

# La utilización de imágenes en la enseñanza de las Ciencias Sociales: Historia y Geografía

*Sonia Araujo, Daniel Suárez y Lucrecia Díaz*

## Introducción

En la actualidad la enseñanza de las ciencias sociales constituye un ámbito de prácticas atravesado por problemas y desafíos tanto para los profesores que enseñan en la escuela secundaria como para quienes se dedican a su formación. Muchos de estos se relacionan con viejos problemas que es preciso pensar nuevamente a la luz de los contextos actuales. En este caso nos referiremos al valor didáctico de la imagen en la enseñanza de la historia y la geografía. En efecto, la escuela “como hija directa de la imprenta y la cultura letrada” ha pasado por diversas posiciones, de cuya coexistencia aún se puede dar cuenta, y que van desde su exclusión a partir de la valorización de la cultura letrada y el intelecto en desmedro de la percepción y lo sensible, hasta su inclusión como fuente de motivación del aprendizaje cuyo origen se encuentra en el *Orbis Pictus* de Comenio y como el lugar desde el cual favorecer la denuncia para evitar la alienación ideológica a través de la promoción de miradas críticas (Abramowski, 2010).

La importancia de la utilización de imágenes en la enseñanza se ha sostenido en dos argumentos que hoy se consideran insuficientes: el “argumento cultural”, que en el escenario actual sostiene que es necesario apoyarse en lo visual en tanto se trata del lenguaje privilegiado de los jóvenes, y el “argumento didáctico”, en el que la imagen es el puntapié inicial para el aprendizaje del verdadero contenido que está fuera de la imagen, no teniendo un valor por sí misma como fuente de aprendizaje (Dussel, 2010). Como plantea Devoto (2013), en la enseñanza de la historia, las imágenes suelen ser utilizadas como ‘recursos ilustrativos’, como apoyatura de significado de textos escritos y no como vestigios medianamente autónomos pasibles de aportar alguna información más o menos precisa acerca de una sociedad o cultura determinada del pasado. También se erigen como “herramientas periféricas” de una secuencia didáctica en las que se apela a ellas para validar conclusiones alcanzadas por otros medios y a partir de otras fuentes. Por el contrario, es posible sostener que la imagen enseña, transmite algo, fija una memoria y estructura una referencia común (Dussel, 2010), motivos por los cuales se entiende que se justifica su inclusión en la enseñanza actual.

El objetivo de este trabajo es promover la utilización de imágenes fijas en la enseñanza de la Historia y la Geografía a partir de la recuperación del tratamiento realizado durante la formación inicial de futuros profesores de Historia y Geografía en el Taller de Organización de la Práctica Docente. En este espacio curricular los estudiantes elaboran un material curricular para apoyar el aprendizaje de estudiantes de la escuela secundaria en el contexto del cual toman una serie de decisiones didácticas, entre las que cuentan la inclusión de imágenes para promover el aprendizaje de contenidos históricos y geográficos. En la primera parte se incluyen aspectos teóricos que permiten fundamentar la enseñanza con imágenes así como lineamientos en torno a cómo promover su tratamiento en el aula.

Dado que la organización de actividades de enseñanza y de aprendizaje requiere la elaboración de consignas, también se considerará esta otra cara problemática de la enseñanza. En la segunda parte se incluirán ejemplos del tratamiento de imágenes propuestos por los estudiantes cuando elaboran el material curricular, con el propósito de socializar los usos más comunes, sus alcances y limitaciones así como sus posibles reformulaciones.

## **Cuestiones teóricas y principios para la inclusión de imágenes fijas en la enseñanza de la Historia y la Geografía**

Las características generales de las imágenes a las que se aludirá se sustentan en tres premisas básicas. La primera, es que no se pretende introducir una guía metodológica para el tratamiento de imágenes. La segunda, y de acuerdo con el planteamiento de Devoto, consideramos que “es riesgoso y quizás indeseable, proponer métodos unificadores para registros tan variados” (Devoto, 2013, p. 77), de forma que es probable que cada uno de los registros visuales requiera de un trabajo metodológico distinto, incluso para abordar dentro de un mismo género las múltiples variantes que se presentan, en tanto abarcan la fotografía, la pintura, el grabado, las estampas, las pinturas rupestres, las litografías, las historietas, los mapas y otros productos cartográficos, la publicidad, la propaganda gráfica o los grafitis. Así, dada la complejidad y heterogeneidad que presentan los recursos visuales, los objetivos de este trabajo son acotados y adquieren un carácter preliminar en cuanto hace referencia a un campo de conocimiento que resulta muy vasto, y que desde las instancias de formación requiere de un tratamiento gradual y extendido en el tiempo. La tercera premisa, que se desprende de lo que plantean Devoto (2013), Abramowski (2006), y Díaz Barrado (2012), sostiene que el paradigma de enseñanza más tradicional define que la Historia se aprende leyendo, y lo enunciamos en presente ya que tenemos la certeza de que tiene absoluta vigencia, lo cual supone el desafío de interpelar conceptos y prácticas que sitúan al texto escrito con predominancia frente a la imagen, y que se tradujo en lo que Abramowski considera como “una actitud de aprensión ante la cultura visual de masas, a la que se consideró una competidora desleal, una mera distracción o entretenimiento” (2006, p. 2). La actitud de recelo se explicaría según los distintos autores por el hecho de que los docentes no se sienten habilitados por su formación para romper con la hegemonía de lo escrito. Esta situación se traduce en lo que Abramowski (2006) denomina la “metáfora maestra” de la lectura como modo privilegiado de abordar los acontecimientos visuales que consiste en leer la imagen desde los mismos criterios utilizados para la lectura del texto escrito. Por eso concluye que “las imágenes no son como ‘textos’ que se ‘leen’” (Abramowski, 2006, p. 2).

En el marco de las premisas mencionadas los lineamientos para orientar el trabajo con imágenes se organizan alrededor de las características enunciadas por Abramowski (2006): la polisemia de las imágenes, su poder, la relación ver-saber y el vínculo de las imágenes con las palabras. A continuación, se hará una somera revisión de los conceptos citados que servirán para desplegar el análisis en torno al objetivo trazado.

### *El poder de las imágenes*

Las imágenes tienen múltiples propiedades en tanto son capaces de hacernos llorar o de estremecernos hasta no poder enfrentarlas, lo cual da cuenta del poder que poseen para evocar lo que en otras circunstancias no hubiera pasado. Se trata de una propiedad que

Abramowski (2006) retomando a Mirzoeff (2003), define como la inmediatez sensual las imágenes que excede al mensaje intrínseco que contienen.

Según la historiadora del arte Laura Malosetti Costa, lo que le otorga primacía a las imágenes visuales en materia de aprendizaje es su poder de activación de la atención, de las emociones en el observador (Abramowski, 2006). Esta es una característica que, aunque intangible y difícil de precisar, toda vez que concurren varios factores y el poder de las imágenes varía de una a otra expresión, le otorga un potencial que al menos no debería ser descuidada en la formación docente

### *La polisemia*

Otro rasgo central de las imágenes es su ambigüedad, su polisemia, su apertura a múltiples significados ¿cómo es posible que frente a un mismo registro visual dos personas observen cosas diferentes? Las imágenes no son transparentes ni unívocas: “No existe un significado único ni privilegiado frente a una imagen sino que ésta renueva sus poderes y sentidos completándose en la mirada de cada nuevo espectador” (Abramowski, 2006, p. 3). Si nos detenemos en la tarea cotidiana que los docentes efectúan con las imágenes, la polisemia puede llegar a explicar cierta sensación de falta de control o desorden en el trabajo pedagógico con ellas, sensación que “es deseable animarse a transitar pues los resultados pueden ser insospechados” (Abramowski, 2006, p. 3).

### *La relación entre palabras e imágenes*

Cuando se trata de evaluar la relación entre texto escrito e imágenes, ese fluir donde las palabras dotan de sentido a las imágenes fijas, de una forma que se propone siempre parcial, incompleta e impredecible, los docentes deben afrontar los desafíos de ofrecer a los alumnos las herramientas metódicas para que hagan hablar a las imágenes, ya que como sostiene Lobato, las imágenes son «mudas» y en ocasiones nos dejan mudos, perplejos, sin palabras (Lobato, 2008 en Buletti, 2015). Desde esta doble perspectiva inicial, el silencio del registro visual y nuestra capacidad de mirar, el desafío radica en hacer que las imágenes hablen, comuniquen, propongan un itinerario que nos relacione con un conocimiento intrínseco a la propia imagen y en diálogo con otras fuentes. Así emerge la relación entre palabras e imágenes, lo cual hace que si bien “las palabras y las imágenes son irreductibles unas a otras pero, al mismo tiempo, están absolutamente intrincadas” (Abramowski, 2006, p. 3), por lo que es “recomendable dejar un poco solas a las imágenes y no encerrarlas de inmediato en la prisión de algunas palabras; así podrán ‘transpirar’ lo que tienen para transmitir” (Abramowski, 2006, p. 3). Pero tampoco se trata de toma de posiciones extremas como abandonarlas a su suerte y simplemente guardar silencio, en tanto que existen opciones que suponen matices por explorar, en especial a la hora de pensar en la ‘transmisión’.

### **La relación entre ver y saber**

En este tópico, y sin riesgo de incurrir en un exceso de confianza, podría afirmarse que frente a una imagen, sea del tipo que sea, es posible que todos estemos en condiciones de hacerla hablar, de interrogarla, de hipotetizar, de especular, de jugar con ella; en cambio, si pensamos en la relación con un texto escrito, las restricciones para desentrañar el significado se presentarían como más persistentes, requieren de un trabajo paulatino, de

sucesivas aproximaciones que pueden dilatar o inhibir sus posibles sentidos. En suma, la imagen propone un intercambio más inmediato, más horizontal aunque no exento de dificultades, donde lo que vemos no nos excluye de antemano, sino que por el contrario, pone en funcionamiento lo que sabemos, lo que creemos saber, e incluso es posible que, ante una experiencia visual, nos encontremos «viendo» más allá de lo que sabemos o de lo que esperábamos ver: una imagen puede cuestionar nuestros saberes y desestabilizarlos. Es por esto que la simple pregunta ¿qué ves? puede inaugurar recorridos inesperados. (Abramowski, 2006).

## **Algunas consideraciones sobre el carácter de la fotografía, la pintura y los mapas como documentos visuales**

Como se afirmó, el campo de los registros visuales es amplio y heterogéneo ya que puede comprender una variedad de registros visuales, cada uno de los cuales posee sus características particulares. Aquí se hará hincapié en la fotografía, la pintura y los mapas geográficos, tres expresiones que tienen un destacado nivel de incidencia en los libros de texto escolares, un recurso que nos puede ayudar a dimensionar algunos de los criterios con los que la fotografía, la pintura y los mapas se insertan en las propuestas didácticas contenidas en los materiales curriculares.

De acuerdo a lo que plantea Devoto, “la fotografía ha sido desde su génesis una actividad de expresión artística como también de carácter documental” (Devoto, 2013, p. 80). Desde un principio fue lo que la situó paulatinamente como un instrumento auxiliar de la Historia pensada como un registro fiel o testimonio auténtico de la existencia inexorable de algo, dotada de una singular credibilidad, pues lo que el lente de la cámara ha capturado, ha existido en determinado tiempo y lugar.

En ese sentido, Devoto cita a Barthes para introducir un concepto que resulta sugerente a la hora de pensar en las propiedades y en el potencial de la fotografía para el trabajo en el aula. Barthes al referirse a la cercanía entre la fotografía y el objeto fotografiado, afirma que “tiene algo de tautológico: en la fotografía una pipa es siempre una pipa, irreductiblemente” (Barthes, 2011 en Devoto, 2013, p. 81). Entonces aflora un elemento único y valioso de la fotografía, por el que si “no median efectos visuales, ópticos, de edición o montaje, ese ‘algo’ o ‘cosa’ existió en un tiempo y espacio determinado”(Devoto 2013, p. 81), una relación que este autor define como “una doble posición conjunta: de realidad y pasado”(Devoto 2013, p. 81).

Ahora bien, si nos atenemos a las representaciones pictóricas, ocurre algo que con la fotografía no sucede: la pintura puede ser fruto de la imaginación del autor o de una simple simulación de la realidad, es decir, se interrumpe la relación tautológica entre el objeto y su representación. Al respecto, Devoto introduce el pensamiento de Susan Sontag, quien sobre este punto afirma:

Si bien un cuadro, aunque cumpla con las pautas fotográficas de semejanza, nunca es más que el enunciado de una interpretación, una fotografía nunca es menos que el registro de una emanación (ondas de luz reflejadas por objetos), un vestigio material del tema imposible para todo cuadro. (Sontag, 2012 en Devoto, 2010, p. 82)

Aunque, como sostiene Devoto, “si en la pintura lo que advertimos es la visión e interpretación de un sujeto acerca de la sociedad y el mundo circundante; la fotografía no es la excepción” (Devoto, 2013, p. 82), recaudo que es necesario advertir por sus implicancias

conceptuales y metodológicas.

De manera que si pensamos en los registros visuales y la capacidad de entregarnos un testimonio del pasado y también del presente, la fotografía tendría un halo de cierta superioridad, ya que las condiciones de producción parecerían menos subjetivas que las que adquiere toda manifestación pictórica, a la que con más naturalidad se la relaciona con la simulación. En este punto, podríamos preguntarnos: ¿qué ponderación hacen quienes escriben los libros de texto escolares sobre estos registros?, ¿se privilegia la superioridad testimonial de la fotografía o la carga de subjetividad inherente a la representación pictórica en el análisis de las fotografías y las pinturas?, ¿qué uso haremos de la imagen dentro de los materiales curriculares: se impondrá como ilustración u oficiará como puente hacia un análisis crítico?

Finalmente, otro aspecto a considerar vinculado a la fotografía, es el de la relación con la memoria, una relación estrecha ya que según establece Devoto (2013), y en sintonía con lo que sostiene Abramowski (2006) sobre el poder de las imágenes,

la fotografía es un soporte para la memoria, y uno de los más privilegiados. Representa un dispositivo ventajoso para atesorar recuerdos, poder visualizarlos; y por qué no, crearlos... “[...] A la hora de recordar, la fotografía cala más hondo (que otros medios). La memoria congela los cuadros; su unidad fundamental es la imagen individual. (...) La fotografía es como una cita, una máxima o un proverbio. (Sontag, 2003, p. 31 en Devoto, 2013, p. 82)

De forma que si evaluamos a la fotografía como productora de la memoria visual colectiva, se constituye en un instrumento importante para reflexionar acerca de qué es lo que a través de los libros escolares “esas sociedades -intencionada o involuntariamente- han elegido para incorporar a su acervo, para recordar, y qué cosas han condenado al olvido” (Devoto, 2010, p. 82). En definitiva, como propone Devoto “entre recuerdo e imagen existe una relación dialéctica, la fotografía motiva, fuerza a la memoria, es por naturaleza nostálgica, tanto como la memoria, a la par, altera la imagen de acuerdo con sus antojos o necesidades” (Devoto, 2010, p. 83).

Con respecto a la utilización de los mapas, en general son concebidos y utilizados como un producto cartográfico objetivo, neutral, exacto y preciso, que se mantiene ‘fiel’ a la realidad representada en el mismo. En contraposición a ello, coincidimos con Olson (1997 en Tarquini, 2013) en que los mapas constituyen representaciones sociales y culturales que son producto de diferentes cosmovisiones y por lo tanto son resultado y a la vez impulsores de diferentes interpretaciones acerca de lo que representan. Esto es así porque la interpretación de dichos mapas se encuentra condicionada por el contexto político, socioeconómico y cultural en el que cada uno fue creado e interpretado; por lo tanto, no existe una lectura unívoca de los mismos. Asimismo, los mapas constituyen instrumentos de poder y conocimiento que ameritan de su “lectura entre líneas” (Olson, 1997)

## **El tratamiento de las imágenes en la enseñanza de Historia y Geografía: análisis crítico**

A continuación, se incluyen algunos ejemplos<sup>1</sup> del modo cómo los estudiantes proponen el tratamiento de las imágenes para futuras clases de Historia y Geografía. Éstos pretenden mostrar las dificultades a la hora de pensar alternativas en las que la imagen

<sup>1</sup> Los ejemplos incluidos han sido extraídos de las elaboraciones realizadas por los alumnos cuando cursan el Taller de Organización de la Práctica Docente en oportunidad de elaboración del material curricular. Se han elegido al azar y se ha decidido mantener el anonimato.

cobre valor como fuente de aprendizaje en sí misma y no como simple subsidiaria del texto escrito. En concordancia con esto, se analizará el tipo de consignas que, como “enunciados orientadores de los procesos de escritura en el aula”, pautan el uso y procedimiento de lectura de esas imágenes para trabajar diversos contenidos disciplinares de Historia y Geografía (Camelo González, 2010). En este sentido, las consignas ameritan una reflexión particular en cuanto habilitan un modo de acercamiento a la lectura e interpretación de imágenes. Es preciso analizar si en su enunciación la imagen es concebida como texto o como un recurso didáctico visual. Los ejemplos constituyen diferentes modos de abordaje y tratamiento de imágenes que expresan dificultades en la formulación de sus consignas y revelan algunas contradicciones entre las propuestas planteadas por los futuros docentes, sus objetivos, las posibles interpretaciones por parte de los alumnos y las habilidades requeridas para la resolución de dichas propuestas.

*Ejemplo 1. La explicación que acompaña la imagen excede lo que ella representa*



“Los consejos de ancianos (como el que se ve en la imagen) eran las instituciones que dirigían la producción y redistribución de recursos dentro de cada comunidad (“Mir”). Se conformaban con los jefes de familia más antiguos de la aldea y estaban basadas en el linaje patriarcal. Sus funciones principales eran, además de asignar las parcelas correspondientes a cada familia, mantener la cohesión social dentro de la comunidad, mediar en conflictos internos, autorizar la entrada de nuevos miembros, legitimar matrimonios y representar a la comunidad ante las autoridades imperiales, entre otras cosas”.

En la propuesta se presenta la imagen con el texto que se expone entre comillas. Con respecto a este modo de inserción surgen algunas reflexiones que es preciso considerar. En primer lugar, se pretende incluir una explicación sin considerar el contexto de la imagen y en la que la explicación va más allá de lo que ella expresa. En este sentido, no hay una diferenciación entre las dimensiones denotativa y connotativa, lo que la imagen expresa y lo que se puede interpretar. Se observa claramente cuando se dice “Los consejos de ancianos (como el que se ve en la imagen)...”, pues la imagen solamente muestra tres varones con ciertas características físicas y en un ámbito particular, no el Consejo de Ancianos que resulta un concepto abstracto que requiere explicación. En segundo lugar, predomina el valor del texto escrito, la imagen tiene un lugar secundario, por cuanto prevalece el texto donde se explica la conformación y las funciones de los Consejos de Ancianos. En tercer lugar, no se invita a pensar la imagen como una figuración o representación a partir de la cual comenzar a hacerse preguntas, con el propósito de ampliar los contenidos conceptuales que se busca enseñar. En síntesis, de este modo queda de manifiesto la falta de vinculación entre la imagen y el tratamiento conceptual.

**Ejemplo 2. Desvalorización de la imagen frente al texto escrito**

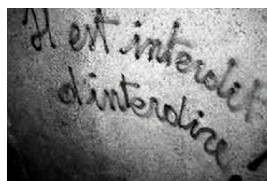
Consigna: “Observen las siguientes consignas surgidas en el Mayo Francés, teniendo presente el contexto social, político y económico analizado en el capítulo. Luego en grupos respondan las siguientes consignas:

- ¿Cuál es el significado que le dan (a partir de la observación de las consignas y teniendo presente todo lo leído) a cada pancarta?
- ¿Pueden relacionarlas con el contexto mundial estudiado en el capítulo?
- ¿Se sienten identificados con alguna? ¿Por qué?”

Imaginación al poder



Prohibido prohibir



Nosotros somos el poder



Rompamos los viejos engranajes



Vote, yo haré el resto



Prensa. No consumir



En este ejemplo nuevamente se observa el predominio del análisis del texto escrito. Por un lado, no se realiza una descripción de las imágenes que, si bien coinciden en que cada una propone un slogan, tienen diferencias en cuanto a sus características: en el tipo de letra utilizado, el lugar donde se ha escrito, la presencia de dibujos o caricaturas. En este sentido, la descripción ayudaría a establecer hipótesis que darían lugar a la dimensión connotativa. ¿Qué valor agrega el dibujo a la consigna?, ¿por qué se habrán elegido esas imágenes para representar el texto?, ¿qué significan?, ¿qué otras podrían haberse utilizado en ese contexto?, ¿y en la actualidad, cuáles se te ocurren?

**Ejemplo 3. La imagen como ejemplo o representación del contenido conceptual sin consideraciones sobre el contexto ni propuesta para su análisis: la imagen como ilustración**



En este caso se trata de situaciones frecuentes en las que se incluye la imagen como ilustración del contenido aunque sin ningún epígrafe que indique a qué hace referencia. En estos casos no se realiza el tratamiento didáctico de la imagen, quedando en los estudiantes la interpretación de la misma. Esto demuestra la ausencia de un plan o una guía de orientación de lectura e interpretación de la imagen como si se tratara de un reflejo de la realidad tan evidente e indiscutible a simple vista.

**Ejemplo 4. El mapa como ilustración sin una propuesta didáctica para su lectura**

Texto que acompaña el mapa

“Expansión del Imperio Ruso durante el siglo XIX y principios del siglo XX. Los colores indican durante qué reinado se anexionaron los territorios y la línea negra que lo atraviesa indica las principales líneas férreas que los conectaban.”



En este caso, bastante común, el mapa se incluye para ‘mostrar’ un contenido específico, incluido en el texto escrito que lo acompaña. Por un lado, el mapa contiene información que podría ser trabajada para ampliar los contenidos conceptuales desarrollados. Por el otro, incluye ciertas convenciones o referencias que podrían ser abordadas en el tratamiento del contenido. La utilización del mapa en este ejemplo da cuenta de la ausencia de una problematización de un recorte temático que invite a la discusión y participación de los alumnos como productores de conocimiento y como sujetos activos que involucre su postura frente a una situación-problema. Esta perspectiva se interrogaría sobre el sentido y el vínculo que existe entre los elementos del lenguaje cartográfico: uso de colores, referencias, fuente, escala.

**Ejemplo 5. Imágenes con un fuerte potencial para la comprensión de conceptos sin un tratamiento complementario entre imagen y palabra**



“Parte 2: fragmentación.

En el texto se explica que el proceso de globalización permite que el mundo esté conectado.

¿Crees que la globalización llega a todo el mundo por igual? Justifica.



Parte 3: Restricciones a la movilidad:

El capital puede moverse por todo el mundo sin restricciones.

¿Crees que las personas también pueden hacerlo? Justifica y en caso de ser necesario busca información.



Parte 4: ¿democracia?

¿Crees que gozamos de un sistema totalmente democrático? Justifica teniendo en cuenta la imagen.”

A través de las imágenes anteriores se pretende problematizar el concepto de globalización. En todos los casos se incluye alguna idea como ‘fragmentación’, ‘restricciones a la movilidad’ y ‘democracia’ con una consigna que estimula la reflexión por parte de los alumnos. No obstante, cabe destacar que sólo en la última situación -Parte 4: ¿democracia?- se plantea la imagen como soporte de dichas reflexiones; en las dos anteriores -Parte 2: fragmentación y Parte 3: Restricciones a la movilidad- la imagen se configura como un ‘adorno’ en la actividad que se propone en el sentido de que no se habilita un diálogo entre la consigna y la imagen.

Asimismo, en las dos últimas actividades -Parte 3 y Parte 4- las consignas no tienen vinculación sencilla con el contenido de la imagen: en la primera se alude a la movilidad del capital y la imagen refiere una persona que pretende ingresar al mundo globalizado; en la segunda, se hace referencia a la democracia y la imagen es una balanza con diferentes actores. En ambos casos el establecimiento de relaciones de la imagen con los conceptos seleccionados requiere un análisis minucioso y una profunda reflexión sobre qué se representa en la imagen y sobre los mismos conceptos que no resultan suficientemente orientados a través de la consigna formulada. Es así que en ninguna de las situaciones se plantea el análisis crítico de las imágenes.

#### *Ejemplo 6. La equiparación de la pintura a la fotografía y la formulación de consignas inespecíficas*

Consigna: “Observen las dos imágenes del artista Juan Manuel Blanes. Investiguen sobre el autor y debatan acerca del contenido de las imágenes”.



¿Qué cuestiones deberán ser debatidas?  
¿Es posible introducir una pregunta general y luego realizar preguntas específicas en función de los contenidos y el objetivo de enseñanza? ¿No sería conveniente en una primera instancia estimular la descripción de los elementos?

Nuevamente aquí el valor de la descripción, considerando que no se trata de una práctica objetiva, está ausente como momento clave para la reflexión sobre las imágenes, con la particularidad de que no se discrimina entre pintura y fotografía, y al equipararlas se desdibujan las precauciones que se debieran tomar en su tratamiento de acuerdo a lo específico de cada registro.

### Ejemplo 7. Sobrevaloración de la imagen sin reconocimiento de las limitaciones para el aprendizaje de contenidos específicos

Consigna: “Teniendo en cuenta las siguientes imágenes ¿qué actores económicos se han visto más beneficiados por la globalización?”



En este último caso, la consigna propone la lectura de la imagen pero seguramente surgirán preguntas en torno a lo que ‘dicen’ respecto de los actores económicos (empresas multinacionales) que, probablemente, requieran otras búsquedas. Así, el tratamiento resulta general y se formula sobre la base de certezas, no invitando a la pregunta sobre la composición y el significado, o al por qué de esas representaciones.

### Reflexiones finales

El análisis de los casos seleccionados evidencia las dificultades que tienen los estudiantes-futuros profesores para otorgar valor a las imágenes como fuente de aprendizaje. Continúa prevaleciendo la supremacía del lenguaje escrito que, si bien es fundamental en la enseñanza, no permite construir perspectivas potencialmente fértiles para complementar y enriquecer los aprendizajes. Este escenario en parte es el resultado de la biografía escolar de los estudiantes en los diferentes niveles educativos, incluyendo el tránsito por la universidad durante su proceso de formación.

Como fue planteado, la lectura de la imagen requiere de sustentos teóricos que den cuenta de la complejidad de su tratamiento en la escuela. Éstos, a su vez, son fundamentales para pensar una construcción metodológica para su abordaje en el aula desde el diálogo y complementariedad entre el lenguaje escrito y el lenguaje visual.

En este contexto la formulación de las consignas es crucial para organizar el proceso de lectura e interpretación de las imágenes teniendo en cuenta la situación de aprendizaje, los objetivos didácticos y los destinatarios.

### Referencias

- Abramovski, A. (2006). El lenguaje de las imágenes y la escuela. ¿Es posible enseñar y aprender a mirar? *El Monitor*, 13. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro13/dossier2.htm>
- Buletti, S. (2015). El uso de imágenes en la enseñanza de la historia. Reflexiones y propuestas. *VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre Formación del Profesorado. Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas*. Universidad Nacional de Mar del Plata, 29, 30 y 31 de octubre de 2015.
- Camelo González, J. (2010). Las consignas como enunciados orientadores de los procesos de escritura en el aula. *Enunciación*, ISSN-e 0122-6339, pp. 58-67.

- Devoto, E. (2013). La imagen como documento histórico-didáctico: algunas reflexiones a partir de la fotografía. *Revista de Educación*, año 4(6), 73-94.
- Díaz Barrado, M. (2012). La imagen en el tiempo: el uso de fuentes visuales en historia. *HAO*, (29), otoño 2012, 141-2012.
- Dussel, I. (2010). La imagen en la formación docente: Por qué y para qué trabajar con imágenes. En I. Dussel, G. Laguzzi, B. Igarzabal y A. Abramowski *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos*. Proyecto Red de Centro de actualización e Innovación Educativa (C.A.I.E). Líneas: Pedagogía de la Imagen.pp. 3-16.
- Olson, D. (1997). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Editorial Gedisa. Barcelona.
- Tarquini, S. (2013). Imágenes de mundos. Las representaciones espaciales en los lenguajes de la Geografía escolar. *El toldo de Astier, propuestas y estudios sobre enseñanza de la Lengua y Literatura*, año4(6), 67-78. Departamento de LETRAS. FAHCE-UNLP. ISSN: 1853-3124.