
ELEMENTOS METODOLÓGICOS PARA EL ANÁLISIS DE IMÁGENES

Anna Gómez Mundó¹

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

Y lo visto, lo revelado, es hijo tanto de las apariencias como de la búsqueda.

John Berger

En las fuentes documentales a las que se acude para llevar a cabo investigaciones de índole histórica encontramos un amplio abanico de documentos gráficos que pueden presentarse estáticamente (fotografías o dibujos, por ejemplo) o bajo el formato de imágenes en movimiento (a las que responderían, por ejemplo, los formatos de películas domésticas o los documentales).

Precisamente, los elementos metodológicos que se presentan en las páginas siguientes han podido ser recogidos gracias a la experiencia de participar en dos trabajos que tienen la imagen como fuente principal de documentación y como centro de atención de los análisis de los proyectos de investigación. Las imágenes con las que el primer proyecto se desarrolló eran unos dibujos realizados por niños y niñas, ejemplos de la forma estática de una imagen.² En cambio, el siguiente proyecto —todavía en curso— concentra su fuente de documentación en imágenes en movimiento.³

La consideración de las imágenes como fuentes valiosas con las que apoyar y desarrollar un estudio de cariz histórico está notablemente extendida y ampliamente aceptada en nuestro contexto de trabajo. No obstante, el trabajo de estudio que coloca las imágenes en su rango de artefactos culturales, con su dimensión histórica y simbólica, sigue siendo minoritario.

Una de las razones que podría explicar la presencia todavía tímida de estudios que consideran y trabajan a partir y con las imágenes es la complejidad que implica llevar a cabo el trabajo de análisis. La presente comunicación espera, pues, colaborar al impulso de la investigación histórica compartiendo algunos de los elementos metodológicos más significativos que el desarrollo de dos investigaciones han permitido destacar como relevantes en el planteamiento y desarrollo de análisis de imágenes. Manda decir que en el conjunto de los elementos presentados no se encuentra ninguna orientación inédita hasta el día de hoy, sino que se trata más bien de aunar distintas observaciones, ejes, in-

1. Dirección de contacto: anna.gomez@uvic.cat

2. Proyecto financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad presentado bajo el título «Documentación, interpretación y difusión del patrimonio educativo producido entre 1936-1939 en las escuelas de Barcelona. Los dibujos de la infancia.»

3. Se trata del proyecto «Revisión y análisis de documentales propagandísticos y anuncios audiovisuales educativos producidos entre 1914-1939 en España», también financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (Ref. EDU2013-48067-R).

dicadores de análisis y reflexiones ya existentes aunque a menudo presentadas de forma separada, sea por las disciplinas o por los autores que en su momento las anunciaron.

Investigar con imágenes

El propósito de una investigación suele responder al deseo de conocer mejor la realidad —presente o pasada— de un contexto —de más o menos cercanía al investigador—, y casi siempre, por motivos de conocimiento y de interés acerca de la cuestión, nos vemos en la obligación de acotar la realidad investigada enfocando la pesquisa a uno de los muchos aspectos del ámbito de interés. Generalmente, y a pesar de las precauciones seguidas, nos encontramos ante una complejidad que nos desvela tanto lo mucho que sabemos del tema como los espacios donde el conocimiento disponible nos los hace incomprensibles e incluso desconcertantes.

Ante el encuentro del «no saber», comprendemos mejor aquello que anuncia la composición poliédrica de la realidad social. En efecto, acercarse al mundo de la educación no puede hacerse dejando al margen los aspectos relativos a la economía, a la política, a la cultura, al mundo del trabajo, etc.; en definitiva, no podemos desatender al corpus simbólico del momento histórico en el que se da o se dio aquella realidad educativa que ha llamado nuestra atención. De esa manera, la necesidad de disponer de aportaciones de distintas disciplinas y de distintos enfoques se presenta casi como una obligación.

En segundo lugar, investigar con imágenes añade un elemento más de dificultad o, si se quiere mirar de otra manera, podríamos decir que añade un elemento que lo hace más interesante y rico. Dicho elemento es el lenguaje del que disponemos para apoyar nuestras preguntas, hipótesis y primeras respuestas de la investigación.

El lenguaje gráfico es mentiroso. Bajo la apariencia de simplicidad, de realidad limitada en el espacio e incluso pudiendo ser adjudicada a un autor conocido, esconde una multiplicidad de matices de significados. El lenguaje de las imágenes aprovecha todas las posibilidades que el soporte ofrece para ‘jugar’ a la creación.

La dificultad aumenta cuando somos ‘los académicos letrados’ quienes osamos usar las imágenes para llevar a cabo nuestros estudios. Esta afirmación puede resultar grosera y también falsa si no la explicamos mejor. Al inicio de una experiencia de investigación de esta naturaleza, es frecuente darse cuenta del manejo inexperto que realizamos con las imágenes. El proceso seguido para su elaboración, los materiales utilizados, los conocimientos técnicos que conlleva realizarlas, su dimensión artística y la incardinación de ésta en la época de las imágenes utilizadas serían algunos de los aspectos que no suelen aparecer en nuestros planes de estudio y que, sin embargo, son importantes conocer para ubicar, comprender y valorar de una manera más justa las imágenes estudiadas.

Junto al grado de desconocimiento del lenguaje gráfico que añadimos al ya conocido de la escritura, se extienden los vacíos de saber ante nosotros mostrándonos los límites que nos acompañan a la hora de sacar según qué conclusiones.

En este sentido —y aunque parezca paradójico— considero que la explicitación de los límites es un aporte que podemos hacer a la comunidad científica. Es un aporte que invita a la colaboración de otros, que invita a estirar el estudio desde otras áreas de conocimiento y desde otros enfoques diferentes al seguido por nosotras. En definitiva, si atenemos la amplitud de áreas que puede abarcar el estudio de un periodo histórico es

interesante procurarse de un grupo en el que haya la presencia de un abanico amplio de disciplinas.⁴ Más interesante aún es saber establecer un diálogo entre ellas. De esta manera, las aportaciones de la pluralidad de disciplinas representadas en el grupo pueden conducir al logro de pasar de ser un grupo multidisciplinar a ser grupo interdisciplinar. El paso es un hecho loable y valioso en tanto significa que la aportación que puede llegar a hacer incluye la riqueza de las observaciones, saberes y reflexiones conectadas entre ellas, presentando al relato histórico una narración novedosa que posiblemente abra nuevas perspectivas y matices para comprender aquella realidad investigada.

La participación de la epistemología en el planteamiento metodológico

Teniendo en cuenta los apuntes anteriores, la posición epistemológica de las y los investigadores será fundamental desde el principio, puesto que de ella y de lo que el objeto de estudio ofrece en cuanto a posibilidades de trabajo dependerá el camino metodológico a emprender.

Visualizar, organizar o catalogar son algunas de las posibles acciones que debemos hacer, y es en la preparación y realización de tales acciones dónde tenemos la oportunidad de hallar elementos de análisis antes desapercibidos, ajustar mejor los conocidos y descartar otros por ser inviables o no pertinentes al propósito de la investigación. Esta fase es, a menudo, tan lenta como puede serlo la que sigue de forma inmediata al anuncio de la propuesta de investigación. Al saber qué se quiere investigar, debe empezar el trabajo de conseguir las fuentes. Las visitas, llamadas y correos solicitando la consulta de un fondo de archivo público o de un particular, quedan a merced de la disponibilidad de ambas partes, de la facilidad de conseguir los permisos de consulta y utilización y de la disposición de tiempo y dinero para los traslados en las sedes de tales archivos. Pero una vez disponemos del material, debemos proseguir con su análisis.

Y el análisis a realizar, difícilmente podrá evitar circunscribirse en una única perspectiva. Investigar con imágenes invita a la combinación del análisis cuantitativo y cualitativo. Los datos cuantitativos conducen a la obtención de una descripción que podrá ser sometida a posteriores análisis interpretativos a partir de su carácter de recurrencia, correlación u oposición. El lugar del trabajo cuantitativo queda, pues, argumentado y justificado. Ahora bien, si la pretensión de la investigación es la de aportar un relato histórico, deberá sin lugar a dudas recurrir a la interpretación ya que, como señala John Berger, las imágenes no se citan, se interpretan.⁵

La naturaleza compleja de las imágenes

La complejidad que lleva consigo una imagen es considerable. Sea cual sea la perspectiva —artística, histórica, técnica, cultural, antropológica, etc.— que escojamos para disfrutar de dicha imagen, podremos acercarnos a ésta aun sabiendo que siempre será una

4. En nuestro grupo participamos investigadoras e investigadores de las áreas de pedagogía, de la historia y de la psicología.

5. BERGER, John: *Otra manera de contar*, Barcelona, Gustavo Gili, 2007.

aproximación parcial hecha desde el área de conocimiento en la que una se mueva y desde su singular manera de concebir el orden simbólico de la realidad: «En realidad, ante cualquier fotografía el espectador proyecta algo de sí mismo. La imagen es como un trampolín.»⁶ El análisis posible de la imagen requiere, pues, partir de la consciencia de este límite de parcialidad con el que nuestro hacer investigador trabaja.

Por la naturaleza del objeto de investigación, la mirada de quien investiga alcanza un protagonismo indiscutible. Por consiguiente, los filtros que separan y a la vez conectan los ojos de la imagen y los filtros que conducen a la interpretación que de ella hacemos necesitan ser explicitados y conocidos para dar cuenta del lugar parcial desde dónde estamos llevando a cabo su análisis.

La ineludible contextualización

El conocimiento de los aspectos contextuales es imprescindible si de lo que se trata es partir de las imágenes para explicar algo más de aquella realidad histórica. En consecuencia, pues, los ejes de análisis relativos al contexto son unos de los más importantes. Ello es debido a que son los que permiten realizar una primera ubicación de las fuentes documentales. ¿Dónde se realizaron? ¿Quién las realizó? ¿En qué condiciones? ¿Las encargó alguien? ¿Era una práctica frecuente? ¿Era una práctica cotidiana, extraordinaria, restringida? ¿Para qué fines se realizaron los artefactos culturales con los que investigamos?

Al conocer las circunstancias que impulsaron la realización de los documentos (películas, dibujos, carteles propagandísticos) podremos avanzar en el conocimiento del marco institucional en el que se inscriben (organismo público, institución escolar, asociación profesional, agrupación política, etc.). El marco institucional puede dar cuenta de las finalidades que perseguía y la coherencia o no de elaborar, divulgar o encargar los artefactos culturales y de cómo, quién y con quién se contaba para conseguirlo.

Llegados a este punto, cabe introducir otra variable a contemplar en el marco del conocimiento del contexto en el que fueron producidas las imágenes. Ésta consiste en valorar las distintas concepciones atribuidas a un mismo término a lo largo de la historia. Un ejemplo de ello sería el del término «infancia».⁷ ¿Qué contiene en él? ¿Qué roles se adjudican a la infancia? ¿Qué posibilidades y qué límites le ofrece su época a esta etapa vital? ¿Qué lugar ocupa el grupo 'infancia' en su comunidad? ¿Qué categoría social se le atribuye? ¿Qué estado de madurez se le reconoce?

Recurso y límite: el misterio de la libertad

Los dibujos, largometrajes, fotografías, las películas domésticas o los cuadros son algunos ejemplos de las imágenes susceptibles de participar en una investigación de carácter educativo. Todas ellas son artefactos y expresiones culturales que, a su vez, pueden en-

6. *Ibid.* p.42.

7. *Coeducación, revolución, libertad o ciudadanía* serían otros de los muchos conceptos habituales en las fuentes y relatos que serían susceptibles de ser sometidos a este ejercicio.

trar a formar parte de la memoria individual y colectiva de una comunidad. Desde este punto de vista puede afirmarse que son elementos constitutivos del patrimonio educativo del que disponemos y del que nos podemos servir para aumentar los fondos documentales que nos ayudan a visitar y visitar un periodo histórico.

Al mismo tiempo, los documentos formados por imágenes son testimonios de cultura. Son testimonios de una manera de pensar y de hacer; testimonios de voluntades y relaciones sociales; testimonios de dificultades y de ingenio. Todo ello nos lleva a afirmar que los artefactos, las prácticas y las representaciones culturales contienen una carga simbólica. Es decir, quienes trabajan con la cultura no se limitan a describir la realidad sino que la significan; no necesariamente buscan circunscribir su relato gráfico en los marcos objetivos de la realidad, sino que a menudo articulan dicho relato con lo que sienten ante ella, representándola con lo que les permite el juego con el lenguaje gráfico. Quiénes producen los artefactos o llevan a cabo las prácticas culturales lo hacen dotándolos de simbólico mediante la atribución de significados que, como se ha visto, no siempre coinciden con los más extendidos en la actualidad o con los de los propios investigadores. Recurrir a la duda y la problematicidad puede evitar caer en lo que Peter Burke ve como una de las tentaciones clásicas de la historia cultural: «La tentación a la que no debe sucumbir el historiador cultural es la de tratar los textos y las imágenes de un período determinado como espejos, como reflejos no problemáticos de su tiempo.»⁸

A la par de la libertad con la que los y las productoras crean y dan cuerpo a sus imágenes, debemos reconocer la libertad presente en las interpretaciones que de ellas hacemos los admiradores de éstas. El espacio de libertad forma parte y participa activamente del objeto de investigación así como de su interpretación, de manera que tal vez sería importante reconocer el espacio borroso e incluso incognoscible a veces que representa para el propósito de conocer mejor o esclarecer una etapa histórica. No es imposible hacerlo, pero tampoco puede esperarse que el trabajo responda de forma inmediata a nuestro objetivo puesto que

«Los hechos, la información, no constituyen significado en sí mismos. Se pueden introducir sucesos en un ordenador y convertirse en factores de cálculo. No obstante, del ordenador no se obtiene significado alguno, porque cuando damos significado a un suceso, ese significado es una respuesta no sólo a lo conocido, sino también a lo desconocido: significado y misterio son inseparables, y ni el uno ni el otro pueden existir sin el paso del tiempo.»⁹

Las discontinuidades en la metodología de análisis

La consideración de cómo conviven las líneas de continuidad y discontinuidad en un mismo elemento de análisis deviene relevante ya que implica una posición epistemológica que invita a salir del análisis dicotómico y reduccionista y pensar la realidad como un espacio de coexistencia.

8. BURKE, Peter: ¿Qué es la historia cultural?, Barcelona, Paidós, 2006, p.35.

9. BERGER, John: *op. cit.*, p.89.

Hay unas líneas de discontinuidad entre el objeto de investigación y los miembros del grupo de investigación. Estas líneas de discontinuidad se hallan en el seno del proceso de investigación y en ella participan de lleno en la interpretación de las imágenes, influyendo notablemente en el relato final que da cuenta de la historia.

Al principio de este texto ya se ha planteado una de estas discontinuidades al exponer el hiato presente entre el lenguaje gráfico y el lenguaje de la escritura. Junto a ella encontramos también la discontinuidad temporal.

La discontinuidad temporal puede llegar a ser doble: no sólo puede haber un salto de época sino también puede haberlo de generación. El primer salto hace referencia a la distancia temporal entre la época histórica investigada y la actual, distancia que puede desembocar en una lejanía del simbólico de la época, de sus filias y fobias, de sus concepciones —incluidas, como se ha comentado anteriormente en el ejemplo del concepto «infancia», las relativas a los conceptos utilizados—, de sus jerarquías de valores, etc.

La segunda discontinuidad temporal puede darse al encontrarse la etapa adulta —en la que se inscriben los investigadores— con la etapa infantil de las niñas y niños dibujantes. Dicho salto generacional, incluso entre personas que conviven en el mismo momento, ofrece un salto nada desdeñable. Pero se convierte en un salto aún más significativo cuando se une con la primera discontinuidad temporal.

Ser niño en una época fácilmente conlleva unas posibilidades y unas limitaciones diferentes a las vividas por otros niños nacidos en otros contextos socioeconómicos o socioculturales y en otros episodios de la historia. Sus juegos, sus aspiraciones, su paso por la escuela o incluso la imposibilidad de asistir a ella, por ejemplo, son hechos y vivencias situadas en su mundo de forma cualitativamente diferente. Y siempre con la riqueza de la diversidad que nos recuerda que ni la adultez ni la infancia son conjuntos homogéneos, sino que albergan un número considerable de singularidades. Dicho de otra manera, ni antes ni ahora un mismo colectivo dice y representa la realidad de la misma manera. Cada cuál —artista, investigador y/o ciudadano— coloca el acento en unos aspectos de la realidad y lo descarta en otros.

Un faro de orientación es el considerar que ambos lenguajes —gráfico y escrito— tienen en común la búsqueda de sentido —no siempre posible de ser asociado a la verdad— de lo que significa vivir. Así, la pertinencia de considerar que el autor o los autores de los documentos gráficos vuelcan en ellos una suerte de significados es clara.

Los significados pueden responder a la realidad palpable y visible, lo que respondería a la descripción de los sucesos acaecidos, mas también pueden abrazar más consideraciones. La más significativa, por ser tal vez la más cercana a lo insondable, sería la que alberga el misterio de la libertad del que he hablado anteriormente, eso es, el significado que el autor deposita, proyecta o lanza en la obra como resultado de su trabajo con el simbólico.

Ser conscientes de este aspecto nos ayuda a estar atentos ante el riesgo de adjudicar una suerte de *homogeneidad cultural*¹⁰ a aquél grupo de autores y al conjunto de sus producciones culturales. Debe cuidarse, entonces, el carácter generalizador de las afirmaciones o negaciones expuestas en el informe de investigación incluyendo la dimensión crítica en el discurso que presentamos:

10. BURKE, Peter: *op. Cit.*, pp.39-41.

«Una concepción crítica de la historia nos salvaguarda contra la ilusión de creer que lo que llamamos hecho coincide con lo que realmente ha pasado., como si los hechos durmieran en los documentos hasta que los historiadores los ponen a la luz.»¹¹

Salva recordar que el cuidado del rigor científico de la investigación deberá ponerse en todo el camino metodológico y ello incluye la explicitación de las decisiones tomadas a lo largo del proceso, los elementos de análisis utilizados y los descartados, las interpretaciones sopesadas y su carácter contradictorio o coincidente con el discurso vigente, la posición epistemológica desde la que investigamos, etc.

Para garantizar al máximo el rigor de la investigación, y a sabiendas de los elementos expuestos hasta el momento y de lo que posibilitan y limitan, es necesario el trabajo que busca una medida honesta y sensata.

Encontrar la medida

El encuentro de medida llegará con la búsqueda. Incluso puede que no llegue en su totalidad, pero la actitud cuidadosa y humilde dará el tono del trabajo de interpretación que se presenta ante la comunidad.

El relato histórico, por la naturaleza misma de su objeto de estudio, no puede posponer su salida a la luz pública esperando la consecución de la verdad total, pues sería una espera eterna. Todas las investigaciones que indagan en el pasado y en el presente de los tiempos con la voluntad de comprender mejor qué pasó chocan con los saltos temporales y, a consecuencia de ellos, simbólicos.

A lo largo de estas líneas se han expuesto elementos y argumentos suficientes para dar cuenta de la complejidad que entraña dilucidar la historia. Es por este mismo hecho que se comprenderá mejor se presente este trabajo como un deseo de dilucidar *las historias* insertadas y entrelazadas dentro de un mismo periodo temporal. De allí emerge la idea con la que acaba el anterior epígrafe y que colabora en el esfuerzo de dar medida, eso es, la de no confundir el rigor de un relato histórico con la presentación de una realidad homogénea presentada bajo una coherencia discursiva tejida con la ayuda de sentencias absolutas.

Otro recurso a nuestra disposición que nos asiste a la hora de dar medida es saber que las y los historiadores de la educación —como lo hacen tantos otros colegas— caminamos permanentemente sobre los raíles del imaginario de la comunidad estudiada y la comunidad imaginada por nosotros.

En efecto, las personas, los hechos, los sistemas organizativos en cuanto al orden político, económico o cultural de las comunidades estudiadas no han llegado a nuestro conocimiento de una forma neutra. Hemos tenido acceso a un conocimiento histórico a través de las mediaciones de trabajos anteriores, docentes más o menos apasionados y los múltiples y a veces contradictorios juicios de valor a los que los hechos de las comunidades estudiadas se han visto sometidos a través de los tiempos. Todo ello ha ido configurando un «imaginario sobre la comunidad» que participa activamente a la hora

11. RICOEUR, Paul: *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*, Madrid, UAM-Arrecife, 1999, p. 43.

de conformar la actitud con la que volvemos a acercarnos a la cuestión. El conocimiento más o menos firme sobre aquella comunidad puede ejercer una influencia nada desdeñable en nuestras decisiones acerca de los elementos sobre los que queremos concentrar nuestra atención, acerca de la viabilidad de ciertas interpretaciones para explicar un suceso, así como la importante influencia que puede ejercer a la hora de cegar detalles que, aunque existentes, han pasado desapercibidos —o han sido conscientemente desatendidos— hasta el día de hoy.

Al mismo tiempo, no es difícil considerar la posibilidad que los artefactos culturales que estudiamos lleven consigo una fuerte carga de ‘imaginación’, entendiendo por ella todas aquellas ideas soñadas que se han proyectado en la imagen estudiada. Deseos, propuestas, opciones ideológicas, críticas irónicas de la realidad o la creatividad misma del autor o autores de las imágenes es aquello que nos lleva a hablar de «imaginario de la comunidad». En síntesis, la medida de humildad se encuentra en el reconocimiento de los presupuestos —acerca los actores, prácticas y discursos de la época— con los que se parte al inicio de la investigación y de la posibilidad de no poder llegar por completo al imaginario contenido en el sí de la imagen. «No son simples imágenes, verídicas o engañosas, de una realidad que les sería ajena. Poseen una energía propia que convence de que el mundo, o el pasado, es lo que ellas dicen que es.»¹²

Tomar en consideración el imaginario de la comunidad significa tener en cuenta que las imágenes son una creación individual o colectiva cargada de significados no siempre visibles y/o evidentes. Berger habla de ello en una reflexión acerca de los dibujos: «Un dibujo es un documento autobiográfico que da cuenta del descubrimiento de un suceso, ya sea visto, recordado o imaginado.»¹³

Elementos metodológicos a disposición de la investigación

Los aspectos metodológicos y las consideraciones hechas a partir de considerarlos como elementos que juegan un papel coprotagonista en el proceso de una investigación ponen sobre la mesa nudos polémicos, pero a la vez ofrecen unas orientaciones interesantes a la hora de pensar y trabajar el tema de estudio.

La anterior idea da razones para decir que las consideraciones expuestas, lejos de obstaculizar la investigación, enriquecen el conocimiento en tanto que sitúan mejor los elementos de representación de la realidad estudiados y visibilizan los argumentos que han llevado al grupo de investigación a interpretarlos de la manera con la que lo han hecho.

Bajo mi punto de vista, explicitar las decisiones y los aspectos que se han tenido en cuenta para verter las interpretaciones presentadas en el relato es un acto necesario cuando de lo que se trata es llevar una aportación más al corpus discursivo de la historia. Es con esta disparidad de acentos con la que nos encontramos al intentar un nuevo relato histórico, que aunque tenga el aspecto de plausibilidad, honestidad y rigor, nunca

12. CHARTIER, Roger: *Escuchar a los muertos con los ojos*, Madrid, Aguilar, 2008, pp. 47-48.

13. BERGER, John: *Sobre el dibujo*, Barcelona, Gustavo Gili, 2011, p.8.

podrá afirmar ser contenedor de *la* verdad, sino de nada más —y de nada menos— que una posibilidad de verdad.

Porque la narración histórica elaborada desde la Academia busca contar con coherencia interna un conjunto de hechos y representaciones culturales, y si bien es una propuesta más que se une a las que coexisten con ella, es bueno y exigible que refleje tanto las tensiones que ha tenido que sortear a lo largo de su proceso como de los puntos de choque que contiene con otros relatos históricos. Esta práctica resulta de una síntesis de otras muchas que van desmontando la idea que arguye que a lo que se tiende es caer bajo los efectos del relativismo absoluto

«Porque la memoria no puede ser entendida al margen del cómo, por quién y para qué se recuerda. Además, ¿Por qué hablar de memoria, así, en singular? ¡Como si hubiera sólo una! Y ahí es donde cabe rendirle homenaje a aquel gran sabio que fue Maurice Halbwachs, uno de los grandes discípulos de Durkheim. Él decía, y yo repetía hace un momento, que la memoria es, por definición, un hecho social, colectivo, pero que colectivo no quiere decir común. ¿Ves la diferencia? La memoria colectiva no es común en el sentido de que, a diferencia de la memoria de las instituciones políticas o religiosas —nombres, monumentos, fechas marcadas en el calendario—, no tiene centro, no es una memoria centralizada, fija, única. Es una memoria compartida, pero no uniforme.»¹⁴

Las dos investigaciones que han hecho posible familiarizarnos con los elementos metodológicos que se presentan en este texto tratan de un periodo histórico que todavía genera fuertes tensiones discursivas, tensiones que emergen sobre todo de los puntos opuestos que ocupan las voces que han articulado los relatos históricos. En efecto, el resultado final de un relato no tiene nada de neutro, y la pretendida objetividad ha debido lidiar tanto con la comunidad imaginada como con el imaginario de la comunidad.

En resumen, la acción de meterse de lleno en una investigación conlleva la voluntad de materializar el deseo de saber. Un deseo surgido desde la curiosidad y que su intento de realización nunca está a salvo de tensiones, sensación de pérdida y encuentros inesperados. Aun así, y a pesar de todo ello, la búsqueda sigue puesto que la necesidad humana de dotar de sentido su realidad persiste.

14. CRUZ, Manuel; DELGADO, Manuel: *Pensar por pensar*, Madrid, Aguilar, 2008, pp. 80-81.