componen nuestro grupo y quienes no, en definitiva, elementos históricos sobre los cuales se va conformando la propia identidad. Todos estos elementos aparecen en los estudios de Barton y Levstick (1998) y Levstick (2000) quienes utilizaron imágenes para que alumnos y profesores norteamericanos hablaran sobre los hechos más importantes en la historia de su nación. La investigación mostró que los sujetos, a pesar de sus diferencias étnico-culturales ² elegían las imágenes que mejor representaban la *historia oficial* de Estados Unidos: los descubridores españoles, la colonización europea, el Día de Acción de Gracias, la Guerra de Independencia, la llegada masiva de inmigrantes europeos, etc. En cambio, otras como las de la Guerra de Vietnam o los movimientos de derechos civiles resultaban más controvertidas y suscitaban diferencias entre esas historias oficiales y otras provenientes del ámbito familiar, social, religioso, etc. Al describir los hechos y su importancia en la historia norteamericana, los adolescentes y los profesores tendían a hablar de *nosotros* lo que indica el grado de internalización del relato histórico y su importancia en la formación de la identidad colectiva. En los relatos se acentuaba la continuidad entre los americanos de hoy y los del pasado prestando así elementos identitarios muy fuertes para la conformación de la memoria histórica. El *nosotros* aparece también en las explicaciones sobre la importancia de la Revolución porque "*antes no teníamos derechos y allí fuimos libres*", también se sugiere que sin esa acción "*probablemente hoy no tendríamos tantas libertades... probablemente aún seríamos esclavos*" (Barton y Levstick, 1998, pág. 481). La inmigración europea constituye otro de los elementos históricos que mencionan los sujetos y que vinculan con elementos identitarios. Por ejemplo, Celia, una docente en formación dice que "*por eso somos América. Por eso nosotros estamos aquí*" y su compañero Parker agrega "*si lo pensamos, todos somos inmigrantes*" (Levstick, 2000, pág. 288). De este modo, la inmigración europea instala un *nosotros* compartido que excluye a los nativos americanos y a los afroamericanos. Los alumnos dicen que *nosotros*, los europeos, *los echamos* -a los habitantes originarios de América- y "*ocupamos sus tierras*". (Levstick, op. cit, pág. 288), de este modo hay *otros* cuya historia aparece silenciada.

² Los sujetos de esta investigación eran alumnos adolescentes que provenían de familias americanas blancas, afroamericanas, latinas e hijos de recientes inmigrantes de Europa del Este.

Las imágenes históricas, por tanto, son poderosos artefactos culturales que transmiten cierta imagen de nosotros y de los otros al tiempo que muestran los eventos que tienen que ser recordados por la comunidad. En el acto de lectura se pueden desmontar estas representaciones infiriendo su intencionalidad, el contexto de producción, analizando qué imagen de nosotros y de los otros se está mostrando. Es decir que la imagen puede ser al mismo tiempo objeto de análisis, interpretación o lectura, y una forma de condensar estereotipos e imágenes de lo propio y lo ajeno que configuran la propia identidad. ¿Cómo leer o analizar algo que es una parte constitutiva de mi propia identidad?

En el trabajo empírico que hemos realizado se ha buscado por un lado conocer las lecturas de los sujetos de diferentes edades y procedencia cultural de una imagen que representa el llamado "Descubrimiento" de América y por otro los elementos identitarios que esa imagen ha generado y que hoy pueden mencionar los sujetos.

2- Estudio empírico

2.1 Objetivos:

- Comparar las diferentes lecturas de la imagen que realizan sujetos de diferentes edades y procedencia cultural.
- Analizar los aspectos cognitivos y afectivo e identitarios implicados en estas lecturas.

2.2 Metodología.

Sujetos

La muestra estuvo compuesta por 240 sujetos, 80 argentinos, 80 chilenos y 80 españoles. A su vez cada uno de estos grupos estaba formado por 20 niños y niñas de 12 años, adolescentes de 14 y 16 años, y 20 adultos sin formación específica en Historia. Los niños y adolescentes eran alumnos de escuelas públicas de nivel sociocultural medio de las ciudades de La Plata (Argentina), Santiago de Chile (Chile) y Madrid (España). Los adultos fueron voluntarios seleccionados por las entrevistadoras.

Procedimiento y Material

Se realizaron entrevistas semiestructuradas en las que se presentaba la imagen reproducida de un grabado de Theodore de Bry que representa la llegada de Colón a América. Todas las entrevistas se realizaron de manera individual, fueron grabadas en audio y luego transcritas.

Para una adecuada interpretación de los resultados es necesario presentar previamente algunos datos de la imagen utilizada en la tarea.



Este grabado de Theodore de Bry está incluido en el libro IV de una serie llamada “*Los Grandes Viajes*”, una de las primeras obras ilustradas donde se recoge la colonización de América por parte de países católicos y protestantes. Por su extensión (trece volúmenes editados desde 1590 a 1634) y su divulgación (dirigida al público del mundo latino y del mundo nórdico ya que se publicó 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).

En cuanto a su autor, Theodore de Bry era un grabador protestante, emigrado a Franckfurt por las persecuciones provocadas por el Duque de Alba en la zona de Lieja, de donde era oriundo. De Bry recopiló relatos de viajeros que había visitado el llamado Nuevo Mundo, los ilustró y de este modo surgió esta obra. En los tres primeros tomos, reprodujo algunos dibujos originales de pintores o dibujantes que habían acompañado a expediciones, sobre todo a América del Norte, a las posesiones francesas e inglesas. En ellos se reconoce el interés de presentar a estas tierras y sus habitantes con rasgos que los hicieran atractivos para futuros inversores, así las tierras son fértiles y los indios son bien parecidos, están organizados en comunidades jerárquicas y tienen con formas de explotación agrícola. Mientras que las ilustraciones de estos tomos son muy reales y con alto valor etnográfico, las de los siguientes tomos van perdiendo verosimilitud ya no posee ilustraciones de primera mano sobre la conquista española y los pueblos indígenas de América central y América del sur. Tiene como fuente para sus ilustraciones algunos toscos dibujos de viajeros, por tanto se dedica a recrear la vida indígena interpretando gráficamente las descripciones orales o escritas que recopila. También copia escenas de cuadros clásicos o compagina y combina imágenes de indios o personas exóticas que usa como fuentes para sus grabados. De este modo, los indios son reinterpretados en clave clásica ya que se parecen más a estatuas griegas que a habitantes de América del Sur. Sus características culturales como las vestimentas o peinados desaparecen de los grabados o son transferidas de un grupo a otro. En definitiva, se produce, como ya hemos dicho, una verdadera invención iconográfica de América. Como dice J. Elliot “*Durante unos doscientos años, un buen número de europeos, especialmente europeos protestantes, vivió la historia a través de los ojos de T. de Bry. La enorme popularidad de sus Grandes Viajes permite afirmar*

que la América de los europeos de los siglos XVII y XVIII fue la América de De Bry". (Elliot, 1992, pág. 7)

Ese particular modo de ver América se traslada con matices a los libros de texto escolares actuales como muestra el trabajo de Carretero, Jacott y López Manjón (1998). Los autores han encontrado esta imagen en libros de textos mexicanos y españoles descriptos bajo epígrafes que enfatizan en el primer caso el "Encuentro" de culturas y en el segundo el "Descubrimiento". Sin embargo los textos no parecen ofrecer a los alumnos un contexto didáctico propicio para la reflexión sobre la imagen misma, o mejor dicho, sobre la imagen como modo de representación del pasado. Si así fuera, los alumnos podrían preguntarse no sólo cómo desembarcó Colón en las Antillas en 1492, sino cómo y por qué nos lo muestra así Theodore de Bry en su grabado.

Resultados

La lectura de la imagen.

Se trabajó con varias categorías que se agruparon bajo el concepto de *lectura de la imagen*. En ella consideramos las hipótesis que los sujetos generaron sobre el contexto de producción de la imagen, es decir, sus consideraciones sobre quién es el autor de la imagen, su país de origen, el momento histórico en que fue pintada, y cómo supo el autor lo que había sucedido. Nos interesaban de manera especial estas hipótesis ya que nos permitirían inferir formas de lectura que fueran de más ingenuas a más complejas o contextualizadas.

Creamos cuatro categorías para clasificar las respuestas de los sujetos: lecturas realista ingenua, realista, de interpretación y contextualizada.

En el caso de una lectura "*realista ingenua*", la imagen es entendida como una copia de la realidad. El autor es testigo directo de los hechos que registra instantáneamente, al mismo tiempo los sucesos no cambiaron al ser pintados o grabados sino que sucedieron así. De alguna manera, se borra el proceso de producción del grabado y la lectura se hace de manera directa, unívoca, sin contextualizar (Burke, 2001). Coinciden el grabado (producto cultural) con la realidad, el sujeto no introduce ningún cuestionamiento a la imagen, se la cree ingenuamente. Ejemplo: "(el pintor) *por ahí*

estuvo en el momento y quiso captarlo de inmediato. ¿Por qué? porque él quería guardar ese momento”.

En el caso de las *lecturas realistas*, el sujeto también se cree esa versión, pero introduce algunos elementos particulares de la producción de la imagen. Puede decir que se pintó después de un tiempo con el fin de mostrar en Europa lo que se había descubierto. La realidad fue la que muestra la imagen, pero podría estar representada de otra manera (con colores, con los personajes en otra posición, etc). Pueden cuestionar la imagen pero en sus aspectos superficiales, de composición. Es el caso de aquellos que dicen que los indios no podrían estar en la playa esperando a Colón, sino en sus chozas, asustados. Ejemplo: “¿Crees que esta imagen es como una foto de ese momento? *Depende porque si la tomaron cuando ya se subieron (al barco) todos y ya pusieron la cruz, hubieran estado tres así, mirando para acá. Y la cruz parada, y ya los barcos se estarían yendo, o los barcos estarían ahí con toda la gente arriba. Y si fue antes, hubieran visto a la gente escapando”*

En la lectura “*interpretativa*”, los sujetos pueden inferir el punto de vista del autor, contraponerlo con otros posibles puntos de vista y agregarle a la imagen un valor de publicidad. Ven a la imagen como una interpretación particular de un evento susceptible de diversas miradas. “*Yo creo que la llegada a América podría haber sido diferente porque esta obra procede de Europa, vamos, no sé si el pintor pero sé que es procedente... a favor de los colonizadores. Y siempre se suele tender a dibujarlo en función del favoritismo de aquellos a los que se está de acuerdo. No sabría decir realmente si fue así o no”.*

En el último caso, la lectura “*contextualizada*”, es aquella en la que se aporta una visión de la imagen como un producto histórico y cultural, y por lo tanto debe ser “leída” teniendo en cuenta su contexto de producción y su “uso” actual. “*Ahora supongamos, cuando hubieran otras situaciones, también en esa época habría habido censura, o sea, un representante de los conquistadores, que se dedicaba a dibujar ese tipo de cosas, no iba a dibujar a los españoles cuando estaban matando a los indios. Esas cosas no se dibujaban. ¿Pero entonces sería parecido o diferente una foto? Como en la foto, también hay censura.”*

Hemos encontrado relaciones significativas entre los tipos de lectura de la imagen y la edad de los sujetos; no así, entre las lecturas y el país de procedencia.

Tabla de contingencia edad * lectura 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: 77,737, df: 9, p=0.000

Los resultados nos muestran que más de la mitad de los sujetos de 12 años ven a la imagen como una copia directa del evento representado. Podemos decir que creen que efectivamente el descubrimiento de América sucedió así, como se muestra en el grabado. Muchos, al describir la imagen, hablan de *la foto*. Ninguno de ellos usa elementos del contexto de producción de la imagen para interpretarla.

A los 14 años se reduce esta lectura realista ingenua y aumenta la realista. Pueden matizar su descripción por no considerar adecuados algunos elementos de la imagen (por ejemplo, la actitud de los indígenas) pero siguen manteniendo que la imagen puede reflejar lo que sucedió. Un 20% empieza a tener en cuenta la “interpretación” del autor al leer la imagen. A los 16 años las lecturas realistas ingenuas son escasas, aumentan las realistas (41%) y las interpretativas (35%). En estos casos, aparecen claramente los elementos del contexto de producción de la imagen (procedencia del autor, momento en que fue pintada, etc.) como apoyo para una lectura más objetiva.

En los adultos los resultados son muy parecidos. Vuelven a encontrarse lecturas realistas (35%), interpretativas (43%), pero aparece un 16 % de lecturas contextualizadas. Este pequeño grupo es prácticamente el único que encontramos en esta categoría.

De este modo se puede observar una lenta progresión desde lecturas realistas ingenuas que son fuertes a los 12 y 14 años, hasta unas persistentes lecturas realistas e interpretativas, que son casi mayoría en los sujetos de 16 años y adultos. En este último grupo es donde se dan los escasos análisis contextualizados de la imagen.

Aspectos afectivos e identitarios

Estos aspectos fueron indagados a través de una serie de preguntas en relación a con qué grupo de la imagen simpatizaban - indígenas o españoles- y con quiénes se identificaban. De este modo buscábamos que los sujetos encontraran elementos que los acercara o los diferenciara de los indígenas y los españoles y hablaran de sus filiaciones afectivas e identitarias.

En cuanto a la simpatía, los sujetos de los tres países eligieron en su mayoría a los indígenas, aunque el porcentaje más alto fue el de Chile, con un 60%. Ahora bien, cuando eligieron el grupo con el que se identificaban, en términos de “*soy o me siento de éstos*” aparecieron diferencias entre los tres países. Tanto en Argentina como en Chile casi la mitad de los sujetos se identificaron con los españoles (47 y 45% respectivamente), y en menor proporción con los indígenas (30 y 36 %). En España, previsiblemente, un 68% se identificó con el grupo de españoles de la imagen y el 8% con los indígenas. Los porcentajes restantes correspondieron a sujetos que elegían a ambos grupos.

Es decir que en los tres países la elección por simpatía recayó, en su mayoría, sobre el grupo de indígenas mientras que la identificación recayó en el grupo de españoles. De este modo, un 48% de los sujetos de la muestra se sitúa en esta “contradicción”.

Las elecciones identitarias eran enunciadas, generalmente, con el uso del “nosotros”. Los “otros” generalmente eran los indígenas y el “nosotros” solía basarse en elementos históricos y culturales, como se puede observar en los siguientes ejemplos.

“(…) *Los chilenos antiguamente eran españoles, después decidieron hacer un gobierno (…)* ¿Y de qué grupo te sientes más parte? *De los españoles.* ¿Por qué? *Es como iba diciendo antes, ellos son nuestros antepasados, entonces ellos son algo así familiares para nosotros.* ¿Y por qué no te sientes parte de los indígenas? *Porque es lo que pasa, yo no me meto con los indígenas, no soy parte de ellos, no me siento parte de ellos.* Ya, ¿Y por qué? *Es lo que*

pasa, es no sé cómo decirlo con palabras... no sé cuando dicen “español” yo me siento así como más o menos identificado, porque eran nuestros antepasados y cuando dicen “indígena” no sé, como que no pasa nada. (Marcos, 12 años, chileno)

La simpatía se vuelca sobre el grupo que se percibe como más débil pero las adscripciones identitarias se orientan hacia el grupo cuyas características culturales se perciben como comunes. El resultado es un sentimiento de hibridación que resulta problemático para algunos sujetos.

“¿Y con qué grupo simpatizas más? Con los indígenas. ¿Y por qué? No sé, a simple vista simpatizamos más... razones no sé (...) porque eran más humildes, eran más buena gente por así decirlo y eso. ¿Y de qué grupo te sientes más parte, más cercano? Ah, ahí sí, de los españoles. De los españoles, ¿y por qué? Porque siento... o sea que sin los españoles no seríamos lo que somos, sí... puros indígenas... no seríamos mestizos como se dice ahora. Yo creo que los españoles tuvieron un gran papel en la cuestión del mestizaje, cumplieron un gran papel, me siento más cerca de ellos. (...) ¿Te crea algún conflicto simpatizar con los indígenas pero sentirte parte de los españoles? Sí. ¿Cómo? Porque debería sentirme mucho más ligado a los indígenas, digamos porque soy de aquí. Si fuera español, o sea, si fuera de España, me sentiría más parte de los españoles, pero vivo acá y me simpatizan los españoles, me siento igual que los españoles. Yo creo que ése es mi problema, debiera sentirme mucho más indígena. (Matías, 16 años, chileno)

¿y con qué grupo simpatizás más? Ah... los españoles se adueñaban de todo y los indígenas eran más inocentes... yo, de los indígenas. ¿y de qué grupo te sentís más perteneciente? Y... a los españoles. ¿Por qué? Porque yo tengo mis abuelos... mi abuela... o mi bisabuela (duda) bueno, todavía habla español, no se pudo sacar el acento... y sí, toda mi familia es descendiente de españoles. ¿Y a vos te parece que hay algún problema en eso de que por un lado simpatices con los indígenas y por otro te sentís español? Y... por ahí... te da como que vos también le sacaste algo a los indígenas... sí, podría ser. (Augusto, 12 años, argentino)

Los sujetos traducen su simpatía respecto de unos indígenas “idealizados”: pacíficos, humildes, “buena gente”, pero los elementos que movilizan la identificación no son éstos sino la ascendencia “sanguínea” y la cercanía cultural con los españoles representada por las costumbres y el idioma común. En ese sentido, las respuestas de los sujetos se acercan a lo que ha conceptualizado Smith (1997) dentro de una sociología histórica del nacionalismo, como “*mitos para la identidad nacional*”, según los cuales la identidad común se basa en la ascendencia, el territorio histórico la cultura y el pasado compartidos. No estamos concluyendo que los entrevistados americanos se sienten más españoles que argentinos o chilenos, sino que a la hora de buscar referentes de la identidad lo hacen reconociendo mayor cantidad de elementos culturales afines a lo español, que a lo indígena. De todos modos, creemos que esta elección identitaria depende de quién sea “el otro” con el cual nos confrontemos; para lo cual estamos desarrollando otro estudio en el que exploramos estas elecciones con sujetos argentinos en el cual “los otros” son los españoles, los criollos y los indígenas en la época de la Colonia.

3- Conclusiones

En nuestro estudio sobre las lecturas del grabado del *descubrimiento* de América hemos hallado diferentes estrategias cognitivas y diferentes valoraciones y adscripciones identitarias. En relación a lo primero, hemos encontrado que la mayoría de los entrevistados tienden a leer una imagen histórica en términos realistas o realistas ingenuos, y que comienzan a integrar los elementos de producción de la misma sólo a partir de los 16 años. De modo que los sujetos tienen una aproximación ingenua a la imagen y creen que de algún modo ella refleja la realidad *tal cual fue*. En este sentido, parecen desconocer los procesos que median entre un hecho histórico y su representación, fundamentalmente los que refieren a la procedencia e ideología del autor, al contexto de histórico y a las técnicas utilizadas en su producción. A partir de los 16 años de edad y aún más en los adultos hemos avizoran el efecto producido por el autor y su procedencia cultural e ideológica en la confección de la imagen. Aún así, no logran realizar una lectura más compleja en términos de contextualización histórica, por lo que podemos decir que se sigue produciendo, en la “mente” de estas personas, la invención cultural e iconográfica de América que

mencionábamos antes. Al mismo tiempo, la imagen del indígena y del conquistador mostrada por Theodore de Bry parece seguir teniendo, cuatrocientos años después, cierta eficacia simbólica, en tanto material para la identificación. No sostenemos aquí que los sujetos se sientan indígenas o españoles del siglo XV sino que estas imágenes conservan algo de valor como *locus* de identificación, algo de esa imagen de indígena bondadoso, ingenuo e incivilizado parece conservarse y a su vez, algo de esos españoles parece sentirse como cercano.

En ese sentido, diferentes miradas afectivas aparecen a la hora de establecer las valoraciones y definir juegos identitarios. Retomando los argumentos presentados antes, y en consonancia con lo descrito por Barton y Levstick (1998) y Levstick (2000) nos podríamos preguntar cómo se construye esta mirada afectiva sobre la Historia, hasta qué punto la enseñanza promueve y es responsable de ciertas imágenes de “*nosotros*” y de “*otros*” . Al mismo tiempo, nos preguntamos si la adopción de un punto de vista realista sobre la imagen (que lleva a los sujetos a suponer que así sucedió el "Descubrimiento", que así eran los indígenas, su apariencia y cultura) no les impide a nuestros sujetos plantearse de dónde "*les*" vienen esas imágenes de "*nosotros*" y de los "*otros*", cómo han sido elaboradas, en qué momento y bajo qué orientación ideológica.

Bibliografía.

Asensio, M.; Carretero, M.; y Pozo, I. (1989) La comprensión del tiempo histórico. En: Carretero, M.; Pozo, I. y Asensio, M. (1989) (comp.) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.

Bucher, B. (1990) Al Oeste del Edén: la semiótica de la conquista, reconstrucción del icono y política cultural. En M. López Baralt (Edit.) *La iconografía política del Nuevo Mundo*. Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

Carretero, M. (1996) *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la historia*. Buenos Aires: Aique

Carretero, M.; Pozo, I. y Asensio, M. (1989) (comp.) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.

- Castorina, J.; Lenzi, A. (comps.) (2000) *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona: Gedisa.
- Elliot, J. (1992) Prólogo. En *América. De Bry. 1590-1634*. Madrid. Siruela.
- Enesco, I.; Delval, J. y Linaza, J. (1989). Conocimiento social y no social. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (comp.) *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza
- Franz, T. (2003) *Educação para uma compreensao crítica da arte*. Florianópolis, Letras Contemporaneas.
- Jaccott, L.; López Manjón, L. y Carretero, M. (1998) Generating Explanations in History. En: J. Voss y M. Carretero, M. (Eds.) *International Review of History Education*. Vol 2. London: Woburn Press
- Lee, P.; Dickinson, A. y Ashby, R. (1998). "Reseaching children's ideas about History". En Voss, J. y Carretero, M. (Comp.) *Learning and reasoning in History*. pp. 227-251. London. Woburn Press.
- Limón, M. y Carretero, M. (1995) Razonamiento y solución de problemas con contenido histórico. En Carretero, M. y colabs. (1996) *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la historia*. Buenos Aires: Aique
- Limón, M. y Carretero, M. (1998) Evidence Evaluation and Reasoning Abilities in the Domain of History: An Empirical Study. En: J. Voss y M. Carretero, M. (Eds.) *International Review of History Education*. Vol 2. London: Woburn Press.
- Shemilt, D. (1987) Adolescent ideas about evidence and methodology in History. En Ch. Portal (Ed.) *The History Curriculum for Teachers*. London: The Falmer Press.
- Wineburg, S. (1991) Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Proceses Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. *Journal of Educational Psychology*, vol. 83, N° 1, 73-87.