


El patrimonio fotográfico de la historia de la educación musical chilena como experiencia de formación docente

Óscar Pino Moreno*

 Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

 oscar.pino@uacademia.cl

 <https://orcid.org/0009-0004-0656-5747>

Recibido: 17 de diciembre de 2021 | Aprobado: 21 de noviembre de 2022

Resumen

El presente trabajo es una sistematización teórica de una experiencia de aula de formación docente en educación musical. Esta teorización pretende ofrecer argumentos sobre cómo es posible aportar al desarrollo de la identidad profesional docente usando imágenes referidas a la historia de la educación musical chilena. Por su parte, la experiencia de aula pone en relación a la imagen fotográfica patrimonial como medio y a la identidad docente como fin. Los dos referentes principales que se utilizan para sustentar metodológicamente la propuesta son la teoría de la coherencia de las imágenes, de John Berger, y los postulados sobre la sociología de la imagen, de Silvia Rivera Cusicanqui. Los resultados presentan a la imagen fotográfica aplicada a la formación docente como un ejercicio pedagógico posible, que aporta a una ampliación epistemológica en un formato metodológico aún poco explorado.

Palabras clave

Imagen, fotografía, identidad docente, educación musical.

The Photographic Heritage of the History of Chilean Music Education as a Teacher Training Experience

Abstract

This paper consists of a theoretical systematization of a classroom experience of teacher training in music education. This theorization intends to provide arguments on how it is

* Óscar Pino Moreno es profesor de Música por la Universidad de Concepción, magíster en Artes con mención en Musicología y doctor (c) en Estudios Americanos con mención en Pensamiento y Cultura. Además, es profesor de aula en el Instituto de Humanidades Luis Campino y en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y consultor del Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación, el Centro de Medición MIDE UC y CPEIP.

possible to contribute to the development of the professional identity of teachers, using images related to the history of Chilean music education. On the other hand, the classroom experience relates the photographic heritage image as a means and the teaching identity as an end. The two main references used to methodologically support the proposal are John Berger's *Theory of Image Coherence* and Silvia Rivera Cusicanqui's postulates on image sociology. The results present the photographic image applied to teacher training as a possible pedagogical exercise, which contributes to an epistemological expansion in a methodological format still little explored.

Keywords

Image, photography, teacher identity, music education.

O patrimônio fotográfico da história da educação musical chilena como experiência de formação de professores

Resumo

Este artigo é uma sistematização teórica de uma experiência de sala de aula de formação de professores em educação musical. Esta teorização tem como objetivo oferecer argumentos sobre como é possível contribuir para o desenvolvimento da identidade profissional dos professores através da utilização de imagens referentes à história da educação musical chilena. Por seu lado, a experiência de sala de aula relaciona a imagem do patrimônio fotográfico com um meio e a identidade docente como um fim. As duas principais referências utilizadas para fundamentar metodologicamente a proposta são a teoria da coerência das imagens de John Berger e os postulados da sociologia da imagem de Silvia Rivera Cusicanqui. Os resultados apresentam a imagem fotográfica aplicada à formação de professores como um possível exercício pedagógico que contribui para uma expansão epistemológica num formato metodológico ainda não explorado.

Palavras-chave

Imagem, fotografia, identidade docente, educação musical.

INTRODUCCIÓN

A través de la sistematización teórica de una experiencia de aula de formación inicial denominada "Ventanas y espejos en la historia de la educación musical chilena", se pretende responder a la siguiente pregunta: ¿De qué manera el uso de la imagen fotográfica podría aportar al desarrollo de la identidad profesional docente?

La idea central que postula este artículo es que, a través del uso de la imagen fotográfica, es posible ampliar una base epistemológica desde la cual se pueden generar experiencias cualitativas de formación profesional que apunten a la reflexión, cuestionamiento y valoración de la identidad docente.

En el caso de la actividad que presenta este artículo, el término “ventana” representa la posibilidad que otorga la fotografía para que el observador “mire a través” de la imagen y conozca un fragmento de la historia a partir de su patrimonio visual, mientras que el término “espejo” representa la posibilidad de que la interpretación personal de la imagen, por parte del observador, tanto de los elementos objetivos de la fotografía como de aquellos subjetivos o simbólicos, genere un “reflejo”, un verse a sí mismo en el presente a través de un trazo del pasado. Ambas acciones, conocer y reconocerse, se vinculan a la construcción de identidad.

Este ejercicio de observación e interpretación ha sido parte de las actividades de formación de profesoras y profesores de música en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y, por lo tanto, la sistematización de dicha experiencia en el presente artículo tiene también como objetivos: a) la teorización sobre el uso de imágenes como objeto para la construcción de conocimiento, y b) ejemplificar dicha teorización a partir del relato de una propuesta metodológica que utiliza la apreciación del patrimonio visual de educación musical existente en Chile como un posible aporte a la construcción de la identidad profesional de las educadoras y educadores musicales.

El artículo se estructura en cuatro partes: la primera presenta argumentos para reconocer y validar epistemológicamente a la imagen fotográfica como una forma de conocimiento científico-cualitativo y las ventajas de su uso, junto a la presentación de los elementos teóricos de dos fuentes principales: a) la propuesta de análisis fotográfico de John Berger, conocida como teoría de la coherencia de las imágenes, y b) las propuestas de Silvia Rivera Cusicanqui sobre la sociología de la imagen.

La segunda parte entrega elementos teóricos para validar el uso de la imagen fotográfica como fuente para la historiografía de la educación, a través de la intersección de reflexiones de historiadores y fotógrafos al respecto.

La tercera parte desarrolla el tema de la imagen fotográfica como fuente para la identidad docente, a través de la pesquisa de aquellos elementos vinculados a dicha identidad y, particularmente, a la pedagogía en música, que puedan ser potenciados con el uso de imágenes.

La cuarta parte presenta el ejercicio de aula denominado “Ventanas y espejos en la historia de la educación musical chilena”, donde se explican las cinco acciones que contempla su realización (recolección, montaje, ventanas, espejos y diálogo) y se establecen relaciones entre cada una de ellas y los elementos teóricos desarrollados en las primeras tres partes del artículo. Se agregan algunas reflexiones de estudiantes que realizaron la actividad y se plantean algunas conclusiones finales.

LA IMAGEN FOTOGRÁFICA COMO FORMA DE CONOCIMIENTO

“Si pudiera contarlo con palabras,
no me sería necesario cargar con una cámara”.

Lewis Hine

La construcción de conocimiento científico usando imágenes todavía plantea a los investigadores dificultades semióticas, principalmente, ya que, al no ser unidades de representación con un significado establecido mediante la aplicación de ciertas normas convencionales, no

se constituyen como símbolos (Peirce, 2005) ni son, por lo tanto, un lenguaje, mientras que el conocimiento conceptual solo se logra mediante una estructura de símbolos; pero el hecho de que las imágenes no puedan (aún) constituirse en objetos científicos, no significa que no puedan ser, a su vez, objeto de estudio para las ciencias sociales, las humanidades e incluso la pedagogía.

No obstante la dificultad de establecer una gramática de los sistemas icónicos, Bericat (2011) plantea que gracias al carácter dual de la imagen fotográfica, como icono y como índice, es posible pensar el uso de la imagen como una de las dimensiones de una ciencia multimodal desde la cual replantear el trabajo científico, atendiendo de una manera más consistente a los diferentes modos según los cuales, históricamente, se ha representado al mundo: a través de números, palabras e imágenes; es decir, los modos matemático, lingüístico e icónico. El mismo Bericat explora la teoría de la coherencia de las imágenes del crítico de arte y escritor inglés John Berger; es decir, “la posibilidad de significación de cualquier imagen atendiendo a las coherencias que natural y culturalmente nos ofrece toda apariencia” (Bericat, 2011, p. 125) como una posible respuesta al uso de fotografías en la generación de conocimiento científico. Aunque la experiencia del uso de fotografías que sustenta este artículo no tiene como finalidad la búsqueda de este tipo de conocimiento, hay algunos aspectos de la teoría de Berger que sí son útiles para efectos de una experiencia de formación docente usando imágenes.

Según Berger, las imágenes pueden llegar a constituir un semilenguaje capaz de transmitir significados a partir del reconocimiento de su carácter ambiguo. Como íconos, las imágenes, cuando se utilizan junto con palabras, “pueden llegar a producir un efecto de incuestionable certeza o, incluso, de afirmación dogmática” (Berger en Bericat, 2011, p. 126), de la misma manera que la posibilidad de significado se amplifica al trabajar con un conjunto de imágenes en lugar de con una sola. Por otro lado, cuando la imagen se utiliza como medio de comunicación, el grado de verdad se complejiza en un nivel que puede ser equiparable al paradigma metodológico de una investigación cualitativa, por lo cual el uso de imágenes llega a constituir una opción a desarrollar para la búsqueda de conocimiento, dentro de un mundo que es cada vez más visual.

Pero, ¿cómo relacionarse con la imagen? Shuffer plantea que, enfrentados a la imagen, nos encontramos frente a la necesidad de dos acciones: por un lado, aproximarnos a la relatividad del instante detenido y, por el otro, enfrentar intersubjetivamente la lectura desde el lugar político y cultural en el que nos encontramos en el presente, ya que “todas las fotografías son pasado y presente a la vez, en constante sismo relacional y en diálogo con quien se aproxima a estas. En otras palabras, una tensión dialéctica en constante flujo” (Shuffer, 2018, p. 11). Crear este puente entre pasado y presente es una condición necesaria para que cualquier persona o grupo pueda proyectarse históricamente, ya que cuando una comunidad es separada de su propio pasado, tiene menos capacidad para decidir o actuar en el presente, porque, según Berger, le es más difícil situarse en la historia. Y es esta una razón para que el “arte del pasado” sea hoy una cuestión política (Berger, 2015, p. 16).

Por otro lado, es interesante considerar los aportes de la investigadora boliviana Silvia Rivera Cusicanqui, quien ha desarrollado su propuesta de la sociología de la imagen experimentando diversos formatos, como el montaje visual, documentales y uso de fotografías, entre otros. La sociología de la imagen plantea una renovación epistemológica hacia formas

de conocer diferentes al uso de la palabra y, desde esta perspectiva, es una propuesta política que apunta a la descolonización del conocimiento, a partir del uso de expresividades que la razón generalmente no utiliza ni valora. En palabras de Rivera Cusicanqui, la sociología de la imagen es “una estrategia de descolonización del conocimiento, que te lleva a hacerte cargo de tu subjetividad y de tu proceso de conocimiento por medio de la percepción, la emoción, el hemisferio izquierdo subalternizado por nuestro entrenamiento racional” (Rivera Cusicanqui, 2015, p. 311).

Como es sabido, en el ámbito de la academia y de las instituciones formadoras, la preeminencia del texto escrito como fuente de conocimiento es insoslayable y si se trata de estudios historiográficos, el peso de este tipo de fuentes es mayor aún. No hace tantas décadas, este tipo de estudios amplió su base de conocimiento al mundo cotidiano, alejado del discurso oficial de los documentos ministeriales, gubernamentales, académicos o científicos, sumando la mirada de lo que se ha conocido como “historia social”. Esta es la historia de lo marginal, desde fuera del poder, desde el ciudadano o desde el habitante común. En este tipo de estudios se ha dado cabida a una mayor diversidad de fuentes de información: se ha permitido el uso de imágenes, fotografías, pinturas, dibujos, afiches, etcétera, como productos cargados de datos que, en muchos casos, podrían enriquecer el discurso oficial de la escritura, pero también pueden, en otras oportunidades, confrontar, interpelar y problematizar el objeto de estudio y, en ese sentido, abrir interpretaciones y narrativas sociales que “ofrecen perspectivas de comprensión crítica de la realidad” (Rivera Cusicanqui, 2015, p. 176).

Pero también el uso de fotografías en la formación pedagógica tiene una dimensión política que se expresa desde la selección de las imágenes, ya que, en tanto imágenes y dada su condición polisémica, se constituyen también en documentos históricos. Es que la misma selección de una imagen se convierte en un “gesto de convicción” que nos obliga a tomar una posición dentro de los acontecimientos y, por ello, es un acto político (Shuffer, 2018, p. 12). Adicionalmente, el uso de imágenes y no solo de textos en la construcción del conocimiento se constituye en una “descolonización de la mirada” por medio de “liberar la visualización de las ataduras del lenguaje” (Rivera Cusicanqui, 2015, p. 23), lo cual se consigue al usar estos dispositivos visuales que permiten al docente callar y que proponen una interpelación que no se acciona ni desde un texto ni desde un discurso.

Esto no se trata necesariamente de una confrontación entre la imagen y la palabra, sino más bien de equilibrar una ecuación que, generalmente, no suele dar cabida a dispositivos didácticos, como organizadores gráficos, que apelen a la percepción y a la imaginación como vías de autoconocimiento. Y ello resulta necesario ya que, tal como señala Berger, el conocimiento y la explicación que podemos hacer de un fenómeno observado nunca se adecuan completamente a la visión de este fenómeno. La experiencia de la visualización no es comparable a la descripción escrita de lo que se ha visualizado, de la misma manera que la experiencia sonora de la música no es lo mismo que su escritura en el pentagrama. No obstante, tal como señala Rivera Cusicanqui, la mirada requiere a veces de un tránsito por la palabra y la escritura para poder comunicarse. Georges Didi-Huberman lo plantea en términos aún más recíprocos cuando señala que tanto imagen como lenguaje son “absolutamente solidarios y no dejan de intercambiar sus carencias recíprocas: una imagen acude allí donde parece fallar la palabra; a menudo una palabra acude allí donde parece fallar la imaginación” (Didi-Huberman, 2014, p. 49).

Entonces, el uso de imágenes en un contexto pedagógico contempla dos actos: visualización y comunicación. La visualización insta, en un primer momento, a transitar un estado de contemplación como base para el conocer y pretende romper una tradición epistémica que, en el caso de la formación académica, suele basarse casi exclusivamente en el sumergimiento instantáneo en la palabra escrita y en la recepción a priori de la teoría. Es aquí donde el uso de esta metodología diseñada desde la observación y la imaginación aspira a una práctica pedagógica “basada en el silencio y no solo en la palabra” (Rivera Cusicanqui, 2015, p. 302), así como también a una pedagogía crítica y situada que puede expresarse de modo más horizontal, incorporando percepciones, emociones y sensaciones.

La comunicación por medio de la palabra aparece como un complemento que en determinados momentos se obvia, y el lenguaje académico, que podría constituirse en una traba para una comunicación honesta y eficiente en contextos de formación inicial, puede reemplazarse por un lenguaje más coloquial. Rivera Cusicanqui ha experimentado esta problemática en su experiencia docente:

El tránsito entre la imagen y la palabra es parte de una metodología y de una práctica pedagógica que, en una universidad pública como la UMSA, me ha permitido cerrar las brechas entre el castellano *standard*-culto y los modos coloquiales del habla, entre la experiencia vivencial y visual de estudiantes —en su mayoría migrantes y de origen *aymara* o *qhichwa*— y sus traspiés al expresar sus ideas en un castellano académico. (Rivera Cusicanqui, 2015, p. 176)

LA IMAGEN FOTOGRÁFICA COMO FUENTE PARA LA HISTORIOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN

En los trabajos referidos a la historiografía de la educación en Chile, a la fecha, es poco común encontrar como material de estudio a la imagen fotográfica. Sin embargo, gracias a sus características particulares, esta puede constituirse en una fuente histórica tan valiosa como cualquier otra fuente de tipo bibliográfico, documental o audiovisual. Un reconocimiento especial debe hacerse al libro *Una mirada a la escuela chilena. Entre la lógica y la paradoja*, de María Isabel Orellana, el cual hace una revisión histórica y temática de la educación pública chilena, apoyada con parte de las imágenes del fondo fotográfico del Museo de la Educación Gabriela Mistral.

La fotografía es un vehículo que transporta a un pasado y conforma así un patrimonio visual que nos permite reconstruir la historia. Si esa historia reconstruida es además parte de nuestra propia historia, entonces, la imagen puede llegar a constituirse en un referente de identidad; es decir, podemos aprender a reconocernos en el presente a través de descubrirnos en el pasado, ya que nuestras formas de ser y hacer en el pasado han modelado y explican nuestras formas de ser y hacer en el hoy. Ya Malinowski, en su obra *Los argonautas del Pacífico occidental*, nos señala esta oportunidad que ofrece la historia para reconocernos a partir del estudio del pasado, que lograr la “comprensión de la naturaleza humana, bajo una forma lejana y extraña, nos permite aclarar nuestra propia naturaleza” (Malinowski, 1973, p. 16) y, en esta búsqueda del autoconocimiento, el patrimonio fotográfico constituye una posibilidad para la memoria visual de una cultura, sociedad o grupo específico, quienes se podrían reconocer identitariamente a partir de ello. Por este motivo y así como ocurre en

otros campos de los estudios historiográficos, la historia de la educación chilena se vería particularmente enriquecida al utilizar como fuente posible de información aquella proveniente de su patrimonio visual.

¿Pero cómo podríamos hacer historiografía con la imagen fotográfica? Quizás un primer uso que surge de inmediato es cuando la fotografía representa a algún hecho o actor importante en un relato histórico que ya ha sido construido de forma previa, a partir del análisis de textos y documentos escritos; entonces, la fotografía aparece como un medio para reforzar o visibilizar esta “verdad” y es, seguramente, el uso más frecuente que hace la historiografía de la imagen fotográfica. Por otra parte, si los personajes que representa la fotografía son anónimos y corresponden a gente común realizando acciones cotidianas, entonces, la fotografía abre el campo de la que podría ser considerada una historia social, aquella que no se construye a partir del relato de las grandes hazañas, hitos ni efemérides, así como tampoco de sus héroes reconocidos, sino que muestra al ciudadano y su circunstancia, a veces para reforzar la historia oficial y a veces para contradecirla. Estas dos formas de uso, la oficial y la social, es lo que John Mraz llama “hacer historia con fotografías” (2018, p. 20).

Debido a lo anterior, sería un error pensar que la apreciación del patrimonio fotográfico entregue elementos objetivos, sistemáticos y transferibles que permitan reconstruir la historia o una única historia, pues si asumimos que en su propia génesis la intención fotográfica no es necesariamente la de construir un relato irrefutable, erróneamente, entonces, podríamos suponer que la sola organización cronológica de imágenes y/o su análisis constituye una verdad histórica en sí misma, ya que son muchas las subjetividades involucradas en su creación y en su lectura.

Si bien es cierto que, en un principio, el desarrollo de la fotografía se fundamentó en su capacidad para retratar la realidad con mayor precisión o mayor “objetividad” que otras tecnologías o artes, como el dibujo o la pintura, sabemos que la fotografía, al igual que cualquier texto escrito, está lejos de constituir un registro objetivo de una realidad única, toda vez que el acto fotográfico se desarrolla dentro de un contexto que abarca tanto lo social y lo político como lo netamente estético y técnico; por lo tanto, al observar una imagen fotográfica, observamos más bien aquellos esbozos que representan la subjetividad de cada fotógrafo detrás del lente y de su contexto determinado. Dicho de otro modo: cada fotografía posee uno o más mensajes concretos, estéticos o simbólicos.

¿Cómo son esos mensajes? La interpretación de lo que una imagen fotográfica nos revela tiene, de hecho, dos subjetividades relacionadas: aquella del emisor que generó la imagen y aquella del receptor de la imagen. Esta intersubjetividad propone distintos niveles de lectura de la fotografía, algunos de ellos son más obvios o visibles y otros son menos explícitos, menos visibles o, derechamente, muy personales.

Cuando ciertos mensajes y sus interpretaciones tienden a ser generalizados y percibidos o comprendidos de manera similar por una gran cantidad de personas y a través del tiempo, se transforman en imaginarios colectivos en los cuales se identifican patrones o estereotipos que generan elementos de identidad sobre lo fotografiado.

Junto con esta construcción de identidad a partir de un imaginario colectivo, también es relevante la búsqueda de nuevos sentidos de las imágenes y de una actualización contextualizada de lo que el registro del pasado nos dice en el presente, pues descubrir los patrones de permanencia y cambio del patrimonio visual también nos permite comprender

nuestra identidad a partir del refuerzo de aquellas cualidades asumidas como tradicionales, así como del descubrimiento de aquellos elementos identitarios que han mutado a lo largo del tiempo.

Al respecto, el célebre historiador Marc Bloch, en su libro *Apología para la historia o el oficio del historiador*, señala que:

Una simple fotografía, suponiendo que la idea de esta reproducción mecánicamente integral tuviera un significado, sería ilegible. ¿Diremos que entre el pasado y nosotros, los documentos interponen ya un primer filtro? Quizá a menudo eliminan a diestra y siniestra. Por el contrario, casi nunca organizan conforme a las necesidades de un entendimiento que anhela conocer. (Bloch, 2014, p. 143)

Aquí Bloch nos alerta que una imagen no tiene un significado transferible entre diferentes observadores, sino más bien que una fotografía podría tener múltiples significados o tantos significados como observadores haya; por lo tanto, el significado original es inexistente y una falacia y la imagen fotográfica es, ante todo, una selección y una reducción de una visión de la realidad efectuada por el fotógrafo y con un fin que no se orienta necesariamente a la comprensión desprejuiciada y objetiva de un fenómeno.

¿Qué podríamos obtener entonces de la observación de fotografías sobre la educación musical en Chile? Dentro de la historia de la educación en Chile, aquella que concierne a la educación musical es aún un área de estudio muy poco desarrollada y, por lo tanto, desconocida para una mayoría de la sociedad. Este desconocimiento podría tener una consecuencia particularmente lamentable para los propios docentes especialistas en música, pues la ignorancia sobre su propia historia como gremio o profesión puede confabular contra el reconocimiento, la construcción y la valoración de una identidad profesional propia.

De la misma manera que cada ser humano se nutre de su patrimonio fotográfico familiar para construir su propia historia a partir de las imágenes de sus padres, abuelos, barrios, vacaciones, juegos, amigos, etcétera, así también los docentes de música podríamos construir nuestra propia historia profesional a partir del mismo acto de reconocer quiénes fueron nuestros “padres” y “abuelos” en la pedagogía musical chilena, cómo fueron nuestros lugares de trabajo, cómo eran nuestras clases, cómo eran nuestros estudiantes. Aún más, el acto de develar los rostros de estos “fantasmas”, los paisajes donde laboraron y las circunstancias de su acción cotidiana, podría provocar, como una consecuencia positiva, una mayor identificación emocional con aquello que tenemos en común los profesores de hoy y los de ayer, aquello que nos ha conmovido mutuamente a pesar del paso del tiempo: nuestra profesión docente.

En la observación de estas fotografías es posible obtener solo trazos de la historia, aquellos trazos que no se perdieron en el tiempo, aquellos que no se destruyeron o incineraron, pequeñas partes de un todo inasible e inconmensurable; aun así, estos pequeños trazos nos conectan con un pasado que ansiamos comprender, nos invitan a proyectarnos, a reflexionar, a sentirnos portadores y continuadores de una historia que no llegaremos a dilucidar, pero con la cual nos podemos conectar, pues somos un eslabón de ella. El propio Bloch nos dice que una fotografía, en tanto documento, es imperfecta y sujeta a crítica, pero finalmente valiosa, por ser un testimonio de su tiempo. Peter Burke profundiza esta idea, al señalarnos que las fotografías son tanto un testimonio de la historia como también un testimonio de la cultura material del pasado; es decir, la fotografía es en sí misma un objeto

histórico (Burke, 2005, p. 28), de la misma manera que Susan Sontag señala que la fuerza de las imágenes proviene de que son “realidades materiales por derecho propio” (2006, p. 251).

LA IMAGEN FOTOGRÁFICA COMO FUENTE PARA LA IDENTIDAD DOCENTE

“Nunca miramos sólo una cosa; siempre miramos
la relación entre las cosas y nosotros mismos”.

John Berger

La identidad docente es un tema que ocupa la agenda de la investigación educativa como un área separada desde hace aproximadamente 30 años. No obstante este interés, la definición misma de identidad docente aún está en construcción, principalmente, debido a la cantidad de factores que inciden en ella, tal como se puede apreciar en la definición propuesta por Ávalos *et al.* en su estudio bibliográfico “La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional”. A partir de dicha revisión, entenderemos la identidad profesional del docente como:

El concepto que los maestros forjan de sí mismos en relación a su profesión y su trabajo y que se sustenta en elementos referidos tanto a la concepción personal de la enseñanza, como a su percepción de eficacia. Se entretuje en la identidad docente lo que los maestros saben (su base de conocimientos), lo que creen (creencias), lo que sienten (emociones) y lo que interpretan (significaciones); todo ello, marcado por los contextos singulares y globales en los que ejercen su trabajo. (Ávalos *et al.*, 2010, p. 238)

La constatación del diálogo entre las características del individuo y el contexto en el que se desenvuelve profesionalmente, como atributo en la conformación de la identidad profesional, es también un hallazgo de Beijaard *et al.*, quienes en 2003 realizaron otra exhaustiva revisión bibliográfica y constataron que la mayoría de las investigaciones coinciden en caracterizar la identidad docente como un proceso continuo que integra una dimensión “personal”, centrada en las características individuales y sus creencias, y otra dimensión “profesional”, modelada por el contexto, las instituciones, la cultura, los factores históricos, etcétera. Esta multiplicidad de escenarios involucrados en la conformación de la identidad profesional docente puede también entenderse como la existencia de varias subidentidades que conviven internamente en el docente (Beijaard *et al.*, 2004, p. 113). Elliot Mishler, también citado por Beijaard *et al.*, propone una acertada metáfora musical para representar el hecho de que dentro del “yo docente” coexisten distintas identidades, personales y profesionales, que se relacionan entre sí y que pueden entrar en conflicto o pueden actuar en sinergia: “Nosotros mismos como un coro de voces, no solo como el tenor o la soprano solista” (Beijaard *et al.*, 2004, p. 113). El desafío que enfrentan los docentes es el de mantener estas subidentidades balanceadas y que no entren en conflicto. Estos conflictos de identidad suelen corresponder, en el caso de los docentes principiantes, a enfrentarse a situaciones nuevas y complejas.

¿Cuántos tipos de identidades docentes diferentes existen? Iván Núñez señala la existencia de cuatro tipos, cada uno surgido en diferentes etapas del desarrollo del sistema educativo, los cuales coexisten como estereotipos aún en la actualidad: la docencia como

apostolado (configurada como una proyección del misionero evangelizador); como función pública (proyección del docente encuadrado en la estructura estatal de la enseñanza pública); como rol técnico (un ejecutor de destrezas, normas y protocolos estandarizados), y como profesión docente (un conocedor de su disciplina, la didáctica, con interés en la educación continua, el trabajo en equipo y respetuoso de la ética profesional). Este último representa el tipo de identidad configurado en las últimas décadas desde distintos actores sociales e instituciones, junto con la autoconstrucción individual, como respuesta al escenario de la denominada “sociedad del conocimiento”. Núñez señala que estas identidades pueden coexistir, combinarse y subsumirse unas a otras, de las cuales la identidad como profesión tiene un carácter más rico y complejo que las anteriores y las engloba (Núñez, 2004).

Al surgir estos cuatro modelos de identidad docente en diferentes momentos históricos es que se constituyen efectivamente en identidades históricas. De ahí que es posible acudir a una revisión del pasado para reflexionar sobre la identidad docente, las características de estas identidades históricas, sus patrones de permanencia y cambio, sus manifestaciones en la actualidad, sus niveles de identificación personal, etcétera. Esta reflexión puede ocurrir tanto desde las condiciones objetivas del sistema educativo como desde las subjetividades de cada docente (o estudiante de pedagogía), ya que en ambos escenarios hay rasgos de las etapas históricas y de las identidades generadas en el pasado y, de hecho, en la construcción y afirmación de la identidad profesional docente, en la actualidad, se encuentran huellas de todas las identidades históricas anteriores.

Pero, ¿cómo ayuda la imagen fotográfica al proceso identitario? Cuando se observa una fotografía en la que se reconoce un rasgo común que conecta a la imagen con el observador, se produce un proceso de posesión de lo fotografiado, esto cuando lo fotografiado tiene un vínculo afectivo o emocional para el observador. Susan Sontag plantea que esta es la forma de adquisición más simple en la que nuestra sociedad se relaciona con la fotografía, es una “posesión subrogada de una persona o cosa querida”, por lo cual la fotografía forma parte y llega a ser una extensión del tema fotografiado y, por ello, es un medio poderoso para adquirir las características que la imagen representa (Sontag, 2006, pp. 218-219).

“VENTANAS Y ESPEJOS EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL CHILENA”: UNA EXPERIENCIA DE AULA EN FORMACIÓN DOCENTE

Como experiencia de aula, este ejercicio corresponde a una práctica pedagógica fundada en una metodología que propone una construcción de conocimiento a partir del uso de imágenes y de la reflexión en torno a ellas, la cual se socializa a través de la palabra oral o escrita. Se trata de una actividad de formación universitaria de pregrado de la carrera de Pedagogía en Música de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, la cual se realiza hace siete años como parte de las asignaturas de formación pedagógica y que apunta a la reflexión sobre la identidad docente y el conocimiento de la evolución de la asignatura en la educación chilena a través de la historia¹.

¹ Esta actividad es uno de los productos generados a partir del Núcleo Temático de Investigación de “Historia de la Educación Musical en Chile” (2013), el cual ha logrado consolidar parte de su trabajo en el programa de estudios de la asignatura Diseño Curricular en la Educación Musical de la carrera de Pedagogía en Música, al conformar una unidad específica de contenidos. Esta unidad contempla la revisión del currículo histórico de la asignatura en Chile, el desarrollo de las instituciones vinculadas a la educación musical y la identidad de la profesora o profesor de música, junto con salidas a terreno

En términos metodológicos, la actividad tiene cinco momentos: recolección, montaje, ventanas, espejos y diálogo. Dichos momentos se presentan aquí en una lógica lineal, aunque en el caso específico de los actos que involucran la observación de las fotografías por parte de los estudiantes (ventanas y espejos) el orden podría ser el inverso.

La recolección de las imágenes del proyecto se ha concretado a partir de diversas fuentes, siendo la principal los archivos fotográficos físicos y/o digitales de distintos museos, bibliotecas e instituciones culturales nacionales. Junto con lo anterior, también se han seleccionado imágenes provenientes de publicaciones, como revistas de educación y textos de estudio, recortes de prensa, documentos y aportes de personas naturales. En relación con el tipo de fotografía referida a la educación musical chilena que con mayor frecuencia encontramos, diremos que esta pertenece, principalmente, al género documental o periodístico², que abarca una temporalidad que va desde fines del siglo XIX en adelante.

El montaje fotográfico se puede conceptualizar de varias formas: una es la que remite al montaje como una construcción estética intencionada de la imagen que quiere ser representada, que lleva a cabo el fotógrafo y que se manifiesta a través de la dramatización de una pose o una escena preconcebida (Alvarado, 2001, pp. 14-15). Este tipo de montaje apunta, principalmente, a la construcción y afirmación de imaginarios de ciertos grupos culturales³. Otra forma de montaje es aquella que tiene un fin meramente artístico y que se expresa alterando con diversos medios (dibujos, pintura, filtros) la imagen fotográfica pura, todo ello con un fin estético. Por último, otra forma de entender el montaje, que es la que se ha utilizado en este proyecto, es mediante un ejercicio de selección y organización de las imágenes para su presentación. Cynthia Shuffer, a partir de Walter Benjamin, lo explica como el levantar construcciones mayores a partir de elementos más pequeños, individuales, que originalmente no eran parte de una única estructura debido a su carácter individual y fragmentario (Shuffer, 2018, p. 14). El objetivo es dotar de una experiencia de memoria renovada y crítica a un pasado que, generalmente, se construye a partir del relato de los discursos de poder y las clases dominantes.

En el proyecto “Ventanas y espejos en la historia de la educación musical chilena”, el montaje para ser trabajado con las y los estudiantes ha significado una selección de imágenes que durante los años ha variado entre cinco y quince, las cuales representan diferentes contextos de la educación musical chilena: educación pública y particular; enseñanza básica y media; docentes hombres y mujeres. Junto con lo anterior, otro criterio de selección de imágenes busca que estas correspondan, preferentemente, a un relato cotidiano de la asignatura, por lo cual se evitan fotografías de personajes conocidos y otras que no ocurran en el contexto común de la escuela, liceo o sala de clases. El orden de presentación suele ser cronológico cuando se trabajan las imágenes como ventanas; es decir, cuando se trabajan con ellas aspectos referidos a la historia de la educación musical chilena, mientras que cuando se las utiliza como espejos en el ejercicio reflexivo sobre identidad docente, el orden suele ser aleatorio.

al Museo Pedagógico Gabriela Mistral y el Memorial a los Detenidos Desaparecidos y actividades como la donación de libros referidos a la educación musical chilena a la biblioteca de la universidad y la donación del Fondo Bibliográfico Arturo Barria Alvarado a la biblioteca de la Facultad de Artes de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

² En la actualidad, el fondo fotográfico con el que cuenta el proyecto alcanza a setenta fotografías catalogadas en formato digital, todas ellas referidas a la educación musical en Chile.

³ Por ejemplo, como ha ocurrido en las fotografías de los pueblos originarios en Chile, principalmente durante el siglo XIX y parte del siglo XX. A este respecto, véanse los trabajos de Margarita Alvarado (2001, 2007).

La actividad de las ventanas consiste en usar las fotografías para ilustrar a través de ellas distintos momentos y épocas en el desarrollo de la educación musical chilena, la cual cubre, en términos generales, un periodo cronológico cercano a los 140 años (1870-2010, aproximadamente). La observación de las imágenes por parte de las y los estudiantes se acompaña de la palabra oral o escrita del docente, usando la categoría de “ícono + palabra” propuesta por Berger, como un medio para otorgar cierto grado de certeza al relato histórico. Dicho relato pretende aportar elementos para un conocimiento de la evolución de la educación musical chilena como campo de acción profesional, ocupando para ello tres a cuatro clases una vez por semana. Por ser la historia de la educación musical un campo de estudio poco conocido y generalmente inexistente en los programas de formación inicial es que la experiencia de acceder a este conocimiento no solo genera un aprendizaje histórico, sino que provoca una identificación que proyecta en estas otras apariencias “el deseo de ser nosotrxs mismxs” (Rivera Cusicanqui, 2015, p. 293).

Asimismo, según la propuesta de Iván Núñez, la revisión histórica también permite instalar el relato de las identidades docentes a través del tiempo como insumo para la reflexión sobre el tema, ya que, tal como se señaló, estas diferentes identidades no son necesariamente excluyentes entre sí y no se superan por definición, sino que se acumulan y se proyectan en el presente.

El momento del uso de imágenes como espejos consiste en la observación, por parte de las y los estudiantes, de entre cinco y ocho fotografías sobre las cuales reflexionan como ejercicio de identidad docente. Dicho proceso reflexivo es individual, pues, como ejercicio de autoconocimiento, requiere enfocarse en aspectos del carácter o formas de mirar personales. Tal como señalan Beijaard *et al.* citando a Bullough, la exploración del yo es la base para la construcción de la identidad docente, debido a que las creencias que el estudiante trae consigo sobre educación y enseñanza constituirán la base sobre la cual se producirá la construcción identitaria. En la medida, entonces, que se promueva esa exploración personal, se intencionará el ejercicio reflexivo sobre el “yo docente” (Beijaard *et al.*, 2004, p. 109).

Para concretar esta actividad, las y los estudiantes reciben un documento con las instrucciones para realizar el ejercicio individualmente, que consiste en observar las cinco a ocho fotografías seleccionadas y escribir las impresiones que las imágenes les provocan, lo cual se les solicita que realicen fuera del horario de clases presenciales y como parte de la dedicación personal autónoma a la asignatura.

En el documento, las fotografías se presentan sin texto, formando parte de un grupo de imágenes seleccionadas y en un cierto orden; por lo tanto, se hace uso de la categoría bergeriana de “imagen + imagen”, con la intención de activar una construcción de significado y de memoria que, en este caso, apunta a la identidad docente. Aunque la figura del docente es la que aparece, naturalmente, como objeto del reflejo de este espejo ficticio, también se les sugiere a las y los estudiantes “reflejarse” en los estudiantes que aparecen en la fotografía, como una forma de preguntarse sobre la docencia a partir de las relaciones interpersonales que ocurren en el aula. Por otro lado, al tratarse de imágenes cotidianas de la profesión, estas logran establecer una narrativa alternativa alejada del discurso oficial y dominante (Shuffer, 2018) y, por ello mismo, descolonizada (Rivera Cusicanqui, 2015).

El diálogo final entre los participantes, estudiantes y docente, generalmente, se realiza en clases una semana después de haber solicitado el trabajo de observación y escritura, y

pretende consolidar la reflexión anterior en una puesta en común de opiniones, dudas, anhelos e incertidumbres. Las y los estudiantes comparten libremente sus reflexiones y detectan similitudes y diferencias entre ellas y ellos. El rol del docente es el de moderador. El objetivo del diálogo final no es generar certezas, sino poner en común un estado de construcción de la identidad docente y, como plantearía Koselleck, un “horizonte de expectativas”.

Como una fortaleza detectada, se puede mencionar el hecho de que suelen aparecer, durante la conversación, ciertos nudos problemáticos que son comunes a la profesión docente, como la tensión entre el rol técnico y el rol profesional o el temor frente a la “perversión burocrática” de la identidad funcionaria, tal como lo refleja la siguiente frase: “Este es mi trabajo, hay que hacerlo, aunque no quiera”.

O el rescate de las mejores características del funcionario como “servidor público” de los más necesitados, con la vocación como manifestación de la identidad misionera, según las categorías ya señaladas anteriormente por Núñez: “Podría aportar renovando el contenido de las letras, denotando valores como la solidaridad, el respeto a la diversidad, la igualdad de género y a las culturas indígenas”.

Un lugar común de los comentarios resulta ser también el referido a la importancia de la interacción entre docente y estudiantes, así como la problematización del autoritarismo y la disciplina:

No me gustaría como alumno estar frente a una autoridad severa como la que se ve allí..., de hecho, en mis clases particulares de piano clásico lo pasé mal por eso, quise abandonar muchas veces. Como docente creo que ellas pensaban que era la forma correcta..., no por nada existía el dicho de “la letra con sangre entra”.

Me recuerda mi vivencia en el colegio como parte del coro, en que se necesitaba esa disciplina porque si no era imposible trabajar..., pero también lo recuerdo en forma ambivalente: con placer y con miedo.

Ojalá mis hijas no vivan nunca esta atrocidad.

Además, aparecen en la conversación aquellos asuntos problemáticos que son particulares a la docencia musical, los cuales, a la luz de la identidad, también pueden provocar cuestionamiento: “No siento que este instrumento [musical] me represente realmente”.

O aquellas reflexiones que proyectan la identidad como un futuro probable que no solo se construye desde la resistencia, sino también desde la autoconstrucción: “Una clase de música de diferentes culturas, como la andina, encuentro que me aporta” o “me gustaría hacer ese tipo de clases”.

Silvia Rivera Cusicanqui también nos aporta, desde el pensamiento indígena, formas de comprender cómo el conocimiento del pasado puede producir un impacto en la percepción del futuro. En el mundo indígena la historia no es lineal, por lo que tanto el pasado y el futuro están contenidos en el presente y este se renueva permanentemente. El “pasado como futuro” es, entonces, “un pasado capaz de renovar el futuro” (Rivera Cusicanqui, 1991, p. 51).

En suma, lo que persigue la conversación final del ejercicio es plantear preguntas con un sentido proyectivo, donde el diálogo opere como un puente para que, a partir de las diferencias de pensamiento, de clase, de historia cultural, se atisbe el surgimiento de una comunidad de sentido, un “nosotros” con posibilidad de futuro.

Por otro lado, las debilidades o desafíos que la actividad tiene apuntan a que el nicho de conocimiento de la historia de la educación musical, por su especificidad y por apelar a un ideal de “conciencia histórica” (Rüsen), requiere una dedicación curricular que aún no es particularmente visible en los programas o planes de estudio de pregrado, por lo cual este tipo de actividad, que pareciera “experimental”, se ve enfrentada en una constante exigencia de validación, incluso frente a pares.

Adicionalmente, otra dificultad observada en la actividad radica en lo ya comentado a partir de las experiencias de Rivera Cusicanqui, esto es, si la mediación de la palabra escrita, en ciertos casos, limita la reflexión y la encapsula en un diálogo académico que no consigue expresar la riqueza del pensamiento individual y coloquial. Parte del enriquecimiento continuo que ejercicios como este nos ofrece radica en la posibilidad de explorar, a futuro, otras formas de comunicar las ideas propias.

CONCLUSIONES

Quizás por el hecho de que este trabajo proviene de la educación musical y los músicos apreciamos cotidianamente experiencias de representación del mundo a través de los sonidos⁴ es que este artículo intenta poner en valor otra forma de representación: la icónica, como un modo que, complementariamente a los modos lingüístico y numérico predominantes, puede generar interesantes experiencias multimodales de acceso al conocimiento y, en nuestro caso, a la formación docente.

El mismo origen disciplinario de esta reflexión, la educación musical, históricamente ha experimentado la construcción de la identidad profesional de la profesora o profesor de música más bien desde una “identidad de resistencia”, según las categorías de Ávalos ya expuestas, debido al cuestionamiento histórico y permanente de la presencia obligatoria o electiva de la música en el currículo escolar; por lo tanto, es una identidad que ha estado centrada, principalmente, en función de las relaciones de poder. Por ello, las preguntas sobre la identidad profesional que puede generar un tipo de actividad como la relatada en este artículo son atingentes para lograr complejizar dicha identidad profesional a otros aspectos tanto de la profesión como del contexto en el que ella se desarrolla y, en ese reconocimiento de “raíces recuperables y adaptables”, avanzar en la construcción de una identidad profesional docente “consonante con los tiempos que advienen” (Núñez, 2004, p. 18) y capaz de proyectarse, reconstruirse y redefinirse dentro de la sociedad.

En este sentido, el uso de las categorías de John Berger y las propuestas de Rivera Cusicanqui entregan elementos teóricos consistentes para trabajar con la imagen fotográfica como episteme, como un modo de conocer. Además, en el caso de Rivera Cusicanqui, dichas propuestas no son solo teóricas, sino además testimoniales. En nuestro caso disciplinario específico, estos elementos nos han permitido acercarnos de una manera original, mediante el uso de imágenes patrimoniales, a la historia de la educación musical chilena y a una reflexión sobre la identidad profesional como posibilidad de “actualizar nuestras potencialidades utópicas” (Rivera Cusicanqui, 2015, p. 301).

⁴ Una música o músico y una o un amante de la música en general podría apreciar, por ejemplo, la representación de la alegría de vivir en la música de Beethoven, la representación de la belleza de la naturaleza en la música de Vivaldi, la grandiosidad de la selva guaraní en la música de Morricone, la tranquila elegancia en la música de Bill Evans, etcétera. El hecho de que este tipo de representación no constituya conocimiento científico, no devalúa a dicha forma de representación, sónica en este caso, como una manera también posible de adquirir conocimiento sobre el mundo.

¿Qué me ha entregado como docente esta experiencia de aula de siete años? Por un lado, una vivencia colectiva potente en el diálogo, que se ha centrado en la construcción de un *ethos* profesional sobre una asignatura que ha vivido un trato generalmente marginal en el sistema educativo y, por ello, que requiere una autoafirmación desde sus propias características y también desde su propia historia.

Por otro lado, los testimonios de las y los estudiantes, cuando aprenden de la historia de su futura profesión y de su propio campo disciplinario, son motivo de impacto y valoración, porque, de alguna manera, a partir del reconocimiento de un pasado común, nos sentimos “parte de algo” y heredamos una historia, ya sea para reafirmarla, cuestionarla, conocerla y/o superarla.

Adicionalmente, la exigencia de sistematizar de manera teórica una actividad construida, en un principio, desde la intuición ha permitido poner en relevancia la ruptura epistemológica que significa, en este caso, trabajar con fotografías e intentar organizar, justificar, explicar y traspasar dicho conocimiento como una experiencia formativa viable y significativa.

¿Qué proyecciones o desafíos se pueden esperar? Por un lado, este tipo de actividad invita a profesionalizar y difundir aún más el conocimiento de un campo de estudio poco explorado: la historia de la educación musical chilena. Dicho conocimiento histórico no solo tendrá un valor especial para quienes son docentes de música, sino para todos quienes se interesan en los avatares que la educación chilena ha transitado en el tiempo, el desarrollo de sus ideas, el surgimiento y desaparición de sus instituciones, sus funciones y sentidos.

Y por último, el desafío que significa problematizar la construcción de conocimiento desde lugares alternativos, dotándolos de una base teórica y metodológica, supone una actitud cuestionadora, creativa y autoexigente que requiere una constante evaluación para validarse como opción formativa posible, tanto teórica como práctica, aplicada al aula y culturalmente pertinente.

“Porque en el fondo, a través de formatos muy diversos, me sigo haciendo las mismas preguntas básicas sobre la realidad, aunque siguiendo un rumbo zigzagueante y discontinuo”.

Silvia Rivera Cusicanqui

Ficha 1. Instrucciones para el trabajo personal de los y las estudiantes. Fragmento del documento

<p>VENTANAS Y ESPEJOS EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL CHILENA</p>
<p>Un ejercicio sobre la identidad docente</p>
<p>Instrucciones</p> <p>Este es un ejercicio de reflexión sobre la profesión docente y la identidad pedagógica. Desde hace siete años que se realiza como una de las actividades de las asignaturas del currículo de nuestra carrera y hace cinco años que pasó a ser parte de la Unidad de Historia de la Educación Musical en Chile de nuestra asignatura de Diseño Curricular. Cada año, esta actividad se ha ido enriqueciendo. Primero fue solo expositiva, hoy es reflexiva y dialógica.</p> <p>Tradicionalmente, se ha usado la imagen de la “ventana” para representar el mirar una realidad desde un lugar, observar para conocer, mientras que la imagen del “espejo” ha representado el “mirarse” y ver el reflejo de cada una o uno que se proyecta frente a ti. Este ejercicio usa las imágenes de la “ventana” y el “espejo” a partir de fotografías sobre educación musical en Chile, y cada una de estas fotografías se transforma en “ventana” y “espejo”. Fueron una “ventana” cuando, en clases, las usamos para conocer cómo se hacían clases de música en el pasado; ahora corresponde que las usemos como un “espejo”.</p> <p>¿Cómo? Te invito a que observes cada una de las fotografías. Míralas con detalle, tómate tu tiempo, observa los rasgos faciales, los cuerpos, los entornos, transpórtate hasta dentro de la fotografía. Ahora, imagina que eres uno de los o las estudiantes o esa profesora o profesor haciendo clases. ¿Qué ves?, ¿te gusta esa clase?, ¿te gusta ser ese estudiante o profesor? Si eres uno de los o las estudiantes, ¿qué crees que estás sintiendo frente a esa profesora o profesor? Si eres uno o una de los profesores, ¿qué crees que estás proyectando en tus estudiantes?, ¿qué te gusta de la fotografía y quisieras que fuese un reflejo de tu propio futuro docente?, ¿qué no te gusta de la fotografía y no quieres que sea tu reflejo en el futuro?</p> <p>En la columna izquierda (“Ventana”) escribe tu reflexión sobre “lo que ves” de la educación musical chilena a través de su patrimonio visual. En la columna derecha (“Espejo”) escribe sobre “lo que ves o no de ti” en esa imagen, cómo te reconoces o cómo te proyectas como futura o futuro docente.</p> <p>¿Te imaginas que en 50 o 100 años más otros estudiantes de Pedagogía en Música puedan observar una fotografía tuya haciendo clases en tu futuro colegio, con tus futuros estudiantes?</p> <p>Luego de cada momento de observación, de imaginación y de reflexión, te invito a que escribas debajo de cada fotografía un párrafo o frases o palabras que reflejen tus ideas. Como este es un ejercicio personal, no hay respuestas incorrectas, no se buscan estereotipos ni respuestas “políticamente correctas”. Es, sencillamente, una invitación a pensar qué es ser profesor o profesora de música para ti.</p>

Ficha 1 (continuación)

Nº 3



VENTANA

Escribe aquí

ESPEJO

Escribe aquí

Nota: Retrato de la banda de música de la Escuela Superior Nº 128.
Fuente: Archivo Fotográfico del Museo Histórico Nacional (circa 1910).

REFERENCIAS

Fuentes primarias

- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos* XXXVI(1).
- Beijaard, D., Meijer, P. y Verloop, N. (2004). Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education* 20.
- Berger, J. (2015). *Modos de ver*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Bericat, E. (2011). Imagen y conocimiento: Retos epistemológicos de la sociología visual. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales* 22.
- Bloch, M. (2014). *Apología para la historia o el oficio del historiador*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Burke, P. (2005). *Visto y no visto*. Madrid: Editorial Biblioteca de Bolsillo.
- Didi-Huberman, G. (2014). *Imágenes pese a todo. Memoria visual del Holocausto*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Malinowski, B. (1973). *Los argonautas del Pacífico occidental* (Vol. I). Barcelona: Editorial Península.
- Mraz, J. (2018). *Historiar fotografías*. Oaxaca: Editorial Instituto de Investigaciones en Humanidades de la Universidad Autónoma Benito Juárez.
- Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina*. Buenos Aires: Editorial Tinta Limón.
- Shuffer, C. (2018). *En el reverso de lo real está la imagen: la producción de imágenes de la memoria en el período posdictatorial de los países del Cono Sur* [Tesis de Doctorado en Estudios Americanos, especialidad Pensamiento y Cultura, Universidad de Santiago de Chile].

Fuentes secundarias

- Alvarado, M. (2001). Pose y montaje en la fotografía mapuche. En M. Alvarado, P. Mege y C. Báez (Eds.), *Mapuche. Fotografías siglos XIX y XX*. Santiago: Pehuén.
- Alvarado, M. (2007). Vestiduras, investiduras y despojo del nativo fueguino: dispositivos de montaje en la fotografía de Tierra del Fuego. En *Fueguinos. Fotografía siglos XIX y XX. Imágenes e imaginarios del fin del mundo*. Santiago: Pehuén.
- Archivo Fotográfico del Museo Histórico Nacional, Santiago de Chile.
- Núñez, I. (2004). *La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile* (Documento PIIE, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación). Santiago: Editorial PIIE. <http://identidadocente.uc.cl/documentos/6-nunez-2004>
- Orellana, M. I. (2010). *Una mirada a la escuela chilena. Entre la lógica y la paradoja*. Santiago: Editorial SM.

- Peirce, C. S. (2005). *El icono, el índice y el símbolo* (S. Barrena, Trad.). Universidad de Navarra.
<https://www.unav.es/gep/IconoIndiceSimbolo.html>
- Rivera Cusicanqui, S. (1991). *Violencias (re) encubiertas en Bolivia*. La Paz: Editorial La Mirada Salvaje, Piedra Rota.
- Sontag, S. (2006). *Sobre la fotografía*. México: Alfaguara.