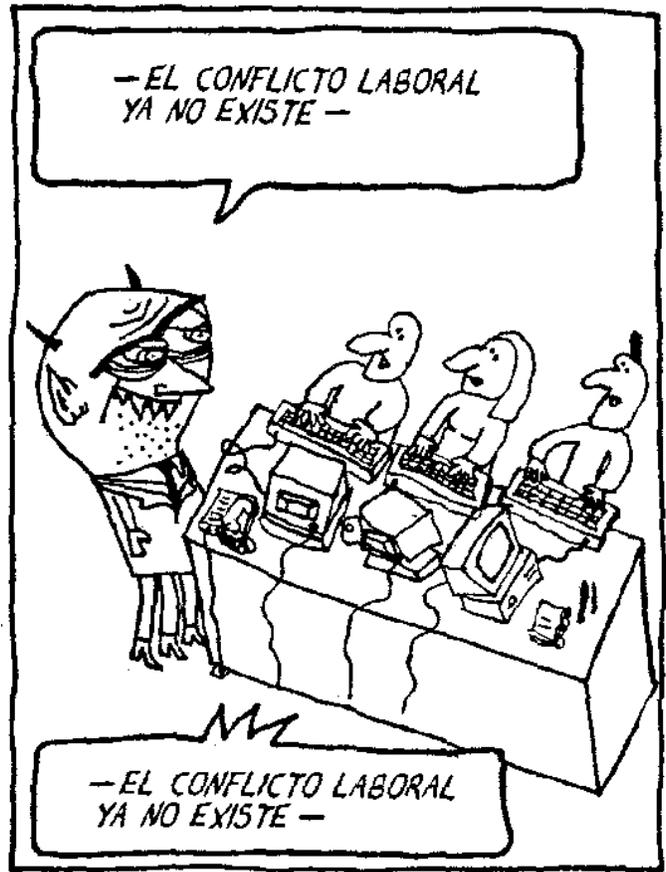


# LOS CONSUMIDORES





# EL LENGUAJE DE LA IMAGEN Y EL DESARROLLO DE LA ACTITUD CRÍTICA EN EL AULA: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA LECTURA DE SIGNOS VISUALES

[THE LANGUAGE OF IMAGES AND THE DEVELOPMENT OF CRITICAL ATTITUDES IN THE CLASSROOM: A DIDACTIC PROPOSAL FOR THE READING OF VISUAL SIGNS]

## **Rafael Barragán Gómez**

holds a Master's degree in Semiotic Studies from Universidad Industrial de Santander. He currently works as full time professor at Escuela de Idiomas of Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia. Mailing address: calle 10 # 34-15, Apto. 804, Torre 3, Torres de los Pinos, Barrio los Pinos, Bucaramanga, Colombia. E-mail: rbarraga@uis.edu.co

## **Wilson Gómez Moreno**

holds a Master's degree in Education with emphasis in Reading and Writing from Pontificia Universidad Javeriana Convenio UNAB. He currently works as full time professor at Escuela de Idiomas of Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia. E-mail: wilgomor@uis.edu.co

## RESUMEN

Dentro del proyecto de investigación titulado “Didáctica de la imagen”, financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones y Extensión de la Universidad Industrial de Santander (código 5229), se ha planteado en una primera etapa la necesidad de realizar una labor interpretativa de la relación entre los imaginarios y las prácticas de un grupo de maestros en relación con la imagen visual (o para ser más exactos, con los signos visuales). Simultáneamente con los resultados obtenidos en este proyecto, se han venido construyendo las bases de una didáctica específica que permita abordar este tipo de sistemas de significación, ya no como simples medios para facilitar la comprensión de nociones abstractas por parte de los estudiantes, sino también como objetos de enseñanza y aprendizaje cuya interpretación presupone procesos complejos de pensamiento. Por esta razón el presente artículo sintetiza, en primer lugar, una base teórica para sustentar las complejas operaciones cognitivas involucradas en la lectura de un tipo particular de imagen (caricaturas) y establece las consecuencias de estos procesos en el concepto de alfabetización que aún tiene fuerte arraigo en la escuela; en segundo lugar, intenta ejemplificar la tesis anterior a partir de una propuesta didáctica general orientada al análisis de una serie de signos visuales que, como las caricaturas, buscan persuadir mediante el empleo de operaciones retóricas diversas. Todo esto tiene como objetivo demostrar que la lectura de imágenes está en capacidad de promover la actitud crítica en los estudiantes en la misma medida en que lo hace la lectura del texto escrito.

**Palabras clave:** imagen, didáctica, lectura, retórica visual, caricatura

## ABSTRACT

As a part of the project “Didactic of the Image”, sponsored by Vicerrectoría de Investigaciones y Extensión de la Universidad Industrial de Santander (code 5229), the need for an interpretative study of the relationship between the imaginary and the teaching performance of educators concerning the visual image (or to be exact, concerning the visual signs) has been proposed. Based on the findings derived from this ethnographic work, we aspire to lay the foundations of a specific didactic method which can address this type of signification systems, not only as instruments that facilitate the apprehension of abstract notions by the students, but also as teaching and learning objects whose understanding implies complex thought processes. For this reason, this article proposes, firstly, a theoretical basis which supports the complex cognitive operations involved in the reading of any image; secondly, it attempts to corroborate the above thesis ascribing an argumentative nature to a kind of image— specifically to the political cartoon, considered text and discourse by virtue of its tendency to use sophisticated rhetorical operations inherent to the visual signs—all with the aim to argue that reading images is a process that also promotes critical thought among students in the same way that written texts do.

**Keywords:** image, didactics, reading, visual rhetorics, cartoon

Received: 09-13-11 / Reviewed: 01-12-12 / Accepted: 02-18-12 / Published: 04-01-12

## 1. INTRODUCCIÓN

Cuando se habla de procesos de lectura existe la tendencia a limitarlos a la interpretación de textos escritos. Incluso, autores reconocidos como Ong (2000) consideran que no es posible hablar de lectura más allá de los sistemas ideográficos, silábicos o alfabéticos tradicionales.

No obstante, tanto la comprensión como la interpretación de textos soportados fundamentalmente en signos visuales, entendidos como auténticos ejercicios de lectura, son opciones perfectamente plausibles, pues implican procesos cognoscitivos tan complejos como los requeridos en la lectura del texto alfabético, como veremos a continuación. Lo anterior, y el hecho de que los textos de naturaleza visual sustentados en elementos icónicos (o signos visuales, que es el nombre establecido por la semiótica) no sean nuevos en la cultura, y que su incidencia en la lectura lineal del texto escrito aún esté por determinarse, invita a abordar estos lenguajes de manera rigurosa y sistemática (Beuchot, 2007; González, 1986; Groupe  $\mu$ , 1993).<sup>1</sup> En la segunda parte se intentarán explicar las nociones de alfabetización visual y las implicaciones de esta en la escuela.

Parece que no hay duda sobre el importante rol desempeñado por la imagen visual a lo largo de la historia y su incuestionable influencia sobre la sociedad moderna. Como afirma Sönesson (2004) “nuestra sociedad de información es una sociedad de imágenes” (p. 1), pero con la particularidad de que esta “sociedad de imágenes es por primera vez en la historia, una sociedad de información” (p. 1). Pero consideramos que dos factores, el cultural y el epistemológico, han ejercido una enorme influencia en la desconfianza mostrada por los sistemas educativos y la denominada *gran cultura* hacia los lenguajes basados primordialmente en

signos visuales en la formación de los ciudadanos.

En cuanto al primer factor, el hecho de que la imagen visual actúe como soporte por excelencia de los medios masivos de comunicación y que una cierta *cultura aristocrática*, al decir de Eco (2010), haya establecido una diferencia entre una cultura alta y una cultura baja, y recluso esta última al ámbito de los medios masivos, puede ser la causa de que su papel formativo haya sido desestimado con bastante frecuencia por las instituciones educativas:

Si la cultura es un hecho aristocrático, cultivo celoso, asiduo y solitario de una interioridad refinada que se opone la vulgaridad de la muchedumbre [...], la mera idea de una cultura compartida por todos, producida de modo que se adapte a todos, es un contrasentido monstruoso. La cultura de masas es la anticultura. [...] la cultura de masas no es signo de una aberración transitoria y limitada, sino que llega a constituir el signo de una caída irrecuperable, ante la cual el hombre de cultura [...] no puede expresarse más que en términos de Apocalipsis. (p. 30)

Como el concepto de formación ha estado aparejado al de gran cultura y esta no se asimila por fuera de la lectura de los libros agrupados en un canon, la cultura popular sintetizada casi siempre en la televisión y los juegos de video aparece como la gran enemiga de la verdadera educación, pues no se concibe por fuera de la lectura del texto escrito. Pero no parece que nos hayamos dado cuenta de que, como afirma Simone (2001), antes que una pérdida de la capacidad de pensar “lo que ha tomado el relevo en la formación de conocimientos no ha sido la televisión, sino algo más radical; es decir, una modalidad perceptiva que he llamado visión no-alfabética” (p. 88).

En lo que respecta al campo de la imagen y los lenguajes apoyados en ella, es evidente la agudización de la distancia que existe entre el currículo oficial y los imaginarios de los estudiantes: “es realmente

<sup>1</sup> En adelante, siempre que nos refiramos a la imagen, aludiremos a textos apoyados más que todo en los denominados signos visuales de naturaleza fundamentalmente icónica, tal y como la aborda el Groupe  $\mu$  (1993); debemos precisar que la categoría de lo visual excede los límites de lo meramente icónico (al respecto, ver las explicaciones de Beuchot, 2007 y González, 1986).

inaudito que la mayoría de los jóvenes pasen por la escuela sin que apenas gocen de oportunidades para estudiar y comprometerse con las formas contemporáneas más significativas de la cultura y la comunicación” (Buckingham, 2005, p. 12). Es la clásica frontera entre las formas de conocimiento escolar y extraescolar, con la consecuencia de que en esta disociación la educación formal tiende a ser desplazada como referente principal en la educación de los ciudadanos.

Adicionalmente a este factor eminentemente cultural, existe el epistemológico que puede resumirse en que el pensamiento occidental ha separado percepción de cognición, con la consecuente reducción de la primera a la condición de simple actividad mecánica de registro pasivo de estímulos externos, lo que ha conducido a reafirmar la creencia de que la interpretación de signos visuales no supera los límites de la percepción sensorial. Para defender este punto de vista en el apartado siguiente este documento se apoyará en la idea de *pensamiento visual* desarrollada por Arnheim.

Provisionalmente podríamos responsabilizar a estos factores de la subvaloración o, incluso, la estigmatización que han hecho las escuelas de los lenguajes no verbales —como erróneamente los denominan los Estándares y los Lineamientos para el área de Lengua Castellana— (Barragán, 2005), situación que parece confirmarse por la escasa teorización sobre estos códigos en el currículo (Ministerio de Educación Nacional, 1998, 2003). Esto explica la dificultad de que la enseñanza de estos sistemas semióticos en la educación formal se abra paso, no como asunto de un área en especial, sino como campo autónomo que es transversal a todo el sistema educativo.

Sin una aproximación sistemática desde lo teórico a los problemas y retos planteados por la imagen

al pensamiento, esta seguirá confinada a seguir sirviendo sólo como recurso didáctico para la enseñanza, en lugar de ser un objeto de estudio que permita desarrollar lo que algunos autores ya han definido como la competencia mediática<sup>2</sup> o la *alfabetización visual*<sup>3</sup>, nociones que serán desarrolladas con más detenimiento en el apartado siguiente.

Este documento aspira a justificar, en primer lugar, la necesidad de introducir el análisis y la producción de imágenes en los planeamientos didácticos del área de Lengua Castellana (o incluso como un área autónoma) y lo hará a partir de una síntesis de algunas nociones de alfabetización visual elaborada por diversos autores, y de pensamiento visual de Arnheim (1998) que intenta exponer la compleja actividad cognoscitiva involucrada en el procesamiento de la imagen por parte de un sujeto humano. Seguidamente, ejemplificará estos principios con una propuesta didáctica aplicada a un tipo concreto de imagen —la caricatura— la cual puede considerarse como un texto argumentativo en sentido estricto que actúa como detonante de operaciones cognoscitivas altamente complejas gracias a su riqueza semántica y expresiva.

## 2. LA IMAGEN: UN RETO PARA LA ESCUELA

Para iniciar, conviene citar textualmente a Arizpe y Styles (2004):

Los niños viven en un mundo visual complejo y, más que las generaciones anteriores, bajo un constante bombardeo de estímulos visuales. Y sin embargo, muy pocos maestros se toman el tiempo para ayudarlos a ordenar, reconocer y comprender las muchas formas de información visual que encuentran, ciertamente no del mismo modo en que tratan con el texto escrito. (pp. 26-27)

La imagen siempre ha sido una herramienta eficaz en los procesos de comunicación; sin

<sup>2</sup> Según José Ignacio Aguaded (2002), la competencia mediática es “la capacidad que tiene cualquier ciudadano de conocer, comprender, interpretar y valorar de una forma creativa los mensajes de los medios” (p. 37).

<sup>3</sup> Para conocer el origen y desarrollo de este concepto, ver Arizpe y Styles (2004), en especial el capítulo 2 “Procesos, marcos de referencia y modelos de alfabetización visual”.

embargo, las maneras de producirla y movilizarla han cambiado, pues el desarrollo de medios tecnológicos permite que en nuestra época esta sufra un proceso de densificación; es decir, de expansión de su presencia en espacios tanto públicos como íntimos. Si antiguamente la creación de una imagen era trabajo exclusivo de artistas o de genios que dedicaban mucho tiempo a elaborar un producto que era original y réplica simultáneamente, hoy, las tecnologías digitales permiten que una imagen pueda ser reproducida hasta el infinito. La tecnología no sólo nos ha convertido en consumidores voraces de imágenes, sino que también nos ha dado la posibilidad de ser creadores.

Hay quienes aseguran que vivimos en un mundo gobernado por la imagen y, aunque esta afirmación parezca ya un cliché, debemos admitir que buena parte de los procesos de intercambio masivo de información están apoyados en el impacto de los signos visuales. La televisión, la Internet, la publicidad afianzada en el uso de las imágenes fijas y en movimiento saturan todas las esferas de la vida diaria. Adicionalmente, los dibujos animados, los juegos en 3D, las consolas de Xbox, Playstation 2, las maravillosas creaciones del cine animado, por citar algunos ejemplos, nos están demostrando que la imagen no sólo es un intento exitoso de reproducción o deformación de la realidad, sino que es, en esencia, una forma de representación de la realidad; es decir, opera como mediador.

Ferrés (2000) insiste en que ese avance vertiginoso de los medios de información y de comunicación apoyados en el uso de la imagen nos ha insertado en lo que él denomina la *cultura del espectáculo*:

La omnipresencia de las cámaras ha transformado el mundo entero en un inmenso plató. La simple presencia de una cámara y de unos focos comporta que cualquier persona pueda acabar sintiéndose un actor, un intérprete. [...] el espectáculo impregna hasta tal punto la vida de los ciudadanos que en las sociedades más desarrolladas han acabado por convertirse en espectáculo desde la política, con sus impresionantes shows electorales, hasta la religión, como demuestra el relieve que han ido adquiriendo en Estados Unidos los

predicadores electrónicos. (p. 21)

Esa cultura, continúa Ferrés (2000), se puede definir “recurriendo a cinco grandes rasgos diferenciales: la potencialización de lo sensorial, de lo narrativo, de lo dinámico, de lo emotivo y de lo sensacional” (p. 21) y prosigue más adelante:

Si los medios de masas tienden al exceso de emotividad y a la carencia de racionalidad, la escuela y las instituciones culturales tienden a menudo a un exceso de racionalidad, por lo menos comparativamente respecto a la carencia de emotividad. En otras palabras, los excesos que los críticos radicales denuncian en los medios de masas audiovisuales se corresponden con los déficits que se detectan en la escuela y en la cultura oficial. (p. 24)

Nuestros estudiantes, hijos de su tiempo a fin de cuentas, son consumidores eficientes de esa cultura del espectáculo y, aunque ello pueda encerrar malos augurios para la continuidad de la escuela, los maestros no podemos seguir al margen de la realidad o asumiendo posturas tan ingenuas como la de aquellos que suponen que la solución es alejar a las nuevas generaciones de las máquinas, como si el problema fuera la tecnología y no la industria de poder que se beneficia de ella. Los medios de producción de información están al servicio de los grupos dominantes, luego, si aceptamos la idea de que los medios se apoyan en la imagen, tendríamos que aceptar que esas imágenes, independientemente del soporte en que se manifiesten, están cargadas de un fuerte contenido ideológico puesto al servicio de esos grupos de poder.

Sólo de esta manera puede entenderse la conexión estrecha entre el rol de la educación y la actitud del ciudadano frente a poderes tan avasalladores como el de los medios; no en vano, Buckingham (2005), al plantear su idea de *educación mediática*, propone que el objetivo de esta no consiste en una protección contra los medios, sino en una preparación para ellos, pues a los estudiantes hay que “capacitarlos para que decidan por su cuenta con conocimiento de causa” (p. 35). Tal vez esta idea de educación en los medios se desprenda

de la alfabetización visual. Según Arizpe y Styles (2004) fue John Debes quien empleó por primera vez dicha expresión para referirse a una persona *visualmente letrada* como aquella capaz de “discriminar e interpretar las acciones, objetos y símbolos visibles, naturales o artificiales que encontrarse en su medio” (p. 74).

Pero esta definición es bastante reduccionista y las mismas autoras citan a Karen Raney para quien la alfabetización visual

[...] es la historia de pensar sobre lo que significan las imágenes y los objetos: cómo se unen, cómo respondemos a ellos o los interpretamos, cómo pueden funcionar como modos de pensamiento y cómo se ubican en las sociedades que los crearon. (2004, p. 76)

Puede apreciarse en la definición anterior la implicación de factores no sólo cognoscitivos y fisiológicos, sino también sociales e históricos, pues Raney (citado en Arizpe y Styles, 2004) sostiene que la alfabetización visual contiene cinco dimensiones: sensibilidad perceptiva, hábito cultural, conocimiento crítico, apertura estética y elocuencia visual.

Esta definición encaja en la idea de *alfabetización cultural* de Gee (2005), que resulta ser coherente con la propuesta didáctica que se esbozará adelante por cuanto la tarea del maestro no se circunscribe al desarrollo de la capacidad para leer o escribir textos o, en otras palabras, a la habilidad cognoscitiva para traducir unos signos gráficos en sus equivalentes sonoros, sino, y ante todo, en la inmersión del sujeto en unas “prácticas sociales histórica y culturalmente contextualizadas de las que la lectura y la escritura son sólo elementos, elementos que se sitúan de forma diferente en distintas prácticas sociales” (p. 57).

Más adelante analizaremos de qué manera la postulación de la idea de lectura y escritura de imágenes tiene como corolario el replanteamiento del concepto de alfabetización, pues incluso el medio del libro y su correlato tradicional; es decir, el modo de la escritura, se funden —gracias al avance de las nuevas tecnologías y la penetración de los

medios masivos— en una nueva forma de difusión de la información: la multitextualidad; y en un nuevo soporte para estos textos: la multimodalidad. La primera se refiere al texto que combina distintos medios de producción de significados (un libro electrónico donde se combinan libro y pantalla, por ejemplo) y, la segunda, a la utilización de muchos modos (distintos o unidos a la escritura) en objetos textuales variados (Kress, 2005).

Con base en estas ideas, puede resumirse en este punto que la imagen es un producto social y como tal, vehicula sistemas de creencias. No hay imágenes neutras puesto que obedecen a un proceso intencional que no coincide necesariamente con los usos que el creador u otros sujetos hacen de ella. Esto ya tiene unas implicaciones pedagógicas y didácticas: por un lado, se redefine el papel de la educación y, por el otro, se introduce el problema de la circulación y el consumo de la imagen en la sociedad contemporánea con miras a desarrollar el pensamiento crítico en los educandos.

Debe anotarse que el éxito de la imagen frente a los demás sistemas de comunicación, especialmente frente al código verbal/escrito, es apabullante y lo es en esencia por una aparente economía cognitiva:

Las tecnologías de la comunicación audiovisual juegan a favor de la concreción, más que de la abstracción. Las invenciones del alfabeto y de la imprenta habían instaurado una cultura en la que la realidad era conceptualizada: abstracción sobre abstracción. En la comunicación escrita, los significantes son abstractos y, en este sentido, tan sólo tiene valor como mediación, como proceso previo e inevitable en el camino hacia el significado. En la comunicación audiovisual, en cambio, los significantes son concretos y tienen un valor autónomo, un interés intrínseco, por sí mismos. La representación puede perder entonces su valor de signo para convertirse en una realidad autónoma. Y más cuando los significantes no hacen referencia a realidad alguna. En estos casos —cada vez más frecuentes— lo único que cuenta es el flujo incesante de impresiones momentáneas, instantáneas, fugaces. Esta tendencia al predominio de lo concreto sobre lo abstracto en la comunicación audiovisual suele traducirse en una hegemonía de lo material y, en consecuencia, de la apariencia, de lo que se puede ver y oír: la apariencia física de los personajes, los vestuarios y los maquillajes,

los entornos físicos, los objetos. (Kress, 2005, p. 25)

Pero si nos conformásemos con esta posición de Kress, reduciríamos precisamente el efecto de la imagen al ámbito de lo sensorial y emotivo. El acto de la percepción también involucra un acto de la imaginación, pues el acto de ver, que casi siempre es un acto de mirar, se sustenta en las imágenes pasadas e inevitablemente en una anticipación sustentada en el deseo (Wunenburger, 2005, p. 25).

De lo dicho hasta aquí se podrían plantear tres grandes retos para el aula: primero, la obligación de que los maestros se eduquen en el lenguaje de la imagen si quieren propiciar el desarrollo de procesos eficientes de interpretación de los códigos visuales en sus estudiantes. Segundo, que se admita la necesidad de considerar la imagen como hecho socio-cultural y, tercero, la reafirmación de que los procesos de lectura de imágenes entrañan procesos complejos de pensamiento<sup>4</sup>. Desarrollemos a continuación cada uno de tales retos.

En cuanto al primero, en la medida en que profundizamos en la comprensión de lo que significa la didáctica, avanzamos, por lo menos en apariencia, en la idea de que estrictamente no tiene sentido hablar de una didáctica general que pueda servir como guía o referencia para aplicar a cualquier tipo de conocimiento. Un buen número de maestros coincide en que la naturaleza de cada campo del saber determina las maneras como puede ser enseñado. De allí se deriva una consecuencia: nadie puede enseñar un conocimiento que no maneja a plenitud. Para que un maestro pueda conducir a sus estudiantes en la interpretación de textos visuales debe ser un consumidor crítico y activo de imágenes, un cinéfilo y, de ser posible, un creador. Si bien la escuela ha avanzado en la

compresión de los procesos de lectura de lo verbal/escrito, y la imagen es efectivamente un texto, es imprescindible reconocer que la lectura de una imagen demanda una comprensión eficiente de la semántica, la gramática y la sintaxis propias de los textos visuales (Arizpe & Styles, 2004; Aumont, 1992; Vilches, 1988).

En cuanto al segundo reto, es necesario comprender que la imagen es un producto socio-cultural y, como tal, está impregnada de un contenido ideológico; es decir, construye, reproduce, legitima y confronta determinados sistemas de creencias socialmente compartidos. La realidad de las imágenes como vehículos ideológicos las convierte en objeto ideal para el desarrollo de una *conciencia crítica* en los ciudadanos, pero no en el sentido de un rechazo radical de la imagen y los medios, o de negación de todas aquellas manifestaciones que no se enmarquen en la *alta cultura* de la que nos habla Eco en la referencia inicial, sino del desarrollo de la autonomía para decidir qué y por qué se consume cierto tipo de textos. Siguiendo a Buckingham (2005) podríamos resumir la conciencia crítica como una forma de pensar los medios, más allá del análisis formal de sus mensajes, vinculándolos con las propias vivencias de quien se expone a ellos. Es en este lugar donde las imágenes pueden servir como fuente de reflexión sobre los propios estereotipos e imaginarios. De esta manera se desarrolla una capacidad para controlar y justificar las propias decisiones<sup>5</sup>.

En cuanto al tercer factor, y precisamente por sus efectos persuasivos, la imagen es un recurso eficaz para el desarrollo de procesos complejos de pensamiento. En la interpretación de los signos visuales no sólo se llevan a cabo procesos receptivos donde el sujeto es pasivo sino que, adicionalmente, están implicadas operaciones

<sup>4</sup> Entendemos por procesos complejos de pensamiento aquellos que, en el caso de la educación, son la base del desarrollo de habilidades del pensamiento y suelen asociarse a la inteligencia como capacidad para: clasificar patrones, modificar adaptativamente la conducta (o aprender), razonar deductivamente (inferir), razonar inductivamente (generalizar), desarrollar y utilizar modelos conceptuales y entender. (Nickerson, Perkins & Smith, 1998, pp. 26-37).

<sup>5</sup> Buckingham desarrolla ampliamente esta idea en el capítulo siete (2005, pp. 171-194).

cognoscitivas que, en nuestra tradición, han estado circunscritas a los procesos mentales. Procesos tales como: exploración activa, selección, captación de lo esencial, abstracción, análisis, síntesis, completamiento, corrección, comparación, solución de problemas, combinación, separación y puesta en contexto, se efectúan cuando percibimos y no se limitan a la esfera de los procesos mentales (Arnheim, 1998, p. 27).

Esto conduce forzosamente a una ampliación de la definición de la idea de cognición, que en adelante debería abarcar “todas las operaciones mentales implicadas en la recepción, almacenaje y procesamiento de información: percepción sensorial, memoria, pensamiento, aprendizaje” (Arnheim, 1998, p. 28). La percepción sería, pues, mucho más que aquello que los sentidos reciben en el momento en que el medio exterior los estimula.

La primacía de la visión dentro de los demás sentidos se debe a que proporciona información mucho más rica sobre los objetos y acontecimientos del mundo exterior; por ello es medio primordial del pensamiento. Al surgir en función de la supervivencia y no como instrumento de la cognición por la cognición misma, la visión tiene fines y es selectiva. En consecuencia, la visión no registra pasivamente realidades externas, más bien, impone un orden conceptual al material percibido. Esto explica las características de la percepción del color y de las formas.

La forma que surge como resultado de la percepción no es un mero registro mecánico como el de la imagen óptica proyectada en la retina; antes bien, ella resulta de contrastar formas extraídas de un conocimiento cultural e imponerlas a los registros ópticos: “un objeto contemplado por alguien es realmente percibido en la medida en que se lo

adecúe a alguna forma percibida” (Arnheim, 1998, p. 41).

Es bien importante este aspecto referido a la percepción de la forma, pues es allí donde Arnheim (1998) argumenta que los perceptos son, en realidad, conceptos:

Las pautas de formas percibidas [...] tienen dos propiedades que las capacitan para desempeñar el papel de conceptos visuales: poseen generalidad y son fácilmente identificables. [...] ningún percepto se refiere nunca a una forma única e individual, sino más bien a la clase de pauta en la que el percepto consiste. (p. 42)

Finalmente, y para que no se deduzca que las operaciones perceptivas a nivel visual están circunscritas a procesos de orden fisiológico, es conveniente considerar que la percepción lleva tiempo, exige aprendizaje y este se ubica necesariamente en un contexto cultural. La captación de una forma no se da solamente por la repetida exposición a ella. Así como la percepción de formas depende de las características de cada especie y del grado de adiestramiento del espectador, también la cultura impone formas de ver. Es lo que se ha denominado la educación de la mirada.

Este último factor encuentra su mejor ejemplo en el fenómeno de la perspectiva. Esta, nacida en el Renacimiento, introduce el punto de vista del espectador con lo cual se crea el método de observación<sup>6</sup>. Es el origen de la distinción entre ver y mirar. Esta última está situada en unas coordenadas espacio-temporales; es decir, su naturaleza es histórica. Hemos llegado pues, al campo de lo visual, en sentido estricto. Algo muy distinto de lo perceptivo. Esta es la razón por la cual tantos expertos rechazan aquel lugar común que afirma que *una imagen vale más que mil*

<sup>6</sup> “Es verdad que la vista es un sentido privilegiado, que dota al mundo de una especie de estructura que hace inteligible las cosas, que las coloca en su lugar, pero también es cierto que asumir un punto de vista es tomar una posición y con la asignación de posiciones se cae en una cierta falsificación, pues el observador se sabe alejado de lo que observa, ajeno a ello; el mundo se convierte en un mundo creado desde el punto de vista del observador, y éste sabe que no sólo está fuera, sino también en una posición fija. El privilegio del sentido de la vista da por resultado el alejamiento del hombre del mundo y de su conversión en espectador” (González, 1986, p. 12).

*palabras*, pues la imagen no se da porque sí ni en condiciones de total aislamiento, razón por la cual su interpretación siempre va a estar determinada por las coordenadas espacio-temporales en que es producida y comprendida.

Para ilustrar la idea que hemos venido afirmando a lo largo de este escrito (que la interpretación de cualquier imagen involucra un proceso intelectual tan complejo como los que acontecen en la lectura de textos alfabéticos), presentaremos un tipo particular de textos visuales: las caricaturas. Fundamentalmente, nos apoyamos en la sospecha de que esta clase de imágenes, ricas en una amplia gama de recursos retóricos y sobrecargadas de valor simbólico e ideológico, postulan un ideal de lector crítico, sagaz y analítico que no solamente debe emocionarse o reír, sino también asumir una postura política y ética ante el reto que le plantea el texto caricaturesco.

### 3. UN MODELO DIDÁCTICO PARA EL ANÁLISIS DE TEXTOS VISUALES: EL CASO DE LA CARICATURA

La caricatura, como texto visual por excelencia, también demanda unas operaciones cognoscitivas altamente complejas que atañen no sólo a la esfera de lo psicológico, sino también cultural.

Una de nuestras definiciones de la caricatura pasa por concebirla como un género de la expresión gráfica donde predominan signos visuales. Estos son considerados signos en tanto correlacionan ciertas formas convencionales (plano de la expresión) muy específicas con unos significados (plano del contenido), todo ello en el marco de conocimientos enciclopédicos y referentes culturales del lector, bajo ciertas condiciones específicas.

Gombrich (2003) sostiene que la caricatura, o lo que él denomina, la sátira política, ya desde el siglo XVI, se sirvió originalmente de la figura del diablo. El tema constante era el del personaje objeto de la sátira, o anatema, conducido al infierno por Satanás. Pero lo que en un principio fue parte de la

utilización del mito con fines de adoctrinamiento, se transformó en metáfora, lo cual se refleja en la asociación entre el Mal y los políticos a los que se atacaba con virulencia. A este respecto, Gombrich (2003) escribe que su amigo Ernst Kris se refería a la sátira política “como un instrumento de impulsos hostiles” (p. 190).

Al analizar detalladamente el desarrollo de la sátira política que al alcanzar un cierto grado de esteticidad pasa a llamarse caricatura en sentido estricto, Gombrich (2003) afirma que la pretensión real de las caricaturas no va más allá de la potenciación del sentido de pertenencia a un grupo y del refuerzo de los estereotipos ya consolidados que cada grupo tiene sobre los otros. En este sentido, no concibe la caricatura como un texto que intente persuadir, sino como un elemento marginal que refuerza los hechos noticiosos del día a día. Este efecto se logra por la renuncia al desplazamiento de los elementos mágicos y míticos hacia un lenguaje sustentado en la metáfora, pues si el mito ofrece

Una explicación de los hechos de la naturaleza, la metáfora hábilmente aplicada presentará al menos una explicación imaginaria de los acontecimientos del mundo. De ahí que nada sea más característico de la sátira pictórica que su conservadurismo, la tendencia a recurrir al mismo viejo fondo de motivos y estereotipos. (p. 200)

Bien sea porque los dibujos analizados por Gombrich no parecen mostrar unas imágenes satíricas cuya pretensión sobrepase el deseo de “facilitar” la comprensión de una situación política o social compleja mediante ilustraciones sencillas, o bien porque no podemos apreciar en el libro de referencia una gama más amplia de caricaturas con mayor elaboración conceptual y estética, es indudable que este tipo de imágenes, si somos consecuentes con las ideas planteadas desde el comienzo de este escrito, pueden arrogarse una intención persuasiva derivada, precisamente, del empleo sofisticado de recursos retóricos que no buscan otra cosa que “vincular lo familiar con lo no familiar”, para usar palabras del mismo Gombrich (2003, p. 200).

Esto sólo es posible mediante el recurso a operaciones retóricas que demandan procesos complejos de pensamiento que van desde la movilización de un saber sobre el mundo (entiéndase, historia), pasan por el reconocimiento de unos signos propios de un código y llegan hasta la conexión entre unos significantes con unos elementos de contenido.

Debe enfatizarse que gracias a las operaciones retóricas que le son propias, la caricatura funge como un texto de naturaleza argumentativa; es decir, el texto construido con caricaturas, como práctica discursiva, tiene una intención comunicativa que va más allá de la información o exposición. Sus características formales, el contexto donde se produce (normalmente dentro de las páginas de opinión de medios de circulación masiva) y los contenidos que aborda, lo convierten en un instrumento de debate político e ideológico cuya influencia en la esfera de lo público es impredecible, mas no desdeñable. Consideramos que estos rasgos son comunes a otros tipos de signos visuales gráficos, pero nos concentraremos en las caricaturas para poder dar una idea general de cómo podría plantearse una propuesta didáctica en esta dirección.

Es notable esta disposición casi que “natural” de la caricatura para la argumentación; es decir, para buscar la adhesión de amplias audiencias a unas tesis determinadas, porque es allí donde las operaciones retóricas cumplen con su función ideológica, más allá de la simple representación de la realidad. Esta característica no le viene por el texto escrito que suele acompañarla, pues es bastante frecuente que la caricatura sólo acuda a la escritura como simple mecanismo de refuerzo de una idea claramente expresada con los recursos propios de la imagen, sino porque en ella, a

diferencia de lo que ocurre en la fotografía, el cine y aún en la pintura, las operaciones retóricas no se basan en la búsqueda del *efecto de realidad* del que hablara Barthes (1974), sino en una transgresión energética de esa realidad circundante, pues otra de las características de la caricatura es la actualidad y vigencia de sus contenidos.

Se hace necesario precisar qué entendemos por retórica. Básicamente, es el mecanismo que produce una ruptura frente a las expectativas que albergamos frente a un texto con el fin de persuadir, modificar una actitud o un comportamiento<sup>7</sup>. Es lo que ocurre, por ejemplo, cuando en un comercial se presenta un relato que parece una noticia y que, simultáneamente, oculta su interés en persuadir al consumidor para que adquiera un bien determinado.

A manera de síntesis podemos decir con Rojas (2006) que la retórica es

Un arte explícitamente visual [...] hace transitar el discurso de la palabra a la imagen. [...] la imagen argumento es una esquematización, una representación global de la situación discursiva. Representación que es también la del productor y de su público: de sus actitudes y comportamientos, de sus interrelaciones y del contexto; es decir, de los supuestos culturales. La imagen como esquematización es portadora de lo verosímil más que de la verdad (p. 457).

Al privilegiar su función persuasiva, la caricatura se concentra en el argumento. Rojas (2006) afirma que “una figura es argumentativa si su empleo, que provoca un cambio de perspectiva, parece normal respecto a la nueva situación sugerida” (p. 458). Esta es, en nuestra opinión, la fractura o quiebre que la semiótica ha postulado, la cual exige al lector la construcción de un vínculo imaginativo entre un estado de cosas presente y uno figurado. Este giro o fractura se da porque se mezclan categorías

<sup>7</sup> “La semiótica del signo visual define la Retórica como ‘la superposición dialéctica de un grado concebido sobre un grado percibido de un elemento manifestado en un enunciado’. Por ejemplo, en el verso de Saint-John Perse ‘la cama rehecha de arenas que chorrean’ hay una alotopía (desviación) entre ‘cama’ y ‘arena’ y el contexto impone la superposición del grado concebido ‘playa’ en el percibido ‘cama’. El proceso es como sigue: producción de una desviación o alotopía, identificación y nueva evaluación de la desviación. Estas operaciones no se hacen al azar sino que siguen leyes muy estrictas” (Groupe  $\mu$ , 1993, p. 32).

de lo visual tales como: la clase de construcción (que es la que determina la diferencia entre una fotografía y una pintura), con la clase de función (que es la que determina la diferencia, por ejemplo, entre la propaganda, con su objetivo de vender algo y la sátira que ridiculiza algo), con las clases de circulación (lo que diferencia el cartel de la foto en el periódico), tal y como lo ejemplifica Sönesson (2004, p. 5). Así cuando por ejemplo, la imagen de La Monalisa aparece impresa en cientos de camisetas, se han mezclado estos órdenes o categorías de lo visual y se ha instalado una ruptura o fractura retórica.

En la caricatura, como en cualquier texto visual, estas fracturas o quiebres de las expectativas que tenemos como producto de nuestra experiencia y conocimiento del mundo cotidiano son parte esencial y constitutiva de su función semiótica; es decir, las figuras que en el plano de la expresión y del contenido establecen una correlación significativa) y contribuyen solidariamente a crear un conjunto expresivo variado y rico con múltiples posibilidades para el creador.

Basados en Rojas (2006), se ejemplificarán algunos efectos retóricos, desde los más habituales, hasta los más elaborados, en un grupo de caricaturas para, al final, plantear algunas estrategias que podrían contribuir a una utilización más productiva de estos elementos en los procesos de formación de ciudadanos críticos, analíticos y sensibles en un lenguaje que tradicionalmente ha estado confinado a una función meramente expositiva, pues

Más generalmente, la cuestión de la persuasión se plantea desde que la información se convierte en uno de los elementos esenciales de la sociedad. Informar participa ya por eso de la persuasión, pues “hacer pasar información” implica con mucha frecuencia la voluntad de iniciar un mínimo de adhesión, con mira a conformar con ello su acción. La persuasión es pues un hecho social. (Bellenger, 1999, p. 15)

La siguiente muestra de caricaturas servirá para ejemplificar la idea de retórica visual desarrollada hasta este momento y de la exigencia que hacen estas imágenes a todo aquel que se enfrente a ellas.

Se trata de algunas obras del humorista gráfico mexicano Paco Calderón, nacido en 1959 y cuya obra goza de alta estimación dentro del mundo cultural mexicano por su agudeza política. Casi toda su obra está dedicada a cuestionar las formas de ejercicio de la política en México. Las imágenes fueron obtenidas del sitio web del autor.



Figura 1

La Figura 1 mezcla varias operaciones retóricas: reproduce, por un lado, la figura metonímica de un monumento ampliamente reconocido que encarna el valor de la libertad y, por otro, el estereotipo de un dirigente atraído por el señuelo que le presenta el gigante del Norte.

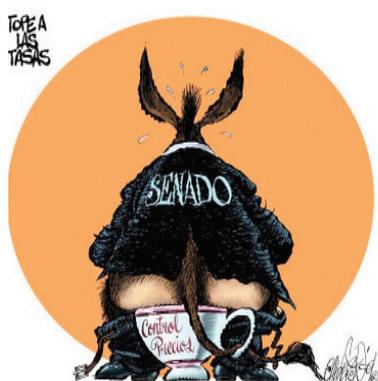


Figura 2

La operación retórica planteada en la Figura 2 es la analogía. Esta figura establece una correspondencia entre dos zonas de lo real, hasta entonces separadas,

de tal manera que puede transferirse a una zona las cualidades reconocidas de la otra. En este caso, la sátira hace aparecer al político mexicano de izquierda Andrés Manuel López Obrador, conocido en el medio local como AMLO, con dos de los personajes más siniestros de la filmografía hollywoodense de terror. Puede apreciarse, una vez más, que la sátira política más dura busca relacionar al objeto de la crítica con el mal.

Figura 3



La estulticia, la tosquedad y la vulgaridad de la clase política quedan magistralmente representadas en esta metáfora visual de la Figura 3 que, muy al estilo de la fábula, satiriza las medidas económicas desacertadas en épocas de crisis gracias a la animalización.

El ejercicio anterior permite la integración de diversas áreas del conocimiento, pues la caricatura siempre estará estructurada multidimensionalmente: es un medio de representación (dimensión simbólica), es una forma de conocimiento (dimensión psicológica), se refiere a una época en particular (dimensión socio-cultural) y asume posiciones evaluativas de la realidad (dimensión axiológica). Un aprovechamiento de la imagen que no pierda de vista tales dimensiones contribuirá, sin duda, a lo que se ha denominado formación integral y desarrollo de actitudes críticas.

Pero la propuesta didáctica debe ir más allá de la identificación de las operaciones retóricas, por lo que debe incluir la consideración de los elementos

formales (líneas, trazos, marcas especiales, viñetas, perspectiva, relación escritura/imagen, entre otros) y el hecho de que la caricatura demanda, en general, un lector informado sobre el contexto en el cual se producen estos discursos; es decir, como todo texto, al postular un enunciatario, se convierte en práctica discursiva. Se completa allí el círculo de la lectura que es un proceso donde se relacionan lector, texto y contexto:

El hecho de asumir la caricatura como texto y, en consecuencia, como el producto de unas prácticas discursivas, implica también la presencia de un enunciador que, en un acto de enunciación concreto, postula o prefigura un enunciatario, un sujeto discursivo de ciertas características a quien va dirigido el mensaje. Esto determina que unas caricaturas demanden una clase particular de saber enciclopédico y que estén elaboradas con unos significantes particulares. (Gómez & Barragán, 2007, p. 1)

De lo anterior se deduce la necesidad de que el análisis profundice en las condiciones de producción de la imagen. A continuación presentamos un instrumento experimental que puede orientar el análisis crítico de la caricatura a partir de tres momentos: análisis del contexto (condiciones de producción), análisis de composición (sintaxis de la imagen) y lectura inferencial.

Elementos para el análisis e interpretación de la caricatura Wilson Gómez Moreno, Rafael Barragán Gómez Escuela de Idiomas, Universidad Industrial de Santander Colombia	
Análisis del contexto	
<p><b>Título de la caricatura</b> (si aparece)</p> <p><b>Fuente:</b> medio, fecha, ubicación, soporte. (impreso o digital) sección*</p> <p><b>Autor:</b> ¿Quién es el caricaturista? ¿Qué se conoce de su trabajo? ¿En qué medios publica? Sección de la publicación en que aparece.</p>	<p>*Es fundamental que el estudiante indague con rigor las filiaciones políticas de la editora o grupo editorial responsable de la revista o publicación donde aparece la caricatura. En nuestro país, por ejemplo, los medios de mayor cobertura son propiedad de empresas que hacen parte de alguno de los cuatro grupos económicos más poderosos del país (Grupo Santo Domingo, Ardila Lulle, Sindicato Antioqueño, etc.) lo que claramente puede determinar un sesgo político.</p>
Análisis de la composición	
<p><b>Descripción de los recursos básicos de la composición:</b> (Línea, punto, color, efectos de luz —tono—, dirección, textura, etc.)*</p> <p><b>Escenario y personajes:</b> elementos del entorno, objetos, rol de los personajes dentro del escenario, rasgos expresivos destacados, cualidades físicas, posturas corporales, forma de vestir de los personajes.</p> <p><b>Estructura narrativa.</b> ¿Se cuenta una historia? ¿Cuál es la secuencia narrativa? ¿Cuántas viñetas? Sentidos de lectura de los cuadros, planos, ángulos de composición y encuadre, profundidad y campo.</p>	<p>*Siguiendo a Dondis (2008) los elementos básicos de la comunicación visual son: el punto, la línea, el contorno dirección, tono, color, textura, escala, dimensión y movimiento.</p>

<p><b>Texto verbal.</b> (si aparece) ¿Duplica la información que proporciona la imagen (redundancia)? ¿El texto agrega una información adicional o establece una relación de contraste para sugerir otros contenidos?</p> <p><b>Elementos paralingüísticos</b> (Elementos que refuerzan los matices fonéticos y psicológicos de lo personajes). Características de los trazos que encuadran las expresiones de los participantes en los diálogos. Letras o globos temblorosos, trazos gruesos o enérgicos, tamaño y rasgos expresivos de las letras, etc.</p>
Lectura inferencial
<p><b>Recursos retóricos:</b> Hipérbole, alegoría, metonimia, metáfora visual, personificación, etc.</p> <p><b>Estructuras narrativas sutiles</b> (situaciones que no se cuentan de forma explícita pero se infieren de la imagen)</p> <p><b>Hipótesis sobre los posibles enunciados que propone el caricaturista, argumentos.</b></p>

#### 4. CONCLUSIONES

De lo expuesto a lo largo de este artículo, sintetizaremos algunas cuestiones que podrían servir como insumo para fundamentar estrategias didácticas concretas que promuevan el aprovechamiento de los signos visuales en el aula.

En primer lugar, se hace necesaria una ampliación del concepto de lectura, pues la tradición científico-filosófica occidental y las prácticas educativas tradicionales no contemplan la posibilidad de que las imágenes —asumidas en su dimensión textual y discursiva— puedan ser abordadas como objetos de enseñanza y de aprendizaje orientados a desarrollar habilidades superiores de pensamiento. La noción de *literacia* debe trascender los textos sustentados en la escritura alfabética, como se explicó en el apartado dos.

Adicionalmente, es plausible que una clase de imágenes como las caricaturas puedan reclamar para sí el estatuto de textos argumentativos en virtud del alto nivel de complejidad semántica que las define tanto formal como socioculturalmente. Se pasa con ello de la consideración de la imagen como una mera representación más o menos fiel de la realidad y sin otro propósito comunicativo que el de impactar o afectar la sensibilidad de quien la interpreta, a una repotenciación de su valor como

agente de procesos de pensamiento formal con pleno derecho a existir dentro del currículo.

Se pueden argüir más razones en favor de este argumento: el hecho de que los signos visuales casi siempre hayan estado vinculados a la creatividad y dado que esta, erróneamente, ha sido separada de la postura crítica, su interpretación suele circunscribirse a la esfera del goce estético (proceso excluido también de manera ingenua de la esfera de lo cognoscitivo). Con ello se pasa por alto que “el pensamiento crítico es una condición necesaria, aunque no suficiente, de la creatividad” (Nickerson, Perkins & Smith, 1998, p. 110).

Finalmente, podemos afirmar que cualquier incursión desde la pedagogía y la didáctica en el poco estudiado campo de la imagen y los signos visuales no podría arrojar resultados favorables para el desarrollo de habilidades intelectuales complejas, si los agentes involucrados en el proceso educativo no pasan de ser consumidores acrílicos de imágenes o usuarios poco reflexivos de los fenómenos visuales a ser productores de estos lenguajes. Con ello se revalida el principio didáctico según el cual nadie puede enseñar aquello que no sabe hacer y se refuerza la idea general de que es poco probable que un lector asuma posiciones críticas cuando ignora los mecanismos esenciales que posibilitan la producción de sentido en un sistema de significación particular.

#### REFERENCIAS

- Aguaded, J. (2002). Enseñar a ver televisión: de la caja mágica al ojo crítico. En Instituto de Investigaciones de la Comunicación. *La televisión: ¿enemiga o aliada?* (pp. 13-45). Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela.
- Arizpe, E., & Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Arnheim, R. (1998). *El pensamiento visual*. Barcelona, España: Paidós.
- Aumont, J. (1992). *La imagen*. Barcelona, España: Paidós.
- Barragán, R. (2005). Presencia de los lenguajes no verbales en el área de lengua castellana. En Vásquez, F. (ed.). *La didáctica de la lengua: estado de la discusión en Colombia* (pp. 253-262). Cali, Colombia: Universidad del Valle-ICFES.
- Barthes, R. (1974). *La semiología*. Buenos Aires, Argentina: Tiempo Contemporáneo.
- Beuchot, M. (2007). Interpretación, analogía e iconicidad. En Lizarazo, D. (ed.). *Semántica de las imágenes, figuración, fantasía e iconicidad* (pp. 15-28). México D.F., México: Siglo XXI.

- Bellenger, L. (1999). *La persuasión*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona, España: Paidós.
- Dondis, D. (2008). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona, España: Gustavo Gili.
- Eco, U. (2010). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona, España: Debolsillo.
- Ferrés, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona, España: Paidós.
- Gee, J. (2005). *La ideología en los discursos*. Madrid, España: Morata.
- Gombrich, E. (2003). *Los usos de las imágenes. Estudios sobre la función social del arte y la comunicación visual*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, W., & Barragán, R. (2007). La caricatura como herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico. En G., Aragón, I., Kostina, M., Pérez, & G., Rincón (Eds.). *Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura*. Memorias del congreso Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura. Universidad del Valle.
- González, C. (1986). *Imagen y sentido, elementos para una semiótica visual*. México D.F., México: UNAM.
- Groupe μ. (1993). *Tratado del signo visual*. Madrid, España: Cátedra.
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Málaga, España: Aljibe.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares. Lengua castellana*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Estándares básicos de calidad en matemáticas y lenguaje*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Nickerson, R., Perkins, D., & Smith, E. (1998). *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona, España: Paidós.
- Ong, W. (2000). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Rojas, M. (2006). *El imaginario. Civilización y cultura del siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Simone, R. (2001). *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid, España: Taurus.
- Sönesson, G. (2004). De la reproducción mecánica a la producción digital. Semiótica cultural en la sociedad de imágenes. *Razón y Palabra*, 38. Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/antecedentes/n38/gsonesson.html>
- Vilches, L. (1988). *La lectura de la imagen: prensa, cine, televisión*. Barcelona, España: Paidós, Barcelona.
- Wunenburger, J. (2005). *La vida de las imágenes*. Buenos Aires, Argentina: Jorge Baudino Editores-Universidad Nacional de San Martín.

**How to reference this article:** Barragán, R., & Gómez, W. (2012). El lenguaje de la imagen y el desarrollo de la actitud crítica en el aula: propuesta didáctica para la lectura de signos visuales. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 17(1), 81-94.