



Universidad Internacional de La Rioja

Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

La transposición didáctica del método iconográfico para la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria Obligatoria

Presentado por: Carme López Calderón
Línea de investigación: Breve investigación sobre aspectos
concretos de la especialidad
Directora: Dra. Alicia León Gómez

Ciudad: Santiago de Compostela
Fecha: 11/09/2014

Resumen

Este trabajo de investigación ofrece una adaptación de los principios del método iconográfico en aras de que pueda ser empleado para el análisis de imágenes en las clases de Historia de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Su punto de partida estriba en la constatación del uso limitado que actualmente reciben las fuentes iconográficas en los manuales escolares cuando, por un lado, la legislación educativa subraya la necesidad de favorecer el trabajo con las fuentes de información para su posterior transformación en conocimiento y, por otro, la Didáctica recomienda trasladar a las aulas el método científico para potenciar el aprendizaje activo de los estudiantes. Precisamente, considerando que el fundamento del método del historiador es el trabajo con las fuentes y que aquellas de carácter visual encierran valiosísima información para reconstruir el pasado, se juzga oportuno proponer la transposición didáctica de un método que, surgido al amparo de la Historia del Arte, busca interpretar las fuentes iconográficas para sacar a la luz sus significados. Al respecto, una vez expuestas sus bases teóricas, se establecen los ajustes precisos para facilitar su progresiva implementación desde el primero hasta el último curso de la etapa antedicha y se ilustran mediante seis ejemplos, los cuales sirven además para evidenciar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que, pertinentemente leídas, proporcionan las fuentes iconográficas. De este modo, se demuestra que es posible enriquecer la enseñanza de la Historia en la ESO mediante el análisis de imágenes basado en el método iconográfico y, al tiempo, dar con ello respuesta a las prescripciones y observaciones de la legislación y la didáctica en cuanto al trabajo con las fuentes de información y la metodología científica.

Palabras clave: Historia, Educación Secundaria Obligatoria, fuentes iconográficas, método iconográfico, transposición didáctica

Abstract

This research project provides an adaptation of the iconographic method in order to be used to analyze images in History classes in Obligatory Secondary Education (ESO). Its starting point is founded on the verification of the limited use currently given to the iconographical sources in the textbooks considering that, on the one hand, education laws stress the need to work with information sources to transform them into knowledge and, on the other hand, Didactics suggest introducing students to the scientific method so as to emphasize their active learning. Given the fact that the foundation of the historian's method is the work with sources and that those visual ones hold truly valuable information to reconstruct the past, it is found convenient to propound the didactic transposition of a method that was conceived in the shelter of the History of Art and aims to interpret iconographical sources to bring their meanings to light. In that regard, once its theoretical basis are described, the required adjustments to ease its progressive implementation from the first to the last course of ESO are detailed and illustrated by means of six examples, which also help to demonstrate the conceptual, procedural and attitudinal contents provided by the iconographical sources when appropriately read. Therefore, this project makes clear that it is possible to enrich the teaching of History in ESO with the analysis of images according to the iconographic method, while, by doing this, answering the laws and Didactics prescriptions and advices regarding the work with information sources and scientific methodology.

Keywords: History, Obligatory Secondary Education, iconographical sources, iconographic method, didactic transposition

Índice

1. Introducción.....	4
2. Objetivos.....	5
3. Metodología.....	6
4. Marco conceptual	
4.1. Marco legislativo.....	7
4.2. Marco teórico	
4.2.1. La aplicación del método científico en la ESO.....	9
4.2.2. Los libros de texto de Historia en la ESO y las fuentes iconográficas.....	12
4.2.3. Los principios del método iconográfico.....	16
5. Marco empírico.....	22
6. Propuesta práctica.....	24
6.1. Consideraciones generales para acometer la transposición didáctica del método iconográfico.....	25
6.2. La transposición didáctica del método iconográfico a través de ejemplos concretos.....	28
6.2.1. <i>El Código de Leyes de Hammurabi</i>	29
6.2.2. <i>Las Metopas del Partenón</i>	31
6.2.3. <i>La Estatua ecuestre de Carlomagno o Carlos el Calvo</i>	33
6.2.4. <i>La entrega de las llaves a san Pedro</i>	34
6.2.5. <i>Tres fotogramas de El Triunfo de la Voluntad</i>	36
6.2.6. <i>El Mapamundi de Peters</i>	37
7. Conclusiones.....	38
8. Limitaciones y prospectiva.....	39
9. Referencias bibliográficas.....	42
10. Anexos	
Anexo I.....	49
Anexo II.....	53
Anexo III.....	55
Anexo IV.....	59
Anexo V.....	63
Anexo VI.....	69
Anexo VII.....	74
Anexo VIII.....	80

Índice de tablas

Tabla 1. Los niveles del método iconográfico según Panofsky.....	19
Tabla 2. Los niveles del método iconográfico según Moralejo.....	21

Índice de figuras

Figura 1. <i>Escultura del Patesi Gudea</i>	49
Figura 2. <i>Escultura ecuestre de Carlomagno</i>	49
Figura 3. <i>Los embajadores</i>	49
Figura 4. <i>Reconstrucción del Palacio de Carlomagno</i>	50
Figura 5. <i>Actividad comercial romana</i>	50
Figura 6. <i>La entrega de las llaves a San Pedro</i> (Perugino)	49
Figura 7. <i>Friso del Palacio de Susa</i>	51
Figura 8. <i>Escriba sentado</i>	51
Figura 9. <i>La Libertad guiando al pueblo</i>	51
Figura 10. <i>El despertar del tercer estado</i>	52
Figura 11. <i>El Juicio Final</i>	52
Figura 12. <i>Código de Leyes de Hammurabi, Rey de Babilonia</i>	55
Figura 13. <i>Escena de la parte superior del Código de Leyes de Hammurabi</i>	56
Figura 14. <i>Sello de Ada</i>	57
Figura 15. <i>Metopa XXX del Partenón</i>	59
Figura 16. <i>Metopa XXXI del Partenón</i>	59
Figura 17. <i>Frontón occidental del Templo de Zeus en Olimpia</i>	60
Figura 18. <i>Estatua ecuestre de Carlomagno o Carlos el Calvo</i>	63
Figura 19. <i>Estatua ecuestre de Carlomagno o Carlos el Calvo</i> (detalle del rostro)..	64
Figura 20. <i>Denario de Carlomagno</i>	65
Figura 21. <i>Retrato de Carlos el Calvo</i>	65
Figura 22. <i>Retrato ecuestre de Marco Aurelio</i>	66
Figura 23. <i>La entrega de las llaves a san Pedro</i> (Rubens)	69
Figura 24. <i>La Resurrección de Cristo</i>	70
Figura 25. <i>Fotograma 1:03 de El Triunfo de la Voluntad</i>	74
Figura 26. <i>Fotograma 4:31 de El Triunfo de la Voluntad</i>	74
Figura 27. <i>Fotograma 5:07 de El Triunfo de la Voluntad</i>	75
Figura 28. <i>El Mapamundi de Peters</i>	80
Figura 29. <i>El Mapamundi de Mercator</i>	82
Figura 30. <i>Mapamundi basado en la proyección de Mercator</i>	82
Figura 31. <i>Proyección ortográfica de Gall, 1885</i>	83

1. Introducción

Las nociones constructivistas que fundamentan el currículo actual, la sobreabundancia de información que las nuevas tecnologías proporcionan a nuestra sociedad, los cambios que ésta ha experimentado en su modelo productivo, el carácter caduco que se le reconoce al conocimiento científico, la nueva cultura del consumo que hace prevalecer el punto de vista del usuario o la petición de responsabilidades por parte de las administraciones son algunos de los factores que han determinado un cambio en la concepción educativa: el enfoque logocéntrico tradicional ha dado paso a uno paidocéntrico, o, lo que es lo mismo, el énfasis en el aprendizaje ha sustituido al anterior énfasis en la enseñanza (Mateo, 2000; Solé y Coll, 2006; Tribó, 2008). A efectos prácticos, todo ello se traduce en una reformulación de los roles que desempeñan los agentes educativos —convirtiéndose el alumno en el protagonista de su propio aprendizaje y el profesor en el facilitador del mismo— y en una ampliación de los contenidos a impartir, sumándose a los conceptuales dos nuevos tipos: los procedimentales y los actitudinales (Mauri, 2006; Soler, 2006; Tribó, 2008).

Precisamente, para satisfacer tanto la autonomía cognitiva de los estudiantes como la inclusión del “saber hacer” en las distintas áreas curriculares, la legislación vigente en materia educativa subraya la importancia de que el alumnado adquiera el conocimiento a partir de la búsqueda y análisis crítico de las fuentes de información, en tanto que buena parte de la bibliografía centrada en la didáctica de Secundaria expone, con un fin análogo, la necesidad de apostar por estrategias de carácter interactivo, tales como el desarrollo de pequeñas investigaciones basadas en el método científico (véase por ejemplo Prats, 2001; Hernández, 2002; Tribó 2005, 2008). En las clases de Historia, este planteamiento cobra carta de naturaleza al introducir a los estudiantes en el trabajo con las fuentes primarias y secundarias propio del método histórico.

Justamente porque la Historia ha dejado de ser vista como un conjunto de verdades dogmáticas a memorizar y se concibe como una ciencia en construcción cuyos mecanismos los estudiantes deben conocer, los libros de texto actuales incluyen múltiples materiales que complementan las explicaciones: textos de época, gráficos e ilustraciones de índole diversa. Incluso es frecuente observar cómo dentro de cada unidad se reservan apartados específicos para, mediante el análisis de fuentes y según sus propios títulos anuncian, mostrar los métodos de trabajo comunes en Ciencias Sociales o favorecer el desarrollo de las competencias básicas¹.

Ahora bien, por lo que respecta a las fuentes iconográficas los manuales escolares no desglosan los pasos necesarios para acometer un análisis sistemático y científico que permita convertirlas en verdaderos testimonios de su época. Este hecho, así como su

posible causa, ya fue señalado por Valls (2000) en un estudio dedicado a la evolución de los libros de Historia empleados en las escuelas españolas:

Las imágenes fijas, es decir, aquellas que aparecen de forma exclusiva en los manuales escolares, son las que reciben una menor atención explícita en las introducciones metodológicas que ocasionalmente aparecen en las primeras páginas de los manuales y en las que se suele explicitar el uso de los diversos documentos que se suministran en los manuales. Se hacen recomendaciones o se dan instrucciones sobre cómo utilizar la gran cantidad de nuevos documentos que ahora forman parte de la documentación histórica incluida en los manuales escolares, pero con la exclusión de las imágenes (...) sorprendentemente no aparecen recomendaciones expresas sobre el uso de las imágenes, que, de nuevo y como síntoma reiterativo, son definidas, sin que yo conozca por el momento ninguna excepción, como «ilustraciones» (...) Tal vez una de las posibles explicaciones de esta situación tenga su origen en la dificultad, para cualquier historiador no versado o preparado en el análisis iconográfico-iconológico, de poder conocer con cierta precisión las interpretaciones no exclusivamente formalistas que subyacen a cada una de las imágenes utilizadas en los actuales manuales escolares (Valls, 2000, p. 61).

El análisis iconográfico-iconológico al que alude Valls (2000) tiene su origen en el denominado método iconográfico: un método que Panofsky formuló en la década de 1930 en el campo de la Historia del Arte con el objetivo de dotar a esta disciplina con un procedimiento científico para estudiar las imágenes e interpretarlas a la luz del contexto en que fueron creadas. Revisiones posteriores como las de Gombrich (1972) y Moralejo (2004) han servido para enriquecerlo, pero sus posibilidades aún no han trascendido a otros ámbitos.

Por nuestra parte, en el presente trabajo proponemos adaptar dicho método para emplearlo en la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO), dado que, atendiendo a su propia finalidad, creemos que resulta el más adecuado para solventar las lagunas que presenta la enseñanza de la Historia respecto al análisis de fuentes iconográficas. En este sentido, consideramos que la transposición didáctica del método iconográfico podrá servir a los estudiantes para adquirir, partiendo de las imágenes, contenidos tanto procedimentales como conceptuales: los primeros, en relación con el “saber hacer”, que, en este caso, se concreta en el saber leer las imágenes; los segundos, en función de los “saberes” que se desprenden de su correcta lectura. Asimismo, consideramos que la puesta en práctica de este método también favorecerá el desarrollo de aquellos contenidos actitudinales referentes a las manifestaciones del patrimonio artístico-cultural, en tanto y cuanto el conocimiento de los riquísimos significados que encierran mejorará sin duda su respeto, valoración y deseo de conservación.

2. Objetivos

Este trabajo presenta como objetivo principal enriquecer la enseñanza de la Historia en la ESO mediante la introducción del análisis de imágenes conforme a los dictados del método iconográfico.

Derivado de ello, los objetivos específicos que perseguimos son:

Primero, formular una transposición didáctica del método iconográfico que resulte válida para la ESO.

Segundo, probar la idoneidad de dicho método para extraer de las fuentes iconográficas contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, convirtiéndolas así en auténticas fuentes de información a partir de las cuales se puede construir conocimiento.

Tercero, demostrar que las manifestaciones del patrimonio artístico-cultural son, en tanto que producto de una determinada mentalidad, fuentes primarias de primer orden para reconstruir el pasado histórico.

3. Metodología

Según hemos expuesto en la introducción, nuestra investigación se origina al analizar la enseñanza de la Historia en la ESO y constatar que hay un problema: no existe una correspondencia plenamente real entre la teoría que emana de la legislación y didáctica actuales y la práctica que ejemplifican los libros de texto.

Nuestro trabajo debe comenzar, pues, fundamentando este punto de partida. Para ello, por un lado mostraremos a través de citas directas la importancia que la legislación vigente en la ESO concede a la autonomía del alumnado y al trabajo con las fuentes de información y a continuación referiremos, de la mano de autores de reconocido prestigio como son Quinquer (2000), Prats (2001), Hernández (2002) y Tribó (2008), las posibilidades que la bibliografía centrada en la didáctica de Secundaria descubre en la aplicación del método científico en las aulas y, particularmente, aquellas que la didáctica específica de la Historia reconoce en la enseñanza del método histórico. Por otro lado, después de haber cotejado ocho libros de texto de Historia pertenecientes a cinco editoriales distintas —a saber, Akal, Anaya, Rodeira-Grupo Edebé, Santillana y Vicens Vives—, sintetizaremos los tres usos principales que en ellos reciben las fuentes iconográficas de cara a comprobar cómo, efectivamente, su tratamiento actual omite cualquier análisis sistemático que permita realmente aprovechar la información histórica que suministran. Dado que este tipo de análisis sí es viable a través de la metodología de investigación de la ciencia afín —es decir: a través del método iconográfico empleado en la Historia del Arte—, cerraremos el marco conceptual con la exposición de sus principios, tal y como fueron enunciados por Panofsky (1939) y matizados por Gombrich (1972) y Moralejo (2004).

No tenemos conocimiento de tentativas previas en las que se haya intentado aplicar en la ESO dichos principios, o los de cualquier otra metodología científica dedicada al estudio de la imagen. Por este motivo, las tres experiencias que conforman el marco

empírico de este trabajo persiguen dos objetivos complementarios: primero, evidenciar la rápida asimilación de sus procedimientos por parte de alumnos universitarios que entran por primera vez en contacto con ellos y, segundo, dejar constancia de la motivación que suscita entre los estudiantes el trabajo directo con las fuentes.

Una vez asentados estos precedentes conceptuales y empíricos, desarrollaremos nuestra propuesta práctica: la transposición didáctica del método iconográfico, que, a nuestro juicio, es la solución más adecuada para resolver el problema de partida. De este modo, empezaremos explicando cómo hacer efectiva dicha adaptación para que el método resulte válido para la Historia enseñada en la ESO —básicamente, responderemos a qué fuentes seleccionar, cuáles de sus cuatro grados cabe mantener, en qué momentos puede emplearse y qué metas prioritarias se deben perseguir en cada curso— y posteriormente la ejemplificaremos a través de seis fuentes concretas, dos para cada uno de los tres cursos de la etapa que dedican a dicha materia una parte o la totalidad del temario: el *Código de Leyes de Hammurabi*, las *Metopas del Partenón*, la *Estatua ecuestre de Carlomagno o Carlos el Calvo*, *La entrega de las llaves a san Pedro*, tres fotogramas de *El Triunfo de la Voluntad* y el *Mapamundi de Peters*.

4. Marco conceptual

4.1. Marco legislativo

La necesidad de favorecer la autonomía cognitiva del alumnado y de trabajar con fuentes de información en vistas a su ulterior transformación en conocimiento es una constante en la legislación vigente en la ESO. Justamente, a ambas cuestiones podría contribuir el aprendizaje del método iconográfico, cuya transposición didáctica para las clases de Historia constituye la propuesta práctica del presente trabajo.

Por este motivo, transcribimos a continuación una selección de las referencias legislativas que aluden a esta doble necesidad, prestando especial atención a aquellas que afectan directamente a la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Se comprobará entonces que los párrafos que hemos extractado de la LOMCE, LOE² y RD 1631/2006 redundan siempre en las mismas ideas —autonomía y trabajo con fuentes de información, con la consiguiente necesidad de renovación metodológica—, siendo precisamente dicha reiteración lo que nos lleva a afirmar que nuestra propuesta ayuda a poner en práctica las prescripciones legislativas.

Juzgamos, por tanto, innecesario acompañar cada párrafo de ningún comentario explicativo, pues insistimos en que las conclusiones que extraemos de todos ellos son análogas. Incorporaremos eso sí las cursivas para llamar la atención sobre aquellas expresiones que explícitamente aluden al cambio metodológico, la autonomía y las fuentes de información, resultando para nosotros especialmente significativas las que

hacen mención directa a las fuentes iconográficas y al lenguaje icónico o visual; no en vano, la imagen es el objeto propio de estudio del método que proponemos adaptar.

4.1.1. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.

La LOMCE 8/2013 expone en el preámbulo IV:

Necesitamos propiciar las condiciones que permitan el oportuno *cambio metodológico, de forma que el alumnado sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje*. Los alumnos y alumnas actuales han cambiado radicalmente en relación con los de hace una generación. La globalización y el impacto de las nuevas tecnologías hacen que sea distinta su manera de aprender, de comunicarse, de concentrar su atención o de abordar una tarea.

4.1.2. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.

Entre los objetivos para la ESO que la LOE 2/2006 recoge en su artículo 23, se encuentra el fomento de las capacidades que permitan al alumnado:

e) Desarrollar destrezas básicas en la *utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos*.

f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como *conocer y aplicar los métodos* para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.

4.1.3. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, 5, de 5 de enero de 2007.

De las ocho competencias básicas prescritas para la ESO que el RD 1631/2006 expone en el Anexo I, dos de ellas aluden explícitamente al trabajo con fuentes de información y a la autonomía de los alumnos: el tratamiento de la información y competencia digital y la competencia para aprender a aprender.

En este sentido, el tratamiento de la información y competencia digital consiste en:

disponer de *habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento* (...) Requiere el dominio de *lenguajes específicos básicos* (textual, numérico, *icónico*, *visual*, gráfico y sonoro) y de *sus pautas de decodificación* y transferencia, así como aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en los que ésta suele expresarse (...) Transformar la información en conocimiento exige de *destrezas de razonamiento para organizarla, relacionarla, analizarla, sintetizarla y hacer inferencias y deducciones* de distinto nivel de complejidad.

La competencia para aprender a aprender significa:

disponer de *habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma* de acuerdo a los propios objetivos

y necesidades (...) Incluye, además, *habilidades para obtener información* —ya sea individualmente o en colaboración— y, muy especialmente, *para transformarla en conocimiento propio*, relacionando e integrando la nueva información con los conocimientos previos y con la propia experiencia personal y sabiendo aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en situaciones parecidas y contextos diversos.

Por su parte, tal y como se recoge en el Anexo II de este mismo RD 1631/2006, en el caso concreto de la materia de Ciencias sociales, Geografía e Historia,

el acercamiento a las *distintas técnicas relacionadas con el uso adecuado de la información* a través de la observación o de la documentación, su tratamiento, su organización, su representación gráfica o su comunicación, a la vez que aquellos trabajos que favorecen la *adquisición de procedimientos y técnicas propios de cada disciplina*, ha de permitir que los alumnos y alumnas reciban unos *conocimientos no cerrados*, y con ello se les capacite para que, desde esta materia, puedan ir aprendiendo en el futuro por sí mismos, de manera progresivamente *autónoma*.

Igualmente, en relación con las aportaciones de esta materia a la adquisición de las competencias básicas,

Se contribuye [a la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital], de manera particular, en la *búsqueda, obtención y tratamiento de información procedente* de la observación directa e indirecta de la realidad, así como de *fuentes* escritas, *gráficas*, audiovisuales, tanto si utilizan como soporte el papel como si han sido obtenidas mediante las tecnologías de la información y la comunicación (...) Por otra parte, el lenguaje no verbal que se utiliza en numerosas ocasiones en la comprensión de la realidad contribuye al *conocimiento e interpretación de lenguajes icónicos, simbólicos y de representación*. Es el caso, en especial, del lenguaje cartográfico y de la *imagen* (...) [A la competencia para aprender a aprender contribuye porque] proporciona conocimientos de las *fuentes de información* y de su utilización mediante la recogida y clasificación de la información obtenida por diversos medios y *siempre que se realice un análisis de ésta*.

En cuanto a los contenidos de esta materia y, particularmente, de aquellos temarios asociados a la disciplina de Historia, encontramos la mención explícita al trabajo con fuentes de información dentro del bloque de contenidos comunes. Al respecto, en el primer curso de la ESO se alude a la “obtención de información de fuentes diversas (*iconográficas*, arqueológicas, escritas, proporcionadas por las tecnologías de la información, etc.) y elaboración escrita de la información obtenida”; en el segundo, a la “búsqueda, obtención y selección de información del entorno, de fuentes escritas, *iconográficas*, *gráficas*, audiovisuales y proporcionadas por las tecnologías de la información” y en el cuarto, a la “búsqueda, selección y obtención de información de fuentes documentales, obtenida según criterios de objetividad y pertinencia, diferenciando los hechos de las opiniones y *las fuentes primarias de las secundarias*”.

4.2. Marco teórico

4.2.1. La aplicación del método científico en la ESO

Tal y como adelantamos en el apartado introductorio, el papel activo que actualmente se requiere del alumnado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje ha llevado a cuestionar la idoneidad de los métodos expositivos tradicionales, adquiriendo

vigencia en su lugar aquellos basados en la actividad de los estudiantes (Quinquer, 2002).

Entre las diversas estrategias didácticas que se pueden inscribir dentro del modelo interactivo encontramos la puesta en práctica de los principios del método científico, a través de los cuales los alumnos no sólo adquieren los conocimientos curriculares prescritos, sino que, al mismo tiempo, aprenden a establecer comparaciones, relaciones, inferencias, deducciones, síntesis... Es decir: desarrollan aquellas capacidades cognitivas que cabe asociar al pensamiento científico (Tribó, 2008).

Al respecto, desde la didáctica de las distintas materias que integran el currículo de la ESO se han desarrollado trabajos que abordan las posibilidades que encierra este método y sugieren actividades para su aplicación (véase por ejemplo Bravo, 1990; Martín, Campo, García y Wehrle, 1992; e Iafrancesco, 2005).

No obstante, a diferencia de lo que sucede con las Ciencias Experimentales, en el caso concreto de la Historia han existido ciertas dificultades que cabe vincular a la interpretación de esta materia en términos doctrinarios y dogmáticos (Prats, 2001, p. 21), cuyas raíces a su vez se hunden en la finalidad ideológica y legitimadora que desde mediados del siglo XIX y durante alrededor de un siglo orientó —salvo contadas excepciones— su enseñanza en la escuela (Hernández, 2002)³.

Por lo tanto, estas dificultades guardan relación con el carácter científico que no siempre se le ha reconocido —ni se le reconoce— a la materia y con la consiguiente negativa a abordarla haciendo uso desde un método igualmente científico. Es en este contexto en donde cobran pleno sentido reivindicaciones como las siguientes, surgidas al amparo de la didáctica específica y cuya elocuencia nos lleva a transcribirlas directamente:

Para conocer la Historia hay que conocer el método de trabajo del historiador, y ello conduce a emplear en clase unas estrategias muy concretas, que no pueden derivarse de las habilidades manuales (...). Cuando se estudian disciplinas de tipo experimental este planteamiento está muy claro. Si los métodos y técnicas de trabajo de las ciencias naturales se derivan fundamentalmente del propio método de análisis de las ciencias, debería parecer lógico que en Historia ocurriese lo mismo (Prats, 2001, p. 22).

La geografía, la historia, la antropología, etc., no son relatos arbitrarios y unidireccionales, son ciencias que fundamentan sus trabajos en evidencias. En el aula la historia y la geografía nunca deben presentarse sin el apoyo de la evidencia, los alumnos deben conocer, con mayor o menor profundidad, a partir de qué fuentes o evidencias se establecen determinados conocimientos e interpretaciones. En este sentido, la utilización y divulgación de lo que podríamos denominar genéricamente como “método científico” en el aula no sólo es importante sino fundamental (...) Debemos formar al alumno como investigador, capaz de aplicar métodos de análisis científicos en cualquier circunstancia (...) Los diseños curriculares en general explicitan la necesidad de trabajar y conocer el método y la mejor manera de trabajar con un método es, como hemos dicho, ejercitándolo (Hernández, 2002, pp. 105-106).

Las evidencias que sustentan el método del historiador son aquellas fuentes de información que le permiten afirmar o rechazar la hipótesis que formula para dar

respuesta al problema de partida. De este modo, entenderemos por fuente todo testimonio que, independientemente de su carácter o su soporte, contribuye a la reconstrucción del pasado histórico (Tribó, 2005).

Tradicionalmente las fuentes se dividen en primarias y secundarias, siendo su cronología lo que lleva a diferenciar entre unas y otras: mientras las primeras son coetáneas a aquello que constituye el objeto de estudio, las segundas son elaboraciones posteriores, habitualmente, de índole científica (Tribó, 2005). Ahora bien, cuando se trata de definir qué se entiende por fuente iconográfica, parece no existir consenso, al menos, en el seno de la didáctica específica.

En este sentido, Tribó (2005) divide las fuentes primarias documentales en cinco categorías, distinguiendo, junto a las fuentes documentales estrictas y las fuentes orales, las fuentes cartográficas —en donde tendrían cabida los mapas, planos...—, las fuentes audiovisuales, agrupadas a su vez en imágenes fijas —dibujo, grabado y fotografía— y cinéticas —CDs, vídeos, películas y documentales—, y las fuentes iconográficas clásicas —esto es, la pintura, la escultura y el lenguaje artístico—. No obstante, según esta misma autora aclara, en ocasiones este último grupo se considera parte de las fuentes materiales al entenderse que dichas manifestaciones forman parte del patrimonio cultural.

Por su parte, Prats (2001) clasifica las fuentes primarias en cuatro tipos: materiales, orales, iconográficas —a donde pertenecerían los grabados, cuadros, dibujos...— y escritas, indicando que estas últimas comprenderían, junto con la prensa y las revistas, el material gráfico.

En el caso de Trepát (2006a) asimila las fuentes iconográficas a las imágenes artísticas o de origen artístico, independientemente, eso sí, de que “sean éstas de primera fila, de importancia local o de consumo artesanal como las figuras de cerámica griega” (p. 185).

Hernández (2002) amplía el concepto de fuente iconográfica al juzgar que entre sus múltiples manifestaciones podrían incluirse, entre otros, los dibujos, los grabados, las pinturas, las fotografías e, incluso, la cartografía. Asimismo, en consonancia con esta visión más global, añade que las fuentes iconográficas pueden ser tanto de índole primaria como secundaria, perteneciendo a este segundo subtipo aquellas ilustraciones didácticas concebidas con un fin educativo.

En realidad, si nos atenemos a la etimología del término: εἰκών —imagen, figura, representación— y γράφω —escribir, componer, registrar—, por iconografía cabe entender la descripción y clasificación de las imágenes (Mahiques, 2009). De este modo, creemos que la nota distintiva que debe llevar a clasificar una fuente como iconográfica no ha de ser ni su soporte material, ni la técnica a la que responde, ni su

función, ni el mensaje que emite, sino justamente el código principal que usa para transmitirlo: el código icónico —visual—, en contraposición al código verbal —lingüístico—.

Consecuentemente, aún a sabiendas del carácter simplista de la definición, nosotros entendemos por fuente iconográfica todo testimonio humano que se vale de la imagen para transmitir una información. Nos posicionamos, pues, en línea con la propuesta de Hernández (2002), creyendo posible aglutinar bajo la categoría de fuente iconográfica manifestaciones tan dispares como una moneda romana, un mosaico bizantino, una carta portulánea, una pintura mural, una calcografía y la propia plancha de cobre de la que procede, el plano con la planta o el alzado de un edificio, un escudo heráldico, una reconstrucción ideal o una escultura pública.

Si nos centramos en la característica que hemos presentado como definitoria de este tipo de fuente —la imagen—, la información que podemos obtener de manifestaciones como las enumeradas procede básicamente de dos vías: una guarda relación con la forma —mediante qué colores, líneas, volúmenes y demás recursos se materializa la imagen— y otra con el contenido —qué significado encierra lo representado—. Mientras la forma nos puede ayudar a encontrar a los artífices de estos testimonios, acotar sus cronologías o adscribirlos si procede a un estilo o movimiento artístico, a través del contenido —y de la respuesta al porqué de ese contenido— podemos acceder a una riquísima información de tipo histórico.

Ahora bien, ¿cómo abordan los libros de texto actuales las fuentes iconográficas?

4.2.2. Los libros de texto de Historia en la ESO y las fuentes iconográficas

Tres son las funciones principales que los libros de texto de Historia confieren a las imágenes que reproducen, independientemente del curso de la ESO a que se destinen: acompañamiento del discurso, clarificación de conceptos o suministro de informaciones que, habitualmente, ratifican y/o amplían ligeramente la explicación dada en el texto expositivo.

Al menos, esta es la conclusión que se desprende del análisis de diversos manuales escolares a los que hemos tenido acceso durante nuestro período de prácticas y que en concreto pertenecen a las siguientes editoriales: Akal (Tornamira, Ayuso, Hernández y Requero, 2011), Anaya (Burgos y Muñoz-Delgado, 2008; Echevarría, Ribagorda, Bettosini, Cano y Hutchings, 2010), Rodeira-Grupo Edebé (Garrido, 2012), Santillana (Etxebarría, Grence, Moralejo y Ramírez, 2002; Espino, Etxebarría, García, Grence, Marías, Moralejo y Ramírez, 2003), Obradoiro-Santillana (González y Perales, 2008) y Vicens Vives (García y Gatell, 2012).

Las dos primeras funciones son las más frecuentes y aparecen en todos los manuales. Por *acompañamiento del discurso* nos referimos al empleo de imágenes con una finalidad meramente decorativa, de modo que las ilustraciones se disponen junto al texto sin que éste aluda directamente a aquellas y sin presentar más identificación que su título (Anexo I, figs. 1-3).

Por *clarificación de conceptos* entendemos el uso de imágenes para simplificar la comprensión de ciertos vocablos que normalmente responden a una terminología científica o a un registro culto, de manera que sobre una reconstrucción didáctica o sobre la fotografía de un objeto real se señalan determinadas partes y se identifica su nombre (Anexo I, figs. 4, 8). A esta categoría pertenecerían igualmente los mapas que contribuyen a localizar puntos geográficos concretos y que a menudo refieren también gráficamente las relaciones que se producen entre éstos (Anexo I, fig. 5).

Las imágenes cuyo cometido es el *suministro de información para ratificar y/o ampliar el texto expositivo* se destinan normalmente a las actividades del alumnado, proponiéndose su análisis a partir de una serie de preguntas guiadas, o bien, ofreciendo previamente un esquema que debe ser emulado paso a paso. Adquieren especial protagonismo en los apartados de la unidad que complementan los contenidos nucleares⁴, si bien en los manuales consultados de Santillana y Vicens Vives esta función se constata en todas las secciones, recibiendo las imágenes en la primera editorial el significativo nombre de *Documentos*.

Ahora bien, en función del tipo de imagen las preguntas cambian sustancialmente. Al respecto, cuando se trata de las obras que constituyen los exponentes del arte occidental, lo habitual es encontrar cuestiones referidas a la técnica, estilo y contenido, reservándose a este último un papel marginal.

Traducimos a continuación la actividad de evaluación que la editorial Rodeira-Grupo Edebé (Garrido, 2012, p. 265), después de haber explicado cómo analizar una pintura renacentista, propone en torno al fresco de Perugino *La entrega de las llaves a san Pedro* (Anexo I, fig. 6):

- Presenta la obra.
- Indica la técnica: comenta la composición, los colores, la luz y el trazo y describe el contenido.
- ¿A qué estilo pertenece? ¿Por qué? Valora el interés histórico y artístico de la obra.

Por su parte, en la editorial Anaya (Burgos y Muñoz-Delgado, 2008, p. 23) se reproducen *La Adoración de los Reyes Magos* de Rubens y *La Fontana de Trevi* de Salvi y se indica lo siguiente: “Comenta una de las obras de artes existentes en esta doble página siguiendo los pasos aprendidos”. Dichos pasos, reproducidos en la mitad superior de la hoja, diferencian entre el análisis de una arquitectura, una escultura y una pintura. Para estas dos últimas las claves son:

1. Análisis del estilo escultórico

- Elementos técnicos: el material empleado (madera, arcilla, piedra, marfil, bronce) y las técnicas de trabajo utilizadas, como esculpir (quitar material de un bloque hasta obtener la forma deseada) o modelar (agregar material hasta obtener la forma deseada, propia de los materiales blandos, como la arcilla)
- Formas escultóricas: la composición u organización de los elementos de la obra; el tratamiento de las figuras (figurativo, si está basado en la realidad; o abstracto, si está totalmente apartado de la realidad); el tratamiento de los personajes (tamaño, proporciones, rostro, cuerpo); el movimiento (estatismo o dinamismo); la luz (claroscuro) y la ejecución (superficie lisa o rugosa).
- Contenido o mensaje de la escultura: el destino de la obra (monumental, si está ligada a la arquitectura; o exenta, si es independiente de esta); el tema representado; y la simbología del tema, si existiese.

2. Análisis del estilo pictórico.

- Elementos técnicos: el soporte sobre el que se pinta (muro, madera, lienzo, papel, cartón o metal) y la técnica empleada (témpera, óleo, acuarela, pastel).
- Formas pictóricas: la composición, el tratamiento de las figuras y de los personajes, el movimiento, el dibujo, los colores, la luz, el volumen (figuras planas o con sensación de relieve), la representación del espacio (se finge la tercera dimensión o no) y la pincelada (plana, suelta o rugosa).
- Contenido o mensaje de la pintura: el destino dado a la obra (monumental, si está ligada a la arquitectura; o exenta, si es independiente de esta); el tema y la simbología, si existiese.

Por el contrario, cuando se trata de obras menores, o bien de artes aplicadas, las preguntas sí suelen ir encaminadas hacia los temas representados, con especial predilección por las vestimentas de los personajes y los escenarios donde se desarrolla la acción. Si bien este enfoque sería, a priori, el más adecuado para obtener información histórica de las fuentes iconográficas, muchas veces las cuestiones planteadas se convierten en un simple formulismo que no trasciende la mera anécdota; esto es: se centran en detalles insustanciales —o, al menos, irrelevantes para estudiantes de Secundaria que no precisan una hiperespecialización— y completamente desconectados de los contenidos nucleares de la unidad.

Veamos dos ejemplos. Primero, en la unidad dedicada a las civilizaciones de Mesopotamia y Egipto, la editorial Akal propone practicar la Competencia cultural y artística a través de la siguiente actividad: “Describe los arqueros persas que aparecen en el friso del palacio de Susa, indicando su fisonomía, vestimenta, tipo de armas, etcétera” (Tornamira et al., 2011, p. 179; Anexo I, fig. 7).

Segundo, para esta misma unidad, uno de los documentos que reproduce la editorial Santillana es el *Escriba sentado* (Anexo I, fig. 8), proponiendo como ejercicio de investigación: “Explica cómo trabajaba un escriba: postura, materiales de escritura... Explica por qué eran tan poderosos” (Etxebarría et al., 2002, pp. 162-163).

¿Cuál es el provecho real de este tipo de actividades? No dudamos de que indagar en aspectos como los mencionados sea enriquecedor desde un punto de vista cultural y pueda resultar motivador para el alumnado, contribuyendo a que se interese más por ciertos temas, pero creemos que restringir a ellos el análisis de las fuentes iconográficas

puede provocar que los estudiantes adquieran una visión excesivamente limitada de sus posibilidades. Y lo que es peor: en nuestra opinión, este tipo de planteamiento no es el resultado de una elección consciente, sino el producto de la “moda” de analizar imágenes —fruto a su vez de la “moda” de abordar la Historia desde una perspectiva científica— sin salvar previamente “la dificultad, para cualquier historiador no versado o preparado en el análisis iconográfico-iconológico, de poder conocer con cierta precisión las interpretaciones no exclusivamente formalistas que subyacen a cada una de las imágenes utilizadas en los actuales manuales escolares” (Valls, 2000, p. 61).

Consecuentemente, a tenor de todo lo que hemos expuesto, ¿qué tratamiento deberían dar los manuales escolares a las imágenes? Consideramos que los libros de texto no tienen por qué prescindir de ninguno de los tipos de ilustraciones que hemos diferenciado —a saber, las que acompañan el discurso, las que clarifican conceptos y las que ratifican y/o amplían el texto expositivo, bien ahondando en cuestiones técnico-estilísticas, bien suscitando nuevas investigaciones—, pero si se pretende mostrar que los contenidos nucleares no son verdades dogmáticas, sino que proceden de unos testimonios humanos entre los que se encuentran los de carácter iconográfico, la lectura que de ellos se proponga no puede perder de vista este fin.

Para conseguir este objetivo es preciso, primero, acometer una cuidada selección de aquellas imágenes pensadas para mostrar su validez como fuentes de información histórica —selección que a su vez exige un profundo conocimiento del período, de los significados de las manifestaciones y de las codificaciones empleadas para transmitirlos— y, segundo, orientar su análisis mediante preguntas que saquen a la luz tanto sus contenidos como las motivaciones de los mismos. Justamente, el porqué de una fuente suele proporcionar valiosísima información sobre el contexto en que se crea, permitiendo, además, trabajar con una de las variables estructurantes de la Historia: la causalidad (Hernández, 2002).

Entre los manuales que hemos consultado, el que más se aproxima a nuestra propuesta es el perteneciente a la editorial Vicens Vives. Simplemente a modo de ejemplo, como complemento de las revoluciones liberales del siglo XIX reproduce *La Libertad guiando al pueblo* de Delacroix (García y Gatell, 2012, p. 39) y, además de identificar sobre la lámina los principales motivos y personajes representados (Anexo 1, fig. 9), plantea las siguientes preguntas:

- Describe la escena y el paisaje de la obra. ¿Qué diferentes grupos sociales aparecen representados?
- ¿Qué representa la figura de la mujer? ¿Qué quiso mostrar el pintor con esta obra?

En esta misma unidad, aunque formando parte del apartado *Practica competencias básicas* (García y Gatell, 2012, p. 43), dispone el grabado *El despertar del tercer estado* (Anexo 1, fig. 10) y formula las siguientes cuestiones:

- Describe la escena e identifica los tres personajes. ¿Qué representa el edificio dibujado al fondo?
- ¿Qué simbolizan los tres personajes? Analiza la actitud de cada uno de ellos.
- Explica qué mensaje quiso transmitir el autor de este grabado y relaciónalo con su contexto histórico.

No obstante, creemos que en estos ejercicios se omite un paso importante: se pide a los estudiantes que identifiquen a los personajes, pero no se les da las pistas sobre cómo hacerlo. ¿Qué pasará entonces cuando los protagonistas no sean reconocibles gracias a las vestiduras y/o el título de la obra, sino que dependan de otros atributos? Ejemplo de ello lo plantea la editorial Santillana en la sección *Leer* que destina a los Símbolos cristianos (Espino et al., 2003, pp. 228-229): tras explicar paso a paso cómo leer los frontones de las catedrales góticas y proponer como ejemplo resuelto *La coronación de la Virgen* de Notre Dame de París, lanza, entre otras, las siguientes preguntas en relación con *El Juicio Final* de la Catedral de Bourges (Anexo 1, fig.11):

1. Identificación de los personajes.
 - ¿Qué personaje representa a Cristo? ¿Por qué crees que le han representado más grande que al resto de personajes?
 - ¿Qué personajes son diablos? ¿Cuál es un ángel? ¿Por qué?
2. Identificación de otros símbolos.
 - ¿Qué personajes de la escena central crees que son los condenados? ¿Y los salvados?

Por lo tanto, en este caso la opción que se adopta es proporcionar la identificación de los personajes e interrogar a los estudiantes sobre el porqué de la misma. A pesar de lo eficaz que este procedimiento pueda resultar en la ESO, se muestra contrario al deseo de aproximar a los alumnos a la realidad del investigador y no contribuye a su autonomía cognitiva, sino todo lo contrario: los hace dependientes de una serie de pistas previas, concebidas para cada imagen en concreto y ante cuya ausencia tendrán serias dificultades para enfrentarse a nuevos temas y personajes, o incluso a los mismos figurados bajo iconografías distintas.

Todos estos problemas pueden solventarse introduciéndolos en los principios del método iconográfico, cuyos grados o planos de interpretación proporcionan unas “preguntas fijas” que van pautando el análisis de los personajes, temas y valores simbólicos de cualquier fuente iconográfica, independientemente de su cronología, soporte o consideración artística.

4.2.3. Los principios del método iconográfico

En 1939 Erwin Panofsky publica *Studies in Iconology: Humanist Themes in the Art of the Renaissance*, un libro formado por un capítulo introductorio, en donde expone los principios del método iconográfico, y cinco ensayos que ejemplifican la aplicación práctica de los mismos. En realidad, como el mismo prefacio aclara, la introducción no

resulta totalmente novedosa, sino que sintetiza el contenido revisado de dos publicaciones previas: *Zum Problem der Beschreibung und Inhaltsdeutung von Werken der bildenden Kunst* —un artículo metodológico aparecido en 1932 en la revista *Logos*— y *Classical Mythology in Mediaeval Art* —un estudio escrito por el autor en colaboración con Fritz Saxl e incluido en los *Metropolitan Museum Studies* de 1933—.

En España, la primera edición de la obra tardaría casi cuarenta años en aparecer y lo haría por medio de Alianza Editorial, con prólogo de Enrique Lafuente Ferrari (Panofsky, 1972). Es a este ejemplar al que hemos tenido acceso para la elaboración del presente trabajo.

Panofsky comienza su introducción definiendo qué se entiende por Iconografía: “la rama de la Historia del Arte que se ocupa del contenido temático o significado de las obras de arte, en cuanto algo distinto de su forma” (Panofsky, 1972, p. 13). En relación con ello, como explica Lafuente en el prólogo,

Harto compleja es la posición de Panofsky antes la Historia del Arte para que pueda ser resumida en unas páginas, pero, en principio, podríamos decir que su actitud está dentro de la reacción contra la consideración excesivamente enfocada a la pura historia del proceso de las formas, tal como Wölfflin la representa (Lafuente, 1972, xv)⁵.

A la hora de abordar el contenido temático o significado de una obra, Panofsky propone tres niveles de interpretación cuya aplicación comienza mostrando mediante un ejemplo que extrae de la vida cotidiana —el saludo de un individuo al levantarse el sombrero (Anexo II)—. Dichos niveles se denominan descripción pre-iconográfica, análisis iconográfico e interpretación iconográfica en un sentido más profundo.

La *descripción pre-iconográfica* se encarga de identificar en las formas puras —aquellas dadas por determinadas conjunciones de líneas y colores, o por ciertas masas concretas de un material— la representación de objetos naturales —seres animados: humanos, animales o vegetales, o inanimados—, así como en las relaciones que se producen entre ellos, una serie de hechos o acciones. Dicha identificación no exige más preparación que la experiencia práctica, de ahí que el significado que de ella se desprende reciba el nombre de fáctico y sea de índole natural o primaria.

Igualmente de la experiencia práctica depende también la percepción de determinados matices psicológicos que pueden ir unidos a ese objeto o acción, si bien en este caso no basta con la correcta identificación de los mismos, sino que exige una cierta sensibilidad o empatía. El nuevo significado que entonces se obtiene pertenece también al grupo de los contenidos temáticos naturales o primarios, pero se denomina expresivo.

Consecuentemente, la descripción pre-iconográfica tiene por cometido sacar a la luz los significados primarios o naturales —fácticos y expresivos— de las formas puras, que pasan entonces a conformar el mundo de los motivos artísticos.

El *análisis iconográfico* busca relacionar con temas o conceptos dichos motivos artísticos, así como los resultados de sus combinaciones —denominadas composiciones—. De cara a establecer dicha relación no es suficiente con la experiencia práctica, sino que es preciso conocer las tradiciones y costumbres culturales de una determinada civilización, siendo las fuentes literarias las que habitualmente favorecen este conocimiento.

De este modo, el análisis iconográfico permite descubrir el contenido secundario o convencional de lo que inicialmente eran simples formas puras, provocando que los motivos artísticos y las composiciones se conviertan en imágenes, historias y alegorías.

Finalmente, la *interpretación iconográfica en un sentido más profundo* pretende encontrar el significado intrínseco o contenido de una obra, es decir: los valores simbólicos que encierra y que, si bien son “generalmente desconocidos el artista mismo y que incluso pueden diferir marcadamente de lo que el artista intentaba expresar conscientemente” (Panofsky, 1972, p. 18), se corresponden con las tendencias generales y esenciales de la mente humana, las cuales, bajo condiciones históricas diferentes, son expresadas mediante temas y conceptos específicos.

El hallazgo de estos valores no se apoya ni en la experiencia práctica, ni en una única fuente literaria, sino que exige una facultad mental a la que Panofsky denomina intuición sintética y que compara con la del que acomete un diagnóstico. Por lo tanto, es a través de un ejercicio de síntesis cómo se puede aprehender el significado intrínseco de una obra, convertida a tenor del mismo en síntoma de algo más —a saber: en síntoma de “la actitud básica de una nación, un periodo, una clase, una creencia religiosa o filosófica —cualificados inconscientemente por una personalidad y condensados en una obra—” (Panofsky, 1972, p. 17)—, que, a su vez, se entrevé en otros síntomas —esto es: en otros documentos de civilización— relacionados históricamente con aquella. Justamente por ello, Panofsky afirma que la búsqueda de los significados intrínsecos o contenidos sitúa en un mismo plano a las distintas disciplinas humanísticas: un plano común en donde ninguna se somete a las otras.

Precisamente, el hecho de que los documentos creados bajo unas determinadas condiciones históricas compartan unos mismos significados intrínsecos —y, por lo tanto, se valgan de ciertos temas y conceptos para expresar las tendencias generales de la mente humana— permite trazar una historia de los síntomas culturales, que sirve a la intuición sintética como principio de control para corregir el bagaje subjetivo de cualquier interpretación.

Dichos correctivos son igualmente necesarios en los dos primeros niveles del método de cara a garantizar la exactitud de cualquier identificación e interpretación. En el caso de la descripción pre-iconográfica este papel recae en la historia del estilo, de manera que la experiencia práctica que lleva a identificar unas formas puras con unos motivos artísticos se ve controlada por el modo en que, bajo condiciones históricas variables, dichas formas representaron efectivamente ciertos objetos y acciones. Respecto al análisis iconográfico, el principio que confirma el acierto de las fuentes literarias empleadas para descubrir los temas o conceptos es la historia de los tipos: la forma en que los motivos y composiciones sirvieron para expresar, bajo condiciones históricas diferentes, temas o conceptos específicos.

Recogemos en la Tabla 1 el cuadro sinóptico que el propio Panofsky emplea para resumir los tres niveles que conforman el método iconográfico.

Tabla 1. Los niveles del método iconográfico según Panofsky

ACTO DE INTERPRETACIÓN	OBJETO DE INTERPRETACIÓN	BAGAJE PARA LA INTERPRETACIÓN	PRINCIPIO CONTROLADOR DE LA INTERPRETACIÓN
Descripción pre-iconográfica	Contenido temático primario o natural a) Fáctico b) Expresivo Constituyendo el mundo de los motivos artísticos	Experiencia práctica (familiaridad con los objetos y acciones).	Historia del estilo (percatación acerca de qué manera, bajo diferentes condiciones históricas, objetos o acciones han sido expresadas por formas)
Análisis iconográfico	Contenido temático secundario o convencional, constituyendo el mundo de las imágenes, historias y alegorías	Familiaridad con las fuentes literarias (familiaridad con los temas y conceptos específicos)	Historia de los tipos (percatación acerca de la manera en la cual bajo diferentes condiciones históricas, temas o conceptos específicos fueron expresados por objetos y acciones)
Interpretación iconográfica en un sentido más profundo	Significado intrínseco o contenido, que constituye el mundo de los valores simbólicos	Intuición sintética (familiaridad con las tendencias esenciales de la mente humana) condicionada por la psicología personal y la <i>Weltanschauung</i> .	Historia de los síntomas culturales o símbolos en general (percatación acerca de la manera, en la cual bajo condiciones históricas diferentes, tendencias generales de la mente humana fueron expresados por temas y conceptos específicos)

Extraída de Panofsky, 1972, p. 25

En 1957 Panofsky vuelve a publicar esta introducción metodológica dentro del libro *Meaning in the visual arts*, cuya primera edición en castellano se imprimiría en Buenos Aires poco tiempo después (Panofsky, 1970). En concreto, es en el primer capítulo, titulado Iconografía e iconología: introducción al estudio del arte del Renacimiento, en

donde retoma literalmente el planteamiento que había desarrollado años atrás, con una salvedad: llama *iconología* al acto de interpretación que previamente había denominado *interpretación iconográfica en un sentido más profundo*. El mismo autor justifica el porqué de este cambio:

El sufijo “grafía” proviene del verbo griego *graphein*, “escribir”; implica un método puramente descriptivo, a menudo hasta estadístico. La iconografía es, pues, la descripción y clasificación de las imágenes (...) constituye un estudio limitado y, por así decirlo, subordinado que nos informa de cuándo y dónde se representaron temas específicos y con qué motivos específicos (...) al hacer todo esto, la iconografía constituye una ayuda invaluable para el establecimiento de fechas, procedencia y, a veces, autenticidad; y proporciona la base necesaria para toda ulterior interpretación. Sin embargo, no intenta llevar a cabo dicha interpretación por sí misma. Recoge y clasifica la evidencia pero no se considera obligada o facultada a investigar la génesis y significación de esta evidencia: la interacción entre los diversos “tipos”; la influencia de las ideas teológicas, filosóficas o políticas; los propósitos e inclinaciones de determinados artistas y clientes (...) Debido a estas severas restricciones que el uso corriente, sobre todo en este país, impone al término iconografía, propongo revivir la vieja y útil palabra “iconología” siempre que se saca a la iconografía de su aislamiento y se la integra con cualquier otro método histórico, psicológico o crítico que pongamos a prueba para resolver el enigma de la esfinge. Pues así como el sufijo “grafía” denota algo descriptivo, el sufijo “logia” —derivado de *logos*, que significa “pensamiento” o “razón”— denota por su parte algo interpretativo” (Panofsky, 1970, p. 41).

En cualquier caso, lo que nos interesa destacar es que, independientemente del término empleado: *interpretación iconográfica en un sentido más profundo* o *iconología*, para Panofsky ambos conceptos refieren la misma realidad: la posibilidad de sacar a la luz, a través de un acto interpretativo, aquellos valores simbólicos que esconde una obra y que trascienden el propio conocimiento o intencionalidad de su artífice.

Justamente, contra esta posibilidad reacciona Gombrich en el estudio sugerentemente titulado *Objetivos y límites de la iconología*, publicado en 1972 como capítulo introductorio del libro *Symbolic Images: Studies in the Art of the Renaissance II* (para la edición castellana, véase Gombrich, 1983).

Apoyándose en la obra de Hirsch *Validity in Interpretation* —un libro cuyo objetivo principal es “precisamente el de rehabilitar y justificar la vieja idea de sentido común de que una obra significa lo que su autor pretendió que significase, y que es esa intención la que el intérprete debe hacer lo posible por averiguar” (Gombrich, 1983, pp. 15-16)—, Gombrich defiende que el cometido del iconólogo es descubrir tanto el “programa” que sustenta una imagen o ciclo, como el significado específico que dicho programa tenía dentro del contexto concreto donde se creó.

Este tipo de programas —de los que hasta nuestros días han llegado ejemplos de la segunda mitad del siglo XVI en adelante— eran propuestos a los artistas por los mecenas, quienes habitualmente contaban con la ayuda de una persona culta para su elaboración. Su reconstrucción es hoy posible aún faltando esta suerte de “libretos” porque dichos programas respondían a ciertas convenciones, entre las cuales resulta especialmente importante el respeto por los textos clásicos y religiosos. De este modo,

merced a la preservación y conocimiento de dichos textos, el iconólogo es el encargado de reescribir el discurso en que se hubo de fundamentar una imagen dada. Se comprende entonces que, para Gombrich (1983), “la interpretación se convierte en reconstrucción de una prueba perdida” (p. 18).

Consecuentemente, la principal diferencia entre Panofsky (1939) y Gombrich (1972) estriba en los límites que uno y otro fijan para el acto interpretativo: mientras el segundo cree que la interpretación no puede trascender la intención del artista o mecenas —esto es: el significado que conscientemente perseguía con su historia ilustrada, así como el significado de dicha historia en el momento y lugar de su creación—, el primero considera posible ir más allá para descubrir las actitudes o tendencias inherentes a una situación histórica determinada y de las que, precisamente por su consustancialidad, el artífice dejaría huella, incluso, involuntariamente.

La conciliación de ambas posturas nos la ofrece Moralejo (2004), dado que en su opinión no resultan excluyentes, sino complementarias. De este modo, propone enriquecer el esquema inicial del método con la incorporación de un nuevo nivel que, situado justo después del análisis iconográfico, se correspondería con la dimensión que Gombrich (1972) confiere a la Iconología.

Aplicando esta solución, que sintetiza en un cuadro sinóptico a imitación del de Panofsky (Tabla 2), cree que se obtienen dos beneficios: por un lado, una transición más gradual entre los primitivos niveles segundo y tercero y, por otro, la fidelidad al espíritu original del método.

Tabla 2. Los niveles del método iconográfico según Moralejo

ACTO DE INTERPRETACIÓN	OBJETO DE INTERPRETACIÓN	BAGAJE PARA LA INTERPRETACIÓN	PRINCIPIO CONTROLADOR DE LA INTERPRETACIÓN
Descripción pre-iconográfica	Primario o natural: fáctico y expresivo	Experiencia práctica	Historia del estilo
Análisis iconográfico	Secundario o convencional: imágenes, historias y alegorías	Fuentes literarias	Historia de los tipos (temas)
Síntesis iconográfica o iconología (Gombrich)	Significación global, programa	Fuentes literarias, conocimiento de las instituciones sociales	Historia de los tipos (programas)
Interpretación iconológica	Significado o contenido intrínseco (o, mejor, significación o sentido histórico)	Intuición sintética	Historia de los síntomas culturales

Extraída de Moralejo, 2004, p. 62

En nuestra opinión, son la significación global y el significado intrínseco los que verdaderamente hacen de las fuentes iconográficas unos testimonios privilegiados a la hora de suministrar información histórica.

Ahora bien, para acceder a este contenido es requisito indispensable transitar sin errores por los niveles precedentes, dado que un fallo en los mismos —en la identificación de un motivo o en la interpretación de un tema— impedirá la correcta síntesis iconográfica e interpretación iconológica. Justamente por ello, su enseñanza en la ESO debe acometerse de forma gradual y con una adecuada selección de fuentes, de manera que, adaptándose a las capacidades de los alumnos, estos tomen conciencia de lo mucho que pueden contar las imágenes y desarrollen el interés por hacerlas hablar.

5. Marco empírico

No tenemos constancia de que hayan existido en la ESO experiencias previas basadas en el análisis de fuentes iconográficas siguiendo los principios del método iconográfico, o, en su lugar, los dictados de cualquier otra metodología científica que pudiese proporcionar un carácter sistemático al proceso. No en vano, como pudimos constatar al revisar el tratamiento dado por los manuales a este tipo de fuentes, los testimonios basados en imágenes rara vez son empleados como fuentes de información histórica. A esta misma conclusión llega Trepát (2006a) cuando subraya la finalidad fundamentalmente ilustrativa o demostrativa del aparato conceptual que reciben las fuentes iconográficas en la ESO.

Por nuestra parte, la finalización del Prácticum semanas antes de la elaboración de este trabajo nos ha impedido trasladar a las aulas de Secundaria esta propuesta. Contamos, eso sí, con la experiencia de haber impartido en la Universidad de Santiago de Compostela a un total de cinco grupos durante dos cursos académicos (2011-2013) las sesiones interactivas de la asignatura de primero de grado *Fundamentos teóricos de la Historia del Arte*, en donde dedicamos cuatro de ellas a la explicación y aplicación del método iconográfico según la formulación de Panofsky (1939). Si bien es cierto que el objetivo de estos seminarios no era demostrar la idoneidad de dicho método para la obtención de información histórica a partir de las fuentes iconográficas, nos permitieron comprobar la rápida asimilación del procedimiento por parte de los alumnos: de su total desconocimiento inicial evolucionaron en un breve período de tiempo a la correcta diferenciación de los objetivos interpretativos de cada nivel, aplicándolos a obras de arte de diversas cronologías que reproducían distintas escenas del mito de Orfeo y Eurídice.

En concreto, las prácticas transcurrieron del siguiente modo: una vez explicados los niveles del método iconográfico y tras leer el relato del mito que presenta Ovidio en las

Metamorfosis (X, 1-71), los estudiantes dispusieron de una segunda sesión para analizar iconográficamente una de estas tres xilografías: *La historia de Orfeo y Eurídice* reproducida en el libro de Zoane Rosso (Venecia, 1497), *Orfeo y Eurídice* perteneciente al *Ovide Moralisé* (Brujas, 1484) y el *Orfeo en el Hades* de V. Solis (Frankfurt, 1542). En la sesión siguiente procedimos a la lectura y corrección en voz alta de sus trabajos, lo que permitió detectar errores comunes en la aplicación del método. Resueltas las dudas, dedicamos la última sesión al comentario conjunto de las obras que, sobre este mismo tema, realizaron entre otros Tiziano, Perrier, Raoux y Jacopo del Sellaio. Los resultados fueron satisfactorios y, como pudimos comprobar en una sesión de control posterior, a esas alturas los estudiantes habían asimilado perfectamente las cuestiones procedimentales del método y sus posibles fallos procedían tan sólo de la malinterpretación de ciertos motivos artísticos.

También en el ámbito de la educación superior —aunque con los escolares como destinatarios últimos— se encuadra el estudio asimismo de carácter cualitativo que Juana Anadón (2012) llevó a cabo durante varios años en la asignatura de tercero de Magisterio (Primaria) *Didáctica de la Historia* y que, en cierto sentido, creemos que complementa nuestra experiencia.

En su caso, consciente del interés creciente por incorporar a las aulas de Historia el trabajo con fuentes independientemente de cuál fuese su soporte material, pretendía mostrar la validez de las fuentes orales y fotográficas para reunir información sobre el pasado, insistiendo en que el empleo de las fotografías debía ir más allá de la mera ilustración de los escritos o confirmación de las conclusiones: debía servir para obtener información y reconstruir, en base a la misma, el discurso histórico.

Consecuentemente, el uso que ella perseguía dar a las fotografías es semejante al que nosotros proponemos para las fuentes iconográficas en general, de ahí que, aunque los métodos aplicados para obtener esta información sean distintos, su conclusión última nos resulta muy valiosa:

Esta forma de trabajar encierra muchos aspectos positivos tanto disciplinares como didácticos y, además, cuenta con una gran aceptación del alumnado que se ve implicado activamente en la construcción del conocimiento histórico de forma autónoma, rigurosa y «amena». Este protagonismo le genera una mirada curiosa e indagativa que le impulsa a seguir buscando (Anadón, 2012, p. 51).

Obviamente, los documentos que sus alumnos manejaron —fotografías de sus álbumes familiares, tomadas, sobre todo, desde los años cincuenta del siglo XX hasta el presente— apelaban directamente a sus orígenes próximos, familiares y sociales, despertando así su deseo por investigar el pasado y buscar en él las claves para interpretar el presente; no obstante, creemos que no es esta la única “cercanía” que puede suscitar el interés de los estudiantes.

En este sentido, Tribó (2005) se hace eco de una experiencia desarrollada por los profesores de Historia del I.E.S. Monolo Hugué de Caldes de Montbui, quienes, tras convertir una unidad didáctica sobre el siglo XVII en un trabajo de investigación de historia local, tuvieron un éxito sin precedentes. En concreto, el descubrimiento de que en ese período una mujer acusada de brujería había sido juzgada y quemada públicamente en el municipio y el hallazgo del árbol bajo el que, a tenor de las fuentes, su pira había sido instalada, los llevó a replantear la unidad bajo el título *La última bruja de Caldes de Montbui*. En ella programaron actividades como visitas al archivo y entrevistas al erudito local y recogieron en un dossier toda la documentación que los alumnos debían manejar, ofreciéndoles guías para que interpretasen correctamente las fuentes primarias y contrastasen sus informaciones con las de otras fuentes secundarias, además del propio libro de texto.

El resultado fue inmejorable: aunque carecemos de datos numéricos concretos que podamos aportar dado que, al igual que en los dos casos precedentes, se trata de una aproximación cualitativa, según Tribó (2005) en los años siguientes a la implantación de esta propuesta de investigación los alumnos que querían formar parte de ella siempre excedían en número a lo previsto por el equipo de profesores.

Indiscutiblemente las vías para despertar el interés de los alumnos son múltiples, como también es verdad que su éxito no siempre está garantizado, sino que depende de numerosos factores. No obstante, de lo que no cabe duda alguna es que el aprendizaje activo es mucho más motivador que el pasivo y que justamente el trabajo con las fuentes propicia, como muestran las experiencias que acabamos de referir, dicha actitud participativa por parte de los estudiantes.

6. Propuesta práctica

En los dos apartados anteriores hemos explicado que el trabajo con las fuentes propio del método histórico permite no sólo dar respuesta a las nuevas demandas curriculares y didácticas relativas al aprendizaje activo y significativo de los alumnos, sino también aumentar su motivación e implicación en el desarrollo de la materia. Asimismo, centrándonos en el caso concreto de las fuentes iconográficas, hemos mostrado cómo el tratamiento que reciben en los libros de texto actuales apenas permite extraer de ellas información histórica que ratifique, salvo en el caso de las cuestiones estilísticas, los contenidos nucleares que el texto expositivo presenta a los alumnos.

En nuestra opinión, esta laguna puede subsanarse profundizando tanto en el significado que la fuente tenía dentro del contexto en que se creó, como en los valores simbólicos que esconde. Precisamente, esta lectura de la imagen se corresponde con la

denominada síntesis iconográfica e interpretación iconológica: los niveles III y IV del esquema del método iconográfico (Tabla 2) que, fruto de sintetizar las posturas de Panofsky (1939) y Gombrich (1972), propone Moralejo (2004).

Ahora bien, ¿cómo se puede trasladar este método desde la Historia sabia a la Historia enseñada? Intentaremos responder a esta pregunta en el apartado siguiente, para, a continuación, ejemplificar nuestra propuesta mediante seis fuentes, dos para cada uno de los tres cursos de la ESO que dedican a la enseñanza de la Historia una parte o la totalidad del temario, a saber: primero, segundo y cuarto de ESO.

6.1. Consideraciones generales para acometer la transposición didáctica del método iconográfico

Según hemos expuesto con anterioridad, juzgamos oportuno denominar fuente iconográfica a todo testimonio humano que se vale de la imagen para transmitir una información. Por su parte, Panofsky (1972) define la Iconografía como "la rama de la Historia del Arte que se ocupa del contenido temático o significado de las obras de arte" (p. 13) y sus análisis se centran siempre en manifestaciones plásticas que, sin necesidad de entrar en disquisiciones en torno a qué se entiende por Arte, todos calificaríamos sin duda de artísticas.

¿Significa esto que sólo se puede aplicar el método iconográfico para estudiar obras de arte y, en consecuencia, sólo para interpretar una parte de las fuentes que nosotros englobamos dentro de la categoría de iconográficas? Consideramos que no. El fundamento del método no es otro que la descripción e interpretación del contenido de las imágenes y, por consiguiente, sus pasos resultan válidos para cualquiera de ellas, independientemente de su soporte o consideración artístico-estética. Buena prueba de ello nos lo ofrecen campos como la arquitectura, la cartografía histórica o el urbanismo, en donde han florecido estudios dedicados a las iconografías tan dispares gestadas a su amparo (véanse por ejemplo y respectivamente Ramírez, 1983; Martínez, 2013; Fernández, 2013).

Evidentemente, existen casos más idóneos que otros para la aplicación canónica del método iconográfico, así como ejemplos más prolijos que otros en cuanto a la riqueza de significados, pero ante una imagen, siempre que se conozcan los signos de su código y su contexto, es posible determinar con qué objetos/motivos se corresponden sus formas, qué temas/conceptos se busca representar mediante dichos objetos/ motivos y qué significados o valores —en un sentido amplio del término— se transmiten a mayores a través de ella, consciente o inconscientemente.

Precisamente, creemos que estas tres preguntas deben servir de guía en la ESO para analizar iconográficamente una imagen, lo que supone acometer su descripción pre-

iconográfica —primera pregunta— y análisis iconográfico —segunda pregunta— y fusionar en un único nivel —al que proponemos denominar análisis iconológico— los grados tercero y cuarto del esquema de Moralejo (Tabla 2).

Asimismo, juzgamos que el criterio que dicte qué fuentes seleccionar para acometer su estudio debe ser la adecuación de los contenidos de dicho análisis iconológico —tercera pregunta— a la teoría desarrollada por los manuales escolares en su texto expositivo. Al respecto, como se podrá intuir, buena parte de los valores simbólicos de una imagen o de los significados derivados de la reconstrucción de una prueba perdida son únicamente comprensibles a la luz de contextos espacio-temporales determinados. Por el contrario, la necesaria perspectiva global desde la que se presenta la Historia en la ESO lleva a mostrar las características generales de un período sin entrar en consideraciones sobre las peculiaridades de cada sub-etapa o las particularidades de cada lugar concreto. Por lo tanto, adentrarse en aquellos supondría una hiperespecialización que no sólo contravendría los objetivos que se persiguen en la ESO⁶, sino que impediría un aprendizaje significativo al convertir una vez más la materia en un ejercicio memorístico.

Consecuentemente, nuestra propuesta de transposición didáctica se basa en dos premisas: simplificar los niveles del método iconográfico, reduciéndolos a tres y englobando dentro del análisis iconológico las nociones de significado intrínseco (Panofsky, 1939) y significación global (Gombrich, 1972), y analizar imágenes que posibiliten la consonancia entre las conclusiones derivadas de su interpretación y las explicaciones del libro de texto.

Este planteamiento lleva aparejada otra ventaja: la práctica del método iconográfico puede iniciarse desde primero de la ESO, dado que, en términos conceptuales, los saberes que se requieren se adecúan a lo establecido para cada curso y, desde un punto de vista procedimental, el “saber hacer” de cada nivel no debería entrañar mayor dificultad para alumnos que, en teoría, ya han entrado en el período de las operaciones formales (Trepát, 2006a).

Eso sí, su enseñanza debe plantearse de forma gradual con la meta última de que los alumnos que finalicen cuarto curso sean capaces de enfrentarse por sí solos a la lectura de una fuente iconográfica.

Para ello, en el primer curso sugerimos descomponer el análisis en multitud de preguntas guía que, divididas ya en las tres fases, permitan a los estudiantes familiarizarse con el procedimiento. Asimismo, para favorecer la identificación de los motivos y temas proponemos el trabajo con otras fuentes primarias, tanto literarias como iconográficas, cuya correspondencia con la manifestación objeto de estudio sea lo más evidente posible. En este momento lo prioritario es, por un lado, que interioricen

los pasos entendiendo qué se pretende con cada uno y, por otro, que comprendan la importancia capital que tiene la corrección de los términos empleados: una identificación errónea en el primer nivel provocará fallos en los siguientes.

En el segundo curso, además de reducir el número de preguntas de la descripción pre-iconográfica, conviene introducir para el análisis iconográfico los diccionarios de símbolos e iconografías religiosas y mitológicas. Con ello se consigue que los alumnos, además de afianzar la rutina del método, distingan entre fuentes primarias y secundarias y comprueben que el trabajo del historiador exige manejar ambas.

En cuarto curso las guías del primer y segundo nivel deben restringirse al máximo, eliminando las de aquel y limitando las de éste a señalar posibles fuentes a emplear. Respecto a estas, creemos recomendable que, en la medida de lo posible, la resolución del análisis exija consultar varias que puedan incluso resultar, en algunos aspectos, contradictorias. De este modo, los estudiantes experimentarán en primera persona la parcialidad de las fuentes y, por tanto, la necesidad constante de someterlas a crítica. En cuanto al análisis iconológico, de cara a favorecer una correcta interpretación de la imagen juzgamos oportuno mantener las preguntas, pero formularlas sólo de manera orientativa y, por tanto, menos explícita que en los cursos precedentes.

En definitiva, proponemos incrementar gradualmente la dificultad del método reduciendo progresivamente el número de preguntas guía y ampliando el tipo y número de fuentes necesarias para resolver el análisis.

No obstante, este aumento paulatino de la complejidad no es suficiente para lograr que los alumnos aprendan el método de forma significativa, si no que es necesario darle continuidad a su práctica. Es decir: no basta con aplicar este procedimiento una vez al año o por trimestre, sino que es preciso incorporarlo a la rutina del aula. En este sentido, creemos que lo ideal sería planificar, al menos, un análisis iconográfico por cada unidad didáctica, en donde esta actividad podría emplearse bien a modo de evaluación inicial para comprobar los preconceptos del alumnado sobre algún tema determinado, o bien durante la evaluación formativa, como ejercicio de clase para repasar y afianzar las explicaciones del profesor. A partir de ese momento podría incorporarse también a la evaluación sumativa, puesto que coincidimos con Trepát (2006) cuando afirma que aquellas pruebas encaminadas a medir la suficiencia de los estudiantes deben ser análogas a las propuestas en el aula como actividades de aprendizaje.

Planteando así el trabajo con las fuentes iconográficas, consideramos que al terminar la ESO el alumnado habrá asimilado un método científico válido para analizar imágenes, tendrá una idea de la multitud de fuentes primarias y secundarias que —casi siempre parciales— existen a su disposición y, desde luego, sabrá que tras estos

testimonios visuales se esconde mucha más información de la que a priori podría parecer.

6.2. La transposición didáctica del método iconográfico a través de ejemplos concretos

Una vez expuestas las consideraciones generales que, a nuestro juicio, pueden facilitar la transposición del método iconográfico para su aplicación en la ESO, pasamos a ejemplificarlas a través de seis fuentes concretas: el *Código de Leyes de Hammurabi* y las *Metopas XXX y XXI del Partenón* —pensadas para primero de la ESO—, la *Estatua ecuestre de Carlomagno o Carlos el Calvo* y *La entrega de las llaves a san Pedro* —para segundo— y tres fotogramas de *El Triunfo de la Voluntad* y el *Mapamundi de Peters* —para cuarto—.

En este caso, la selección de las mismas no sólo obedece a la afinidad entre la teoría recogida en los manuales escolares y las interpretaciones derivadas de su análisis iconológico —criterio que, como indicamos en el apartado anterior, hemos establecido para ceñirnos a lo prescrito para cada curso—, sino también a su uso frecuente en los libros de texto con una finalidad eminentemente ilustrativa.

A la hora de abordar cada uno de estos ejemplos aplicaremos siempre un mismo esquema, formado por cuatro apartados: *ficha técnica*, *conocimientos de los alumnos*, *análisis guiado* y *bibliografía*.

En la *ficha técnica* recogemos los datos básicos de la obra: nombre, autor, cronología, período/ estilo y, según el tipo de fuente, localizaciones original y actual o lugar de publicación.

En el apartado *conocimientos de los alumnos* señalamos la fuente concreta —es decir: el libro de texto particular— en que nos hemos basado para proponer la lectura de cada fuente.

El *análisis guiado* viene dado por las preguntas que los estudiantes deberán responder, para, de este modo, analizar las imágenes siguiendo los principios del método iconográfico. Dichas preguntas se disponen ya agrupadas conforme a los tres niveles del método y respetan las premisas que hemos fijado anteriormente en cuanto a su número y fuentes primarias y secundarias a las que remiten. Asimismo, dentro del análisis iconológico hemos añadido un apartado final —¡Piensa un poco más!— cuya respuesta exige a los alumnos extraer una última conclusión que no aparece explícitamente en el texto expositivo, pero que constituye una consecuencia lógica de la teoría desarrollada y la interpretación correcta de la imagen. De este modo, con esta coetilla buscamos favorecer la autonomía de los estudiantes y motivarlos a seguir profundizando en los contenidos que estas fuentes encierran.

Por último, en la *bibliografía* indicamos algunos estudios básicos que permiten aproximarse a la iconografía y el contenido de cada una de estas fuentes, si bien sólo en uno de ellos (Academia de Burdeos, 2012) se puede encontrar un análisis relativamente próximo al que nosotros proponemos. Consecuentemente, el desarrollo que exponemos a continuación ha sido enteramente concebido por nosotros para la presente propuesta práctica.

Paralelamente, cada uno de los seis ejemplos que abordamos cuenta con un Anexo propio en donde reunimos los materiales complementarios para cada análisis, a saber: la reproducción de la fuente iconográfica a estudiar, la transcripción del texto expositivo que se corresponde con los *conocimientos de los alumnos* y otras fuentes necesarias para la identificación e interpretación de los motivos y temas (primarias y secundarias, iconográficas y textuales). Igualmente, hemos considerado oportuno incluir aquí una resolución del análisis, que, en un hipotético uso editorial, podría formar parte del libro del profesor.

Consecuentemente, como se deduce del planteamiento que acabamos de describir, lo que pretendemos aquí no es ofrecer un conjunto de actividades cerradas y con una planificación preestablecida en cuanto a objetivos, competencias, temporalización y evaluación, sino ilustrar cómo se materializarían los criterios que hemos fijado en el apartado anterior para favorecer la transposición didáctica del método iconográfico, a saber: adecuación del contenido de la fuente a la teoría del texto expositivo, reducción paulatina de la cantidad de preguntas guía e incremento progresivo del tipo y número de fuentes complementarias, introduciendo incluso algunas contradictorias. Asimismo, a través de los seis ejemplos seleccionados deseamos demostrar que su análisis mediante el método iconográfico reporta, además de contenidos procedimentales, otros conceptuales y actitudinales, dando con ello respuesta al interés creciente por que el alumnado adquiriera nuevos conocimientos a partir del trabajo con las fuentes de información.

6.2.1. *El Código de Leyes de Hammurabi*

Los materiales complementarios para analizar esta fuente pueden encontrarse en el Anexo III.

I. Ficha técnica

NOMBRE COMPLETO: Código de Leyes de Hammurabi, rey de Babilonia

AUTOR: Desconocido

CRONOLOGÍA: 1792-1750 a.C.

PERÍODO/ ESTILO: Babilónico

LOCALIZACIÓN ORIGINAL: En el patio del templo del dios Shamash en Sippar, Irak

LOCALIZACIÓN ACTUAL: Museo del Louvre, París

II. Conocimientos de los alumnos

Véase el texto expositivo de Tornamira et al., 2011, pp. 159-162 en el Anexo III.b.

III. Análisis guiado

Descripción preiconográfica

1. Describe la figura masculina de la derecha:

- ¿Cómo es su tocado, manto y posición?
- ¿Qué tiene sobre los hombros?
- ¿Qué objetos sostiene con su mano derecha? ¿Qué hace con ellos?

2. Describe la figura masculina de la izquierda

- ¿Cómo es su tocado, manto y posición?
- Compara su vestimenta con la del Patesi Gudea (reproducida en el mismo libro: Tornamira et al., 2011, p. 161. Puede encontrarse en Anexo 1, fig. 1). ¿Qué diferencias existen entre una y otra?

Análisis iconográfico

1. Identifica la figura de la derecha:

- Considerando que la tiara de cuernos y el trono es un símbolo de divinidad, ¿qué tipo de personaje es esta figura? ¿Es habitual que en Mesopotamia se represente bajo apariencia antropomórfica?
- En concreto, ¿de qué es dios? ¿Cómo lo sabes? ¿Eres capaz de localizarlo en el Sello de Ada (Anexo III.c, fig. 14)?
- Lee la inscripción que se conserva en una estela babilónica (Anexo III.d). ¿Cómo se llama este dios?
- Según esta misma fuente textual, ¿es el dios de algo más? ¿Tiene relación con su presencia en un código de leyes?
- El aro y la vara tienen su origen en las herramientas de los constructores: una cuerda enrollada y la vara de medir. Con el tiempo se convirtieron en símbolos de autoridad, porque aludían a la capacidad del gobernante para construir el orden social y medir las vidas de las personas. ¿Cómo crees que un gobernante puede lograr esto? Una vez más, ¿guarda relación con la finalidad de este monolito?

2. Identifica la figura de la izquierda:

- ¿Cuál es entonces el cargo de esta figura?
- Fijándote en la ficha técnica, ¿podrías indicar su nombre?

3. Identifica el tema representado:

- ¿Qué relación se establece entre ambas figuras?
- Relaciona el tema representado con el monolito donde se ubica.

Análisis iconológico

1. Relaciona esta escena con lo que has aprendido sobre la sociedad y la religión mesopotámicas:

- Entre los distintos períodos que conformaron la historia de Mesopotamia ¿se constata alguna continuidad? Recuerda la comparación que has establecido entre Gudea (gobernante sumerio) y Hammurabi (rey babilónico).
- ¿De dónde se creía que procedía el poder de los reyes mesopotámicos?
- ¿Qué función de los reyes mesopotámicos se recoge en este monolito?

2. ¡Piensa un poco más!

- ¿Qué mensaje querría transmitir Hammurabi a su pueblo al representar las leyes que dictó bajo esta escena? ¿Crees que debían cumplirlas? ¿Por qué?

IV. Bibliografía

Black y Green, 1992; Gendrop, 1970; Kleiner, 2009; Levin, 2009; Museo del Louvre, sin fecha.

6.2.2. Las Metopas del Partenón

Los materiales complementarios para analizar esta fuente pueden encontrarse en el Anexo IV.

I. Ficha técnica

NOMBRE COMPLETO: Metopas XXX y XXXI del Partenón

AUTOR: Fidias

CRONOLOGÍA: 447-438 a.C.

PERÍODO/ ESTILO: Grecia clásica

LOCALIZACIÓN ORIGINAL: Arquitrabe sur del Partenón, Atenas

LOCALIZACIÓN ACTUAL: Museo Británico, Londres

II. Conocimientos de los alumnos

Véase el texto expositivo de Echevarría et al., 2010, pp. 116-122 en el Anexo IV.b.

III. Análisis guiado

Descripción preiconográfica

1. En la metopa superior, describe la figura de la derecha:
 - ¿Qué tipo de figura es?
 - ¿Lleva algún tipo de vestimenta?
 - ¿En qué posición está?
2. En la metopa superior, describe la figura de la izquierda:
 - ¿Qué características presenta y, por tanto, qué tipo de figura es?
 - ¿En qué posición está?
 - ¿Qué relación existe entre esta figura y la otra?
3. Sigue los mismos pasos para describir las dos figuras de la metopa inferior.

Análisis iconográfico

1. Identifica el tema representado:
 - Lee los relatos de Plutarco y Ovidio (Anexo IV.d) y resume su contenido.
 - ¿Qué momento recogen entonces ambas metopas?
 - Por tanto, ¿a quiénes representan las figuras masculinas?
 - Fíjate en el frontón occidental del Templo de Zeus en Olimpia (Anexo IV.c, fig. 17), ¿qué tema dirías que representa?

Análisis iconológico

1. Relaciona esta escena con lo que has aprendido sobre la civilización griega, respondiendo primero a la siguiente pregunta: si tradicionalmente la centauromaquia se ha visto como el triunfo de la razón sobre la barbarie, ¿con qué se identifican los lapitas y con qué los centauros?
 - ¿Podrían entonces los griegos sentirse identificados con los lapitas? ¿Qué avances culturales logran los griegos que confirman esta identificación?
 - Teniendo en cuenta que estas metopas datan del siglo V a.C., si los griegos se estuviesen identificando a sí mismos con los lapitas y viesan en los centauros a los persas, ¿qué hecho histórico se estaría rememorando aquí?
 - Consecuentemente, ¿con qué finalidad se estaría empleando el relato mitológico de la centauromaquia?
2. ¡Piensa un poco más!
 - Fíjate en lugar donde se conservan estas metopas. ¿Podríamos interpretarlas correctamente si desconociésemos su ubicación original?

IV. Bibliografía

Castriota, 1992; Grimal, 1994, p. 96; Kleiner, 2009a; Museo Británico, sin fecha.c.

6.2.3. La Estatua ecuestre de Carlomagno o Carlos el Calvo

Los materiales complementarios para analizar esta fuente pueden encontrarse en el Anexo V.

I. Ficha técnica

NOMBRE COMPLETO: Estatua ecuestre de Carlomagno o Carlos el Calvo

AUTOR: Anónimo

CRONOLOGÍA: siglo IX el jinete. Se cree que el caballo es reutilizado y procede del Bajo Imperio Romano

PERÍODO/ ESTILO: Carolingio (jinete) y Tardo Antigüedad (caballo)

LOCALIZACIÓN ORIGINAL: Desconocida. Procedencia: Catedral de Metz, en cuyos inventarios consta desde el siglo XVII

LOCALIZACIÓN ACTUAL: Museo del Louvre, París

II. Conocimientos de los alumnos

Véase el texto expositivo de Burgos y Muñoz-Delgado, 2008, pp. 101-102 en el Anexo V.b

III. Análisis guiado

Descripción pre-iconográfica

1. Describe, lo más detalladamente posible, las figuras y motivos que integran esta escultura.

Análisis iconográfico

1. Identifica el personaje representado apoyándote en las siguientes cuestiones:

- El jinete lleva como atributos una corona y la bola del mundo. Busca en un diccionario de símbolos (Anexo V.e) qué simbolizan y, por tanto, cuál es su cargo.
- Siguiendo la descripción de Eginardo (Anexo V.d) y teniendo presente el denario que reproduce la figura 20 del Anexo V.c, ¿de quién podría tratarse?
- Fíjate ahora en la figura 21 de ese mismo anexo y señala qué paralelismos encuentras entre ambas.
- ¿Podemos saber con certeza de qué personaje se trata?
- Compara ahora esta escultura con la que reproduce la figura 22 el Anexo V.c. y que está datada en el siglo II d.c. ¿Qué crees que ha podido pasar?

Análisis iconológico

1. Relaciona esta estatua con lo que has aprendido sobre la política desarrollada durante el imperio carolingio:

- ¿Por qué querría un emperador carolingio (Carlomagno o Carlos el Calvo) ser representado como un emperador romano?
- En el siglo IX la estatua ecuestre que a día de hoy sabemos que representa a Marco Aurelio se creía que representaba a Constantino. ¿Recuerdas qué supuso este emperador para el cristianismo? ¿Por qué entonces el emperador carolingio querría representarse en concreto como este emperador romano?

2. ¡Piensa un poco más!

- Se utiliza la expresión Renacimiento carolingio cuando se habla de la cultura y el arte de este período. ¿A qué crees que se debe esta expresión?
- Por lo tanto, teniendo en cuenta los modelos seguidos por el arte carolingio ¿crees que cumplió sólo una finalidad funcional o estética? ¿Para qué más pudo servir?
- ¿Crees entonces que esta escultura ecuestre era sólo una pieza decorativa?

IV. Bibliografía

Academia de Burdeos, 2012; Hubert, 1968; Museo del Louvre, sin fecha.a.

6.2.4. La entrega de las llaves a san Pedro

Los materiales complementarios para analizar esta fuente pueden encontrarse en el Anexo VI.

I. Ficha técnica

NOMBRE COMPLETO: La Entrega de las llaves a san Pedro

AUTOR: Peter Paul Rubens

CRONOLOGÍA: 1613/1615

PERÍODO/ ESTILO: Barroco

LOCALIZACIÓN ORIGINAL: Nuestra Señora de la Capilla, Bruselas

LOCALIZACIÓN ACTUAL: Gemäldegalerie, Berlín

II. Conocimientos de los alumnos

Véase el texto expositivo de Garrido, 2012, p. 254 en el Anexo VI.b.

III. Análisis guiado

Descripción pre-iconográfica

1. Describe, lo más detalladamente posible, las figuras y motivos que reproduce esta pintura.

Análisis iconográfico

1. Identifica los personajes representados.

- Puedes compararlos con los que se figuran en otras obras, como *La Resurrección de Cristo* del mismo pintor (Anexo VI.c, fig. 24). ¿A quién representa entonces la figura masculina colocada a la izquierda del primer término?
- También puedes utilizar un diccionario de iconografía cristiana. Lee el fragmento extraído de uno de ellos (Anexo VI.e) para identificar a los demás personajes.

2. Identifica el tema representado.

- Lee y resume el pasaje bíblico que inspira esta obra (Anexo VI.d).
- ¿Coinciden los personajes que has identificado con el tema que se quiere representar?

Análisis iconológico

1. Relaciona esta pintura con lo que has aprendido sobre la situación religiosa en la que se encuentra Europa desde principios del siglo XVI:

- ¿Crees que las llaves deben ser interpretadas en sentido literal o metafórico? ¿Por qué?
- ¿Qué significa entonces que Pedro reciba las llaves? ¿En qué posición lo coloca respecto a los demás apóstoles?
- Dado que según la tradición san Pedro es el primer apóstol de Roma, los papas se consideran sus herederos. ¿Crees entonces que los papas estarían interesados en recordar al pueblo este episodio? ¿Por qué?
- ¿En qué momentos necesitaría la Iglesia de Roma insistir en este episodio? Cuando Rubens pinta este cuadro, ¿es uno de ellos?

2. ¡Piensa un poco más!

- Perugino pintó en 1481 para la Capilla Sixtina el fresco *La entrega de las llaves a san Pedro* (Anexo I, fig. 6), considerada una de las obras maestras del arte occidental. Las preocupaciones que entonces tenía la Iglesia de Roma, ¿eran las mismas que cuando Rubens realizó su cuadro? Entonces, ¿qué tendrían en común?⁷

IV. Bibliografía

Carmona, 2003; Chastel, 1986; Réau, 1996.

6.2.5. Fotogramas de *El Triunfo de la Voluntad*

Los materiales complementarios para analizar esta fuente pueden encontrarse en el Anexo VII.

I. Ficha técnica

NOMBRE COMPLETO: Fotogramas procedentes de *El Triunfo de la Voluntad* (1:03'; 4:31'; 5:07')

AUTOR: Leni Riefenstahl

CRONOLOGÍA: 1934-1935

PERÍODO/ESTILO: Alemania Nazi

PELÍCULA ORIGINAL: *Triumph des Willens*

II. Conocimientos de los alumnos

Véase el texto expositivo de González y Perales, 2008, p. 170 en el Anexo VII.b.

III. Análisis guiado

1. Realiza la descripción pre-iconográfica de los tres fotogramas

2. Análisis iconográfico

Basándote en los tres documentos de los Anexos VII.c y VII.d, identifica los personajes y escenas que se recogen en los fotogramas e indica en qué género se encuadraría la película.

3. Análisis iconológico

1. Relaciona estos tres fotogramas con lo que has aprendido sobre el régimen nazi:

- ¿Cuál era la consideración del Führer?
- ¿Qué apoyo recibía por parte de la población alemana?
- ¿Con qué finalidad se empleó el cine?

2. ¡Piensa un poco más!

- ¿Son objetivas estas imágenes?
- ¿Por qué crees que Leni Riefenstahl defendió que esta película era un documental?

IV. Bibliografía

Devereaux, 2001; Gubern, 1994; Ibars y López, 2006.

6.2.6. El Mapamundi de Peters

Los materiales complementarios para analizar esta fuente pueden encontrarse en el Anexo VIII.

I. Ficha técnica

NOMBRE COMPLETO: Mapamundi derivado de la proyección de Peters o Galls-Peters

AUTOR: Arno Peters

CRONOLOGÍA: 1972

PERÍODO/ESTILO: Descolonización

PUBLICACIÓN ORIGINAL: *Die Neue Kartographie*

II. Conocimientos de los alumnos

Véase el texto expositivo de García y Gatell, 2012, pp. 120 y 234 en el Anexo VIII.b.

III. Análisis guiado

1. Realiza la descripción pre-iconográfica

2. Análisis iconográfico

Basándote en los Anexos VIII.c- VIII.e (figs. 29-31, docs. 1-5), identifica la imagen representada y compárala con sus antecedentes.

Análisis iconológico

1. Relaciona esta fuente con lo que has aprendido sobre la situación de los imperios coloniales en la segunda mitad del siglo XX:

- ¿Cuál son las lecturas que hace Peters de su mapa y del de Mercator?
- Relaciona dichas lecturas con el contexto en que las formula.
- ¿Por qué Gall no hizo la misma lectura de su proyección si era análoga a la de Peters?
- ¿Crees que dicha lectura justificó el éxito de su mapa?

2. ¡Piensa un poco más!

- Apoyándote en el Anexo VIII.e, documento 6, ¿qué conclusiones crees que se extrajeron de la controversia surgida en torno al mapa de Peters?

IV. Bibliografía

Brotton, 2014; Ibáñez, 2006; King y Vujakovic, 1989; Krygier, 2014.

7. Conclusiones

En el presente trabajo hemos formulado, a modo de propuesta práctica, la transposición didáctica del método iconográfico, surgido al amparo de la Historia del Arte en la década de 1930.

Al respecto, tras exponer los principios de esta metodología científica, hemos establecido una serie de adaptaciones que en nuestra opinión permitirían su implementación en la ESO, a saber: considerar objeto plausible de análisis cualquier fuente iconográfica, es decir, todo testimonio humano que se vale de la imagen para transmitir una información; limitar a tres los niveles del método, abarcando dentro del tercero —al que sugerimos denominar análisis iconológico— las nociones de significado intrínseco y significación global; abordar aquellas fuentes cuya interpretación iconológica no sobrepase los contenidos desarrollados en los manuales escolares, en aras de no exceder lo prescrito para cada curso; aplicar el método desde el primer curso de la ESO, aumentando progresivamente su complejidad mediante un incremento del tipo y número de las fuentes a consultar y una reducción del número de preguntas guía que pauten cada nivel interpretativo; y planificar al menos una actividad de análisis iconográfico en cada unidad didáctica, pudiendo emplearse en la evaluación inicial, formativa o final.

Respetando estas premisas hemos mostrado cómo se podría acometer el análisis de seis fuentes iconográficas y obtener como resultado contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En concreto, en todas ellas el “saber hacer” ha venido dado por la puesta en práctica del método iconográfico, aplicando correctamente sus tres niveles y diferenciando el cometido de cada uno de ellos.

El “saber ser/estar” lo ha propiciado, por un lado, el propio objeto de estudio: las manifestaciones del patrimonio artístico-cultural, habida cuenta de que el conocimiento de los ricos significados que encierran sin duda ha de favorecer su respeto, valoración y toma de conciencia de la necesidad de preservarlas; por otro, esos mismos significados han mostrado su pertinencia para acometer reflexiones de naturaleza actitudinal y en torno a temas tan dispares como el expolio de bienes patrimoniales (*Metopas del Partenón*), la manipulación de la realidad con determinados fines (*El Triunfo de la voluntad*) o la descolonización (*Mapamundi de Peters*).

Finalmente hemos comprobado algunos de los “saberes” que pueden comunicar las fuentes seleccionadas: el continuismo entre los reinos o imperios de la historia de Mesopotamia, el antropocentrismo de sus dioses, la creencia de que el poder de los reyes era de origen divino o el hecho de que entre sus labores se encontraba la

administración de justicia (*Código de leyes de Hammurabî*); la victoria de los griegos sobre los persas en las Guerras Médicas o la fe que aquellos depositaban en la razón frente a la barbarie (*Metopas del Partenón*); la instauración del Sacro Imperio Romano Germánico de la mano de la dinastía carolingia, caracterizado por una vuelta a la Antigüedad tardía y por la defensa del cristianismo en todos sus territorios (*Estatua ecuestre de Carlomagno o Carlos el Calvo*); la reivindicación por parte de la Iglesia de Roma de su primacía y autoridad para frenar los movimientos cismáticos, tales como los surgidos con la Reforma (*La entrega de las llaves a san Pedro*); la condición mesiánica atribuida a Hitler, la seducción que éste ejercía sobre las masas y la función propagandística del cine (fotogramas de *El Triunfo de la Voluntad*); la opinión internacional partidaria al derecho de autodeterminación de los pueblos y el proceso de descolonización de la segunda mitad del siglo XX (*Mapamundi de Peters*).

Con todo ello, juzgamos haber demostrado que cuando la iconografía es pertinentemente analizada pasa a engrosar la lista de posibles fuentes con las que trabajar para que, según lo expuesto por la legislación y la didáctica, los alumnos aprendan a buscar, obtener y procesar la información y transformarla en conocimiento.

Particularmente, y como asimismo hemos podido verificar a través de los seis ejemplos seleccionados, buena parte de los conocimientos o saberes derivados de las fuentes iconográficas son de índole histórica, evidencian características propias del momento y lugar en que fueron creadas y sirven, por tanto, para conocer el pasado.

En resumidas cuentas, en el presente trabajo hemos satisfecho nuestros tres objetivos específicos de partida: hemos acometido la transposición didáctica del método iconográfico para poder implementarlo en la ESO, dentro del temario de Historia; hemos ejemplificado su idoneidad para extraer de las fuentes iconográficas contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y, por consiguiente, para convertirlas en auténticas fuentes de información a partir de las cuales adquirir conocimiento; y, habida cuenta de la naturaleza prioritaria de dichas informaciones, hemos probado que las manifestaciones del patrimonio artístico-cultural constituyen fuentes primarias de primer orden para reconstruir el pasado histórico.

Consecuentemente, consideramos que hemos alcanzado también el objetivo general que nos propusimos: mediante la introducción del análisis de imágenes conforme a los dictados del método iconográfico, creemos haber contribuido a enriquecer la enseñanza de la Historia en la ESO.

8. Limitaciones y prospectiva

A pesar de haber cumplido con el objetivo de partida, somos conscientes de que nuestro trabajo presenta una limitación importante: no hemos podido trasladar a la

realidad del aula nuestra propuesta práctica y, por lo tanto, no hemos podido comprobar si su planteamiento es el adecuado. Ello provoca que desconozcamos si las premisas que establecimos para implementar el método iconográfico en la ESO son las convenientes, o si, por el contrario, las adaptaciones que sugerimos son o excesivas, o insuficientes. Evidentemente, los criterios que fijamos garantizan, por un lado, la sintonía con las exigencias de cada curso y, por otro, responden a la búsqueda de un incremento paulatino de la complejidad en aras de garantizar un aprendizaje significativo, pero hasta que esta teoría no se contraste con la práctica —y de nuevo la práctica con la teoría— no se puede afirmar su pertinencia. Ciertamente es que, incluso en ese momento, las conclusiones no dejarán de ser parciales en tanto que válidas para un grupo determinado de alumnos con unas características concretas, pero al menos entonces se establecerá un marco de referencia desde el que se podrán acometer los ajustes oportunos para cada caso.

Justamente, la ausencia de este marco empírico constituye otra limitación de nuestro trabajo: como expusimos en el apartado correspondiente, la bibliografía a la que hemos tenido acceso no refiere ningún tipo de experiencia previa en torno a la aplicación del método iconográfico en la ESO —o de cualquier otra metodología científica destinada al análisis sistemático de imágenes—. Igualmente, tampoco tenemos constancia de ningún intento a nivel teórico de establecer su transposición, de ahí que, en este sentido, nuestra propuesta práctica sea una construcción *ex nihilo*. Precisamente por ello, la hemos destinado a sentar unas bases generales y demostrar su aplicación a través de seis fuentes, dejando a la libre elección de los docentes qué uso concreto dar a las actividades basadas en el método iconográfico. En este sentido, hemos obviado conscientemente la programación de cada ejemplo, porque, después de haber señalado la posibilidad de emplear este tipo de ejercicios en la evaluación inicial, formativa o sumativa, consideramos preferible que sea cada profesor quien, en función de sus necesidades particulares, la establezca.

Ello no impide que semejante planificación no pueda ser objeto de investigaciones futuras, las cuales, tomando como punto de partida el marco teórico que hemos establecido, procuren explotar al máximo sus posibilidades. Al respecto, dichas investigaciones podrían ofrecer un listado de las fuentes iconográficas que resultan más ricas y sugerentes para cada curso, especificar cuáles son las más apropiadas según cada momento de la evaluación, determinar qué objetivos permiten satisfacer, proponer una temporalización acorde con su dificultad y finalidad, concretar mediante qué instrumentos y criterios evaluar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que llevan implícitos, desarrollar qué competencias específicas —además

del tratamiento de la información y la competencia para aprender a aprender— contribuyen a adquirir, etc.

Asimismo, otros trabajos podrían abordar la adaptación del método para los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, dado que en las consideraciones generales tampoco hemos contemplado las medidas de atención a la diversidad.

Por otra parte, también serían interesantes estudios que le diesen continuidad al método en el Bachillerato: puesto que hemos fijado como meta ideal que, al finalizar cuarto de la ESO, los alumnos sean capaces de enfrentarse por sí solos a la lectura de una fuente iconográfica, convendría determinar qué adaptaciones del método resultarían aconsejables en la Educación Secundaria Post-obligatoria.

Consideramos, por tanto, que nuestra propuesta práctica es tan limitada como necesaria o “prospectiva”: al formular por vez primera cómo analizar, en aras de enriquecer la enseñanza de la Historia en la ESO, imágenes empleando un método científico, no ha habido por nuestra parte más pretensiones que justificar por qué era necesario y cómo se podía hacer, pero esperamos haber sentado las bases para ulteriores desarrollos, bien del profesorado mismo, o bien de otros investigadores.

Eso sí, para que dichas investigaciones sean posibles, también es necesario que desde las disciplinas científicas —la Historia y la Historia del Arte— se continúe profundizando en la iconografía y los contenidos del patrimonio artístico-cultural, puesto que la escasez de estudios especializados —reducidos muchas veces a las grandes obras del arte— constituye otra de las limitaciones a las que nos hemos tenido que enfrentar.

9. Referencias bibliográficas

- Academia de Burdeos. (2012). *La statue équestre de Charlemagne ou Charles le Chauve*. Material no publicado. Recuperado el 30 de agosto de 2014 de <http://www.ac-bordeaux.fr/ia64/fileadmin/fichiers/circos/biarritz/JPMERCE/oeuvre-du-mois/charlemagne05.pdf>.
- Anadón, J. (2012). Capítulo 4: Fuentes domésticas para la enseñanza del presente: la reconstrucción de la memoria histórica dentro del aula. En Alcaide, A., Anadón, J., Anguita, M., Barba, C., Boldú, S., Carroza, M., Castellano, N., Feixes, D., Heredia, M.F., Humanes, M.A., Parcerisa, A., Poblador, E.M., Quinquer, D., Santacana, J. (1ª Ed.), *Recursos y estrategias para estudiar ciencias sociales* (pp. 41-51). Barcelona: Graó.
- Arregi Biziola, M. (2012, 7 de mayo). La verdad sobre el mapa de Peters [*Naukas*]. Recuperado el 3 de septiembre de 2014 de <http://naukas.com/2012/05/07/el-mapa-de-peters/>.
- Berizzi, J.G. (2000). *Statuette équestre: "Charlemagne" ou Charles le Chauve*. Recuperado el 30 de agosto de 2014 de <http://www.louvre.fr/en/oeuvre-notices/equestrian-statuettes-charlemagne-or-charles-bald>.
- Black, J. y Green, A. (1992). *Symbols of Ancient Mesopotamia. An illustrated dictionary*. Londres: The British Museum Press.
- Bravo Castillo, J. (1990). *X encuentro de didáctica de las Ciencias Experimentales*. Ciudad Real: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Brotton, J. (2014). Equal Area World Map. Arno Peters. *Great Maps: the world's masterpieces explored and explained* (pp. 226-229). Londres: Dorling Kindersley.
- Burgos, M. y Muñoz-Delgado, M.C. (2008). *Ciencias Sociais, Xeografia e Historia 2*. Madrid: Grupo Anaya.
- Carmona Muela, J. (2003). *Iconografía de los santos*. Madrid: Istmo.
- Castriota, D. (1992). Capítulo 4: The Persian Wars and the Sculptures of the Parthenon. *Myth, Ethos and Actuality: Official Art in Fifth-century B.C. Athens*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Chastel, A. (1986). *La Capilla Sixtina* (Trad. S. Constante). Barcelona: Plaza & Janés.
- D'Angelo, M.L. (2004). *Problemas y propuestas en la enseñanza de la geografía. El uso de materiales cartográficos*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Departamento de Dibujo (2012). *Los pintores más importantes y sus obras*. Recuperado el 30 de agosto de 2014 de <http://pintoresysuscuadros.blogspot.com.es/2012/06/descendimiento-de-la-cruz-autor-peter.html>

- Devereaux, M. (2001). Capítulo 9: Beauty and evil: the case of Leni Riefenstahl's Triumph of the Will. En Levinson, J. (Ed.), *Aesthetics and Ethics* (pp.227-256). Nueva York: Cambridge University Press.
- Echevarría Rosales, C., Ribagorda Salas, M^a C., Bettosini Díaz, S., Cano Echevarría, B., Hutchings, M. (2010). *Social Science. 1 Secondary Education*. Madrid: Anaya.
- Espino, O., Etxebarría, L., García, J., Grence, T., Marías, D., Moralejo, P. y Ramírez, D. (2003). *Geografía e Historia para 2º de ESO*. Madrid: Santillana Educación.
- Etxebarría, L., Grence, T., Moralejo, P. y Ramírez, D. (2002). *Geografía e Historia para 1º de ESO. Libro/Diario de clase*. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones.
- Fernández Martínez, C. (2013). *Iconografía de una ciudad atlántica. Memoria e identidad visual de Pontevedra*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Santiago de Compostela. Recuperada de <http://hdl.handle.net/10347/9566>.
- García Mahiques, R. (2009). *Iconografía e iconología. Cuestiones de método*, v. 2. Madrid: Encuentro.
- García Sebastián, M. y Gatell Arimont, C. (2012). *Ciencias sociais, Xeografía e Historia. Novo Cabo Fisterra 4.1., 4.2 y 4.3*. Barcelona: Vicens Vives.
- Garrido González, A. (Ed.). (2012). *Ciencias sociais, Xeografía e Historia 2. Bloque II: Historia*. A Coruña: Rodeira-grupo edebé.
- Gemäldegalerie der Staatlichen Museen zu Berlin. (Sin fecha). *Christus übergibt dem Heiligen Petrus die Himmelsschlüssel*. Recuperado el 30 de agosto de 2014 de <http://www.smb-digital.de/eMuseumPlus?service=ExternalInterface&module=collection&objectId=863360&viewType=detailView>
- Gendrop, P. (1970). Capítulo 7: Arte babilónico y asirio. En Fernández Torregrosa, A. (Coord.), *Historia del arte*, v. 1. Barcelona: Salvat Editores.
- Gombrich, E.H. (1972). *Symbolic Images: Studies in the Art of the Renaissance II*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gombrich, E.H. (1983). *Imágenes simbólicas* (Trad. R. Gómez Díaz). Madrid: Alianza Editorial.
- González Serén, X.A. y Perales Álvarez, A. (Ed.). (2008). *Historia. 4 ESO*. Santiago de Compostela: Edicións Obradoiro-Santillana Educación.
- Grimal, P. (1994). *Diccionario de mitología griega y romana* (Trad. F. Payarols). Barcelona: Paidós.
- Gubern, R. (1994). Capítulo 4: La imagen nazi. *La imagen pornográfica y otras perversiones ópticas*. Torrejón de Ardoz: Akal.
- Hernández Cardona, X. (2002). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona: Graó.
- Hubert, J. (1968). *El Imperio carolingio* (Trad. L. Hernández Alonso). Madrid: Aguilar.

- Iafrancesco Villegas, G. M. (2005). Capítulo 6: El método científico en la didáctica de la biología y su relación con el desarrollo de las operaciones mentales. *Didáctica de la biología: aportes a su desarrollo* (pp. 71-74). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ibáñez Torres, R. (2006). El problema de Arno Peters, un problema cartográfico. *Suma*, 52, 101-109.
- Ibars Fernández, R. y López Soriano, I. (2006). La Historia y el cine. *Clio*, 32, s.p. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n32/historiaycine/historiaycine.htm>.
- Kaiser, W. L. (2012). Capítulo 5: The Peters Paradox. *How Map Change Things* [version ebook]. Recuperado de <http://www.howmapschangethings.com/ebook/how-maps-change-things-1>.
- King, P. y Vujakovic, P. (1989). Peters Atlas: a new era of cartography or publisher's con-trick? *Geography*, v. 74, n. 3, 245-251. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/40571673>.
- Kleiner, F. (2009). Hammurabi's Law Code. *Gardner's Art through the Ages: The Western Perspective* (p. 29). Boston: Cengage Learning.
- Kleiner, F. (2009a). Parthenon: metopes. *Gardner's Art through the Ages: The Western Perspective* (pp. 114-115). Boston: Cengage Learning.
- Krygier, J.B. (2014, 17 de abril). Lecture Outline: Peter's Map Projection Controversy [Geography 222. The Power of Maps]. Recuperado el 3 de septiembre de 2014 de http://go.owu.edu/~jbkrygie/krygier_html/geog_222/geog_222_lo/geog_222_lo17.html.
- Lafuente Ferrari, E. (1972). Introducción a Panofsky (Iconología e Historia del arte). En Panofsky, E., *Estudios sobre iconología* (trad. B. Fernández) (pp. IX-XL). Madrid: Alianza Editorial.
- Levin, J. (2009). Capítulo 7: The Laws of Hammurabi. *Hammurabi* (pp. 81-96). Nueva York York: Infobase Publishing.
- Llull, J. (2011, 27 de abril). Retrato de Carlos el Calvo [Arte e iconografía]. Recuperado el 30 de agosto de http://www.arteiconografia.com/2011_04_01_archive.html.
- Martín Rodríguez, C., Campo Viguri, J., García Velázquez, A. y Wehrle Roig, A. (1992). *Enseñanzas de las ciencias en la educación secundaria*. Madrid: Rialp.
- Martínez Martín, C. (2013). La investigación iconográfica del mapa histórico de América (s. XVIII) en las cartotecas del Ministerio de Defensa de España. *Anuario Americanista Europeo*, 11, 25-48. Recuperado de <http://www.red-redial.net/revista/anuario-americanista-europeo/article/view/189>.

- Mateo, J. (2000). Capítulo 2: La evaluación del aprendizaje de los alumnos. *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas* (pp. 57-85). Barcelona: ICE-Horsori.
- Mauri, T. (2006). Capítulo 4: ¿Qué hace que el alumno y alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento. En Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., Zabala, A. (16ª Ed.), *El constructivismo en el aula* (pp. 65-100). Barcelona: Graó.
- Moralejo Álvarez, S. (2004). Capítulo 1: Iconografía e iconología. *Formas elocuentes. Reflexiones sobre la teoría de la representación*, v. 2 (pp. 9-62). Madrid: Akal.
- Museo Británico. (Sin fecha). *The Adda Seal*. Recuperado el 29 de agosto de 2014 de http://www.britishmuseum.org/research/collection_online/collection_object_details.aspx?objectId=368706&partId=1&searchText=89115+&page=1
- Museo Británico. (Sin fecha.a). *The Parthenon Sculptures. South Metope XXX*. Recuperado el 29 de agosto de 2014 de http://www.britishmuseum.org/research/collection_online/collection_object_details.aspx?objectId=461681&partId=1&searchText=South+metope+XXX&page=1.
- Museo Británico. (Sin fecha.b). *The Parthenon Sculptures. South Metope XXXI*. Recuperado el 29 de agosto de 2014 de http://www.britishmuseum.org/research/collection_online/collection_object_details.aspx?objectId=461680&partId=1&searchText=South+metope+XXXI&page=1.
- Museo Británico. (Sin fecha.c). *Parthenon Sculpture: Centaur and Lapith*. Recuperado el 29 de agosto de 2014 de http://www.britishmuseum.org/explore/highlights/highlight_objects/gr/p/parthenon_sculpture_metope.aspx.
- Museo del Louvre. (Sin fecha). *Law Code of Hammurabi, King of Babylon*. Recuperado el 27 de agosto de 2014 de <http://www.louvre.fr/en/oeuvre-notices/law-code-hammurabi-king-babylon>.
- Museo del Louvre. (Sin fecha.a). *Equestrian statuette of Charlemagne or Charles the Bald*. Recuperado el 30 de agosto de 2014 de <http://www.louvre.fr/en/oeuvre-notices/equestrian-statuettes-charlemagne-or-charles-bald>.
- Panofsky, E. (1957). *Meaning in the Visual Arts*. Nueva York: Doubleday & Company.
- Panofsky, E. (1970). Capítulo 1: Iconografía e iconología. Introducción al estudio del arte del Renacimiento. *El Significado en las Artes Visuales* (pp. 37-59). Buenos Aires: Ediciones Infinito.
- Panofsky, E. (1972). Capítulo 1: Introducción. *Estudios sobre iconología* (trad. B. Fernández) (pp. 13-44). Madrid: Alianza Editorial.
- Plutarco. (Sin fecha). Teseo. *Vidas paralelas*, v. I. Recuperado de http://www.imperivm.org/cont/textos/txt/plutarco_vidas-paralelas-ti-teseo.html

- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Publio Ovidio Nasón. (1970). Libro XII. *Metamorfosis* (trad. J. Campos) (s.p.). S.l.: Mikel Angoar.
- Quinquer, Dolors (2002). Capítulo 5: Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos. En Benejam, P. y Pagès, J. (Eds.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación secundaria* (pp. 97-122). Barcelona: ICE-Horsori.
- Ramírez, J.A. (1983). Capítulo 4: Para leer a San Ivo alla Sapienza (La utopía semántica en el barroco). *Edificios y sueños: estudios sobre arquitectura y utopía* (pp. 186-270). Málaga: Universidad de Málaga.
- Réau, L. (1996). *Iconografía del arte cristiano. Iconografía de la Biblia, Nuevo Testamento*, t. 1, v. 2 (trad. D. Alcoba). Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Riefenstahl, L. (Directora). (1934). *Triumph des Willens*. [Película]. Alemania: Reichsparteitagfilm. Recuperado el 4 de septiembre de 2014 de <https://archive.org/details/TriumphOfTheWillgermanTriumphDesWillens>.
- Riefenstahl, L. (1934a). *Screenplay of Triumph des Willens*. Recuperado el 5 de septiembre de 2014 de http://www.dasblauelicht.net/triumph_des_willens3.htm.
- Roy, J.J.E. (1838). *Histoire de Charlemagne et de son siecle*. Tours: A. Mame et Cie Éditeurs.
- Scio de S. Miguel, P. (1796). *La Biblia vulgata latina traducida en español, y anotada conforme al sentido de los Santos Padres y Expositores Católicos*. Madrid: en la imprenta de don Benito Cano.
- Seminario Galego de Educación para a Paz (2005). *Educación para desarmar la violencia: materiales didácticos para promover una cultura de paz*. Fuencarral: Catarata.
- Solé, I. y Coll, C. (2006). Capítulo 1: Los profesores y la concepción constructivista. En Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., Zabala, A. (16ª Ed.), *El constructivismo en el aula* (pp. 7-23). Barcelona: Graó.
- Soler, E. (2006). Capítulo 2: Construyendo el constructivismo. *Constructivismo, innovación y enseñanza efectiva* (pp. 29-56). Caracas: Equinoccio.
- Tornamira, L., Ayuso, F., Hernández, J.A. y Requero, M. (2011). *Ciencias sociales, geografía e historia. 1º ESO Galicia*. Madrid: Akal.
- Trepal Carbonell, C. A. (2006). Capítulo 4: Evaluación y procedimientos. *Procedimientos en historia: un punto de vista didáctico* (pp. 81-118). Barcelona: Graó.

- Trepat Carbonell, C. A. (2006a). Capítulo 6: Uso y proceso de fuentes para obtener información de naturaleza histórica. Las fuentes primarias (I). *Procedimientos en historia: un punto de vista didáctico* (pp. 163-194). Barcelona: Graó.
- Tribó Travería, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Tribó Travería, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de Secundaria. *Educación xx1*, 11, 183-209.
- User:Bechamel (2012). Mercator 1596 [*Wikimedia Commons*]. Recuperado el 3 de septiembre de 2014 de http://en.wikipedia.org/wiki/Mercator_1569_world_map#mediaviewer/File:Mercator_1569.png.
- User:Mbzt (2011). Hammurabi (cropped) [*Wikimedia Commons*]. Recuperado el 27 de agosto de 2014 de http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a3/P1050771_Louvre_code_Hammurabi_bas_relief_rwk.JPG.
- User:Rosco (2010). Statua Marco Aurelio Musei Capitoloni [*Wikimedia Commons*]. Recuperado el 30 de agosto de 2014 de http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Statua_Marco_Aurelio_Musei_Capitolini.JPG.
- Úzquiza Ruiz, T. (2012). *Símbolos en el arte cristiano. Breve diccionario ilustrado*. S.l.: Lulu.
- Valls Taberner, R. (2000). La historia enseñada en España a través de los manuales escolares de historia (enseñanza primaria y secundaria). En Tiana Ferrer, A. (Ed.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 47-62). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Viola, E. (2007). *Templo de Zeus. Frontón oeste*. Recuperado el 29 de agosto de 2014 de <https://www.flickr.com/photos/8449304@N04/798543210>.

Notas

¹ Ejemplo de lo primero lo constituyen los libros de Geografía e Historia de la editorial Santillana, en donde cada unidad cuenta con un apartado denominado *Leer* que, como se especifica en la introducción, “tiene como objetivo enseñar a los alumnos y alumnas métodos de trabajo muy comunes en Geografía e Historia. El trabajo se lleva a cabo en dos pasos: en primer lugar, se da una explicación teórica sobre la técnica concreta; y, en segundo lugar, se plantea una aplicación práctica sobre ella” (Etxebarría, Grence, Moralejo y Ramírez, 2002, p.4). Por su parte, el uso de fuentes en la sección concebida para trabajar directamente las competencias básicas lo encontramos por ejemplo en las editoriales Vicens Vives y Rodeira. Abordaremos pormenorizadamente estas cuestiones en el apartado 4.2.2 Los libros de texto de Historia en la ESO y las fuentes iconográficas.

² Respecto a la Ley Orgánica, nos referiremos tanto a la LOE 2/2006 como a la LOMCE 8/2013, habida cuenta de que esta última supone no la derogación, sino una modificación de la primera, y que su implantación en la ESO no está prevista hasta el curso escolar 2015-2016 (cursos 1º y 3º) y 2016-2017 (cursos 2º y 4º).

³ Tal y como demuestra Valls (2000) a través del estudio de los manuales escolares, en España esta función de la Historia enseñada en las aulas se constata desde lo que él denomina la fase de “Creación del código disciplinar (1836-1890)” hasta la aparición de la Ley General de Educación de 1970 y la “Búsqueda de un nuevo código disciplinar y las desavenencias en su concreción (1975-1990)”. En medio de este período, autores liberal-progresistas como Rafael Altamira, Moreno Espinosa, Sales y Ferré o Zabala Urdániz intentaron incorporar las aportaciones científicas de la historiografía positivista a la Historia enseñada, pero sus avances se vieron truncados por la instauración de la dictadura franquista y la “vuelta a las formulaciones católico-patrióticas del código disciplinar (1939-1970)”.

⁴ En los libros de texto consultados, estos apartados llevan por título *Leer* (Santillana), *Practica competencias* (Akal), *Desarrolla tus competencias* (Anaya), *Trabaja las competencias básicas* y *Evaluación* (Rodeira-Grupo Edebé) y *Practica competencias básicas* (Vicens Vives).

⁵ Tal y como ejemplificamos en el apartado anterior, a este enfoque formalista responde el planteamiento generalizado de los libros de texto actuales, en donde las obras de arte son analizadas mayoritariamente en términos de dibujo, color, luz, volumen... con el objetivo de permitir a los alumnos diferenciar entre los llamados estilos epocales.

⁶ “Se estima la conveniencia de proporcionar al alumnado un conocimiento global necesario para la interpretación de la realidad actual como construcción humana en el curso del tiempo y un marco general para la comprensión del tiempo histórico. De ahí la importancia que tiene en estas edades adquirir unas referencias básicas sobre el devenir histórico que permitan incorporar aprendizajes posteriores” (Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, *por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. Boletín Oficial del Estado, 5, de 5 de enero de 2007).

⁷ Formulamos esta pregunta aprovechando que el manual escolar del que hemos extraído el texto expositivo reproduce este lienzo para que los alumnos acometan su análisis. Puede encontrarse la transcripción de esta actividad en el apartado 4.2.2. Los libros de texto de Historia en la ESO y las fuentes iconográficas.

10. Anexos

Anexo I. Ejemplificación de los usos dados a las fuentes iconográficas en los libros de texto de Historia de la ESO

I.a) Ejemplos de imágenes empleadas como acompañamiento del discurso



Figura 1. *Escultura del Patesi Gudea.*
(Tornamira et al., 2011, p. 161)

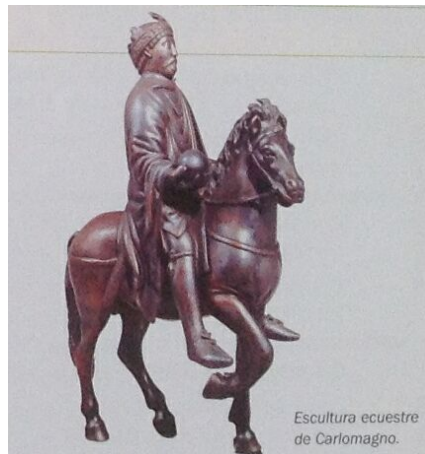


Figura 2. *Escultura ecuestre de Carlomagno.*
(Burgos y Muñoz-Delgado, 2008, p. 105)



Figura 3. *Los embajadores.*
(Garrido, 2012, p. 248)

I.b) Ejemplo de imágenes empleadas como clarificación de conceptos

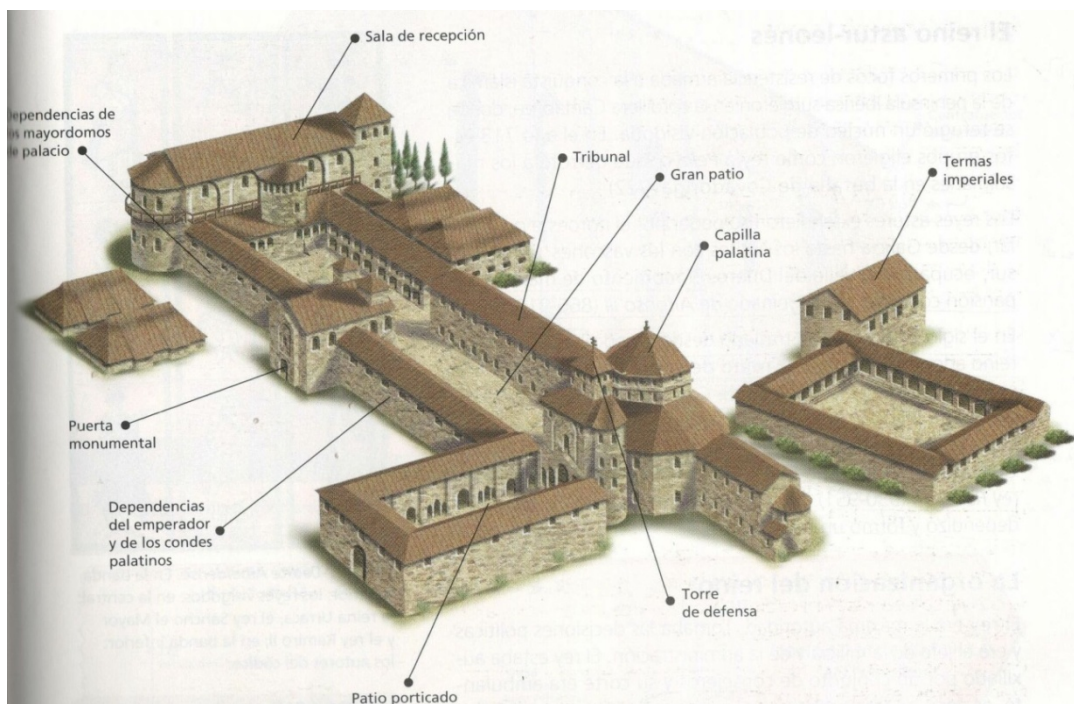


Figura 4. *Reconstrucción del palacio de Carlomagno.* (Espino et al., 2003, p. 165)



Figura 5. *Actividad comercial romana.* (Echevarría et al., 2010, p. 132)

I.c) Ejemplo de imágenes empleadas como suministro de información para ratificar y/o ampliar el texto expositivo



Figura 6. *La entrega de las llaves a San Pedro, Perugino.* (Garrido, 2012, p. 265)



Figura 7. *Friso del Palacio de Susa.*
(Tornamira et al., 2011, p. 179)



Figura 8. *Escriba sentado.*
(Extchebarría et al., 2002, p. 162)



Figura 9. *La Libertad guiando al pueblo.* (García y Gatell, 2012, p. 39)



Figura 10. *El despertar del tercer estado*. (García y Gatell, 2012, p. 43)

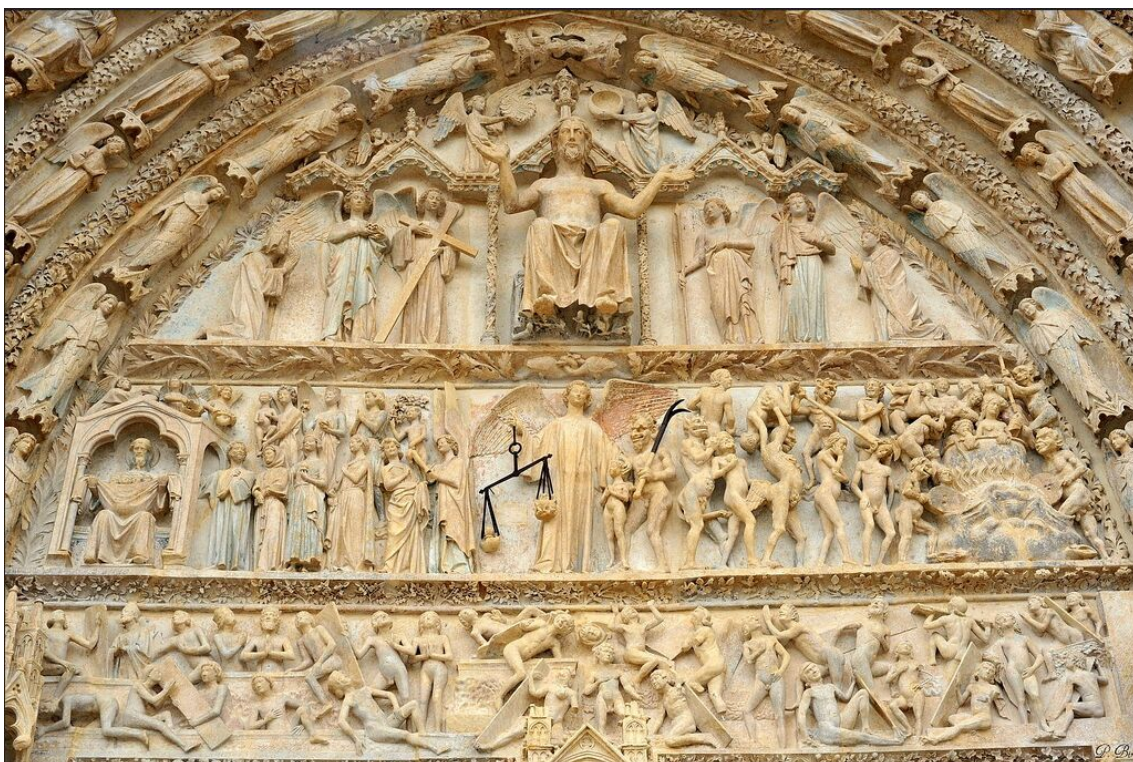


Figura 11. *El Juicio Final*. (Espino et al., 2012, p. 229)

Anexo II. Aplicación del método iconográfico a un ejemplo extraído de la vida diaria (tomado de Panofsky, 1970, pp. 13-15)

“Cuando un conocido me saluda en la calle quitándose el sombrero, desde un punto de vista formal, lo que veo sólo es el cambio de ciertos detalles dentro de una configuración que forma parte de la pauta general de color, líneas y volúmenes que constituye mi mundo de visión. Cuando identifico, cosa que hago automáticamente, esa configuración con un objeto (caballero) y el cambio de detalles con un acontecimiento (quitarse el sombrero), ya he rebasado los límites de la percepción puramente formal, ingresando a una primera esfera de asunto o significado. El significado percibido así es de naturaleza elemental y fácilmente inteligible, y lo denominaremos significado fáctico; se lo aprehende mediante la mera identificación de determinadas formas visibles con determinados objetos que conozco por experiencia práctica y mediante la identificación del cambio en sus relaciones con determinados actos o acontecimientos.

Ahora bien, los objetos y acontecimientos así identificados producirán naturalmente determinada reacción en mi interior. Dada la forma en que mi conocido lleve a cabo su acción, quizás pueda percibir si está de buen o mal humor y si sus sentimientos hacia mí son de indiferencia, amistad u hostilidad. Estos matices psicológicos infundirán a los gestos de mi conocido un significado más, al cual denominaremos expresivo. Este difiere del fáctico en que no es aprehendido mediante la simple identificación sino por "empatía". Para comprenderlo, necesito cierta sensibilidad, pero esta sensibilidad es también parte de mi experiencia práctica, o sea, de mi familiaridad cotidiana con objetos y sucesos. En consecuencia, significado fáctico y significado expresivo pueden reunirse en un mismo grupo: constituyen la categoría de los significados primarios o naturales.

Sin embargo, mi comprensión de que quitarse el sombrero corresponde a un saludo pertenece a un campo de interpretación completamente diferente. Esta forma de saludo es peculiar del mundo occidental y constituye un residuo de la caballería medieval: los hombres de armas solían quitarse los yelmos para demostrar sus intenciones pacíficas y su confianza en las intenciones pacíficas de los otros. No cabría esperar que un bosquimano de Australia o un griego de la Antigüedad se percatara de que quitarse el sombrero no sólo es un acontecimiento práctico con determinadas connotaciones expresivas sino también una señal de cortesía. Para comprender esta significación de la acción del caballero no sólo tengo que estar familiarizado con el mundo práctico de objetos y sucesos sino también con el mundo más que práctico de las costumbres y tradiciones culturales

propias de determinada civilización (...) Por lo tanto, cuando interpreto el quitarse un sombrero como amable saludo, reconozco en ello un significado que cabe denominar secundario o convencional (...)

Y por último (...) la acción de mi conocido puede revelar a un observador experimentado todo lo que contribuye a formar su “personalidad”. Esta personalidad está condicionada por el hecho de ser un hombre del siglo XX, por sus antecedentes nacionales, sociales y de educación, por la historia anterior de su vida y sus circunstancias actuales; pero también está caracterizada por un modo individual de considerar las cosas y reaccionar ante el mundo, el cual, de ser racionalizado, tendría que ser llamado su filosofía. En la acción aislada de un amable saludo no se manifiestan inclusivamente todos estos factores, pero al menos se manifiestan sintomáticamente. No podríamos construir un retrato mental del hombre sobre la base de esta sola acción, sino únicamente coordinando gran número de observaciones similares e interpretándolas en relación con nuestra información general referente a su época, nacionalidad, clase, tradiciones intelectuales, etc. Pero todas las cualidades que aparecerían explícitamente en este retrato mental son implícitamente inherentes a cada una de sus acciones aisladas; de modo que, a la inversa, cada acción separada puede interpretarse a la luz de esas cualidades. El significado que así se descubre puede ser llamado significado intrínseco o contenido”.

Anexo III. Materiales complementarios para el análisis del *Código de Leyes de Hammurabi, rey de Babilonia*

III.a) Fuente iconográfica a analizar



Figura 12. *Código de Leyes de Hammurabi, Rey de Babilonia.*
(Museo del Louvre, sin fecha)



Figura 13. Escena de la parte superior del *Código de Leyes de Hammurabi*.
(User: Mbzt, 2011)

III.b) Texto expositivo sobre la sociedad y religión mesopotámicas extraído de Tornamira et al., 2011, pp. 159-162 (la traducción es nuestra).

“1.4. Un mosaico de ciudades-Estado y una sucesión de imperios

La historia de Mesopotamia presenta una evolución contradictoria. Por un lado, sus aspectos básicos permanecieron estables durante tres mil años: su economía, su cultura material y su organización social. Por otro, su evolución política es cambiante y confusa (...) En la historia de Mesopotamia hubo períodos en los que un pueblo se impuso sobre los demás, formando reinos o imperios duraderos. Entre ellos están los sumerios, los acadios, los babilonios, los asirios o los persas (...)

2.2. La sociedad

En la cúspide se situaban los reyes. Según las creencias mesopotámicas, recibían su poder de los dioses y eran responsables, como sumos-sacerdotes, del mantenimiento del culto y de los templos. Dirigían la administración, cada vez más complicada, con la ayuda de funcionarios, escribas e inspectores, recibían embajadas extranjeras y se

ponían al frente del ejército cuando se iniciaba la guerra. También ejercían la justicia y supervisaban las obras públicas (...)

3.1. La religión

Los dioses mesopotámicos eran antropomorfos. Eso significa que tenían forma humana y se les atribuían reacciones y emociones propias de los seres humanos.

3.3. La ciencia y el derecho

Otro descubrimiento importante fue el derecho. Conservamos varias recopilaciones de leyes, de las cuales la más importante es el Código de Hammurabi”.

III.c) Fuente iconográfica para complementar el análisis

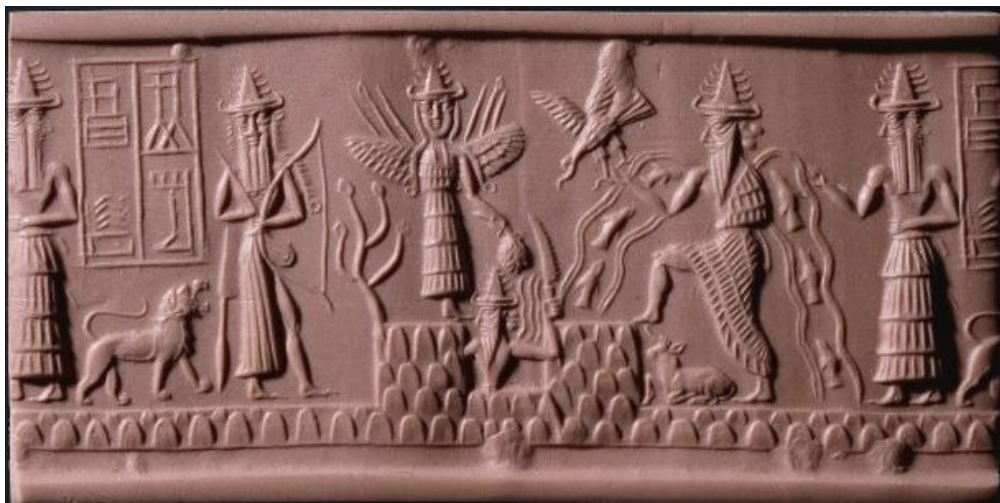


Figura 14. *Sello de Ada*. (Museo británico, sin fecha)

III.d) Fuente primaria literaria para complementar el análisis

Documento 1. Inscripción en una estela kudurru babilónica (extraída de Black y Green, 1992, p. 19. La traducción es nuestra)

“El asiento y la tiara de cuernos de Anu, rey del cielo; el pájaro andante de Enlil, señor de las tierras (...), la hoz y la amplia barca que cruza las aguas de Sin; el disco radiante del gran juez Shamash; el símbolo de estrella de Istar, la señora de las tierras; el fiero toro joven de Adad, hijo de Anu...”

III.e) Análisis resuelto

Descripción pre-iconográfica

La parte superior de esta estela representa a dos figuras masculinas. La de la derecha está coronada por una tiara de cuatro cuernos, vestida con un manto, y sentada en un trono, con los pies apoyados sobre una montaña. De sus hombros brotan rayos solares y con su diestra le ofrece una vara y un aro a la figura de la izquierda. Ésta se muestra

de pie, tocada con un bonete de grueso reborde y una toga que deja descubiertos el hombro y brazo izquierdos; se trata de la misma vestimenta que también llevaba Gudea, el gobernador neosumerio de la ciudad de Lagash —el libro reproduce su imagen. Véase Anexo I, fig. 1—.

Análisis iconográfico

La tiara de cuernos es un símbolo de divinidad, lo que, unido al trono y los rayos que brotan de sus hombros, nos lleva a identificarlo con el dios del Sol: Shamash. Así lo encontramos también en otros ejemplos, como el conocido sello de Ada (Anexo III.c, fig. 14), evidenciando todos ellos el antropomorfismo del panteón mesopotámico.

Igualmente, en uno de los kudurros babilónicos —estelas donde se grababan la propiedad de un terreno o la concesión de privilegios— leemos lo siguiente: “el disco radiante del gran juez Shamash” (Anexo III.d). Efectivamente, para los babilonios Shamash no es sólo el dios del sol, sino que, dado que este astro en su recorrido por el cielo ve todas las cosas, Shamash encarna también al dios de la verdad, los juicios y la justicia. Ello explica su presencia en una estela cuya finalidad es servir de soporte a un código de leyes.

Por su parte, el aro y la vara son símbolos de autoridad: hunden sus raíces en las herramientas del constructor —la cuerda enrollada y la vara de medir— y significan la capacidad del gobernante para construir el orden social y medir las vidas de las personas. ¿Cómo? Legislando y juzgando para hacer cumplir las leyes.

Por lo tanto, esta escena muestra al dios de la Justicia —Shamash— confiriendo al gobernante la autoridad —el aro y la vara— para legislar y juzgar. En concreto, el gobernante al que aquí confiere semejante poder es el rey Hammurabi, siendo el compendio de las leyes que tuvo que tomar o ratificar lo que se recogen en la parte inferior de la estela.

Análisis iconológico

Cabe relacionar la escena representada en la parte superior de la estela con los siguientes aspectos de la sociedad y la religión mesopotámicas que han sido explicados en esta unidad didáctica (Anexo III.b):

1. Entre los distintos reinos o imperios que se suceden en la historia de Mesopotamia no se produce una ruptura radical, sino que hay ciertos aspectos que se mantienen de unos a otros. Así, por ejemplo, Hammurabi (rey babilónico) lleva el mismo tipo de vestidura que Gudea (patesi neosumerio).

2. En Mesopotamia, los reyes recibían el poder de los dioses.

3. Entre las funciones de los reyes se encontraba la de administrar justicia.

4. La estela sugiere que las leyes promulgadas por Hammurabi eran de origen divino, haciendo con ello indiscutible la obligatoriedad de su cumplimiento.

Anexo IV. Materiales complementarios para el análisis del *Las Metopas XXX y XXXI del Partenón*

IV.a) Fuentes iconográficas a analizar



Figura 15. *Metopa XXX del Partenón*. (Museo Británico, sin fecha.a)

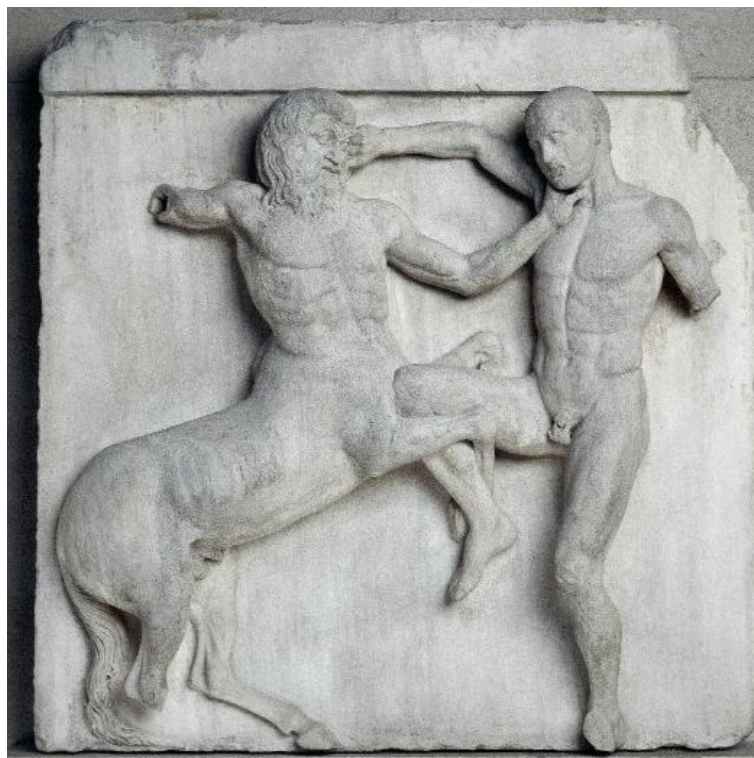


Figura 16 *Metopa XXXI del Partenón*. (Museo Británico, sin fecha.b)

IV.b) Texto expositivo sobre la historia, religión y cultura griegas extraído de Echevarría et al., 2010, pp. 116-122 (la traducción es nuestra)

“2.2. El período clásico (490-338 a.C.)

El período clásico fue el período más destacado para las polis griegas. Esparta y Atenas fueron las más importantes. También hubo varios conflictos. Los más significativos fueron: Las Guerras Greco-Persas, también llamadas Médicas. Tuvieron lugar a principios del siglo V. a.C. cuando los persas intentaron controlar las polis griegas de Asia Menor y la Grecia continental. El ejército de la polis de Atenas fue básico para derrotar a los medos en las batallas de Maratón (490 a.C.) y Salamina (480 a.C.). Este es el motivo por el cual, cuando terminó la guerra, Atenas se convirtió en la polis más poderosa. (...)

4.1. Dioses Olímpicos

Los griegos también creían en los héroes: nacidos de una divinidad y un mortal, podían acometer hazañas increíbles. Las fábulas de dioses y héroes se denominan mitología. (...)

5.1. La cultura griega

La cultura griega ha sido el cimiento de la cultura occidental. En el campo de la ciencia, Pitágoras consiguió importantes avances en matemáticas, Arquímedes en física e Hipócrates en medicina. Heródoto hizo relevantes contribuciones a la historia; Sócrates, Platón y Aristóteles a la filosofía y Homero a la literatura”.

IV.c) Fuente iconográfica para complementar el análisis



Figura 17. *Frontón occidental del Templo de Zeus en Olimpia (detalle).* (Viola, 2007)

IV.d) Fuentes primarias literarias para complementar el análisis

Documento 1. La Centauromaquia (Plutarco, sin fecha).

“Casóse de allí a poco Pirítoo con Deidamia, y convidó a Teseo a que asistiese, reconociera aquella comarca, y se uniera con los Lapitas. Sucedió que también fueron convidados al banquete los Centauros, los cuales insolentándose en demasía, como después ya acalorados con el vino se desmandasen con las mujeres, los Lapitas se movieron a tomar venganza, y a unos dieron muerte, y a otros, vencéndolos en batalla, al fin los arrojaron del país, auxiliándoles y venciendo con ellos Teseo”.

Documento 2. La Centauromaquia (Publio Ovidio Nasón, 1970).

“Había desposado a Hipódame el hijo del audaz Ixión, y a los feroces hijos de la nube, puestas por orden las mesas, había ordenado recostarse, de árboles cubierta, en una gruta (...) Feliz llamamos de esa esposa a Pirítoo, el cual presagio casi malogramos. Pues a ti, de los salvajes el más salvaje, de los centauros, Éurito, cuanto por el vino tu pecho, tanto por la doncella vista arde, y la ebriedad, geminada por la libido, en ti reina. En seguida, volcándose, turban los convites las mesas, y es raptada, de su pelo tomado por la fuerza la nueva casada. Éurito a Hipódame, otros, la que cada uno aprobaban o podían, rapta, y, la de una tomada, era de la ciudad la imagen (...) Era el caso que había junto, de sus figuras prominentes, áspera una antigua cratera (...) la lanza contra su cara a él opuesta (...) Arden los hermanos bimembres por el asesinato y a porfía todos con una sola boca: «Las armas, las armas», dicen. Los vinos les daban ánimos y a lo primero de la lucha copas lanzadas vuelan y los frágiles jarros y las curvadas escudillas, cosas para los festines un día, entonces para las guerras y los asesinatos aptas”.

IV.e) Análisis resuelto

Descripción pre-iconográfica

La metopa superior muestra una lucha entre dos figuras. La de la derecha es una figura masculina que se representa con la rodilla izquierda hincada en el suelo y el brazo derecho extendido para golpear con el puño en el torso de su oponente; la capa que le cae por la espalda no impide que veamos su desnudez. La figura de la izquierda es un centauro: tiene la cabeza, el torso y los brazos de un humano y el cuerpo y las piernas de un caballo. Al igual que su rival tiene el brazo izquierdo extendido y golpea su cabeza con el puño cerrado.

La metopa inferior presenta también el combate entre una figura masculina y un centauro. La diferencia principal viene dada por sus posturas: en este caso aquella se

muestra de pie, con la pierna derecha atrapada entre las patas de éste. Asimismo, mientras le coge los cabellos con la mano derecha, el centauro lo agarra con su diestra por el cuello. Igualmente, en este caso la figura masculina se muestra totalmente desnuda, careciendo de capa.

Análisis iconográfico

Ambas metopas representan el mito de la Centauromaquia: la lucha entre lapitas —un pueblo de Tesalia— y centauros que, como relatan Plutarco en sus *Vidas Paralelas* (Teseo, 30. Anexo IV.d, doc. 1) y Ovidio en sus *Metamorfosis* (Libro XII. Anexo IV.d, doc. 2), tiene lugar el día de la boda de Piritoo —rey de los lapitas, hijo de Ixión— con Hipodamia —también Hipódame o Deidamia—.

En concreto, es durante el banquete cuando los centauros, no acostumbrados a beber vino, se embriagan y uno de ellos —Éurito— intenta raptar a la novia; a continuación, el resto violentan a las demás mujeres. Se inicia entonces una riña general que enfrenta a lapitas y centauros y que culmina con la victoria de los primeros, ayudados por Teseo, sobre los segundos.

El mismo tema lo podemos encontrar en otros ejemplos de la escultura griega, como el frontón occidental del Templo de Zeus en Olimpia (Anexo IV.c).

Análisis iconológico

La Centauromaquia se ha interpretado como la lucha entre la razón —encarnada por los lapitas— y la barbarie —los centauros—, con el consiguiente triunfo de la primera sobre la segunda.

Se cree que esta lectura habría permitido la instrumentalización del mito por parte de los atenienses, quienes al disponerlo en el Partenón estarían evocando la victoria de los griegos —la razón— sobre los persas —la barbarie— en las Guerras Médicas. Justamente, el Partenón se levantó sobre las ruinas de un templo inacabado cuya construcción pretendía conmemorar la victoria ateniense de Maratón (490 a. C.) y que fue destruido por los persas, comandados por Jerjes, en el 480 a. C.

Paralelamente, algunos autores han preferido ver en este tema una alusión genérica a la oposición entre civilización y barbarie, u orden y caos, siendo los griegos conscientes de encarnar el primer término de cada pareja.

**Anexo V. Materiales complementarios para el análisis de la
*Estatua ecuestre de Carlomagno o Carlos el Calvo***

V.a) Fuente iconográfica a analizar



Figura 18.
*Estatua ecuestre de
Carlomagno o Carlos el
Calvo.*
(Berizzi, 2000)



Figura 19. *Estatua ecuestre de Carlomagno o Carlos el Calvo (detalle del rostro).*
(Berizzi, 2000)

V.b) Texto expositivo sobre la historia y cultura carolingias extraído de Burgos y Muñoz-Delgado, 2008, pp. 101-102 (la traducción es nuestra).

“Entre los reinos germánicos que se formaron en el territorio del antiguo imperio romano de Occidente destacó el de los francos, establecidos en el norte de la Galia. Este reino alcanzó su máximo esplendor entre los siglos VIII y IX bajo el gobierno de la dinastía carolingia.

El imperio de Carlomagno

El principal rey de la dinastía carolingia fue Carlomagno (742-814), que se propuso restablecer la unidad del antiguo imperio romano de Occidente. Con este fin conquistó los territorios de los lombardos, en el norte de Italia; de los bávaros, en el centro de Europa, y de los sajones, en el norte de Alemania.

Tras estas conquistas fue proclamado emperador por el papa León III el día de Navidad del año 800. No obstante la duración del imperio fue corta, porque el hijo y sucesor de Carlomagno, Luis el Piadoso, lo dividió entre sus hijos en el año 840.

El gobierno del imperio residía en el emperador, que concentró el poder político y militar y asumió el papel de defensor de la cristiandad, llegando a intervenir en los asuntos de la Iglesia (...)

La cultura y el arte carolingios

La cultura alcanzó un gran esplendor durante el reinado de Carlomagno gracias a la recuperación de los modelos de la Antigüedad clásica. El latín se impuso como lengua administrativa y la enseñanza restableció el programa de la Antigüedad. Entre sus centros más importantes destacó la Escuela Palatina de Aquisgrán”.

V. c) Fuentes iconográficas para complementar el análisis



Figura 20.
Denario de Carlomagno.
(Espino, 2013, p.163)



Figura 21.
Retrato de Carlos el Calvo,
procedente del Salterio de
Carlos el Calvo. (Llull, 2011)



Figura 22.
Retrato ecuestre de Marco Aurelio. (User: Rosco, 2010)

V. d) Fuente primaria literaria para complementar el análisis

Documento 1. Vida de Carlomagno (Eginardo, citado por Roy, 1838, p.226. La traducción es nuestra)

“[Carlomagno] tenía el rostro redondo, los ojos grandes y vivos, la nariz un poco larga, los cabellos hermosos, una fisonomía franca y alegre; independientemente de que estuviese sentado o de pie, toda su persona inspiraba respeto y transmitía dignidad”

V. e) Fuente secundaria para complementar el análisis

Documento 2. Símbolos en el arte cristiano (Úzquiza, 2012, pp. 61, 78 y 112)

“La corona es un símbolo polivalente: autoridad, gloria, virtud, victoria, prosperidad (...) Corona real: complemento de la indumentaria de los personajes reales y signo de su poder y majestad.

La esfera terrestre (...) como emblema de soberanía la ostentaban reyes y emperadores.

El cetro: símbolo de soberanía, consiste en un corto bastón...”.

V. f) Análisis resuelto

Descripción pre-iconográfica

Esta estatuilla representa a una figura masculina a caballo. El jinete porta una corona adornada con hojas o flores, va vestido con una túnica y un manto anudado al hombro y sostiene con su mano derecha un objeto esférico. La mano izquierda aparece cerrada y con un hueco en medio, lo que sugiere que en su día sujetaba otro objeto hoy perdido. Asimismo, en su rostro destacan su mirada, fija hacia el frente, y el bigote. Por su parte, el caballo se muestra con la pata derecha en el aire, en actitud de caminar.

Análisis iconográfico

La corona y la bola del mundo son, juntamente con el cetro, las insignias características del poder (Anexo V.e, doc. 2), lo que, unido a la cronología de la pieza, nos lleva a concluir que el personaje aquí representado es un soberano carolingio.

Si acudimos tanto a la descripción del que fue su primer biógrafo, Eginardo (Anexo V.d, doc. 1), como a las monedas acuñadas con su rostro (Anexo V.c, fig. 20), podríamos pensar que se trata de Carlomagno.

No obstante, si observamos los retratos que se conservan de su nieto, Carlos el Calvo (Anexo V.c, fig. 21), comprobamos que las semejanzas son notorias: al igual que el denario y que el jinete de la estatuilla, el hijo de Luis el Piadoso lleva bigote, viste túnica y manto anudado al hombro y porta la corona y la bola del mundo.

Consecuentemente, a día de hoy resulta imposible identificar cuál de los dos es el monarca figurado en este retrato ecuestre. En cualquier caso, la pieza resulta extremadamente interesante por el modelo que está imitando: la estatua ecuestre de Marco Aurelio del Museo Capitolino (Anexo V.c, fig. 22), lo que convierte a esta obra en un reflejo de las búsquedas y empresas del imperio carolingio.

Análisis iconológico

Al respecto, después de la caída del Imperio Romano de Occidente y su división en los distintos reinos germánicos, Carlomagno se propone restablecer la antigua unidad imperial y emprende una serie de conquistas que le permiten anexionarse los territorios de los lombardos, bávaros y sajones. En este contexto se entiende que el soberano fuese representado siguiendo la iconografía de un emperador romano.

Pero es más: el ejemplo concreto que está siguiendo no es el de cualquier emperador, sino el del primero emperador cristiano: Constantino, dado que durante mucho tiempo se pensó que era éste —en vez de Marco Aurelio— el retratado en la

estatua ecuestre. En este sentido, Carlomagno no sólo pretendía recuperar la unidad del imperio, sino también defender y difundir en sus territorios el cristianismo y, como tal, el papa León III lo corona emperador del Sacro Imperio Romano Germánico.

Paralelamente, este intento por volver a lo que un día había sido el imperio romano propicia el denominado Renacimiento Carolingio: la cultura y las manifestaciones artísticas se inspiran en los modelos de la Antigüedad clásica, convirtiéndose la Capilla Palatina de Aquisgrán en un centro de primer nivel intelectual.

Este gusto por la Antigüedad perdura entre los sucesores de Carlomagno, así como también el intento por salvaguardar la unidad del imperio. Al respecto, si bien a la muerte de Luis el Piadoso el imperio se divide entre sus tres hijos, la muerte de dos de ellos propicia que Carlos el Calvo vuelva a reunificarlo por un breve período de tiempo y sea coronado emperador del Sacro Imperio.

Así pues, esta escultura ecuestre, al representar al emperador carolingio — Carlomagno o su nieto— como un nuevo Constantino, pone de manifiesto cuáles eran las pretensiones políticas de esta dinastía: instaurar el Sacro Imperio Romano Germánico con el que crear un nuevo imperio romano de occidente y hacerlo, además, bajo el signo de la cristiandad. La cultura y las artes, al inspirarse en los modelos antiguos, contribuyeron justamente a hacer más visible y creíble esta restauración del imperio.

Anexo VI. Materiales complementarios para el análisis de *La Entrega de las llaves a San Pedro*

VI. a) Fuente iconográfica a analizar



Figura 23. *La entrega de las llaves a san Pedro*, Rubens.
(Gemäldegalerie der Staatlichen Museen zu Berlin, sin fecha)

VI. b) Texto expositivo sobre las reformas religiosas del siglo XVI, extraído de Garrido, 2012, p. 254 (la traducción es nuestra).

“4.1. Las reformas protestantes

Algunos humanistas cristianos denunciaron situaciones de abuso en la Iglesia como la ostentación, la venta de indulgencias y la degradación de algunas costumbres eclesiásticas.

Esto llevó al enfrentamiento con el papa y a la constitución de nuevas iglesias protestantes: el luteranismo, el calvinismo y el anglicanismo.

Luteranismo. El monje Lutero inició el movimiento de la Reforma con sus críticas a la Iglesia, apoyado por los príncipes alemanes contrarios a la autoridad del papa. Sus seguidores son conocidos como luteranos.

Calvinismo. Seguidor de Lutero, Juan Calvino defendió sus ideas en Francia. Exiliado en Ginebra, impuso un sistema más radical en esta ciudad. Influyó en Holanda (puritanos) y en el norte de Francia (hugonotes).

Anglicanismo. En Inglaterra, Enrique VIII rompió con la Iglesia católica al no obtener del papa la nulidad de su matrimonio. La Iglesia anglicana adoptó algunas ideas del luteranismo.

La ruptura religiosa se hizo inevitable y fue el motivo de numerosas guerras religiosas en Alemania y Francia. La Paz de Augsburgo (1555) consolidó en Alemania la existencia de Estados católicos y protestantes”.

VI. c) Fuente iconográfica para complementar el análisis



Figura 24.
La Resurrección de Cristo
(Departamento de Dibujo, 2012)

VI.d) Fuente primaria literaria para complementar el análisis

Documento 1. La confesión de Pedro (Mateo, 16:13-20, en Scio, 1796).

“Y vino Jesús a las partes de Cesarea de Filipo, y preguntaba a sus discípulos, diciendo: ¿Quién dicen los hombres que es el Hijo del hombre? Y ellos respondieron: Los unos, que Juan el Bautista; los otros, que Elías; y los otros, que Jeremías, o uno de los profetas. Y Jesús les dice: ¿Y vosotros quién decís que soy yo? Respondió Simón Pedro y dixo: Tú eres el Cristo, el Hijo del Dios el vivo. Y respondiendo Jesús, le dixo: Bienaventurado eres, Simón, hijo de Juan; porque no te lo reveló carne ni sangre, sino mi Padre que está en los cielos. Y yo te digo, que tú eres Pedro, y sobre esta piedra edificaré mi Iglesia; y las puertas del infierno no prevalecerán contra ella. Y a ti daré las llaves del Reino de los cielos; que todo lo que ligares sobre la tierra, ligado será en los cielos; y todo lo que desatares sobre la tierra, será también desatado en los cielos”

VI.e) Fuente secundaria para complementar el análisis

Documento 2. Iconografía de los santos (Carmona, 2003, pp. 27, 162-164, 234, 406-407).

“ANDRÉS. (S.I. Apóstol)

Historia y tradición: Hermano de san Pedro, fue captado por Jesús a orillas del lago Tiberíades cuando se encontraba pescando con su hermano. Jesús les dijo: «venid conmigo y os haré pescadores de hombres», siendo, pues, los primeros que fueron llamados al apostolado.

PEDRO. (S. I. Apóstol)

Atributos: Dos llaves, una de oro y otra de plata: por la primera se entiende la potestad de la absolución, por la segunda la de la excomunión. Libro, gallo, cadenas y cruz de triple travesaño cuando se le representa como pontífice.

Representaciones: A san Pedro se le efigia de edad madura, con el pelo y la barba canos. Viste túnica azul y manto ocre o naranja, salvo cuando se le representa como el primer papa, en cuyo caso va adornada con la indumentaria propia de los pontífices.

JUAN. (S. I. Evangelista y Apóstol)

Representaciones: San Juan viste túnica azul o blanca, símbolo de su pureza y virginidad; y el manto rojo (...) Normalmente se le representa muy joven, porque, según la tradición, era mozo cuando fue llamado al apostolado y era el menor de ellos.

SANTIAGO EL MAYOR. (S. I. Apóstol)

Historia y tradición: Santiago el Mayor es hermano de san Juan Evangelista, y ambos, hijos de Zebedeo y Salomé. Fueron captados por Jesús a orillas del mar de Galilea cuando se hallaban pescando junto a Simón Pedro y su hermano Andrés (...) Con Pedro, ambos hermanos forman el trío de discípulos escogidos por Jesús, testigos excepcionales de algunos episodios importantes”.

VI.f) Análisis resuelto

Descripción preiconográfica

En esta pintura se distinguen seis figuras masculinas, dos en primer término y las cuatro restantes detrás. De aquellas, la figura de la izquierda presenta un halo alrededor de la cabeza, tiene barba y cabellos largos rubios, viste un manto rojo que le deja al desnudo el costado, en donde se distingue una herida, y el brazo derecho y, mientras señala con el izquierdo al cielo, con la diestra hace entrega de dos llaves —una de oro y otra de plata— al personaje que tiene a su lado. Éste viste manto ocre y se encorva ligeramente en el momento de recibir dichos objetos, transmitiendo respeto. Asimismo, su barba es cana, al igual que su pelo, que le deja descubierta la parte superior de la cabeza. De las cuatro figuras de atrás sólo se distinguen con claridad sus cabezas; de ellas tres son barbadas —una cana y dos oscuras—, mientras que la cuarta tiene el pelo cobrizo y se corresponde con el personaje más joven.

Análisis iconográfico

El halo y los cabellos dorados ponen de manifiesto que el personaje del primer término es Cristo, representado en concreto bajo la iconografía del resucitado —de ahí la herida en el costado. Compárese con el lienzo *La Resurrección de Cristo*, también de Rubens (Anexo VI.c, fig. 24)—. A su lado se dispone el apóstol san Pedro: así lo anuncian el manto ocre, la canicie y la edad avanzada y lo confirman las llaves que está recibiendo por parte del Señor (Anexo VI.e, doc. 2). Efectivamente, el tema aquí plasmado es La entrega de las llaves a san Pedro, relatada en el evangelio de san Mateo (Anexo VI.d) y fundamento del primado de este apóstol sobre los demás.

Según este mismo texto evangélico, todos ellos habrían estado presentes en el momento de la entrega, si bien Rubens sólo figura a cuatro de ellos. No cabe duda de que el más joven es san Juan Evangelista; posiblemente, el de cabellos canos sea san Andrés: el hermano de san Pedro y primer discípulo al que llama Jesús. Asimismo, el que se representa junto a san Juan puede ser su hermano, Santiago: los cuatro son captados por Cristo cuando estaban pescando a orillas del mar de Galilea. Igualmente, Pedro, Juan y Santiago se consideran el trío principal de los discípulos de Jesús, habida

cuenta de su presencia en alguno de los episodios más importantes (Anexo VI.e, doc. 2).

Por otra parte, respecto al relato evangélico Rubens introduce otro cambio: representa a Cristo una vez resucitado, cuando, según el texto de Mateo, el episodio habría tenido lugar estando todavía en vida.

Análisis iconológico

Independientemente de estas particularidades iconográficas, lo que nos interesa destacar son las implicaciones que este pasaje trae consigo no sólo para san Pedro, sino para los papas de Roma, en tanto y cuanto se proclaman sus herederos. Así, las llaves que Cristo le entrega —es decir: el poder para atar y desatar en el cielo y la tierra— son interpretadas como la concesión a Pedro y, por consiguiente, al papado de la autoridad suprema sobre toda la cristiandad. Se comprende entonces que la Iglesia de Roma haya utilizado este pasaje a lo largo de la historia para reivindicar su primacía y, por tanto, para reclamar la obediencia de todos aquellos movimientos cismáticos que intentaban independizarse de ella. Así, por ejemplo, cuando en 1481 Perugino pinta para la Capilla Sixtina el fresco *La Entrega de llaves* (Anexo 1, fig. 6) existía un contexto reticente hacia el absolutismo papal: en Florencia, Savonarola predicaba la ciudad del Arno como nueva Jerusalén si los florentinos se alejaban de las vanidades; en Roma, se alzaban voces que sugerían la concesión de mayores prerrogativas a un concilio ; y, fundamentalmente, en Cranea (Eslovenia) su arzobispo acababa de proferir graves acusaciones contra el Papa y la Curia y había intentado convocar un concilio para destituir al papa Sixto IV.

En el caso concreto de nuestra obra, en el momento en el que Rubens la pinta (1613/1615) la principal amenaza para la unidad de la Iglesia venía dada por el luteranismo, calvinismo y anglicanismo, de modo que con la plasmación de este tema se pretendía evitar la adscripción de más católicos a los movimientos protestantes en una Europa dividida por las guerras de religión.

Anexo VII. Materiales complementarios para el análisis de los fotogramas de *El Triunfo de la Voluntad*

VII.a) Fuentes iconográficas a analizar



Figura 25. Fotograma 1:03' de *El Triunfo de la Voluntad* (Riefenstahl, 1934)



Figura 26. Fotograma 4:31' de *El Triunfo de la Voluntad* (Riefenstahl, 1934)



Figura 27. Fotograma 5:07' de *El Triunfo de la Voluntad* (Riefenstahl, 1934)

VII.b) Texto expositivo sobre la política interior de la Alemania Nazi, extraído de González y Perales, 2008, p. 170 (la traducción es nuestra)

“Un partido único

Lo primero que hizo Hitler al llegar al poder fue ilegalizar todos los partidos políticos. De esta forma, el partido nazi controlaba todos los resortes del poder y la administración.

El Estado estaba dirigido por un jefe indiscutible, el *Führer*, que pensaban que nunca se equivocaba y al que debían obedecer ciegamente. El saludo «*Heil Hitler*» expresaba esta confianza absoluta en el jefe.

El control de la población: terror y propaganda (...)

Pero para controlar la población el terror no es suficiente: también es importante convencerla de los beneficios del régimen. Por eso, la propaganda jugó un papel central en el mantenimiento del régimen nazi. Goebbels fue el encargado de dirigir el aparato de propaganda.

Todos los medios de comunicación estaban controlados por el partido nazi: la prensa, la radio e incluso el cine. Estos medios se encargaban de ensalzar a Hitler, del que se daba una visión sobrehumana, y de destacar sus éxitos diplomáticos y económicos (...)

¿Una Alemania nazificada?

Como resultado de la represión y la propaganda, la oposición al nazismo casi era nula.

Hitler y su política sedujeron a gran parte de la población alemana. Las élites tradicionales y los conservadores le agradecían que hubiese terminado con la República y con el comunismo. Entre las clases populares muchos lo apoyaban porque había solucionado el paro y la crisis económica. Y la mayoría estaban orgullosos de los éxitos en la política internacional”.

VII. c) Fuente primaria literaria para complementar el análisis

Documento 1. Guión de *El Triunfo de la Voluntad* (extraído de Riefenstahl, 1934a. La traducción es nuestra)

1. Pantalla negra durante 1:05 minutos con los temas establecidos a través de la música.

Fundido de entrada lento

2. Imagen del águila Nazi:

La cámara hace lentamente una panorámica para revelar

3. Una descomunal torre de piedra que sirve como fondo apropiado para los títulos principales de esta secuencia:

TÍTULOS: (En tipo Franktur)

TRIUMPH DES WILLENS (Triunfo de la Voluntad)

La pantalla se oscurece mientras los títulos continúan:

Documental del Día del Partido del Reich 1934

Producido por orden del Führer

Creado por Leni Riefenstahl

El 5 de Septiembre de 1934

20 años después del estallido de la Guerra Mundial...

16 años después del inicio de nuestro sufrimiento...

19 meses después del inicio del renacimiento alemán...

Adolf Hitler voló de nuevo a Nuremberg para pasar revisión a las columnas de sus fieles seguidores...

La escena se difumina a:

[Parte 1. Llegada de Hitler a Nuremberg]

4. Montañas de nubes de leyenda que continúan con la construcción de un gran crescendo. La banda sonora en una versión suave de un tema wagneriano.

Plano de:

5. Interior de la cabina del aeroplano; las nubes se pueden ver desde el interior del avión.

6. Las nubes empiezan a dispersarse (exterior) y toda la aeronave (Junker-52) puede contemplarse en esta escena. Mientras el avión sobrevuela,

7. la ciudad medieval de Núremberg puede ser vista desde abajo.

8. Un banner nazi cuelga de un edificio antiguo.

9. Debajo obtenemos un vistazo de la marcha de cientos de guardias de asalto con camisetas marrones. Sombras oscuras del avión cubren las tropas que marchan.

La cámara corta hacia:

10. Aeropuerto: cientos de miles de adoradores se han reunido en el aeropuerto para saludar al avión de Hitler que se aproxima.

[...]

16. Desfile automovilístico: Hitler es conducido a través del aeropuerto en su Mercedes. Gritos y vítores de «Sieg Heil».

Esta escena cambia rápido a:

17. Desfile de Hitler a través del centro de Núremberg.

18. Un rayo de luz se refleja en la palma de Hitler durante el saludo Nazi.

19. Varias tomas de edificios rodeando el desfile: parecen cobrar vida durante esta escena dado que los banners, banderas, etc., parece que se mueven al ritmo de la banda sonora que es similar a «El Anillo del nibelungo» de Wagner.

20. Expresiones de los civiles y miembros del NSDAP flanqueando el desfile de Hitler: la masa está más entusiasmada al ver a Hitler en el automóvil”.

VII. d) Fuentes secundarias para complementar el análisis

Documento 2. Palabras de Goebbels acerca de *El Triunfo de la voluntad* al recomendar que el filme fuese premiado en el *National Film Prize* (extraídas de Devereaux, 2001, p.238. La traducción es nuestra)

“La película obtiene un gran logro... Es una magnífica visión cinematográfica del Führer, visto aquí por primera vez con un poder que no había sido revelado antes. La película ha evitado con éxito el peligro de ser simplemente un filme políticamente sesgado. Ha convertido el ritmo poderoso de esta gran época en algo destacadamente artístico; es una epopeya, forjando el tempo de las formaciones marciales, con unas convicciones de acero e inflamada por un arte apasionado”.

Documento 3. Palabras de Leni Riefenstahl acerca de *El Triunfo de la voluntad* (extraídas de Devereaux, 2001, p.238. La traducción es nuestra)

“Es puramente histórico... Es *film-verité*. Refleja la verdad que entonces, en 1934, era historia. Es por tanto un documental. No una película propagandística”.

VII. e) Análisis resuelto

1. Descripción pre-iconográfica

El primer fotograma (Anexo V.a, fig. 25) muestra aparentemente la hélice de un aeroplano vista desde el interior de la cabina; debajo, se aprecia un cúmulo de nubes blancas sobre las que la supuesta aeronave estaría volando.

En el segundo fotograma (Anexo V.a, fig. 26) se observa un avión sobre la pista y con la puerta abierta. En su cola se distingue la bandera con la cruz gammada y sobre su ala izquierda unos caracteres, posiblemente, D-2600. A su alrededor se disponen un elevado número de personas, así como un grupo de militares en formación. No obstante, la mayor aglomeración se produce en el primer término; la mayoría de las figuras aquí reunidas tienen levantado el brazo derecho. Completan la imagen cinco automóviles colocados en el lado izquierdo.

En el tercer fotograma (Anexo V.a, fig. 27) se contempla, aunque muy cortada por el encuadre, una figura de espaldas, posiblemente masculina. Se aprecia sólo su oreja derecha, una parte de su cabeza y cuello y su mano diestra. Ésta, que ocupa la práctica totalidad de la imagen, aparece al contraluz, de modo que la palma se muestra totalmente iluminada. Al fondo se intuyen otras figuras, si bien la imagen está tan pixelada que resulta imposible diferenciar ningún rasgo de ellas.

2. Análisis iconográfico

Estos tres fotogramas pertenecen a las primeras escenas de *El Triunfo de la Voluntad*: un filme dirigido por Leni Riefenstahl y producido por Hitler, tal y como dejan constancia los títulos de crédito.

En concreto, gracias a la ayuda del guión (Anexo VII.c, doc. 1) sabemos que el primero de ellos (minuto 1:03) muestra el interior del avión Junker-52 en el que el Führer voló hacia la ciudad de Núremberg el 5 de septiembre de 1934; el segundo (minuto 4:31), el avión ya aterrizado en el aeropuerto y aclamado por las multitudes que acudieron a recibirlo; el tercero (minuto 5:07), el momento del desfile en el que, como el propio texto especifica, “un rayo de luz se refleja en la palma de Hitler durante el saludo Nazi”.

Atendiendo a las declaraciones de su propia directora (Anexo VII.d, doc. 3), estas imágenes constituirían un fiel reflejo de la realidad, de ahí que ella misma encuadre su cinta en el género del documental. Por el contrario, Goebbels (Anexo VII.d, doc. 2)

subraya el carácter artístico que reviste la película, lo que supone reconocer que la realidad se ve tamizada por determinados filtros que comportan una nota subjetiva.

Análisis iconológico

Efectivamente, si bien la película tiene como cometido documentar un hecho concreto —la concentración del partido nazi en Núremberg en 1934—, su carácter propagandístico resulta incuestionable, evidenciando cómo el cine y los restantes medios de comunicación eran sistemáticamente empleados por el partido para transmitir su ideología.

En este sentido, el primer y tercer fotograma expresan claramente la concepción sobrehumana que existía en torno Hitler: un enviado celestial —significado a través de su llegada a la ciudad desde las alturas— e imbuido de una energía divina —de ahí la luz que parece irradiar de la palma de su mano—. El propio Goebbels parece ver reafirmada en el filme esta consideración mesiánica cuando lo presenta como “una magnífica visión cinematográfica del Führer, visto aquí por primera vez con un poder que no había sido revelado antes” (Anexo VII.d, doc. 2).

Dicho poder sedujo a gran parte de la población alemana, para quienes su líder nunca se equivocaba y al que, en consecuencia, se le debía obediencia ciega. El fotograma 2, con la muchedumbre agolpada en el aeropuerto para recibirlo, saludándolo con el brazo levantado y, atendiendo al guión, gritando el “*Sieg Heil*”, da buena muestra de su capacidad para movilizar a las masas.

Anexo VIII. Materiales complementarios para el análisis del *Mapamundi de Peters*

VIII.a) Fuente iconográfica a analizar

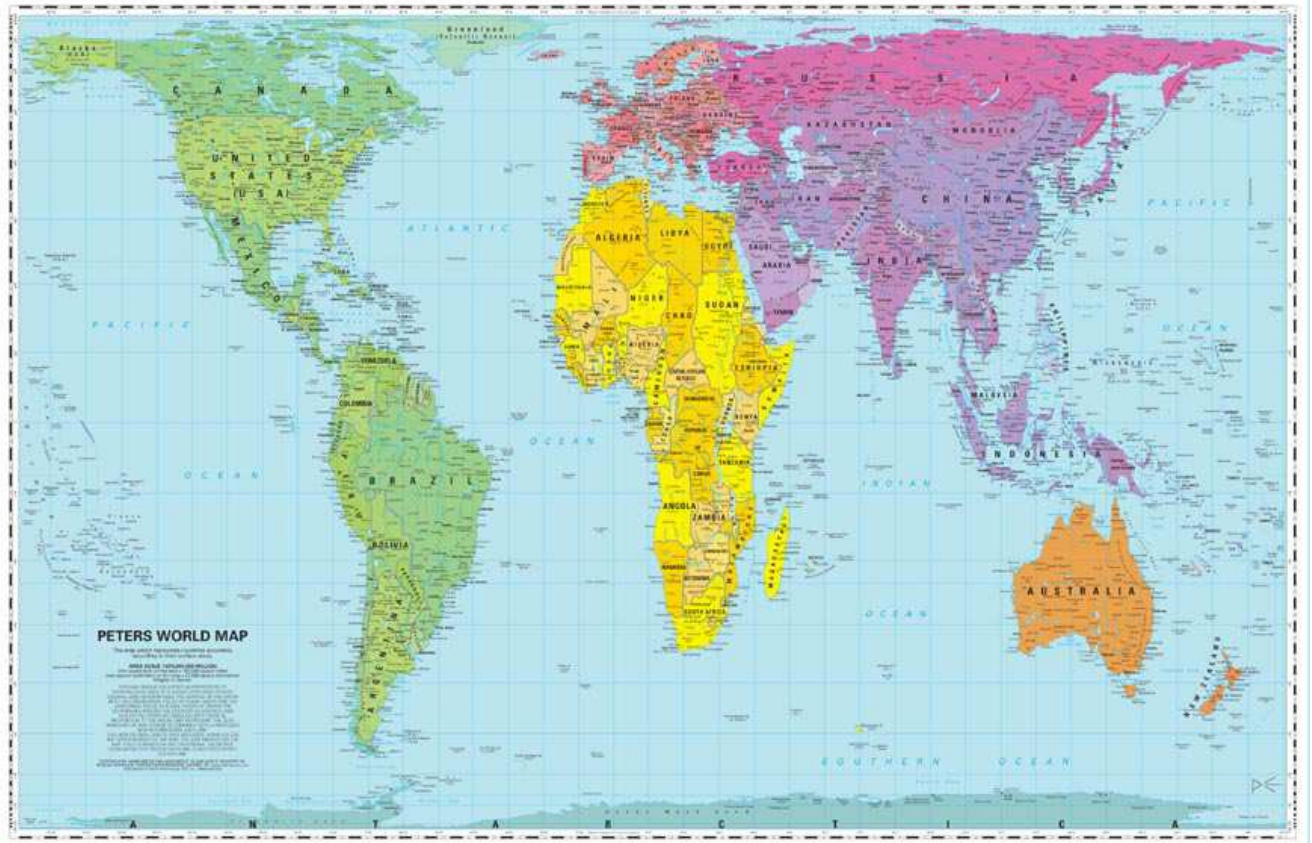


Figura 28. *El Mapamundi de Peters*. (Arregi, 2012)

VIII.b) Textos expositivos sobre los grandes imperios coloniales y la descolonización extraído de García y Gatell, 2012, pp. 120 y 234 (la traducción es nuestra).

Documento 1. Los grandes imperios coloniales

“3.1. La repartición del mundo

A partir de 1870, las grandes potencias europeas llegaron a controlar casi toda África y Asia, y la mayor parte de las islas del océano Pacífico y de Oceanía y amplios territorios de América del Norte.

La colonización del continente africano fue extraordinariamente rápida. En treinta años los europeos se hicieron con el dominio total de África, con las excepciones de Liberia y Abisinia. El choque de intereses entre las potencias rivales por la repartición de África impulsó la convocatoria de la Conferencia de

Berlín (1885). En ella se decidieron las normas y las zonas que cada una habría de ocupar.

Gran parte del continente asiático fue también ocupado tanto por las potencias europeas occidentales (Gran Bretaña, Francia, Alemania), como por otros países deseosos de expandirse (Rusia, Estados Unidos, Japón). China ofrecía un inmenso mercado al que todos querían acceder. Las llamadas guerras del opio (1840-1860) forzaron la apertura de algunos puertos del Imperio chino al comercio exterior y la entrada de intereses occidentales en la explotación de sus riquezas. La intromisión extranjera fue contestada con diversas revueltas sociales como la de los bóxers (1899)".

Documento 2. La descolonización

"3.1. Las causas de la descolonización

Entre las causas que favorecieron el proceso de la descolonización, podemos destacar las siguientes:

- El deseo de independencia de la mayoría de la población de las colonias, frente a una metrópoli que había impuesto sus formas de vida y cultura, había gobernado de forma despótica y había desarticulado su economía".
- (...)
- La expansión de una opinión internacional contraria a la colonización, que se manifestó a través de la Carta del Atlántico (1941), la Declaración de la ONU (1946) y la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) que proclamaron el derecho de los pueblos a disponer de sí mismos (derecho de autodeterminación) (...)

3.2. El proceso descolonizador

La descolonización se realizó a lo largo de más de treinta años y pasó por diferentes etapas:

La primera etapa se inició en Oriente Próximo y Asia durante la Segunda Guerra Mundial y, sobre todo, al acabar esta (...)

En Asia, en 1947, el Reino Unido aceptó la independencia de la India, en 1949, Indonesia se convirtió en un Estado independiente, y en 1954, Francia abandonó Indochina.

La segunda etapa afectó al Norte de África y se inició en 1951, cuando la colonia italiana de Libia accedió a la soberanía. En 1956 Francia reconoció la independencia de Marruecos y Túnez, pero intentó mantenerse en Algeria, hecho que implicó una larga y cruenta guerra que acabó con la independencia de este país en 1962.

La tercera fase se produjo en el África subsahariana y se prolongó entre los años 1955 y 1965 (...)

La última fase tuvo como escenario el Cono Sur africano y fue bastante tardía. En 1975 los portugueses hicieron efectiva la descolonización (Angola y Mozambique) y en 1990 Namibia se proclamó independiente”.

VIII.c) Fuentes iconográficas para complementar el análisis

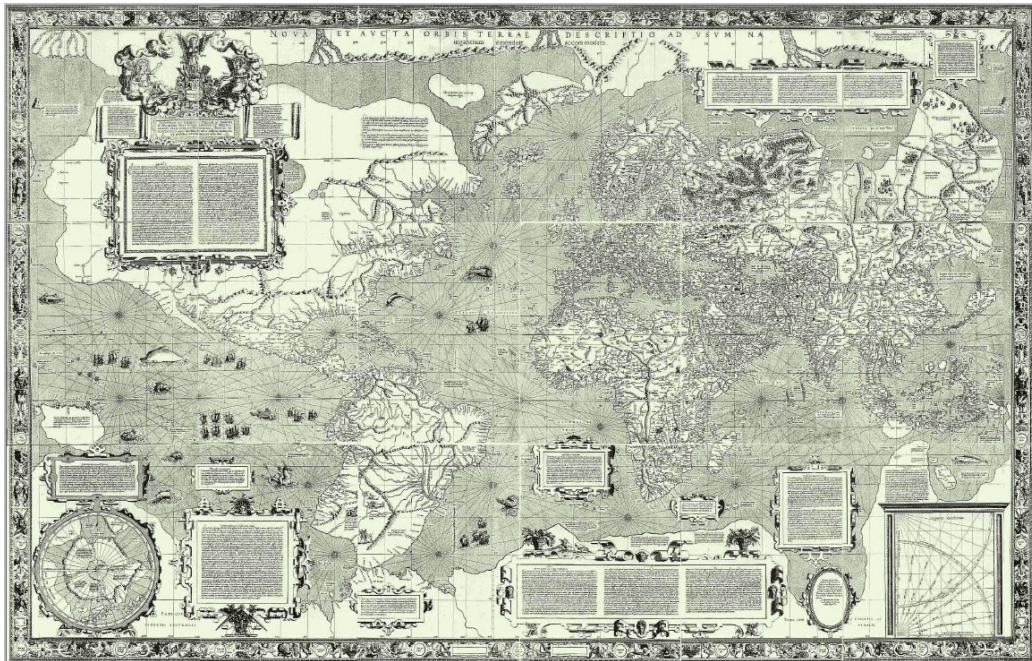


Figura 29. *El Mapamundi de Mercator, 1569.* (User:Bechamel, 2012)

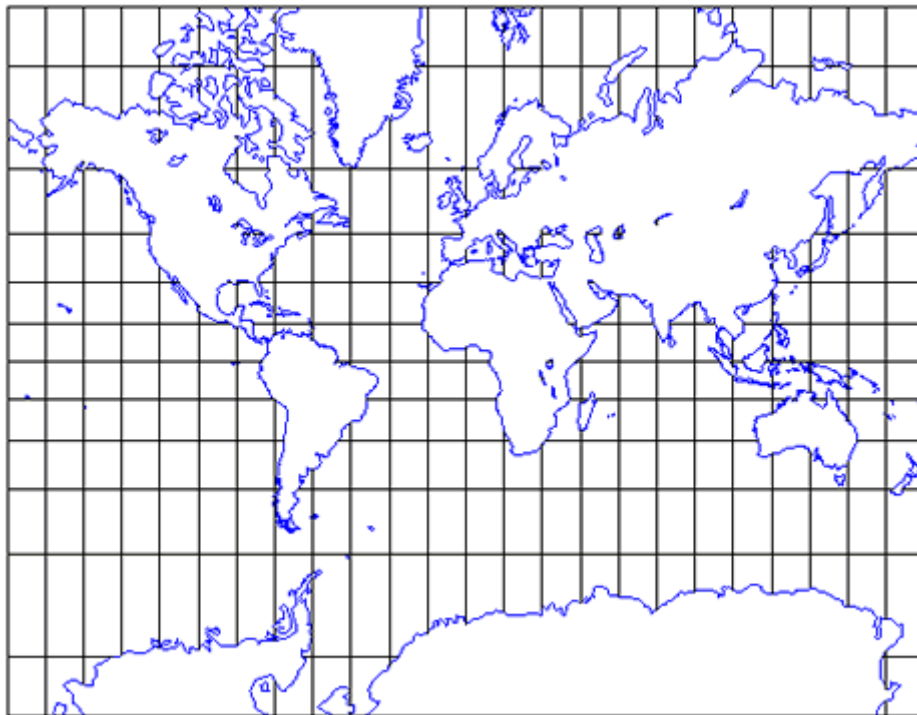


Figura 30. *Mapamundi basado en la proyección de Mercator.* (Arregi, 2012)

GALL'S ORTHOGRAPHIC PROJECTION.

EQUAL AREA. PERFECT.

For Physical Maps, chiefly Statistical.

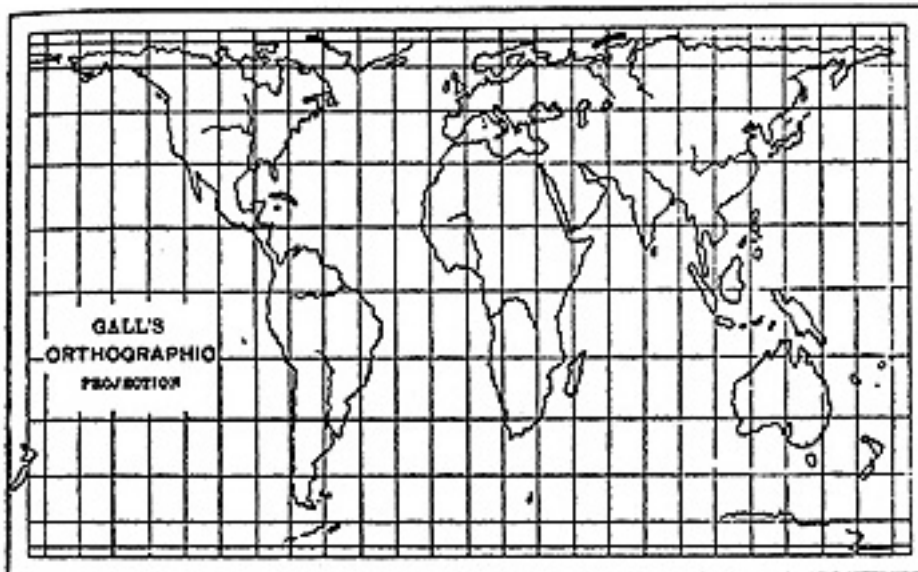


Fig. 1.3. The "Peters projection," as published by Gall in 1885. (From James Gall, "Use of Cylindrical Projections for Geographical, Astronomical, and Scientific Purposes," *Scottish Geographical Magazine* 1[1885], pp. 119-123.)

Figura 31. Proyección ortográfica de Gall, 1885. (Krygier, 2014)

VIII. d) Fuentes primarias para complementar el análisis

Documento 1. La justificación del mapa por parte de Peters

"Son siempre los países del Tercer Mundo, los estados excoloniales, las naciones de los pueblos de color los que resultan perjudicados por el mapa de Mercator. Este mapa es una expresión de la época de la europeización del mundo, de la era en que el hombre blanco dominaba el planeta, de la época de la explotación colonial del mundo, por una minoría de razas de señores blancos, impecables, bien armados y técnicamente superiores" (Peters, cit. por D'Angelo, 2004, p. 29)

"Después de miles de años de conceptos egocéntricos y subjetivos acerca del mundo, este nuevo mapa está ligado a los principios de igualdad y paridad de todas las personas de la tierra (...) La nueva imagen de la tierra tal y como este nuevo mapa la expresa nos obliga a revisar los antiguos conceptos familiares en torno al mundo (...) Desde este escrutinio se desarrolla una actitud crítica hacia la irreflexión y egoísmo de nuestra generación" (Peters, cit. por King y Vujakovic, 1989, p. 246. La traducción es nuestra).

Documento 2. Críticas al mapa de Peters (extraídas de Kaiser, 2012, s.p. La traducción es nuestra)

“[El mapa de Peters es] un ataque inteligentemente urdido, astutamente falaz [contra la cartografía]” (Arthur Robinson, 1985).

“Las masas de tierra recuerdan en cierta medida la húmeda, harapienta ropa interior de invierno colgada a secar en el Círculo Ártico” (Arthur Robinson, 1985).

“[La proyección del mapa de Peters es un producto] “provocativo y malicioso” de un “cartógrafo totalmente confundido” [cuya obra es] perversa y mal dirigida” (Philip Porter y Philip M. Voxland, 1986).

VIII. e) Fuentes secundarias para complementar el análisis

Documento 3. Explicación de la proyección de Mercator (extraída de Ibáñez, 2006, pp. 106-107)

Proyecciones que preservan los ángulos (proyección de Mercator) (...) El mapa de Mercator es sin lugar a dudas el mapa más familiar para todos nosotros e incluso podemos decir que ha sido el *mapa* durante prácticamente cuatro siglos. Este fue diseñado por el cartógrafo flamenco Gerhardus Mercator, 1512-1594, y publicado bajo el título “Una nueva disposición de los meridianos con referencia a los paralelos”. El mérito de Mercator fue construir un mapa útil en la navegación marítima (en parte heredero de los antiguos portulanos) donde los instrumentos utilizados eran el compás, el semicírculo graduado, la regla y, por supuesto, la brújula. No debemos olvidar que era una época de grandes viajes, de descubrimientos, y los navegantes y viajeros necesitaban mapas para sus desplazamientos (...) la solución de Mercator al problema de construir un mapa útil para los navegantes fue construir una rejilla de meridianos y paralelos representados por rectas, para posteriormente espaciar los paralelos para compensar la distorsión que se produce en los meridianos y obtener así que la distorsión en meridianos y paralelos es la misma. Una idea intuitiva de esta proyección es la siguiente: imaginemos que nuestra esfera/ tierra es un balón contenido en un cilindro tangente a la esfera en el ecuador, entonces empezamos a dar aire al balón y este se va aplastando contra el cilindro, así vamos obteniendo la imagen de la esfera sobre el cilindro.

Pero volvamos al mapa de Mercator y sus propiedades:

- i) Es un mapa de forma rectangular;
- ii) Los meridianos y los paralelos son rectas que se cortan en ángulo recto;
- iii) Es una aplicación conforme, por su propia construcción, que no preserva distancias, áreas, geodésicas o formas;

v) La distorsión de áreas, formas y distancias es pequeña cerca del ecuador (la escala es real en el ecuador), pero muy fuerte según nos acercamos a los polos. Esta propiedad la hace muy conveniente para regiones cercanas al ecuador...

Documento 4. Explicación de la proyección de Peters (tomada de Brotton, 2014)

“En 1973, Arno Peters, un historiador alemán convertido en cartógrafo, dio a conocer un destacado nuevo mapa del mundo en una conferencia en Bonn, entonces Alemania Occidental. Peters defendía que este mapa ofrecía igualdad a los países colonizados del mundo y a la gente que vivía en lo que él denominó el «mundo en desarrollo» del sur. Esto incluía la mayor parte de África, América del Sur y Sudeste de Asia, cubriendo 62 millones de kms² frente a los países del dominante «desarrollado» hemisferio del norte. Peters culpaba la proyección de Gerard Mercator, de 400 años de antigüedad, de haber impuesto sobre la cartografía mundial una perspectiva eurocéntrica, la cual, esgrimía, «presenta una imagen completamente falsa, especialmente en relación con las tierras de los no blancos». Abogado de la igualdad social, Peters empleó un método equivalente, que priorizaba la fidelidad a la superficie del área. El resultado, defendía, era un mapa que resultaba más adecuado que el de Mercator y que restauraba el tamaño y posición de los países en desarrollo. Sin embargo, cartógrafos profesionales señalaron que la distorsión de las distancias en el mapa de Peters resultaba más problemática que la distorsión en las áreas de otras proyecciones y subrayaron que ningún mapamundi plano y rectangular podía reproducir la esfericidad de la tierra sin distorsión. Inicialmente, muchas organizaciones políticas y religiosas adoptaron el mapa de Peters, distribuyendo más de 80 millones de copias por todo el mundo, y ha recibido varias ediciones actualizadas (...) Acerca de la técnica: Peters utilizó una técnica denominada proyección equivalente ortográfica para construir este mapa. Esto implicaba tratar el globo como un cilindro, desenrollado luego para crear un rectángulo, siendo esta según Peters, la mejor manera de representar la Tierra sobre una superficie plana. Tomó los grados 45 norte y sur como sus dos paralelos estándar —los lugares en donde la distorsión es mínima— y después calculó el área de la superficie de los continentes en su mapa, creando una representación «equivalente» de los países próximos entre sí. Peters defendió que este método era revolucionario, sin precedentes en su eficacia, aunque en realidad había sido inventado en 1855 por el Reverendo James Gall”.

Documento 5. Justificación del empleo del mapa de Peters (tomado de Seminario Galego de Educación para a Paz, 2005, p. 43)

“En la educación para la paz utilizamos el mapa de Peters, publicado en el año 1974, por cuanto su proyección elimina el enfoque eurocéntrico de las anteriores proyecciones cartográficas, que desmesuraban a favor de los países desarrollados [...] Las principales distorsiones provocadas por la proyección de Mercator son las siguientes:

Europa (9,7 millones de km²) aparece mayor que América del Sur (17,8 millones de km²)

La antigua URSS (22,4 millones de km²) se ve mayor que África (30 millones de millones de km²).

Estados Unidos y Canadá ocupan más espacio que África, si bien en realidad tan sólo llegan a las dos terceras partes del territorio africano.

Dos tercios del mapa se dedican a la representación de hemisferio norte y sólo un tercio al hemisferio sur.

Escandinavia (1,1 millones de km²) se representa mayor que la India (3,3 millones de km²); Groenlandia (2,1 millones de km²) aparece mayor que China (9, 5 millones de km²).

La distorsión eurocéntrica se mantiene si comparamos países concretos: Italia tiene igual tamaño que Somalia, si bien esta última es dos veces mayor; Suecia aparece dos veces mayor que Egipto, cuando lo cierto es precisamente lo contrario”.

Documento 6. En torno a la controversia del mapa de Peters (Krygier, 2014. La traducción es nuestra)

“La controversia revela que los mapas son representaciones ideológicas además de técnicas:

- Ideológica: infundida con una creencia política, social o cultural.
- Monmonier: mapas propagandísticos.

El incidente de Peters muestra cómo algo aparentemente tan objetivo como una proyección cartográfica puede enredarse en debates ideológicos. Asimismo da lugar a la pregunta en torno a qué es un mapa adecuado.

(...)

¿A qué se debe la protesta?

En parte a que Peters reivindicó que su mapa era la mejor forma de mapear todo el globo.

- Y los cartógrafos empezaron a subrayar algunas deficiencias técnicas.

Maling: la proyección de Peters no es exactamente equivalente debido a algunos problemas menores con las ecuaciones usadas para crear la proyección.

En 1991: El Atlas Mundial basado en la proyección de Peters fue publicado por HarperCollins.

- Los cartógrafos presionaron a la editora para que no publicase el atlas.

Los cartógrafos se han referido a cuestiones técnicas al criticar la proyección:

- ¿es en realidad exactamente equivalente?
- ¿Fue realmente «inventado» por Arno Peters?
- ¿Son adecuadas las ecuaciones que usa Peters?”

VIII.f) Análisis resuelto

Descripción pre-iconográfica

Esta imagen representa un conjunto de tierras emergidas, diferenciadas mediante colores distintos y bordeadas por masas de agua. Igualmente, se distingue una retícula formada por líneas rectas que se intersecan octogonalmente.

Análisis iconográfico

En concreto, las tierras emergidas se corresponden con los seis continentes de la Tierra: América —en color verde—, África —amarillo—, Europa —rosácea—, Asia —amarillo—fucsia y malva—, Oceanía —naranja—y la Antártida —azul verdoso—. Por su parte, la retícula está marcando los paralelos y los meridianos.

Estamos, por tanto, ante una proyección cartográfica: una proyección de la esfera terrestre sobre una superficie plana y rectangular. En concreto, se trata de la proyección cilíndrica ortográfica popularizada por Peters, caracterizada por ser equivalente —respeto las proporciones de las áreas—, pero no conforme —no preserva ni las formas ni los ángulos— (Anexo VIII.e, doc. 4).

Con su propuesta, este historiador alemán buscaba apartarse de la proyección del cartógrafo flamenco Mercator que, surgida en el siglo XVI al precisarse un mapa útil para la navegación marítima, sí mantenía los ángulos, pero no las áreas ni las formas (Anexo VIII.c, figs. 29-30; Anexo VIII.e, doc.3).

Ello explica las espectaculares diferencias que se constatan al comparar una misma área geográfica en ambos mapas, siendo el de Peters el que respeta la correspondencia entre la superficie real que dicha área ocupa y su representación sobre el plano (Anexo VIII.e, doc. 5). Cuestión distinta son las formas de dichas áreas y las distancias entre ellas, igualmente sujetas a distorsión, tal y como han señalado numerosos autores (Anexo VIII.d, doc. 2; Anexo VIII.e, doc. 4).

Por otra parte, a pesar de que Peters reclamó la originalidad de su método, su proyección contaba con un claro precedente: la proyección ortográfica del reverendo James Gall, publicada en 1885. Por este motivo, a día de hoy muchos autores prefieren hablar de la proyección Gall-Peters (Anexo VIII.c, fig. 31; Anexo VIII.e, doc.4).

Análisis iconológico

El propio Peters tiñó de profundos significados el mapa resultante de su proyección al declarar que “está ligado a los principios de igualdad y paridad de todas las personas de la tierra” y oponerlo al de Mercator que, en su opinión, perjudicaba “siempre [a] los países del Tercer Mundo, los estados excoloniales, las naciones de los pueblos de color” (Anexo VIII.d, doc. 1).

Estas declaraciones en torno a la igualdad frente a la europeización y explotación colonial del mundo cobran pleno sentido en el contexto en que las formula: a principios de la década de 1970, justamente, cuando la mayor parte del proceso descolonizador estaba llegando a su fin y existía una opinión internacional contraria a la colonización, evidenciada en el derecho de autodeterminación de los pueblos proclamado a través de documentos como la Carta del Atlántico (1941) o la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).

Por el contrario, cuando en 1885 Gall había publicado su mapa equivalente, el contexto resultaba diametralmente distinto: en ese mismo año, en la Conferencia de Berlín los principales estados europeos se habían dividido el territorio africano; los grandes imperios coloniales estaban en auge.

De este modo, una imagen —aquella que en teoría representa fidedignamente las áreas de la superficie terrestre— adquirió, de la mano de Peters y en función de un contexto dado, unas claras implicaciones políticas —la igualdad y paridad de las personas— que un siglo antes posiblemente nadie habría atribuido a la proyección análoga de Gall.

Estas mismas implicaciones tanto determinaron su éxito inicial y su rápida asimilación por parte de iniciativas que luchaban contra las desigualdades sociales (Anexo VIII.e, docs. 4 y 5), como también favorecieron las críticas de otros autores por considerarlo un producto de propaganda ideológica. En este sentido, los cartógrafos profesionales subrayaron una serie de errores técnicos que contravenían la defensa de Peters de que su mapa era la opción más adecuada para representar todo el mapa (Anexo VIII.e, doc. 6).

Independientemente de una postura u otra, de la controversia surgida a raíz del mapa de Peters se han extraído dos conclusiones: primera, que existen múltiples formas de representar la Tierra, pero que todas son falaces en algún sentido al ser imposible construir un mapa perfecto —siempre habrá una distorsión al proyectar la esfera sobre el plano— y, segunda, que un producto aparentemente neutral como es una proyección cartográfica en realidad puede contribuir a difundir una determinada creencia política, social o cultural.