



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

**UNIDAD XOCHIMILCO
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**

**LA IMAGEN: ELEMENTO DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN.
UNA VISIÓN DESDE LA EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN Y POLÍTICA**

PRESENTA:

HUMBERTO APOLINAR CALDERÓN SÁNCHEZ

DIRECTOR: DR. DIEGO LIZARAZO ARIAS

MÉXICO, D. F., MAYO DE 2008

A mi padre hermoso, en su memoria
A Víctor Nieto y Hugo Calderón, mis queridos hermanos
A Rosario, Liliana, Itzel, Alejandro y Fernanda, amándolos por siempre

AGRADECIMIENTOS

No hay autor único en la construcción de un trabajo, siempre hay alguien más que aporta sus conocimientos, que orienta, apoya, impulsa y se solidariza en los desvelos.

Estas páginas no son la excepción, en cada una se manifiesta la impagable contribución de personas a quienes debo mencionar como una mínima muestra de mi reconocimiento.

Desde luego, a Raymundo Mier por el privilegio de tenerlo como maestro. Y a todo el grupo de docentes, integrado por Carmen de la Peza, Silvia Gutiérrez, Lourdes Berruecos, Silvia Tabachnik, por compartirme sus saberes.

También, tengo presente a los profesores Luis Razgado y a Daniel González, con quienes estoy en deuda por su apoyo. De igual forma con Víctor Carvajal, mi profesor de Inglés.

Debo mencionar a mis compañeros de la Maestría. A propósito de mi tema, anexo una fotografía de aquel día que inicié con ellos esta experiencia académica (Galería, cuadro 28). Ahí aparece, en primer plano, la imagen de mi amiga Alma Rodríguez, una maravillosa mujer.

Aquí son infaltables Leticia Suárez Gómez y Nohemy García Duarte, mis amigas del trabajo, del postrado y de momentos importantes de mi vida.

A mis alumnos de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, porque con ellos he ido aprendiendo sobre imagen.

A Patricia Camargo, Arturo Alcázar y Lorenzo Díaz, mis amigos del INEGI, quienes siempre me han apoyado en el trabajo informático.

A Liliana Chávez Calderón, por su valiosísimo apoyo en el tratamiento de las imágenes que se incluyen en este trabajo.

A mis hijas Itzel y Celia Fernanda y a mi querido Hugo Rojas Moreno, voces y oídos durante todo el proceso de redacción.

De manera muy especial le agradezco a Diego Lizarazo Arias, un excelente académico y asesor, un gran dador de conocimiento y sencillísima persona. Y a Rosario Reyna Márquez, mi amada acompañante de la vida, solidaria en cada página de esta investigación.

Qué hubiera sido de este trabajo sin ellos...

ÍNDICE

Introducción.	6
Capítulo 1. Estatuto semiótico de la imagen.	14
1.1. Aproximación a la imagen.	14
1.2. La imagen en una relación triádica.	22
1.3. Imagen, <i>analogon</i> de la realidad.	32
1.4. La noción de semejanza en la imagen.	41
1.5. ¿Imagen <i>versus</i> palabra?	52
1.6. La significación en la imagen.	61
1.7. El lenguaje de la imagen.	71
Capítulo 2. Imagen y sociedad.	84
2.1. Formación social de la percepción visual.	84
2.2. Imagen e imaginario.	91
2.3. La imagen en los procesos culturales.	98
2.4. El nuevo orden visual.	107
Capítulo 3. Imagen, medios y educación.	115
3.1. Las mediaciones en la educación.	115
3.2. Competencia comunicativa en la cultura mediática.	121
3.3. La educación en el contexto de la imagen mediática.	127
3.4. Imagen mediática, vehículo de comunicación y educación.	132
Capítulo 4. Imagen: una visión desde la educación para los medios (EPLM).	140
4.1. Conceptualización y referencias históricas de la EPLM.	140
4.2. ¿Por qué educar para los medios y para la imagen?	154
4.3. El concepto de imagen mediática en la EPLM.	161
4.4. El lugar de la imagen mediática en la EPLM.	172
4.5. La imagen mediática y las audiencias desde la EPLM.	179
4.6. Educación «para» y «con» la imagen: ¿Acierto o error de la EPLM?	186
4.7. Trascendencias e insuficiencias de la EPLM en la imagen (Balance).	197

Conclusiones.	203
◆ Anexos.	209
1. Estrategia metodológica.	210
1.1. Ruta metodológica.	211
1.2. Conceptualización de categorías.	215
1.3. Taxonomía epistemológica.	216
1.4. Líneas de interpretación.	217
2. Conversaciones.	218
2.1. Román Gubern.	219
2.2. Edgar Morin.	221
2.3. Mercedes Charles Creel.	223
2.4. Guillermo Orozco Gómez.	225
3. Declaración sobre la enseñanza de los medios (UNESCO).	227
4. Declaración de Madrid.	229
5. Corrientes de influencia en el ámbito de la educación en materia de comunicación.	232
6. Gráficas sobre medios.	235
◆ Galería de imágenes.	240
◆ Referencias de imágenes.	241
◆ Fuentes de consulta.	246

INTRODUCCIÓN

Ante la imagen mediática, al hombre contemporáneo le ocurre algo similar que lo sucedido a los pájaros de aquella leyenda que relata Dezallier d'Argenville, los cuales se rompieron la cabeza al querer pasar bajo las arcadas tan naturales que pintó Jacques Rousseau. La alusión viene por la abundancia de imágenes que se visualizan en las pantallas, en las páginas de periódicos y revistas, en la publicidad, tan semejantes a la realidad y tan cotidianas, que parece no haber suspicacia para aceptarlas como si en verdad fueran las cosas del mundo.

La cuestión es que la imagen fascina a las personas y la tienen como mediadora con el entorno que ya no conciben sin ellas. Todo indica que es el tiempo de lo visual, donde el ojo receptor de sensaciones luminosas ha trascendido en la mirada que “busca, escudriña, exige y contempla; absorbe información, emociones y valores” (Costa: 2003). Así, estamos reconociendo la primacía del signo icónico, que implica accionar una serie de códigos, mismos que apelan a los principios de la analogía, la significación, la interpretación y la sensibilidad del sujeto. Por esto, el hombre contemporáneo tiene en la imagen el disimulo más creíble para representar lo real y lo fictivo, lo visible y lo invisible. Con ella, decimos adelante, resume o amplía su mundo, pero la inquietante paradoja es que mostrando oculta.

El voyeur social del siglo XXI está viviendo la moda de la imagen, la consume a través de la programación televisiva, de los discos de video, de los anuncios publicitarios y de todos esos acicates formativos a los que tiene acceso con las nuevas tecnologías. Son los días de las imágenes mediáticas, sobre las cuales no siempre hay conciencia de que son organizadas por intereses económicos y políticos, estereotipadas por patrones ideológicos y fetichizadas por las creencias culturales de las audiencias.

Justo hacia la imagen mediática procuramos aproximarnos en esta investigación, reconociendo su inmenso grado de influencia en los procesos socio-culturales contemporáneos, sus vínculos y contradicciones con los procesos educativos y un permanente desarrollo tecnológico. Son fenómenos que nunca pasaron por la mente de una generación donde venimos siendo testigos de la trayectoria massmediática-icónica, desde el surgimiento de la televisión, al iniciar los años 50, hasta el lanzamiento al mercado, en esta primera década del siglo actual, del sistema de telefonía celular 3G, el cual contiene un servicio de banda ancha que da acceso a Internet, permite escuchar radio, bajar música de un catálogo de más de

200 mil canciones y acceder a un portal que contiene juegos, promociones, chat, clima, etc. Deja establecer llamadas audiovisuales en tiempo real, recibir y reproducir audio o video sin tener que descargarlo o guardarlo, tomar fotografías, ver diferentes canales televisivos como en casa. A todas luces, el devenir a la sociedad hipermediatizada, a la cultura hipericonizada.

Cómo íbamos a imaginar en nuestra generación que de la radioconsola pasaríamos a la época del ipod; del disco de acetato al disco compacto (ambos dispositivos modernos aptos para reproducir imágenes). De igual forma, hemos presenciado la llegada de la audiocasetera, de la videocasetera y de la cámara de video, fascinándonos ahora con la miniaturización de los soportes, como la memoria USB, con su inmensa capacidad para almacenar audio e imagen (fija o en movimiento). Cuando estamos frente a la pantalla de plasma con su gran fidelidad, todavía evocamos la imagen televisiva en blanco y negro y cuando fue reemplazada por la de color, a finales de los 60. También, a propósito de que todo queremos hacer visual, no dejamos de maravillarnos al contrastar ciertas prácticas tradicionales con lo que nos ofrece la nueva tecnología. Quizá entonces, no creímos que un sistema digital de audio, como *protools*, hiciera posible ver la voz, la música, el sonido; o que la sociedad prácticamente sustituyera el sistema de correspondencia postal por el multifacético e iconizado correo electrónico.

Ahora sabemos que entre el progreso de la película fotográfica y el apogeo de la cámara digital han pasado muchas cosas. Con la tecnología, la generación de ayer, estrictamente receptora de mensajes mediáticos, hoy se encuentra elaborando, manipulando, almacenando y transfiriendo información escrita, sonora o visual, a una diversidad de contactos (usuarios) a la vez, a gran velocidad, inmediatez y casi a cualquier punto del mundo.

Es el acontecer de una generación junto a los medios, espectadora de la omnipresencia y el omnipoder que éstos han alcanzado en la sociedad como portadores de conocimiento, comunicación, información, entretenimiento, etc. Es la vivencia generacional a la que de manera ininterrumpida se van sumando nuevos y más asiduos consumidores, no sólo de sofisticados aparatos que se integran unos en otros para incrementar su potencialidad, sino de la miríada de mensajes que emanan de ellos.

Podemos suponer que en el campo de los medios de comunicación no hay querella de generaciones, porque al fin y al cabo todos, en cada época, acabamos constituidos como individuos mediáticos, envueltos en el galimatías de los mensajes y en la mimesis característica de las imágenes. Ciertamente, los teóricos acomodan distintivos y en ese sentido, como apuntamos

adelante, ayer las personas transitaron por la *iconosfera*, o luego constituyeron la *civilización de la imagen*, o más recientemente formaron parte de la *videosfera*. La cuestión es que hoy, sin dar más calificativos, conformamos la sociedad del siglo XXI, que lleva la impronta de la televisión, de las nuevas tecnologías y de la imagen.

Ya desde el *proyecto original* planteábamos que el fenómeno massmediático-icónico contribuye a que el individuo social viva una realidad fragmentada. A través de los recursos audiovisuales dan acceso a un mundo creado por ellos y engañoso para los destinatarios, quienes no acaban de convencerse que “la aparición de las tecnologías del hogar y su adaptación a los usos domésticos tiene una historia fascinante que no se detiene en una determinada tecnología o en un determinismo tecnológico, sino en intereses que compiten entre sí y en presiones socioculturales” (Silverstone, 1992a: 16).

Concretamente, el problema que planteamos gira en torno los medios de comunicación, cuya presencia social es cada vez más imperiosa, influyente y decisiva sobre los individuos. En esto cuenta una sofisticada tecnología y recursos económicos, determinantes para la acción de producción y capacidad de cobertura mediática. Pero, más significativo resultan sus mensajes, portadores de valores y conductas; promotores de consumo tanto de bienes materiales como de ideologías, políticas, modelos de comunicación y educación.

En este entramado distinguimos la existencia de sujetos sociales creadores de las instituciones y lenguajes simbólicos que los rigen. Basándonos en la idea de Alfred Schütz, Un “Nosotros”, cuyo centro es el yo, entró en contacto con “otros” (Schütz, 2003: 45) y crearon lenguajes; los semejantes tuvieron que organizarse y crearon instituciones; el crecimiento demográfico obligó a expandir las ideas y se crearon tecnologías. Éstas se aprovecharon para elaborar mensajes y unos han subordinado a otros. Evidentemente, una alusión directa a las nociones base de esta investigación: sujetos (o audiencias), medios, comunicación y educación. Paralelamente a ellos, revisamos el asunto de la imagen como uno de los lenguajes más seductores para los individuos.

El estudio de la imagen por sí solo haría posible desarrollar un trabajo de investigación desde distintas perspectivas disciplinarias como la estética, la semiología, el psicoanálisis, etc. Pero, en este caso, por los vínculos que guarda con los procesos socio-culturales, en términos de comunicación y educación, la hemos conducido por dimensiones más específicas para analizar, reflexionar y actuar sobre su influencia en los grupos sociales, en general, y en los

educativos, en particular. En este sentido, consideramos pertinente adoptar un modelo para problematizar sobre el concepto de imagen y su significación en los medios. Decidimos por la Educación para los medios (EPLM) por ser un proyecto pedagógico vinculado al campo de la comunicación que ha tenido relevancia prácticamente en la segunda mitad del siglo XX. Sus estudios y aportes en el mundo engloban una variedad de esfuerzos con distinta trayectoria y objetivos específicos, según el país donde se aplica, aunque sus objetivos se han centrado en el análisis de los mensajes mediáticos y en la elaboración de propuestas dirigidas a los públicos, sobre todo docentes y estudiantiles, para que incrementen su capacidad de reflexión y crítica sobre lo que leen, ven y escuchan, y para posibilitarlos en el aprovechamiento de las potencialidades de dichos medios en los más diversos espacios de la sociedad.

Debemos aclarar que en esta investigación los objetivos son aclarar cómo la EPLM aborda el problema de la imagen, explicar la significación de la imagen en los medios según esta corriente, revisar qué concepción tiene de la imagen, saber qué hace y qué no hace sobre el lenguaje icónico. El análisis que realizamos anuncia que los estudios sobre la imagen, incluida la mediática, es uno de los temas que no está suficientemente fundamentado en esta corriente. Su abordaje más bien se hace de manera indirecta, mucho a través de la televisión o ahondando en los elementos que la conforman, cuando creemos que lo fundamental es abordarla desde su estatuto semiótico, estético o en sus relaciones con el lenguaje, etc. Cada ámbito, un campo epistemológico que explicaría mejor la complejidad del fenómeno.

Creemos que todo lo anterior son razones que orientan esta investigación. Para enfatizarlas recuperamos del proyecto original algunos puntos que entendemos la justifican:

- La omnipresencia de la imagen en el mundo moderno que cobra relevancia ante el avance de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Dominique Wolton (en Veyrat-Masson, 1996), hace una reflexión al respecto, señalando que “la civilización de la imagen ha creado finalmente al hombre de imágenes, a quien se dirigen las múltiples industrias de la comunicación. Y las infinitas promesas de las ‘autopistas de la información y de la comunicación’ no permiten desmentir la percepción de este inexorable deslizamiento hacia el mundo de las imágenes”.
- La posibilidad de reunir y reflexionar sobre algunos de los planteamientos y puntos de divergencia más importantes de los teóricos de la iconología. Estudiar qué es la imagen en la

sociedad actual desde distintas posturas, es fundamental para entender un principio básico: ¿Qué hace el individuo con ella y ella con el individuo?

- Mantener viva una corriente, como la EPLM que ya pasó por “una franca decadencia del interés general de la población en este tipo de educación”, no obstante su importancia en el análisis, crítica y propuesta de uso sobre los contenidos que emanan de los medios de comunicación. Esto lo reconocen Guillermo Orozco y Mercedes Charles Creel en la introducción al libro *Educación para la recepción* (Charles Creel, 2000a: 21).
- La pertinencia de dilucidar con sentido crítico los límites, ausencias y problemas conceptuales de la EPLM, para confirmar si todavía es un campo vigente en los estudios de comunicación y educación.
- La necesidad de transformar el discurso educativo tradicional por un discurso acorde al avance de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

También, lo que debemos hacer evidente es que esta investigación, priorizando sus objetivos, va en busca de respuestas sobre la postura de la EPLM ante el lugar que ocupa la imagen mediática en su proyecto y cómo la conceptualiza, a fin de aclarar su función en la sociedad y la cultura. En realidad es la pregunta principal que precipita este trabajo, de ésta se desprenden las siguientes interrogantes secundarias, que en conjunto han sido la base para la sistematización del capitulado.

- ¿Desde la EPLM cómo se explica la significación de la imagen dentro de los medios?
- ¿Con base en la EPLM qué impacto tiene la imagen mediática en las audiencias y qué propone?
- ¿Qué importancia le da la EPLM a la educación para la imagen y con la imagen, considerándola un elemento de comunicación y educación?
- ¿Más allá de un uso instrumental de la imagen mediática, qué elementos encuentra la EPLM en ella para que apoye los procesos educativos?
- ¿Qué estrategias y recursos propone la EPLM para aprovechar la imagen como apoyo del discurso educativo?

La relevancia de la imagen en la EPLM se sitúa entonces en el centro de la discusión de este trabajo, donde hipotéticamente señalamos que en las ciencias sociales la EPLM es un paradigma de comunicación, educación e investigación que contribuye a esclarecer la significación de la imagen en los medios, su influencia socio-cultural y sus vínculos en el

discurso educativo. Que ante el desarrollo mediático y su impacto social, este paradigma se torna en una alternativa de análisis y acción de las audiencias, lo cual requiere de la elaboración de propuestas «teórico-prácticas» para afrontar la producción y el consumo de la cultura, la ciencia, la educación, el esparcimiento y la información en general.

Ya en las conclusiones generales damos cuenta de las certezas y equívocos de estas afirmaciones. Mientras tanto, reconocemos que la intervención de esta corriente puede ofrecer soluciones al problema massmediático-icónico desde el momento en que contempla a los individuos supeditados a un universo de mensajes, donde participan distintos códigos simbólicos, entre los cuales se encumbra lo visual. De ahí, su planteamiento de educar para la comunicación, que ayuda a entender el papel de los medios, las sutilezas de la imagen como elemento de persuasión y manipulación o como instrumento de comunicación y educación.

En síntesis, en cuatro apartados que cubren de manera particular la «vertiente teórica», este trabajo inicia aproximándonos al universo de la imagen, para luego establecer vínculos entre imagen y sociedad; imagen, comunicación y educación, e imagen y EPLM.

Bajo tal itinerario, en el primer capítulo nos referimos a la semiosis de la imagen. Tomando como base a pensadores clásicos, partimos de la teoría peirceiana para introducir la cuestión del signo como un elemento arbitrario, creado histórica y socialmente para representar las cosas del mundo. Con Roland Barthes revisamos el carácter analógico de la imagen, mientras que el de semejanza, lo desarrollamos con los planteamientos de Christian Metz, Umberto Eco, Michel Foucault, E. H. Gombrich, principalmente. Señalamos que la analogía es algo natural, mientras que la semejanza se produce en el pensamiento. También, hablamos de los encuentros y desencuentros entre palabra e imagen y con Erwin Panofsky entramos al terreno de la significación. Finalmente, esta sección la cerramos con un recuento de los elementos que conforman la imagen, desde el plano, punto y línea hasta la perspectiva, textura, luz y color. Anotamos que en conjunto es lo que transforma el espacio natural en espacio geométrico, calculable y controlable.

La imagen en los procesos socio-culturales es el tema desarrollado en el segundo capítulo. Aquí, nos aproximamos a las relaciones de los universos icónicos y la dinámica social. Primero, aclaramos que la percepción visual está más allá de la función física del ojo al formarse en los espacios histórico-bio-psico-socio-culturales donde se desenvuelve el individuo. También, con lo social como eje, abordamos el concepto de imaginario,

fundamentándolo con el aporte filosófico-social de Cornelius Castoriadis y la idea socio-política de Charles Taylor. Desde luego, dedicamos un espacio al concepto de cultura, destacando las ideas de Clifford Geertz y Gilberto Giménez. Desde tales concepciones abordamos una serie de categorías tradicionales, como industria cultural, industria y sociedad del espectáculo, cultura del ocio, entre otras. Reconocemos que se trata de períodos donde la imagen ha hecho patente su omnipoder, un fenómeno que se puede constatar en el nuevo orden visual, como denominamos la última sección de este capítulo.

En el tercer apartado consignamos términos clave para la investigación, los cuales guardan entre sí una relación casi natural: mediaciones, imagen, comunicación, educación. Vemos el vínculo de los códigos visuales con los medios y el de la imagen mediática en los actos comunicativos y educativos. Prácticamente, es un capítulo conceptual que tendemos como puente entre los capítulos 1 y 2, y el capítulo 4.

Con el estatuto semiótico de la imagen, que desarrollamos en el primer capítulo, pero que cruza toda la investigación; con el reconocimiento de las funciones sociales y culturales, más el abordaje de comunicación y educación, en el cuarto capítulo sometemos a examen la EPLM en el aspecto específico de la imagen. Lo hacemos con base en un grupo de 19 autores pertenecientes a este paradigma (excepto dos). Todos ellos son nuestro objeto de estudio al explorar sus planteamientos para hacer un diagnóstico sobre su comprensión de lo icónico. Es la crítica a un movimiento crítico, al que le reconocemos la cualidad de generar una conciencia educativa y cultural en la interpretación de los medios. Pero, al cual también le buscamos sus deficiencias conceptuales e interpretativas, sus limitaciones, etc.

Hasta aquí nuestro itinerario, ahora, cabe atraer la mirada del lector hacia los pies de página porque son parte sustancial de la información central. En cuanto a los anexos, el 1.1. da cuenta de la metodología del trabajo, el 1.2, 1.3 y 1.4 deben considerarse parte del capítulo 4 porque, además, ahí se encuentran las fuentes bibliográficas de donde se extrajo la información para cubrir este apartado. Los anexos restantes los hemos incluido considerando que pueden revestir algún interés. En cuanto a la galería de imágenes, es el complemento de aquellas partes del texto que, respectivamente, remiten a cada ilustración.

Recapitulando, al conocer los argumentos que conforman este trabajo, identificamos que tienen una finalidad muy concreta: abordar el fenómeno de la imagen como un elemento de comunicación y educación, dos categorías fundamentales en la organización social. La

particularidad radica en que las retomamos como un binomio inseparable y en la sinergia que establecen con los medios de comunicación y la institución escolar. Desde esta perspectiva, es cómo insertamos estos campos en el proyecto de la EPLM, que ahora sometemos a examen, convencidos de que es un modelo que sigue siendo sustancial y vale la pena interpretarlo y valorarlo. Este movimiento, promovido por órganos y en eventos internacionales; cuyas estrategias metodológicas sobre alfabetización audiovisual se están aplicando curricularmente en la actualidad y que no ha dejado de ser generador de propuestas teórico-prácticas, creemos que ha impulsado de manera considerable el conocimiento del papel de los medios y sus códigos simbólicos en la formación de los individuos. Un acontecimiento mediático que no debemos tomar a la ligera, por ser paralelo a la formación escolar.

Parece ineludible pensar en una institución escolar aletargada, cuando vemos que la competitividad massmediática-icónica avanza inmensurable. Son cuestiones políticas, ideológicas, económicas y, sin duda, de dominio de los lenguajes simbólicos. Bien decía Foucault: “los códigos fundamentales de una cultura —los que rigen su lenguaje, sus esquemas perceptivos, sus cambios, sus técnicas, sus valores, la jerarquía de sus prácticas— fijan de antemano para cada hombre los órdenes empíricos con los cuales tendrá algo que ver y dentro de los que se reconocerá” (2005a: 5).

De este modo, como nuestra generación, que inscribió su acontecer en la televisión, la generación de hoy, la del ciberespacio, la del *homo digitalis*, mañana dará cuenta de la historia mediática que le ha tocado vivir con las nuevas tecnologías que, cada vez más, facilitan a las personas plasmar en imágenes las cosas del mundo y visualizar su existencia, si se quiere, reducida en un encuadre, perspectiva, textura, color; pero, magnificada por la interpretación de cada mirar. Es la tendencia de los medios, que marca la diferencia con el discurso educativo, en cuanto a los recursos que usa en la generación y transmisión del conocimiento.

Esto, quizá ya sea tema para reflexionar en investigaciones futuras, de igual forma que la vertiente práctica sobre la iconicidad y su aplicación educativa que nos quedó pendiente. Sabemos que esto es parte de la naturaleza de todo trabajo.

HCS

ESTATUTO SEMIÓTICO DE LA IMAGEN

Ojo y mente. Esto es la mirada. La mirada natural... Nuestra mirada inicia su camino con la visión amniótica. La penetración de la luz en la sombra de las vísceras maternas. También después del nacimiento el recorrido de la mirada irá en dirección de la luz. De la oscuridad a la conciencia.

Attilio Gavini. "El fin de la mirada" (*Reflex*, 2001)

1.1. APROXIMACIÓN A LA IMAGEN

En su libro *El significado en las artes visuales* (2000a) Erwin Panofsky muestra dos versiones de *El rapto de Europa*: una ilustración que data del siglo XIV (Galería, cuadro 1) y un dibujo realizado por Alberto Durero en el siglo XVI (Galería, cuadro 2). La misma temática, mero producto de la imaginación y hasta de las creencias de sus autores, pero la distancia entre la ilustración medieval y el dibujo renacentista refleja dos formas diferentes de interpretación y de expresión. La simpleza de la primera imagen parece estar acorde a su época, decadente en relación al clasicismo esplendoroso que la precedió. La segunda imagen se torna más convincente en sus formas, como prelude de los tiempos que volverían a iluminarse de intelectualidad. Ambas imágenes, ciertamente, guardan una relación en su significado; sin embargo, son producto de mentalidades y gustos de hombres pertenecientes a épocas y culturas distintas. El valor simbólico de cada una de estas imágenes está determinado por la experiencia que les tocó vivir a sus creadores, y por la interpretación de los múltiples ojos que las han observado a través de los tiempos.

El rapto de Europa no es un caso aislado, podemos decir que es lo propio de toda imagen: la apropiación, interpretación, recreación y reproducción de las cosas del mundo desde diferentes pensamientos y experiencias visuales. Retomando ideas de Charles Morris, la imagen "juega un papel dinámico en el desarrollo y la integración de los valores significativos del hombre" (1974: 128), cuya génesis se encuentra en lo que se conoce, es decir, en lo que se estructura en la mente con la capacidad de recrear y reproducir para los demás. Luego, creación

e interpretación de la imagen, sin lugar a dudas, penden de época, cultura, grupo social, sin olvidar como deriva de la relación de los sentidos del hombre con el mundo. Todo esto conlleva una compleja problemática porque resulta que lo que se ve no es como lo vemos, pues “lo que sabemos o lo que creemos afecta el modo en que vemos las cosas” (Berger, 1974: 13). La cuestión es que la imagen, como representación social, es el modo colectivo de ver, la manera convencional de interpretar y dar a conocer la realidad. Con tal dimensión surgen mil preguntas, pero hay una obligada: ¿Qué es la imagen? De antemano sabemos que no existe respuesta contundente para esta interrogante o, en mejores términos, no podemos negar el interés y la diversidad de planteamientos generados en torno a esta palabra. Saber qué es sigue siendo un inquietante misterio. Es inagotable la incertidumbre, por consiguiente, en este capítulo, sólo intentamos una aproximación a la imagen, aquella que ha sido creada por el hombre bajo distintas circunstancias, recursos e intenciones.



El estudio de la imagen se ha realizado desde distintas perspectivas, que como dice Diego Lizarazo Arias, el panorama sobre ella “muestra más bien una multiplicidad de teorías con énfasis distintos y posiciones epistemológicas contrarias” (2004a: 20). Desde la filosofía hasta la sociología, desde la psicología hasta la semiótica, sin quedar de lado la comunicación y la pedagogía, son algunas de las áreas del conocimiento interesadas en los fenómenos icónicos.

Relacionada con el signo y el símbolo, con el pensamiento, la imaginación y la percepción, la imagen se ha definido como una representación, copia, o analogía. Es “simulacro”, según Jean-Paul Sartre, quien luego se pregunta: “¿Es aprendizaje o saber?” Es saber porque la imagen no se aprende y, además, “es una conciencia”, afirma (1982: 14-19). “Algo que no existe [...] en el sentido totalitario y monolítico”, critica Metz (Metz, *et. al.*, 1972a: 16). En otras posturas teóricas, principalmente las de la iconicidad (Peirce, Metz, Eco) y de la estética (Gombrich, Hochberg, Black), se le vincula con el concepto de semejanza.

No obstante, las distintas posiciones teóricas, un punto de menor discordancia en ellas es que el hombre como ser social y comunicativo ha dejado asentado en imágenes su entorno material y, todavía más, en ellas le da forma a lo que construye en su imaginación; es decir, la imagen es una manifestación de la mente cognitiva del sujeto en relación con su mundo. Y por qué no arriesgarnos a plantear que la imagen es la manifestación creativa del ser humano que cubre aquella necesidad de perpetuar su realidad y sus fantasías. Nunca será la realidad misma pero si su recreación desde la mirada que la interpreta bajo las más diversas condiciones. Es un recurso para darle forma a lo fantástico. Román Gubern nos recuerda aquella leyenda que asegura que el arte de la pintura lo inventó en Corinto una doncella, cuya necesidad de tener presente el rostro de su amado, aun en la ausencia, la llevó a dibujar su silueta en una pared.

No habrá de extrañar, por tanto, que algunas lenguas antiguas, como el latín, utilicen la misma palabra (*imago*) para designar la imagen, la sombra y el alma. Ni que en griego *eidos* signifique a la vez idea (como proyecto o modelo) y apariencia (como imagen u objeto), convertida en el origen etimológico de ídolo, idolatría, idolomanía y de las imágenes eidéticas. Y del gesto fundacional de la doncella de Corinto derivaría la práctica de pintar lo ausente mediante su imagen virtual (2003a: 9).

En el relato, propicio para la discusión filosófica, fruto del pensamiento mítico, caben todas aquellas consideraciones que involucran a la conciencia, imaginación, materia, forma, signo, significado, percepción, ideas. En sí, estamos abordando el complejo problema relacional entre mundo-conocimiento-figuración visual. Desde luego, no es fortuito que *Imago* y *eidölon*, contenidas en la palabra imagen, remitan a lo que estuvo de cuerpo presente y ya no está, pero puede representarse por la idea que se tiene de él en la mente. Es la atmósfera de lo significativo y también de lo simbólico. *Imago* es la máscara mortuoria, mientras que *eidölon* es el espectro, retrato o el alma del muerto (*deSignis*, 2003: 7). Desde esta idea para Régis Debray “la imagen es la sombra” y esta sombra es el doble de quien la proyecta, jamás el

personaje en sí mismo (1994a: 21). Ésta, ni más ni menos, es una idea que cruza, de alguna manera, todas las posturas sobre la imagen: en ella lo que «no es» se parece a lo que «si es», por la existencia de un vínculo inevitable (compuesto de signos, símbolos, analogías, etc.) y porque ha pasado por la mente de alguien con un significado, condición de su existencia en el mundo, y para su representabilidad a través de cualquier soporte.

La imagen de la que estamos hablando surge de la relación mirada-mundo y se elabora bajo una especie de cultomanía, recurso infalible de los humanos para cubrir las ausencias. Por el culto, todo lo de esta vida sobrevivirá en imágenes. Ayer sólo fue la silueta en la pared, luego la tela preparada, el mármol esculpido; hoy son colores, texturas en el papel fotográfico; en la pantalla imágenes con movimiento y voz. Sea cual sea el espacio o el material para recrear el mundo en imágenes, la constante es el afán de dejar constancia de lo que ha cruzado por la mirada del observador; es el anhelo de éste de atrapar pedazos de realidad y eternizar su imaginación. Algo significativo que tiene para cubrir tales ambiciones es la imagen (adelante hablaremos de su relación con la palabra hablada y escrita). Así, la leyenda de Corinto cobra carta de naturalización en cada uno de nosotros, pues como afirma Debray: “De nada se hacen



tantas fotos o películas como de aquello que se sabe que está amenazado de desaparición: personajes, rostros, paisajes, fachadas, naturaleza, objetos. Con la ansiedad de quien tiene los días contados se agranda el furor documental” (*ibidem*: 25-26).

Esa magia que tiene la imagen la envuelve en una paradoja. En términos parmenidesianos, por un lado, deja que el «no ser» sea, como el dios sin una materialidad palpable en lo mínimo o, precisamente, los muertos que ya la perdieron (v. gr. Emiliano Zapata). Por otro lado, deja que el «ser» no sea, como el retrato de Saskia pintado por

Rembrandt o Julio Antonio Mella fotografiado por Tina Modotti. Desde la idea platónica las imágenes son «apariencias», “no poseen una realidad efectiva, eluden o, más exactamente, engañan. En el reino de las cosas visibles son a los objetos reales lo que las opiniones son a los conceptos inteligibles” (Vitta, 2003: 32). La posición aristotélica pone a la imagen a expensas del conocimiento del mundo. «Pensar» es como «ver» porque el mundo en la mente no es más que imágenes de las cosas reproducidas por el sentido de la vista.

«Cuando el hombre piensa una cosa, siempre piensa necesariamente en alguna imagen porque las imágenes son como sensaciones, sólo que carentes de materia». Por consiguiente, las primeras nociones... no se producen sin imágenes: las imágenes *mentales*, esto es, las representaciones que el pensamiento hace de las cosas, constituyen el vehículo privilegiado para acceder al conocimiento. Pero dichas representaciones obedecen a las mismas leyes en las que se inspiran las cosas que plasmamos con signos y colores sobre cualquier soporte (*ibidem*: 33).

Sin duda, hay escisión en los planteamientos porque en el devenir del pensamiento humano, desde la antigüedad hasta nuestros días, las concepciones sobre la imagen se han formulado sobre la propia experiencia visual¹ del individuo (observación del mundo natural y artificial); de su imaginación (vínculo experiencia-sentidos-conocimiento); de los elementos referenciales susceptibles de representación (implicación de un proceso relacional objeto-mirada-imagen). *El rapto de Europa* y la leyenda de Corinto sirven de testimonio de que visión, imaginario, referentes cambian en la evolución espacio-temporal, entonces debemos decir, de manera concreta, que las aproximaciones conceptuales a la imagen están determinadas histórica y socialmente, convirtiéndose en causa de una incesante terminología interesada por desenmarañar los misterios de aquello que simula, es parecido o se asemeja a lo real. Por eso, sin descuidar la escisión en los planteamientos, ni tampoco descartando su complementariedad, la aproximación a la imagen que se intenta en este capítulo es para apegarnos a la concepción que se ajuste más a los fines de este trabajo donde, de entrada, se relaciona con la comunicación y educación, ahondando en su relevancia cultural y en sus vínculos con los medios de comunicación y los procesos educativos. Con esta finalidad es conveniente abordar la imagen en su generalidad: pintura, fotografía, cartel o dibujo; figurativa o abstracta, fija o móvil, etc.

¹ En la experiencia de la mirada queda contemplado el papel de la «percepción visual» (subcapítulo 2.1) que nos remite a problemas filosóficos, epistemológicos, psicológicos. Desde ahí se abren planteamientos sobre procesos fisiológicos, del conocimiento y aprendizaje (Ver Carterette y Friedman, 1982).

Así es que en los encuentros y desencuentros de las reflexiones sobre la figuración visual queda asentada la advertencia platónica de la imagen-apariencia y la idea aristotélica de la imagen-conocimiento. En la primera, reconocemos a un hombre más ligado al mundo de las cosas a través del pensamiento mítico. En la otra, a un hombre de actuación más racional que percibe con conciencia. Estos pensamientos resonantes en la antigüedad, que dividieron al mundo en iconófilos e iconoclastas, todavía nos impregnan la idea de una apariencia engañosa. Ya tenemos muy en cuenta que lo que presenta la imagen remite directamente a un objeto, pero no sabemos, a ciencia cierta, hasta donde la imagen es copia, representación, semejanza, etcétera, de ese objeto. Muchas veces ni siquiera sabemos cuál es el objeto real representado, como cuando vemos la fotografía de una silla azul y enfrente de nosotros tenemos sillas azules reales. ¿Cuál es la que se usó para hacer su imagen? ¿Y la textura de la tela y demás cualidades físicas de la silla real? Con este ejemplo cabe mencionar la teoría sartreana de la “imagen-cosa” (ilusión de inmanencia); o sea, el problema que representa no separar la imagen del objeto imaginado, los dos profundamente diferentes en su naturaleza. Por eso, cuando Sartre señala que la imagen, mental o no, es una conciencia, se refiere a aquella que se tiene sobre un “objeto en imagen y no conciencia de una imagen” (conciencia imaginante). A lo que va es que la imagen es el medio que tiene la conciencia de darse un objeto (*cfr.*, *op. cit.*: 116-118). Esta posición filosófica, que supone una mente a la que se interiorizan imágenes-cosas, cobra otra magnitud cuando a la figuración visual se le relaciona, ya desde Aristóteles, el concepto de conocimiento, siempre tendiente a la objetividad y verdad del mundo. La imagen está alejada de estos preceptos. Desde la óptica de Debray “es un déficit de ser, y por lo tanto de verdad” (*op. cit.*: 149). Efectivamente, como mediadora entre la mente y los objetos del mundo, toda imagen es manipulación; es la verdad de su creador *versus* la interpretación de su observador. Por cierto, esta aseveración se radicaliza en la imagen no figurativa (abstracta), en la cual se multiplican las posibilidades de interpretación pero, de acuerdo con Gombrich (*cfr.*, 1998: 243-244), es factible leerla y reducir su ambigüedad por “ciertos supuestos de probabilidad que tenemos que aportar y comprobar nosotros” (Galería, cuadro 3). No obstante, él mismo reconoce casos donde se da “la ausencia de todo significado salvo el muy ambiguo de los rastros” (Galería, cuadro 4). Esto nos dice que no toda la imagen replica al mundo, la abstracta no es imagen de nada, pero no excluye por eso un proceso de imaginación-producción-sentido-interpretación. Siempre habrá algo en ella que dirá algo a alguien.

El bagaje es amplio, pues como ha escrito Diego Lizarazo: “ semejanza, parecido, similitud o imitación, son categorías utilizadas por la teoría analógica para explicar la imagen en un proceso de sustitución donde un término pretende explicar los otros, en una sinonimia interminable” (2004b: 54). El asunto no se destraba fácilmente, por lo cual en esta aproximación a la imagen decidimos inclinarnos hacia aquellas propuestas teóricas que centran su reflexión en los códigos y la significación que encuentran en ella. Resulta obvio nuestro interés en los aportes realizados por la semiótica,² los cuales le han dado otra dimensión a las formas de ver y representar el entorno. Asimismo, en términos de procesos socio-culturales hacen aflorar posibilidades más claras del vínculo de la imagen con los sistemas de información, comunicación y educación.

Aquí, cabe un primer acercamiento a la imagen desde la teoría semiótica, recordemos que Eco (1976a) considera que la materia principal de esta ciencia interdisciplinaria son los signos. Y “la imagen es un signo” (Sonesson, en Espinosa, 2005: 113; Lizarazo, *op. cit.*: 57). Es el signo definido por Charles S. Peirce (1987) como aquello que está en lugar de otra cosa y tiene el atributo de mantener una relación entre un *representamen*, que representa a un objeto el cual es sustituido por un *interpretante*, que le da sentido al *representamen* al representar al mismo objeto: Esta relación tricotomizada es la condición de su existencia (ver subcapítulo 1.2). Es de recordarse que en la idea peirceana nace la concepción icónica del signo, el cual “puede representar a su objeto principalmente por su similaridad” (Klinkenberg, en *deSignis*, *op. cit.*: 15). Aseveración refutable porque el objeto no necesariamente es parecido a su representación. “En todo caso —enfatisa Umberto Eco—, el parecido no es con el objeto, sino con el percepto visual del objeto, que es cosa bien distinta” (Gubern, *op. cit.*: 22). Pese a las opiniones encontradas hasta nuestros días, entre las definiciones de signo, precisamente, destaca «que está en lugar del objeto». Así es el ícono peirceano, “un signo que *en alguna medida es como* la cosa que representa. Entre el signo y su referente hay cierta *semejanza*” (Lizarazo, *op. cit.*: 21).

² Semiótica es el término creado por Charles S. Peirce a partir de la matemática (Aristóteles) y la lógica (J. Locke) del signo. Con ella, como ciencia que estudia los signos (semiosis), “trata de explicar la apropiación significativa que el hombre hace de la realidad” (Beristáin, 2004: 453). Se le emplea como sinónimo de semiología, concepto acuñado por Ferdinand de Saussure a partir de la lingüística. La semiótica peirceana se basa en una «relación triádica» que conforma el signo: representamen, objeto, interpretante. La semiología saussureana se sustenta en una «relación diádica»: significado y significante.

Los teóricos todavía tienen trecho para explicar la imagen como semejanza, copia, analogía, imitación, representación o símbolo de la realidad, entre otros términos. Como cada una de estas nociones se vincula, en más de un momento, a la imagen conceptualizada como signo, también con amplio trecho para la discusión, encontramos distintas vertientes para tener más claro qué es y cómo se usa. De principio, decir que es signo es reconocer, como lo han hecho Nelson Goodman y Umberto Eco, que la imagen es convencional, por lo cual el conocimiento de lo que representa está ligado a su carácter semiótico. Todo esto le es característico por ser un producto social e histórico. Sintetizando, sobresale que la imagen es «signo» de lo no presente (objeto o sujeto representado); es «convencional» a tal grado que sus opciones significantes son “tan variadas que pueden resultar indescifrables para los sujetos de otras culturas” (*cf.*, Gubern, *op. cit.*: 27), y es «social e histórica» por ser de manufactura humana con lo cual adquiere significados locales o universales y evolucionan en el tiempo.

Pues bien, aquí la adoptamos desde su condición sónica, coincidiendo que “la imagen no se define por lo que es, sino por aquello a lo que remite, su modelo, respecto al cual se revela, sin embargo, sólo como un enigmático reflejo” (Vitta, *op. cit.*: 31). Así, se convierte en la representación de todo lo visible y lo invisible,³ su omnipresencia irrumpe todos los ámbitos de la vida cotidiana: sociedad, cultura, ideología, política y, desde luego, en dos campos que también la definen: la comunicación y la educación. En todos ellos, infaliblemente, el fenómeno del signo icónico, a través de significados, indicios y símbolos, nos deja ver su relación con lo visual y lo enunciativo, con el mundo real e imaginario, con la percepción y la interpretación, con la construcción social del conocimiento y de la sociedad misma.

No está de más recordar que la imagen no es un fenómeno de la modernidad, ha estado presente desde que el hombre tuvo la capacidad de hacer garabatos para representar su entorno y representarse a sí mismo, entonces la imagen era un elemento conceptual que permitió desarrollar el pensamiento. A través del tiempo el propio sujeto le dio otro valor al percatarse de sus cualidades simbólicas y de maniobra. Con la imagen resume o amplía su mundo, y la paradoja es que mostrando oculta. Esa es la marca de lo que hoy se da por llamar sociedad mediática, donde, como afirma Enrico Fulchignoni (1991: 47), la imagen predomina porque a)

³ El planteamiento de Peirce sobre el ícono (subcapítulo 1.2), entre otras posiciones que se tratan a lo largo del trabajo, ayuda a aclarar que la alusión a lo «invisible» no queda sólo en lo metafórico. En la imagen mucho de lo que cabe en esa palabra cobra significado y tiene representación. Revísese Gombrich, Panofsky, Cassirer, Debray, Vitta, entre otros.

se determinan fuera de nuestra voluntad de selección (nos son impuestas sin posibilidad de rechazo), y b) no nos permiten el tiempo para juzgarlas (escapan a cualquier solución conceptual). No obstante estos dos mecanismos, en la sociedad del siglo XXI aplica bien lo que el mismo Fulchignoni enfatiza: “*lo que cuenta es lo que se ve*”, y el sujeto mediático, en mucho, forja su realidad a partir de lo que le significan los mensajes visuales que, por cierto, en la actualidad se le multiplican de manera vertiginosa a través del cine, pintura, fotografía, televisión, computadora, publicidad, etc.

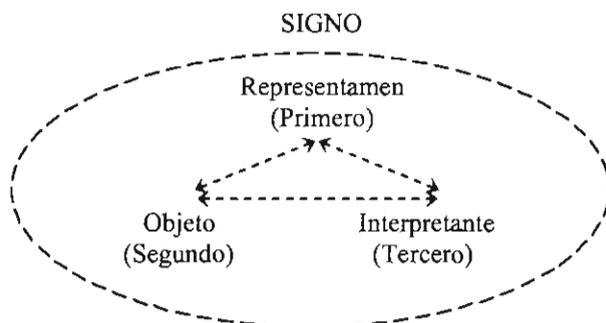
Por todo lo anterior, es una prioridad social conocer este lenguaje y, como lo señala Roberto Aparici y Agustín García-Matilla (1998: IX), tener de él “un aprendizaje intencionado como si se tratara de una segunda lengua”. A todas luces una prioridad legítima que debe atenderse, sobre todo si se reconoce que no existe un equilibrio entre el universo de imágenes que los individuos reciben y su capacidad de saber qué son y cómo descifrarlas. De ahí, en gran medida, su actitud acrítica ante ella y, todavía más, su imposibilidad de saber cómo servirse de ella para el beneficio social.

1.2. LA IMAGEN EN UNA RELACIÓN TRIÁDICA

Años antes de que Ferdinand de Saussure desarrollara sus estudios sobre el *signo* desde la teoría lingüística (semiología), Charles Sanders Peirce los desarrolló desde la teoría del conocimiento (semiótica),⁴ con ello estableció una relación entre pensamiento y realidad, lo cual presupone la vinculación de los sujetos con su entorno. “El único pensamiento que puede ser conocido —sostiene Peirce— es el pensamiento en signos. Pero un pensamiento que no pueda ser conocido no existe. Todo pensamiento, por lo tanto, debe estar necesariamente en signos” (*op. cit.*: 53). La conclusión es que los individuos somos en conjunto un signo. No podemos pensar sin signos.

⁴ Véase el pie de página 2, a él agreguemos que Peirce llamó semiótica a la epistemología. Es válido decir, si se prefiere, que la epistemología siempre tendrá un carácter semiótico porque el conocimiento se mueve entre la realidad y un pensamiento puesto en signos. Generalmente tenemos a la epistemología como algo distinto a la semiótica, pero ambas son lo mismo si se considera que tienen un territorio de confluencia: explorar las leyes, formas y problemáticas del conocimiento, donde los procesos cognoscitivos son procesos simbólicos y significativos. Esto hace evidente que existe una relación entre la actividad práctica y cognoscente de los individuos, cuyo pensamiento es un signo.

La teoría peirceana se sostiene en una «relación triádica genuina», en la cual los elementos que conforman el signo (representamen, objeto, interpretante) están unidos, tanto, que no hay posibilidad de relaciones diádicas. La falta de uno de estos miembros es la ausencia del signo, que deriva en una escalada de inexistentes: pensamiento, conocimiento, ser social, ser simbólico, etc.



La idea de Peirce sobre el signo sostiene que:

Un signo o *representamen*, es algo que, para alguien, representa o se refiere a algo en algún aspecto o carácter. Se dirige a alguien, esto es, crea en la mente de esa persona un signo equivalente, o, tal vez, un signo más desarrollado. Este signo creado es lo que yo llamo el *interpretante* del primer signo. El signo está en lugar de algo, su objeto. Está en lugar de ese objeto, no en todos los aspectos, sino sólo como referencia a una suerte de idea, que a veces he llamado el *fundamento* del representamen (Vitale, 2002: 11).

Primero, recordemos que la semiótica de Peirce es una teoría del signo cognitivo⁵ no del lingüístico ni del visual; en cuanto al último, es un signo, finalmente, y como tal asociado a las divisiones triádicas peirceanas. A continuación enunciamos tales triadas en el afán de encontrar los rasgos de su intervención en los fenómenos visuales. De inicio, retomando la idea de Peirce sobre el signo, se distingue que el *representamen*, es «lo que está en lugar de otra cosa» (la palabra escrita o hablada, un trazo, color, olor), es una cualidad material que representa al *objeto*, es decir, «la cosa sustituida» por el signo o *interpretante* mental, que «da

⁵ El planteamiento de Peirce se dirige a reconocer el valor primariamente cognoscitivo de todos los signos, con ello construye una teoría general del signo y no de una clase o subclase de signos; aunque, luego, pueden subdividirse y abordarse en su especificidad lingüística, visual, kinética, etc. Entonces, referimos al signo cognitivo es reconocer la condición más básica de los signos y que sus vínculos, precisamente con la epistemología, les da el carácter de entidades cognoscitivas que permiten a los individuos comprender el mundo. El signo cognitivo peirceano comprende una semiosis infinita donde todo signo interpreta al que lo antecede y es interpretado por el que le sigue, como todo conocimiento o pensamiento que está determinado por otro conocimiento o pensamiento “y así —dice— *ad infinitum*” (*op. cit.*: 274).

sentido» al *representamen* representando al mismo objeto. Los tres son signo, pero en tres dimensiones que dan cuenta de un objeto que no está presente, pero existe y está en el pensamiento. Con estas funciones se despeja la duda de que el signo “no es un objeto con propiedades, sino una relación de tres miembros” (Lizarazo, *op. cit.*a: 21). Este proceso triádico se manifiesta en las acciones más simples de la vida cotidiana. Un conductor al ver en la carretera esta señal de tránsito (*representamen*), sabe que está cerca de un restaurante (*objeto*). El primer signo (*representamen*) crea en su mente el signo restaurante (*interpretante*). Así, vincula el *representamen* (la señal de tránsito) con el objeto (restaurante). De igual manera, cuando vemos la fotografía (*representamen*), no pensamos que sea un bombero, sino un hombre tocando la guitarra (*objeto*). Simplemente, como primer signo, la fotografía (*representamen*) provoca en nuestra mente el signo guitarrista (*interpretante*) y establece la relación entre fotografía (*representamen*) y el guitarrista real (*objeto*).



La relación triádica del signo se desprende de la división triádica de las «categorías», donde se hace alusión al concepto “faneroscopia”, entendida por Peirce como la descripción de todo lo que está en la mente, “del modo o en el sentido que sea, corresponda a algo real o no” (*op. cit.*: 27). Las tres categorías universales con las que el fanerón o “idea” se adentra en la mente son: primeridad, segundidad y terceridad, de su combinación con el *representamen*, objeto e *interpretante* surgen los nueve signos que se ven en minúsculas en la tabla:

	PRIMERIDAD	SEGUNDIDAD	TERCERIDAD
REPRESENTAMEN	Cualisigno	sinsigno	legisigno
OBJETO	Ícono	índice	símbolo
INTERPRETANTE	Rema	dicente	argumento

Es conveniente clarificar estas categorías:

- La *primeridad* es conocer las cosas como son sin referencia a nada. Es la «cualidad» (representamen) de algo que puede ser posible, como el color azul de la señal de tránsito todavía sin un objeto preciso; es la sensación inmediata que causa un color, olor, sonido, placer, dolor.
- La *segundidad* es conocer las cosas como son con referencia a algo. Es la «existencia» pura (objeto), el espacio físico preciso al que remite el azul de la señal con ciertos rasgos. Hasta aquí el primero es la posibilidad, el segundo le da existencia, pero como relación diádica presenta irregularidad. “La segundidad es la idea dinámica de la alteridad, la experiencia de acción-estímulo-reacción, de causa y efecto [...] La primeridad es la vaguedad y generalidad inherentes, la mera idea sin la realización, la segundidad son los casos en que se aplica la primeridad” (Gimate-Welsh, 2005: 216).
- La *terceridad* es la «ley» que le da regularidad al pensamiento (interpretante), es la que vincula la señal azul con todos sus trazos (representamen) y la cosa que representa (objeto). “Toda actividad intelectual es una terceridad, es el pensamiento lógico que produce orden y regularidad a las cosas a partir del caos y el azar (primeridad)” (*idem*).

Por otro lado, ligados por las categorías y los miembros de la relación triádica los nueve signos consignados en la tabla también se rigen por la cualidad, existencia y ley, según corresponda. A la primera tríada, relacionada al representamen, corresponden:

- el *cualisigno* (cualidad) es una instancia espacio-temporal, es la «sustancia», la materia misma que sólo es posibilidad hasta su manifestación en
- un *sinsigno* (existencia) (de “*sin*” -única vez-, explica Peirce) también es espacio-temporal, es el «caso», la materia configurada del cualisigno y cobra significado en
- un *legisigno* (ley) es abstracto, es el «tipo», la pura configuración que hace significativo al sinsigno.

Relacionado con el objeto y el interpretante aquí el signo está pensado en el representamen como centro y con una materialidad. Un ejemplo: en el pizarrón escribimos con marcador «libro», representamen que se precipita por el objeto (libro real). Como *cualisigno* en el pizarrón es un conjunto de tinturas sobre la superficie, eso la hace concreto. La tinta líquida con coloración azul son sus cualidades, meras posibilidades hasta que se manifiestan en la palabra escrita en el pizarrón. Dicha palabra es el *sinsigno*, un hecho existente, una configuración también concreta en un contexto, tiempo y lugar. Podemos escribir «libro», en

tres espacios del pizarrón, son tres sinsignos distintos y en diferente lugar, pero son configuraciones de la misma sustancia (cualisigno) y, en tanto *legisigno* son la misma palabra, abstracta porque no está en el espacio ni en el tiempo, pero se conoce porque es una ley que dicta su pertenencia al idioma español, lo cual la hace significativa al *sinsigno*.

Luego, si escribimos «libro» con marcador, tinta etílica color azul, y «libro» con lápiz, carboncillo mineral color negro, son dos *cualisignos* distintos por sus propiedades. En tanto *sinsigno* tengo escrita la misma palabra, es la existencia no importa la cualidad, pero las dos palabras son dos sinsignos distintos porque son dos ocasiones en las que escribimos «libro». Como *legisigno* es sólo una palabra y el *legisigno* en realidad no es ninguna de las dos palabras, es una forma abstracta a la que recurrimos cada vez que escribimos «libro», es la ley que nos permite identificar ese objeto y relacionarlo al *sinsigno*. Como se puede notar en estos signos relacionados al representamen se va de lo concreto a lo abstracto.

A la segunda tríada Peirce le da relevancia y la hace la más conocida al enfatizar: “la [división de signos] más fundamental es en *Iconos, Índices y Símbolos*” (*op. cit.*: 262). Son los signos relacionados con el objeto y digamos que los más involucrados con los fenómenos visuales.

El *ícono* es definido por Peirce de la siguiente manera:

Un Ícono es un Representamen cuya Calidad Representativa es una Primeridad de él cómo un primero. Es decir, una cualidad que él posee en cuanto cosa lo hace apto para ser un representamen. Así cualquier cosa es apta para ser un Sustituto de cualquier otra cosa a la que se asemeje. (La idea de «sustituto» implica la de propósito y, por consiguiente, la de terceridad genuina) (*idem*).

Sobresale que el ícono es un signo «semejante a su objeto», una imagen mental. Por primeridad es imagen de su objeto, análoga a la cosa que sustituye, puede ser una fotografía, un dibujo, las imágenes contenidas en la señal de tránsito que traemos de ejemplo o una fórmula algebraica. Puede ser una idea, con la aclaración que hace Peirce:

Una idea, excepto en el sentido de una posibilidad, o Aptitud, no puede ser un Ícono. Una posibilidad sola es un Ícono exclusivamente en virtud de su cualidad; y su objeto puede ser sólo una Primeridad”. Pero un signo puede ser *icónico*, es decir, puede representar su objeto principalmente por su similitud, cualquiera que sea su modo de ser (*idem*).

El ícono es arbitrario, como todo signo, con una manifiesta escala de iconicidad, definida ésta por Jean-Marie Klinkenberg “como inversamente proporcional al número de

transformaciones efectuadas, con las absurdas consecuencias que esto implica” (*op. cit.*: 23), dicho esto último porque un dibujo con trazos burdos de un hombre no es menos icónico que la pintura más realista de un hombre o la fotografía de un hombre. En los tres casos identificamos el tipo “hombre”. También, el ícono es convencional, como cuando escribimos una ecuación cuyas cantidades son similares por una relación análoga. El ejemplo de Peirce es esta fórmula algebraica donde letras semejantes designan coeficientes semejantes. Cualquier ecuación algebraica es un ícono al exhibir, por medio de signos algebraicos las relaciones de las cantidades en cuestión.

$$\begin{aligned} a_1x + b_1y &= n, \\ a_2x + b_2y &= n. \end{aligned}$$

Peirce reconoce tres tipos de íconos,⁶ que aquí acompañamos con algunos ejemplos (de Vitale, Peirce, y Beristáin): 1) *Imágenes*, en algo se parecen al objeto, participan de cualidades simples del objeto, como color, forma tamaño. Son cuadros, dibujos, grabados, fotografías o las onomatopeyas por ser análogas al sonido que representan o los jeroglíficos. 2) *Diagramas*, en nada se parecen a lo visible del objeto, más bien representan relaciones diádicas de las partes de una cosa mediante relaciones análogas entre sus propias partes, es el caso de un organigrama de una empresa o el cuadro sinóptico que señala Peirce, explicando que existen diagramas que en el aspecto visual no se parecen en nada a sus objetos, su semejanza con ellos radica en las relaciones de sus partes. Aquí la llave muestra la relación recíproca de tres signos. 3) *Metáforas*, tienen paralelismo con su objeto, se trata de la semejanza entre los referentes de dos expresiones o entre el contenido de ellas, como cuando decimos “el oro de sus cabellos” en lugar de “cabellos de color dorado”.

Signos {
Íconos
Índices
Símbolos

Estos tres tipos de íconos peirceanos provocan conjeturas, pues cuando hacemos referencia al ícono, la idea forjada en nuestra mente es la de un signo visual semejante al objeto que representa. Sobre esto, cabe la crítica que hace Lucía Santaella:

El hecho de que Peirce haya considerado la imagen como un hipoícono o signo icónico no lo es sin consecuencias. Ícono e imagen no son la misma cosa, aunque constituya un lugar común considerar como íconos a todas y cualquier tipo de imágenes, incluso las fotográficas, que son indiciales predominantemente. Este lugar común deviene de una simplificación abusiva que se hace de las diferencias que

⁶ Peirce se refiere a estos tres tipos de íconos como “hipoíconos” divididos de acuerdo al modo que comparten con su objeto. Son signos que reconocen representar otra cosa (*cf.*, *op. cit.*: 263). Lucía Santaella enfatiza la idea de Peirce sobre los distintos aspectos que va en la iconicidad que van desde el ícono puro (algo mental, imaginable), pasando por los íconos actuales (íconos perceptivos) hasta llegar a los hipoíconos (imagen, diagrama y metáfora) (*cf.*, *op. cit.*: 27).

Peirce estableció entre íconos y signos icónicos. Ciertamente, hay un elemento icónico en toda imagen, dado que sin éste no se asemejaría a su objeto (Santaella, en *deSignis, ibidem*: 41).

Para Peirce un signo es un ícono, independientemente de que el objeto que representa no exista o no se conozca. En ese sentido, dice que “la única manera de comunicar directamente una idea es por medio de un ícono” (*op. cit.*: 263). La cuestión, como dice Santaella, es que el ícono puro (qualisigno) es una *cuasi* forma o un sentimiento sin relación explícita con el objeto fuera de sí mismo. Pueden ser signos sin contexto (¿ ? + \$ ^ se ti). Mientras que como signo icónico (o hipoícono) representa algo más concreto por la relación de semejanza que establece la imagen con el objeto representando, independientemente de que nos sea convincente. Un ejemplo es el cuadro de la “Reina Isabel I de Inglaterra”, pintado por Guillem Stretes en 1559 (Galería, cuadro 5). Nada garantiza la similitud, pero la pintura es el signo icónico que nos da idea de cómo era la reina verdadera: rasgos físicos, vestidura, costumbres, etc.

El *índice* también es definido por Peirce:

Un Índice o Sema es un Representamen cuyo carácter Representativo consiste en que es un segundo individual. Si la Secundidad es una relación existencial, el Índice es *genuino*. Si la Secundidad es una referencia, el índice es *degenerado*. Un Índice genuino y su Objeto tienen que ser individuos existentes (sean cosas o hechos), y su Interpretante inmediato tiene que ser del mismo carácter. Pero como cada individuo tiene que tener caracteres, se sigue que un Índice genuino puede contener una Primeridad, y por consiguiente un Ícono, como parte constituyente de sí. Cualquier individuo es un Índice degenerado de sus propios caracteres (*ibidem*: 265).

En este signo destaca su «relación física con el objeto» para compartir una experiencia en dos fragmentos. Por ejemplo el azul de la señal de tránsito indica a los conductores que hay algo, como el humo indica la existencia de fuego; una huella del pie de una persona en la arena es un índice, igual que el sonido de la chicharra en la fábrica. Dice Peirce que cualquier cosa que atraiga nuestra atención o nos sobresalte es un índice a través del cual construimos ideas o hechos concretos sobre cosas que no necesariamente vemos. El índice se distingue del ícono y símbolo porque 1) no se parece a su objeto; 2) se refiere al objeto caracterizado como una “cosa particular” o individual (individuos, unidades, colecciones de unidades o continuidades), y 3) remite al objeto por estricta obligación (*cfr., ibidem*: 276).

Acotando la teoría peirceiana, el índice es un signo o representación que se refiere a su objeto no por semejanza o analogía con él, sino porque está realmente afectado por ese objeto. Tal afectación conecta dinámicamente al índice con el objeto individual y con los sentidos o memoria. Peirce explica:

Ningún hecho concreto puede establecerse sin el uso de algún signo que sirva de índice. Si *A* le dice a *B*: «hay un fuego», *B* preguntará: «¿Dónde?». Tras lo cual es forzado a recurrir a un índice, aun cuando sólo piense en algo que existe en el universo real, pasado y futuro. De lo contrario, sólo ha dicho que existe una idea «fuego», lo que no daría ninguna información, pues, al menos que fuera conocida de antemano la palabra «fuego» sería ininteligible. Si *A* apunta al fuego con su índice, su dedo está conectando dinámicamente con el fuego [...] A la vez, su gesto fuerza los ojos de *B* para que giren en esa dirección (*ibidem*: 275).

En todo esto se deben contemplar tres aspectos fundamentales en el índice: a) su conexión directa con el objeto, ya sea por *contigüidad* (el sonido de la ambulancia), *causalidad* (la huella de un pie en la luna que indica la presencia del hombre) o *vectorización* (el dedo de *A* apuntando al fuego con su índice); b) su presencia en lugar de otra cosa que, “desde la perspectiva de Peirce el índice se pone no en lugar del referente, sino del interpretante” (Lizarazo, *op. cit.a*: 23). La huella del pie en la luna no está en lugar del hombre, sino del significado “hombre”, y c) la inexistencia de un índice puro contrario a la condición del signo que siempre contiene cualidad indexical.

En cuanto al *símbolo* Peirce subraya que es un representamen referido al objeto por convención, hábito o ley, su carácter representativo consiste precisamente en que es una regla que determina a su interpretante. Es una señal que se acuerda y se pone en común para que funcione la relación idea-palabra y le dé significación a la cosa mencionada. Se constituye en signo por ser usado y comprendido como tal y su hábito es natural o convencional sin importar motivos para su selección.

La palabra Símbolo —explica Peirce— tiene tantos significados que sería una injuria a la lengua añadirle uno más. Yo no creo que la significación que le adscribo —la de ser un signo convencional o un signo dependiente del hábito (adquirido o innato)— sea tanto un nuevo significado como un retorno al significado originario. Etimológicamente, debería significar una cosa lanzada conjuntamente, de la misma manera que (émbolo) es una cosa lanzada dentro de otra y (parábola) es una cosa arrojada al lado de una garantía colateral, y (hipóbolo) un cosa lanzada debajo, un presente antenupcial. Se dice comúnmente que la palabra *símbolo* el lanzar dos cosas juntas debe entenderse en el sentido de «con-jetura», pero si tal fuera el caso, tendríamos que encontrar que algunas veces por lo menos significa una conjetura [...] Pero los griegos empleaban el «lanzar

conjuntamente» con mucha frecuencia para significar el establecimiento de un contrato o convención. Ahora bien, encontramos símbolo temprana y frecuentemente usado para significar una convención o contrato (*op. cit.:* 272).

La característica de este signo es que está «relacionado arbitrariamente con su objeto» asociando a ideas generales, es decir, se refiere a clases de objetos a diferencia del índice que lo hace sobre cosas particulares. Entre los símbolos están los signos de la escritura, álgebra, física, química, música; asimismo, los sistemas de comunicación (Braille y Morse) que sustituyen lenguajes naturales, las señalizaciones, logotipos, etc. (*cf.*, Vitale, *op. cit.:* 40-41). Combinado con un índice se aplica a cualquier cosa para construir una idea. Peirce ejemplifica con la frase “Ezequiel amaba a Hulda”. Ezequiel y Hulda son índices que aclaran de que se está hablando al relacionarlos con “amaba” que nos permite asociar un ícono mental. De aquí el fundamento peirceano:

Pensamos solamente en los signos. Estos signos mentales son de naturaleza mixta; las partes-símbolos de ellos se llaman conceptos. Si un hombre forma un nuevo símbolo, lo hace mediante pensamientos que implican conceptos. Por consiguiente, un nuevo símbolo sólo puede crecer a partir de símbolos [...] En el uso y en la experiencia crece su significado. Palabras como fuerza, ley, riqueza, matrimonio, tienen para nosotros significados muy diferentes de los que tenían para nuestros bárbaros antepasados (*op. cit.:* 273-274).

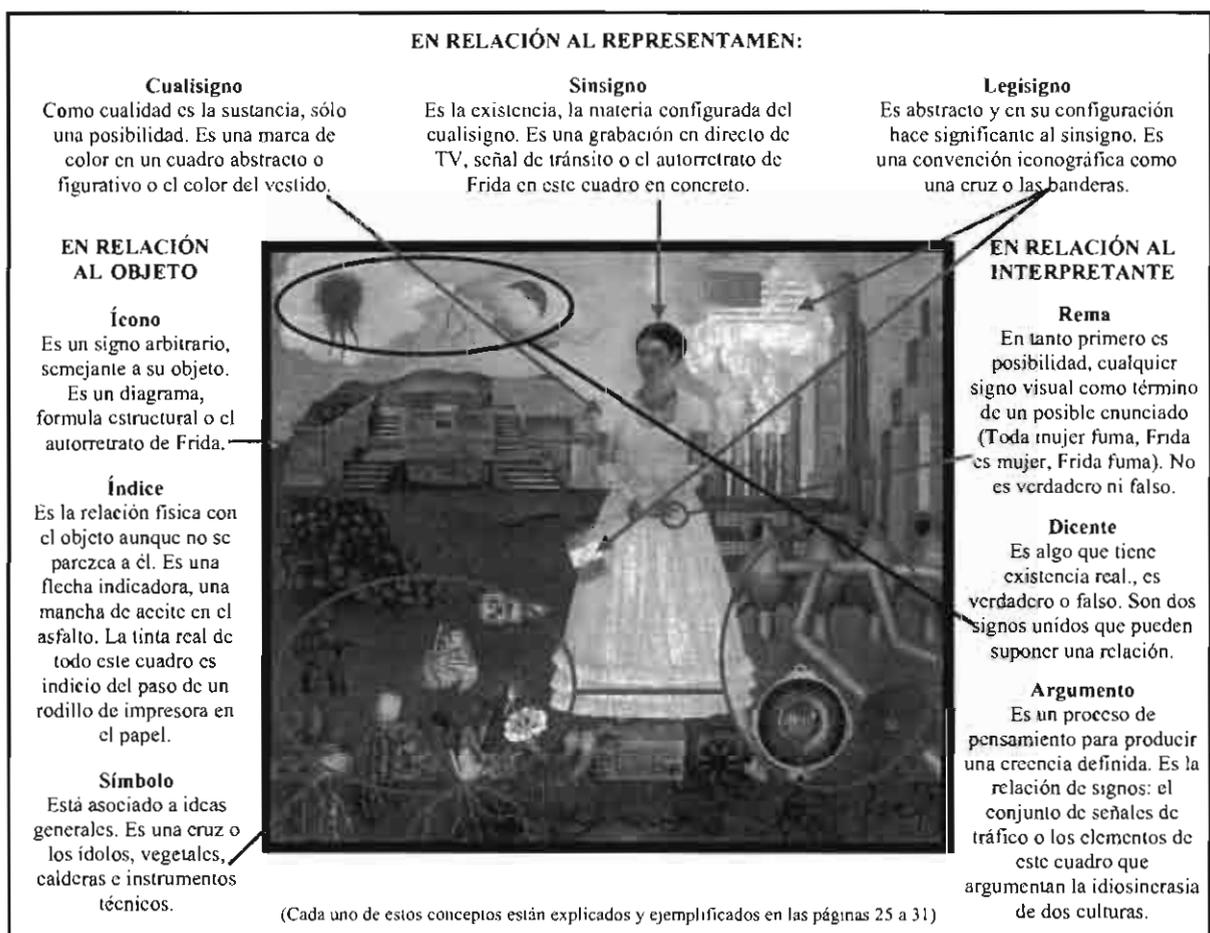
No cabe duda de que el símbolo y los otros signos, están determinados social e históricamente. En el uso y la experiencia crece su significado y funcionalidad. Símbolo, índice e ícono, tienen la propiedad de sustituirse uno al otro según el contexto, pero siempre manteniéndose como una tríada conectada al objeto por una idea mental, donde se construye el significado de las cosas.

Por último, está la tercera tríada, relacionada al interpretante:

- *Rema* es un signo sin relación a alguna cosa, ni verdadero ni falso se corresponde a un «término», como casi todas las palabras, el nombre correspondiente a una clase, los nombres propios. “Todo perro es un animal, Snoopy es un perro, Snoopy es un animal. Los nombres comunes ‘perro’ y ‘animal’ y el nombre propio ‘Snoopy’ son remas”. El rema puede ser significado por su interpretante (perro) a través de distintas cualidades (animal, mamífero, canino) “que en tanto primeros son una pura posibilidad” (Vitale, *op. cit.:* 45).

- *Dicente* o decisigno, como segundo tiene existencia real, es verdadero o falso y se corresponde con una «proposición» (todo perro es un animal), en la cual está la presencia de un rema (perro y animal) y un índice (todo) (*cfr.*, *ibidem*: 46).⁷
- *Argumento*, para Peirce es un proceso de pensamiento para producir una creencia definida, así, se corresponde con un «razonamiento». En él su conclusión depende del interpretante. “Todo perro es un animal, Snoopy es un perro, Snoopy es un animal, se trata de la clase de los argumentos deductivos con la forma Todo A es B, C es A, C es B” (*ibidem*: 48).

Con base en estas relaciones tricotomizadas Umberto Eco dice que “a cada una de las definiciones del signo puede corresponder un fenómeno de comunicación visual” (1974b: 218) (*v. gr.* cuadro inferior). En este sentido, podemos considerar que la imagen en la relación triádica peirceiana es una de las variantes fundamentales de la acción del signo, una manera de conocer y experimentar el mundo.



⁷ Esta aclaración la hace A. Vitale a partir de Gérard Deladalle (1996: 168).

1.3. IMAGEN, *ANALOGON* DE LA REALIDAD

Cuando Roland Barthes (1995a) presenta *La mesa puesta* (Galería, cuadro 6), la primera fotografía de la historia realizada por Joseph-Nicéphore Niepce, observamos que mesa, mantel, algo de vajilla, utensilios y alimentos están ahí, tal y como los acomodó el fotógrafo en 1822. El «están ahí» entiéndase como una metáfora por lo que dice el teórico francés:

Toda fotografía es un certificado de presencia [...] Quizá tengamos una resistencia invencible a creer en el pasado, en la Historia, como no sea en forma de mito. La fotografía, por vez primera, hace cesar tal resistencia: el pasado es desde entonces tan seguro como el presente, lo que se ve en el papel es tan seguro como lo que se toca (*ibídem*: 151-152).

Es en su cotidianidad o, diría Vitta, en “la tautología, dictada por el sentido común” (*op. cit.*: 74) donde los individuos reconocen que en una imagen objetos y personas «están ahí», «son ellos», «somos nosotros». Por ese sentido común sin equivoco esta es una familia, como fue, es y será, mientras exista la imagen. Para nuestra memoria «son ellos», como no los podríamos concebir ni con mil palabras. Para nuestros oídos sólo les falta hablar. A nuestros ojos «están ahí», destacando la sonrisa de aquel entonces y los brazos que jamás se extenderán. La paradoja es que por la inmovilidad de la imagen para esta familia su pasado y su futuro siempre son presente. Su presencia ha quedado inmóvil, fija, no obstante su transformación en la fracción siguiente del tiempo. Barthes señala: “Claro que la imagen no es real, pero, al menos, es el *analogon* perfecto de la realidad” (Barthes, 1986b: 13).



Así, la idea barthesiana considera que la imagen es de carácter analógico, en el argumento se reconoce en ella una evidente reducción de proporción, perspectiva y color en cuanto al objeto fotografiado, desde luego son tres características que rompen la noción de analogía en la imagen; pero, más allá de esto, por su contenido y lo que transmite es “por definición, la escena en sí misma, lo real literal” (*idem*). Barthes también fundamenta su postura en la relación de la palabra *imagen* con la antigua raíz *imitari*, vínculo que para la semiología de la imagen genera, según su hipótesis, el problema principal de “la representación

analógica (la «copia»)" (*idem*), un evento fundamental, pues en torno a esta consideración, se polemiza sobre la capacidad sígnica o sólo simbólica de la imagen y se diferencian sus códigos analógicos de los códigos digitales del lenguaje.⁸

El problema está latente porque no ha bastado tener a la vista la imagen de una familia perpetuada en el papel, tal y como lucía y posó para la foto, la cuestión de su analogicidad es cruzada por algunas posturas inmediatas: a) quienes la subestiman dice que "la imagen es un sistema muy rudimentario en comparación con la lengua"; b) quienes la sobrevaloran consideran que "la significación no es capaz de agotar la inefable riqueza de la imagen" (*ibidem*: 29-30). Luego, c) una apreciación más bien de orden ideológico-cultural, es el disentimiento de las personas sobre dicha similitud, por considerar que la naturaleza es única y nada se le asemeja. Otra, d) una idea dominante propicia para el ejercicio multidisciplinario, es la profunda convicción de que lo percibido en la foto no es distinto al objeto fotografiado. Fotografiar exige presencia para hacer una «copia» de la cosa y es tal su analogicidad, por lo cual creemos que «la imagen fotográfica es el mundo» y en un hecho cuasi ritual activa nuestros sentidos como nos los activa la propia realidad, salvando tiempo y espacio, sin más palabras que la elocuencia de lo que percibimos en el papel, como cuando vemos la imagen del cuerpo inerte de Ernesto "Che" Guevara (Galería, cuadro 7), casi parece que estamos en los ojos de los fotógrafos que lo retrataron o de los rangers bolivianos que lo presentaron en ese octubre de 1967. Precisamente, para ubicar la imagen en el tiempo y el espacio se requiere apoyarla con textos como cuando leemos y vemos el testimonio de lo terrorífico del napalm en la guerra de Vietnam (Galería, cuadro 8).

Por lo anterior, surgen interrogantes obvias: ¿Qué caracteriza y cómo funcionan la lengua y la imagen? ¿Desde la experiencia cultural, cuál es el poder de la imagen como analogon de la realidad? ¿La analogía es característica de toda imagen?

La respuesta a la primera pregunta queda planteada en el subcapítulo 1.5; para la segunda, partamos de que la disertación de Barthes se basa en imágenes fotográficas de prensa y publicitarias que, por cierto, con ellas realiza, por así decirlo, un diagrama con los extremos

⁸ Debemos considerar que la concepción de Barthes sobre los códigos analógicos y digitales es del orden semiológico y no de la ingeniería electrónica. Con los códigos analógicos se refiere a signos imitativos que abarcan precisamente a la imagen. Con los códigos digitales hace alusión a la doble articulación, propia de la lengua hablada, donde intervienen morfemas y fonemas. Desde la ingeniería, la imagen analógica se conforma por puntos irregulares situados en forma aleatoria, mientras que en la imagen digital tales puntos, llamados píxeles, están ordenados en filas y columnas, es una colección de los números 1 y 0, correspondientes a los colores que la forman.

de la imagen fotográfica: De un lado, la foto-periodismo, que tiene mayor cercanía a la reproducción de la escena, porque su función es fotografiar el acontecimiento. Del otro lado, la foto publicitaria, donde se monta una ilusión, se concreta una imaginación. Evidente, que esto es un procedimiento metodológico barthesiano que nos indica que la fotografía de prensa y la publicitaria son analógicas. Si lo demuestra hará lo mismo en distintos puntos del diagrama donde se ubican otros tipos de fotografías. Por esto, Barthes generaliza y puntualiza que las imágenes fotográficas son “mensajes”, sin código⁹ y continuos, como se explica más abajo. Esta aseveración barthesiana nos hace suponer que la gente no tiene mayor dificultad para asimilar el mensaje fotográfico. Es tanta la “perfección analógica” que sin más confiamos en lo que la fotografía representa tenemos la certeza de que las personas o las cosas son como se ven en el papel. Aquí ya podemos intuir ese poder de la imagen al parecerse a la realidad. Esto implica un problema, si consideramos que las imágenes de prensa y las publicitarias son el



prototipo de la imagen mediática en general, ante las cuales los individuos fincan una percepción mediatizada de su realidad social, con esa percepción interactúan. No hay matices,

⁹ Diego Lizarazo explica que en Barthes el concepto «código» se entiende en el “sentido lingüístico: segmentación de unidades léxicas en sistemas discontinuos” (*op. cit.*: 27). Esto nos recuerda el sentido que adquieren las palabras al ser parte de un código. Sabemos que en la oración “niño jugando pelota”, cada una de estas palabras tiene un valor léxico que al articularse, según la sintaxis, producen un significado. Es un sistema discontinuo porque cada una de sus partes, las palabras, pertenece a un léxico con diversas posibilidades de articulación. Incluso, una unidad léxica, como “niño”, también es discontinuo, cada uno de los fonemas que lo componen puede combinarse para construir significados diferentes: niña, piña, riña, rima, cima, etc. Esta es una diferencia que Barthes marca entre las palabras y la fotografía, cuyo mensaje (literal) como se explica en este subcapítulo, lo considera sin código y continuo.

lo analógico de la imagen fotográfica envuelve los sentidos del individuo y con mayor fuerza si es a través de los medios y sus representaciones. Además, como apunta Eco:

En cuanto el mecanismo de la analogía se pone en marcha, no hay garantía de que se detenga. La imagen, el concepto, la verdad, que se descubren bajo el velo de la semejanza se verán a su vez como un signo de otro desplazamiento analógico. Cada vez que uno crea haber descubierto una semejanza, ésta señalará hacia otra en una progresión interminable. En un universo dominado por la lógica de la semejanza (y la simpatía cósmica), el intérprete tiene el derecho y el deber de sospechar que lo considerado como significado de un signo es en realidad signo de un significado adicional (1995c: 50).¹⁰

Entonces, resaltar que la imagen al asemejarse a la realidad adquiere cierto poder, no es sólo cuestión de interés teórico, implícita lleva la intención de coadyuvar en la percepción del individuo, para que distinga y reflexione sobre esa carga significativa que traen consigo las fotografías de prensa a pesar de presentarse “como un análogo mecánico de lo real” (Barthes, *op. cit.*: 14), pues sucede que esto tiene implicaciones socio-culturales, de lo que dan cuenta las reacciones de quienes observan estas imágenes, sea del “Che”, la “niña de Vietnam” o, simplemente, la publicidad de una cigarrera. Por esto Barthes, aludiendo al mensaje que emana de este tipo de imágenes y al método¹¹ particular para analizarlo, considera que “la foto, además de ser un producto y un medio, es también un objeto, dotado de una autonomía estructural; sin pretender en absoluto la escisión entre el objeto y su uso” (*ibidem*: 12).

Por otro lado, cuestionar si la analogía es característica de toda imagen, que es la tercera interrogante que formulamos, implica el reconocimiento de distintos tipos de imágenes, que sugieren estructuras y contextos de producción y de interpretación diferentes. Por ende, siguiendo a Barthes, se debe aclarar que a diferencia de la fotografía, en la cual el mensaje no tiene código, están otras “reproducciones analógicas de la realidad”, entre ellas el dibujo, la

¹⁰ Eco se está refiriendo a lo que denomina “semiosis hermética”, una hipótesis relacionada a la interpretación, con ello no habla de la imagen propiamente, sino del principio de analogía que desborda el propio contexto icónico. Citarlo aquí es interesante por el sentido amplio que le da a la noción analógica, no sólo por el parecido morfológico, como se plantea en la retórica tradicional, sino considerando que las cosas pueden ser semejantes por su comportamiento, forma, porque han aparecido juntas en un contexto, etc. Para ahondar en este punto, recomendamos el texto de Eco “La sobreinterpretación de textos”, en Eco, Umberto. *Interpretación y sobreinterpretación*, Cambridge University Press, Gran Bretaña, 1995, pp. 48-71.

¹¹ La propuesta barthesiana, es que para la emisión y la recepción del mensaje fotográfico se requiere de un método de análisis sociológico. Pero en el mensaje de la foto como objeto se aplica un método de análisis inmanente de su estructura original, o sea partiendo de la fotografía en sí, sólo considerando sus características técnicas, físicas, y todo aquello que la conforma como una mera herramienta que media entre el hombre y el mundo. Exactamente, eso es un objeto: una herramienta, utensilio, instrumento, etc., como tal sus posibilidades de uso, en el más amplio sentido del término, son múltiples.

pintura, el cine,¹² las cuales despliegan, junto con su contenido analógico un mensaje suplementario (“*estilo de la reproducción*”).

Se trata —explica el teórico— de un sentido secundario cuyo significado consiste en un determinado «tratamiento» de la imagen bajo la acción del creador y cuyo significado estético e ideológico, remite a determinada «cultura» de la sociedad que recibe el mensaje. En definitiva, todas estas artes «imitativas» conllevan dos mensajes: un mensaje *denotado* que es el propio *analogon*, y un mensaje *connotado*, que es, en cierta manera, el modo en que la sociedad ofrece al lector su opinión sobre aquel (*ibidem*: 13).

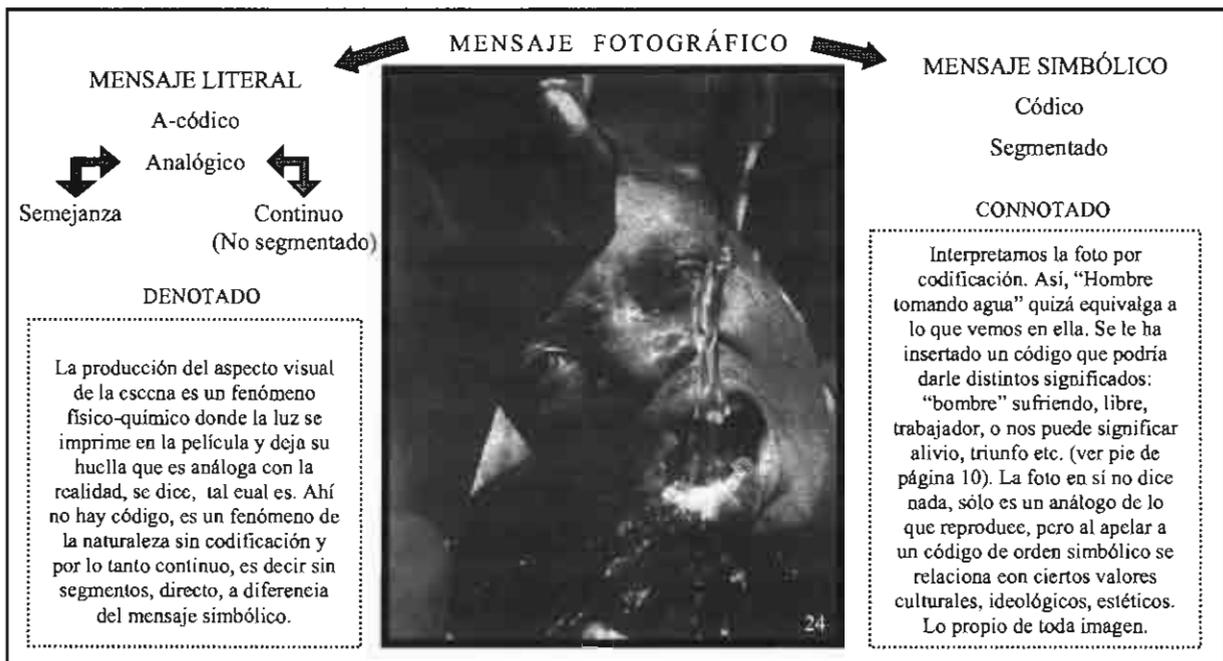
Merece atención esta dualidad por el papel que desempeña en la construcción e interpretación del mensaje. Empecemos con algunos aspectos:¹³ la *denotación*, digamos que es el mensaje puro, sin interpretación, es lo inmediatamente referencial al objeto, su contenido (significado) primario. Por el contrario, la *connotación* es una interpretación de la cosa a la cual se le agregan uno o más significados; es un agregado al mensaje denotativo que tiene que ver con el contexto socio-cultural. Barthes dice que este mensaje está conformado por «un plano de expresión», el de los significantes, y un «plano de contenido», el de los significados. Para Eco la connotación es un sub-código que se desprende de un código-base (denotación) y sin el cual no podría transmitirse. Pues bien, esta articulación denotativa y connotativa del mensaje, propia de las “reproducciones no fotográficas”, según la óptica barthesiana, finalmente adentra su planteamiento en una retórica de la imagen y, como dice Martine Joly, “convierte incluso la connotación en la especificidad de la retórica visual” (2003: 268). Este señalamiento de Joly no hace pensar que los argumentos de Barthes cierran bien un círculo; primero, al señalar que esta dualidad de denotación y connotación corresponde a las imágenes no fotográficas; luego, al ubicar la foto, “como un análogo mecánico de lo real”, conformada “por un mensaje «denotado», además, agrega que en ella “es posible reconocer los procedimientos de connotación”: trucaje, pose, objetos, fotogenia, esteticismo y sintaxis. En cada uno de estos procedimientos se manifiesta plenamente la dualidad del mensaje. Pero,

¹² Barthes no señala la escultura, la televisión y el video pero agreguémoslas como modalidades de imágenes códicas, creyendo que en ellas se manifiesta la dualidad del mensaje denotado y el mensaje connotado. En el caso de la televisión recordemos que para Eco no es una imagen, pues como en el caso del espejo considera que no involucra signos, porque su plano de expresión está ligado al contenido, en ese sentido es una vista directa de la realidad. Lo que deja de lado Eco es que la televisión moderna manipula lo que vemos en pantalla, detiene, repite, modifica referentes, hace fotografía, dibujo, sus mensajes son códicos y simbólicos, etc.

¹³ De hecho estas dos nociones, retomadas de los trabajos de Hjelmslev por estudiosos de la lingüística, semiótica, arte, etc., entre ellos Barthes, Eco, Panofsky, se encuentran de manera explícita o implícita a lo largo de esta investigación.

Barthes aclara que son cosa aparte de las “unidades de significación” de la foto, “no se puede decir que formen parte, hablando con propiedad, de la estructura fotográfica” (*op. cit.*: 16).

Ante todo esto, lo que no queda preciso con suficiencia en la idea barthesiana es la demarcación que se hace entre la imagen fotográfica y los otros modos de reproducción. Y es que, como dice Lizarazo, para Barthes sentido denotativo de la imagen es igual a analogía e independiente de la codificación, lo cual significa que “todo arte imitativo guarda así un estrato analógico”. En esta concepción el problema es no reparar en que “la clave del asunto está en la noción de *analogía* que no analiza, y que nos remite a la idea de *parecido natural* entre la imagen y su referente” (Lizarazo, *op. cit.*: 28). Es a lo que se viene refiriendo Barthes cuando menciona lo absolutamente analógico (sin código) del mensaje denotado de la foto, el cual, además, es continuo, después reconoce que también posee un mensaje suplementario (simbólico). Esta característica se puede explicar así:



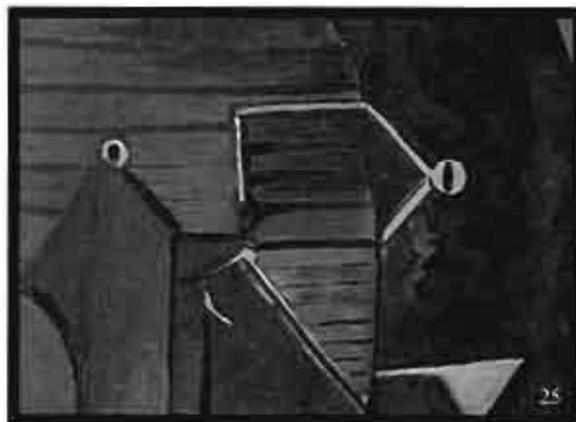
Cierto que percibimos la imagen como algo indivisible, continua como la realidad, sin segmentaciones como la lengua. Sin embargo, no podemos negar que mensaje literal y mensaje simbólico son inherentes a la imagen en general, incluida la fotográfica. Desde este punto de vista cabe la observación de Lizarazo:

Parte relevante de la teoría contemporánea de la imagen se despliega en torno a la crítica del naturalismo icónico. Frente a una larga tradición estética y filosófica que confiaba en la transparencia de la imagen y que aún en palabras de Barthes

suponía que la especificidad de los iconos se hallaba en su analogía (1992), la semiótica sostiene la codificación y la convencionalidad incluso del figurativismo visual (*op. cit.*: 53).

En esta discusión debe incluirse a Christian Metz, quien para empezar no niega el status “analógico” de la imagen, “iconicidad” en la semiótica”, aclara, y ejemplifica: “La imagen de un gato se asemeja a un gato, mientras que el segmento fónico /gato/ (o el segmento escrito “gato”) no se le asemeja” (*op. cit.*: 9). Esto no significa confrontar la imagen con la palabra, sino analizarla en sus relaciones con los objetos lingüísticos. Es así que le da un lugar preponderante a la semiología general, como base de la semiología de la imagen. En resumen, considera que la mayor parte de las imágenes, incluidas las no figurativas, «se asemejan a algo», un principio por el cual considera normal que la reflexión semiológica que las tiene por objeto se centre en la analogía. Asimismo, piensa que la semejanza está codificada porque la interpretación de la imagen se realiza de modos distintos según tiempo y espacio. Aquí, para Lizarazo, la postura de Metz es más amplia que la de Barthes al contemplar el “juicio de semejanza”, el cual se manifiesta cultural, histórica y convencionalmente (Lizarazo, *op. cit.*: 30). Cabe presentar con ejemplos algunas de sus diez proposiciones, recuento de su trabajo:

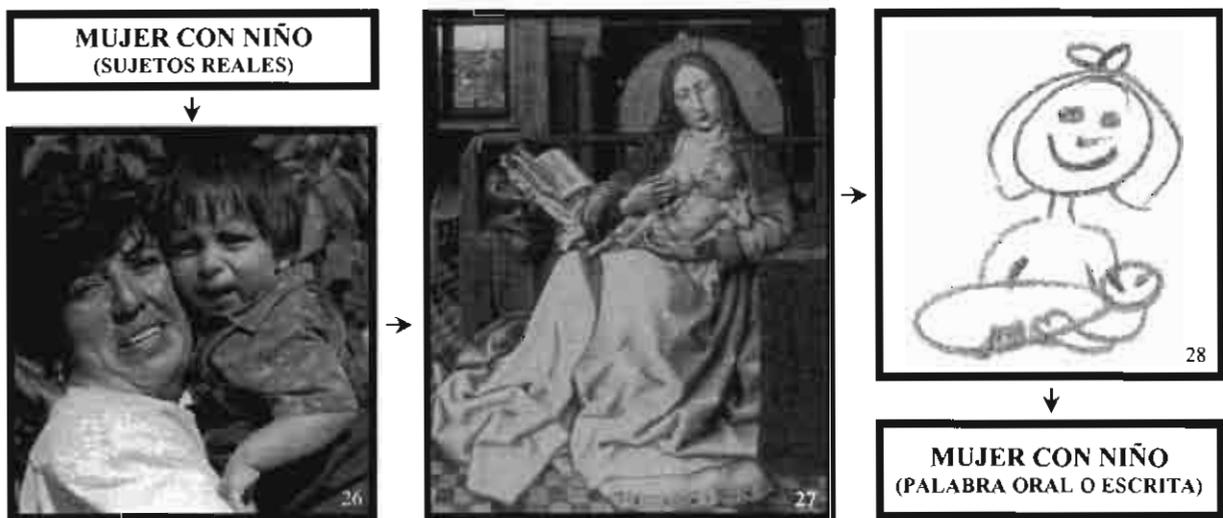
1) No necesariamente el mensaje visual es análogo, como las imágenes no figurativas y los iconos lógicos de Peirce (iconos visuales).¹⁴ Nótese que de alguna manera Metz se desdice de que las imágenes a-figurativas tienen carácter analógico. ¿Acaso no son parecidas al «referente abstracto» de donde emanaron? Ya con Gombrich apuntamos que lo abstracto no es imagen de nada, pero cuenta con un proceso de imaginación-producción-sentido-interpretación, en él existen ciertos rasgos reconocibles ante los cuales tenemos que intervenir para comprobarlos, sólo así podemos hacer posible su lectura y reducir su imprecisión. Es decir encontrarle parecido a algo aplicando el juicio de semejanza.



¹⁴ Esta clase de iconos son los diagramas y las ecuaciones algebraicas que ya mencionamos en el subcapítulo 1.2. En este tipo de iconos, si bien, no hay parecido con su objeto (diagrama y ecuación, pág. 27) su semejanza se da sólo por la relación de sus partes. Por otra parte, cuando Peirce aborda el punto del conocimiento y la realidad postula tres tipos lógicos de inferencia: abducción, inducción y deducción. No tienen que ver propiamente con la noción de analogía, pero los mencionamos porque de cierta manera, unos más otro menos, se corresponden a la iconicidad y a la semejanza.

2) La analogía visual admite variaciones *cuantitativas*, son los grados de iconicidad (esquematación de la estilización), según Abraham Moles. Dibujo, pintura o fotografía pueden representar lo mismo, pero su parecido con lo representado es más fiel en uno que en otro. Moles explica de que se trata:

De representar, pero al mismo tiempo de abstraer y reducir la realidad del mundo a signos inteligibles [...] La iconicidad es una magnitud opuesta a la abstracción, es decir, la cantidad de realismo, el aspecto icónico, la cantidad de imaginaria inmediata, contenida o retenida en el esquema. El objeto, tal cual es, poseería una iconicidad total, la palabra que lo designa posee, por el contrario, una iconicidad nula: tales son los extremos de la escala (1991: 105).



Advirtamos que en su perspectiva cuantitativa Moles no considera que estas gradaciones que le asigna a la imagen sean relativas al horizonte cultural. La escala de iconicidad está sujeta a la mirada de cada sociedad. Por tanto, el objetivismo de Moles sólo

cabe en nuestra visión de analogía, definida por criterios culturales, porque la realidad es una, vista por los ojos de la diversidad social.



3) La analogía visual admite variaciones *cualitativas*. La semejanza se aprecia según la cultura, y lo que es más, puede variar en una misma cultura, de acuerdo a la interpretación de los individuos.

4) Muchos mensajes visuales, como el cine sonoro o imágenes con leyendas, son en realidad textos mixtos. No es más que una vinculación icónica-lingüística.

Las demás proposiciones que hace Metz están referidas a la imagen en su intersección o combinación con lo verbal (se retoman en el subcapítulo 1.5); pero, en la última confirma la presencia de la “*analogía icónica*” y sugiere al semiólogo “comenzar *más allá* de la analogía”, pues la ausencia de ésta sólo dejaría analizar la imagen en su condición de semejanza, sin tomar en cuenta los códigos que se “*agregan*” o



“*hacen*” la analogía “(finalmente, son los que dan cuenta de la semejanza)” (*cfr., op. cit.a: 21*).

Como si atendiera la sugerencia de Metz, En su última obra, *La cámara lúcida*, Barthes reconsidera su idea sobre la analogía en la imagen, que en un principio ponía a la foto como connatural con el referente sin considerar codificaciones. Ciertamente es que el referente de otros sistemas de representación no exigen la misma condición que el de la fotografía. El «referente fotográfico» en Barthes no es la cosa “*facultativamente real*” a que remite la imagen o un signo, es la cosa “*necesariamente real*” que ha estado frente al objetivo para hacer la foto. La existencia del objeto a representar es la única posibilidad de la existencia de la fotografía. “La pintura, por su parte, puede fingir la realidad sin haberla visto” (*cfr., op. cit.a: 136*).

Pese a la diferencia en los referentes de los distintos modos de representación, lo que reformula Barthes es que, como en todas las imágenes, la fotografía también está codificada, un elemento que si antes negaba, después le da un lugar con cierta cautela:

Los realistas, entre los que me cuento y me contaba ya cuando afirmaba que la Fotografía era una imagen sin código —incluso si, como es evidente, hay códigos que modifican su lectura—, no toman en absoluto la foto como una «copia» de lo real, sino como una emanación de lo real en el pasado: una magia, no un arte. Interrogarse sobre si la fotografía es analógica o codificada no es una vía adecuada para el análisis. Lo importante es que la foto posea una fuerza constativa, y que lo constativo de la fotografía atañe no al objeto, sino al tiempo. Desde un punto de vista fenomenológico, en la foto el poder de autenticación prima sobre el poder de la representación (*ibidem: 154-155*).

Aceptar la analogía como característica de toda imagen, no obstante hayamos dicho que la mayor parte de ellas son parecidas a algo, es como negar algo más importante para su

análisis, que las formas de interpretar surgen en contextos diferenciados de los individuos, revestidas de un carácter connotativo y denotativo, hecho que acepta Barthes al señalar que “la imagen no es la expresión de un código, es la variación de un trabajo de codificación” (Joly, *op. cit.*: 273). En Eco podemos encontrar más cuando confronta la analogía con el “convencionalismo de la imagen, y no le da mayor nivel que el de ser una semejanza:

¿Podemos seguir hablando a estas alturas de los signos icónicos como ‘análogos’? Si la analogía es una especie de parentesco misterioso entre cosas e imágenes (o incluso entre cosas y cosas), en este caso se trata de una categoría que no puede encontrar sitio en este marco teórico. Pero si se entiende la analogía en un sentido que permita su verificación, en ese caso hay que examinarla: si no para otra cosa, para descubrir que en tal caso es sinónimo de ‘semejanza’ (2005d: 297).

Esta disyuntiva que propone Eco nos sugiere, de cierta manera, que la imagen está más allá de ser un analogon perfecto de la realidad porque se le interpreta y se le da significado, a través de una semejanza producida histórica y culturalmente.

1.4. LA NOCIÓN DE SEMEJANZA EN LA IMAGEN

En la humanidad se conoce a Dios porque está escrito que el hombre fue hecho a imagen y semejanza suya.¹⁵ De él, por tratarse de una divinidad invisible y por ser el primer iconoclasta en el mundo, no hay imagen emanada directamente de su ser.¹⁶ Tampoco la hay de Jesucristo, su hijo que lo representó en la tierra. Jamás, alguien se atribuyó escultura, pintura o dibujo diciendo que lo haya tenido en su presencia, como sí sucedió, incluso en épocas más remotas, con otros personajes públicos. En el caso de las divinidades la situación se ha resuelto

¹⁵ Como parte de sus trabajos del «sí-mismo», formas simbólicas que se manifiestan en la psique del individuo, Carl G. Jung retoma los tratados que intentan dar cuenta del misterio de Dios (*Principius*), para explicar que la imagen de esta divinidad se expresa en el alma y no en el cuerpo. La concibe como una imagen de la imagen, es decir, una imaginación, una idea profundamente interna en el hombre sobre lo no tangible, “pues mi alma —dicen los *Principius*— no es especialmente imagen de Dios, sino que es hecha a semejanza de la imagen previa”. Jung agrega que la verdadera *imago Dei* es Cristo, a cuya semejanza esta hecha nuestro hombre interior, invisible, incorpóreo e inmortal (Jung, 1976: 50-51).

¹⁶ En la promulgación del Decálogo, Dios sentencia al hombre: “no harás para ti imagen de escultura, ni figura alguna de las cosas que hay arriba en el cielo, ni abajo en la tierra, ni de las que hay en las aguas” (Éxodo 20, 4). En la cristiandad esta ley celestial ha generado en el mundo una ardua discusión entre iconoclastas e iconófilos. Históricamente, la legitimidad de las imágenes ha estado en un vaivén, desde los excesivos desdeños en el Concilio de Nicea en el año 787 y siglos posteriores, hasta su aceptación venerada en los pontificados mediáticos, sobre todo el de Juan Pablo II, un ícono santificado.

invocando la noción de semejanza a lo más inmediato que encuentra la mente cognitiva en el entorno. La imagen del Dios occidental corresponde al significado que tenemos de «hombre», (Galería, cuadro 9 a, b) aunque son más significativos los significados que el hombre tiene de Dios para atribuirle una semejanza determinada (Galería, cuadro 10 a, b). Para aceptar el parecido intervienen múltiples factores que lo hacen infalible: si para Jung es lo simbólico, para Gombrich es la leyenda, para Eco la convención, para otros es el mito, la imaginación, etc. Todo tocado por la cultura. Por ella, en todas las corrientes y contextos del pensamiento, se manifiesta la credulidad del individuo, determinante en la verdad de la imagen sobre la realidad. Creer, valida la semejanza de la imagen con aquello representado.

Entra en la discusión aquella afirmación de Metz, de que “la mayor parte de las imágenes, consideradas en su aspecto general, ‘se asemejan’ a lo que representan” (*op. cit.a*: 10). Esto es cierto en cuanto a que es común que el individuo reconozca en la imagen, independientemente de su origen real o imaginario, unidades mínimas parecidas a algo. No obstante, la aseveración de Metz también provoca incertidumbre porque ese reconocimiento en la imagen no necesariamente corresponde al referente real. Conocemos los elementos que la conforman, pero la complejidad estriba en la diversidad de significados que el individuo le da y también la intencionalidad de ésta. La disyuntiva es, entonces, hasta dónde la imagen es símil de su objeto. He aquí el problema de la teoría de la semejanza, que al apelar a un legítimo parecido entre imagen y realidad, de alguna manera descuida el estatuto cultural en el que se crea y desenvuelve, donde trascienden los signos y los símbolos.¹⁷ Aquí cabe lo que dice Lizarazo: “La mirada se construye históricamente y las formas de ver son prácticas sociales” (*op. cit.b*: 55). Según el cuadro 9 de la galería, la imagen y semejanza entre Dios y el hombre está referida al mundo occidental. Pero las imágenes sagradas son inagotables en lo mítico-simbólico y en su capacidad de coexistir en cualquier ámbito, sobreexplotando su alteridad. Así, hay un Dios de ojos rasgados para los orientales y otro para la idiosincrasia de los africanos, igual que hubo uno para los antiguos egipcios. Dios es hombre, pájaro, reptil. Todo

¹⁷ Román Gubern radicaliza este problema y propone una definición pragmática de lo que denomina “representaciones icónicas” fuera de todo concepto de semejanza al que sustituye por el concepto operativo de *referente visual* que incluye los diversos «factores» que se aglutinan en la definición mencionada, los cuales hemos subrayado para su distinción, unos con líneas continuas y otros con líneas punteadas: “Representaciones icónicas son, por lo tanto, aquellas formas simbólicas visibles y sin valor fonético, de significado referido a un campo visual real o imaginario, y socialmente reconocibles dentro del marco de convenciones culturales de cada época, lugar, situación comunicacional, medio, género y estilo icónico en que se inscriben”. Recomendamos revisar Gubern, Román. *La mirada opulenta*, 1987, 142-144.

cabe en la creencia porque se parece a lo que conocemos o imaginamos. Desde la noción de semejanza, la imagen simplemente es igual al objeto, elemento o sustancia representados. Desde el ámbito cultural, cada persona le da un significado, simbolismo o valor distintos.

A propósito, Gibson destaca que “la semejanza se produce y debe aprenderse” (Eco, op. cit.d: 297), un procedimiento obligado para todo lo que surge de la cultura y no es excepción la imagen que, más allá de jactarse de ser símil de la realidad, conlleva una intención. Sabemos que en la antigua cultura india, la tierra se representó plana, sostenida por cuatro elefantes parados en una gigantesca tortuga. En Grecia, el mundo ya se mostró redondo, pero encima de los hombros del dios Atlas quien cuando gemía hacía temblar su carga. En el siglo XXI la



imagen representa al planeta redondo con sus porciones precisas de tierra y agua. No se puede negar que en cada una de estas imágenes todo es identificable; no obstante, la noción de semejanza sólo prospera, como dice Santaella, por “la sincera aserción que alguien hace de que eso es así [...] decir que una cualidad se asemeja a otra es, como máximo, adoptar una hipótesis” (op. cit.: 40). La más moderna de estas representaciones, pongamos la fotografía, aún está lejos de parecerse al verdadero mar, a los continentes y a lo que algunos han podido ver desde las alturas. Aún en la incertidumbre que puede generarse nos confiamos a la semejanza porque nos acerca a los objetos reales, y si a ella agregamos el carácter simbólico de los objetos, entonces vemos en la imagen una copia fiel de esos objetos.

De inmediato surge la duda: ¿la semejanza es lo mismo que copia, similitud, imitación? Las ideas han fluctuado a través del tiempo para descifrar esa compleja palabra que se tiende como un puente entre la imagen representante y el objeto representado: El pensamiento platónico aborda la mimesis (*mimetiké*), considerada como imitación de la realidad, y la desliga del arte de «copiar» (*eikastiské*), donde es fiel la dimensión, la proporción y el color. Aquí, más bien, la noción mimética se concibe como una «representación» o «re-producción». “La imagen no debe «duplicar» el objeto representado, ni puede pretender que ésta deje de ser en cuanto tal sólo porque carezca de algo que el objeto real posee” (Vitta, *op. cit.*: 41). Por otro lado, el cartesianismo pone en duda los límites de la semejanza diferenciando en ella, a partir del concepto y del percepto,¹⁸ una sustancia material, con la capacidad de la extensión),¹⁹ y una sustancia pensante, referida a lo espiritual. Cada una es independiente de la otra. Desde esta idea la “«semejanza» no significa «identidad»”²⁰ y se acepta que “«no existen imágenes que se asemejen en todo a los objetos que representan: si fuera así, no habría diferencia entre el objeto y su imagen»” (*idem*). Ligado a la concepción cartesiana, Merleau-Ponty se refiere a «la potencia del icono», calificativo que le da valor a la imagen por sí misma y no porque se asemeje al objeto representado. Esta es una idea que rechaza aquella fidelidad sumisa de la semejanza que somete irremediamente la imagen al objeto representado. La retoma Foucault, agregando que la imagen no es la verdad lo cual corroborará “la lógica del pensamiento puro” (*cfr.*, Vitta, *op. cit.*: 44). Los argumentos se suceden unos a otros y los conceptos atribuibles a la imagen, que parecen ser sinónimos de semejanza, se hacen insostenibles en ella. Kantianamente no es crucial que la imagen se parezca a su objeto, pero si lo es aquello que le agregamos nosotros.

Las imágenes —apunta Mauricio Vitta— sólo son aquello que nosotros, de una manera u otra, queremos que sean. Nadie niega su realidad, su corporeidad. Pero para entender su significado deberíamos, por así decirlo, traspasarlas con una «mirada» que nos las viese a ellas, sino a aquello que nosotros perseguimos y queremos aprehender a través de ellas. El mundo que percibimos más allá de su

¹⁸ Lucía Santaella define los «perceptos», término muy peirceiano, como uno de los elementos del proceso perceptivo. Dice que son “iniciadores compulsivos del pensamiento, persistentes y exigentes; incontrolables y precognitivos”. Los hay exteriores al individuo, que no son creados por la mente, sino impuestos (*cfr.*, *op. cit.*: 32).

¹⁹ Pensadores como Aristóteles, Descartes, Hobbes, Berkeley y otros, han desarrollado el concepto de extensión de lo cual, en síntesis, podemos señalar que es el atributo de los cuerpos para ocupar un espacio determinado.

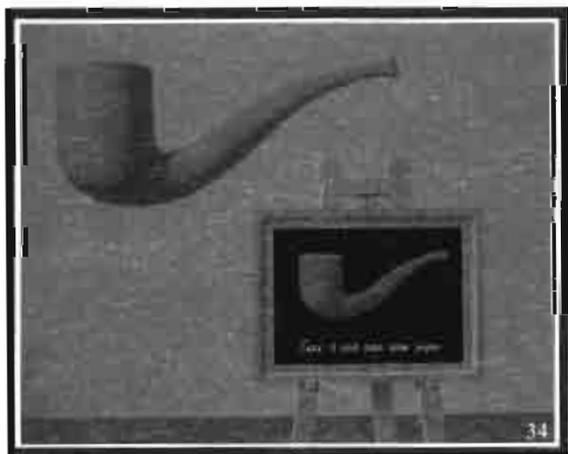
²⁰ La identidad se ha definido como a) unidad de sustancia, considerando que las cosas son idénticas porque son unidad al ser una sola su materia; b) sustituibilidad, un concepto muy ligado al de igualdad, donde una cosa puede sustituir a otra, y e) convención, es la más abierta al pensamiento, pues la identidad se establece o reconoce convencionalmente, acciones que ofrecen diversas posibilidades (*cfr.*, Abbagnano, 2004: 571).

transparencia no es el que ellas encarnan en concreto, sino lo que nosotros mismos nos representamos (*ibidem*: 46-47).

En 1966, Foucault publica *Las palabras y las cosas* donde aborda la semejanza, noción fundamental durante el renacimiento, así lo dice, donde es descifrada en órdenes diversos por el individuo. La enfrenta, busca signos en ella para reconocer similitudes. En esa época la semejanza es dividida en cuatro rangos: *Convenientia* (conecta cosas cercanas como animal-planta). *Aemulatio* (similitud en la distancia: los ojos como espejos del sol). *Analogía* (superposición de conveniencia y emulación: venas = grandes ríos). *Simpatía* (principio de movilidad, puede asimilar, transformas, hacer las cosas idénticas unas a otras) (*cfr.*, Foucault, 2005a: 26-33). El interés por diferenciar «semejanza» de «similitud», palabras aludidas por el filósofo, motivó al pintor surrealista René Magritte a escribirle:

Me parece que, por ejemplo, los guisantes entre sí tienen relaciones de similitud, a la vez visibles (su color, su forma, su dimensión) e invisibles (su naturaleza, su sabor, su peso). Lo mismo ocurre con lo falso y lo auténtico, etc. Las «cosas» no tienen entre sí semejanzas, tienen o no similitudes. / Ser semejante no pertenece más que al pensamiento. Se asemeja en tanto que ve, oye o conoce; se convierte en lo que el mundo le ofrece (Foucault, 2004b: 83-84).

Foucault responde con otro libro, cuyo título es retomado de una pintura de Magritte: *Esto no es una pipa*. En él reconoce la observación del pintor, su propia obra es un cúmulo de



similitudes y va en busca de semejanzas, empezando por el mismo título, reflejo de todo lo que arbitrariamente se construye en el pensamiento, trasladándose a la pintura. Ya en la obra, todas las posibilidades. Si no es una pipa, puede ser todo, empezando por un signo, porque un signo, se dice en el prefacio del libro, es arbitrario (*cfr.*, *ibidem*: 12).

La posición de Metz sobre la semejanza se debilita, la imagen no existe por ser semejante a un objeto, ella misma es objeto que se construye en el pensamiento de la sociedad; sí, con los elementos que conocemos, pero éstos no necesariamente, parecidos a la cosa representada. Recordemos las representaciones en las pinturas realizadas en tres épocas y culturas distintas. Pensemos de manera concreta en el «árbol». En el arte oriental las líneas finas recuperaron los rasgos esenciales para mostrar



lo maravilloso y práctico de la vida cotidiana sin importar el parecido con lo que se representaba. Sucedió lo contrario en el paisajismo holandés, donde se buscaba la copia exacta de lo que veían los ojos. Por su parte, los impresionistas dieron mayor importancia a la luz sobre el objeto que a la exacta representación de las formas. ¿Podríamos hablar de grados de semejanza



o de iconicidad? El ejemplo más bien demuestra que las imágenes están constituidas y operan en vertientes histórico-culturales.

Lizarazo es claro: “La noción de semejanza es vaga, y puede ser aplicada a muy diversos aspectos de las entidades comparadas; en general, no nos sirve para caracterizar la imagen” (*op. cit.*: 42). Efectivamente, en los ejemplos anteriores, por un lado, la semejanza no tiene precisión en cuanto a su *denotatum*.²¹ La representación del planeta tierra y del árbol se diluye en los signos que los individuos atribuyen a las cosas con la capacidad de denominarlos y, en muchos casos, de organizarlos. Así, son tres formas de tener la tierra y el árbol en la mente, no obstante, la vista no haya tenido contacto con el objeto representado y por que el objeto representado ha sido visto con ojos de sociedades de distintos tiempos.

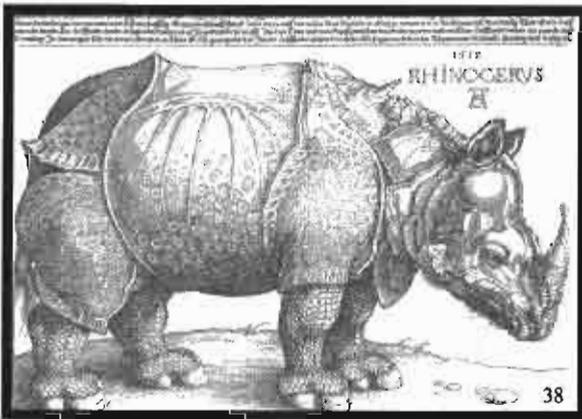
²¹ Helena Beristáin, a partir de la capacidad de dar nombre a los objetos (denominación), define el *denotatum* como “aquel objeto singular del mundo real al cual remite el signo” (*op. cit.*: 131). Para Morris —dice Lizarazo— “los signos icónicos tendrían una semejanza natural con su *denotatum*. De esta forma la imagen (una foto, un dibujo, una pintura) sería signo icónico del objeto en tanto se le *asemeja*” (*op. cit.*: 42).

Por otro lado, la denominación y organización de los objetos presupone una experiencia cognitiva *a priori* de tales objetos, reales o imaginarios, ya sea por contacto directo o por referencias provenientes de distintas fuentes, por lo cual, como se dijo arriba, la noción de semejanza se aplica indiscriminadamente. En la antigua india no se conocía al ocelote, animal sagrado para las culturas prehispánicas, por lo tanto no había nada que representar de él, pero aunque se hubiera conocido, para aquella cultura el elefante era el símbolo de la fuerza, por lo tanto, era creíble que cuatro fueran suficientes para sostener de manera equilibrada al mundo. Aquí entran en juego la imaginación y las formas simbólicas. En la imagen no hay tal similitud con el planeta, pero creemos porque identificamos los elementos que la conforman: elefantes, mundo, agua y tierra. A propósito, Metz advierte sobre posturas como las de Peirce, quien de manera decisiva define los signos icónicos a través de la semejanza, al considerar que ella marca la diferencia con los índices y los símbolos (*cf.*, Metz, *op. cit.*: 10). Una muestra, Peirce habla de la foto instantánea: “en ciertos aspectos son exactamente iguales a los objetos que representan. Pero esta semejanza se debe a que las fotografías han sido producidas en circunstancias tales que estaban físicamente forzadas a corresponder punto por punto a la naturaleza” (Peirce, *op. cit.*: 264). Cuando se afirma que las fotografías con la imagen de la tierra tienen semejanza con el verdadero mar, con los continentes y lo que algunos han podido ver desde las alturas; por un lado, parece que sí, en cuanto que nos permite tener más certeza de que se hace alusión a nuestro planeta de tierra y agua, y no a Saturno que se representa con sus enormes anillos, ni a una naranja amarilla; por otro lado, parece que no, porque no son exactamente iguales a los objetos que representan ni corresponden punto por punto a la naturaleza, la cual tiene superficie irregular, aromas, climas, etc. Que la imagen se asemeje a algo, no es por la semejanza misma, depende de la mirada que la percibe. ¿Qué representan las obras de Arcimboldo? ¿Qué encontramos en una pintura de Gustav Klimt? ¿Qué dice un dibujo o fotografía? (Galería, cuadro 11 a, b, c, d).

Lizarazo indica que “los criterios de semejanza entre objetos varían según su fondo cultural de tal manera que las imágenes que en unos ámbitos son consideradas representación fiel del objeto, en otros se conciben como deformaciones” (*op. cit.*: 29). Y el historiador Ernst H. Gombrich, en *Arte e ilusión* (1998), pone ejemplos de la variación de semejanza en pinturas, grabados, carteles, dibujos y fotografías de épocas y lugares distintos. Son imágenes de personajes que “jamás se vieron en carne y hueso y lo bastante cerca como para apreciar un

parecido” con la obra mostrada. De ciudades que dejan la duda de sí quienes las apreciaron en los cuadros, viajaron a esos lugares para distinguir una de otra. De objetos que sólo por la obra fueron conocidos, lo mismo que de algunos animales. Para Gombrich, tales imágenes, cambiando su título, muestran “un soberbio desdén por la verdad” (*cfr.*, *idem*: 59). Visto de otra forma, la devoción a la verdad no garantiza que lo que vemos en las imágenes resulte de aquello que dicen asemejar. Es de considerar, porque si las imágenes representan las cosas del mundo, quienes las ven deben tener más certeza en lo que perciben para controlar su entorno.

Recordemos aquella anécdota del rinoceronte: hombres de épocas antiguas, todavía sin mucho conocimiento de las cosas del mundo, buscando al unicornio se encontraron de frente a una enorme bestia que los embistió violentamente, salvándose sus vidas sólo por fortuna (*cfr.*, Eslava, 1991: 198). Se puede suponer que la confusión se debió a que la imagen que forjaron de él sólo suponía un cuerno, pero no refería ni su fuerza ni su bravura. La tradición oral sólo hablaba de un animal mágico. Sin duda aquí el problema fue la semejanza. Gombrich también ejemplifica con rinocerontes, son tres representaciones realizadas en épocas diametralmente

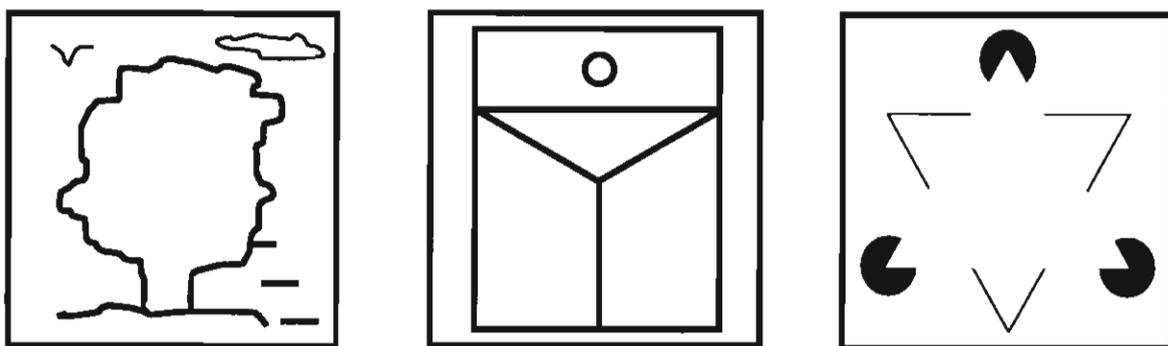


lejanas (Dureró, 1515, grabado en madera; Heath, 1789, grabado, y una fotografía actual) (*cfr.*, *op. cit.*: 71). Con seguridad cada imagen tuvo una intención. ¿Dónde habrá visto Dureró un rinoceronte cubierto del cuerpo con fuerte armadura? Por el único cuerno es asiático y el artista asegura que lo pintó del natural. Ahora que vemos la reproducción de ese grabado



podemos cuestionar su grado de semejanza. La hay, en alguna medida, por que no se parece a una jirafa. Pero, ¿rinocerontes con armadura? Toda una carga de intencionalidad. La imagen rigió casi tres siglos, incluso en libros especializados. Heath suavizó, no eliminó la armadura en su dibujo del rinoceronte africano de dos cuernos. Por otra parte, si nos guiamos por Metz, en la fotografía moderna la imagen del rinoceronte en su aspecto general se asemeja a la especie africana que ya conocemos. Sin embargo, Eco hace la observación: el dibujo realizado por Durero, risible junto a la fotografía de un verdadero rinoceronte de piel lisa y uniforme, es mucho más realista ya que logra representar la rugosidad de la piel, y al fin y al cabo, son los “signos gráficos convencionales los que pueden denotar ‘rinoceronte’ para el destinatario del signo icónico” (*cfr., op. cit.*b: 232-233).

Retomando a Gombrich, nadie puede copiar lo que ve, algo falta, algo se agrega. El creador de imágenes, sin negar lo que sabe y lo que ve, también pone a funcionar su imaginación la cual, como pensaría Santo Tomás y otro tanto Foucault, tiene más raíces en la semejanza y no en la esencia de las cosas. Pero ya lo dijimos, es una noción engañosa, varía históricamente, lo que ayer era creíble hoy es ficción (imagen de la tierra plana) y lo que hoy es realidad en épocas pasadas no se hubiera creído (imagen de un avión volando). Varía culturalmente, influye el entorno, lo convencional, lo simbólico, etc., a tal grado que la imagen y semejanza del hombre y las cosas son temporales (Galería, cuadro 12). De esto debemos tomar conciencia: reconocer para controlar las cosas del mundo. “Saber es observar”, dice Raymundo Mier (Docencia, 2004-2006). Pero, también, se aprende a ver. Principios



fundamentales para reconocer semejanzas. Ejemplos: La propuesta de Gregory ¿Árbol o mujer fumando? O el de Arnheim ¿Aceituna cayendo en una copa o muchacha en bikini vista de cerca? O el de la Gestalt ¿contraste o cuántos triángulos? Para el sentido común, en las líneas, pinturas, fotografías, caben todas las posibilidades, lo cual reaviva los postulados de Husserl,

Gibson y Greimas, sobre “la necesidad de una ciencia del ‘mundo de la vida’, porque comprendieron que la naturaleza que experimentamos no es idéntica a la que conocen las ciencias físicas, sino que se construye culturalmente.” (Sonesson, en *deSignis*, *op. cit.*: 51).

No cabe duda que esta noción entraña misterios en sus límites y alcances. Que su complejidad se acrecenta al relacionarla con la ciencia de los signos donde, según Peirce, “merecen ser particularmente tomados en cuenta los iconos en los cuales la semejanza es ayudada por reglas convencionales” (*op. cit.*: 263). Por cierto, Luisa Ruiz Moreno (en *deSignis*, *op. cit.*: 106) a la vez que nos enriquece aquella noción de imagen relacionada al griego *imago* (*supra* p. 16), nos aclara un vínculo de origen que se da entre ícono, imagen y semejanza:

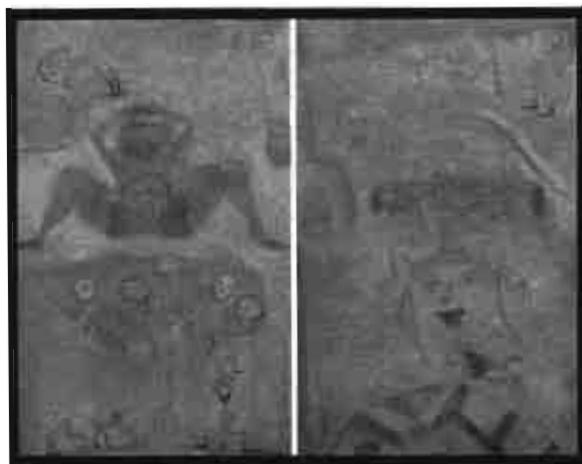
Ícono es una forma de la raíz griega “eikón” que significa “imagen” —véase en María Moliner (1998: 81) y en Martín Alonso (1991: 2333)—, pero también “eikón es el acusativo de “eikóna, “semejanza”, “parecido” —tal como lo consigna Guido Gómez de Silva (1995: 359)— derivado de “éoika”, “me he asemejado”, según Joan Corominas (1983: 330).

Este hecho no lo podemos considerar fortuito, sino ubicarlo en el sentido visual en el que los hombres, históricamente, han sobrepuesto la realidad en las imágenes porque a ciencia cierta no encuentran diferencia entre una y otra. Por esto, recalquemos que aquella definición peirceana que considera a los íconos como signos que tienen cierta semejanza con el objeto; o aquella de Morris referida a los grados de iconicidad porque el signo icónico se asemeja en ciertos aspectos a lo que denota, no las comparte del todo Eco, quien define:

Los signos icónicos reproducen algunas condiciones de la percepción del objeto, pero después de haberlas seleccionado según códigos de reconocimiento y haberlos registrado según convenciones gráficas por las cuales un signo arbitrariamente dado denota una condición dada de la percepción o, globalmente, denota un percepto arbitrariamente reducido a una representación simplificada (en Metz, *et. al.*, *op. cit.*: 30).

Destaca la correspondencia igualitaria entre el signo icónico y la percepción, donde intervienen signos gráficos convencionales y se conoce y recuerda al objeto. Asimismo, la capacidad del signo para denotar percepciones reducidas de los fenómenos gráficos simplificados convencionalmente. Con esto, Eco privilegia la función de la semiótica para estudiar la relación entre los signos icónicos y las *propiedades* que tiene del objeto al que se refiere un asunto donde Eco evoca a la cultura, al comparar épocas y estilos para explicar: el artista del renacimiento reproduce las que *ve*, el cubista las que *conoce* y el sentido común, por costumbre, reconoce las que *ve* y no las que *conoce* (*cf.*, *ibidem*: 32-33). El problema es más

complejo, pues las personas tienen muchas cosas en la imagen que conocen pero no ven, ven muchas cosas que no están en la imagen pero que conocen. Le integran a la imagen propiedades que no tiene pero deben ponérselas para validar lo que están viendo. En la fotografía de abajo no vemos una mujer, sino una esquematización de una mujer, pero decimos que es una mujer porque nos



referimos a lo que conocemos no a lo que vemos de manera literal. Culturalmente, para que las imágenes valgan, necesitamos que tengan una serie de propiedades que en realidad no tienen. Así, entre el «ver» y «conocer», debemos aceptar el carácter ambiguo de la semejanza.

Concretando, estamos con que la semejanza es una noción que se debe dilucidar en sus relaciones con el signo y con la cultura. A diferencia de la similitud o la analogía, que son más una cuestión natural, la semejanza se produce en el pensamiento. Pero, cómo trabajarla con el gran público, quien se rige por el sentido común. Barthesianamente el cuerpo amado es



inmortalizado en la imagen la cual, como una paradoja, cobra valor por la desaparición del referente. Luego, cuando presentamos el retrato, sin pensar que sea un signo icónico, quizá sí un símbolo, ni cuántas verdades tiene ni cuántas no, más bien guiándonos por lo que vemos y conocemos, con presuntuosa seguridad decimos: Ella es Luz, con arrugas en su piel, pero la mirada fresca. Todavía huelo la fragancia de la rosa y del cedro de la silla donde puse su mano aquella tarde que posó para mí.

INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y LINGÜÍSTICAS
 AVILA XUMBEVATI 1988
 ARCHIVO HISTÓRICO

1.5. ¿IMAGEN *VERSUS* PALABRA?

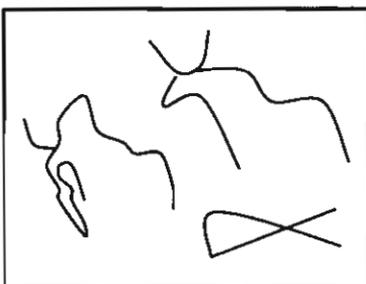
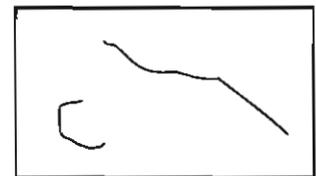
Dos formas de representación de las cosas del mundo: la palabra y la imagen.

A mis doce años de edad estuve a punto de ser atropellado por una bicicleta. Un señor cura que pasaba me salvó con un grito: ¡Cuidado! El ciclista cayó a tierra. El señor cura, sin detenerse, me dijo: ¿Ya vio lo que es el poder de la palabra? Ese día lo supe. Ahora sabemos, además, que los mayas lo sabían desde los tiempos de Cristo, y con tanto rigor, que tenían un dios especial para las palabras (Gabriel García Márquez, 1997).



No son lo mismo. ¿Qué las diferencia? ¿Cuál es su naturaleza? ¿Qué características y funciones tienen? ¿Cómo se complementan?

La ancestral discusión en torno a la primacía del lenguaje verbal o de la imagen icónica, abarca la disyuntiva de cuál fue primero en el devenir de la humanidad. No es banal tal interrogante, pues conocer la palabra y la imagen en sus relaciones históricas, culturales, ontológicas, biológicas y psíquicas, deja comprender con mayor certeza su papel en las formas en que han representado y comunicado la realidad, desde el exordio del lenguaje hasta la actual era de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En este entendido, sólo de paso recordemos que al hombre de todos los tiempos le ha sucedido lo mismo que al recién nacido, antes de hablar, *ve*. Esta condición ha sido un embrollo en cuanto a la formación de los lenguajes: el hombre, lleno de imágenes mentales, apenas gruñía para llamar la atención, la necesidad lo llevó a inventar la palabra articulada, aunque le precedió el descubrimiento del *trazo*, era lo más burdo, pero al fin y al cabo, la primera señal visual. Sin



embargo, según Gubern (1987b), la capacidad de elaborar “representaciones icónicas”, más análogas al entorno, fue posterior a la adquisición del habla. Hasta aquí, distinguimos dos momentos, el de la imagen mental, estructurada por el contacto del hombre con la naturaleza, y el de la imagen icónica, que exigió mayores habilidades intelectuales y

manuales. Asimismo, hubo un momento para la palabra hablada, un modo de imitar los sonidos naturales, y otro para la palabra escrita, cuyos signos en sí debemos considerarlos imágenes.²² Cabe la distinción, porque las investigaciones multidisciplinarias señalan que desde aquellas épocas y hasta la actualidad, como imagen mental ha antecedido a la palabra, pues resulta que primero vemos las cosas, luego les ponemos nombre. No es posible inventar una palabra para algo que no existe. Lo que es de resaltar es que como imagen icónica es una práctica reciente (26 mil años a. de C.) con relación a la palabra hablada (40 mil años a. de C.) (cfr., *ibidem*: 50).

Es de reconocerse la magia de la evolución que ha ido poniendo las cosas en su lugar. Así, entre el *homo faber*, el *homo pictor* y el *homo loquens*, diría Gubern, se forjaron las capacidades intelectuales y manuales que dieron origen, primero, a la palabra organizada, y luego, a la imagen materialmente configurada, dos lenguajes priorizados como formas de representación del mundo e instrumentos de comunicación del *homo sapiens*. Eso sí, independientemente de la diacronía entre uno y otro, desde su creación y hasta este siglo XXI, la era del *homo videns*, diría Giovanni Sartori, palabra e imagen van de la mano, tanto, que a cada imagen corresponde un concepto y cada concepto conlleva una imagen.²³ Son distintos modos de expresión, pero uno es condición para que exista el otro.

Aludiendo la naturaleza de la palabra y la imagen, sobresale que son dos instrumentos para representar el mundo, creados a partir de la necesidad humana de exteriorizar entre semejantes lo que ha irrumpido en su pensamiento desde el entorno. En la naturaleza de éstos, ya encontramos exigencias distintas, por decir algo, la participación del oído en uno, de la vista en otro; las barreras físicas y espacio-temporales que enfrentan: La palabra ‘¡Cuidado!’, dicha en un lugar oscuro, previene. En las mismas condiciones, la imagen de un «cráneo humano y dos huesos cruzados», estampados en una lámina, aún con el texto “¡Cuidado!”, no tiene efecto. La palabra es efímera: el ‘¡Todo se ha consumado!’, pronunciado por Cristo en la cruz, no obstante su envergadura, nunca más se escuchó. La imagen es permanente: el hombre crucificado quedó para la posteridad. Asimismo, los dos lenguajes tienen rasgos comunes: son productos bio-psicológicos, histórico-culturales y socialmente convencionales. Esto es crucial,

²² Barthes, elocuentemente nos habla de cómo los artistas le han dado vida a las letras del alfabeto, infinidad de figuras se crean en ellas, de siluetas humanas, animales, plantas y objetos (Galería, cuadro 13). Así, “la letra se convierte en una imagen más en el tapiz del mundo” (cfr., *op. cit.*: 105).

²³ Estamos hablando en términos generales, pero recordemos a Saussure, con su teoría del signo y los dos elementos que lo conforman: *significado*, en el cual a la imagen «gato», pueden corresponderle las palabras ‘gato’, ‘minino’, ‘bicho’, ‘miau’, etc., y *significante*, en el cual la palabra ‘ratón’ puede remitirnos a significados (imágenes) distintos, mencionemos, «roedor», «accesorio de computadora», «delincuente», etc.

pues si bien el hombre ha sido su creador, es igualmente cierto lo que señala Raymundo Mier: “El lenguaje es el recurso fundamental de la creación” (*loc. cit.*), y en su capacidad creadora ha creado al propio hombre quien en su lenguaje encuentra la significación de la realidad.²⁴

Desde luego, en todo esto, no se ha dejado esperar una teoría y un empirismo complejo e interesante, donde se bifurca una tradición logocéntrica y otra iconocéntrica, que se nutren hasta de los análisis que sólo pretenden dar cuenta de sus cualidades particulares, sin el afán de confrontarlas. Por ejemplo, Garroni ubica el lenguaje verbal en una organización como la contemporánea, señalando que ahí es “el instrumento más poderoso para controlar, dominar y modificar nuestra experiencia en sus distintas formas”. Al señalar que “no hay nada de lo que la lengua no pueda hablar”, le está atribuyendo “una característica muy ventajosa, la de poder hablar también de ella misma” (Garroni, 1972: 269). En ello coincide Foucault y especifica:

El lenguaje (hablado) representa el pensamiento, como éste se representa a sí mismo. Para constituir el lenguaje o para animarlo desde el interior, no hay un acto esencial y primitivo de significación, sino sólo, en el núcleo de la representación este poder que le pertenece de representarse a sí misma, es decir, de analizarse, yuxtaponiéndose, parte a parte, bajo la mirada de la reflexión, y delegándose a sí misma en un sustituto que la prolonga (*op. cit.*: 83).

También Fabbri se refiere a esta virtud del lenguaje, a sus “propiedades *fóricas*: anafóricas (de referencia a lo dicho) y catafóricas (que anuncian lo que se dirá a continuación)” (2004: 55). La imagen no tiene este poder, el de ella, enfatiza Vitta, radica en su capacidad “para multiplicar sus significados hasta el infinito” (*op. cit.*: 25). Si escuchamos ‘azul’ imaginamos un tinte claro u oscuro, o evocamos mar o cielo, etc. Si nos dicen ‘La casa azul de

²⁴ Sobre «lenguaje» hemos revisado a autores como Saussure (1982), quien lo conceptualiza como una estructura constituida por lengua y habla. Sapir (1954), quien considera que es un sistema funcional formado en la constitución psíquica o espiritual del hombre, y una guía que surge de la realidad social, del mundo real. Hjelmslev (1972), quien dice que es “un sistema de signos o de componentes de signos” que le da forma específica a la expresión y contenido del habla (formas distintivas de cada lengua). Hemos ponderado a Voloshinov (1976), quien tiene al lenguaje como un sistema de signos, fundamental y característico de la especie humana. Explica dos corrientes básicas en los estudios del lenguaje: a) Subjetivismo individual, en la cual la base del lenguaje (toda manifestación lingüística sin excepción, cuyo origen está en la psiquis individual) es el acto de habla individual creativo. Como fenómeno ideológico es comparable con el arte y la actividad estética. Así, los cuatro principios de esta corriente fusionan lenguaje y creatividad; b) Objetivismo abstracto, ubicada en “el sistema lingüístico como sistema de las formas fonéticas, gramaticales y léxicas del lenguaje”. Los cuatro principios que rigen a ésta, “representan la antítesis” de los cuatro de la primera corriente: se refieren a una lengua estable e inmutable de las formas lingüísticas, elaborada e indiscutible; las leyes de la lingüística rigen las leyes del lenguaje; las conexiones lingüísticas son ajenas a otros valores ideológicos (artísticos o cognitivos); los actos de habla son refracciones y variaciones fortuitas. El planteamiento de Voloshinov, más con la segunda corriente, encamina, por un lado, a entender el papel que juega en el lenguaje el emisor y el receptor y, por otra parte, a entender por qué Saussure al diferenciar entre lengua y habla “separa a la vez: 1º) lo que es social de lo que es individual, y 2º) lo que es esencial de lo que es accesorio y más o menos accidental” (*ibidem*: 78).

Frida Kahlo', pensamos en una construcción perteneciente a una mujer o en la casa histórica de una pintora, en cualquier caso, pintada de azul. Pero si tenemos enfrente una pintura de Yves Klein (Galería, cuadro 14) qué significado le damos si lo que vemos en el cuadro es todo azul. Con estos ejemplos se nota que palabra e imagen tienen relación con el objeto al que se refieren, pero dice Sartre que "en el significado, la palabra sólo es un jalón: se presenta, despierta un significado, y este significado nunca vuelve a él, va a la cosa y abandona a la palabra" (*op. cit.*: 37). Es en la imagen donde el significado tiene revuelo. 500 años tiene la humanidad viendo La Gioconda, de Leonardo da Vinci, (Galería, cuadro 15) y siempre le encuentra nuevos detalles, los cuales, eso sí, sólo la palabra es capaz de describirlos.

Es aparente el antagonismo entre la expresión verbal y la imagen icónica. De entrada, para ir aclarando, aceptemos la idea de Gubern: a la representación icónica de un «hombre» borremosle la «cabeza», quedará la imagen de un «hombre sin cabeza». No podemos hacer lo mismo con la palabra 'hombre' (*cfr., op. cit.*: 49). Luego de este ejercicio, nos damos cuenta que estos lenguajes no son polos opuestos, que más bien tienen sus propias características y funciones. Las revisadas aquí se han hecho comparativamente para atisbar sus diferencias.

Cuando Regis Debray nos dice que "las imágenes, contrariamente a las palabras, son accesibles a todos, en todas las lenguas, sin competencia ni aprendizajes previos" (*op. cit.*: 300), lo que hace, precisamente, es marcar una característica y, desde luego, una ventaja que no significa la primacía de un modo de expresión sobre otro, porque en todo caso la imagen, por muy elocuente, está en desventaja ante la palabra que, en cualquier idioma permite escuchar el ritmo, énfasis y volumen de la enunciación; además, su inmediatez posibilita el diálogo, base de la comunicación humana. Para Sartre, la palabra como fenómeno acústico no se parece en nada al otro fenómeno físico que es el cuadro, sin embargo reconoce que cada uno "a su manera, trata de alcanzar a un objeto a través de otro objeto" (*op. cit.* 114). En esta serie de distinciones Maurice Merleau-Ponty hace mención a una que, aunque referida a la representación pictórica y la palabra escrita, en su generalidad alcanza al habla, y es importante ya que, implícitamente, deja en claro que aún en la diferencia existe complementariedad:

Empecemos por entender que hay un lenguaje tácito y que la pintura habla a su manera. [...] Malraux hace observar que la pintura y el lenguaje sólo son comparables cuando se les ha separado de lo que "representan" para reunirlos bajo la categoría de la expresión creadora. Entonces se reconoce uno a otro como dos figuras del mismo intento. (1960a: 57).

Hasta el momento la iconicidad y la verbalidad han sido las herramientas más importantes para representar el mundo. No dudemos que cada una con sus límites y alcances son el complemento perfecto. De acuerdo a Gubern, mientras la palabra *generaliza*: ‘el amigo de Alejandro es noble’; la imagen *individualiza*: por la fotografía, en este caso, el amigo se convierte en un perro labrador, color paja y sin collar, acompañado de una persona que no es adulto ni niño, sino un joven de ojos verdes y tez clara. Por la pose, podemos deducir que sí, el perro es noble, etc. Otro punto es que la



palabra hablada tiene la función de *denominar*, integrando a los objetos en un sistema coherente de representación fonética, como si tal cual escucháramos la frase que hemos punteado, porque de otra cierta manera (‘noble de es amigo Alejandro el’) no nos dice nada. Por su parte, la imagen tiene la función de *reproducir* sus apariencias ópticas, como ya lo hemos dicho y lo muestra la foto, al tener un carácter acentuadamente analógico. Esta segunda función, coloca inmediatamente a las imágenes en la tendencia de imitar las cosas del mundo, lo cual no es posible para las palabras que “quizá sean susceptibles de imitar un ruido (¿onomatopeya, interjección?)” (Todorov, 1993: 194).

Lamentable error sería romper con alguno de estos modos de expresión, con ellos se identifica, organiza y alcanza todo lo que hay en el entorno y más significativo aún es que por su función comunicativa y capacidad de transmisión de información la humanidad se alcanza a sí misma. Donde no cabe la imagen, cabe la palabra, y viceversa. La imagen muestra, exhibe, presenta los objetos, la palabra los conceptualiza. No imaginamos como “exponer con imágenes icónicas el contenido de la *Crítica de la razón pura, de Kant*” (Gubern, *op. cit.*: 52). O algo extremadamente breve, la entrada de cualquiera de los cuentos clásicos: “Érase que se era”. De igual manera se presenta como un reto hablar de todos los detalles icónicos de una pintura foto o dibujo. Posibilidades para la palabra, límites para la imagen, como en aquella metáfora que apunta Fabbri: “yo soy mis lunes” No hay palabras para todo lo que vemos, justo, como no hay imágenes para todo lo que hablamos. Intentemos describir cualquiera de las siguientes imágenes.



La imagen *resume*, es concreta, con ella es posible expresar los rasgos del rostro de la niña. La palabra *describe*, es abstracta, con ella podemos

decir que la niña tiene un ‘agradable perfume’ en su ‘delicada’ piel. La representación icónica, a diferencia de la expresión verbal, no afirma ni niega, no distingue entre cierto o falso. ¿En *El entierro del conde de Orgaz*, de El Greco, todos los nobles están escuchando las plegarias de los clérigos?



Determinadamente las representaciones icónicas no se oponen a las expresiones verbales, no acabamos de convencernos que simplemente sus principios son distintos: Por ejemplo, el papel de la conjugación. ¿Cómo expresar con una imagen que «el niño jugó», que «la niña estudiará». el habla puede utilizar cualquier tiempo verbal, el cuadro siempre está en presente. Otra cosa, el lenguaje hablado se rige por la doble articulación, y así, como en la imposibilidad de borrarle la «cabeza» a la palabra ‘hombre’, acción sólo factible en la imagen, lo que si es posible al hablar es combinar morfemas y fonemas (ver pies de páginas 9 y 10), con lo cual si a ‘mesa’ le quitamos ‘m’ o sustituimos ‘s’ por ‘t’, entonces decimos ‘esa’ o ‘meta’. La imagen está obligada a representar cada cosa. A la imagen de «mesa» no le podemos quitar, agregar o sustituir ningún fonema o morfema, no existen en ella, sólo podemos borrarle una pata. “Percibimos la imagen —dice Göran Sonesson— como algo indivisible, algo ininterrumpido, a diferencia de la lengua, que se presenta como compuesta de un número finito de pequeñas partes” (*op. cit.*: 114). Cuando ponen ante nuestros ojos un cuadro vemos un todo de colores, líneas y perspectivas. Es inamovible. Cuando se pronuncia un discurso, escuchamos el sonido gutural de las letras que conforman palabras y éstas a su vez frases y oraciones, su sentido es variante, según la combinación de éstas y el énfasis que se les dé.

Ante la larga cadena de características y funciones de la palabra y la correspondiente a la imagen, con base en Lizarazo, abreviemos remarcando algunas otras diferencias (*cf.*, *op. cit.*:a: 63-65) y rasgos comunes (*cf.*, *op. cit.*:b: 63) entre estos lenguajes:

LENGUAJE VERBAL	IMAGEN ICÓNICA
Se rige por la doble articulación.	No posee nada análogo a segmentaciones fonemáticas y monemáticas.
Sus unidades semánticas son perfectamente reconocibles.	Cada obra cuenta con unidades o <i>monemas icónicos</i> difusos y de difícil limitación. ²⁵
Cuenta con un léxico y reglas gramaticales.	Las unidades icónicas son inestables. No es posible ordenarlas en un léxico, ni hacer de ellas un diccionario.
Designa objetos de manera abstracta. La palabra 'perro' es demasiado general.	Se caracteriza por su concreción. El 'perro' verbal con la imagen adquiere raza y color. Claro que la pintura, el dibujo, la caricatura son más abstractas que la fotografía.
Son sistemas semánticos y simbólicos donde se concreta y se difunde todo el desarrollo cultural.	
La imagen puede tener valor referencial (foto de identificación personal) o abstracto (esquemas y diagramas). La palabra puede adquirir valor icónico (evocación de imágenes por la poesía o descripción) o plástico (las grafías lingüísticas son en sí imágenes).	
La palabra puede ser <i>anclaje</i> de la imagen o su <i>relevo</i> (el discurso lingüístico complementa la significación icónica).	
La cultura está basada en ambos sistemas y no puede prescindir de ninguno.	

Estos avatares nos van encaminando hacia una reflexión crucial sobre la palabra y la imagen, es en el campo de la incumbencia lingüística que tienen, desprendida de los planteamientos semióticos y semiológicos por esas cuestiones del signo, según Peirce y según Saussure. De manera general, lo dice Metz, es infructuoso desdeñar o inclinarse por lo oral o lo visual, cuando “la semiología de la imagen se hará a lado de la de los objetos lingüísticos”,²⁶ puesto que guardan una estrecha relación, como en el caso de los mensajes mixtos²⁷ (*cf.*, *op. cit.*:a: 11). Para reafirmar lo anterior, traemos a colación lo que Jean-Paul Desgoutte menciona como «lingüística de la enunciación verbal» y que ineludiblemente va en paralelo con la

²⁵ A partir de la *Virgen con el niño*, de Giotto (Galería, cuadro 16), Lizarazo ejemplifica lo azaroso que resulta definir las unidades icónicas o *iconemas*. El criterio del perceptor determina el significado de las unidades de un cuadro donde cada fragmento es significativo. Puede ser la virgen, el niño, el fondo dorado o sólo el rostro de la virgen; sus manos, el torso, el rostro o los brazos del niño; la flor que sostienen ambos personajes, etc.

²⁶ El signo es uno de los objetos que Metz considera en esta asociación y cabe recordar que para Saussure ni el lenguaje ni el habla son el objeto de estudio de la lingüística porque, según Voloshinov, se conforman de manera heterogénea por elementos complejos. El punto de partida para el análisis lingüístico debe ser la lengua que es lo único susceptible de definición autónoma. “Es una totalidad en sí —según Saussure— y un principio de clasificación. En cuanto le damos el primer lugar entre los hechos del lenguaje, introducimos un orden natural en un conjunto que no se presta a ninguna otra clasificación” (en Voloshinov, *op. cit.*: 77-78).

²⁷ Entre otros, cabe revisar a Barthes cuando aborda la asociación imagen-texto, tocando puntos que ameritan ser reflexionados: mientras autores como Debray anuncian la superioridad del hombre de la imagen sobre el de la palabra, o Metz quien considera sin sentido priorizar un lenguaje sobre otro, Barthes señala que todavía transitamos por la civilización de la escritura y no de la imagen, posición desde la cual el teórico habla de la polisemia de la imagen, aquella “cadena flotante de significados” que surgen por debajo de los significantes. También se refiere a las funciones de los mensajes lingüístico e icónico que, a su vez, tienen las funciones del *anclaje* y el *relevo*, comunes, la primera en la publicidad, y la segunda en el cine (*cf.*, *op. cit.*:b: 34-38).

«semiología de la enunciación audiovisual». En su razonamiento hace algunas distinciones que no significan ningún rompimiento entre lenguajes, por el contrario, destaca que están atados como signos que son:

En verdad, la palabra e imagen, siendo ambos signos —portadores de sentido—, poseen cada uno una forma específica de significación. El sentido de una palabra procede de la economía del código que la alberga y la nutre; el sentido de una imagen, aunque sea esta figurativa, está ampliamente determinado por el contexto de su enunciación. La significación de la palabra es de naturaleza *simbólica*. La relación que mantiene con su referente es arbitraria, mientras que la relación que la imagen mantiene con su referente es de naturaleza analógica (en *deSignis*, *op. cit.*: 119).

En esta aseveración es distintiva la serie de términos que nos recuerdan que, efectivamente, los estudios de la imagen van ligados a los estudios del habla y aunque es complejo concluir sus relaciones, deslindes alcances, límites, etc., ya es un logro reconocer que palabra e imagen siguen el derrotero de la semiótica peirceana donde se asienta el signo icónico, y de la semiología saussureiana donde se inscribe el signo lingüístico. Explica Desgoutte que estas dos teorías no se contradicen porque sus objetos de estudio y los objetivos que persiguen no son los mismos. A lo largo de sus aportes más bien se van complementando y es claro que imagen y palabra son “los momentos extremos de un mismo proceso de semiotización” (*ibidem*: 120). Así lo asumimos para dilucidar atribuciones, unas muy generales, por ejemplo que “la semiología se ocupa del signo y la semiótica del sentido”²⁸ (Desgoutte, *op. cit.*: 121), lo cual nos permite ubicar la palabra y la imagen como creaciones de la psiquis humana y de la cultura; y otras más específicas, citemos la composición y funcionamiento del signo y sus relaciones con otros elementos (significantes, significados, representamen, interpretante, objeto, códigos, símbolos, etc.). Con las teorías de Peirce y Saussure, podemos señalar fehacientemente que palabra e imagen no son antagónicas, no obstante sean lenguajes de naturaleza, características y funciones muy distintas.

Nótese, con lo que venimos diciendo se hace un todo que confluye en la teoría del signo, esa entidad con la que se representa y se le da significación al mundo. Pero este elemento no sólo funciona para representar, pues como dice Eco:

En fin, más allá del signo definido teóricamente, existe el ciclo de la semiosis, la vida de la comunicación, y el uso y la interpretación que se hace de los signos; está

²⁸ En la idea de «sentido», Peirce hace un aporte novedoso al atribuirlo no al objeto sino a la mirada, lo cual conlleva al ámbito cultural.

la sociedad que utiliza los signos, para comunicar, para informar, para mentir, engañar, dominar y liberar (*op. cit.*: 20).

Los recursos más trascendentes para hacer esto, son la palabra y la imagen, lenguajes que han intensificado su interacción ante su omnipresencia en los procesos comunicativos del mundo actual. No son lo mismo, cada uno es muy complejo en sus elementos, cuyos signos que los conforman adquieren distinto valor según el contexto socio-cultural donde se manifiesten. “Comunicar por signos —afirma Debray— es excluir tácitamente de la comunicación viva al grupo vecino para el que esos signos son letra muerta o juego de imágenes gratuito” (*op. cit.*: 51). Precisamente por esto, como ya hemos visto, lo verbal y lo icónico son modos de representación y de interpretación sumamente complementarios, aún más por estar atados al signo, el cual a través de la imagen puede transmitir cosas que no puede hacer con el lenguaje verbal, o como sucede cuando vemos un cuadro, lo que decimos de él simplemente son signos que hemos organizado para sustituir los elementos del cuadro. Por el signo, en la relación palabra-imagen se vive una constante metamorfosis.

Signo es una noción vaga, decir que es lo que «está en lugar de otra cosa», complica la acepción, ya de por sí múltiple desde las distintas ciencias con las que se involucra. Sin embargo, para asentarla en la palabra y la imagen, nos apegamos al planteamiento peirceiano, basado en la *semiosis* infinita o proceso de producción sígnica (ver pie de página 5) y en la propuesta saussureiana, basada en el significante y el significado, elementos fundamentales de la *significación*. Con este sustento arribamos al signo lingüístico, aquel que “no relaciona un nombre con una *cosa*, sino un concepto con una imagen acústica” (Beristáin, *op. cit.*: 462) y al signo icónico, “aquel que denota un objeto que tiene algunas propiedades que el mismo signo posee” (Morris, *op. cit.*: 111).

Cuando escuchamos un discurso, cuando vemos una imagen podemos intuir sus diferencias, pero no podemos dejar de asirnos a ninguna de ellas para representar e interpretar nuestro entorno, un hecho que logramos sólo bajo un sistema de signos, pues como dice Merleau-Ponty, “lo que hemos aprendido en Saussure, es que los signos uno por uno no significan nada” (*op. cit.*: 49). Aún así, amarradas por lo sígnico, la palabra, creadora de significados, y la imagen, fuente de conceptos, son algo distinto, pero cada una es condición para la existencia de la otra. Por esto, el viejo adagio de que *una imagen vale más que mil palabras*, aunque funcione en algunos contextos, es falaz. Podemos pensar en una señal de

tránsito, cuyo contenido presupone, es y augura lo que se puede detallar en un amplio discurso, pero el ícono resume todo. Por otro lado, La publicidad de un hombre que montado a caballo mira el bello paisaje, puede significar mil cosas, pero una palabra la definen: “Marlboro”. No hay palabra *versus* imagen icónica, se trata paradójicamente, de dos lenguajes muy complejos con los que se conforma el binomio más cotidiano de representación y de interpretación con el que cuenta la sociedad.

1.6. LA SIGNIFICACIÓN EN LA IMAGEN

La noción de signo inherente a la palabra y la imagen, como venimos señalando en el subcapítulo precedente, casi por obviedad nos introduce al universo de la significación y aquí no hay vuelta de hoja, pasa a ser un asunto de significantes, significados, denotaciones, connotaciones, códigos, sistemas simbólicos, sentidos, comprensiones e interpretaciones, los cuales se esclarecen invariablemente desde los estudios del lenguaje, un fenómeno de extrema complicación, al cual los teóricos (encabezados por Saussure, Hjelmslev, Voloshinov, Jakobson, Morris, entre otros) relacionan con mayor inclinación a los «actos de habla», es decir, a las leyes de la lingüística. No obstante, recordando al propio Saussure, esta ciencia sólo es parte de esa ciencia general más vasta que es la *semiología*, cuyo objetivo es el estudio de “la vida de los signos en el seno de la vida social” (*op. cit.*: 42). La intervención del elemento signico amplía los horizontes del lenguaje hacia distintas esferas, entre ellas la icónica, donde, en primera instancia, compartimos con Gubern su flexibilidad para admitir que “la expresión icónica, si no es un lenguaje en sentido estricto, constituye por lo menos un fenómeno paralingüístico, o un paralenguaje”, que deja al emisor vincularse al receptor a través de símbolos combinables y socialmente compartidos (*op. cit.*b: 108). Esta es una conclusión muy aprovechable para particularizar el papel del signo en la imagen, pero sólo cubre nuestras expectativas si como segunda instancia seguimos conservando el planteamiento peirceano sobre el signo, pues como ahora dice Roman Jakobson, “el edificio semiótico de Peirce encierra toda la multiplicidad de fenómenos significativos” (1996: 14).²⁹ Así, entonces

²⁹ Ya dijimos en el subcapítulo 1.2 que las tres categorías universales con las que el fanerón o idea se adentra en la mente son: primeridad, segundidad y terceridad, de su combinación con el representamen, objeto e interpretante

reconocemos que el lenguaje hablado únicamente es uno más de los modos de expresión con los que cuenta el ser humano. Por cierto, Metz ayuda a elucidar la cuestión:

Sabemos en efecto que los distintos «lenguajes» (pintura, música, cine, etc.) se diferencian unos de otros —y para empezar *son varios*— por su significante, tanto en su definición física y perceptiva como en los rasgos formales y estructurales que de ahí se derivan, y no por su significado, o en todo caso no de manera inmediata. No existe ningún significado que sea propio de la literatura o al revés del cine, ningún «gran significado global» que, por ejemplo, pudiéramos atribuir a la misma pintura (= otra vicisitud mítica de la creencia en el significado postrero). Cada medio de expresión nos permite decirlo todo; «todo»: entendamos por ello un número indefinido de «cosas» (?), mediante un amplísimo recubrimiento de un lenguaje a otro. Evidentemente, cada uno las dice a su modo, y por eso a veces tenemos la sensación de un gran significado. Significado que sin embargo sigue estando muy mal nombrado, pues sólo admite una aproximación en términos de significante (2001b: 52).

La intervención de Metz si bien se refiere a la existencia de diversos lenguajes, lo que también destaca, y además con énfasis, es su inmensa capacidad de «decirlo todo», lo que conlleva a «interpretar cualquier cosa», como cuando escuchamos que dicen ‘blanco y negro’. Todo lo que cabe en dos palabras simples: hombres de diferentes razas, líquidos espesos en un bote, pigmentos en la pared, etc. Puede ayudar el contexto: en un libro de arte o una galería quizá se refieran a las pinturas de Robert Ryman y Clyfford Still (Galería, cuadro 17 a, b). Los autores algo han querido significar.³⁰ Y para quien las observa qué significan. ¿Quién puede negar que Ryman esté representando una nube o el alma humana? ¿Por qué en la obra de Still no suponer un acercamiento a la herida bajo el saco negro? Por esto nos parece razonable el señalamiento que hace Ernst Cassirer:

El lenguaje no es concebido simplemente como forma abstracta de pensamiento, sino que debe ser comprendida como forma concreta de vida; debe ser explicada no a partir de los objetos, sino a partir de la diversidad del “ánimo interpretativo” (2003: 67).

surgen nueve signos más que es donde encuentra cabida la diversidad de actos significativos a los que se refiere Peirce, los cuales van desde una llamada a la puerta, la huella de un pie, un grito espontáneo, una pintura o una partitura musical, una conversación, una meditación silenciosa, un trozo de escritura hasta un silogismo, una ecuación algebraica, un diagrama geométrico, una veleta, una simple señal de libro, etc.

³⁰ Lo mismo que Klein (*supra* p. 55), pintor perteneciente al movimiento antiartístico denominado neodadaísmo (término carente de significado), que con su obra, casi toda en azul pretende transmitir espiritualidad y libertad; Ryman, relacionado al minimalismo, corriente que reduce lo artístico a lo esencial, sólo intenta resaltar las cualidades de los múltiples materiales que utiliza y a través del blanco transmitir tranquilidad. Por su parte Still, pionero del expresionismo abstracto, busca la creatividad espontánea por medio de negros manchados de contrastantes tintes como una oposición al conservadurismo en el arte.



A lo que llegamos es a admitir que la imagen, como cualquiera de los lenguajes del hombre se refiere al mundo. Aquí, en medio de un galimatías, podemos vislumbrar que a través del lenguaje hacemos significar las cosas porque no son los sujetos los que crean la significación, sino las diversísimas formas de expresión e interpretación, y es que no hay manera de aseverar lo que están pensando el

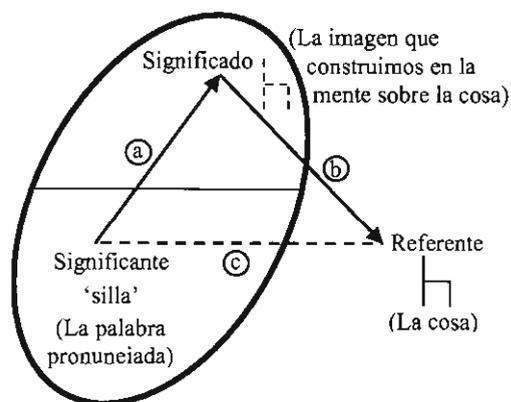
que expresa y el que interpreta. Bien dice Raymundo Mier: “el lenguaje es metáfora, alegoría, es aquello de lo que no tenemos garantía de que sea así” (*loc. cit.*). Entendemos que la realidad es una, pero la verdad que tenemos sobre ella es múltiple.

La significación —explica Mier— no está en las cosas, sino que se da por un proceso de *semiosis* que transita de una primeridad a una segundidad y a una terceridad. Es un proceso de conocimiento que se sustenta en la teoría de los signos (*idem*).

Es claro que la teoría de la significación desemboca en el pragmatismo peirceiano, aunque tampoco puede desligarse de la propuesta saussureiana, según la cual el signo adquiere un determinado significado por las relaciones que establece entre a) sus propios elementos (significado-significante); b) el signo y el referente, y c) el signo y el referente dentro de un código.

Basándonos en el *Curso de lingüística general* de Saussure, obra ya citada, y en *El signo lingüístico* (Millán, 1973), *grosso modo* cabe explicar cómo funciona el signo saussureiano. El lingüista le atribuye dos elementos: el significante, que es la palabra que escuchamos, *v. gr.* ‘gato’, y el significado, que es el concepto o la idea que el significante nos deja construir, *v. gr.* la imagen mental que tenemos sobre un «mamífero gato» o un «gato hidráulico». Nótese que el significante puede tener más de un significado (dos signos distintos), pero igual sucede con el significado, el cual puede tener significantes distintos, *v. gr.* en la mente tengo la idea de un «caballo» que para mencionarlo puedo decir ‘caballo’ o ‘potro’. Lo que es de destacar en esta relación es que estos dos elementos son indivisibles, no existe uno sin el otro, pues significante sin significado sólo es un objeto que no se conoce y significado sin significante es lo inexistente. Por otra parte está la relación entre el signo y

el *referente*, su explicación la facilita el “*Triangulo de Ullman*”³¹ donde se distingue una relación directa entre a) significado-significante (relación arbitraria donde por convención social se llama ‘silla’ al objeto para sentarse que tiene patas y respaldo), y b) significado-referente (la imagen «silla» en nuestra mente se refiere a la cosa *silla* y a todas las *sillas*). En cuanto al c) significante y



referente sólo hay relación a través del significado; así, la cosa *silla* (referente) y la palabra ‘silla’ (significante) se relacionan por la aceptación social de llamar ‘silla’ a la idea de «silla» que está en la mente (significado) la cual está conectada a la cosa *silla*. Finalmente, todo esto obliga al signo a inscribirse dentro de un código, es el que posibilita su existencia y donde las cosas por convención socio-cultural *significan* algo. O sea que ese «algo» es sumamente amplio, pues si el pensamiento está conformado por signos y éstos se caracterizan por su arbitrariedad, entonces las cosas significan según la interpretación que haga de ellas cada individuo o grupo social. En otras palabras “la interpretación no se concluye nunca debido a la finitud del ser humano y de su conocimiento” (Almorín, en *Iztapalapa*, 2000: 22).

Ya con la visión de que la significación se da dentro de un proceso de semiosis, basado fundamentalmente en la relación triádica de Peirce y la diádica de Saussure, ahora es menester determinar su huella en la imagen, lo cual nos coloca en un terreno donde hay que zanjar la distinción entre distintos tipos de significación. Esto lo traemos a la discusión porque es un problema que con oportunidad aborda Panofsky, con la aplicación del método iconográfico-iconológico, el cual se sustenta en ciertos niveles y subniveles que nos dan una opción para razonar la concepción interpretativa no sólo del arte, propiamente dicho, sino de la imagen en general como modo de expresión.

La iconografía —define Panofsky— es la rama de la historia del arte que se ocupa del asunto o significación de las obras de arte, en contraposición a su forma. Probemos, pues, de precisar la diferencia entre asunto o significación por un lado y forma por el otro (*op. cit.*: 45).

³¹ El aro representa al signo y marca las dos áreas que ocupan en el triángulo los elementos de los que se compone dicho signo (significado y significante). El referente, que es la cosa a partir de la cual se significa, queda fuera del aro.

En esta acepción la forma se refiere a la «percepción formal» y espontánea de las cosas que queda comprendida en nuestro universo visual en un tiempo y un espacio. Tan natural



como ver en esta viñeta de Roy Lichtenstein a un hombre junto a una mujer. A la forma le sigue la «identificación» de las cosas (líneas, colores, masas, ubicándolas como objetos colmados de detalles, v. gr. el hombre va manejando e igual que la mujer es elegante. Así, la percepción puramente formal es superada por el asunto o significación. Se trata de la *significación*

fáctica, que pasa a ser *expresiva* cuando los objetos producen reacciones en nosotros. La última no es cuestión de identificación, sino de «empatía», v. gr. *En el coche* las miradas de los personajes pueden advertirnos de sus sentimientos o estado de ánimo. Fáctica y expresiva conforman la *significación primaria o natural*, de índole sensible.

Esta primera distinción entre significaciones³² quizá la sintamos muy elemental, aún así ya nos sitúa en un punto de orden hermenéutico, importante circunstancia porque no podemos ignorar que percibir presupone que de alguna manera se comprenden las cosas, incluyendo aquellas desconocidas, a las cuales les buscamos significante y significado una vez percibidas. Basándose en Hans-Georg Gadamer, Almorín nos explica que la comprensión pasa por el entendimiento, la interpretación y el momento de la aplicación (culminación) donde la comprensión queda completa. “Haber comprendido algo significa que de ser extraño o ajeno a nuestras circunstancias se ha transformado en algo significativo para nosotros” (Almorín, *op. cit.*: 15). Seguro que todavía a principios del siglo XX la viñeta de Lichtenstein no se hubiera entendido. Ha sido el contacto (experiencia) con el automóvil lo que permite darle un significado relacionado a ese objeto. Hoy sucede lo mismo, la significación de una imagen se da por la comprensión de la impronta tecnológica. Paulatinamente, identificamos megapíxeles, gigas, mp4, ipod, etc. y pasan a significar desarrollo, modernidad, status, confort, desigualdad, enajenación, individualidad, etc.

³² . Para Panofsky toda significación se sustenta en la «experiencia» del individuo, adquirida de la “relación diaria con los objetos y los acontecimientos” (*ibidem*: 46).

Ahora refirámonos a la *significación secundaria o convencional*, de índole inteligible. En ésta, la interpretación puede variar, según el contexto, v. vg. la corbata, el saco y el abrigo de piel observados en la viñeta de Lichtenstein, representan el mundo moderno. En ciudades occidentales son objetos comunes, pero entre los esquimales o los lacandones qué sentido tendrían. En 1586 las corbatas serían objetos incomprensidos si El Greco las hubiera pintado en lugar de las gorgueras que lucían los nobles presentes en *El entierro del conde de Orgaz* (*supra* p. 57). Es notorio, este tipo de significación es consecuencia de una convención histórico-cultural, que no le es ajena a Panofsky por lo cual coloca al individuo frente al “universo práctico de los objetos y los acontecimientos” y ante “el universo ultrapráctico de las costumbres y tradiciones culturales que son características de una determinada civilización” (*op. cit.*: 46). Asimismo, según los planteamientos del teórico, la ubicación de los «motivos» en la viñeta y la pintura es en sí un análisis iconográfico de imágenes, historias y alegorías, donde se manifiestan temas y conceptos («asunto» secundario o convencional).³³ Marquemos que una identificación correcta de los motivos representa un análisis iconográfico correcto (*idem*). Si nos percatamos que los nobles portan corbata, ni es *El entierro del conde de Orgaz* ni son personajes del siglo XVI y mucho menos es una pintura de El Greco.

Aún con la mejor aplicación hermenéutica, se deduce que en el encuentro con las imágenes “la interpretación tiene siempre un carácter hipotético y adivinatorio, donde la certeza se halla excluida” (Lizarazo, *op. cit.*: 25). Sin mucha sapiencia se consiguen descifrar los objetos representados, pero ni así, ni siquiera para los iniciados, se garantiza la percepción de lo que está puesto en la realidad, donde la cosa es una y en la obra cobra diversos sentidos por la intervención del intérprete, inserto en un universo de formas simbólicas conformadas culturalmente. No es más que la cuestión de expresar e interpretar, acciones que penden de su espacio y de su tiempo, pero como lo resalta Samuel Arriarán, tienen la valiosa función de hacer comprensible el mundo.

Una pintura de Fra Angélico o de Botticelli —explica— se comprende no por lo técnico (las propiedades inherentes a la representación del plano, la ley matemática y la visión binocular), sino por el “ojo de la época”. Esto significa que su comprensión no proviene tanto de una sensibilidad especial que posee la retina para captar el

³³ En este caso Panofsky conceptualiza la imagen, portadora de significación secundaria o convencional, como motivos artísticos con diversas combinaciones que se relacionan a temas o conceptos. La subdivide en personificaciones o símbolos cuando se refieren a ideas abstractas (fe, lujuria, etc.) A su vez la combinación de imágenes trae como resultado historias y alegorías, éstas últimas son la combinación de personificaciones o símbolos (*ibidem*: 48 y 71).

espacio focal, sino de un modo de percepción que se esboza a partir de la experiencia general del Quattrocento...³⁴ (Arriarán, en *Iztapalapa*, *op. cit.*: 100).

A la luz de las manifestaciones socio-culturales, el hombre se muestra como una entidad eminentemente interpretativa, lo cual, por cierto, nos recuerda a Max Black cuando, buscando aclarar el concepto de representación, se pregunta a qué se debe que consideremos



cierto cuadro como la imagen de un caballo, árboles y un hombre. “¿En qué medida la ‘convención’ o la ‘interpretación’ contribuyen a construir la relación entre cualquier representación y su tema?” (*cf.*, 1983: 127). No ahondaremos aquí en explicaciones sobre representación, percepción, cognición, etc. y sus relaciones con las cosas del mundo. Lo que nos interesa resaltar es que estas

interrogantes son una somera muestra de que en lenguaje visual están explícitos o implícitos la significación, los sistemas simbólicos, el papel de la interpretación. Cada época tiene sus propios significados, construidos en el objeto, el color, la pose, la perspectiva, entre otras características del lenguaje icónico que despiertan la capacidad de interpretar el mundo. Ya dijimos, si en el caballo percibimos a un hombre vestido de vaquero contemplando el paisaje arbolado, podemos pensar en cigarrillos Marlboro. Si el caballo es blanco, el jinete porta espada, tiene metida su mano en la chaquetilla y apenas se ve una arboleda bajo un cielo con desvanecidos colores en azul, blanco y rojo, entendemos que es una alegoría sobre la Francia de Napoleón Bonaparte. Pero la interpretación que le damos a las imágenes no queda ahí. Al vaquero le damos significado de virilidad, mientras que la alegoría es una exaltación al fervor patriota.

Con lo anterior, reconocemos la pertinencia de que Panofsky, además de la *significación convencional* incluya la *significación intrínseca*, o *contenido* y la imprescindible distinción que hace entre cada una de ellas. Admitamos que con la primera se refiere a una significación literaria, más apegada a lo natural, con fronteras más delimitadas. Con la segunda alude a una significación simbólica, “esencial”, dice, y “por encima de la esfera de las

³⁴ *Quattrocento*, palabra italiana con la que se denomina a los pintores y escritores del siglo XV, así como el *Trecento* es relativo a los artistas del siglo XIV y el *Cinquecento* a los del siglo XVI.

voliciones conscientes” (*cfr., op. cit.a:* 47). Lo que nos quiere decir es que las imágenes tienen, además de una significación explícita (primaria y secundaria), un campo de significación (intrínseco) no identificado directamente, pero con una vigorosa presencia de distintos órdenes: ideológico, político, ético, estético, etc. Ejemplifiquemos de nuevo con Lichtenstein y El Greco: saco, corbata y auto sitúan en una ciudad moderna; el abrigo de piel moteada es propio de los años 50 y 60; el pelo rubio de la mujer denota a la raza anglosajona. En el óleo de El Greco, el cielo saturado de divinidades que amparan al conde de Orgaz ante la mirada de nobles y clérigos es una alusión a la religiosidad de la época. Tanto viñeta como pintura expresan un status de clase. Estas son las imágenes descifradas tal cual, donde “interpretamos los rasgos distintivos de su composición y de su iconografía como sus propiedades o cualidades individuales” (*ibídem:* 50). Claro que subyacente a todas estas cualidades, la visualización de estas obras nos lleva a otras interpretaciones. Conforme a Panofsky puede ser sobre la personalidad de los autores o las civilizaciones que representan, cuya influencia se traduce en puntos, líneas, colores, perspectivas, etc. cada uno multiplica la significación de la imagen. El óleo evoca espiritualidad, suntuosidad y el niño vestido de negro queda plasmado como ícono del conservadurismo.³⁵ En el caso de la viñeta el detalle de la pintura labial y la ceja depilada significan coquetería femenina, elegancia, apertura social a la mujer, etc.

Lo que interpretamos en las imágenes se trata de una carga de creencias, tradiciones y costumbres. Partiendo del planteamiento de Jung es por la intervención del inconsciente, en el cual emerge «el hombre y sus símbolos», aunque nosotros vamos con la idea de los «valores simbólicos» de Cassirer, definitivamente ligados al quehacer cultural y a la noción de significación intrínseca, la cual da lugar a la *iconología*, entendida como el descubrimiento y la interpretación de dichos valores. Con ésta estamos ante un método interpretativo a diferencia de la iconografía que se queda en la descripción y clasificación de las imágenes. Datos técnicos, contexto socio-cultural del autor y de la escena representada, prototipo de los personajes, modas, costumbres, etc. son incumbencia de la iconografía. La iconología, por su parte, nos coloca en la praxis y en una posición hermeneuta porque así lo requiere el conocimiento de lo simbólico, presente en toda representación icónica que en sí, para Gubern “es la simbolización de un referente, real o imaginario, mediante unas configuraciones artificiales (dibujo, barro de

³⁵ Al parecer el niño es Alejandro, hijo de El Greco. En el cuadro es significativo que son los únicos que ven hacia el frente.

una escultura, etc.), que lo sustituyen en el plano de la significación y le otorgan una potencialidad comunicativa” (*op. cit.*: 63) (Anexo 2.1).

Ya podemos suponer la diversidad de connotaciones que contienen una viñeta, pintura, imagen cinematográfica, etc. Tan sólo pensemos en el arte, entre los siglos XIII a XVIII, pletórico de divinidades. ¿En realidad, qué ha querido decir Lucas Giordano con *El sueño*



de Salomón? Parece imposible que un cuadro contenga el reino de los símbolos: la sabiduría es divina y sólo Dios la provee al hombre, quien la conserva a través de la paciencia (representada en el cordero) y con el saber (significada en los libros). Por si no bastara, hay un texto del Pseudo-Dionisio que refuerza esta idea del simbolismo en la estética:

A partir de estas cosas, simbólicamente [deben entenderse] para nosotros, con los ojos de la mente, inmateriales y no temblorosos, recibiendo aquellas cosas que de los ángeles se revelan en los símbolos, por Jesús somos restituidos al simple rayo de la divinidad (Beuchot, en *Iztapalapa*, *op. cit.*: 46-47).

En esta miríada de símbolos, Todorov dice que se caracterizan por fusionar lo general y lo particular, como en *El sueño de Salomón* donde los elementos específicos (Dios, rayo, hombre, cordero, libros, ángeles, nubes, etc., cada uno con la capacidad de significar lo diverso) conforman la idea universal de la sabiduría omnipotente. Así, el lingüista acepta que la imagen es simbólica porque el objeto significa la idea y el objeto es la idea misma. O sea que el símbolo «*significa*» y «*es*» lo que significa. Ejemplifica:

María Magdalena no sólo *significa* el arrepentimiento, es el arrepentimiento viviente. Así la imagen de santa Cecilia, la protectora de la música, es una imagen no alegórica, sino simbólica, puesto que tiene una existencia independiente de la significación, sin perder la significación (*op. cit.*: 292).

Hacia estas latitudes y más lleva la iconología, forjada en la significación intrínseca, que junto con la convencional y la primaria o natural, campos de la iconografía, funcionan para cubrir la necesidad humana de comprender lo que se ve, y sólo un tanto, considerando que ni la hermenéutica más convincente puede desentrañar la intención del autor, porque ni el autor

mismo “puede copiar lo que ve”, según Gombrich, debido a que “cada cual ve la naturaleza de modo diferente” (*op. cit.*: X). Lo que le queda al interprete es la búsqueda de la “significación oculta” (Lizarazo, *op. cit.*: 119). ¿En realidad qué quiso representar Giordano con el rayo desprendido de Dios? ¿La fe y la sabiduría o la potestad divina? ¿El don de los elegidos o la posibilidad del hombre de alcanzar los bienes celestiales? ¿La pureza, la paciencia, el saber? ¿Todo lo anterior o algo que no hemos interpretado todavía? No se equivoca Eco: “la interpretación es indefinida. El intento de buscar un significado final e inaccesible conduce a la aceptación de una deriva o un deslizamiento interminable de sentido” (*op. cit.*: 35). Se refiere *ad infinitum* significado que le damos a las cosas en la averiguación de sus secretos. El significado de un elemento remite a la significación de otros elementos (Galería, cuadro 18):

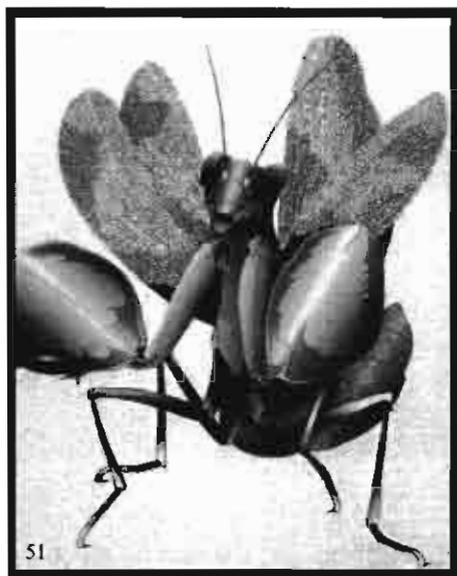
Planta → Cuerpo humano → Estrella → Escala musical → Montaña...

Ya tenemos presente que la imagen es simbólica y nuevamente nos encontramos con la intervención signica en los asuntos icónicos.³⁶ Basándonos en el estructuralismo barthesiano es cierto que este tipo de representaciones nunca tienen un mensaje literal en estado puro, pues si bien “al hombre le gustan los signos, y le gustan los signos claros” (Barthes, *op. cit.*: 25), no hay duda de que el propio hombre hace más complejos sus modos de expresión e interpretación al relacionarlos con los símbolos. Entonces estamos hablando de la existencia de una significación literal y una significación simbólica, un complemento fundamental, con sus debidas distinciones, y sólo para enfatizar la bastedad de lo que es el significado simbólico (que nos recuerda la significación intrínseca y la iconología de Panofsky), terminamos con un señalamiento que debe considerar todo individuo que se planta frente a una imagen:

La imagen icónica es un producto simbólico regido por códigos técnicos y culturales (desde el trazo y la perspectiva) y que constituye un espacio privilegiado de intervención retórica y de elaboración estética, cuyos artificios requieren procesos muy activos de decodificación e interpretación del significante por parte del lector de imágenes (Gubern, *op. cit.*: 67).

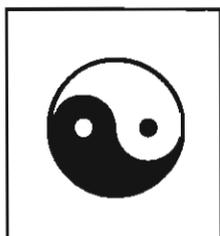
³⁶ Cabe mencionar la cita de Alfred Schütz sobre la distinción que hace Cassirer entre el «signo» y el «símbolo». Al primero lo considera un operador que integra el mundo físico del ser. El signo representa al objeto refiriéndose a él de manera fija en una relación triádica: sujeto-signo-objeto. En cambio el símbolo es un designador que integra el mundo humano del significado de una manera flexible y móvil, lo cual es vital para *significar*, no la cosa sino la concepción. Aquí la relación se da entre sujeto-símbolo-concepción-objeto (Schütz, 2003: 261-262).

1.7. EL LENGUAJE DE LA IMAGEN



Imagen, superficie virgen fecundada por la luz para tornarse en madre de todas las formas, volúmenes, texturas y colores. Puntos minúsculos diseminados que configuran universos. Líneas intrincadas que recorren horizontes o hacen perspectivas para darle vida a lo abstracto y a lo figurativo. Signo de algo, que se adentra por la mirada para adquirir carta de naturalización en la conciencia. Imagen, tallada, dibujada, pintada, retratada, filmada, representación de lo que existe y hasta de lo inexistente. Lenguaje para los ojos constituido en los tiempos y consensuado socialmente.

Las representaciones visuales no son producto de la casualidad, sino de la competencia comunicativa del hombre. En su evolución, representando al mundo exterior, plasma una minúscula huella en alguna superficie. Aún sin habilidad la prolonga para luego darle sentido con su mente racional. Con esta acción el trazo deja de ser aquella señal natural, propia de los animales, y se convierte en signo. Signo visual, signo icónico, que en el exordio es meramente figurativo y de manera paulatina se va haciendo más complejo por sus combinaciones y por la significación que se le



atribuye en cada época. Así es el lenguaje de la imagen, siempre basado en los «*elementos*» que la han hecho nacer, los cuales, en términos generales, a pesar de su universalidad, debemos entender desde los procesos simbólicos y culturales, porque es ahí donde juega su papel la denotación y la connotación de los mensajes.

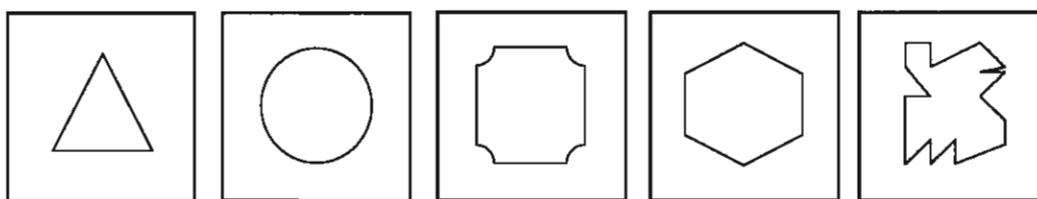
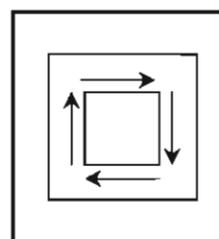
Justamente, desde este punto de vista abordamos la cuestión de los recursos primordiales que conforman una u otra imagen. Más que la finalidad técnica, nos mueve conocer como la impronta producida por los objetos reales queda representada por unos elementos (puntos, líneas, texturas, luz, colores, etc.) organizados en los diversos modos de

producción icónica (pintura, dibujo, grabado, fotografía, cine, imagen electrónica, etc.),³⁷ cada uno colmado de significaciones. Revisar la función de estos recursos en el cuadro, contribuye a revelar la intencionalidad del lenguaje visual en los grupos sociales. Esto abarca la producción de imágenes, cómo las percibimos y su intervención cultural.

No podemos ignorar que los creadores de imágenes no usan los recursos técnicos como mera mimesis de la realidad, ya en la producción revisten al ícono de un nivel informativo y un nivel simbólico. Por esto, delimitando, apuntamos qué son en un espacio, llamado plano, el punto, línea, color, encuadre, etc., vinculados, dice Alicia Poloniato (2002a: 100), “a sus efectos en la percepción, estimulación de sensaciones y propuestas de sentido”.

Plano gráfico

Comunicadores y diseñadores lo denominan plano gráfico, Wassily Kandinsky (1988) se refiere a él como plano básico. También se le dice cuadro porque es su forma más peculiar. Por ser más explícita, aquí admitamos la primera concepción pero, en cualquier caso, es “la superficie material destinada a recibir el contenido de la obra” (*ibidem*: 110). Sus linderos “se obtienen cuando una línea cambia de dirección y regresa al punto de partida” (Puente J., 2004: 50). Con ello se cierra un área cuyos contornos adquieren formas diversas, que cuentan con longitud y altitud, pero no con profundidad. Esta área “goza de independencia con



respecto al ambiente en derredor suyo” (Kandinsky, *op. cit.*: 110) y una vez reconocida queda dotada de significación icónica, aún con la no presencia, como un cuadro completamente en blanco que puede representar la luz cegadora del sol o la transición de un suceso, recurso muy utilizado en cine y televisión. Técnicamente son muchas las posibilidades del plano gráfico, se habla de simetrías, módulos, diagonales, tensiones y demás características que equilibran, dan movimiento, armonía expresividad, etc., amén de que funcionan sobre algún género o

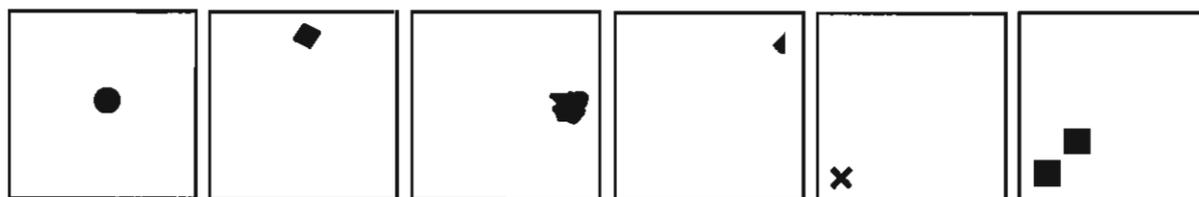
³⁷ Estamos de acuerdo con Alicia Poloniato de que el cine y la televisión (y el video), no obstante diferenciarse de los otros modos de representación por su imagen móvil, su conformación está organizada a partir de los mismos elementos (*cf.*, *op. cit.*: 100). Consideremos estos elementos como parte de la semiótica visual.

contribuyen a darle sentido a la obra. *v. gr.* las escenas sobre Juan Bautista realizadas por Pisano en «cuadri-folios», una forma de moda en el *trecento* (Galería, cuadro 19); como moda se hacen en el siglo XX la reproducción de imágenes en «anuncios espectaculares».

Poloniato nos hace observar que las imágenes en el plano, todas son fijas, incluidas las de cine, televisión y video, las cuales por una sucesión de cuadros crean la ilusión de movimiento. Esto también es una cuestión técnica; no obstante, a lo que vamos es que hasta el plano gráfico responde a las ideas de cada época. Gubern ve esa relación y habla de la *codificación técnica*, dependiente de las codificaciones *icónicas* (las representaciones en cada cultura), *iconográficas* (las representaciones estudiadas en historias del arte) e *iconológicas* (referidas a las significaciones simbólicas) (*cfr.*, *op. cit.*: 113). En sus referencias al plano, Kandinsky resume: “el arte está supeditado a la época” (*op. cit.*: 128). Ciertamente, y en las distintas formas del plano la imagen no sólo cobra vida, él mismo es pieza de la obra y de los significados que contiene. El plano gráfico es la ventana por donde se nos adentra el mundo.

Punto gráfico

Para Foucault: “el cuadro de los signos será la imagen de las cosas” (*op. cit.*: 72). En el lenguaje de la imagen entre estos signos nace uno, justo cuando el instrumento hace contacto con el plano. Es el punto, la marca básica más pequeña que podemos ver, una aseveración controvertida, pues su tamaño depende del instrumento que lo produce: pincel, lápiz, plumón, aguja, etc.³⁸ Igualmente, por ellos adquiere formas, aunque tendemos a visualizarlo redondo.



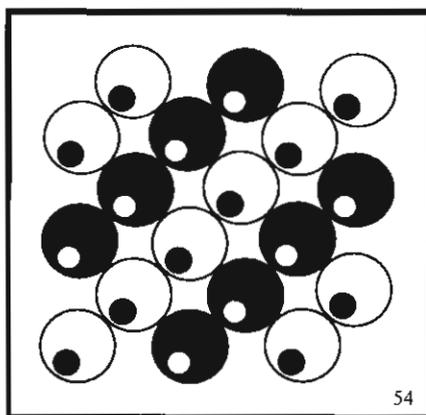
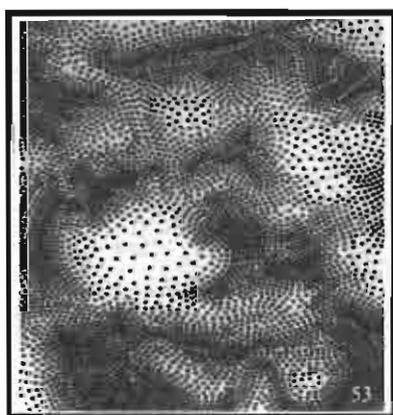
La ubicación del punto en el plano influye en el grado de atención. Si aparecen dos puntos ya se establece una relación. Si es una acumulación de ellos, como explica Donis A.

³⁸ Por ejemplo, la diseñadora Rosa Puente J. está porque el punto debe ser proporcional al campo (*op. cit.*: 25). Por su parte, el pintor Kandinsky supone difícil señalar los límites del punto, el cual llega incluso a cubrir por completo el plano, y pide considerar, si el tamaño del punto en relación con el plano, pero también en relación con otras formas sobre el plano (*op. cit.*: 19). Nos inclinamos por este planteamiento pues, parafraseando al propio artista, carecemos de la exacta expresión cuantitativa para definir la dimensión del punto. Decir que es la unidad mínima en el plano, sólo es una cuestión cualitativa porque es el primer elemento que se manifiesta en la superficie, pero sus límites convencionales son sumamente arbitrarios, característica que no restringe su función, por el contrario aumenta las posibilidades de sentido y percepción de la imagen.

Dondis (1972), dirigen la mirada porque dan la sensación de figuras y de color. Aquí, la percepción de los puntos y sus efectos visuales tiene que ver con la amplitud de la imagen y la distancia a la que es observada. Prueba de ello, es esta obra de Salvador Dalí, pero otras muestras de las funciones cotidianas del punto son la pintura impresionista (puntillismo) (Galería, cuadro 20) y en la actualidad la imagen televisiva, la fotografía, incluida la digital, e imágenes punteadas *ex profeso*, técnica muy recurrente en la publicidad y en el ámbito del diseño.



Y, si “la capacidad única de una serie de puntos para guiar el ojo se intensifica cuanto más próximos están los puntos entre sí” (*ibidem*: 56), lo sustancial es que con la presencia de uno de ellos en el plano, al fin y al cabo elemento primario, con toda su flexibilidad y diferentes densidades, empieza a configurarse un universo de signos gráficos con poder expresivo necesario, como para rebasar su intencionalidad puramente mimética y llegar a nuestros ojos con toda su significación intrínseca.



Línea gráfica

Dice Kandinsky que el punto deja de existir cuando fuera de él aparece otra fuerza, “un nuevo ente con vida autónoma y regido por leyes propias”. Se trata de la línea “la traza que el punto deja con su movilidad” (*op. cit.*: 46). De igual manera, con la visión de su importancia como elemento vital en la producción icónica, Dondis la considera “un punto en movimiento o como

AREA DE INVESTIGACION
 ARCHIVO HISTORICO

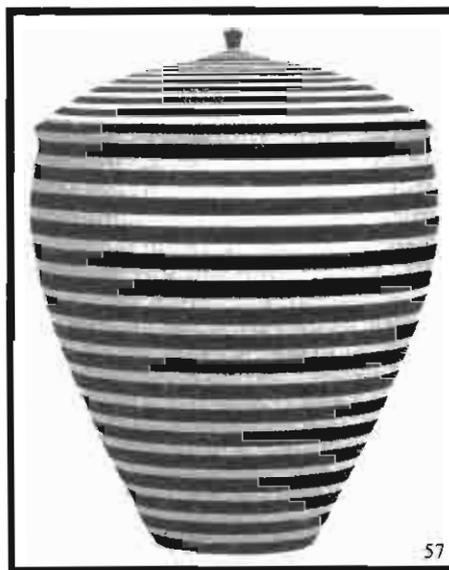
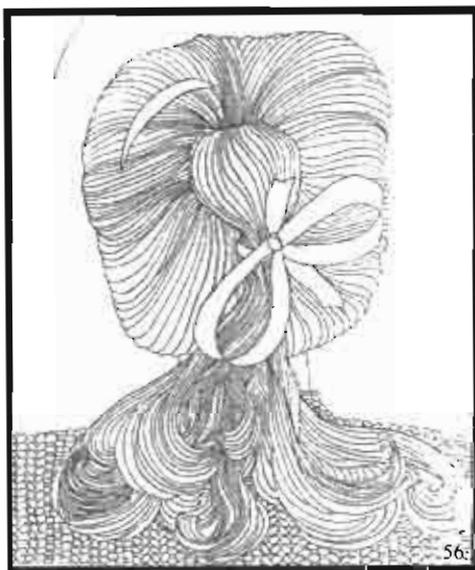
la historia del movimiento de un punto” (*op. cit.*: 56). Sin duda, pues la línea hace posible trazar el contorno de las formas y sus límites; por cierto, una acción convencional y por lo tanto de manufactura humana pues “la naturaleza no dibuja a los objetos con líneas. La línea no existe en la naturaleza” (Gubern, *op. cit.*b: 112).

Como producto del punto, la línea es un elemento secundario, pero con ella lo estático en el plano adquiere dinámica y dirección. Para esto pueden identificarse tipos de líneas, siendo



la recta la básica: horizontal, vertical y diagonal; de ella se derivan la curva, quebrada y ondulada. Cada una es un signo abstracto nacido de lo concreto, signo que se tensa o se enreda y se hace arte (Galería, cuadro 21). La línea es flexible, elástica, descriptiva. No deja duda de que es la creadora de

imágenes. Junto con el instrumento juega con las formas y se convierte en símbolo de vida, transmisora de sensaciones, cotidianidad, moda, etc.



La línea dibuja todas las cosas del mundo porque es la esencia de la figura y la figura es el soporte de la iconicidad. La línea también es la posibilidad de lo abstracto, antimimesis de la realidad (Galería, cuadro 22). Al final de cuentas figuración y abstracción, son modos de representación, donde la línea se despliega y se contonea con alto valor estético, capacidad de expresión y dotada de significación.

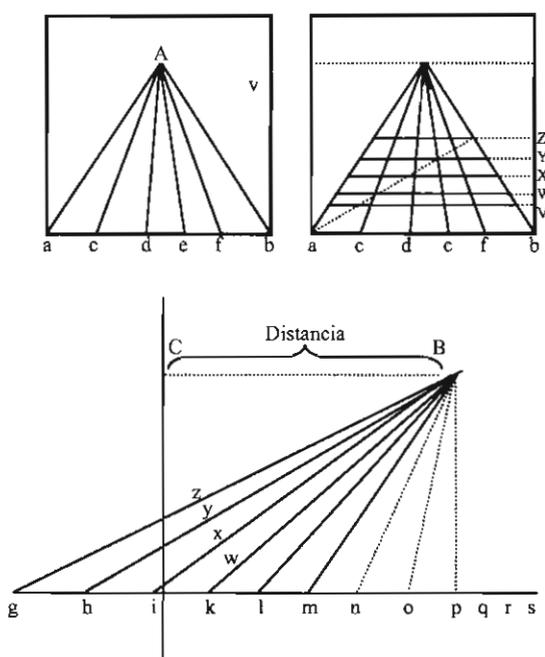
Ya sólo digamos que cuando se cierra y se cruza describe contornos. Kandinsky se refiere a los tres básicos (*supra* p. 72).

Cada uno de ellos tiene su carácter específico y rasgos únicos, y a cada uno se atribuye gran cantidad de significados, unas veces mediante la asociación, otras mediante una adscripción arbitraria y otras, en fin, a través de nuestras propias percepciones psicológicas y fisiológicas. Al cuadrado se asocian significados de torpeza, honestidad, rectitud y esmero; al triángulo, la acción, el conflicto y la tensión; al círculo, la infinitud, la calidez y la protección (*op. cit.*: 58).

Perspectiva

Analizando el *San Felipe* (1380), ilustración de André Beauneveu, el trono queda en una perspectiva frustrada para incomodidad del santo que parece flotar (Galería, cuadro 23). Por el contrario, la *Última Cena* (1495), fresco de Leonardo da Vinci, muestra, y lo comprueba su esquema, la idea de profundidad, provocadora de una ambientación que da mayor veracidad a la escena (Galería, cuadro 24 a, b). No hay más, la diferencia radica entre una superficie que acepta toda imagen emulando un mundo raso y, por otro lado, una superficie donde los objetos están impregnados por la fuerza de la perspectiva, que sitúa un elemento al frente y otros atrás y más atrás. Es el gran invento dentro de las técnicas de representación icónica, emanado durante el florecimiento científico y estético del Renacimiento italiano.

Sobre este elemento, que Dondis define como “el método de producir muchos efectos visuales especiales de nuestro entorno natural” (*ibidem*: 63), Panofsky señala que “*Item* perspectiva es una palabra latina; significa mirar a través” (1973b: 7). Y resulta que, mirando a través de ella tenemos un espacio tridimensional sobre el plano, principalmente con la perspectiva lineal, el sistema de representación que más se asemeja a la visión humana, donde las rectas paralelas se representan como convergentes.³⁹ Es un



efecto visual cotidiano: parados en medio de las vías del tren parece que se acercan a medida que se pierden en la distancia. Lo mismo sucede en una avenida, entre más lejos de nuestra

³⁹ A la perspectiva lineal también se le dice cónica porque su proyección es de este tipo; así, las formas de proyectarse, desde las posibilidades que da la geometría, son muy diversas y han tenido sus épocas, destacando la caballera, cilíndrica oblicua, cilíndrica ortogonal, axonométrica, aérea, etc.

vista los objetos dan la sensación de empequeñecer. Viendo desde abajo la fachada de un edificio podemos trazar líneas imaginarias que forman un triángulo isósceles. Lo que sucede,



según Daniel Prieto Castillo, es que con esta perspectiva “se inmoviliza tanto el campo visual como quien percibe. Se crea en el plano una profundidad ilusoria mediante la distorsión de las cosas en la representación” (1980: 110). El ejemplo es esta fotografía, donde marcamos que la perspectiva lineal cuenta con el plano del cuadro (superficie de representación), la línea del horizonte (LH), situada a la altura del punto de vista (los ojos del espectador),⁴⁰ y los diferentes puntos de fuga (F), donde convergen, sobre la línea del horizonte, las rectas horizontales más importantes de la figura.



La perspectiva como sistema de representación ha venido a acentuar los estímulos visuales y ampliar la significación de la imagen. Se nota en la lineal, hay semejanza con la realidad que guarda espacios entre objeto y objeto; o en la perspectiva ampliada, donde el contraste de tamaños les da a las figuras jerarquía, poder, importancia, insignificancia, inferioridad, etc. En esta misma idea la perspectiva simultanea o múltiple aparece más flexible y muestra varios puntos de vista y líneas de horizonte, lo cual conlleva infinidad de significados. Esto reafirma la idea panofskyana, de que en el Renacimiento la perspectiva elevó el arte a ciencia al pasar de un espacio

psicofisiológico a uno matemático. Desde entonces y hasta la era del cine, televisión, publicidad y nuevas tecnologías tenemos en el plano no sólo un método, sino a “la perspectiva como forma simbólica”.

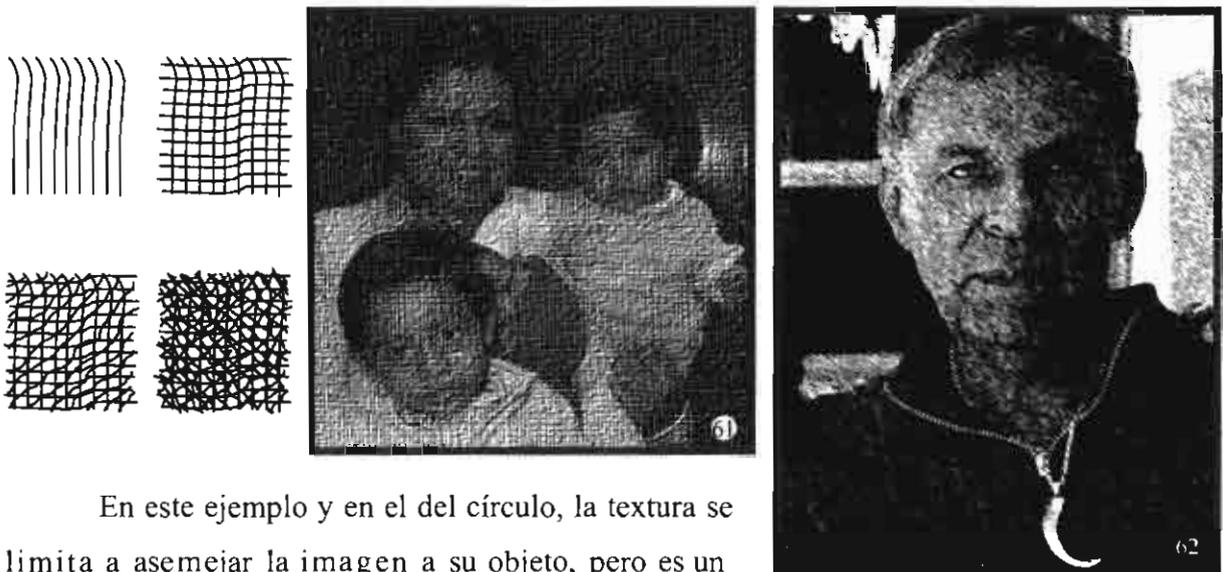
⁴⁰ *Punto de vista* es un término técnico que es el «ojo del autor» en el cuadro, y desde lo sociológico podemos citar a Gyorgy Kepes quien considera destacable la fijación y eliminación del flujo de relaciones visuales infinitas que el mundo visible ofrece al espectador, las cuales confluyen en un solo punto de vista, el del emisor (Prieto, *op. cit.*: 110; Poloniato, *op. cit.*: 113).

Textura y volumen

Cuando Bruno Munari (1974) comenta: “cada uno ve lo que sabe”, claro que remite la mirada al ámbito cognitivo, con toda la influencia de época y contexto. En esta inercia, por ejemplo, en un círculo indistintamente podemos reconocer una naranja, manzana, ovillo, luna o pelota de madera. No obstante, la imagen se ha provisto de elementos básicos, como la textura y el volumen, para identificarse con mayor precisión.⁴¹ Son soportes de la estructura icónica, artificios tomados de la realidad que aproximan la figura al objeto que representa. Por la textura, digamos, el círculo obtiene un sentido:



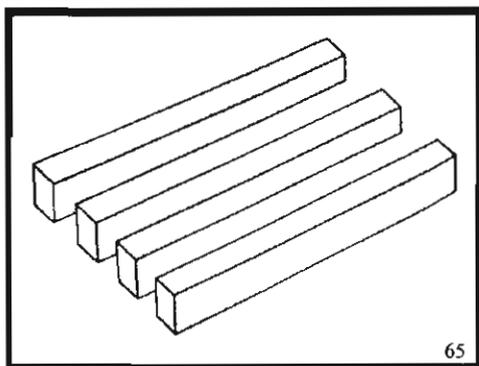
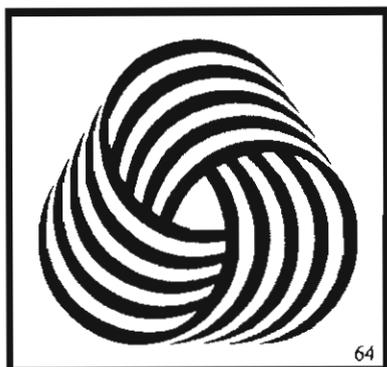
Indudable, la fuerza visual de la textura que, por cierto, Munari define como “la sensibilización (natural o artificial) de una superficie, mediante signos que no alteren su uniformidad” (*ibidem*: 18). Se trata de la transformación de una superficie uniforme a una superficie animada donde tarde o temprano aparece una imagen reconocible.



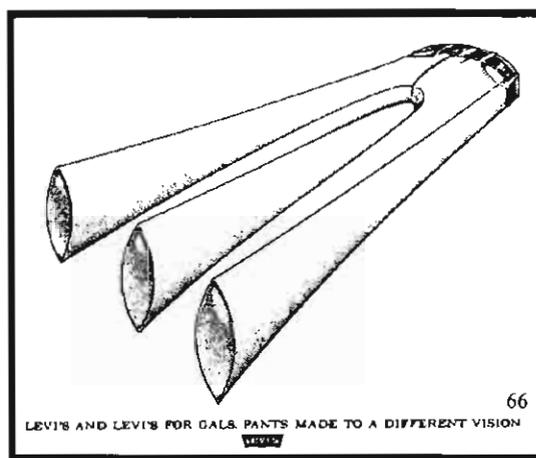
En este ejemplo y en el del círculo, la textura se limita a asemejar la imagen a su objeto, pero es un recurso a explotar, logra incrementar los rasgos expresivos, transmitir sensaciones visuales y estéticas, dramatizar o hacer apacible el plano. Esto es demasiado relevante, pues impacta la

⁴¹ Continuemos considerando la significación en la imagen y la capacidad hermenéutica del espectador.

percepción y el campo ideológico y cultural del sujeto, llena el plano de simbolismo. Por esto, a mayor identificación de la imagen mejor relación con la realidad.



A los efectos ópticos de la textura agreguemos los del volumen, caracterizado por su tridimensionalidad y ligado a la perspectiva. Es un elemento con mucha movilidad, se dobla, flota, se hace grande o pequeño, se superpone, tiene densidad y color y da la sensación de profundidad. Con todo, en su uso práctico, viene a multiplicar la significación de las figuras, v. gr. la palabra *dimensión* es a la vez una imagen y publicidad de un producto; del *op' art* se desprende el distintivo de la Marca Lana, y las barras imposibles trazadas por Yturralde le funcionan a Levi's para promocionarse. Efectivamente, son los elementos en su nivel de iconicidad.



Luz y color

La luz es la esencia de la imagen, obtiene significado en ella, se hace símbolo en el plano. Por si no bastara de ejemplo *El sueño de Salomón* (*supra* p. 69), ahí está *La vocación de San Mateo*, óleo de Caravaggio (Galería, cuadro 25), quien nos deja convencidos de que la luz es un fenómeno físico y también un elemento espiritual. Junto con el claroscuro se modula en el plano para resaltar, matizar y dar volumen a las formas. Desde luego causa fascinación y entonces se aprovecha en la creación de mensajes, con finalidades más allá del quehacer

estético, como en el anuncio de un reloj: la estrella fulgurante, ubicada en una parte fundamental del contorno dorado contrastado con el fondo oscuro, simboliza su eficacia, calidad, prestigio, etc.



Una aportación importante de la luz es dejarnos percibir los colores. Sólo por la luz nos damos cuenta de que el mundo es de colores. En principio bastan tres para que tengamos toda una gama.⁴² Cada uno “es una especie de expansión y de sensualización del mundo visible” (Moles y Janiszewski, 1990: 101). Es por la vivencia de los individuos que los colores adquieren sentido, por lo cual el amor tiene su color, igual la tristeza, la vida, la muerte, el prestigio, etc. Para Gubern “el relativismo simbólico de los colores resulta por lo tanto apabullante, con significados mudables según épocas y contextos” (*op. cit.*: 105). Esto asocia color y procesos socio-culturales, ante lo cual está el colorido específico para el mito, la magia y la religión. La ideología, la política, la economía son identificadas con cierto colorido.



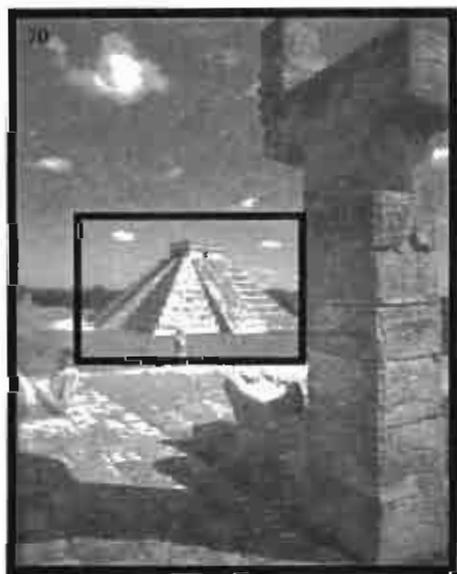
Tradicionalmente se acepta que el rosa es femenino, el azul masculino y el amarillo contradictorio. El color de la pureza es el blanco y de lo malo el negro. El marrón es para lo feo y el gris para los sentimientos sombríos. Sin embargo, esta clasificación adquiere significados

⁴² Georgina Ortiz retoma los datos de Guerritsen, quien calcula la existencia de nueve millones de colores, basándose en las diferencias perceptibles entre el color 100 y el color 0, que es el blanco. Dice que la industria utiliza 5000 y sólo a 55 se les ha asignado nombre (*ibidem*: 31). Además, es sabido que la distinción de sus matices tiene que ver con características de grupo social. Por esto, Eva Heller, en su libro *Psicología del color* (2005), pregunta quién conoce más tonos de blanco que los esquimales: siete la vista occidental contra 25 de la esquimal.

contradictorios según el convencionalismo de los grupos sociales, históricamente hablando. Entonces, el marrón significa equilibrio y realismo por asociación con la tierra que pisamos. Comparado con el sol, el amarillo pasa a ser ardiente e intenso, etc. Estos significados serían irrelevantes si dejáramos de lado la idea de Georgina Ortiz, quien analiza cómo el color cobra significados, y éstos confieren un sentido al lugar u objeto coloreados (2004: 6).

Encuadre y planos

El plano audiovisual es a la imagen mediática, lo que el plano gráfico es a la imagen plástica. Abordarlo aparte es por esta distinción; por formar parte de los elementos del lenguaje de la imagen, con lo cual redondeamos la visión sobre ellos, y porque, no obstante su principio también sea recibir la obra, tiene recursos muy particulares. Entre ellos, de paso mencionemos la *toma*, donde se determinan tiempos y espacios: De ella, dejando de lado, angulación, composición, movimiento, iluminación, etc., nos interesa el *encuadre* y los *planos*, con la observación de que sólo hacemos un razonamiento sobre ellos, para distinguir entre la fuerza estética de la imagen y, por influencia de Barthes, en *Lo obvio y lo obtuso*, su fuerza informativa, comunicativa y simbólica.



Sobre el encuadre, es de considerarse cómo las imágenes tienen mayor expresividad cuando los bordes del cuadro las delimitan. Al interior de estos bordes queda lo seleccionado por el autor de un conjunto visual general. Seguro una decisión crucial por los sentidos y significaciones que genera. El encuadre no restringe el universo, por el contrario, le da énfasis a sus detalles. Un juicio coincidente con el pensamiento de Gadamer cuando, desde la filosofía de Nietzsche y Husserl, vincula el concepto de horizonte, “el círculo de visión que abarca y circunscribe todo lo visible desde un

punto” (en Warning, 1989: 82). Lo que refiere Gadamer es la paradoja que se vive con las cosas del mundo, ante su finitud el individuo sabe que hay algo más allá de ellas y por esto se esfuerza en ampliar su visión.

El que no tiene horizontes es un hombre que no puede ver suficientemente lejos, y por ello sobrevalora lo cercano. Por el contrario, tener un horizonte significa no limitarse a lo cercano, sino ver por encima. El que tiene horizontes conoce el significado de las cosas contenidas en el horizonte, de acuerdo con los criterios de cercanía y lejanía, grandeza y pequeñez (*idem*).

El encuadre tiene una dinámica inagotable, se la proporciona la *perspectiva*, el *ángulo* y los *planos* al ir dejando en el cuadro los diferentes *puntos de vista*. Todos realzan la imagen, aunque son los planos los que dan cabida a los demás.

Una imagen tiene tamaño, es decir, una proporción en el cuadro, y lo adquiere según el plano, que marca la distancia entre la cosa a representar y el ojo, o el recurso técnico del que se valga el creador de imágenes. Aquí, lo importante es que la imagen adquiere un carácter narrativo. Tan sólo imaginemos una escena que inicia en un plano general, que describe lugar



y ambiente, pasa por un plano medio, donde los detalles del entorno se relacionan al sujeto, y culmina en un gran acercamiento, que deja ver aspectos muy íntimos del individuo o de su espacio. A estos planos cerrados se les considera psicológicos.⁴³

La vitalidad del encuadre se la proporcionan los planos. Para Poloniato las figuras contenidas en ese encuadre son lo que llamamos “signos icónicos”, a ellas atribuimos un significado. Bajo esta premisa, dice que todo encuadre equivale a un enunciado icónico (*cfr.*, 1985b: 48). Barthes nos pone a prueba con aquellas imágenes de *El acorazado Potemkin*. Tomemos aquel acercamiento (*close up*) a

⁴³ La clasificación de planos cuenta con un promedio de 15, cifra variable pues, por ejemplo, hay quienes llegan al *gran plano detalle* (una cajetilla de cigarrillos ocupando todo el cuadro) y otros lo superan con un *plano ajustado* (el logotipo y la marca en la cajetilla). Unos toman como planos las angulaciones de *picada* y *contrapicada* y hablan de planos en *primero* y *segundo término*, *referencia* y *fondo*. Otros consideran que éstos ya están contemplados en los planos básicos. Indistintamente se les denomina en idioma inglés o español.



una mujer: “queda tan sólo un mensaje de dolor” (*op. cit.*: 55) La idea principal es que estos elementos nos colocan frente a una imagen plena de significación que apela a que hagamos un esfuerzo hermenéutico.

Cuando Maurizio Vitta afirma que el nacimiento de la imagen se da “en el instante en que el espacio natural se transforma en espacio geométrico, calculable y controlable”

(*op. cit.*: 62), caemos en la cuenta de que el ícono en el cuadro puede ser tan simple como la primeridad de algo. La cuestión es que la imagen como signo está en lugar de ese algo y hay que descifrarlo, considerando sus cualidades semióticas y estéticas determinadas en los procesos histórico-culturales. Francamente, el asunto es muy complejo y lo constata esta revisión furtiva del lenguaje de la imagen, complementaria a los demás apartados que vienen planteando la función del signo icónico y su creciente preponderancia en la sociedad contemporánea, como se señala en el siguiente capítulo. Esto es el motivo del acercamiento al estatuto semiótico de la imagen.



IMAGEN Y SOCIEDAD

El sujeto sólo puede ser algo en relación con lo que él conoce, vive o quiere. Todo elemento de su contenido, todo proceso de la percepción sensible, del pensar, del querer y del obrar lleva el sello del objeto que lo condiciona y según el cual se rige; en esa medida, el objeto está ya implícito en el sujeto. Y por cierto tanto más cuanto que el sujeto está socialmente determinado.

Mihailo Markovic. *Dialéctica de la praxis* (1972)

2.1. FORMACIÓN SOCIAL DE LA PERCEPCIÓN VISUAL

En 1948 Maurice Merleau-Ponty, lee en la Radio Nacional de Francia uno de sus textos sobre el tema de la percepción:

El mundo de la percepción, es decir, aquel que nos revela nuestros sentidos y la vida que hacemos, a primera vista parece el que mejor conocemos, ya que no se necesitan instrumentos ni cálculos para acceder a él, y, en apariencia, nos basta con abrir los ojos y dejarnos vivir para penetrarlo. Sin embargo esto no es más que una falsa apariencia... (2003b: 9).

Es de destacar el término «apariencia» que revela la complejidad de la percepción, pues como explica el filósofo francés, las cosas que se presentan a nuestros ojos sólo son eso: apariencias. Acto seguido, Merleau-Ponty nos da la clave para romper esas ilusiones que atrapan los sentidos: la ciencia. “La única que nos descubrirá la verdad del mundo” (*ibidem*: 10). Seis décadas después estas reflexiones siguen vigentes porque en el siglo XXI, en la efervescencia de la llamada «civilización de la imagen», todavía uno se pregunta: ¿Qué es la percepción visual? ¿Cómo se percibe? ¿Cómo se ha formado en la sociedad esta percepción? Son cuestionamientos fundamentales que ameritan ponerse a la luz ante la cantidad y variedad de imágenes que penetran al individuo, ignorando éste qué



tanta relación tienen con las cosas del mundo. Es decir, ¿cómo la imagen representa la realidad? Así, ya se evidencia que el acto de percibir no es simplemente tener a la vista los objetos. Debemos acreditarle una importancia más trascendental, pues como dice Jacques Aumont la función del órgano de la visión es mediar en el “encuentro entre el cerebro y el mundo” (2002: 81). Por su parte, Joan Costa, involucrando la decodificación, que es una cuestión histórico-cultural, reconoce al ojo como “la fuente que ilumina la percepción intelectual [...] la vía del conocimiento” (*op. cit.*: 28). Para redondear, nos adherimos a la idea de que el fundamento científico-teórico es el instrumento para dilucidar las interrogantes planteadas y confirmar la veracidad de esta cadena de aseveraciones. No obstante, debemos hacerlo con mesura ante las disciplinas que intervienen. De entrada Cassirer, justamente menciona que el problema de la percepción se presenta bajo los puntos de vista psicológico y epistemológico (*cf.*, *op. cit.*: 76). Considerando esto, la discusión la centramos tomando los aspectos psico-fisiológicos como una posición ineludible, al reconocer sus fundamentales aportaciones para la comprensión de las imágenes, como lo hace la teoría de la forma o estructura (*Gestalttheorie*).⁴⁴ Sin embargo, vamos poniendo énfasis en las cuestiones que ubican al concepto protagonista en los procesos social, cultural, signico y simbólico del individuo. La finalidad es mantener el enfoque que cruza de principio a fin este trabajo. No hay recelo, sabido es que las ideas bifurcadas, de que percibir es una «vivencia sensorial» o un «producto de la experiencia», pertenecen a campos distintos de la investigación, con metodologías e intereses muy particulares. Aún así, es de reconocerse su complementariedad.

Podemos obviar que los individuos reciben a través de sus sentidos un mundo ilimitado de objetos; que una vez que estos individuos tienen contacto con el entorno se inicia un cúmulo de percepciones y, que en el caso de la vista, ésta aventaja a los demás sentidos por la información que lleva al sistema nervioso.⁴⁵ Lo que si nos conviene distinguir es el carácter

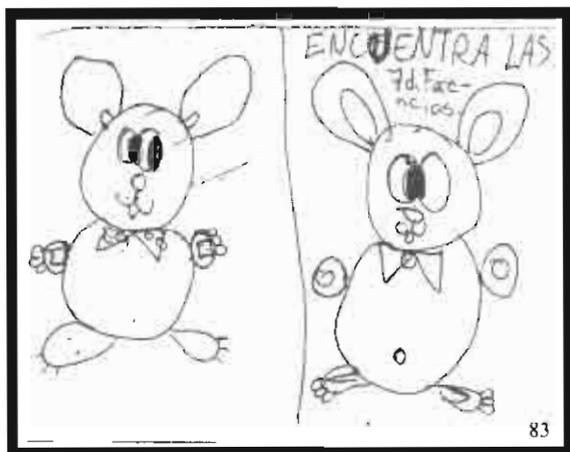
⁴⁴ Luego de referirse al funcionamiento del ojo, señalando que la visión resulta de tres operaciones distintas (ópticas, químicas y nerviosas), Jacques Aumont alude a la percepción visual a la que tiene como el tratamiento de información que entra a los ojos por mediación de la luz. Como toda información, está codificada, no del todo semiológicamente. Los códigos son aquí reglas de transformación naturales (ni arbitrarias ni convencionales) que determinan la actividad nerviosa en función de la información contenida en la luz (*cf.*, *op. cit.*: 23).

⁴⁵ Con la revisión de los textos de Gubern, Carterette, Hall y Pericot, concluimos que a diferencia del sentido del tacto y del oído, el sentido de la vista proporciona datos más acabados al cerebro: por identificar y orientar (los colores de las cosas o la conducción de un vehículo); por cubrir distancias (por un lado, abarcando el llamado *campo visual* —zona de espacio exterior del ojo cuando éste se encuentra fijo y no rota en su órbita— aproximado de 170° en su horizontal y 150° en su vertical (Gubern, *op. cit.*b: 11) y, por otra parte; la ilimitación visual, que abarca hasta donde la vista alcanza a detectar algo, aunque no lo defina con claridad, como sucede con las estrellas); por proteger de manera natural (a cierta distancia, en el camino, se descubre una grieta profunda).

socio-cultural de la percepción; por ello, no confundamos la “imagen de la retina” y “lo que el hombre percibe”. Para James Gibson, técnicamente la primera es el “campo visual” (ver pie de página 45) y el segundo es el “mundo visual” (*cfr.*, Hall, 1982: 85). Tal demarcación aclara que lo que queda dentro del campo visual es un fenómeno inherente a la naturaleza humana. Pero, ver es algo más complejo que dirigir la vista hacia un punto, entre otras cosas, porque la construcción de la percepción es histórica, fundamentada en una serie de potencialidades biológicas articuladas culturalmente. El hecho de que el sujeto se encuentre en un espacio colmado de elementos, significa que debe responder a un ambiente estimulante que, desde luego, lo constituye como un ser polisensitivo, con lo cual adquiere información sobre las cosas del mundo. Es el mismo sujeto perceptivo al que se refiere Aumont, que al verlo en su relación con la imagen, reafirma que en ella se mueve el saber, los afectos y las creencias, modeladas por la pertenencia a una clase social, época o cultura (*op. cit.*: 81). Es el sujeto, quien suma su experiencia en el entorno natural con la acumulada en el contexto social.

En un recuento es de destacar que ya desde el siglo XIX, William James afirma que “la conciencia de las cosas materiales, presentes a los sentidos, es conocida en nuestros días como percepción” (en Carterette y Friedman, *op. cit.*: 7). Casi un siglo después la psicología insiste en que es “la clase de suceso en que podemos adquirir conocimiento directo del mundo físico” (*ibidem*: 33). En ambas ideas se tiene por necesaria la «existencia de las cosas» y la capacidad, en algún grado, para racionalizar aquello que «sensibiliza» los sentidos del individuo y lo ponen en contacto con el entorno.⁴⁶ En cuanto a la percepción, específicamente visual, se tiene que “no es un fenómeno estático ni estable, sino una vivencia sensorial evolutiva [...] es el fruto de una combinación entre las capacidades innatas, la maduración del sistema nervioso y el aprendizaje” (Gubern, *op. cit.*: 15). Esta aseveración habla de una inteligencia y una capacidad de percepción que universalmente evoluciona más o menos de manera similar, considerando, como ya lo dijo Aumont, aquellas diferencias marcadas por cada ambiente cultural, el desarrollo y la marginalización, niveles educativos, edad, etc. O sea, que la experiencia y el aprendizaje del sujeto ante el objeto determinan los modos de ver el mundo.

⁴⁶ En la psicología tradicional los términos «conciencia» y «conocimiento» aplicados a la percepción generalmente están ligados a la «experiencia sensorial» (Revisese Gubern, R. *La mirada opulenta*, 27 y sig.). Desde otros campos, principalmente la filosofía, el conocimiento es un proceso histórico-social que vincula al hombre con la realidad, en una relación pensamiento-objeto. En cuanto a la conciencia, es común tenerla por el conocimiento mismo ante la comprensión que, a través de ella, se tiene del mundo y del hombre. Filosóficamente tiene una orientación espiritual.



Un ejemplo demuestra que la niña a los cinco años ha representado un ratón, porque a esa edad ya tiene en su mente a un mamífero de orejas, hocico, dientes y bigotes destacables y son los elementos que utiliza para representarlo sin reparar si se parece o no a la cosa. La interrogante es si la niña percibe la cosa real o “la imagen mental o recuerdo-imagen, es decir, la evocación

simbólica de realidades ausentes” (*ibidem*: 18). Estamos hablando de la «representación», considerada desde la psicología un sistema de conceptos o esquemas mentales, que son los que permiten a la niña concebir algo, incluso estableciendo diferencias en su misma representación, un suceso que rompe con la percepción mecánica, pues la aparición de la imagen mental supone un salto cualitativo en la evolución de la naturaleza sobre “la incipiente vida intelectual del sujeto, ya que tal imagen es integrada en la inteligencia conceptual como significante” (*idem*). Estamos ante un individuo iniciándose en su *función semiótica*.

No vamos a mencionar las fases sobre la evolución de la imagen mental en el niño.⁴⁷ El tema va hacia una percepción visual respondiendo a un entramado de signos, por esto creemos que la concepción psicológica tiene razón en calificarla como una repuesta sensorial a estímulos significativos; las ciencias sociales en ubicarla como una experiencia con las cosas del mundo. Siendo así, aquí la percepción visual no la tenemos por una acción mecánica del cerebro, sino como un complejo de conocimientos sobre el mundo exterior, el cual a través de los ojos se adentra en la mente para adquirir carácter sígnico. De este modo, sin duda, ver es una práctica social donde entran en juego procesos de interpretación sobre los objetos percibidos cuyas figuras y formas adquieren significación. Las mismas leyes de la



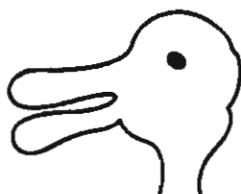
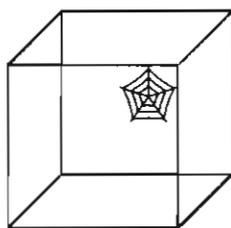
⁴⁷ Estas fases abarcan entre los dos y 11 años, edad en la que aparece la capacidad de deducción, base del pensamiento lógico-conceptual.

teoría de la Gestalt, que responden a patrones de estimulación y organizan los elementos captados dándoles forma, no pueden escapar a la fuerza de los signos. Por ejemplo en el fenómeno *figura-fondo* reconocer que la imagen anterior se conforma por una rostro, es una ley perceptiva innata y universal. Pero detectar que se trata de un caballero sobre su corcel luchando contra un dragón, por mucho responde a significados socialmente denotados y connotados. Otro ejemplo: para la psicología, aspectos influyentes en la percepción son educación o edad. Un niño, en primera instancia, pone la mirada en la flor



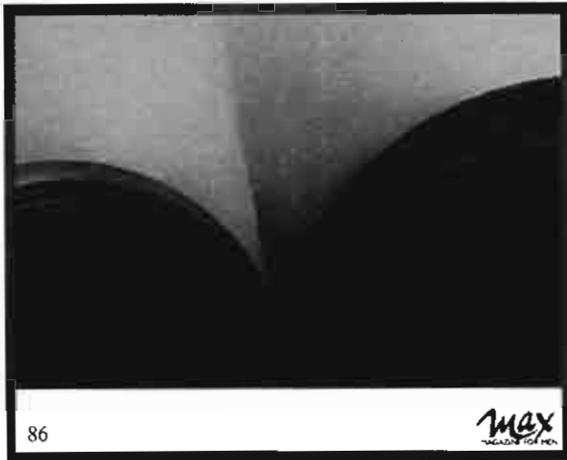
enmarcada, luego en los demás componentes de la imagen. El adulto con mayor facilidad distingue la escena romántico-erótica de la pareja por las marcas cognoscitivas (desnudez, medias de seda, zapatos con tacón alto, etc.), que en el caso del niño aún no están desarrolladas. El hecho es que estas marcas son las que cobran significado según la experiencia del sujeto en un espacio histórico-cultural. Justificar una escena de amor sublime con tonos rosas pálidos es a la mirada occidental, lo que un rojo quemado es a la mirada oriental.

Dice Gubern (*cf.*, *op. cit.*: 34) que incluso hay ilusiones ópticas naturales y culturales. Las primeras, producto universal de la fisiología de la percepción, son la vista entre tretas de la



naturaleza; si no, aseguremos que la telaraña que hemos agregado al inestable cubo de Necker está pegada a la pared delantera o trasera. Las segundas, sujetas a experiencias culturales previas, son los modos de ver las mismas cosas

en distintos épocas o lugares. Aquí, encaja bien la ilustración de Jastrow por la alegoría que apunta Richard Gregory: “los que eran patos... antes de la revolución, después son conejos” (en Carterette y Friedman, *op. cit.*: 284). Siendo así, la percepción visual está bien concebida como un producto cultural. Aprovechemos para señalar que es infructuoso pensar que en esta esfera todas las imágenes que llegan a nuestros ojos son inocentes artificios, se trata, más bien, de modelos cuyos principios gestalistas operan sus creadores cuando recurren a elementos que habitualmente vemos pero son tratados con sentidos y fines diversos



para engañar a la vista. El ejemplo: ¿Libro o escote? El contexto determina y el texto lo confirma: *Max. Magazine for men.*

Ya se va clarificando que en el proceso de la percepción visual el ojo lleva al cerebro lo que detecta en el mundo exterior, eso si, como indica Merleau-Ponty, “sometido a cierto punto de vista, y a esas instantáneas sucesivas” (*op. cit.*b: 21), es decir, la parpadeante mirada

clavada en aquello que poderosamente llama la atención. Incluso, hay estudios de la movilidad que tienen los ojos y los puntos de atracción de una imagen en los que se detienen con mayor frecuencia (las fotografías muestran

dicho movimiento que ha sido registrado por el taquistoscopio durante tres minutos) (Moles: 57; Costa: 25; Aumont: 64). Todo lo anterior es lo que cabe en el ámbito psico-fisiológico. Y si bien, toda percepción tiene una «unidad primitiva», es a través del



conocimiento de la cosa percibida donde se amplían las posibilidades de relación con la realidad, esto “equivale a ver y a comprender más” (*cfr.*, Munari, *op. cit.*: 18), lo cual a su vez, representa identificar y diferenciar las formas, texturas, colores, etc. Se trata del acto en el cual el individuo experimenta el camino hacia la percepción intelectual. Es todo lo correspondiente a la esfera cognoscitiva. No obstante, es la interpretación que le damos al mundo perceptual lo que le da sentido semiótico. Es el universo cultural; ahí, donde se construye el *signo icónico*.

Hablar de ícono, de nuevo es aludir a Peirce, y conviene hacerlo porque este trabajo se sostiene en esa noción, de la cual hemos aceptado que es «el signo que tiene cierta semejanza con el objeto al que se refiere» (*cfr.*, Eco, *op. cit.*b: 220) (*supra* p. 23). Ciertamente que esta idea

peirceiana presenta sus fragilidades.⁴⁸ Pero, para justificar nuestra aceptación de tal definición, también entre las condiciones perceptivas y la realidad, admitamos que por la percepción que el sentido común tiene del objeto real y la percepción que tiene de la representación, la imagen no pasa de una posición mimética. Ya en la complejidad del análisis semiótico, digamos (con la perspectiva de Eco) que en la percepción visual las relaciones están establecidas no entre la imagen icónica y el objeto real, sino entre la imagen icónica y la imagen abstracta del objeto.

Así pues, el código icónico establece las relaciones semánticas entre un signo gráfico como vehículo y un significado perceptivo codificado. La relación se establece entre una unidad pertinente de un sistema semiótico, dependiendo de la codificación previa de una experiencia perceptiva (ibidem: 229).

Sólo para precisar lo anterior, conviene retomar a Lizarazo, quien primero dice que J. Fló considera que ver imágenes es una experiencia biperceptiva, pues imagen y soporte son vistos a la vez. Luego, refiere que son dos clases de percepción sumadas: *percepción referencial* (los ojos identificando objetos) y *percepción icónica* (aquella que identifica signos-imágenes). Finalmente, aclara que “nuestra percepción referencial operativa da paso a nuestra percepción icónica ya de orden semiótico y puede entonces volver a la percepción referencial” (*cfr., op. cit.b: 88*). La conclusión es que percibir visualmente el mundo es un hecho histórico-bio-psico-socio-cultural donde, por un lado, se percibe el mundo y, por otra parte, las imágenes del mundo, que son signos con una singularidad semiótica. Entonces, cabe decir que sobre la codificación de la percepción referencial hay una codificación de la percepción icónica (de las imágenes). Esto significa que en la relación con los objetos del mundo la codificación es distinta a la que funciona en la relación con las imágenes. Para éstas, digamos, los códigos son

⁴⁸ Es oportuno mencionar que la trilogía de signos icónicos de Peirce (imágenes, diagramas y metáforas) (*supra* p. 27) ha sufrido cuestionamientos. Uno de ellos es el de Eco cuando argumenta con el retrato de la reina Isabel pintado por Annigoni, en el cual ojos, nariz, boca, color de cabello, estatura, etc. se asemejan en algo a la propia reina, pero no tiene sus propiedades. Los orificios de la nariz de la reina de carne y hueso, por ejemplo, son dos manchas oscuras en la tela (*cfr., ídem*). El propio Eco aclara que “decir que un signo es semejante a su objeto no es lo mismo que decir que tiene las mismas propiedades. En cualquier caso, existe el concepto de semejanza que tiene un carácter científico más preciso...” (*op. cit.d: 292*). Sonesson coincide con Eco y desliga con contundencia la concepción de imagen de los signos icónicos peirceianos. “Una imagen —dice— en el sentido de la lengua ordinaria ya no es una imagen en el sentido de Peirce, sino más bien un diagrama o una metáfora, porque, como lo ha demostrado la psicología de la percepción (Gibson, en particular), entre la imagen y la escena real sólo existe una semejanza de relaciones entre relaciones” (en *de Signis, op. cit.: 47*). No nos vamos a detener en las categorías (primeridad, segundidad y terceridad) vistas en el subcapítulo 1.2; pero, en realidad es esto lo que está analizando Sonesson, quien de manera implícita recuerda lo que ya dijo Eco, que éstas no satisfacen semióticamente hablando, todo lo que es el signo icónico. “Sólo la prueba de colores —expone Sonesson— que nos enseña el pintor para dejarnos escoger el matiz con que pintar las paredes en nuestra casa sería realmente una imagen en el sentido de Peirce” (*ídem*).

más especializados. Ya lo explica Aumont: “en la percepción del espacio representado, cuenta también la percepción de la superficie” (*op. cit.*: 145). Lo que sucede es que la imagen como tal es un objeto más del mundo con sus propias “características físicas que lo hacen perceptible” (*ibidem*: 147).⁴⁹ Entre estas características destaquemos el marco porque de él hacia fuera y de él hacia adentro respondemos a pautas semióticas distintas.

Para no intrincar más este punto asentemos, deduciendo lo que señalan Eco y Lizarazo, que el objeto real, la imagen, como objeto-mudo, y la percepción misma deben tenerse por semiotizadas. Esto representa la puesta en acción del signo en la experiencia visual, entonces es claro que percibir no puede definirse como una entidad en términos puramente psico-fisiológicos, por más que sean la base para su funcionamiento. Con el signo se amplían los horizontes de las sensaciones que causan los objetos a la vista y ya con una carga signífica mucho menos podemos tenerlos como cosas simples. En el proceso de identificar, diferenciar e interpretar lo vivo, lo material, los colores y las formas, se provoca en el individuo una actitud frente al mundo debido a que todo se llena de sentido y significaciones. Todo lo percibido simboliza algo, como el ave de plumas blancas en la cual reconocemos (con terminología de Husserl) al objeto-cosa paloma, la cual como objeto-imagen puede representar la paz, y con la figura de una rama de olivo en el pico, no hay duda de que estamos viendo el signo icónico de la paz. Esto no lleva a considerar que “la imagen es arbitraria, inventada, plenamente cultural” (Aumont, *op. cit.*: 77). Todas son razones para afirmar que la percepción visual es una estructura de carácter socio-histórico.

2.2. IMAGEN E IMAGINARIO

En el acercamiento al fenómeno perceptivo visual es de notarse como las cosas obtienen una inmensidad de funciones significativas, y le tomamos la palabra a Cassirer, al final de cuentas estas funciones son las que vienen a conformar el mundo de nuestra experiencia (*cfr.*, *op. cit.*: 226). Desde aquí se distingue la inmensa relación entre el mundo de la percepción y el reino

⁴⁹ Entre otras características, Aumont apunta el *tamaño* de la imagen (la cual tiene diversos efectos sobre el espectador quien puede establecer una relación entre su espacio y la del espacio plástico); el *primer plano* (que produce «gulliverización» o «liliputización», transforma el sentido de la distancia, le da fuerza a la metáfora del tacto visual), y el *marco* (borde de la imagen como objeto, su frontera material) (*cfr.*, *op. cit.*: 148-157).

del imaginario, ambos fenómenos entendidos a partir de las condiciones históricas y sociales que los originan. Aunque ya dijimos que el “campo visual” y los conjuntos significativos del “mundo visual” corresponden a la acción de percibir a través de los ojos que miran, el mirar se resguarda (o gana ecumenicidad) bajo la cobija todavía más amplia del imaginario, esa noción que se manifiesta como una pulsión,⁵⁰ como algo misterioso, aquello que toca las más variadas incertidumbres del ser y del universo, donde se entretreje la complejidad del pensamiento humano, cuyo acontecer, desde la antigüedad hasta nuestros días, está ligado al conocimiento. Por cierto para Raymundo Mier “el tema del conocimiento es el tema de la experiencia” (*loc. cit.*). Entonces debemos concebir un imaginario, que si bien es un ámbito lleno de inseguridades, también está profundamente ligado a la experiencia: por explicarse en el acercamiento del sujeto con el objeto, por la cualidad de percibir e interpretar el mundo natural y artificial; por el ejercicio de la imaginación con la cual aprehende objetos y construye formas, y fehacientemente por darle sentido a las prácticas sociales.

Estamos describiendo al ser de frente al universo, ávido de conocer cada elemento referencial susceptible de representación, lo que implica un proceso relacional objeto-mirada-imagen. En este sentido empecemos consignando un par de ideas que cita Maurizio Vitta sobre el imaginario, ambas evidencian las ligas de éste con las cosas del mundo y con la imagen:

El imaginario puede entenderse como una especie de retícula a través de la cual contemplamos las cosas; y son los elementos que componen esta retícula los que nos sugieren el modo de reconocer, seleccionar, acoger, descartar, juzgar cada fenómeno o, en otras palabras, de formar una imagen (*op. cit.*: 67).

Desde luego ésta es una mención llana porque hay algo más que un vínculo con la imagen. Las fuentes del pensamiento de Vitta colocan el imaginario en el terreno psicológico, por eso de la percepción y la manifestación de la imaginación, pero también dan visos de su acercamiento con acciones socio-históricas y la construcción del mundo simbólico:

El imaginario es aquel que está relacionado al concepto psicoanalítico de «inconsciente colectivo», con la noción antropológica de «visión del mundo» y el término histórico de «mentalidades». Su definición en cuanto «conjunto de representaciones que superan el límite impuesto por los datos de la experiencia y las asociaciones deductivas vinculadas a éstos» deja sus límites indeterminados, por lo cual Jaques Le Golfff lo relaciona con los conceptos de «representación» (creativa) «símbolo» (remite a un «sistema de valores subtendido, histórico o

⁵⁰ Pulsión es un término considerado por el psicoanálisis como una fuerza que motiva a los individuos a realizar o no ciertos actos. Según Raymundo Mier permite articular lo psíquico y lo real para llevarlo al mundo de lo simbólico. Puede considerársele una energía donde se crea el sujeto a quien se define ontológicamente (*loc. cit.*).

ideal») e «ideología» (destaca su carácter visual, que hace de la imagen su núcleo más pregnante (*op. cit.*: 66).

Podemos entrever el amplísimo espacio del imaginario que hace ser lo que no es; “un algo, dice Mier, perfectamente bien definido y perfectamente abstracto en la evocación que hace de ese algo” (*loc. cit.*). Se ostenta cual experiencia dialéctica, en tanto permite transitar con lo material del mundo por los caminos de la imaginación (como los campos visuales potenciales que quedan fuera del alcance de la vista formando mundos que pueden ser conocidos, pero no vistos. Pongamos de ejemplo los planetas o el interior del cuerpo humano) y a la vez deja que con lo imaginado materialicemos las cosas del mundo (la imagen mental sobre Jesús, Buda o Krishna se concreta en templos, mandamientos y en la grey llena de ideas). De cualquier modo, se le tiene como la quintaesencia de la historia cultural de la humanidad, el terreno donde nacen las imágenes simbólicas de toda sociedad.

Hasta aquí un planteamiento psico-social, que enseguida ampliamos con otras dos definiciones, fundamentales en la dinámica de este trabajo. Por un lado, el pensamiento filosófico-social de Cornelius Castoriadis, quien pregonaba que “la historia de la humanidad es la historia del imaginario humano y de sus obras” (2002a: 93).⁵¹ No conforme con advertir que apenas existe una colectividad humana y de inmediato aparecen historia y obras, Castoriadis distingue entre «*imaginario social instituyente*», creador de la institución en general (*v. gr.* el Estado y la iglesia) y las instituciones particulares de la sociedad (*v. gr.* el presidente de la república y el papa). Asegura que las instituciones están cargadas de significaciones fuera de lo real y lógico y las denomina «*significaciones imaginarias sociales*» (*v. gr.* los dioses de las iglesias, los héroes nacionales, cuando se habla del Estado. El capital, la mercancía, etc., son instituciones animadas por significaciones imaginarias). Es precisamente ese mundo colmado de signos simbólicos que tienen que ver con la construcción de todo lo social. Son sucesos que aseguran la prolongación de la sociedad por la fusión de las significaciones imaginarias sociales y las instituciones. Todo esto es la otra parte de la distinción que hace Castoriadis y llama el «*imaginario social instituido*». Para aclarar un poco más las nociones de instituyente e instituido, en este orden, el instituyente es el que crea, el que establece significaciones

⁵¹ María Josefa Erreguerena indica que Castoriadis es quien acuña el término «imaginario social»; “éste representa la concepción de figuras/formas/imágenes de aquello que los sujetos llamamos ‘realidad’, sentido común o racionalidad en una sociedad. Esta ‘realidad’ es construida, interpretada, leída por cada sujeto en un momento histórico social determinado (2002: 27).

imaginarias sociales (Cristo, Fidel Castro, padres de familia, signos audiovisuales, etc.), encarnadas e instrumentadas por instituciones (religiosas, económicas, familiares, lenguaje, etc.). Es precisamente el otro, lo instituido, las instituciones que garantizan la continuidad de lo creado, regulando la vida de los hombres. En todo esto, se insinúa que lo instituyente y lo instituido se enfrentan; sí, de algún modo. No obstante, entre ellos hay nexos inevitables, ya que en determinado momento lo instituyente (v. gr. grupos hippies), por la dinámica de las instituciones (v. gr. lenguaje —peace & love— y vestimenta —sicodélica—), se conforma como instituido (v. gr. movimiento juvenil), el cual tiende a desaparecer en los procesos histórico-sociales, ámbito de la perenne creación, y donde se vuelve a revelar lo instituyente (v. gr. grupos darks). Ahí está la idea de M. J. Erreguerena sobre la sociedad instituida (tipos tradicionales de ser) que por la «creación constante» siempre tiene enfrente a una sociedad o imaginario instituyente donde los sujetos «crean otros sujetos, cosas o ideas» diferentes a los establecidos. “Así, toda sociedad crea su propio mundo en el que se enfrentan lo instituido y lo instituyente” (cfr., *op. cit.*: 29). Esta idea entrecomillada, en muchos momentos, provoca la falta de claridad para definir las fronteras entre lo instituyente y lo instituido. Influye la misma estructura social y ese imaginario que para Castoriadis es “un ente colectivo impersonal y anónimo” en permanente transformación y donde se forja la institución de la sociedad, cohesionada por una red infinita de significaciones (*idem*). Por ejemplo, en qué noción ubicamos la legalidad del aborto en México, cuando el grupo social está dividido. Para unos, es cuestión de salud pública; para otros, es un crimen. Los que entran en juego son los significados imaginarios que tienen el papel de construir, mantener y/o cambiar el orden social.

Desde luego en tan largo planteamiento sale a relucir el aspecto cultural, que para Castoriadis es el dominio del imaginario, puesto que no hay sociedad que carezca de cultura: cada una canta, danza, pinta, retrata, etc. Nada sirve, pero todo es significativamente vital para los humanos: reconocen, seleccionan, delimitan, descartan, juzgan, deciden sobre las cosas.

La construcción de su mundo propio por parte de cada sociedad es, por esencia, la creación de un mundo de significaciones imaginarias sociales que organizan el mundo natural (presocial, *biológicamente dado*), instauran un mundo social propio para cada sociedad (con sus articulaciones, reglas, intenciones, etc.), establecen las maneras en que los individuos humanizados y socializados deben ser fabricados e instituyen los motivos, valores y jerarquías de la vida (humana) social (*op. cit.*: 267).

Por otro lado, inscribimos la inclinación socio-política de Charles Taylor, quien desde la introducción de su libro *Imaginarios sociales modernos* (2006: 13), enfatiza tres ideas: 1) el

problema de la ciencia social moderna es la modernidad misma: amalgama histórica de prácticas y formas institucionales sin precedentes (ciencia, tecnología, producción industrial, urbanización); nuevas formas de entender la vida (individualismo, secularización, racionalidad instrumental); y nuevas formas de malestar (alienación, pérdida de sentido); 2) cada modernidad actual debe ser comprendida en términos de ciertos tipos de imaginarios sociales, y 3) “un imaginario social no es un conjunto de ideas; es más bien lo que hace posible las prácticas de una sociedad, al darles un sentido”. Dice que es el modo que tienen los contemporáneos de imaginar su sociedad y así lo consigna al responder la pregunta expresa del título de su capítulo 2 ¿Qué es un «imaginario social»?:

Por imaginario social entiendo algo mucho más amplio y profundo que las construcciones intelectuales que puedan elaborar las personas cuando reflexionan sobre la realidad social de un modo distanciado. Pienso más bien en el modo en que imaginan su existencia social, el tipo de relaciones que mantienen unas con otras, el tipo de cosas que ocurren entre ellas, las expectativas que se cumplen habitualmente y las imágenes e ideas normativas más profundas que subyacen a estas expectativas (*ibidem*: 37).

La definición de Taylor es afanosa en cuanto al espectro que abarca de la acción social, tanto, que debemos suponer un «yo» creador y un «otro» receptor de lo creado. Es el encuentro insalvable en un proceso socio-cultural. Aquí cobra relevancia el «vínculo», tierra fértil del imaginario, donde uno, se constituye como «yo» frente a los «otros», porque sólo en los «otros» uno se reconoce como «yo». El proceso incluye toda obra humana, producto de la mentalidad, que no puede ser individual, porque nada existe como tal, finalmente, todo responde a formas colectivas de acción. Percibir y representar la realidad es el «yo» inserto en los «otros». Es el «yo» constituido como sujeto social. Ahí se encuentra nuestro imaginario con los intereses que tenemos unos respecto a otros, con la clase de entendimiento común que nos permite desarrollar prácticas colectivas que informan de la vida social y la participación de cada uno dentro de ella.

Ahora, englobando el imaginario en a) una idea psico-social que involucra imaginación, procesos socio-históricos y mundo simbólico; b) otra que lo finca en lo instituyente y lo instituido, cruzados por las significaciones imaginarias sociales, y c) otra más que alude al sentido que tienen las prácticas sociales y cómo las personas imaginan su sociedad, tenemos que prácticamente todo el quehacer histórico-psico-socio-cultural es alentado por el imaginario, convertido en actos con cierto sentido. Claro, como dice Taylor, “nos ofrece una

clave hermenéutica para dar sentido a la realidad” (*ibidem*: 19). Con certidumbre esta clave es crucial en la constitución del pensamiento lógico, nuestro pensamiento cotidiano, tan perfectamente imaginario que resulta difícil darle su lugar en la realidad perceptiva. Asimismo, a partir de las tres concepciones señaladas, podemos estar de acuerdo en que el pensamiento configura imágenes socialmente convencionales, que contribuyen a la construcción de imaginarios, y viceversa, y con las cuales nos comunicamos con los otros.

Las imágenes —apunta Vitta— que nos formamos de las cosas no son más que representaciones de una realidad inerte en sí misma, pero que cobra vida ante nuestros ojos gracias a los contenidos que nosotros mismos introducimos extrayéndolos de las profundidades de nuestra personalidad individual y colectiva, esto es, de nuestro imaginario (*op. cit.*: 68).

Vitta nos recuerda aquel fenómeno, cotidiano pero aún extraño al entendimiento común, de agregarle algo a las cosas, un algo que podemos considerar el valor simbólico que insertamos a todo y que extendemos hasta sus representaciones. Utilicemos algunos de los ejemplos que dimos arriba para ilustrar las nociones de institución y significaciones imaginarias sociales con la finalidad de señalar que cada uno corresponde al pensamiento de determinada sociedad: La imagen del Cristo renacentista (Galería, cuadro 26), estereotipado y colmado de símbolos, es distinto al Cristo moderno (Galería, cuadro 27), austero, ya no resguardado por cortes celestiales y personajes santificados. Es que ahora, ya no cabe tanto el ser omnipotente, hay predilección por un ser más apegado a lo ordinario. La imagen que conmueve se cambia por la imagen que identifica, porque es en la *identidad*, como ya dijimos, donde el «yo» se reconoce en los «otros». En ella, los «otros» encuentran su «yo». No hay nada de inquietante en todo esto, es lo inevitable, los cambios, las épocas, las sociedades y su «inconsciente colectivo», «visión del mundo», «mentalidad».

Son los cambios del imaginario, la constante actualización de las imágenes del mundo. Evoquemos las que se crearon en el siglo XVIII, cuando se descubre la sociedad como economía y las actividades de producción, el intercambio y consumo, son la nueva idea en la teoría y en el imaginario social (*cf.*, Taylor, *op. cit.*: 95). El desarrollo industrial-comercial evoluciona y trae consigo moda en todas partes, aparece el estereotipado hombre de negocios, la «marca» cobra carta de naturalización y la presentación de los productos se desbordan en «formas». A través del tiempo lo económico se sostiene como el fin principal de la sociedad,



pero el imaginario va cambiando. Hoy en día, al nombrar a Bill Gates no se piensa en la máquina mecánica para escribir, más bien se establece una cadena de conceptos y relaciones traducida en enunciaciones y en imágenes: hombre más rico del mundo, nueva tecnología, informática, Microsoft, Windows, Word, Internet, @.com, WWW, digitalización, globalización, etc. De esta cadena se desprende otra: propietarios de medios, sistemas de comunicación, telefonía, empresas de electrónica, agencias de publicidad, fotografía, etc. Y así, sucesivamente: TLC, Emilio Azcárraga, Carlos Slim, Televisa, Telmex, Dell, Ferrari, Coca-Cola, Adidas, Nestlé, Kodak, política, educación, cultura, ONU, PRD, UNESCO, UNAM, Disney, Louvre, Xochicalco, etc. Es la praxis social del imaginario. Cada término, basándonos en Taylor, son espacios de la moda caracterizados porque “entre todos sostenemos un lenguaje de signos y significados que está en constante cambio, pero que en cada momento constituye el trasfondo imprescindible para dar sentido a nuestras acciones” (*ibidem*: 195-196).

Cada cosa avanza en la lógica de la nueva cultura visual, donde cada vez más la imagen se mundializa.

Estamos ante un imaginario complaciente de la ecumenicidad de la mirada, nada sorprendente, el paso que se da es idéntico al dado cuando lo oral y lo escrito. La situación es que hoy la imagen está en boga, tan polisémica como siempre y con un sentido velado que requiere de la hermenéutica, más aún porque desde nuestra filiación fiel al pensamiento de Castoriadis, para la comprensión de este desarrollo histórico debemos apelar a las significaciones imaginarias sociales y a lo que les sucede, ya que éstas no se pueden abordar de modo casual, pues hay que comprender cómo es posible que motiven a la gente de manera imprevista, cómo surgen, se gastan o se destruyen. Este es el punto central en la comprensión de una sociedad (*cfr.*, Castoriadis, 2004b: 32). Se trata de que la mencionada cadena de conceptos, casi todos

traducidos en signos iconográficos con profundo sentido, que no son otra cosa, sino las cosas del mundo generadas por el imaginario social e individual, sea interpretada y comprendida en su amplitud simbólica a fin de reducir sus misterios en los cuales se ve atrapada la sociedad con todas sus consecuencias.

2.3. LA IMAGEN EN LOS PROCESOS CULTURALES

En la piedra, el lienzo y la pantalla está la marca cultural, prueba de que en el horizonte histórico, imagen y cultura son un par inseparable, el cual, no obstante la especificidad de su ayer y su hoy, es el espacio donde se muestran las significaciones imaginarias de la sociedad, creadoras y organizadoras, en palabras de Castoriadis, de mundos histórico-sociales, es decir los mundos “exterior” (natural) y “extra social” (mundo social) investidos de sentido (*cfr.*, *ibídem*: 39). Aquí, cabe acercarnos a la noción de cultura para establecer sus nexos con la imagen, porque no se puede soslayar que en tan prolongado devenir la concepción de cultura ha sido múltiple y compelida a ajustarse a los determinados campos de conocimiento. En ideas muy abiertas se le tiene como todo el quehacer humano en la sociedad, la producción y ejercicio de obras y conocimientos que se acumulan y transmiten generacionalmente. En el enfoque de Clifford Geertz, que sirve de marco a buena parte de la postura antropológica moderna, se le considera “un conjunto de textos⁵² o de formas simbólicas. Estos textos o formas «dicen algo sobre algo»” (Arriarán, en *Iztapalapa*, *op. cit.*: 99). Geertz dice que “sin hombres no hay cultura, pero igualmente y esto es más significativo, sin cultura no hay hombres”. Pero, retomemos el planteamiento que hace Gilberto Giménez a partir de Pasquinelli (1993) y Sewell, Jr. (1999), por ser más explícito sobre la simbólica de la cultura:

Se ha pasado de una concepción extensiva que en los años cincuenta del siglo pasado definía la cultura como *pautas o esquemas de comportamiento aprendidos*, a una concepción más restringida que desde los años setenta del mismo siglo la

⁵² En su libro *Iconos, figuraciones, sueños. Hermenéutica de las imágenes*, Diego Lizarazo tiene un apartado subtítulo “La imagen como texto”, en él apunta que “un texto es un discurso coherente con el cual se realizan *estrategias comunicativas*”. Señala que la fotografía, película cinematográfica, relato en video o un documental iconográfico son textos. Agrega que, en términos semióticos, la “noción de texto icónico exige el tránsito de una noción de la imagen como entidad dotada por sí misma de significación, a una concepción donde la significación se establece en relaciones de cooperación semántica o de correlación estructural entre textos e interpretes en circuitos comunicativos definidos, en actos de sentido icónico (*cfr.*, *op. cit.*: 66-67).

define como *pautas de sentido o de significado*. Es lo que a partir de Clifford Geertz (1972) suele llamarse “concepción simbólica de la cultura” y esta es la concepción que sigue prevaleciendo en nuestros días con ligeras variantes y reformulaciones (Estenografía, s/d: 18-41).

Giménez aclara que no todo significado es cultural y presenta la definición de Claudia Strauss y Naomi Quin (2001) para quienes el *significado cultural* es la interpretación típica, recurrente y ampliamente compartida de objetos o eventos, evocada como resultado de experiencias de vida similares. De ellas mismas menciona que la “cultura-significado” crea en las personas esas estructuras mentales que la psicología social denomina “representaciones sociales” (realidad social–acción de los actores sociales) y los cognitivistas “esquemas” o “redes de elementos cognitivos fuertemente interconectados que representan conceptos genéricos almacenados en la memoria”. De todo esto Giménez concluye:

La cultura es la organización social del sentido, interiorizado de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivado en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados (*idem*).

Esta breve concepción de cultura⁵³ ya permite una correspondencia más coherente a nuestra idea de imagen: a) relacionada al individuo perceptor e interprete de signos; b)



involucrada a las significaciones, significados y sentidos, y c) vinculada al imaginario y al mundo de los símbolos. Estamos hablando de la imagen marcada culturalmente y de cierta manera determinante en los procesos culturales.

El 20 de julio de 1969 millones de pantallas televisivas alrededor de la tierra transmiten imágenes hasta entonces concebidas sólo en los mundos oníricos: el hombre pisando la luna. Allá, Mike Collins fotografía al héroe y la imagen resulta culturalmente ícono de iconos, huella de huellas, símbolo de símbolos. La

⁵³ En el mismo documento de G. Giménez encontramos clasificaciones de cultura, rescatamos la visión anglosajona por considerar que es la más dominante: Los ámbitos que abarca son muy propicios para este trabajo: *alta cultura* (bellas artes), *cultura folklórica* (originaria de sociedades preindustriales), *cultura de masas* (producida y difundida por los *media*), *cultura popular* (próxima al sentido de cultura de masas, pero sin connotación negativa) y *subcultura* (segmentos sociales específicos: jóvenes, negros, homosexuales, etc.) (*idem*).

pose de Neil Armstrong es idéntica a la pose de cualquier persona retratada en lo habitual, la diferencia está en lo histórico-social del hecho y la combinación imagen-*massmedia* lo cual, paradójicamente, hacen posible que a pesar de la distancia, en “una magnífica desolación”, como diría Edwin Aldrin, un astronauta esté acompañado por toda la humanidad, y ya convertido en imagen el mismo astronauta, con todo huellas y símbolos, ahora acompañe a la humanidad que no había nacido entonces. Con este ejemplo se detecta de inmediato que la sociedad de cada época, sobre todo la moderna, se desarrolla y se guarda en imágenes, a tal grado que es viable crear el *flash back* de la historia del mundo. No es vanagloria, sino reconocimiento del poder de las imágenes y la función que desempeñan en la sociedad, para actuar en consecuencia porque las cosas han cambiado.

En la genealogía de la imagen digamos que es indiscutible que ésta siempre se ha creado con un sentido. En la cueva no hay pretensiones estéticas, ni siquiera se quiere representar, sólo se copia el entorno. En el medioevo y el renacimiento sucede exactamente lo contrario. Pero, además, el arte está colmado de significaciones. En la modernidad la situación

es compleja, una sobresaturación de imágenes gravita por el mundo, cada cual con uno o más sentidos (artístico, ideológico, político, informativo, comercial, etc.) y su carga simbólica, muchas veces difícil de leer, pero siempre como recurso fácil para influir en la acción social. Ante esto, sentido, significación, simbólica de la imagen, no deben considerarse mero fenómeno diacrónico. Es mejor, enfaticémoslo, reflexionarlos en las «relaciones» de la modernidad con el pasado, pues entender éstas requiere examinar operaciones de



«ritualización cultural», como explica Néstor García Canclini, subrayando: “Para que las tradiciones sirvan hoy de legitimación a quienes las construyeron o las apropiaron, es necesario ponerlas en escena” (2005a: 151).

Con esta idea de García Canclini estamos en la posición de ver la imagen del mundo a través del mundo de la imagen. Es decir, reconocemos la ecumenicidad icónica en la sociedad

cuyo imaginario es el péndulo que se mueve entre la realidad y sus representaciones. En medio, el hombre moderno es frágil ante un conjunto de conocimientos sostenidos, según conceptos del mismo teórico, en “la construcción visual y escénica de la significación”. Y si agregamos que los creadores de imágenes están vinculados al poder político, económico, ideológico, etc., resulta que la imagen en los procesos culturales es la “teatralización de la vida cotidiana” (*cf.*, *ibidem*: 152). Sobre todo, en aquellos ambientes propicios a la oleada de lo moderno, donde la realidad, sin duda, se manifiesta en las calles, personas, edificios, aparadores, autos, flora, fauna, etc. Pero, sólo es acogida por la memoria individual y colectiva a través de sus representaciones, esas superficies planas las cuales falsamente tenemos, en términos de McLuhan, como extensiones de la realidad, cuando, en todo caso, son medios de ese mundo estetizado del que habla Mike Featherstone:

La vida cotidiana de las grandes ciudades se estetiza. Los nuevos procesos industriales brindaron la oportunidad de que el arte se introdujera en la industria, en la que se generó una expansión de los empleos en publicidad, comercialización, diseño industrial y exhibición comercial, para producir el nuevo paisaje estetizado (Back-Morss, 1983) (2000: 55).

La cita es sugestiva por la triada que se forma: vida cotidiana-industria-arte, y si alrededor de ella se pone en marcha la maquinaria, es porque ya se han establecido metas de capital (entiéndase preservación o búsqueda del poder económico, político y cultural). Entonces, la denominada estetización de la vida cotidiana viene a fomentar el “rápido flujo de signos e imágenes que satura la trama de la vida diaria en la sociedad contemporánea” (*ibidem*: 120).⁵⁴ Así, reconozcamos, el paisaje estetizado al que se refiere Featherstone, conjugado con las operaciones de ritualización cultural mencionadas por García Canclini, hacen del mundo un escenario, eso sí, a través de un imaginario que aún en la modernidad conserva el valor de las interrelaciones humanas, con sus emociones, formas de



⁵⁴ Esto que entrecorrimos es el último de los tres sentidos de cómo podemos referirnos a la “estetización de la vida cotidiana”: Los otros dos sentidos, según, Featherstone pueden referirse, el primero, a las subculturas artísticas de los años 20 del siglo pasado (dadaístas, vanguardia revolucionaria y surrealistas cuyas estrategias y técnicas ahora las utilizan la publicidad y los medios populares de la cultura de consumo). El segundo, al proyecto de hacer de la vida una obra de arte (*cf.*, *ibidem*: 118 y sig.). Aprovechamos la tercera posibilidad pensándola de una manera trivial, donde la imagen se usa con fines de mercado (industria cultural-consumo).

comunicación, creencias de culto, misticismo, simbolismo de las cosas, idea de progreso sustentado en la producción-circulación de bienes terrenales y espirituales, etc. La diferencia con el pasado es la orientación que se les da. Desde esta circunstancia, podemos creer que el trecho entre el pasado y el presente cada vez es menos prolongado. Todo se modifica vertiginosamente. Todo se hace moda. El siglo XX avanza y la sociedad se masifica, los medios de comunicación se hacen omnipresentes aliándose al fenómeno mercancía-publicidad-consumo que, sin más, ha llevado a las pantallas y los impresos las imágenes de la cotidianidad de las personas, quienes se reconocen y se confirman en ellas. Utilizando un término de Roger Silverstone, la modernidad es una especie de *patchwork* cultural.

Desde luego, “el espacio de la moda se caracteriza porque entre todos sostenemos un lenguaje de signos y significados que está en constante cambio, pero que en cada momento constituye el trasfondo imprescindible para dar sentido a nuestras acciones” (Taylor, *op. cit.*: 195). Se trata del pensamiento y conocimiento social puestos en común (comunicación), que tampoco escapan al influjo del mundo-mercancía donde la sociedad entera es la gran consumidora. Un hecho que es posible por inventos técnicos como la luz eléctrica, la telegrafía inalámbrica, el cine y la radio. Claro, pronto las teorías se vuelcan sobre este enlace signico, cognitivo, técnico y económico tan influyente que, Horkheimer y Adorno, en 1947, acaban conceptualizándolo



como una «industria cultural». Al cotejar las características de la democracia de masas estadounidense y la Alemania nazi detectan lo que Jesús Martín-Barbero considera “la irracionalidad que articula totalitarismo político y masificación cultural como las dos cara de una misma dinámica” (1997a: 50). El asunto no es cualquier cosa, se trata de la disyuntiva histórica de la cultura. Un verdadero



parteguas histórico. No hay que olvidar las estrategias del capitalismo, fincadas en una sociedad imaginada por los individuos, cuyos deseos, pasiones, sentimientos, diversiones, etc. no son lo que ellos creen porque los cubre, digámoslo con una frase marxista, un “velo mítico engañoso”. Las cosas, y peor aún, la cultura y sus individuos, en determinado momento representan mercancías. No es una aseveración extrema, Castoriadis es enfático cuando se refiere a la posición subyacente de la economía (producción-consumo) a los *criterios* económicos.

Son un valor supremo de la vida social. —dice— Esto da lugar a la constitución del *producto social* específico del capitalismo. En pocas palabras, todas las actividades humanas y todos sus efectos terminan siendo considerados, en mayor o menor medida, como actividades y productos económicos o, por lo menos, como esencialmente caracterizados y valorizados por su dimensión económica (*op. cit.a: 69*).

Nada escapa a esta visión mercantil. Tenemos ejemplos de la influencia de las imágenes mediáticas impuestas desde la primera mitad del siglo XX. En los impresos representan el *glamour* europeo y el *american way of life*, decisivos en las tendencias del nuevo paisaje occidental (arte, arquitectura, moda del vestido, etc.) donde las clases sociales se contrastan y



se explota un nuevo concepto comercial: el folclor. Donde las chicas *pin ups* de los años 40, sean mujeres en fotografía o *cartoon*, muestran que el erotismo es un negocio redituable. En el cinematógrafo las primeras «vistas» son, entre otras, *Salida de los Talleres Lumière*, *Llegada de tren*, *Demolición de una pared*. Estrictamente vida cotidiana hecha espectáculo. Dice María Noel Lapoujade que “la imaginación es la capacidad de crear imágenes” (1988: 15) y con la radio la sociedad se precia de imaginar, se mira en un estatus que sólo es fantasía promovida por las afamadas marcas a través de imágenes sonoras. El paroxismo llega con la televisión,

en ella las imágenes son tan naturales que parece percibirse el frío de una Coca-Cola, la textura de unas pantimedias o el aroma de Chanel.

A todas luces la industria cultural se caracteriza como cultura de masas, cuyo distintivo, según Armand Mattelart, es la serialización-estandarización-división del trabajo que “sella la

degradación de la función filosófica-existencial de la cultura” (1997: 54). En adelante la sociedad es permeable a la producción y el consumo masivo, proceso que sugiere la crítica del momento, como sucede en el período de la industria cultural donde, antes de su ocaso a finales de los años 70 del siglo XX, se demuestra que se sustenta en imagen-medios-mercancía. En lo sucesivo la tendencia social al consumo, o bien, los modos de inducir a esta práctica, abre otros



lapsos para el análisis. Recordemos la «cultura del ocio» que acuña las imágenes fetichizadas y estereotipadas de cosas y personajes específicas para cada público. El alimento onírico es el poder de Superman o la magia de Harry Potter, la sensualidad de Marilyn Monroe o el erotismo de Madonna, el rock a la Rolling Stones o el pop a la Backstreet Boys,

John Travolta protagonizando *Fiebre de sábado en la noche* o el joven de hoy que en el «antro» es el admirado danzante de un ritual moderno. Con base en Edgar Morin, ciertamente el público “admira el vacío insondable de los rostros hermosos en los cuales proyecta su alma”, pero de igual forma se identifica con el héroe y sus hazañas. Las estrellas llenan los sueños, sin olvidar que éstas son fabricadas por el *star system* (1964a: 193 y sig.) (Anexo 2.2).

Los cuestionamientos a la sociedad capitalista son perennes. Guy Debord identifica la «sociedad del espectáculo» (1967), la del individuo pasivo y deseos compulsivos de compra. Según Nicholas Mirzoeff en ésta, el aumento de la cultura “dominada por la imagen se debe al hecho de que «el espectáculo es *capital* hasta tal punto de acumulación que se convierte en imagen» (Debord, 1977, pág. 32)” (2003: 53). La publicidad es la manipuladora, todo recupera y adapta para una sociedad que se idealiza espectacular. Como explica Eco: selecciona los aspectos fundamentales de lo percibido con base en *códigos de reconocimiento*. Por ejemplo, de una cebra se reconocen las rayas no la mandíbula que es igual a la del asno o el caballo (*cfr., op.*



cit.b: 225). Y algo quizá más significativo, como se ve en el anuncio de calzado, invariablemente se asocia al símbolo y a la búsqueda de sentido (singularidad, elegancia, etc.). Además, de manera extraña, la complejidad del signo le da relevancia ante el espectador; por ejemplo, el ala de *Nike*, diosa griega de la victoria, ha trascendido universalmente como logotipo de una marca deportiva, más que como símbolo



mitológico. Hoy se le liga al triunfo, la gloria, el éxito, la movilidad y velocidad del deporte. Y a la prosperidad del marketing, para lo cual se recurre a figuras del espectáculo. Ronaldinho, es el futbolista mejor pagado en el mundo, en la temporada 2006-2007 tuvo ingresos por 357 millones de pesos. De éstos, 2% fueron por primas; 35% por salario y 62% por contratos publicitarios (cfr., Gutiérrez, 2007). Los «hombres marca» (v. gr. Michel Jourdain) son la imagen creada por la publicidad para mantenerla en la industria del espectáculo y garantizar el lugar del producto y la marca en el mercado.⁵⁵

En la crítica de Debord a la cultura espectacular en la que está inmersa la sociedad, 1º) el espectáculo no es un conjunto de imágenes, sino una relación social de personas, mediatizada por imágenes; 2º) no es el abuso de un mundo de la visión, pero si la visión del mundo objetivado; 3º) los creadores del espectáculo, dueños del poder económico, son quienes invaden espectacularmente la superficie social, y 4º) el movimiento de trivialización domina a la sociedad moderna con deslumbrantes diversiones que hacen del mundo el producto del pseudodisfrute (cfr., Mattelart, *op. cit.*: 65). Desde esta visión, efectivamente todo se trivializa bajo el pensamiento hegemónico donde *business are business*, y en nombre de ello la imagen se manipula a través de la publicidad y los medios. Ya en el espectáculo la realidad se diluye en la imagen, la vida cotidiana se hace ícono. Pongamos de ejemplo dos muertes que han sido noticia mundial y sus imágenes mediatizadas son veneradas por sus respectivos dolientes: El

⁵⁵ Es importante la distinción que Marcelo López hace entre producto y marca, conceptos cada día más radicales. Los productos se compran, las marcas se adquieren; los productos tienen precio, las marcas tienen valor; los productos se desgastan, la marca perdura, los productos se consumen, la marca permanece; los productos denotan, las marcas connotan; los productos son realidad y las marcas percepción (en *a!DISEÑO*, 2007: 24).

11 de septiembre de 1973 es fotografiado el presidente Salvador Allende, antes de ser asesinado por los carabineros que asaltan el palacio de la Moneda para poner fin al socialismo chileno. El *New York Times* difunde el documento gráfico por lo cual gana el premio que anualmente entrega, en pomposa ceremonia, la Federación Mundial de Fotografía de Prensa. Asimismo, en 2007



muere el Capitán América. El superhéroe, luego de 66 años de hazañas proestadounidenses, es abatido por un bala en el cuello y otra en el estomago, disparadas por un francotirador a la salida de un juzgado. La imagen aparece en su historieta (2007, No. 25), pero es difundida por infinidad de medios impresos y electrónicos.



La muerte de Allende y el Capitán América demuestra la tradición simbólica en la hermenéutica de la imagen, de igual forma exhibe la intervención publicitaria y mediática como símbolo de la victoria de la industria cultural que han colmado de productos y marcas el imaginario moderno. Con esto es de entenderse que la percepción de los consumidores sobre la imagen mediática es subyacente a la imagen simbólica. Se trata de una imagen que pasa de su simplicidad en el medio a su significación cultural. En voz de Silverstone, el símbolo “constituye para

nosotros, como seres sociales, los intentos de dominar la naturaleza, de dominar a los demás, de dominarnos a nosotros” (1996b: 43). Es la imagen que ya de por sí polisémica recurre a lo polisémico de la cotidianidad para influir en las formas de pensar y actuar. Es la creación del ícono mediático. Refiere Gubern que al preguntársele a Mark David Chapman por qué asesino a John Lennon, respondió: “no era consciente de estar disparando contra una persona real, sino contra la imagen que aparecía en la portada de un disco” (*op. cit.a*: 65). También Mirzoeff relata que la persona más fotografiada en la era moderna fue la princesa Diana, generando

ingresos, voluntaria o involuntariamente, a empresas y personajes. “Producto de estantería”, se definía a sí misma. Un ejemplo: los *paparazzi* la retrataron, distinguiéndose en la imagen un bolso de Dior que costaba mil 100 dolares, fue regaló de Bernadette Chirac, esposa del presidente francés. En los siguientes seis meses se vendieron 200 mil bolsos iguales y había una lista de espera a escala internacional (*cfr., op. cit.: 315-345*).

Jean Baudrillard marca el año de 1983 como el fin de la sociedad del espectáculo y la entrada en vigor de la edad del simulacro. No obstante, con los planteamientos de éste y otros períodos de crítica al papel de los medios, publicidad, imagen y consumo, relacionados a las creencias, pasiones, sentimientos y rituales (orar, danzar, comer, vestir, divertirse, etc.), vemos que los paradigmas de la industria están latentes. Se han posicionado de la imagen mediática constituida por una compleja semiótica difícil de interpretar por el individuo consumidor.

El imaginario simbólico del posmoderno *homo massmediaticus* está conformado por una compleja arquitectura de toda clase de signos provenientes del espacio de la representación mediática que connota el imperio de las industrias culturales de cobertura planetaria. Como diría Charles Peirce, el hombre es un signo, pero sometido al imperio de otros signos como los del poder mediático (Espinosa, *op. cit.: 11*).

Definitivamente, las cosas están cambiando, la industria cultural le va configurando al «voyeur social» un nuevo orden visual que requiere del análisis semiótico para definir la disyuntiva de los procesos culturales.

2.4. EL NUEVO ORDEN VISUAL

La imagen ha llegado al siglo XXI con la impronta tecnológica que trastoca los paradigmas sociales de representación y percepción de las cosas del mundo. Con más soportes técnicos la cotidianidad se muestra socializable y la diversidad socio-cultural es mundializable.

- En 1995 *Disney-Pixar* produce *Toy Story*, la primera película en tercera dimensión (3D). A lo largo de la siguiente década se da una marcada competencia en el mercado cinematográfico de la imagen computarizada. *La era de hielo*, *Monsters, Inc.*, *Shrek*, *Cars*, *Dinosaurios*, *Jurassic Park*, *The Mask*, son parte de la larga lista de cibericonos fílmicos.
- En abril de 1998 Edward O. Fritts, presidente ejecutivo de la National Association of Broadcasters anuncia, en la convención celebrada en Las Vegas, Nevada, el nacimiento de la «era digital» (Gómez Palacio, 1998:35).

- En el año 2005 la marca *Hasselblad* presenta la cámara digital profesional con el sensor más grande del mercado, con almacenamiento en tarjeta de memoria, disco duro integrado y/o directo a computadora. Por su parte, en 2007, la empresa *Hewlett Packard* presenta las impresoras de alto formato que garantizan mayor calidad de imagen y una durabilidad hasta por 200 años. Se incrementan las posibilidades de producción y conservación de imágenes.
- El 30 de diciembre de 2006 el derrocado presidente de Irak, Saddam Hussein, es ahorcado en Bagdad. El acontecimiento fue catalogado como secreto de Estado, no obstante con la cámara de un teléfono celular se tomaron imágenes que fueron difundidas a través de Internet por la cadena Al Iraquiya (Periódico *La Jornada*).
- El 17 de mayo de 2007, en el Día Mundial de Internet, la Asociación Mexicana de Internet (Amipci) afirma que de los 22 millones de usuarios en el país, “67 por ciento han subido por lo menos una fotografía o un video al ciberespacio” (Periódico *Reforma*).

Estos hechos, tomados al azar de una historia ya habitual, reflejan la presencia de un nuevo orden visual, resultado del desarrollo de las modernas tecnologías de la información y la comunicación, igual como sucedió cuando la invención de la fotografía, cine, televisión, video tape, video, los sistemas a color, entre otros. Ahora, la diferencia es el acelerado avance tecnológico⁵⁶ que al incrementar las potencialidades mediáticas ha empequeñecido al mundo. No es metáfora, la cobertura e inmediatez de la difusión de información acorta las distancias espaciales; el entorno virtual⁵⁷ prácticamente pone de frente a las sociedades, salvando fronteras e idiomas. Además, la digitalización de los soportes técnicos impacta en la generación de ideas, conceptos y proyectos que hoy se abocan a estandarizar lo diverso. Es así, que resulta algo ineluctable lo que afirma José C. Lozano Rendón:



Uno de los efectos más importantes del coherente y repetitivo mundo de imágenes y mensajes que llegan simultáneamente a miles y miles de hogares es el de la *homogenización (mainstreaming)* de los valores, creencias y visiones del mundo en grupos sociales que por sus características demográficas, sociales, económicas y raciales, deberían de mostrar diferencias radicales (1996: 145).

⁵⁶ Las estadísticas señalan que para comercializar la fotografía tuvieron que pasar 112 años; teléfono, 56; radio, 35; televisión 12 (Menéndez, 1974: 142). Asimismo, en Estados Unidos, la radio necesitó 30 años para alcanzar una audiencia de 50 millones; la TV, 13 años e Internet sólo cuatro años (Gubern, 2000c: 124).

⁵⁷ Es la visualización de un mundo o escenario generado por computadora donde los usuarios interactúan (*cfr.*, Malvido, 1999: 65).

Tal homogenización de la sociedad debemos contemplarla con suma reserva, pues históricamente se ha visto que la diversidad cultural enriquece el conocimiento de los individuos y sus prácticas sociales. A propósito, Pablo Lazo, en contrasentido a esta estandarización, especula sobre el imaginario colectivo inserto en un entorno común, donde la interrelación de conocimientos propios de cada grupo cultural, que van desde el saber tradicional, mítico, ritual, estético, etc., hasta el tecnológico, económico y demás, “crearían algo así como un ‘conocimiento transcultural’ o un conocimiento cultural reivindicado en lugar de un conocimiento global nivelador de las diferencias culturales” (cfr., 2007: 56). A sabiendas de que esto es posible, con la necesaria participación de los grupos sociales, lo notable es que prevalece la omnipotencia mediática y la omnipresencia de las imágenes que no precisamente hacen personas



omniscientes y si multiplican a los asiduos consumidores de mensajes, absortos por la diversidad de soportes técnicos,⁵⁸ la comprensión de nuevos lenguajes⁵⁹ y la mirada de imágenes, que traen consigo ideas y formas de vida inéditas planteadas desde el poder.

Definitivamente, consumidores, medios y mensajes han evolucionando a lo largo de esos «entornos imaginísticos»,⁶⁰ como dice Gubern y que ubica en la denominada *iconosfera* (Gilbert

Cohen-Seat, 1959), surgida del cine y la televisión; la *semiósfera* (Yuri Lotman), ámbito de los signos (icónicos) que involucran al hombre moderno; y la *mediasfera* (Abraham Moles), con

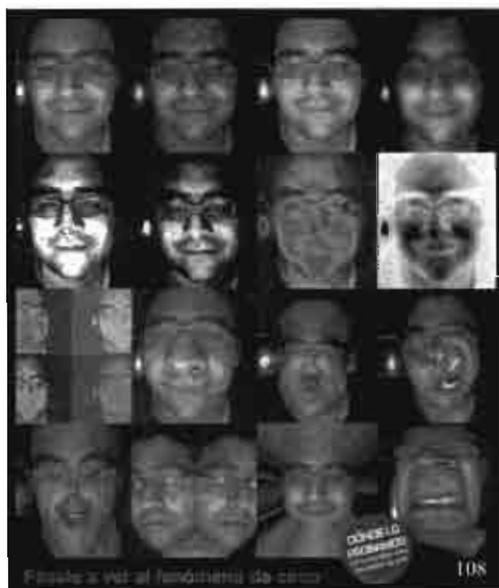
⁵⁸ Computadora, escáner, pocket PC, USB, videgrabadora y cámara digitales, televisión de plasma, DVD, teléfono móvil, videoteléfono, videolentes, ipod, iriver clix, iphone, palm, xbox, etc. Son dispositivos para crear, almacenar y reproducir imágenes.

⁵⁹ Ciberespacio, virtual, digital, inteligencia artificial, Internet, página Web, e-mail, hipertexto, multimedia, pixel, etc. Son modelos, programas y elementos donde se crea y/o circula información audiovisual.

⁶⁰ Se refiere a los ambientes temporales de desarrollo de la imagen bajo ciertas premisas.

un amplio campo de acción (dinamizado por la imagen). O en las tres etapas del desarrollo cultural humano: *logosfera*, *grafosfera* y *videosfera* (Regis Debray). Y, sobre todo, en la «civilización de la imagen» (Enrico Fulchignoni, 1969), donde manifiestamente la densidad y diversificación imaginística ha superado a cualquiera de las otras etapas, multiplicándose de manera descomunal. Para Gubern, cada una de estas propuestas confirma la función fundamental de la imagen en la comunicación social contemporánea y en el nuevo modelo cultural que establece (*cfr.*, Gubern, *op. cit.*: 107-108). Por si no bastara, la impronta tecnológica trae consigo nuevas denominaciones: «sociedad de la información» y «sociedad del conocimiento»,⁶¹ esta última, caracterizada por la superconexión de los individuos y la paradoja de ser una «sociedad *wireless*»,⁶² en la cual *hardware* y *software* han incrementado la potencia de los medios de comunicación y la desorbitante y cuasi incontrolable producción, intercambio y ubicuidad de la imagen mediática.

Estamos refiriéndonos a medios e imagen en plena época del ciberespacio,⁶³ que cobra vida con tan sólo un clic; de la realidad virtual,⁶⁴ ese artificio tecnológico convertido en paradigma, y de la digitalización de los dispositivos técnicos, que van dejando atrás la kodakización y la imagen de puntos, para dar paso a la pixelización y el sistema binario de unos y ceros (ver pie de página 8). Es el tiempo



⁶¹ Bell (1979) y Druker (1994) señalan en un cuadro las cuatro etapas principales de la historia, el recurso principal de cada una y su duración: 1ª) agrícola/materia/10 mil años; 2ª) industrial/energía/200 años; 3ª) de la información/información/48 años, y 4ª) digital/conocimiento/vigente (Gómez Palacio, *op. cit.*: 3).

⁶² *Wireless* (sin cables) es el término que se aplica a los implementos tecnológicos o soportes inalámbricos (mouse, teclado, teléfono, etc.). Incluso, hoy se habla de comunicación inalámbrica (Internet, teléfonos móviles, palm, entre otros).

⁶³ Palabra creada por el escritor de ciencia ficción William Gibson, en su novela *Neuromancer* (1984), con la cual se refiere a espacios tridimensionales sintetizados por computadora. Como visualización especializada de información en sistemas de procesamientos de datos que recorren redes de comunicación, se puede definir como "un «reino de sensaciones»: su consistencia deriva solamente de la presencia de uno o más usuarios para los cuales las entidades matemáticas del espacio virtual se transforman en indicios de la presencia de objetos reales" (Bettetini y Colombo, 2004: 97).

⁶⁴ Dice Gubern que la expresión realidad virtual constituye un oxímoron, una paradoja verbal voluntariamente provocativa conformada por dos conceptos contradictorios y autoexcluyentes, ya que algo no puede ser real y virtual a la vez, por eso hay quienes se refieren a *artificial reality*, *virtual World* o *virtual environment*. Como sea la realidad virtual es un sistema informático que genera entornos sintéticos en tiempo real, rigiéndose en una realidad ilusoria al tratarse de una realidad perceptiva sin soporte objetivo, existiendo sólo en la computadora (*cfr.*, *op. cit.*: 155-156).

de la imagen mediática marcada por las TIC, la cual conlleva una transición cultural que demanda a los individuos, por una parte, a tener contacto con los soportes técnicos para procesar información y establecer comunicación y, por otra parte, a interpretar las nuevas formas de representar las cosas del mundo. Aquí, cabe la mención de Alain Renaud sobre las nuevas tecnologías de la imagen (NTI) que tienen otro modo de relacionarse con lo visible y de tratar a la imagen:

Ésta permite anticipar activamente lo Real físico, re-producirlo y manipularlo mediante simulación interactiva. La imagen se hace «*imagerie*» (producción de imágenes) dinámica y operacional que integra al sujeto en una situación de experimentación visual inédita (en Baudrillard, *et. al.*, 1990: 11).

Recuperando estas ideas de Renaud digamos que si para Baudrillard en los años 80 inicia la edad del simulacro, donde el voyeur social rinde culto a las imágenes creadas a semejanza de la realidad; hoy, en la prosperidad de la cultura electrónica, cabe pensar que es el turno de la simulación, donde no hay certeza de que las imágenes mediáticas representen a los



objetos reales, porque se sospecha que han sido manipuladas por recursos como el Adobe *Photoshop*, un programa que tergiversa la imagen de la imagen. Gianfranco Bettetini y Fausto Colombo refuerzan la idea de que la *simulación* semánticamente es dudosa, pues “significa engañar, ilusionar, pero también «reproducir directamente, imitar»”. Estas dos últimas acepciones tienen lazos estrechos en el

ámbito de los signos, y estos autores nos recuerdan que para Eco “signo es todo aquello que puede ser usado para mentir”. Por esto, la idea de Bettetini y Colombo de considerar que todo lenguaje simula, construyendo modelos de la realidad que no necesariamente corresponden a los objetos a los que se refieren. Y es que el lenguaje describe la realidad sólo alejándose de ella y simulándola (*cf.*, *op. cit.*: 82).

A propósito, la imagen que se genera en la computadora, *imagen sintética* o *ícono sintético*, nos regresa a la discusión (subcapítulo 1.3) sobre la verdadera o falsa existencia del objeto referencial, igual como se ha pensado con la pintura, donde lo representado puede ser

sólo producto de la imaginación del creador de imágenes, a diferencia de la fotografía tradicional que, obligadamente, es conatural con su referente, en palabras de Barthes. O sea, no es extremo señalar que en el nuevo orden visual tenemos una permanente incertidumbre con la imagen, sobre todo la mediática, y aún más con la publicitaria, que está en un punto equidistante con la representación de lo real y con la obra de la imaginación desencadenada por la tecnología. Es el tiempo de lo virtual, “un auténtico producto de la simulación”, según Bettetini y Colombo, quienes concretan: “Lo virtual no se refiere a aquello que es el objeto, sino a aquello que se sabe de él” (*ibidem*: 90). La cuestión es que, precisamente en la imagen mediática, la de mayor cobertura social, la simulación de la realidad abarca cada vez más espacios, y debemos aceptar que la estamos haciendo una forma de vida y de cultura, porque hay una fascinación por los instrumentos tecnológicos que la promueven, los cuales se desbordan de posibilidades comunicativas e informativas. Además, por la seducción de lo virtual que multiplica el conocimiento de los mundos sin salir de casa. Internet (red pública) e Intranet (red privada), teléfono móvil, televisión digital y CD-Rom (Compact Disk-Read Only Memory), son la nueva pantalla chica donde al instante todo se presenta como espectáculo: musicales, deportes, cultura, erotismo y hasta la guerra. La omnividencia tecnologizada es lo de hoy, y la atracción por tener el mundo ante nuestros ojos con tan sólo “*point-and-click* o «señalar y clicar»” (Mirzoeff, *op. cit.*: 24) incrementa cada día el número de *cyberholics* o adictos al ciberespacio.



El escenario visual en la época de la World Wide Web (WWW), la famosa «Red», y del tratamiento de la imagen con sistemas pixelares, redefine el régimen de discursividad y de una *episteme*. Lo mismo sucede con la praxis de los creadores de imágenes mediáticas. En cuanto al usuario, si el control remoto le ha dado la posibilidad de controlar la pantalla, el mouse de la computadora le ha permitido tener injerencia al programar y producir mensajes diversos que circulan por la telaraña informática. En otras palabras, el desarrollo de las TIC ha modificado la unidireccionalidad característica de los medios tradicionales por formas de comunicación más interactivas no reactivas. Con base en lo que señala Joan Costa, los medios actuales son

bidireccionales, personales, conversacionales. En el intercomplemento mediático el individuo es actor, no receptor pasivo, lo que significa cambiar la relación de los consumidores con las marcas y los productos” (*op. cit.*: 144). Pese al papel más dinámico de los individuos con los medios no hay duda de que la tecnología nos ha sobresaturado visualmente y el voyeur común va dando paso a un sujeto iconólatra, inserto en un mundo ilusorio mostrado por la imagen mediática, que al final de cuentas refleja las relaciones de poder en la sociedad, en él se decide



gran parte de lo que vemos en los medios. La imagen que nos llega a través de cine, televisión, DVD, prensa, historieta, publicidad, computadora, teléfono móvil, xbox, etc., se crea desde la perspectiva de las naciones industrializadas. La realidad del mundo, modelo de sociedad, prototipo de personas, son “un diseño a la medida de sus estilos y pensamientos” (Montagu,

2004: 32). De por sí la imagen mediática es atrayente,⁶⁵ llena de significación. Con la digitalización su influencia ha aumentado, los imaginarios están cambiando, igual los modos de relación social; se han creado nuevas necesidades, por lo tanto nuevas formas de consumo. “La identidad, dice Adriana Malvido, ya no está dada por la pertenencia a una determinada porción geográfica, o por la compartición de iconos patrios, sino por los gustos que se comparten con los individuos de otros continentes” (1999: 164).

El hombre moderno vive en un mundo mediático el cual se está representando con imágenes digitales. Quizá la vista ordinaria no lo distinga, pero son distintas a la fotografía tradicional y más al dibujo y la pintura. Es evidente que la imagen tecnologizada requiere una mirada más amplia y habilidad para el manejo de las nuevas herramientas que han invadido todos los espacios. De aquí, surgen un sinfín de novedosos conceptos como el *copy art*, el

⁶⁵ Parece sosería decirlo, pero con la idea de que la imagen mediática es atrayente, no queremos ni siquiera insinuar de que es bella, un término que, desde el planteamiento de Gadamer, nos parece más pertinente relacionar con las manifestaciones del arte. «Lo bello», según Gadamer, “goza del reconocimiento y de aprobación general”, simplemente es algo que gusta. “sin ninguna referencia a un fin, sin esperar utilidad alguna lo bello se cumple en una suerte de autodeterminación” (*cf.*, 2002: 50). La imagen mediática sí tiene un fin preciso y para alcanzarlo su pretensión primera, independientemente de ser bella o no, es atraer, en la sinonimia de seducir, suggestionar, encantar, cautivar, etc.

computer art, y Joan Costa habla de la *tecnoestética digital*, que conforma el *kitsch*,⁶⁶ un estilo corriente presente en la televisión, revistas e Internet. También menciona al *tecnokitsch* que ha



producido la primera generación de actores virtuales: los *vactors* o *synthespians* (actores sintéticos). Una de las supercriaturas virtuales engendradas es Aki Ross, heroína protagonista de *Final fantasy*, primer largometraje con personajes, decorado, paisajes, efectos especiales, actores secundarios y protagonistas de apariencia real, fabricados en la computadora (*cf.*, *op. cit.*: 158).⁶⁷

Como cuando el hombre figuró su realidad en las cavernas, igual que en el renacimiento, parecido a la aparición del cine o la televisión, la imagen en la era del ciberespacio ha irrumpido todos los ámbitos sociales y es un elemento significativo de las TIC. Sus modos de representar el mundo no son nada ortodoxos, pero como define Javier Covarrubias:

No quiere decir que las nuevas herramientas atenten contra los valores del arte y la cultura, porque hay valores universales que sobreviven. Lo que es posible que caigan son los valores artificiales, pero entonces el privilegio no es de la tecnología sino de quien está atrás de ella. Si fui capaz de ser sensible y creativo con la piedra, el pincel o el lápiz, ¿por qué no habría de serlo con la tecnología que está configurando mi nueva cultura del tercer milenio? (Malvido, *op. cit.*: 114)



⁶⁶ *Kitschen* es una palabra alemana que significa chapucear, hacer chapuzas. Dice J. Costa que en la estética *kitsch* define la producción de lo falso, es una acumulación ostentosa de lo falso (*cf.*, *op. cit.*: 157). En *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas* (1977), Eco tiene todo un apartado ("Estructura del mal gusto", pp. 79-151) ocupándose de este término.

⁶⁷ Como caso contrario señalemos que la imagen de los videojuegos se ha aprovechado para representarse en cine con personajes reales, es el caso de Lara Croft, del juego *Tomb Raider*, la imagen más conocida en este tipo de artefactos de diversión y la encarna la actriz Angelina Jolie.

IMAGEN, MEDIOS Y EDUCACIÓN

Lo que aquí llega trae las huellas de un largo recorrido. Venía yo de la filosofía y, por los caminos del lenguaje, me topé con la aventura de la comunicación. Y de la heideggeriana morada del ser di así con mis huesos en la choza-favela de los hombres, construida en barro y cañas pero con radiotransistores y antenas de televisión. Desde entonces trabajo aquí, en el campo de la massmediación, de sus dispositivos de producción y sus rituales de consumo, sus aparatajes tecnológicos y sus puestas en espectáculo, sus códigos de montaje, de percepción y reconocimiento.

Jesús Martín-Barbero. *De los medios a las mediaciones* (1997a)

3.1. LAS MEDIACIONES EN LA EDUCACIÓN

Con el epígrafe tendemos un puente que une los capítulos que tratan del precepto semiótico y constitución socio-cultural de la imagen a este tercero que, basado en aquella raigambre teórica que le antecede, vincula la imagen a los procesos comunicativos y educativos. Es de aclararse, que aquí nos estamos refiriendo a la *comunicación* como «acción social», permeada de codificaciones, decodificaciones, imaginarios, simbolismos, etc., y destacamos su función mediática, donde se manifiesta la significación cultural de los contenidos. Asimismo, tenemos a la *educación* como un «fenómeno social» que resulta del momento histórico donde afloran hábitos, conductas, valores, creencias, tradiciones, etc. No la consideramos sólo como una práctica escolarizada, sistemática y ordenada para enseñar y aprender, sino también como un conjunto de influencias cognitivas sobre la vida diaria de las personas.⁶⁸ Finalmente, sale a relucir la relación comunicación-educación, campos que en su dinámica se influyen recíprocamente y hacen un binomio inseparable por los elementos involucrados en sus procesos. De todo esto, emana una interacción entre procesos educativos y grupo social, la cual

⁶⁸ La educación la contemplamos en sus tres modalidades: a) formal, que es el sistema educativo donde el aprendizaje tiene lugar en las aulas, a través de una curricula oficialmente reconocida y estructurada cronológicamente desde la educación elemental hasta la superior; b) no formal, que está organizada fuera de la curricula formal y el aprendizaje recae principalmente en los alumnos, sus contenidos son muy específicos, pues están dirigidos a ciertos individuos, y c) informal, donde las actitudes, valores, habilidades y conocimientos son aprendidos por los individuos a lo largo de su vida, por medio de la familia, amigos, trabajo, instituciones religiosas, culturales, educativas y, desde luego, por los medios de comunicación (*cf.*, Meléndez, 1984: 3-17).

implica la intervención de múltiples mediaciones. Pues bien, veamos el papel que tienen éstas entre los individuos sociales y la educación. Ellos, que aprenden “en cualquier momento o situación” y muchas veces sin que sean conscientes de esto (*cfr.*, Orozco, 1991a: 13). Aquella, una actividad continua de gran complejidad y profundas diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ambos, determinantes en la percepción y posición social de los sujetos. Y si la educación hace par con la comunicación, ésta última se muestra entre sus mediaciones principales por ser una facultad humana, un quehacer social y, justamente, porque involucra a los medios y a uno de sus elementos más ecuménicos: la imagen.⁶⁹

La revisión de las mediaciones en la educación la hacemos con base en el paradigma propuesto por Jesús Martín-Barbero y desarrollado metodológicamente por Guillermo Orozco Gómez.⁷⁰ El primero de ellos las conceptualiza en distintos momentos y así, se refiere a una mediación cultural, digamos, la principal, después surgen otras ya específicas como consecuencia de las prácticas sociales. Luego, relaciona mediaciones con las prácticas comunicativas, particularmente de las audiencias. Por esto, concluye que mediación es una instancia cultural “«desde donde» el público de los medios produce y se apropia del significado y del sentido del proceso comunicativo”, viéndose involucradas las dimensiones de socialidad, ritualidad y tecnicidad (*cfr.*, Orozco, 1974b: 74). Martín-Barbero nos acerca a la relación cultura-comunicación. Por su parte, Orozco las involucra en la interacción medios-audiencia. Desde este enfoque, y a partir de su tipología donde ubica categorías de mediaciones, las distingue 1) “como procesos de estructuración derivados de acciones concretas o intervenciones en el proceso de recepción televisiva”, y 2) “de las «fuentes de mediación» o lugares en que se originan estos procesos estructurantes” (*idem*). Orozco explica que la mediación es acción y discurso, ninguno como algo particular, sino como un proceso complejo y difuso, distinto a todo lo que lo compone. Es inobservable como la clase social que no se ve,

⁶⁹ Hagamos notar que el análisis de las mediaciones parte de las interrelaciones de los individuos con ciertas instancias, como la cultura, los medios, la educación, la familia, etc., las cuales en determinado momento también tienen la función de mediadoras, pues, considerando lo que dice Nilda Jacks, las mediaciones se combinan de forma diferenciada en cada situación empírica, dependiendo de la relevancia que cada una puede adquirir según las prácticas de los sujetos analizados (en Orozco, *ibidem*: 58). Aquí, tenemos a la educación en un papel protagónico y en sus vínculos con las personas en ella interviene diversas mediaciones. Pero, en otros momentos la educación misma es mediadora, como cuando interviene en la relación medios-audiencias.

⁷⁰ En este subcapítulo sólo nos quedamos en la referencia a la *teoría de las mediaciones*. La abordamos por ser una propuesta fundamental que ha abierto caminos para los estudios de recepción. Aunque, el propio Orozco luego habla de la *teoría de la producción de sentido* y Sergio Caletti plantea la *teoría de la producción social de las significaciones*.

pero se infiere. Se origina en fuentes culturales, políticas, económicas, clase social, género, edad, etnicidad, medios, condiciones situacionales y contextuales, instituciones y movimientos sociales. También se origina en la mente, emociones y experiencias. Todo esto es fuente de mediación que puede mediar otras fuentes (*cf.*, *ibidem*: 74-75). A pesar de que sus planteamientos los encamina al análisis del proceso de recepción televisiva de los niños, es quien nos aproxima más a los ámbitos educativos al definir la mediación en el proceso de aprendizaje (educación informal):

La mediación —dice— se entiende aquí como el conjunto de influencias que estructuran el proceso de aprendizaje y sus resultados, provenientes tanto de la mente del sujeto como de su contexto socio-cultural (Orozco, *op. cit.*a: 43).

Las observaciones de Martín-Barbero y Orozco, primero nos dejan entender las mediaciones como «la diversidad de factores socio-culturales que intervienen con su influencia en las audiencias inmiscuidas en actos comunicativos mediáticos cargados de sentidos constituidos por dichas audiencias». Luego, nos dejan esbozar algunas de las mediaciones que se pueden dar en la interacción procesos educativos-grupo social, en apariencia similares a las que se dan en la relación medios-audiencia, en tanto que en un ámbito como en otro se manifiestan procesos de comunicación y de recepción, y están permeados social y culturalmente: Sin embargo, los espacios que abarca lo educativo son muy amplios y su complejidad radica en que los procesos de enseñanza-aprendizaje se llevan a cabo en universos distintos (ver pie de página 68, modalidades educativas), desde ellos contribuyen considerablemente en la génesis de la diversidad cultural, imaginarios, conductas, valores, etc., con los que las personas, de manera individual o como grupo social, afrontan cualquier otra instancia, sea religión, escuela, familia, etc. Ni dudar ya que el individuo aprende a lo largo de su existencia, su formación intelectual y social se evidencia en todo momento. Es un axioma, y Orozco fundamenta que “en el proceso de apropiación se presentan múltiples mediaciones, de acuerdo con las instancias sociales donde éste se realiza” (*ibidem*: 30). Cuando se refiere a la recepción plantea las cinco que, según Claudia Herrán, son más destacables: cognoscitiva, cultural, referencial, institucional, videotecnológica (en Orozco, *op. cit.*b: 37). Él mismo las explica, aunque en otros espacios sugiere un grupo de cuatro: individual, situacional, institucional, videotecnológica (*ibidem*: 75) y del entorno (Orozco, 1994c: 113). Además, de las que emanan de los medios de comunicación y de la intencionalidad del emisor. Aquí, no

vamos a revisarlas de manera sistemática, el objetivo no es ahondar, ni siquiera hablar de cada una de ellas, sino en términos más generales explicar que algunas de éstas logran presentarse en los procesos educativos y que las acciones mediadas implican distintos factores, que teóricos como los que citamos y otros tratan de caracterizar. Desde luego, creemos que éstas que menciona Orozco bien pueden encajar en lo educativo, porque ellas intervienen en los procesos, procedentes “de muy diversas fuentes internas y externas, anteriores y posteriores al proceso y, por supuesto, también provienen de los mismos sujetos receptores” (*idem*).⁷¹

Los receptores en los ámbitos educativos son todos los sujetos integrados en grupos sociales y determinados por un conjunto de variables como la edad, sexo, etnia, economía. Estas variables, en cierto momento, son mediaciones con una participación importante en la educación y en esa relación dialéctica con los medios y sus mensajes visuales (actos de comunicación). Sin duda, implícitamente están presentes en cualquier proceso. Así, cuando Orozco asegura que las «*cognoscitivas*» actúan sobre el conocimiento y que en él se procesa lógicamente la información, se generan creencias y se valoran afectivamente (*cfr., op. cit.a: 30*), corroboramos que el asunto del conocimiento, con influencia de las variables, es racional, emotivo y valorativo. Ilustremos: los sujetos que ven una imagen publicitaria con la leyenda “Soy totalmente Palacio”, lo que ponen de manifiesto es cierta cantidad y calidad de información, conocimientos, sentimientos y valoraciones; elementos que median la recepción del mensaje y que influyen sobre la creencia, aceptación o rechazo de los contenidos. Pero, también el conocimiento tiene la influencia de la «*cultura*», la cual es mediadora en la interacción social y en el contacto de los individuos con los medios (*cfr., ibidem: 31-32*). Por esto, en la imagen podemos leer (o aprender) modos de consumo y de vida, conductas, gustos, estereotipos, etc. La imagen es cultura, comunicación y educación.



Lo mismo sucede con las variables ya aludidas que pueden conformarse como mediaciones de «*referencia*». Dice Orozco que son la identidad del sujeto, ese ser en

⁷¹ El concepto de «receptor» lo consignamos para apegarnos a Orozco, pero a lo largo del trabajo utilizamos los términos «perceptor» e «intérprete» que obvian una acción humana y están relacionados a la percepción, significación y hermenéutica de las imágenes.

permanente acto de aprendizaje mediado por lo geográfico, étnico, sexual, socioeconómico y por lo cultural (o mejor dicho aquí, por la subcultura específica). Por lo tanto, podemos deducir que difícilmente tienen los mismos ojos para una imagen como ésta un empleado bancario y un integrante de los grupos dark, un creador del *visual design* y uno del *kitsch*. Lo mismo sucede entre la gente urbana y la rural. También, el género influye en la preferencia de los contenidos mediáticos que conllevan un estereotipo que distingue lo femenino y lo masculino. “Este estereotipo, a su vez, resulta de la propia educación diferenciada de la que los adultos hemos sido objeto según hayamos nacido hombres o mujeres” (*idem*). El género determina las prendas de vestir, los juegos, los juguetes, los colores, las formas de sentarse, etc. De paso digamos que lo mismo sucede con el estrato socioeconómico que posibilita el acceso a la diversidad de medios, lo cual repercute en la cantidad de programación a consumir. Por esto, las imágenes, básicamente las publicitarias, son multimediáticas.

Ya hicimos una mención a la influencia, y más que eso, a la dependencia recíproca entre comunicación (como actos cognoscitivos surgidos de los procesos de enseñanza y aprendizaje) y educación (como actos comunicativos generados por el lenguaje). Con este enfoque, ambas nociones se revelan en un individuo integrado al grupo social y al de trabajo, a la familia, la escuela y la religión. Orozco, considera que “en todas estas ‘instituciones sociales’, el sujeto interactúa, recibe, intercambia, y ‘produce’ sentidos y significados: se comunica” (*ibidem*: 35), y también se educa. En esta interacción, cada «*institución*» se vuelve mediadora según el quehacer del sujeto y aunque cada una tiene su espacio, esto no significa



que siempre coincidan, ya sea por su especificidad u objetivos o porque su evolución histórica es distinta, igual que las presiones políticas y económicas de las que son objeto. “Esta no coincidencia en ocasiones se torna franca competencia por hacer valer los sentidos y significados de una institución frente a las otras” (*idem*). La muestra puede ser esta fotografía. El autor la presenta como artística, pero en ella se desbordan los preceptos religiosos, generalmente contrarios a los mediáticos. Luego, los de éstos son opuestos a los de la institución escolar la cual, a su vez, no siempre concuerda con la

visión que tiene la familia. Aquí es donde más se nota la intermediación. En lo anterior, también aplican las variables mencionadas, el aprendizaje que se pone en práctica entre una y otra institución, más una serie de significaciones que usan para legitimarse. Digamos que ante la foto, en la familia aflora la autoridad moral, en la escuela la disciplina y la buena conducta, en la religión la condena y en los medios, los signos, símbolos y significados para hacer lo más natural la significación de la realidad (*cf.*, *ibidem*: 37-38).

En las mediaciones referidas se observa el impacto de la cultura, la sinergia comunicación-educación y que en la educación, del mismo modo que en los procesos de recepción mediática o cualquier otro espacio de análisis, intervienen diversidad de ellas, manifestándose según el momento específico. En lo educativo hasta las «*políticas*» o las «*ideológicas*» (R. Silverstone) se entrecruzan. También, la «*imagen*» en sí (dibujo, pintura, fotografía, cine, televisión, video, etc.) (Pérez Tornero) con su papel mediador entre sujeto-mundo. Rostros de candidatos, obras públicas, logos, etc. influyen en competencias electorales. Historietas, dibujos animados, telenovelas, películas definen estilos de vida. El videoteléfono exige otras condiciones en la conducta de los hablantes, lo mismo la imagen digital que cuenta con mayores posibilidades de codificación y manipulación.

No podemos concluir sin marcar dos aspectos: 1) la noción de mediación, tan elemental en la práctica social, se manifiesta de tal forma que llega un momento en que todo parece requerir de ella. Surge una tras otra y es complicado identificarlas como tales, o si son simplemente fuentes o variables. El riesgo de extender tanto el concepto es que deje de ser funcional, por tal motivo conviene marcarle fronteras a través de una operacionalización metodológica que nos indique las que son posibles en determinada interacción, y 2) ya se dijo que las mediaciones son un conjunto de influencias, pero no intervienen en receptáculos vacíos, sino en seres que se enfrentan al medio con actitudes, ideas, valores y repertorio cultural (*cf.*, Herrán, en Orozco, *op. cit.*: 31) Pensemos, por ejemplo, en la persona y sus espacios (mediación «*situacional*»), ciertamente, el lugar donde se encuentra influye en sus actitudes. Su comportamiento no es el mismo en el hogar que en la calle, ni siquiera entre su recámara y la sala. Su conducta no es la misma en el centro escolar que en la fiesta de los amigos, ni siquiera entre él y su interlocutor más íntimo. Pero esto no significa que el individuo carezca de unidad en sus actitudes. Tiene variaciones en su interacción, pero mantiene criterios ideológicos, de gusto, de intereses, que le permiten reconocerse como un “sujeto social-

individual”, fuente y receptor de conocimientos, de estructuras mentales con las que aprehende el mundo, origen del ser social-colectivo. Por cierto, Pierre Bourdieu plantea el concepto de «habitus» para definir “un sistema de predisposiciones y actividades culturales aprendidas socialmente que diferencian a las personas por sus estilos de vida” (Lull, 1995: 96).⁷² La acción socio-cultural del individuo a la que alude el término, ya supone que los sujetos sociales tienden a tener rutinas, a reiterar sus prácticas y formas de pensar. Podríamos arriesgarnos a decir que el habitus, de algún modo, es la contraparte de la mediación. Así, la manifestación de cualquier mediación se encuentra con un sujeto que ya cuenta con unos criterios constituidos histórica y culturalmente.

En esta alusión a las mediaciones la constante es que su intervención cruza por la acción socio-cultural, donde las cosas del mundo cobran mayores significados. Entonces, hora es de reconocer que el paso dado por Martín-Barbero, planteando la transición de los medios a las mediaciones, debe abarcar la producción de sentido (Orozco Gómez) y ampliarse con la *teoría de la producción social de las significaciones* (Sergio Caletti: 1993a) (y agregaríamos: *de las interpretaciones*). Pues, sucede que en las prácticas sociales, entre ellas la comunicación y la educación, los sujetos perciben, crean, interpretan y, precisamente, le dan sentido y significación a las cosas con las que conforman su mundo y las cuales lo forman a él.

3.2. COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LA CULTURA MEDIÁTICA

Comunicación es necesariamente el encuentro de un «yo» con un «tú», es el «vínculo» donde se ponen en común signos y símbolos, donde se generan significantes, significados, codificaciones y decodificaciones. Comunicación es el «yo» interno trascendiendo, es la distinción de la especie, es cultura, pensamiento, conocimiento, acción, influencia, reacción, sinergia con el mundo y sinonimia, del «decir», ese verbo al que hace referencia Caletti:

Decir es por excelencia el acto humano de la vida en común enfrentándose a su horizonte, significándolo. No es hablar. Transitivo hasta el tuétano, decir es a la

⁷² Esta noción de “*habitus*” usada por Bourdieu corresponde al concepto de “*guión*” definido por Orozco como “representación de un evento jerárquicamente ordenado, organizado típicamente hacia la consecución de una meta o conjunto de metas”. Dice que los guiones, por los cuales ocurren las mediaciones, definen secuencias de acción y discurso y se aprenden en la interacción social a través de la observación o participación directa en la secuencia de eventos (*cfr., op. cit.* b: 43-44).

vez la posibilidad a la que se abre la primera y decisiva reflexividad, la del propio reconocimiento, de la que todas las demás se derivan. Construye al enunciador como sujeto, y al sujeto como instancia de lo poético (Caletti, 2003b).

En la cita encontramos la clave sobre el componente del «decir», esencia del proceso comunicativo. Es el lenguaje, con el cual el «yo» y el «tú» escudriñan la significación de su mundo. No se trata únicamente de las expresiones oral y escrita, versiones con las cuales se ha marcado en los tiempos y los espacios la competencia comunicativa, sino de cualquier otro medio con capacidad de expresar las sensaciones, sentimientos, emociones, necesidades. Nada extraordinario, el lenguaje son actos vividos, tan cotidiano como algún recurso corporal (seña o gesto) o tan social como el quehacer humano que va desde la elaboración del pan hasta la obra de arte. Pero, incluso en el lenguaje, el silencio «dice». Es de vastas fronteras.

El encuentro entre el «yo» y el «tú» supone la práctica de la comunicación interpersonal. Y sí, pero, aunque es la experiencia más común, también puede considerarse la más simple de las formas sociales de comunicación. Por esto, el nuevo contexto histórico exige teorizar más allá de esta relación y de la idea de preponderancia del lenguaje oral y escrito. Diría J. Manuel Pérez Tornero que son elementos “insuficientes para explicar la comunicación y el lenguaje de una sociedad de la información dominada por los medios” (2000: 85). Hoy, la competencia comunicativa abarca otras posibilidades. Desde el dibujo, pintura, fotografía, televisión o cine, casi siempre con la impronta tecnológica, se crean otros códigos y soportes de comunicación: hardware, software, píxeles, computadora, escáner, videoteléfono, teléfono móvil, ipod, etc. Socialidad y ritualidad vía las modernas «redes» comunicativas. Miríada de nuevos lenguajes que se agregan a las mediaciones de los sujetos. Con toda razón Pérez Tornero exhorta a “dar un paso profundo y sistemático desde la noción de competencia lingüística hacia la competencia semiológica en sentido amplio. De este modo, comprenderemos mejor la generación de sentido en una sociedad mediática” (*idem*).

Ya se nos está advirtiendo de las modificaciones sustanciales y del poder que ha alcanzado la comunicación moderna. Por esto, vale la pena considerar el planteamiento de Pérez Tornero, quien pertenece a una generación que avanza sobre la perspectiva de la denominada «semiótica de los *massmedia*», la cual viene configurándose desde las últimas dos décadas del siglo pasado. Todavía, en el inicio de este nuevo milenio es significativa la brecha que abre a la investigación sobre la significación e interpretación del fenómeno mediático, en campos específicos como el discurso y la semiosis del cine, televisión, radio, prensa, Internet,

publicidad, imagen.⁷³ Esta propuesta vienen a conformar todo aquel universo comunicacional que, por una parte, obtiene carácter de ciencia a partir de los años treinta del siglo XX, con los estudios emanados de la ingeniería y la sociología funcionalista, muy dirigida a entender los efectos de los mensajes mediáticos, bajo la formula lassweliana de *quién dice qué, por qué canal, a quién y con que efectos*.⁷⁴ Que, por otro lado, recibe el aporte del pensamiento estructuralista abierto más al análisis de la comunicación vinculada al ámbito semiológico y social.⁷⁵ Y, sin pasar por alto, que tiene la influencia de la visión crítica que parece ilimitada en sus investigaciones sobre medios, psicoanálisis, economía, política, sociedad y cultura. Cada campo en su sentido más amplio y ligado a los procesos comunicativos.⁷⁶

Nuestra finalidad no es hacer un recuento de las teorías en comunicación, pero es fundamental tener presente toda esta miríada paradigmática⁷⁷ y reconocer que en algunos aspectos tienen coincidencias o cuentan con elementos afines. Por ejemplo, en cualquier modelo se distinguen los tres elementos que dominan el acto comunicativo. De acuerdo con Diego Lizarazo (1998c) son la “producción o emisión, mensaje o discurso y decodificación o recepción”. En torno a ellos distingue tres momentos del desarrollo de las teorías de la comunicación: 1) el período que abarca hasta los años setenta, concentrado en los *massmedia* bajo la autoridad de los que hablan sobre los que callan. Es la revisión de la transmisión de ideologías dominantes a través de los medios; 2) la etapa que comprende el final de los años setenta y primera mitad de los ochenta, en la cual metodologías semiológicas de análisis se aplican en el estudio estructural de la significación de los textos massmediáticos, y 3) el lapso que va de la segunda mitad de los ochenta y los años noventa, donde se reconoce a los grupos

⁷³ Entre los estudios pioneros están los realizados, de los años setenta en adelante, por Umberto Eco, Roland Barthes, Jürgen Habermas, Christian Metz. Los han continuado y particularizado en distintos campos: E.W.B. Hess-Lüttich, Paolo Fabbri, Lucía Santaella, Jacques Durand, Jean Marie Klinkenmberg, Michel Pêcheux, Jean-Marie Floch, Jean Baudrillard, Gianfranco Bettetini, Paul Virilio, Giovanni Sartori, Eliseo Verón, Juri Lotman, Román Gubern, Göran Sonesson, Fausto Colombo, Dominique Wolton, Carlos Scolari, Regis Debray, Noam Chomsky, Jesús Martín-Barbero, Guillermo Orozco Gómez, Néstor García Canclini, José Manuel Pérez Tornero, Daniel Prieto Castillo, Armand Mattelart, entre otros (Espinosa, *op. cit.*: 37-38).

⁷⁴ En esta corriente los teóricos que inician los estudios sobre comunicación son Paul Lazarsfeld, Carl I. Hovland, Kurt Lewin, Harold Lasswell, Robert Merton. En los años siguientes aparecen los trabajos de Claude Shannon, Warren Weaver, Bernard Berelson, Hazel Gaudet, Wilbur Schramm, David K. Berlo, Joffre Dumazedier, Joseph Klapper, Melvin de Fleur y Marshall McLuhan, entre otros.

⁷⁵ Entre los representantes de esta corriente deben mencionarse a Claude Levi-Strauss, Roman Jakobson, Louis Althusser, Roland Barthes, Georges Friedman, Edgar Morin, Pierre Bourdieu, Michel Foucault y Abraham Moles, por citar algunos.

⁷⁶ En la teoría crítica destacan autores como Max Horkheimer, Friedrich Pollock, Leo Löwenthal, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Hans Magnus Enzensberger, Jürgen Habermas.

⁷⁷ Aquí deben considerarse las escuelas clásicas del pensamiento social: la de Chicago, Frankfurt, Birmingham; la francesa, inglesa, latinoamericana, etc.

sociales dando diversos significados a los mensajes bajo un “consumo creativo”, desde una concepción bourdieuiana⁷⁸ (cfr., Lizarazo, *op. cit.*: 77).

Luego de una larga tradición del estudio científico de la comunicación y los medios, tanto en la perspectiva positivista como en la crítica, resulta que cada esfuerzo lejos de conseguir su comprensión nos pone ante un galimatías y una rebatinga de esquemas.

Si la Teoría Crítica se construyó como negación del empirismo administrativo de la *Mass Communication Research*, las teorías culturales sobre la comunicación nacidas en América Latina en la década de los ochenta se edificaron sobre los restos del funcionalismo y las ruinas del crítico-reproductivismo (Barbero, 1984) (Scolari, en Espinosa, *op. cit.* 134).

Diría Carlos Scolari que los estudiosos de los fenómenos comunicativos “conforman una comunidad posbabélica” (*ibidem*: 135), por lo cual es necesario ponerla en democracia para amortiguar las dudas epistemológicas. Es una prioridad porque en esta primera década del nuevo milenio se distingue sin dificultad el desarrollo vertiginoso de las TIC que irremediablemente colocan a los medios en un lugar privilegiado, situación que precisa definir con profundidad la articulación entre comunicación y cultura, dos términos tan amplios como ambiguos porque en ellos cabe desde la discursividad hasta el imperialismo cultural, desde la producción de mensajes mediáticos hasta el consumo de bienes materiales e ideológicos, desde la representación de las cosas del mundo hasta los significados que adquieren en la práctica social, etc. Por todo esto, según el discurso de autores como Orozco, Scolari y Lizarazo, consideramos que en el siglo XXI cabe como un cuarto momento de las teorías de la comunicación, constituir una visión más integral sobre sus procesos. No se puede postergar más el planteamiento de un paradigma comunicacional estabilizado, sobre todo cuando mostramos acuerdo en que la «cultura de masas» (a la que dedicó tiempo Baudrillard) va quedando a la distancia ante una «cultura de los media» (concepto sustituto que propone Lucía Santaella), pero no de aquellos *massmedia* que analizaba Charles Wright o Hans Magnus Enzensberger (años sesenta y setenta), sino de los que hoy se encuentran inmersos en las

⁷⁸ Lizarazo explica la idea de Bourdieu sobre la conformación cultural de las sociedades contemporáneas de un tipo de “*mercado de bienes simbólicos*”, cuya selección, distribución y apropiación o consumo definen diferencias significativas entre los grupos y clases sociales. Se refiere a la distinción social no sólo por la economía, sino por el gusto entre una música de jazz o una ranchera, una película de Hollywood o una cubana. “La diferenciación social radica también en *qué se hace* con uno u otro producto simbólico, *cómo se le consume*, de qué forma se usa y cómo se exhibe socialmente su uso” (*op. cit.*: 84).

nuevas tecnologías y la digitalización que implica leer otro tipo de lenguajes y mayor dinámica por parte de sus consumidores.

Eso sí, entre la imposición de saberes se vislumbran algunos conceptos coincidentes entre ellos y propicios para la comprensión de la competencia comunicativa en esta cultura mediática: sujeto social, producción o emisión, mensaje o discurso, decodificación o recepción, semiótica, *massmedia*, significación, interpretación, mediación, nuevas tecnologías. Cada término nos demuestra que la capacidad comunicativa no es fielmente una cuestión entre el «yo» y el «tú», sino la reunión de éstos con el mundo. Evidentemente, aquí se involucra la *massmediación*. También son mediaciones la interactividad, las redes y los medios, a su vez, mediatizados por signos y símbolos que en códigos de montaje, usando palabras de Martín-Barbero, combinamos para conformar nuestros rituales de consumo y poner en espectáculo la vida cotidiana. Este es el influjo de los medios y si no ¿de qué espacio de nuestro entorno podemos excluirlos? ¿De la oficina o la escuela, de la comida o la regadera, del fervor religioso o el sexo?

No hay duda, hoy como nunca, es clara la prominencia mediática. Cada día contamos con más dispositivos novedosos caracterizados por la miniaturización de la herramienta en contraste con su gran potencialidad para la difusión de mensajes audiovisuales. Esto nos pone, como ya dijimos, ante unos medios bidireccionales, conversacionales y personales, lo que viene a coadyuvar en la prosperidad de la capacidad de comunicación interpersonal y social, toda vez que sus formas son menos reactivas y más interactivas. Todavía así, no podemos dejar de lado viejos esquemas de producción, percepción y reconocimiento de contenidos mediáticos, influidos por esa interacción a la que alude James Lull entre «*poder cultural*» (capacidad individual o grupal de construir formas de vida con base en los sentidos, emociones y pensamientos) y «*poder simbólico*» (capacidad de utilizar formas simbólicas para intervenir o influir en acciones o sucesos) (*cfr., op. cit.: 98-99*). En el horizonte cultural contemporáneo, no basta que la gente acepte o rechace si los resultados electorales, la legalización del aborto, los programas educativos, la fortuna de Carlos Slim o los triunfos de la Selección de fútbol favorecen o no a la sociedad, inmediatamente entra la mediación de los “recursos simbólicos expresados por los medios y por otras instituciones sociales” (*idem*). Difícilmente nos damos cuenta de que la cultura mediática se sostiene de significados. O con Baudrillard digamos que tenemos unos medios simuladores y reproductores de “imágenes, signos y códigos que a su vez

llegan a constituir un terreno autónomo de (hiper)realidad y también a desempeñar un rol clave en la vida cotidiana y en la borradura social” (Silverstone, *op. cit.*: 193). Éste, es un punto fundamental que amerita, como se ha planteado entre las teorías de la comunicación, una «educación para los medios» con el fin de que los individuos distingan lo que es la realidad y lo que es el mundo mediático, donde no todo comunica, pero todo significa. ¿Las imágenes sobre el atentado al World Trade Center de Nueva York, el 11 de septiembre de 2001 dirigieron o no la opinión social para justificar la invasión a Irak? Según el discurso de los medios, no fue un ataque al Centro Mundial de Comercio, sino al signo de la modernidad y el desarrollo. Se atentó contra el símbolo del poder.



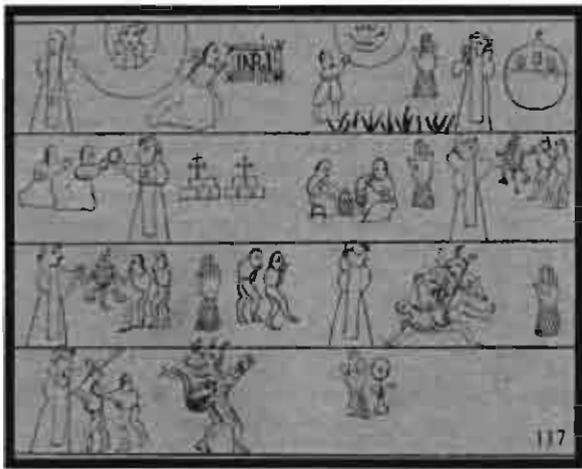
No se puede negar que el hombre moderno tiene mayores posibilidades de comunicación: tecnología, instrumentos, códigos, y a pesar de esto, por más que intentemos reconocer la realidad en los medios, lo único que podemos ir descubriendo es que en ellos el mundo es simulación, los significados se tornan simplistas por los tiempos y espacios que ocupan en las pantallas o en las páginas de los impresos. Además, que conforme a su visión e intereses han cautivado a las audiencias, consumidoras potenciales de productos materiales y simbólicos. ¿Acaso en esta omnipresencia de los medios no entra por igual a la vendimia de los significados una sopa Maruchan y el papa Benedicto XVI, una Coca-Cola y el calentamiento global de la tierra, las nuevas siete maravillas del mundo y la caza ilegal de ballenas, un romance de telenovela y la situación de los migrantes en Estados Unidos, la millonaria Paris Hilton y las muertas de Juárez? Todo forma parte de la comunicación contemporánea y debemos afrontarlo con acciones como la que señala Alberto Granese:

Lo que se requiere es «una educación más crítica, susceptible de liberar al individuo de la fascinación tecnológica, de hacerlo más difícil, exigente y en condiciones de fundar mejor sus elecciones y sus discriminaciones entre los diversos productos de la comunicación» (En Baudrillard, *et. al*, 1990: 121).

Sólo es un ejemplo de que nuestra competencia comunicativa, inmersa en signos, símbolos y nuevos códigos, tiene posibilidades de enriquecerse, democratizarse y hacerse más crítica en esta cultura mediática.

3.3. LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA IMAGEN MEDIÁTICA

La educación, si como concepto es difícil de zanjar más como actividad social, y más cuando se encuentra con la imagen, que polisémica se entroniza entre asuntos de procesos, de grupos y de individuos. Cálida, atractiva y persuasiva irrumpe en la mente y en el «alma» de los individuos so pretexto de las creencias, anhelos, egos, arrebatos. Así ha sido históricamente. Recordemos, por ejemplo, la conformación de la Nueva España, uno de los instrumentos



más eficaces para evangelizar (reeducar) a los pueblos indios fue la imagen. La idea del nativo, de representar con piedra (*Pater es pantli*) no convenció al conquistador, quien sólo vio paganismo en ello. Pero, él si presentó a su Dios (*Pater Noster*) aprovechando otro recurso creado por el imaginario de los nuevos discípulos: los jeroglíficos. Por el ejemplo citemos a Debray:

El predominio simbólico del código corresponde a todas esas imágenes más o menos enigmáticas o esotéricas que constituyen los jeroglíficos de la primera realeza —escudos de armas, monogramas o anagramas (como la cruz, el pez, la crisma para la iglesia primitiva—. Son también esas alegorías o esos emblemas grabados, bordados, esculpidos o pintados sobre diferentes soportes, tejido, papel, tela, etcétera (1995b: 68).

A Dios no se le veía, pero el jeroglífico no dejaba duda de que el sacerdote lo representaba, Él era el «padre», el guía, el educador, quien purificaba (hostia), salvaba el espíritu (espada), alejaba el mal (diablo). Ni más ni menos, que el manejo de los símbolos, de los significados y la confianza en una acertada interpretación. En toda época éste ha sido un



recurso recurrente. Se figuran ideas para exaltar la libertad, con ironía se usa la analogía para denunciar al gobernante o se da cuenta de las tradiciones recuperando elementos reales y ficticios. Es el uso de la imagen que en su vínculo con los procesos culturales y educativos trae consigo implicaciones en la formación de los individuos y en su imaginario

social. Este vínculo se planta en la encrucijada histórica cuando, parafraseando aquel anuncio de *El Palacio de Hierro* (1 de septiembre de 1950), nos enteraron que el día de la imagen mediática llegó y, como la radio dijo: “llegó para quedarse”.

No soslayamos la trascendental ocupación en el imaginario social de las imágenes fotográficas, del cine y la historieta, previas a la televisión, pero ninguna como las de la pantalla chica, sobre todo porque para la gente aparecen en un aparato prodigioso que, tan sólo con apretar un botón, se convierte en el “super medio”, como dice Guillermo



Orozco. Un click en el control remoto y la televisión hace del hogar el escenario para cualquier espectáculo. Lo que ya no es controlable es el alud de imágenes, que sin bien para ser creadas se contemplan categorías (edad, género, estrato social, religión, etc.), ya sobre la marcha envuelven a todos los individuos por igual, luego entonces, lleva a la reflexión una cita de J. Meyrowitz recuperada por Martín-Barbero y Germán Rey:

Es como si la sociedad entera hubiera tomado la decisión de autorizar a los niños a asistir a las guerras, a los entierros, a los juegos de seducción, a los interludios sexuales, a las intrigas criminales. La pequeña pantalla les expone los temas y comportamientos que los adultos se esforzaron por ocultarles durante siglos (Martín-Barbero, J. y Germán Rey, 1995b: 40).

El comentario involucra a un público específico que no puede evitar ser receptor de los mensajes mediáticos. Pero, sin duda, es una situación vivenciada por todo individuo que se pone frente al televisor. Ante la pantalla encontramos al sujeto interpretando la plétora visual desde su experiencia socio-cultural. Ahí, está el «voyeur social» viendo en las imágenes «no» una representación del mundo y «sí» la mismísima realidad. Éstas le son tan convincentes que, solas o vinculadas a otros lenguajes, lo envuelven en una serie de avatares. De pronto son sus grandes consejeras para la toma de decisiones (*Vive la tele; Ponte la verde; Soy totalmente Palacio; Tecate, para los que saben vivir bien; Vota por la democracia*). Luego, le establecen modelos de conductas y actitudes que suscitan imitación (personajes estereotipados de telenovela; embrollo de ideas y lenguaje de los *TV funny entertainers*; estilo de las estrellas del

marketing: *RBD*, David Beckham, Maria Sharapova, Los Simpson, Looney Tunes). Del mismo modo, viene la sujeción a la falsa necesidad de las cosas, como la conceptualiza Edgar Morin.⁷⁹ El asunto es que en la indefinición de lo racionalmente necesario se manifiesta, ya dijimos, el asiduo consumidor no sólo de bienes materiales, sino también de ideologías.

Claro que el tema no es sobre televisión, sólo es forjar la idea de su primacía entre los medios masivos de comunicación. Su ascensión se dio tan luego como nació, en la segunda mitad del siglo XX, y se ha mantenido hasta la actualidad como “el más poderoso medio de educación”, aprovechando palabras de Debray, “sin necesidad de examen ni diploma” (*op. cit.*: 80). Esto no significa menospreciar a los demás medios, por el contrario, la finalidad es reconocer la multiplicación de poder que logran en su interrelación, poder que se le ha investido a la imagen que surge de ellos. Sólo evoquemos las posibilidades «multimedia» que han traído las nuevas tecnologías y entonces es más factible concebir la presencia de la imagen mediática en los procesos socio-culturales, su significación en los medios, su impacto en las audiencias y, algo fundamental, explicar qué papel tiene la educación en este contexto.

Sin caer en una situación apocalíptica, más bien basándonos en los planteamientos teóricos críticos de la comunicación y la educación, lo que sale a la luz es que, paradójicamente, en la sociedad contemporánea los individuos han llegado a un punto en el que se enfrentan a dos tipos de aprendizaje (que consideran opuestos), el que promueve la escuela (programa oficial) y el que hasta sin proponérselo emana de los medios (vida cotidiana).⁸⁰ Parece muy reduccionista la afirmación si pensamos althusserianamente en otras categorías (aparatos ideológicos del Estado) que tienen que ver en los procesos educativos de las personas; pero, ahora lo que nos incumbe, delimitando todavía más, es enfatizar cómo la

⁷⁹ Edgar Morin habla de «necesidad» refiriéndose a las audiencias del cine que ya no conciben la película muda o en blanco y negro una vez que han tenido la experiencia del audio y el color. Para argumentar esta idea se pregunta: “¿Qué es, pues, esta necesidad que no lo es, esta no-necesidad que se ha hecho una necesidad?”. Explica: “Una cosa está clara: la relatividad de las necesidades humanas. Nuestras exigencias más elementales —agua, gas, electricidad— son lujos de ayer. Nuestros lujos actuales van a convertirse mañana en necesidades. Al igual que la Coca-Cola no es necesidad para los que la ignoran y sí para los que se han habituado a ella (1972b: 166-167). Como nos damos cuenta, la cita cabe bien pues, en mucho, esta noción de necesidad esta estrechamente relacionada a los contenidos mediáticos en general.

⁸⁰ Sin la intención de que en este trabajo rijan los conceptos usados por Carlos Gómez Palacio sobre las formas de aprendizaje, asentamos sus definiciones como una simple orientación de lo que puede abarcar la escuela y los medios: «Intencional» (cuando el emisor tiene el propósito de transmitir un cierto conocimiento y el receptor tiene la intención de aprender). «Incidental» (cuando ninguno de los dos tiene la intención de enseñar o de aprender y sin embargo se da el aprendizaje (*op. cit.*: 143). Desde luego, consideremos que cada una de estas acciones no se da estrictamente por separado, dialécticamente puede estar una en la otra. Además, el aprendizaje como proceso está en una relación dinámica con otros fenómenos sociales (ideología, política, economía, etc.) que llevan a examinarlo desde ángulos diferentes y ponen en diferente condición la sinergia emisor-receptor.

imagen va penetrando con celeridad y éxito todas las esferas sociales. Ya no sorprende si la vemos imbricada con los *massmedia* y a estos con los recursos tecnológicos, cuya capacidad productora de soportes para crear, almacenar, reproducir y transferir imágenes no conoce límites. Lo que todavía asombra es que la imagen mediática, siendo un elemento muy influyente en la educación —formal, no formal e informal—, que atractiva, persuasiva y polisémica cambia *ipso facto* la visión del individuo sobre las cosas del mundo, no está considerada de manera generalizada⁸¹ y sistemática como un objeto de estudio y un instrumento de apoyo en la enseñanza y el aprendizaje formal. Más bien lo que predomina en el sistema educativo es un desdén hacia ella, mucho por desconocerla en su estatuto semiótico, en sus relaciones socio-culturales y en sus posibilidades de uso en las prácticas educativas.⁸² Por esto concordamos con una afirmación de Maite Pró:

Estamos en un momento en el que predomina la imagen y ni los adultos ni los alumnos de nuestras escuelas están acostumbrados a descodificarla [...] Nuestros alumnos están acostumbrados a ver muchas imágenes fuera de los colegios, mientras que en éstos predomina todavía la comunicación verbal y escrita. Los recursos iconográficos, que ayudarían a entender más la información que se utiliza en las escuelas, están bastante desaprovechados (2002: 24).

Craso error desairarla, porque “aunque la televisión no eduque, los niños si aprenden”, enfatiza Orozco (1999e: 43). Interpretando esta hipótesis fundamental dentro de los estudios sobre recepción, podemos destacar que hay una intervención ineludible de los *massmedia*, con todo su cúmulo de imágenes, en cualquier momento y modalidad del proceso educativo. Por esto, los teóricos críticos califican a los medios como la “escuela paralela”.

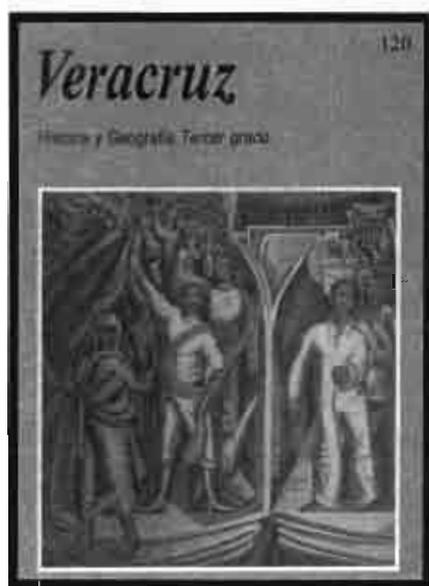
El dibujo de prensa; luego la historieta, la fotografía, el cine, seguidos de la televisión; ahora la computadora y todas las TIC con su vertiginoso progreso han venido a potenciar las imágenes. Son los soportes a través de los cuales mantenemos relaciones con ellas, donde las vemos con inmensurables formas que alimentan la imaginación, donde las interpretamos, cada quien con su historia personal y social. No es exagerado afirmar que es en los *massmedia*

⁸¹ No se puede hablar en términos de privación total porque si hay experiencias de países que han incorporado la imagen en la curricula de distintos grados educativos (Australia, Reino Unido, España, Chile, etc.) o como parte de cursos de educación no formal (En México la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE).

⁸² Con «práctica educativa» estamos delimitando el terreno de la educación a lo formal y no formal y nos basamos en lo que señalan Casares y Orozco, quienes la tienen como una práctica social, como un conjunto de acciones realizadas sistemáticamente en forma distintiva y con el fin de preparar a la persona o grupo en distintas tareas sociales, físicas o intelectuales. Muchas prácticas educativas se siguen llevando a cabo informalmente, pero es en la educación escolarizada donde se ejercen legítimamente (en Orozco, 1994c: 54-55).

donde con más convicción calificamos a la imagen como una forma específica de comunicación y también de educación, dos campos sociales que Orozco (*cfr., op. cit.c: 22*) tendría por igual como un asunto de grandes masas, de procesos, de redes y de grupos o individuos. Desde este punto de vista se obvia una complicada relación entre medios-imagen-escuela. Por ejemplo, acabamos de decir que los *massmedia* son el escaparate donde se exhiben las imágenes, pero a la vez éstas son una sustancia primordial de los mensajes mediáticos. Por esta conjunción hablamos de imagen mediática la cual, de manera específica, y usando palabras de Jaume Sarramona (*cfr., 1988: 138*), puede ser vehículo y contenido de la educación. Al servir para transmitir conocimientos, persuadir o adquirir valores (o contravalores), nos deja claro que sus funciones son extensas e implican aportes o riesgos dentro del aula, en la familia y en otros contextos informales donde los individuos aprenden.

Decisivamente, las personas están cambiando su forma de percibir las cosas del mundo, dicho cambio está vinculado al desarrollo de las TIC y a la omnipresencia de la imagen



mediática, que mucho tienen que ver con la formación del ciudadano por su intervención en la construcción de aprendizajes. La cuestión es que la educación formal no avanza al mismo ritmo. Por decir algo, mientras el discurso de los medios es más diverso, dinámico y atractivo, sostenido en imágenes, voces, sonidos y efectos; la escuela continúa con el modelo tradicional del lenguaje oral y escrito. La imagen en el aula ha quedado como un recurso para ilustrar, poco o nada se usa como herramienta didáctica, ya sea elaborándola *ex profeso* o aprovechando la que difunden los medios.

Es difícil pensar por qué a pesar del poder de influencia que han demostrado tener las imágenes mediáticas y del adelanto de las nuevas tecnologías de la información, la escuela del siglo XXI aún no ha insertado en su currículo la «educación para la imagen y con la imagen». Desde luego se pueden anteponer situaciones económicas y políticas, pero es de destacar, que en el sistema educativo entero hay indiferencia y, sobre todo, una enorme incapacidad de saberes para afrontar este reto primordial de la sociedad del conocimiento. Es una deficiencia que debe reconocerse y cuestionarse, como lo hacen Martín-Barbero y Germán Rey, porque

impide atender al sujeto en espacios y tiempos que se modifican constantemente e impactan la experiencia y la identidad, apoyar al sujeto atrapado “en una contemporaneidad cada día más reducida a *la actualidad*, y en el *flujo* incesante y emborrachador de informaciones e imágenes” (*cf.*, *op. cit.*: 43).

No hay marcha atrás, abiertamente los ciudadanos se están reeducando para ajustarse a un mundo cada vez más individualizado. Incluso la enseñanza y el aprendizaje no escapan a este influjo (estrategias interactivas, sistemas a distancia, aulas virtuales). Esta es la tendencia y la educación tiene que redefinirse para atender a las personas que, en grupo y más en lo individual, están indefensas frente a la imagen mediática; para orientar a los sujetos ante el progreso tecnológico que le da mayor hegemonía a los recursos visuales. De manera particular, la modalidad formal de la educación debe acoplar su paso a los nuevos tiempos de la cultura visual (tiempos de la *videosfera*) y en este contexto es donde decimos que debe proponerse «educar para y con la imagen», no para persuadir y dominar conciencias, como en la antigüedad se hizo con el *Pater Noster*, sino para afrontar, como dice Renaud, “el nuevo régimen de discursividad, por tanto de Saber” que nos definen las imágenes (en Baudrillard, *et. al.*, *op. cit.*: 12), lo cual nos obliga a tener mayor precisión sobre lo que ellas nos quieren decir o lo que nos quieren ocultar sobre las cosas del mundo.

3.4. IMAGEN MEDIÁTICA, VEHÍCULO DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

Exponer un subtítulo como éste, ligando términos tan complejos que pasan de una significación a otra, según la posición epistemológica de la corriente teórica que los define y la connotación que el sentido común les atribuye, cuando menos ha requerido que aludamos al enlace comunicación-educación, abordándolo como un encuentro surgido de la realidad misma y de trascendencia social; que aclaremos la imposibilidad de romper esta dualidad que, diría Geertz, es creada por el hombre y para la existencia del hombre, y que nos acerquemos a unas concepciones de comunicación y educación las cuales, en este caso, sirven para entender por qué se le pueden atribuir esas cualidades a la imagen mediática. Con esto, como el subtítulo lo pide; encadenamos una serie de elementos que nos dan más certidumbre si la imagen comunica y educa y, concediendo, aclaramos si todas las imágenes que vemos en los medios cumplen



con estas funciones. También cabe quedar en el entendido de que la mirada está puesta únicamente en la «imagen mediática», con la cual nos referimos a todos aquellos elementos visuales en movimiento o fijos, que de manera figurativa o abstracta representan el entorno material y el que se construye en la imaginación, que emanan de diversas fuentes para pasar a conformar los mensajes de todos aquellos dispositivos electrónicos o impresos, digitales o analógicos de cobertura masiva.⁸³

Siguiendo la secuencia de lo dicho, primero encontramos que entre las asociaciones de procesos sociales, emerge ésta de la comunicación y educación. No es cualquier unión, sus dos componentes cuentan con una trayectoria histórica paralela a la vida del hombre. Van tan estrechos en su acontecer y son tan decisivos entre sí, que no hay prejuicio de su hibridación. Asimismo, su adhesión al ser humano es demasiado fuerte de modo que han sido el medio para que él se vincule entre iguales y con el mundo. Por otro lado, tengamos presente que este binomio a su vez se sostiene en una gama de conceptos (medios, sujetos emisores y perceptores, códigos, símbolos, mensajes, información, escuela, pensamiento, conocimiento, enseñanza, aprendizaje, etc.) porque en ellos se afianza y se hace ostensible.⁸⁴

Tan llano que se dice todo que ni parece que el sujeto está en el centro de esta relación diádica y dialéctica de la cual pende su propia existencia. Pero, precisamente, esta condición nos advierten sobre una complejidad en los procesos comunicativos y educativos, procedente de sus nexos multidisciplinarios (semiótica, lingüística, sociología, psicología, pedagogía, etc.), categoriales (cultura, ideología, política, economía) y con variables (edad, género, estrato

⁸³ Hagamos notar que en este capítulo la imagen se ha contextualizando en los medios, como preámbulo al análisis que se hace de ella desde la EPLM en el capítulo 4.

⁸⁴ No vamos a definir los términos anotados en el paréntesis, sólo señalaremos que estos conceptos, generalmente, tienen diversas acepciones, depende de la teoría que los aborde. Por ejemplo, algunos autores cuando se refieren a «escuela formal», la mencionan explícitamente como «educación». Otro caso es la diada «emisor-receptor» para la cual existe una terminología amplia: fuente-destino, difusor-perceptor destinador-destinatario, productor-audiencia, educador-educando, etc. Conviene precisar los términos y determinar su uso, pues, por decir algo, no es lo mismo definir la imagen en su relación con la educación, que remite a esferas más amplias como lo social, cultural, grupal, familiar, formal, informal, etc. O definirla en su vínculo con la escuela, que la enmarca en el aula, en estrategias didácticas, metodologías, entre otras. Igual sucede con el concepto educando, se obvia más su papel en el binomio comunicación-educación, a diferencia de expresiones como perceptor, destinatario o audiencia, que implican una problematización más compleja al ubicárseles indistintamente en otros procesos.

social, religión, familia, grupo, etc.). Como sea, ya hay razones para asegurar que «educar es comunicar» (Freire, 1981; Sarramona, 1988, Gutiérrez, 1997a) y que «comunicar es la búsqueda de un resultado educativo» (Kaplún, 1987). A pesar de ser afirmaciones sucintas constan de gran significado. Por una parte, muestran el interés por reafirmar en el escenario teórico la relación histórica entre dos nociones; al mismo tiempo, revelan que se trata de fenómenos sociales definitivamente de manufactura humana, evocando en ella a sujetos en interrelaciones sociales y en acciones individuales. Además, no establecen jerarquías entre uno y otro concepto, al contrario anuncian su indisoluble relación. Son aseveraciones tan naturales que de repente pueden provocar sospecha en la solidez de la conexión.

Decir: comunicar es educar, es reconocer que el hecho educativo sólo existe por el acto comunicativo, que no es otra cosa que lenguaje, el lugar del vínculo y la identidad. Envuelta en la dinámica de la comunicación, la educación no puede ser otra cosa que lenguaje, el que sustenta, justifica y se revitaliza de la emisión (educador), el mensaje (códigos, signos, símbolos), la circulación del mensaje (instrumentos), la percepción (educando), los marcos de referencia (espacios sociales e individuales, la vida cotidiana).⁸⁵ Cada una de estas nociones, lugar de coincidencia del binomio, se ve implicada en signos y significaciones del espectro socio-cultural. Ante esto, vamos a retomar aquel aserto de Paulo Freire:

La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados (1981: 77).

Otra reflexión que enfatiza la dualidad y, aunque no de modo expreso, da indicio de su firmeza porque voces como interlocución y significar, además de delimitar el asunto, no dejan más opción que remitirlas al ser racional en permanente intercambio de experiencias que bien pueden derivarse o retroalimentar los actos cognitivos sobre las cosas del mundo. Lo opuesto sería el vacío, la inacción, la inexistencia del ser. Ni pensar dividir el binomio, pues como analiza Jaume Sarramona: “cuando la comunicación se destruye desaparece toda posibilidad educativa” (*op. cit.*: 21). Sucede lo mismo con la ausencia de la educación, sin remedio la comunicación pierde uno de sus soportes cruciales, puesto que en aquella encuentra las destrezas y estrategias de conocimiento emanadas del aprendizaje. Lo que queremos decir es

⁸⁵ Del capítulo “¿Qué puede ofrecer la comunicación a la educación?”, realizado por Daniel Prieto Castillo (2000: 57-75), hemos retomado los términos tradicionales de un esquema de comunicación: emisión, mensaje, circulación de mensaje, percepción y marcos de referencia. Lo que va entre paréntesis son nuestras anotaciones.

que «comunicar es conocer». Afirmación que, sociológicamente, se refiere a la relación del hombre con el mundo y la transformación de la naturaleza en universo cultural (*cfr.*, Mesanza (coord.), 1985: 309).

Seguramente es notorio lo general y concluyente de estas afirmaciones; sin embargo, el propósito sólo es dar una idea somera de qué fenómenos componen el binomio y por qué consideramos que hacen de la imagen mediática, uno de sus principales vehículos ante las audiencias. Con este fin, todavía podemos abonar concepciones sobre ellos, forjadas en el contexto de la investigación en medios. De la comunicación, ya nos adelantamos en el subcapítulo 3.2, donde la definimos como una puesta en común entre individuos quienes signan y significan su mundo. Agreguemos que desde la “pluridisciplinariedad”, como dice Miguel Moragas, encontramos que comunicación es “todos los procedimientos por los cuales una mente puede afectar a otra” (Shannon y Weaver). “No se refiere sólo a la verbal, explícita e intencionada transmisión de mensajes. El concepto de comunicación incluiría también todos aquellos procesos por los cuales las personas se influyen unas a otras” (Ruesch y Bateson). “Es la estimulación en las mentes de otros de esencialmente tu conciencia de la importancia del evento, sentimiento, hecho, opinión o situación que estás tratando de describir” (Cortina, 2006: 58-59). Englobando, es un proceso dinámico y cambiante, donde un «yo» elige un fragmento de la realidad para hacérsela conocer a través de un código (lingüístico, icónico o acústico) a otro «yo». Moragas completaría: “aparece tanto en los niveles cognoscitivos del individuo como en su acción social (en Lozano, *op. cit.*: 21). Aquí acomodamos los actos comunicativos interpersonales y masivos.

En cuanto a educación, Ana Meléndez Crespo, primero nos aclara que es un fenómeno social que se define y comprende sólo a partir de posicionar su condición interna en el sistema de relaciones sociales, del cual forma parte. Enseguida, retoma la concepción que hacen Stephen Castles y Wiebke Wüstemberg:

Educación es el nombre que damos a la formación de la conciencia... la conciencia social es, sobre todo, producto de las condiciones económicas y sociales, pero... también es un factor que por sí mismo ayuda a moldear el desarrollo de las condiciones económicas y materiales. Dicho de otro modo, existe una relación dialéctica entre conciencia y relaciones materiales (1984: 5-6).

Por su parte, Mercedes Charles Creel especifica:

La educación es un proceso permanente que toda persona adquiere en las relaciones sociales en las que participa, así como en sus prácticas cotidianas. En estas experiencias se incorporan una serie de conocimientos, valores y habilidades, aunque el sujeto no esté conciente de ello (2000d: 70).

Reflexiones distintas sobre fenómenos sociales distintos y lo que sale a relucir es una asociación de términos comunes: ser individual y colectivo, procesos, significación del mundo, conciencia, conocimiento, efectos, transmisión de valores y otros que, a su vez, llevan implícita otra cadena de expresiones: vínculos, construcciones, transformaciones, interpretaciones, acciones, instrumentos, etc. Sin querer saturar las nociones de comunicación y educación, también cabe en ellas la imagen mediática, con su lenguaje específico y atributos que le dan poder. Se articula bien porque es un elemento inmanente a todo este léxico socio-cultural que, por cierto, tiene carácter sónico, justo como la imagen que es el signo de lo no presente. Lo que estamos apuntando es que en el signo se conjuga toda esta terminología mediadora entre el individuo y la realidad. Para apoyar la idea citamos a Stuart Hall:

Los signos comunican no sólo porque son fenómenos sociales y forman parte de la realidad material, sino por la función específica que tienen de *refractar* esa realidad de la que forman parte. [...] Un signo no lleva significado refiriéndose unilateralmente a un objeto o acontecimiento del «mundo real». No existe tal relación transparente y unilateral entre el signo, la cosa a la que se refiere y lo que esta cosa «significa». Los signos comunican significado porque el modo en que están *internamente* organizados dentro de un sistema lingüístico o serie de códigos específicos articula el modo en que las cosas se relacionan dentro del mundo social objetivo (en Curran, J., *et. al.*, 1981: 371).

Con estos asertos se privilegia la función del signo en lo social. No puede ser de otra manera, es un elemento interno en los procesos, los atraviesa y los vincula. Luego entonces, si el cometido es dar cuenta de que la imagen mediática comunica y educa, está bien considerarla un objeto-mundo, porque exactamente ahí se acciona el signo, y recordémoslo como la entidad cognitiva que media entre el individuo y la realidad. Pero esta condición sónica de la imagen debe ser equidistante al papel de la imagen en los procesos socio-culturales y a su significación en los medios. En todo esto, volviendo a Hall, se produce el conocimiento mediado por el pensamiento, la conceptualización y la simbolización. Es el lenguaje en acción, propulsor de la comunicación del pensamiento en la sociedad (*cfr.*, *ibidem*: 370). Una vez más, afloran elementos que evidencian la liga del acto comunicativo con el educativo y que tienen a la imagen como uno de sus más *significativos* instrumentos, creado *por y para* el ser social para el conocimiento del mundo.

Si comunicación y educación son lenguaje y éste se conforma por signos, como signo es la imagen, entonces hay fundamento de que el lenguaje visual en los medios comunica y educa. Por si no bastara, al círculo entran los medios, como “soportes que registran o representan y trasladan signos y lenguajes preexistentes” (Pérez Tornero, *op. cit.*: 73). Ahora, la disyuntiva es establecer si toda imagen que vemos en los medios cubre estas funciones. La respuesta debe ir por el lado de la significación y la interpretación; pues, ya hemos dicho que cada quien ve desde su experiencia histórica y cultural. Pero, esto no es impedimento, como tampoco lo es la amplia cobertura, acceso a audiencias heterogéneas, influencia, diversidad de tratamientos, etc., para que la imagen mediática estandarice la creencia y la visión de los individuos sobre ella. Se interpreta de modo distinto, significa lo que el grupo quiere que signifique, provoca sensaciones y conductas según las variables ya mencionadas, y los dispositivos por los que sale a la luz son diversos, aún así tiene el poder de homogenizar los



gustos, hábitos, estilos. Sucede que la imagen mediática está constituida por una semiótica universal. No se descarta una complicación en su lectura (Imagen 122), pero siempre tiene uno o varios rasgos que le dan identidad, que la identifican.⁸⁶ Por ellos, toda imagen mediática “«dice», no sólo a

⁸⁶ Las nociones de *identidad* e *identificación* son definidas por Jesús M. Cortina, quien dice que al primer término debemos considerarlo como «lo que el sujeto u objeto es en sí mismo», «lo que le hace ser lo que es». Se trata de algo interno que no se puede transmitir ni perder. Puede haber factores que cambien, pero el sujeto u objeto no deja de ser. Cambia el «modo» de ser, pero no el «ser». Por el segundo término, dice que *identificadores* son los elementos que dejan ver cómo es la *identidad*, y distingue entre identificadores *simbólicos*, que utilizan signos y símbolos previamente acordados por las personas (v. gr. la línea curva de la imagen 125), y los *conductuales* que manifiestan una identidad sin previo acuerdo de los individuos (v. gr. un animal con plumas, que nada y grazna es un pato, aunque tenga un letrero que diga “yo soy una gallina”) (*cfr.*, *op. cit.* 87-132). Aunque es un planteamiento organizacional para las empresas, instituciones u organizaciones, conviene tenerlo presente por la aplicación de identidad e identificación en el lenguaje visual.

través de su expresión icónica, sino también a través de su expresión plástica” (Gubern, *op. cit.*: 41), cinética o de otro orden, porque una vez que las cosas del mundo pasan los umbrales de las pantallas y los impresos, se metamorfosean en esas imágenes portadoras de significados a las prácticas sociales (Imagen 123): lo mismo el hombre común reseñando algún aspecto de su vida en un noticiario, la virgen de Guadalupe en un encuadre a personajes de telenovela, Mickey Mouse o cualquiera de la multitud de criaturas animadas en un largometraje, historieta o en un espectacular promoviendo prendas de vestir, juguetes y alimentos. Pueden ser las fotos en el periódico sobre la guerrilla zapatista, el video clip de Shakira o el cartel de *Premoniciones* invitando a ver la película o a la protagonista Sandra Bullock. Quizá el mismo paisaje en el promocional turístico, la flora y la fauna en los documentales, la historia a través de dibujos, pinturas y fotografías, la propia imagen hecha imagen para el medio (imagen 126).



Todo «dice». Entonces, las formas, líneas, colores, movimientos que vemos en los medios son los signos, símbolos, significados de un lenguaje que nos pone en común entre iguales e interviene en la formación de nuestra conciencia y el conocimiento del mundo.



Aviso de nomenclatura

En el capítulo 4 vamos a distinguir una forma de citación particular, debido a que la información la hemos extraído de un instrumento metodológico, que denominamos *Taxonomía epistemológica* (TE) (Anexo 1.3), y de otro, derivado de ésta, que nombramos *Líneas de interpretación* (LI) (Anexo 1.4). Ambos documentos, se componen de 25 columnas con las mismas categorías de análisis. Las columnas contiene los planteamientos de 19 investigadores examinados y cada una está titulada con los conceptos que se anotan en el esquema de abajo. De estos títulos tomamos sus letras iniciales para hacer simples relaciones categoriales, que se agregan a «TE» o «LI» y finalizan con el número de página donde se ubica el autor que aporta el argumento.

Por ejemplo, si extraemos un argumento de la Taxonomía epistemológica, que se refiera al Campo semántico y se liga a la Naturaleza de la imagen, la cita queda conformada (TE: Cs, Ni: 225). Si el argumento, a la vez pertenece a la Argumentación epistemológica, en la parte de Argumento primario, y también a la Tipología, en la parte de Valor estructural, queda (TE: Ae, Ap y T, Ve: 225). La misma fórmula aplica para LI.

Las combinaciones son diversas y habrá que consultar permanentemente este esquema. La definición de cada título se encuentra en la *Conceptualización de categorías* (Anexo 1.2).

A = Autor	
Cs = Campo semántico	C = Concepto Ni = Naturaleza de la imagen Cr = Categoría relacionada
Ae = Argumentación epistemológica	Ap = Argumento primario As = Argumento secundario
T = Tipología	Ti = Tipo de imagen F = Función Ve = Valor estructural
Fe = Fundamento epistemológico	
Pe = Posición epistemológica	
Cs-c = Contexto socio-cultural	B = Balance C = Compromiso
P = Productor	A = Atribución I = Intervención
D = Destinatario	Tr = Tipo de relación Ia = Implicación axiológica
A = Aplicación	U = Uso E = Estrategia M = Metodología
V-EPLM = Vínculo con la EPLM	
EPLM-p = EPLM como paradigma	Pp = Proyecto pedagógico Ae = Área epistemológica Cs = Campo social Al = Aportes y límites

IMAGEN: UNA VISIÓN DESDE LA EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS

Sobre la educación hacia la imagen y a través de la imagen se han hecho correr ríos de tinta, pero no es evidentemente (y, sobre todo, no exclusivamente) bajo este título cuando se puede combinar el tema de la educación con el de la mass-medialidad, así como es gravemente limitativo plantearse el único problema de qué pueden hacer los « media » para la educación...

Alberto Granese. En *Videoculturas de fin de siglo* (1990).

4.1. CONCEPTUALIZACIÓN Y REFERENCIAS HISTÓRICAS DE LA EPLM

Con este subcapítulo iniciamos la exploración sobre las principales problemáticas, alcances e insuficiencias de la EPLM, orientadas hacia el aspecto concreto del lenguaje visual. La indagación se basa en una *taxonomía epistemológica* (Anexo 1.3) y unas *líneas de interpretación*, que de ella se derivan (Anexo 1.4), elaboradas a partir de un *corpus* de autores integrados a la corriente en cuestión, por tanto debemos convenir que, en realidad, estos teóricos son nuestro objeto de estudio. Siendo más explícitos, hemos seleccionado a 19 investigadores, unos porque son quienes han sentado las bases epistemológicas del paradigma y han desarrollado concepciones y metodologías para sustentarlo como un modelo teórico-práctico en materia de comunicación y educación. Aquí ubicamos a Roberto Aparici, Mercedes Charles Creel, Ben Davis, Agustín García Matilla, Peter Greenaway, Francisco Gutiérrez, Valerio Fuenzalida, María Elena Hermosilla, Geneviève Jacquinet, Len Masterman, Guillermo Orozco, Robyn Quin, Blas Segovia y Kathleen Tyner. A otros, los anotamos porque han ido actualizando el modelo y definiendo su perspectiva en México. Es el caso de Irene Martínez Zarandona (y del mismo Orozco y Charles Creel). O también porque han logrado insertar institucionalmente sus propuestas (Javier Arévalo, y Alexandrov Peña Ramos). Con relación a Joan Ferrés y Maite Pró, aún sabiendo que no son integrantes de la EPLM, los consideramos porque de manera sustantiva han realizado trabajo crítico sobre los medios y las imágenes, además de contar con propuestas para su utilización en la institución escolar. Así, por las teorías de estos investigadores, y a partir de ellas, sometemos a examen el campo, poniéndolo frente al estatuto semiótico de la imagen desarrollado en el primer capítulo, el cual sirve de

referente para saber como forja su visión sobre los recursos icónicos que inundan las pantallas, los impresos y los nuevos dispositivos tecnológicos.

El otro punto medular es el balance global del capítulo 4, de sus apartados retomamos los elementos para esclarecer cómo la EPLM ha abordado el problema de la imagen, el concepto que tiene de ella, cómo explica su significación en los medios. Tal perspectiva nos aproxima a las trascendencias y las ausencias del paradigma en cuanto a la iconicidad, nos dice si ha desarrollado con suficiencia el tema con la finalidad de que los individuos conozcan el fenómeno de la imagen y le den mejor uso en la praxis social y cultural, en los procesos comunicativos y educativos.

Es de decirse en este preámbulo que el examen a dicho modelo ya no lleva el sentido informativo que se aprecia en los tres primeros capítulos; aquí, prevalece el análisis y la interpretación de los planteamientos de nuestro cuadro de autores. Iniciamos la exploración asentando un concepto de EPLM y destacando algunas de sus etapas donde encontramos que es un paradigma con larga historia que, paradójicamente, no se ha consolidado.

En primera instancia, «educación para los medios» es una noción en apariencia fácil de precisar, los términos que la componen tienen traza de ser suficientemente claros para perfilar sus fines. Además, en los diversos lugares donde se ocupa, más o menos se entiende de la misma manera. Sin embargo, es un concepto complejo y aclararlo no se resuelve obviando sus nexos con los procesos educativos y comunicativos. Al contrario, la problematización es más amplia al requerirse definir estos términos, especificar su relación, los campos epistemológicos con lo que se involucran y los contextos donde se dan.

Tomemos el caso de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que al elaborar el *Curso Multimedia de Educación para los Medios*, definió el campo como “la tendencia educativa que vincula a los medios de comunicación con los procesos educativos formales” (Luviano y Alonso, 1997: 33). En tan breve concepción distinguimos tres directrices:

- ⇒ la educación y la comunicación como soportes de la EPLM,
- ⇒ los medios en su intervención educativa y
- ⇒ la institución escolar como espacio para la enseñanza y aprendizaje sobre medios.

Cada directriz contiene elementos adyacentes. En la primera, donde la educación es un proceso transversal a la EPLM, vamos a encontrar actos comunicativos desde el momento en

que el concepto mismo del paradigma evoca a unas instituciones mediáticas transmisoras de mensajes constituidos por lenguajes visuales, lingüísticos y sonoros. A esto, agreguemos el principio de que los procesos educativos inevitablemente están en relación con los procesos comunicativos. Por consiguiente, podemos concluir que la EPLM está determinada bajo el principio dialéctico de la educación y la comunicación.

En la segunda directriz, es inobjetable el vínculo de los medios con los procesos educativos: ¿Cómo se revela? ¿En qué aspectos se da? ¿En qué sentido? ¿Bajo qué aportes de cada parte? ¿Con base en qué conocimientos? Hacia estas perspectivas puede llevarse la reflexión de tal ligadura, aclararía mucho y nos dejaría ver que en ella tienen injerencia otros procesos como los sociales, culturales e históricos, y variantes como escuela-medios, productores/profesores-audiencias/alumnos, mensajes mediáticos-contenidos curriculares, etc. En este espectro se manifiestan al menos el discurso de los medios y el de la escuela, ambos conformados por un sistema de signos icónicos, lingüísticos, sonoros, y por un horizonte simbólico. Digamos que con éstos se construyen todas las esferas de influencia que se ejercen sobre los actores sociales, por lo tanto, como lo evidencia la taxonomía epistemológica, hay una intervención necesariamente multidisciplinar (TE: Fe y Pe: 225).

También, en el vínculo se manifiestan las posturas. Por ejemplo, Francisco Gutiérrez acompaña sus propuestas sobre la pedagogía de los medios con afirmaciones tajantes. Dice que en la sociedad de consumo estos medios son “una ‘escuela’ mucho más vertical, alienadora y masificante que la escuela tradicional”. Otros planteamientos críticos insisten en que debe darse un encuentro provechoso entre medios y educación. Guillermo Orozco encuentra tres posibilidades para que se dé esta relación (TE: Cs, Cr y Ae, Ap: 225).

- ⇒ como *instrumentos didácticos*,
- ⇒ como *medios de expresión* y
- ⇒ como *instrumentos de contenidos*.⁸⁷

Estas formas de incorporar los medios a la escuela hablan de un planteamiento Orozquiano constituido como proyecto pedagógico de la comunicación, que es prácticamente a

⁸⁷ Orozco, en su fascículo del *Curso Multimedia de EPLM* de la UPN, explica que los medios como *instrumentos didácticos* diversifican la presentación de información, hacen más eficiente el proceso enseñanza-aprendizaje, enriquecen los objetos de conocimiento, aprovechan lenguajes y códigos para un aprendizaje integral. Como *medios de expresión* cada uno, con su lenguaje específico, tiene una forma particular de elaborar los contenidos. El aprovechamiento de estos lenguajes se hace a través de la «alfabetización a los medios». Como *instrumentos de contenidos* implica aprovechar la información mediática para complementar la escolar (1997f: 18-20).

lo que tienden cada uno de los investigadores. Lo decimos así porque ésta es sólo una vertiente del vínculo de los procesos comunicativos y educativos, el propio Orozco nos da muestras de otras líneas de investigación, como el asunto de las mediaciones o el fenómeno de la recepción (televisiva básicamente).⁸⁸ Los teóricos pueden inclinar sus investigaciones más hacia los procesos socio-culturales, más al análisis de los medios o más hacia el papel de la institución escolar en materia de comunicación (mensajes mediáticos, sus lenguajes, sus usos en las tres formas mencionadas, etc.). Lo que no pierden de vista es la relación comunicación-educación.

Con referencia a la tercera fuerza, una de las mayores aspiraciones de la EPLM es configurar a la institución escolar como espacio para la enseñanza y aprendizaje de los medios. Coincidimos en que se trata de la escuela formal. En sus programas queremos ver a los medios, al mismo nivel de asignaturas como español, matemáticas, historia, civismo, etc. No obstante, invocar lo «formal» en la definición, mientras no sea legitimado por ley, es asunto a recapacitar porque no corresponde necesariamente a la realidad educativa de todos los países. Como se ve más adelante, en algunas naciones el modelo ya es parte del currículo, en otras sólo se inserta en la educación no formal. Esto último es consecuencia de contextos educativos nacionales, políticas de educación y comunicación, posturas ideológicas, formación magisterial, convicción académica para aplicar el paradigma o a estrategias y metodologías que éste mismo no ha acabado de consolidar. También se debe a la escasez de recursos económicos, de materiales y de infraestructura. Todos son factores a considerar para explicitar la noción de EPLM, pues como dice José M. Morán Costa “es un proceso que necesita ser adaptado a cada una de las etapas de cada grupo social” (en Aparici, 1996b: 57).

Terminado el caso de la UPN, debemos apuntar que a esta corriente se le han dado diferentes denominaciones. Charles Creel tiene un libro titulado *Educación para la recepción*, en él también habla de EPLM, recepción crítica o recepción activa (*op. cit.*: 77). Asimismo,

⁸⁸ No se puede negar que los planteamientos hechos desde la EPLM se confrontan permanentemente con otros razonamientos, como el de Caletti, retomado sólo para ejemplificar, para quien los enfoques teóricos de la recepción ya no alcanzan, por lo cual propone una *teoría de la producción social de las significaciones* (que en Orozco sería pasar de las mediaciones a la producción de sentido). Según Claudia Herrán lo de Caletti es una “crítica a la manera en que los estudios sobre la recepción en América Latina han sido asumidos [desde los noventa] como un paradigma teórico por parte de la comunidad académica que trabaja comunicación. [...] Es necesario «dar un nuevo salto, por encima de lo que parecieran proponemos hoy las categorías mismas de recepción o consumo»” (en Orozco, *op. cit.*: 31). Así, como esta propuesta también podría pensarse en otras teorías, como la de las *representaciones* o la de las *interpretaciones*, dado que los procesos de recepción implica la acción social del sujeto y esto significa, como hemos insistido, que el mundo se ve y se entiende desde perspectivas culturales distintas, por eso de los lenguajes, signos, procesos, vínculos, etc. Son factores a valorar para tener mayor precisión en los alcances o insuficiencias de los estudios que se realizan en este paradigma.

García Matilla cita al Consejo Internacional de Cine y Televisión de la UNESCO, el cual en 1973 acuñó el nombre de «educación en materia de comunicación» definiéndola como

el estudio, la enseñanza y el aprendizaje de los medios modernos de comunicación y de expresión a los que se considera parte integrante de una esfera de conocimientos específica y autónoma en la teoría y en la práctica pedagógica, a diferencia de su utilización como medios auxiliares para la enseñanza y el aprendizaje en otras esferas de conocimiento como las matemáticas, la ciencia y la geografía (en Aparici, *op. cit.*: 73).

Por su parte, Morán Costa se refiere a la «educación para la comunicación»:

Es ayudar a entender las nuevas codificaciones, las sutilezas de la imagen, de la música, de la articulación entre lo verbal, lo visual y lo escrito. Así como entender el dinamismo de la tecnología, de las cadenas empresariales que están por detrás tanto a nivel de *hardware* como de *software*, las articulaciones comerciales, empresariales, financieras y políticas del complejo de la comunicación (*ibidem*: 57).

En la derivación de términos se llega a uno de los conceptos más usuales: la «alfabetización audiovisual». En el Congreso Internacional (1989) convocado por la Association For Media Literacy de Canadá se le definió como

La capacidad de decodificar, analizar, evaluar y comunicarse en una variedad de formas. Esto significa que jóvenes y adultos desarrollen conocimientos, destrezas y actitudes en función de las múltiples formas de comunicación cercanas a su contexto (en Aparici, *op. cit.*: 13).

Una vez más los términos implican múltiples perspectivas explícitas e implícitas, pero detectamos de manera clara que ciertamente estamos ante un propósito pedagógico en materia comunicativa, que propone un acercamiento crítico a los medios por parte de perceptores dinámicos en el estudio y uso de estos recursos tecnológicos que ya son inherentes a la cotidianidad del hombre contemporáneo. En las concepciones sobre la EPLM, notamos que se tiene a los medios como objeto de estudio y como instrumentos de apoyo a los contenidos escolares.⁸⁹ En ellas vemos un campo teórico cuyas posibilidades se extienden a los terrenos de

⁸⁹ Sobre la EPLM y estas dos perspectivas, David Martín, en su artículo titulado *Educación en materia de comunicación*, explica que si bien hay consenso de que es una necesidad diseñar estrategias y programas para educar en la comunicación, no hay acuerdo en cuanto a la denominación de esta materia. Por eso se habla de Educación para los medios, Educación para la comunicación, Pedagogía de la imagen, Pedagogía de los medios... “y un sinfín de denominaciones, en algunos casos ligadas a determinadas diferencias ideológicas. En el mundo anglosajón sí se ha impuesto el término *Media Education*, y en el francófono se suele hablar de *Éducation aux Médias*. La Educación en materia de comunicación, según la definición de la UNESCO (1984), son «todas las formas de estudiar, aprender y enseñar a todos los niveles (...) y en toda circunstancia; la historia, la creación, la utilización y la evaluación de los medios de comunicación en la sociedad, su repercusión social, las consecuencias de la comunicación mediatizada, la participación, la modificación que producen en el modo de percibir, el papel

los diversos lenguajes constituidos en signos, significaciones y significados. Ellas nos llevan a escudriñar desde los nuevos horizontes mediáticos el fenómeno socio-cultural considerando sus posturas ideológicas, políticas y económicas.

Para Peter Greenaway, la «educación audiovisual» (otro nombre que se le da) en todo el mundo se rige por los siguientes conceptos centrales (TE: EPLM-p, Pp: 225):

- ⇒ Las construcciones de los textos de los medios y las representaciones de la realidad.
- ⇒ Los textos de los medios como agentes influyentes de la cultura y la ideología dominante.
- ⇒ Las instituciones en las que se elaboran los mensajes de los medios.
- ⇒ La función y las formas de los mensajes de los medios.
- ⇒ Las audiencias, de qué modo se las aborda y cómo y qué uso hacen ellas de los medios.
- ⇒ La elaboración de mensajes de los medios que sean competentes y articulados.

Con estos conceptos, y apoyándonos en Charles Creel, identificamos otros que son más vastos: procesos de recepción (emisores creativos y éticos – perceptores críticos y activos); procesos de enseñanza y aprendizaje (servirse del medio como tecnología educativa y como fuente de información); intervención de disciplinas que apoyan a leer gramaticalmente los textos visuales y auditivos (lingüística, semiótica, pedagogía, etc), a descifrar la ideología, influencia y efectos de los mensajes, su carácter institucional y su contexto cultural (sociología, política, psicología, etc.); apropiación y generación de sentidos y significados de manera colectiva (la elaboración de contenidos mediáticos por parte de los grupos sociales es esencial en este paradigma) (*cfr., op. cit.*: 26-29).

Como se ve, estamos ante una noción compleja que involucra el campo específico de la comunicación en el proceso educativo y es importante abordarla por ese papel que han venido desempeñando los *massmedia* socialmente. En este sentido es fundamental precisar el concepto EPLM, analizarlo como parte de un conocimiento, deconstruyendo y construyendo sus términos, actualizándolos a la época del ciberespacio, de la digitalización, de la comunicación rápida e individualizada. Por sus vocablos, debemos considerar las esferas de intervención del

del trabajo creador y el acceso a los medios de comunicación». Dice que al hablar de educación en materia de comunicación se debe rebasar el concepto de alfabetización audiovisual para constituir una concepción integral del fenómeno educativo en su doble interacción con los medios: como objeto de estudio dentro de la escuela y como instrumento al servicio de un modelo atractivo de comunicación educativa. Su propuesta es la de una educación audiovisual global e integrada, centrada en proporcionar conocimientos, actitudes y aptitudes necesarias para interpretar, utilizar y producir mensajes audiovisuales. Esto es, educación *en, de, desde, sobre, para y con* los medios” (www.enredate.org: 2007).

paradigma y saber cómo está participando en el asunto de las imágenes, palabras, textos, sonidos que aparecen en los medios, sobre todo cuando el inmensurable desarrollo de estos lenguajes ha permitido una confrontación cultural.

Realmente, en cada época se ha manifestado la preocupación de algunos actores sociales ante los contenidos que se difunden en los medios, José Martínez-de-Toda ironizado con algunos hechos menciona que le pasó a Platón (*La República*, II, 377-378) ante la influencia negativa de las historias dañinas en los niños. La misma intranquilidad despertó el invento de la imprenta en el siglo XV. “Y así se le echa la culpa a los libros de caballería por los desvaríos de *El Quijote*” (<http://www.unigre.urbe.it/tizuni/CS2062.html>, 2007). Ya en las referencias de la historia oficial, se sitúa a Alemania como el país donde se origina la EPLM, como respuesta a la trascendencia de la prensa. Nada fortuito, si pensamos que los impresores alemanes, durante casi dos siglos le sacaron provecho al invento de Johann Gutemberg y maravillaron a Europa con la edición de libros. Perseverantes, en el siglo XVII publicaron los primeros periódicos (Briggs y Burke, 2002). Es la génesis de las sociedades mediáticas y en una sociedad mediática el pensamiento de un educador: Johann Amos Comenius. Charles Creel apunta que es el pionero de la EPLM, al plantear en *Schola Pansphica* estudiar los periódicos para beneficiar las aptitudes en el lenguaje y para obtener información actual y diversa. Su filosofía educativa insistía en un importante programa de estudios para que los estudiantes se enteraran de lo que sucedía a su alrededor (*cf.*, *op. cit.*: 100).

Quizá entonces no se le denominaba EPLM, pero desde siempre los contenidos mediáticos justificaron una educación de esta naturaleza, que se hizo más evidente en el siglo XX, cuando la sociedad, con todo y su tradición cultural, fue mutimediatizada. Cada medio era escaparate de infinidad de temas. La crítica ortodoxa no se hizo esperar, sintió los nuevos inventos como un «tótem tecnológico» socialmente reverenciado sin objeción. Por su parte, el libre pensamiento pronto vislumbró en ellos una fuente de poder y una industria cultural, pero también descubrió una veta de conocimientos, factible de ser aprovechada en la cultura y la educación. Cualquiera de las dos visiones requirió acciones formativas. Ahora, sabemos que independientemente del nombre que se le diera, se trataba de EPLM.

Enfaticemos que aquí, más que una historia de la EPLM, nos interesa mostrar el mapa donde se desarrollan proyectos sobre este tema, y cómo en las distintas épocas de auge de los medios se ha insistido en un modelo educativo que los tenga como objeto de estudio y como

herramientas de enseñanza y aprendizaje. De esta manera identificamos cuatro etapas. Una, digamos la fundacional, se da a partir de la aparición de la prensa alemana en el siglo XVII, período que se prolonga hasta las primeras décadas del siglo XX, y en el cual los pedagogos ponen atención en los impresos, dada la influencia de los periódicos, revistas y libros, fortalecidos por el desarrollo industrial y el invento de la fotografía.

Luego, ubicamos la época que abarcó de los años 30 a los 50 del siglo XX. La radio empezaba a hacer ruido en el mundo, la historieta había dado a luz al ratón Miguelito, a Tarzán, y a Superman. Los periódicos contaban la historia del mundo. Pero, nada como el cine, la imagen en movimiento era la gran influyente en la sociedad. Martínez-de-Toda dice que en Estados Unidos e Inglaterra desde los años 20 se enseñó cómo apreciar este medio. Para promover este interés, en 1933 los ingleses fundaron el *British Film Institute* (BFI). Desde 1940 en otros países europeos hubo programas educativos para enfrentar la presencia creciente de los medios masivos. Lo mismo sucedió en Australia y Canadá. En Francia e Italia se multiplicaron los cine-clubs (*op. cit.*). Es el desarrollo de la EPLM en la época contemporánea y de las investigaciones, no sólo de los medios masivos dentro de un proyecto pedagógico, sino del proceso de la comunicación en general.⁹⁰ Es importante hacer este señalamiento porque la EPLM, apoyada más en los enfoques teóricos críticos,⁹¹ no ha desaprovechado los enfoques positivistas, en esto ha tenido que ver el período histórico y el país que la ha abordado.

ENFOQUES CRÍTICOS

- ⇒ Escuela crítica de Frankfurt
- ⇒ Economía política⁹²
- ⇒ Imperialismo cultural⁹³
- ⇒ Estudios culturales

ENFOQUES POSITIVISTAS (EMPIRISTAS, FUNCIONALISTAS)

- ⇒ Influencia personal
- ⇒ Análisis funcional
- ⇒ Usos y gratificaciones
- ⇒ Establecimiento de agenda (*Agenda setting*)
- ⇒ Análisis de cultivo
- ⇒ Sociología de la producción de mensajes

Fuente: Lozano, *op. cit.* 26.

⁹⁰ Según Briggs y Burke “sólo en los años veinte del siglo XX —de acuerdo con el *Oxford English Dictionary*— se comenzó a hablar de «los media» o medios de comunicación” (*op. cit.*: 11).

⁹¹ Recordemos que la llamada corriente crítica tiene su base en los planteamientos teóricos de la Escuela de Chicago que tiene su auge entre 1910 y 1940. Pero, sobre todo, en el enfoque crítico de la Escuela de Frankfurt vigente de los años 30 a 70 y en los Estudios Culturales (Centro de Birmingham), corriente que se desarrolla en las décadas de los 60 y 70 (*cf.*, Mattelart, *op. cit.*: 23 y 70; *cf.*, Lozano, *op. cit.*: 40).

⁹² Debemos aclarar que en este enfoque la *economía política* se ve desde la posición neomarxista de Holding y Murdock donde se hace énfasis en el vínculo clase dominante-medios (*cf.*, *ibidem*: 81).

⁹³ El *imperialismo cultural* (Teoría de la dependencia) para Beltrán y Fox es la imposición cultural de los países centrales sobre los periféricos para lo cual intervienen factores políticos y económicos (*cf.*, *ibidem*: 96).

Podemos ubicar una tercera etapa de la EPLM en el lapso de los años 60 a mediados de los 90. Digamos que es el período de su auge, coincidente con el apogeo de las teorías funcionalistas, estructuralistas y materialistas, dedicadas principalmente al estudio del fenómeno de la recepción de los medios y sus efectos en los consumidores. Es el tiempo en que el imperialismo cultural, la sociedad de consumo, la masa característica de nuestra modernidad, diría Baudrillard, “donde se rompe el espejo de lo social”, han llegado al techo socio-cultural, en mucho porque, “la relación del hombre con la naturaleza deviene socialmente mediatizada” (Hall, *op. cit.*: 357). Nada nuevo este entramado que en realidad se vio desde el principio de la división del trabajo. Pero, con la aparición de la televisión se rebasaron todas las expectativas, de inmediato se convirtió en caja de los géneros, consejera, niñera, política y maestra. Además, no caminó sola. La radio se consolidó, el cine y la prensa ya tenían sus públicos cautivos y la reducción del analfabetismo atrajo lectores para la historieta, señalada por Eco como un producto de la cultura industrializada y que desde los años 60 se convirtió “en un ‘objeto semiótico’ por excelencia” (Espinosa, *op. cit.*: 32).

La tercera época de la EPLM se centra con claridad en una perspectiva pedagógica y algunas de las experiencias destacables son la de Inglaterra, que desde los años 30 utiliza el cine en la enseñanza y en los 60 incorpora los demás medios con los mismos propósitos. En 1986 crean la Sociedad para la Educación en Cine y Televisión, y por la reforma educativa de 1988 se incluye como asignatura obligatoria la EPLM en el currículo nacional a nivel primaria. (*cf.*, Luviano y Alonso, *op. cit.*: 34). También en esta década, según Greenaway, en Australia “figuraban en los currícula de enseñanza de la lengua algunos aspectos a los que ahora nos referimos como cultura popular” (en Aparici, *op. cit.*: 44). Para los 70 se instauran este tipo de educación en las primarias y secundarias (Luviano..., *op. cit.*).

Por otra parte, a mediados de los 60 el francés Antoine Vallet en su obra *El lenguaje total* propone cambios en la escuela para educar a los niños en materia de comunicación.⁹⁴ De 1979 a 1983 se aplica en la escuela formal y no formal de su país el proyecto *Joven Telespectador Activo* (*cf.*, Charles, *op. cit.*: 103 y 105). En 1982 se impulsa el programa *Introducción a la comunicación y los medios* (ICOM) con el objeto de incluir de manera

⁹⁴ El *lenguaje total* es una concepción de la comunicación que sostiene que nos comunicamos a través de los lenguajes verbales, icónicos y sonoros, presentes en las técnicas audiovisuales, de las cuales surgen los medios masivos. Esta pedagogía, en una serie de etapas, pretende que los individuos dominen dichos lenguajes para entenderlos y usar los medios para comunicar ideas (*cf.*, Charles Creel, *op. cit.*: 103).

formal la EPLM en el sistema educativo (Charles y Orozco, 1991a: 70). Igualmente, en Alemania, durante 1984 se forma la Asociación alemana de educación sobre medios, cuya finalidad es impartir cursos en los distintos grados escolares; se publica el documento *Medios nuevos y tecnología moderna*, con una sección dedicada a los maestros para que orienten a sus alumnos a ser críticos y racionales ante los medios, y se crea el Instituto alemán de investigación, donde se elabora un proyecto para la enseñanza de los medios (*cfr.*, Charles, *op. cit.*: 102). También en Bélgica, Holanda, Italia, Suiza y los países escandinavos (Dinamarca, Finlandia, Noruega, Suecia) se trabaja con proyectos de EPLM (*cfr.*, *ibidem*: 102-112). En esa década los españoles, a través del Ministerio de Educación y universidades, como la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), empiezan con la formación de maestros y con los cursos curriculares para estudiantes de secundaria (*cfr.*, Luviano..., *op. cit.*: 35). Desde 1986 la UNED proporciona el curso *Lectura de la Imagen y Medios Audiovisuales* partiendo de la necesidad de la alfabetización audiovisual y proponiendo el uso de los medios desde una doble perspectiva: la pedagogía con los medios y de los medios (García-Matilla, en Aparici, *op. cit.*: 444).

Con respecto a América del Norte, “la *Visual Literacy* (Alfabetización Visual) y la *Media Literacy* (los Medios de Comunicación) son conceptos de uso común en Estados Unidos desde los años 70” (García-Matilla, en Aparici, *op. cit.*: 71). Sin embargo, como dice Aparici, a pesar de que en ese país se llevaron a cabo experiencias de análisis de los medios de las más progresistas a nivel internacional, “fueron marginadas, aisladas o sofocadas durante las administraciones de Reagan y Bush. Durante la gestión de Clinton vuelven a retomarse algunos de los planteamientos de los setenta y se pone en práctica en forma experimental un currículum sobre medios de comunicación en escuelas primarias [...] La labor que se está desarrollando en diferentes instituciones sin fines de lucro como Strategies for Media Literacy de San Francisco, Telemedia de Maryland (Wisconsin) o universidades como Harvard o North Carolina, permiten hablar de un renacimiento de la educación audiovisual en ese país” (http://www.wolkweb.com.ar/apuntes/textos/educación_medios.rtf, 2008).

En Canadá, según Rick Shepherd, la “primera ola” de la enseñanza audiovisual comienza al final de los sesenta y dura hasta mediados de la siguiente década. Esta forma de educación se impregna de ideas cuando John Pungente funda el Proyecto Jesuita de Comunicación. “Con la gira mundial de investigación que acaba de hacer sobre educación en

los medios y la consiguiente publicación *Getting Started in Media Education (iniciación a la enseñanza de los medios)*, Pungente supo ponernos en contacto con la obra de maestros clave como Len Masterman de Inglaterra, Eddie Dick de Escocia y Barry McMahon y Roby Quin de Australia (en Aparici, *op. cit.*: 147). En este país, desde 1988, se aplica en primaria y secundaria la *Guía para la Enseñanza de los Medios*, auspiciada por el Ministerio de Educación y la Asociación for Media Literacy (*cf.*, Luviano..., *op. cit.*).

En América Latina, con base en Irene Martínez Zarandona, desde los años 60 se despierta la inquietud por el auge e influencia de los medios sobre la población. Producto de estas preocupaciones, en Chile Ariel Dorfman y Armand Mattelart publican: *Para leer al Pato Donald* (1972), un libro que analiza las historietas de la industria Disney y devela el fenómeno de los estereotipos mediáticos (Martínez, 2002a: 67). Así empiezan a surgir en la región las posiciones críticas a los medios. En esa época el uruguayo Mario Kaplún desarrolla un método de *Recepción Crítica* de los medios, combinando semiótica, comunicología y psicología. En Costa Rica, Francisco Gutiérrez, implanta la versión latinoamericana del *lenguaje total* y auspiciado por el Instituto Latinoamericano de Pedagogía de la Comunicación, plantea el método para el análisis de mensajes dirigido a las familias (*ibidem* 69).

También en Chile se ha trabajado en este sentido. En 1977, profesionales del campo de la comunicación, encabezados por Valerio Fuenzalida, fundan el *Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística de Chile* (CENECA), organización no gubernamental cuyo objetivo es “investigar la dimensión cultural y comunicativa de la sociedad chilena y capacitar a personas y grupos sociales en actividades que estimulen su expresividad social” (Hermosilla y Fuenzalida, en Aparici, *op. cit.*: 262). El Centro, especializado en recepción televisiva, realiza “actividades con niños de educación básica, como parte de su propuesta de Educación para los Medios. Uno de sus últimos programas ha sido la vinculación del curriculum escolar y la programación televisiva (José Luis Olivari, 1996)”. De igual modo, Daniel Prieto Castillo diseña en Argentina “un Régimen de análisis de mensajes que incluye el discurso y la imagen, y propone además que el receptor sea también productor de mensajes” (Martínez, *op. cit.*: 70). A su vez, Perú cuenta con el *Centro de Investigación en Comunicación Social de la Universidad de Lima* (CICOSUL) y a través de éste desarrolla una corriente de análisis crítico a los monopolios mediáticos. Entre sus logros se sabe que es “demolida la estructura profunda

de *Plaza Sésamo*” (Prieto, en Aparici, *op. cit.*b: 110). Y que se imparten talleres sobre lenguaje audiovisual, dirigidos a maestros y alumnos (Martínez, 1999b: 45).

Prácticas con estas finalidades se han desarrollado en Colombia, Venezuela, Uruguay, Brasil, Paraguay y República Dominicana, donde se plantea una educación para la lectura dinámica de los signos contenidos en los mensajes (Metodología para la Lectura Crítica del Centro al Servicio de la Acción Popular) y una educación para formar niños como espectadores críticos e iniciarlos en el conocimiento del lenguaje de la imagen (Plan DENI, del Secretariado Católico de Cine de América Latina) (Charles y Orozco, *op. cit.*a: 73).

A principios de los 90, haciendo un recuento de los programas de EPLM en México, Charles Creel y Orozco Gómez consideran que éstos “son escasos y de la más variada índole. Los diversos esfuerzos que existen en el país son experiencias aisladas, con objetivos, metodologías y destinatarios diferentes” (*ibidem*: 73). Aún así, podemos decir que las propuestas han sido fundamentales para enriquecer este campo. Nacen como proyectos para concientizar a los padres de familia y maestros a usar los medios. En 1974 Raúl Cremoux publica un libro pionero sobre la televisión y su impacto en las audiencias. Por el lado de la sociedad civil, una instancia precursora es el *Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, A.C.* (IMDEC), creada en 1963 en Guadalajara, Jalisco, que entre otras actividades de apoyo a organizaciones y sectores populares, implementan talleres donde se aprende a leer críticamente los mensajes mediáticos. Además, pretende la capacitación para el diseño y manejo de códigos (gráficos, vivenciales, auditivos, etc.) (*ibidem*: 74). Luego, se constituye *Mejor Televisión para Niños, A.C.* cuya finalidad es que el magisterio y los padres de familia le den mejor uso a este medio. Asimismo, a raíz del coloquio sobre Televisión y el niño realizado en 1986 en Morelia, Michoacán, surge *Televidentes Alerta, A.C.*, sus objetivos son transformar la programación televisiva y crear y difundir programas de recepción crítica a los públicos en general (*cf.*, Rojas, en Charles, *op. cit.*d: 159).

Otras experiencias sobre EPLM en México son las que se generan en las instituciones. En 1980 el Consejo Nacional de Población y Vivienda (CONAPO) edita la *Televisión y los niños*, un folleto que tiene por objeto “fomentar el bienestar de las familias mexicanas, ofrece a padres y maestros una serie de sugerencias para que los niños y jóvenes aprendan a ver televisión de manera activa, de tal forma que no se convierta para ellos en una fuente de información indiscutida, sino una oportunidad para estimular su curiosidad y creatividad”



(CONAPO, 1980: 4). Por su parte, desde 1970 el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) dedica espacios importantes para la investigación sobre medios y nuevas tecnologías en educación. En el campo específico de la EPLM, por ejemplo, con la colaboración de Guillermo Orozco y Mercedes Charles edita la *Guía del televidente para padres de familia*, volumen I y II (1999b), es un material didáctico para padres de familia y niños que recupera la experiencia en cuanto a las formas y hábitos de ver televisión, para después guiar la conversación familiar sobre el medio (Charles, 1991b: 5).

También, publica el *Programa de educación para los medios. Guía del coordinador* (1991); éste, es un taller para niños de escuelas primarias, uno elaborado para los grados de 3° y 4° grado y otro para 5° y 6°, “particularizando en los temas de televisión, historietas y publicidad (Salmones, 1999: 6). Además, desde 1984 en la revista *Tecnología y Comunicación* prestigiados investigadores abordan el tema o temas afines (ILCE, 2000).⁹⁵

Sin duda hay otras experiencias, anotemos dos casos más. La Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1996 edita cuatro volúmenes titulados *Educación para los Medios. Desarrollo de la Visión Crítica*, bajo la autoría de Alexandrov Peña Ramos. Se trata de una propuesta dirigida a los niños que “busca armonizar los intereses de la escuela, con los intereses de la vida cotidiana de los alumnos, donde los medios de comunicación juegan un papel importante” (Peña, 1997: 4). Por su parte, la Universidad Pedagógica Nacional elabora el *Curso Multimedia de Educación para los Medios* (1997). Es un programa de actualización para maestros de educación básica para que reconozcan la influencia de los medios y sus posibilidades educativas (cfr., Arévalo (coord), 1997, 7). Estos dos proyectos, por políticas educativas, han quedado en el intento de aplicarse curricularmente.

En una cuarta etapa distinguimos un letargo teórico en la materia. Se da desde mediados de los años 90 a la fecha, justo cuando se vive el *boom* de las TIC. Así, en el escenario de la comunicación y la educación de la última década, la EPLM continúa debatiendo sobre el

⁹⁵ Recomendamos revisar el número 31 de la revista *Tecnología y Comunicación*, editada por el ILCE, que contiene el sumario de esta publicación del número 1 al 30, índice de artículos, índice de autores, índice temático y la red Iberoamericana de revistas de comunicación y cultura (2000).

exceso de mensajes audiovisuales y de información en la que se encuentra inmerso el hombre contemporáneo, la tarea paralela que tienen los medios y la escuela. Las expresiones internacionales en materia de comunicación educativa siguen fluyendo. Desde 1982 el mundo cuenta con la *Declaración sobre la enseñanza de los medios*, hecha por UNESCO (Anexo 3). En 1998, Brasil realiza el Primer Congreso Internacional de Comunicación y Educación y en 2005 se hace pública la *Declaración de Madrid* sobre educación y medios de comunicación (Anexo 4). Martínez Zarandona plantea que la EPLM influye en la formación de una nueva sociedad lo que requiere definir su postura frente al conocimiento y la adquisición de tecnología en el campo educativo. En este sentido, García-Matilla (1994) ofrece una primera enumeración de las «corrientes teóricas» que realizan aportaciones y cuyos autores deben tomarse en cuenta al intentar una aproximación epistemológica en este campo y frente a las cuales se abre un amplio panorama de investigación (*cf.*, *op. cit.*: 46) (Anexo 5).

Por estas referencias históricas y la conceptualización de la EPLM, podemos apreciar su importancia, entre otros aspectos, por involucrarse en los campos de la comunicación y la educación, vinculándolos al considerar que son dos términos paralelos que cruzan los procesos socio-culturales, que revelan el problema de la acción de los medios sobre la sociedad y el papel de la institución escolar como promotora de valores, actitudes y un espíritu crítico, creativo y responsable para enfrentar la realidad. De aquí surge el planteamiento central de esta corriente: que la alfabetización audiovisual debe ser parte de la curricula en todos los niveles de la educación formal, sobre todo en las etapas básicas, por ser formativas.

En el mismo *corpus* en el cual nos hemos basado para conceptualizar y hacer esta periodización de la EPLM encontramos algunos problemas. De entrada, falta una reconstrucción histórica más precisa, que facilite aclarar un movimiento a la vez analítico (donde se contempla el proceso mismo de los medios y su sinergia con la educación) y operativo (por su pretensiones de influir como modelo, de generar un proceso social). En las cuatro etapas mencionadas, lo que se observa es el predominio de la perspectiva analítica, la primacía del enfoque pedagógico en materia de comunicación, lo cual ha ido configurando históricamente el paradigma. No obstante, hay otros asuntos que se abordan sólo de modo superficial: los conceptos de lenguaje y comunicación social, la noción de imagen mediática, la estética de la imagen, etc. Son temas que hacen pensar en la necesidad de una

reconstrucción histórica con criterios más definidos para afrontar el desarrollo progresivo de los medios y sus vínculos con los procesos educativos.

También los antecedentes demuestran que la EPLM tiene larga historia y aún así es un concepto extraño en la mayor parte de los grupos sociales del mundo. El problema podemos atribuirlo a: 1) que es un modelo cuyo desarrollo a nivel mundial y nacional es notoriamente insular, como lo demuestran los pocos países que la tienen incorporada al currículo escolar o algunos otros que de forma escasa la fomentan a través de la educación no formal (diplomados, cursos de instituciones gubernamentales, asociaciones populares, religiosas, etc.), y 2) que se implementa bajo estrategias y metodologías muy divergentes, lo cual repercute en los objetivos que se persiguen y en su aplicación práctica. Por lo tanto, se requiere diseñar programas más homogéneos y universales para educar en la comunicación. Pero, además, considerando que la problemática de la EPLM es inherente a los términos que la conforman.

De igual forma, el *corpus* refleja las experiencias de la EPLM en los últimos 40 años del siglo XX, destacando la inserción de la alfabetización audiovisual en la educación formal de países desarrollados. Mientras que en América Latina sólo se ha implementado en la modalidad no formal, a excepción de Chile que ha impulsado este programa curricularmente. Nótese que las referencias abarcan sólo al mundo accidental, aunque en el ámbito internacional hay pronunciamientos de organismos, agrupaciones y de investigadores sobre educación en materia de comunicación. Aún así, en lo que va del siglo XXI, se percibe un escaso avance en este campo. En ese sentido, reconocemos que a pesar de la larga historia de la EPLM, no ha logrado incorporarse como estrategia de educación. No podemos hablar de su consolidación cuando sus beneficios a la educación avanzan muy lentamente.

4.2. ¿POR QUÉ EDUCAR PARA LOS MEDIOS Y PARA LA IMAGEN?

Una deducción como la realizada hace casi cuatro décadas por Antonio Pasquali, sobre “la aberrante reducción del fenómeno *comunicación humana* al fenómeno *medios de comunicación* constituye un caso de perversión intencional de la razón, de tosco artificio ideológico” (1990: 11), inmediatamente provoca juicios encontrados: o se tilda de reduccionista e intolerante al progreso de los recursos técnicos inventados por los individuos

para comunicarse y transmitir información de modo masivo, o se reconoce su sentido crítico a la “pseudo-fascinación por la complejidad tecnológica” (*ibidem*: 12). En cualquier caso se está colocando a la humanidad ante el fenómeno de la cultura mediática.⁹⁶

Nosotros nos vamos por la segunda postura y decimos que un «yo» dialogando frente a su igual seguirá siendo la forma de comunicación más sustantiva en la convivencia humana. Sin embargo, es innegable, la sociedad contemporánea se ha hipermediatizado. Pero no ha bastado eso, también se ha hipericonizado. El mundo entero vive acostumbrando al omnipoder, a la omnipresencia, a la omnimoda de los medios y las imágenes, y pese a que la realidad puede ser replicada por ellos, todo lo visualizado en sus pantallas, impresos, espectaculares, es transformado en flujo de conocimientos, de acciones y expectativas. Nada mejor que un «click mediático» para “satisfacer” anhelos, emociones, deseos, ilusiones. Con estos fines millones de «clicks mediáticos» se accionan cada día, millones de páginas mediáticas se hojean. La publicidad viaja en tranvía y pende en el espacio. Los viejos medios se insertan en los nuevos y en la ya cotidiana prontitud de los inventos la novedad de hoy es que la televisión llega al celular a través del sistema *pay per view*. Un “pequeño detalle tecnológico” más con capacidad para contener miles de imágenes del mundo. Un dispositivo mediático más para poner ante los ojos del individuo el mundo de las imágenes.

De nueva cuenta, como en 3.3, asoma el vínculo medios-imagen, poniéndonos ante un tipo de signos visuales muy específico en la significación de la realidad y la EPLM cuenta con las estrategias para analizarlo. Los investigadores, de manera explícita e implícita, plantean la influencia de lo que visualmente perciben las audiencias en los medios, desde el anuncio de servilletas *Lys* (*supra* p. 40, imagen 30) hasta *El sueño de Salomón* (*supra* p. 69, imagen 50). Esto, de alguna manera explica «por qué» se recurre a una educación con estas características. Quizá, con lo dicho a lo largo del trabajo ya se respondió esta pregunta; aún así, cabe argumentar algo más.

⁹⁶ En realidad Pasquali está defendiendo el planteamiento de que la comunicación es un proceso que se da en la interrelación humana. Es *exclusivamente* una actividad humana aunque haya aparatos intermediarios, que no son más que herramientas y por lo cual “no puede aceptarse un predominio del concepto *medio* en la definición de *comunicación*” (*ibidem*: 41). Incluso, esto ha causado una polémica sobre si son medios de comunicación, de información, de difusión, etc. La finalidad no es hacer nuestro tal debate y, por cierto, aquí estamos usando el término «medios de comunicación» porque es el más común entre los autores que abordan el tema que desarrollamos. Pero, a lo que vamos es que la cita de Pasquali la traemos a colación porque nos deja ver que las formas de comunicarse interpersonalmente a través de la palabra hablada y escrita han trascendido a formas masivas a través de los medios y sus modos de expresión lingüística, icónica y sonora. Esto es de destacarse pues ha implicado nuevas reglas en los vínculos sociales: conocimientos, ideologías, comportamientos, etc.

Nuestra reflexión nos lleva a considerar, por ejemplo, la actitud que toman tres actores sociales (profesional de la comunicación, profesor de educación básica y el hombre común) ante algunos números, inertes en apariencia, pero delatores de lo mucho que hay detrás de la relación medios-sujetos.

- IBOPE AGB México, empresa líder en medición de audiencias, proporciona estadísticas sobre el uso que en el año 2003 hicieron los mexicanos de la pantalla chica. En 98% de los hogares hay al menos un televisor y un hogar tiene en promedio dos televisores, permaneciendo encendidos más de ocho horas al día, aunque el televidente en promedio consume cuatro horas y 19 minutos de televisión por día. En uno de cada cinco hogares hay televisión de paga. Por cierto, en 1997 predominaba la televisión abierta con 60% sobre 38 de los canales de suscripción. Para 2003 se registró una conversión, la primera opción quedó en 43% y la segunda en 55 (Anexo 6) (www.ibope.com.mx, 2007). En este mismo año el número de estaciones televisoras sumaba 1729, de las cuales 460 eran concesionadas, 185 permitidas y 1084 complementarias (INEGI, 2004).
- La industria audiovisual de los Estados Unidos ocupa el primer lugar en los ingresos por exportaciones con más de 60,000 millones de dólares. En varios países latinoamericanos abarca del 4 al 7% del PIB, más que la industria de la construcción, la automotriz y el sector agropecuario en México (6.7%) (<http://www.sicbasa.com/tuto/AMECIDER2006/P...>, 2007).
- En México existen 2178 salas de cine donde, en 2003, se exhibieron 73,144 películas (número de exhibiciones no de títulos), de éstas, 59,753 fueron estadounidenses. En contraste, México exhibió 5,833 que representó 8% del total. Luego, 56.6% fue cine para adolescentes y adultos, 21.8 para niños y todo público y 14 para adultos (INEGI, *op. cit.*).
- A propósito del día mundial de internet, en 2004, 18% los hogares mexicanos tenían computadora, en 2006 se incrementó a 20.5. Su uso en el hogar fue de 43.3%, en escuela 31.6, en el trabajo 27.6 y en el servicio público 27.9. Los usuarios la tienen para apoyo escolar (58.9%), trabajo (32.2), entretenimiento (30.6), comunicación (23.2). De los hogares que cuentan con computadora, 48.6% tiene conexión a Internet y de cada 100 usuarios 54 tienen entre 12 y 24 años, los de 45 años o más apenas representan 10%. Cuatro de cada diez usuarios acceden desde sitios públicos, tres desde su hogar y dos lo hacen en su lugar de trabajo. Entre los 10 países que más usan Internet E.U. ocupa el primer lugar con 210,575,287, China el segundo con 162 millones, Japón el tercero con 86,300,000... Italia el décimo con 31,481,928. (Anexo 6) México no figura con 22 millones (<http://ciberhabitat.gob.mx/biblioteca/datos/usuarios/...>, 2007).
- En México existe 400 librerías, pero una investigación del Grupo Noriega Editores arroja que en realidad existen 366 establecimientos donde se venden libros, de los cuales solamente 151 pueden clasificarse estrictamente como librerías (Periódico *El Financiero*, 2003), por lo cual, nosotros dedujimos que si somos 100 millones de habitantes, hay una librería por cada 662,252 personas. Por otra parte, la UNESCO informa que la mitad de los países del mundo producen anualmente, en promedio, menos de un libro por habitante; 30% genera entre uno y tres libros, y 20% elabora cuatro o más libros por persona. En contraste en México mensualmente se editan más de 100 millones de historietas (<http://www.mexicanadecomunicación.com.mx/tables...> 2007).

Todos los elementos cuentan si queremos encontrar los «por qué» de la educación para los medios y para la imagen. En este sentido, no veamos simples estadísticas en una relación que requiere mayor atención, porque no se trata nada más de individuos ante el hechizo de los

medios y las imágenes mediáticas. Entre aparatos electrónicos, impresos y personas se asienta toda una industria cultural, la misma que García Canclini concibe como “el conjunto de actividades de producción, comercialización y comunicación en gran escala de mensajes y bienes culturales que favorecen la difusión masiva, nacional e internacional, de la información y el entretenimiento, y el acceso creciente de las mayorías” (2003b: 31).

Apegados al ejemplo que traemos, debemos suponer que esto es más comprensible para el comunicólogo. Es más probable que por su experiencia interprete que cifras como las señaladas guardan una desavenencia entre los procesos de comunicación y los de educación, entre los fines de producción y las formas en que los individuos aprehenden la realidad. No resulta extraño que el experto afirme que tales números son indicio de un ser social que, metido en procesos simbólicos, epistemológicos y hermenéuticos, ha hecho suyo el discurso mediático. Además, el comunicólogo puede tener claro que en los medios confluyen una serie de actos comunicativos que se reelaboran y adquieren un papel dominante, difícil de evadir por parte de las audiencias, quienes dócilmente se dejan atrapar por “un gigantesco modelo de simulación de los elementos del código”, diría Alberto Granese (*op. cit.* 125). Lo crítico es que, a excepción del experto, el hombre común no lo sabe, tampoco el profesor de educación básica. El hombre común ve el mundo desde su cotidianidad y los medios son parte fundamental en ella, entonces tiene complicaciones para diferenciar entre ciertos rasgos de la realidad y las representaciones mediáticas de la realidad. No estamos diciendo que los sujetos ineludiblemente identifiquen el discurso de los medios con lo real. La gente común si establece un posicionamiento de distinción; pero, de pronto no puede evadir la simulación con que se reviste el discurso mediático. En esto tiene que ver la plétora de mensajes, su cualidad analógica, los estereotipos, el fetichismo de los productos, etc. Por su parte, el profesor, igual que los alumnos, además ve el mundo desde el discurso escolar y desde el discurso mediático, dos dimensiones que, en lo general, contienen oposiciones en sus planteamientos y todavía con



desventaja para la primera porque la otra usa los signos lingüísticos y visuales de una manera sutil, atrayente, convincente.

En esta búsqueda de respuestas a la cuestión ¿por qué educar para los medios y para la imagen?, en la taxonomía consignamos a Len Masterman (Anexo 1.3), uno de los más importantes impulsores de la EPLM en Inglaterra, cuyas teorías son retomadas por los investigadores de todo el mundo. Para nuestros fines, de su texto trabajamos lo concerniente a los tres grandes paradigmas históricos de la educación audiovisual surgidos de tres modos de contestar ¿por qué estudiar los medios? (y va implícita la imagen).

El primero (años 30-50) sólo es un paradigma «vacunador» en cuanto considera que “los medios de comunicación de masas son en realidad algo así como una especie de enfermedad contra la que es preciso *proteger* a los niños. Lo que los medios infectan es la cultura en conjunto” (TE: Cs, C: 225). Con esta idea lo único que se logra es desarrollar una enseñanza *contra* los medios, sin contemplar su potencial educativo, informativo, de esparcimiento, de cobertura, etc. Así, se bloquea el encuentro de dos ámbitos de conocimiento, de dos instituciones primordiales en el mundo moderno.

El segundo (años 60-70) tiene clara influencia de la cultura popular y su respuesta es que se requieren alumnos capacitados para seleccionar entre el cúmulo de mensajes lo que mejor les convenga. Concretamente, la aspiración es que se diferencie entre «lo bueno» y «lo malo» de los medios. Con esta postura se tiene un modelo, por un lado, *proteccionista*, moldeador del gusto, que no tiene disposición para dejar la tutela de las audiencias. Por otra parte, *evaluador*: ¿Con qué criterios? ¿Con relación a qué? ¿Bajo la potestad de quién?

El tercero (finales de los años 70 y la década de los 80) es un modelo *representacional* porque recupera una gama de aspectos: De la semiótica rescata a) la concepción de que los medios se ocupan de representaciones y no de realidades, lo cual significa que éstos no son “ventanas del mundo” por donde las audiencias deben ver fielmente las cosas de su entorno, son un “sistema de signos” que hay que leer críticamente, y b) la omisión de valores en los criterios para el análisis, porque para ello tanto valor tiene la publicidad de un detergente, como el programa televisivo sobre poemas de Jaime Sabines. También involucra la noción de ideología, pero ya no como idea y práctica dominante, sino equiparada a “sentido común”, a las ideas de los individuos. En esta parte demos por hecho la presencia del poder ideológico. Es *ese algo* que no se ve, pero ahí está. Ejemplo de ello son los mensajes mediáticos, están

codificados en su producción, pero nos llegan con tal naturalidad que los aceptamos como si fuera la realidad, y ahora más con el progreso de las TIC.

Al respecto recordamos que Martínez Zarandona, dice que “en el entorno tecnológico la información está codificada por lenguajes visuales, auditivos, gráficos y digitales” (TE: T, Ve: 225). La cita, además de darle vigencia a la EPLM en esta época de la realidad virtual, nos pone a reflexionar cómo cada vez más los lenguajes de los medios hacen todo tan profundamente convincente. Pero viene la respuesta de las corrientes críticas, entre ellas la del paradigma en cuestión. Dicen que de manera evidente en la sociedad contemporánea los medios son importantes creadores y mediadores del conocimiento social, por lo tanto la forma en que representan la realidad, las técnicas que utilizan y las ideologías con las que impregnan sus representaciones debe ser conocida obligatoriamente por todas las personas. Ni más ni menos que como aprenden a leer y escribir, a sumar y restar todas las sociedades del mundo.

Podemos agregar como un cuarto paradigma el pronóstico que hace Masterman sobre la educación audiovisual en los años 90, en él vemos la relación con las técnicas del *marketing* que dominan todos los espacios socio-culturales a través de las relaciones públicas, patrocinios, manejo de noticias, colocación en el mercado de infinidad de productos, etc. Aquí, sentimos implícita la aparición de las TIC, por lo cual la estrategia es que ante la multiplicación y comercialización de las comunicaciones se requiere una opinión pública informada. Es decir, la educación audiovisual debe llegar a toda la sociedad (*cfr.*, en Aparici, *op. cit.*: 29-37 y Masterman, 1999a).

Las etapas marcadas por Masterman ciertamente dejan apreciar el recorrido de la EPLM en un país que la ha incorporado a la educación formal. Sin embargo, en países como México la dificultad no es definir cómo se han desarrollando dichas etapas, de alguna manera aquí, y prácticamente en todos los países donde se trabaja, se ha pasado por las mismas concepciones, incluso se ejercen una y otra a la vez por lo conservadores que son los sistemas educativos. En sí, el problema está en la aplicación práctica de este paradigma que se complica a la hora de definir por qué educar para los medios. En nuestro contexto nacional identificamos que la política educativa es conservadora porque legislar va en perjuicio de quienes detentan el poder de la comunicación masiva. Es moderada en la materia porque los medios, como instrumentos ideológicos, contribuyen a fortalecer el sistema del cual forma parte la educación.



En México han surgido propuestas de estudiosos del tema para incorporar el modelo al currículo y con esa finalidad se han elaborado proyectos e instrumentos, como el citado *Curso Multimedia de Educación para los Medios*, diseñado y editado por la UPN para formar al magisterio nacional. Sin embargo, no se ha prosperado en este sentido y el escaso avance se da en los procesos educativos no formales. Dice Orozco que esta educación “es una responsabilidad de todos, pero es algo que toca comenzar a la escuela” (*op. cit.*: 28). Sin embargo, gran parte de los profesores, sobre todo del nivel básico, no contempla una educación con estas

características, ya sea por cuestiones de política educativa, indiferencia, desconocimiento, etc. Por otro lado, las organizaciones civiles luchan por toda clase de reivindicaciones sociales, menos por una educación mediática. Y la sociedad en su conjunto más bien es blanco de los medios, sobre todo ahora que se encuentra fascinada con las nuevas tecnologías.

¿Por qué educar para los medios y para la imagen? es una cuestión ilimitada por el hecho de plantearse en la dinámica social, en el terreno progresivo de los medios y en la plétora del simbolismo visual. No obstante, evaluando todo lo anterior, surgen algunas respuestas elementales:

- ⇒ Porque es una tarea pendiente que tiene la sociedad, primero por la mera existencia de los medios y de los signos visuales en los procesos socio-culturales. Luego, porque la sociedad está hipermediatizada e hipericonizada, con las consecuencias que hemos venido señalando.
- ⇒ Porque medios e imágenes, presentes en todos los ámbitos de la sociedad, tienen implicaciones en la formación política e ideológica de los individuos.
- ⇒ Porque los individuos deben aprender a ser críticos ante lo que ven, escuchan y leen.
- ⇒ Porque los medios construyen lenguajes (signos visuales, lingüísticos y sonoros) que hay que aprender a leer para aprovecharlos como elementos de comunicación y educación.
- ⇒ Porque la escuela debe usar los medios y sus imágenes como fuentes de conocimiento y como herramientas para la enseñanza.

⇒ Porque “es una educación, dice Morán Costa, que genera nuevas relaciones simbólicas y nuevas expresiones del ser social (en Aparici, *op. cit.*: 57).

⇒ Y, desde luego, porque es una educación a la que tienen derecho los individuos del mundo civilizado, moderno y democrático.

4.3. EL CONCEPTO DE IMAGEN MEDIÁTICA EN LA EPLM

Una cuestión ineludible en la exploración de la EPLM es esclarecer qué concepto tiene de la imagen mediática. La razón es que aquí existen problemas cruciales y se requiere identificarlos porque los aspectos de la imagen que esta corriente teórica aborda, o los que no aborda, a su vez repercuten en el modo cómo afronta la relación medios-imagen-educación, la significación de la imagen, su influencia en los entornos socio-culturales, etc. Asimismo, el concepto de imagen es indispensable para definir la estrategia pedagógica en este tema y los usos que puede tener en la práctica educativa.



La interpretación que hacemos a partir de los resultados de la taxonomía epistemológica en la que venimos basándonos, es que la conceptualización que la EPLM hace de la imagen en general y la mediática en particular, es uno de sus puntos inconsistentes. Esto no significa que el paradigma se desentienda de ella, pues entre los 19 investigadores que analizamos, al menos 11 la refieren directamente en sus planteamientos, bajo diversos grados de fundamentación. Encontramos desde las más lacónicas, como la de Alexandrov Peña Ramos, quien de Roland Barthes cita que la imagen “es un relato”, y de Daniel Prieto Castillo recupera la idea de que la imagen es “lenguaje con una inmensa capacidad narrativa” (TE: Cs, C: 225). A Peña Ramos lo incluimos porque, pese a lo escueto de sus definiciones, son punto de partida para trabajar los contenidos de cuatro volúmenes del Programa EPLM de la SEP, que no ha tenido aplicación práctica a pesar de que fue diseñado para encauzar a profesores y alumnos hacia el pensamiento crítico y la evaluación adecuada de mensajes mediáticos. En los otros

investigadores del bloque que aborda la imagen, detectamos concepciones más elaboradas que enseguida citamos, para luego confrontarlas con las posturas de los ocho restantes estudiosos incluidos en la taxonomía, quienes conforman el bloque que alude al fenómeno visual pero sólo implícitamente a través de sus investigaciones sobre medios.

En este sentido, iniciamos viendo transversalmente hasta dónde llegan con el concepto de imagen todos los del primer bloque. En segundo lugar distinguimos agrupaciones considerando en qué coinciden y por lo tanto qué idea tienen de imagen, cuál predomina, qué les falta a todos, cómo contribuyen para consolidar el paradigma en general.

⇒ Consideramos a Roberto Aparici y Agustín García-Matilla, porque desde los años 80 hasta la actualidad se han dedicado a promover la EPLM. Sus trabajos, creados a partir de la experiencia española y de los resultados de sus asesorías en diversos países, son una fuente de consulta prácticamente para todos los que se inclinan por este paradigma. En sus obras hablan de la imagen como una representación de la realidad, aclarando que en ella se involucran aspectos visuales y sonoros. Dicen que “las imágenes visuales son señales intencionalmente producidas para transmitir determinados mensajes. Su estructura es de naturaleza distinta a la de la lengua, hasta tal punto, que una persona puede saber leer y escribir signos verbales pero no signos visuales” (TE: Cs, C: 225). En lo individual García-Matilla define la imagen como lenguaje que precede a las palabras, que contiene información material o narrativa. La imagen es directa, única y abstracta, a diferencia de la palabra que es abstracta, conceptual y traducible (TE: Cs, C: 225).

⇒ Blas Segovia trabaja ampliamente los medios audiovisuales (manifestaciones sociales de la industria de la información y entretenimiento). También ha estudiado de manera importante la imagen. Su especialidad es el análisis de la fotografía y el fotomontaje, que define como textos visuales. (TE: Cs, C: 225).

⇒ En la taxonomía incluimos a otros dos investigadores españoles, quienes sin pertenecer al paradigma cuentan con obra importante en este sentido. Por un lado, Joan Ferrés tiene a la imagen como una forma de comunicación cultural hegemónica. Señala que la imagen es una propuesta concreta de la experiencia que privilegia el reconocer y es indicada para asociar. Es gratificadora sólo con su contemplación y, a lo sumo su reconocimiento. Es una pantalla entre el espectador y el mundo (TE: Cs, C: 225). Por otro lado, Maite Pró dice que la imagen es una forma de comunicación que actualmente domina en la cultura, constituyendo un

medio por el cual el hombre recibe innumerables comunicaciones y a través del cual puede expresarse con eficacia. Es una visión parcializada de la realidad, pero no es un doble exacto de las cosas (TE: Cs, C: 225).

⇒ Otro aporte fundamental lo hace Geneviève Jacquinot, experta francesa en el uso de medios en la institución escolar. Define la imagen, primero como analogon de la realidad, de la cual conserva, sin duda, al menos un cierto número de rasgos. Por sus mismas propiedades estructurales la imagen es totalmente específica: marca la organización de un estado de manera global y sintética. También, contempla a la imagen como simulacro del mundo que reproduce algunas condiciones de la percepción. Es un modo de expresión y comunicación. Es un modo de significar (TE: Cs, C: 225).

⇒ Un investigador clásico de la EPLM es el australiano Robyn Quin quien aborda el tema de la *representación*,⁹⁷ de ahí su hipótesis de que todos los textos visuales son representaciones, puesto que se parecen, mas o menos, a las personas, lugares y sucesos que representan (TE: Cs, C: 225).

⇒ Otro afanoso estudioso del paradigma es el estadounidense Ben Davis quien dice que la imagen es la representación de la memoria visual, de ahí su idea de que la visión ha sido y es todavía la principal fuente de información sobre el mundo. Nos orientamos por medio de lo que vemos. (TE: Cs, C: 225).

⇒ En el lado latinoamericano se ubica Francisco Gutiérrez, con su versión para este continente de *El lenguaje total* (1978b).⁹⁸ En este texto define a la imagen como una encarnación del objeto, la representación visual de los seres. Es un objeto físico, material que sirve para

⁹⁷ Recomendamos revisar los cuatro conceptos sobre representación que apunta Robyn Quin: 1) la presentación de *algo nuevo*, para lo cual las personas reales y sucesos con cierto papel en el mundo real que deben seleccionarse, bajo ciertos criterios (que revistan interés noticioso, familiaridad del espectador, convenciones, costumbres, valor como entretenimiento, etc.), para que los representen los medios, limitados para reproducir todo; 2) lo *representativo* (lo característico de la persona o grupo), una noción riesgosa cuando no sabemos cuando las imágenes mediáticas representan algo típico, pues el uso ilimitado de símbolos conlleva la creación de estereotipos. “Esto es una consideración política y social importante para muchos grupos” ya que en los medios vemos a la ama de casa como la mujer típica de todas las mujeres, las drogas como típicas de la juventud; 3) La idea de que lo representado por *la imagen habla por el grupo* es de considerarse porque las imágenes mediáticas difícilmente son elegidas por las audiencias para representarse a sí mismas. Si se acepta que la imagen es un vehículo para vender productos, se puede obviar quién decide quién habla por quién, y 4) es sobre la *interpretación*. Es decir, las imágenes se comprenden según raza, cultura política, experiencia, etc. (en Aparici, *op. cit.*: 225-226).

⁹⁸ Hacemos la mención de esta manera porque el creador de la *teoría del lenguaje total* (1977) es el francés Antoine Vallet, de quien fue discípulo Francisco Gutiérrez. Hablar de lenguaje total es referirse a todas las formas de expresión utilizadas por el hombre y que en la actualidad se manifiestan en los medios de comunicación, entre los cuales debemos incluir a las TIC.

representar a los seres de manera concreta, particular y sensible. Es una recreación de la realidad, una recreación significativa, un modo de expresión. Es un lenguaje universal y m8eterno (TE: Cs, C: 225).

⇒ En los fascículos del *Curso Multimedia de EPLM* de la UPN, coordinado por Javier Arévalo y la asesoría académica de Aparici, encontramos que las imágenes son sistemas de signos que tienen poder de representación. Es decir, que se nos presentan como una encarnación del objeto. No son la realidad ni su copia, sino su re-creación, la reproducción de algunos aspectos visuales de ciertas formas físicas. Citando a Berger se les contempla como un conjunto de apariencias sacadas de su contexto por alguien. Se les considera una mediación entre el individuo y el universo. Son la ausencia de los objetos (TE: Cs, C: 225).

De los diversos planteamientos han surgido ocho grupos a partir de las coincidencias conceptuales más perceptibles, las cuales resumimos de la siguiente manera:

- i) Aparici, García-Matilla y Gutiérrez no dudan de que la imagen sea lenguaje. Ferrés, Pró y Jacquinet dicen que es una forma de comunicación y ésta es lenguaje.
- ii) Aparici, García-Matilla, Gutiérrez, Quin, Davis y Arévalo (coord.) ven en la imagen un elemento con capacidad para representar la realidad.
- iii) Aparici, Jacquinet, Arévalo (coord.) y Gutiérrez reconocen que la imagen es signo. Es un modo de significar. Es lo que está en lugar del objeto.
- iv) Jacquinet, Pró, Gutiérrez y Arévalo (coord.) llevan la imagen al campo multidisciplinario al verla como un analogon (semiótica), como un simulacro que condiciona la percepción (psicología), como un medio de expresión (comunicación / lingüística).
- v) Quin, Segovia, García-Matilla y Peña Ramos la consideran un texto y le atribuyen cualidades narrativas.
- vi) Ferrés y Arévalo (coord.) la consignan como una mediación entre el individuo y el mundo. Davis implícitamente la ve así al decir que nos orientamos por medio de lo que vemos.
- vii) Ferrés y Pró, la vinculan con la cultura.
- viii) Ferrés la relaciona con esteticismo (Cabe recurrir al pie de página 65).

Una vez conformados los grupos, de manera natural afloran los conceptos predominantes, sobre estos hacemos observaciones de algunos vacíos o problemáticas que

identificamos. Lo hacemos en el orden en que los fuimos ubicando de acuerdo al mayor número de alusiones hechas sobre cada noción y tratando de ejemplificar el punto.

En el grupo «i», primero llama la atención la idea de Aparici y García-Matilla sobre la accesibilidad que tienen los signos verbales para escribirse y leerse. Calidad que no reconocen en los signos visuales. Con el estatuto semiótico de la imagen, planteado en el primer capítulo, este juicio de ambos teóricos, nos hace suponer que tienen una comprensión errónea, o superficial, si se quiere matizar el asunto, de cómo están funcionando los procesos icónicos en la sociedad. Ciertamente para comprender la imagen se requieren instrumentos conceptuales y teóricos pero cualquier persona es capaz de entender un mensaje visual, como no cualquiera puede leer un texto escrito. Ellos, señalan que “el término «leer» no se asocia sólo con el mirar, con el simple ver, sino con una actividad reflexiva que implica el propio hacer en el que cada individuo, al mismo tiempo que descodifica un mensaje audiovisual, puede desconstruirlo y construirlo, en definitiva puede expresarse a través de él” (*op. cit.*: 12). Definitivamente, todos tenemos una competencia visual; pero, además, cualquier relación con la imagen implica contribuir a la construcción de su sentido. Su comprensión es parte de una forma cultural socializada. Por todo esto, no se puede equiparar la lectura de los textos a la lectura de imágenes, para los primeros se requiere conocer claves lingüísticas. En los signos icónicos aplican los principios analógicos (la similitud con la realidad que facilita la comprensión de la imagen) y sensibles (color, textura, forma, luz que permiten que guste o no la imagen). Revisando el *corpus*, no se aprecia una disertación en este sentido y eso representa un problema para el paradigma.

En el mismo grupo se detecta otro vacío crítico de la EPLM. Se habla de la imagen como «lenguaje». Constantemente se le asemeja a las reglas de la lecto-escritura. La cuestión es que no se aprecia un claro concepto del lenguaje en general (ver pie de página 24), ni del lenguaje visual en lo específico. Si estos investigadores de la EPLM hablan de lenguaje, no podemos pensar que sea lenguaje de tipo lingüístico, que se caracteriza por la doble articulación. En el paradigma se hacen definiciones que aluden a un sistema de signos, a representaciones, a formas de expresión. Hay planteamientos desde los campos filosóficos, semiológicos, comunicológicos, psicológicos, etc.; pero, no se distingue un desarrollo en ninguno de estos aspectos. Fuera de esta corriente, si se ha argumentado por qué la imagen es un lenguaje. Por ejemplo, Donis A. Dondis lo define como un recurso comunicacional natural

del hombre que ha evolucionado desde su forma primigenia y pura hasta la «alfabetidad»,⁹⁹ la lectura y la escritura. Enseguida, explica que “el modo visual constituye todo un cuerpo de datos que, como el lenguaje, puede utilizarse para componer y comprender mensajes situados a niveles muy distintos de utilidad, desde la puramente funcional a las elevadas regiones de la expresión artística. Es un cuerpo de datos compuesto de partes constituyentes, y de un grupo de unidades determinadas por otras unidades, cuya significancia en conjunto es una función de la significancia de las partes” (*op. cit.*: 10-11).

Conforme al *corpus*, podemos decir que esta corriente teórica dirige muchos de sus objetivos hacia la lectura de imágenes. Dicen Aparici y García-Matilla que se trata de una enseñanza, como si fuera una segunda lengua (TE: A, E: 225). También, se enseña a crear y a usar las imágenes con fines educativos. Lo que deducimos es que toda esta importante labor se sustenta principalmente en la enseñanza de los elementos básicos que conforman los signos visuales. Por esto, se evidencian ausencias fundamentales para consolidar una epistemología



de la imagen, sobre todo, en la perspectiva de la cultura contemporánea donde el lenguaje icónico, ya de por sí universal, con el advenimiento de las nuevas tecnologías demanda el replanteamiento de las posturas semiológicas. Ya señalamos que la EPLM tiene un declive de mediados de los años 90 a la fecha y es la época en la cual los universos simbólicos han cambiado tanto

como las formas de interpretación de una sociedad globalizada. Los nuevos códigos de la imagen, las nuevas formas de significar al mundo, la nueva cultura y sus imaginarios sociales, la omnipresencia de la imagen mediática, exigen aprender a leer signos visuales, pero bajo un estatuto semiótico que le de sentido a la función teórico-metodológica de la imagen en los procesos sociales, culturales y educativos. Claro es que la falta del precepto semiótico conlleva

⁹⁹ Según la nota del traductor del libro de Dondis, se emplea el neologismo “alfabetidad” a falta de equivalencia en español de la palabra inglesa *literacy*, que significa «saber leer y escribir». Nosotros estamos empleando el término “alfabetización”, pero hacemos la mención porque *literacy* es una palabra que se usa en la EPLM y debe asignársele el mismo significado.

una fragilidad epistemológica que acarrea una fragilidad metodológica que debilita al proyecto didáctico pedagógico sobre la imagen.

Si el grupo «ii» ve la imagen como representación de la realidad, podemos deducir que estos estudiosos se están refiriendo a la imagen figurativa, dado que con ella es común representar las cosas del mundo. Pero, hay imágenes no figurativas, por lo cual el asunto se puede revisar, por ejemplo, desde nociones como la analogía y la semejanza, que nos permiten entender que la percepción de la imagen y cómo la relacionamos con el mundo, además de ser parte de una condición psico-fisiológica del individuo, también es parte de cuestiones culturales, históricas y convencionales. Esto es como la línea rectora para abordar la imagen, así se trate sólo de la figurativa que en sí misma es un abanico de posibilidades encontrándose desde la imagen figurativa documental hasta la imagen figurativa fictiva. Tanto figurativas son las fotografías donde se plasman elementos reales, como la pintura de un unicornio que no es real. Ante los ojos del individuo ambas siguen procesos de significación y de interpretación similares.

Conocer estos entramados de la imagen ayuda a la comprensión de la relación audiencias-medios visuales. Sin embargo, reflexiones de este tipo precisamente son las que muestran fragilidad en el grupo de investigadores que examinamos. Son “cojeras del paradigma”, diría Charles Creel (Anexo 2.3), pero esas anomalías requieren atención puntual porque a través del realismo visual se miente a las audiencias y más con las nuevas tecnologías. Lo advierten Aparici y García-Matilla: “el hecho de que el espectador no asuma las diferencias entre imagen y realidad puede llevarle a un estado de indefensión frente a la manipulación que ejercen los medios” (TE: Ae, Ap: 225).

Por otra parte, cuando en el grupo «iii» se reconoce, con base en autores prestigiados como Eco y Barthes, que la imagen es signo, con sus niveles denotativo y connotativo, con capacidad de significar las cosas del mundo, se nota poco, como en el caso del grupo «i», la intervención de un estatuto semiótico que fundamente esta aseveración. Decimos poco, al percatarnos que la práctica de la imagen, entre objetivos alfabetizadores y de lectura crítica a los mensajes mediáticos, es un problema que debe resolverse en principio desde la teoría de la imagen y precisamente es el campo que se está descuidando. Revisemos los planteamientos señalados en el capítulo 1 y al menos podremos admitir la existencia de diversas vertientes

desde las cuales la EPLM ha podido abordar el problema del signo visual, del signo icónico. Sin embargo, o no se afronta el problema o se parte de definiciones muy insulares y lacónicas.

El grupo «iv», por los términos que emplea para definir a la imagen, implícitamente involucra diversas disciplinas. Al respecto, debemos decir que la EPLM ciertamente, como lo muestran la taxonomía (TE: Fe y Pe: 225), se apoya en diferentes campos de conocimiento, algunos centrales como la comunicación y la pedagogía. Consideramos que aquí existe un problema que le atañe como paradigma en general y que debe revisar con detenimiento, porque la multidisciplinariedad desarrollada sin el rigor teórico-metodológico termina en la generalidad intrascendente. La aplicación de múltiples disciplinas para tratar un tema como el de la imagen es sumamente necesaria, pero debe alcanzar profundidad, establecer las estrategias metodológicas para fortalecer los vínculos sin detrimento del trabajo unidisciplinar. En otras palabras, la multidisciplinariedad sin desarrollo disciplinar serio es superficialidad.

¿Hasta dónde llega el grupo «v» al reconocer que las imágenes son textos y atribuirles cualidades narrativas? En la EPLM esta concepción ha servido para analizar mensajes mediáticos y trabajar en la construcción de contenidos con fines educativos. Pero, también muestra sus insuficiencias. Por ejemplo, apliquemos las mismas observaciones que se hicieron al grupo «ii» y al grupo «iii», en cuanto a la existencia de imágenes como representaciones de la realidad y bajo la presencia de lo figurativo y no figurativo, además la fragilidad con la que se conceptualiza al signo. Entonces, nos percataremos de que es fundamental darle mayor consistencia a la noción de texto para entender la imagen como parte de las estrategias comunicativas y para separar lo lingüístico de lo semiótico

Para el grupo «vi» la imagen funciona como mediadora entre el individuo y el mundo, un asunto que le abre a la EPLM diversos horizontes para la revisión teórica de la iconicidad. Aquí, uno se pregunta hasta dónde el paradigma se aboca a tal revisión para llevar con éxito su aplicación práctica. Si esta corriente considera a la imagen una mediación, por los textos de los investigadores vemos que para abordarla no han contemplado todos los escenarios. Por ejemplo, no considera qué implica que la imagen sea definida como representación o analogon, semejanza, imitación, copia o simulacro, o cuando se tiene a la imagen como objeto en sí mismo. Tampoco contempla que la tecnología ha logrado que el individuo no logre distinguir entre la imagen fotográfica y la sintética. Esta última reproduce tan fiel las claves, códigos y recursos sustanciales y formales que fácilmente puede sustituir a la primera. Éste, es uno de los

aspectos que más aprovechan los mensajes mediáticos para la elaboración y difusión de imágenes truqueadas, pero sumamente atractivas. Por otro lado, calificar de mediadora a la imagen, involucra categorías culturales, sociales, políticas, etc. y variables de edad, sexo, creencia, estrato socio-económico, etc. Todas son nociones que debe desarrollar en conjunto una corriente que está proponiendo una educación para la imagen, paradójicamente son temas que aborda de manera aislada.

De este bloque de nueve investigadores encontramos que sólo dos (grupo «vii») vinculan de manera específica el asunto de la imagen a la cultura, un problema crucial en este paradigma que demanda educar para la imagen y con la imagen, un proceso que se da, principalmente, en torno a los mensajes visuales mediáticos y al individuo ubicado en su ámbito socio-cultural. Ya en los capítulos 2 y 3 desarrollamos planteamientos de la trascendencia de este hecho porque es aquí donde se acuñan los simbolismos, las creencias y los modos de percibir. Recordemos, por ejemplo, a Giménez cuando precisamente relaciona la cultura a la organización social del sentido, ahí ubicamos al individuo percibiendo e interpretando signos desde su posición cultural (*supra* p. 98).

En realidad no hay grupo «viii» porque sólo Joan Ferrés se refiere a un aspecto fundamental en la imagen: su esteticismo. Él se limita a señalar que la imagen es gratificadora sólo con su contemplación y, a lo sumo su reconocimiento. Pero el problema es más complejo porque como afirma Lizarazo: “un paradigma que aborda la imagen como elemento central en los procesos de educación y de comunicación, entre la sociedad y los medios, y no desarrolla el elemento estético, está radicalmente condenada a ser incapaz de explicar la complejidad del fenómeno” (Asesoría, 2008). Estamos de acuerdo que una de las especificidades irreductibles de la imagen, a diferencia de lo lingüístico, es que la imagen es plástica, si no deja de ser imagen. Lo visual está hecho de color, de trazo, de línea, de textura y todos esos elementos que son propiedades sensibles y definitivamente ligadas a lo estético. Es lo que debe tener en cuenta la EPLM, y más si considera que los medios se ocupan de crear un mundo visual seductor que atrapa el gusto. Martínez Zarandona comenta que vivimos en un mundo de imágenes, donde los medios de comunicación han invadido nuestros hogares y nuestra vida. Sonido, colores y formas se nos ofrecen a través del cine, radio, prensa, anuncios publicitarios, revistas, historietas y de manera preponderante la televisión. Niños y jóvenes comprenden este

lenguaje que fascina a sus mentes, les da información y suscita emociones y sensaciones (TE: Ae, Ap: 225).

Vistos los ocho grupos lo que procede es confrontar sus referencias a la imagen con las del bloque de los ocho investigadores quienes se refieren a ella de manera indirecta.

⇒ Están el australiano Peter Greenaway, el inglés Len Masterman y la estadounidense Kathleen Tyner. El primero también habla de medios audiovisuales que contribuyen en gran medida a la construcción de la cultura y constituyen la mayor fuente de experiencia indirecta en nuestra sociedad. El segundo parte de la televisión para señalar que sus imágenes parecen ser abiertas transparentes y auténticas y que producen en el individuo lo que Barthes llamaba la conciencia de «haber estado allí». Ella considera que el audiovisual es comunicación mediada donde se intenta imitar la realidad (TE: Cs, C: 225).

⇒ Los Chilenos María Elena Herмосilla y Valerio Fuenzalida, como equipo se refieren a la televisión, medio de influencia social y cultural y con capacidad educativa (TE: Cs, C: 225).

⇒ Los mexicanos Mercedes Charles, Irene Martínez y Guillermo Orozco, no mencionan explícitamente la imagen, se refieren a ella a través de los medios en general y la televisión en particular. Dice Charles que lo que se ve en la pantalla no es la realidad misma. Para Martínez la televisión entretiene, motiva y despierta la imaginación, es un campo de expresión. Orozco desde su teoría de las mediaciones afirma que la televisión educa aunque no se lo proponga (TE: Cs, C: 225). Charles, considera que en la EPLM la falta de estudios sobre la imagen es una de sus “cojeras”. Orozco, reconoce que es poca la didáctica en una estrategia pedagógica de este tipo (Anexo 2.4).

Procediendo como en el caso anterior, de este bloque surgen cinco agrupaciones.

- a) Todos se refieren a la imagen a través del audiovisual, donde tiene preponderancia la televisión.
- b) Segovia, Aparici y Martínez la tienen como forma de información y entretenimiento.
- c) Segovia, Aparici, Greenaway, Masterman, Tyner, Herмосilla y Fuenzalida la vinculan a lo social y cultural.
- d) Masterman, Tyner y Charles las tienen como mediadoras entre individuo y realidad.
- e) Greenaway, Herмосilla, Fuenzalida y Orozco la relacionan al conocimiento y la educación. Es un modo de expresión dice Martínez.

Al confrontar los planteamientos entre los dos bloques de investigadores destaca un complemento en las posturas teóricas. La taxonomía epistemológica nos deja ver que efectivamente la EPLM no desatiende el asunto de la iconicidad, lo hace de manera directa o a través de su trabajo sobre medios en general, la televisión en particular dada la primacía de su discurso en el campo cultural, que además se da en el momento histórico en el que tiene su auge el paradigma (años 70 a 90s) y de manera incipiente con las nuevas tecnologías, que justo en su despeje se aprecia que esta corriente teórica pierde jerarquía.

De manera concreta en la EPLM se define la imagen, básicamente la mediática, como una representación de la realidad, una fuente de entretenimiento, información y educación y por lo tanto involucrada en los procesos socio-culturales. Según nuestras líneas de interpretación, en el paradigma en cuestión se reconoce que la naturaleza de la imagen es psico-socio-cultural, estética, plástica. Sobre esto no se ve un trabajo teórico explícito, como si se aprecia cuando se destaca su naturaleza mediática y, sobre todo, televisiva. Luego, vuelve a notarse la superficialidad teórica cuando se alude la imagen técnica o tecnológica (creada por computadora) (LI: Cs, Ni: 227). En las mismas líneas interpretativas acotamos que el vasto soporte teórico muestra como el estudio de la imagen en la EPLM se ha realizado desde un campo multidisciplinario, teniendo como base a la comunicación y la educación. Desde ahí se sostiene en teorías sociológicas, del lenguaje, de mediaciones, del cine, pedagógicas, psicológicas. Algunos investigadores parten del funcionalismo, otros del estructuralismo, unos del constructivismo o de la corriente crítica, etc. (LI: Fe: 227) Aún así, en la revisión transversal a los 19 investigadores se aprecia una fragilidad en el fundamento semiótico que enriquezca la visión epistemológica sobre los signos visuales y su papel respecto al mundo, su relación con otros elementos como el lenguaje oral, cinematográfico, sonoro, en el caso de la radio, o el texto lingüístico, en el caso de la historieta, por ejemplo. Dice Orozco que en cuanto a la imagen, la EPLM se ocupa de los contenidos, de los significados, de las actitudes frente a los medios, del análisis crítico (Anexo 2.4). Los textos de los 19 investigadores analizados lo confirman. Sin embargo, existen zonas de investigación incompletas y otras que habría que recuperar, digamos, la antropología visual, psicoanálisis de la imagen, hermenéutica de la imagen, estética de la imagen, política de la imagen. Ahí nada más una gran cantidad de campos que incluso van más allá de la alfabetización audiovisual, que muestran el desafío de

un proyecto que debe ser más global, más profundo, sobre todo ahora que la semiósfera mediática en la que vive inmerso el individuo ha perturbado sus nexos con la realidad.

4.4. EL LUGAR DE LA IMAGEN MEDIÁTICA EN LA EPLM



Ya pusimos en el escenario algunos elementos a partir de la taxonomía epistemológica para acercarnos al concepto que se tiene de imagen en la EPLM. Ahora, con el mismo documento, las líneas de interpretación y los propios textos de los investigadores nos interesa mostrar qué lugar ocupa la imagen mediática en los estudios que lleva a cabo este paradigma. La

razón es que estamos analizando un proyecto pedagógico y necesitamos saber cuáles son sus problemas principales, cuál es su sentido, etc. En otras palabras, estamos ante un paradigma de gran influencia que es pertinente analizar cómo ha abordado el tema de la imagen mediática y su papel en los procesos sociales, culturales y en el discurso educativo; cuál ha sido su capacidad para elaborar estrategias sobre el campo de la iconicidad.

La primera observación surgida en el apartado anterior es que de los 19 investigadores, 11 aluden directamente a la imagen y ocho lo hacen a través de su trabajo general sobre los medios. En realidad, si pretendemos conocer mínimamente qué importancia tiene la imagen mediática en esta corriente, hay que explorar qué tanto abarcan las alusiones explícitas o implícitas a ella, pues, por ejemplo, resulta que referencias tan escuetas como aquella que detectamos en Peña Ramos (*supra* p. 161) alcanzan para aplicar la serie de ejercicios, que conforman los cuatro volúmenes de EPLM relacionados a la comprensión del proceso de comunicación y de los mensajes de televisión, historieta, periódicos y revistas. La breve definición que consigna va acompañada, en otros ejercicios, con la explicación de algunos encuadres que el alumno debe conocer como parte de la “producción televisiva, así como la utilidad narrativa que representan” (1996b: 53). En la introducción del tercer volumen, Peña

Ramos muestra las pretensiones de sus textos cuando asegura que se está usando una “metodología teórico-práctica que permita a profesores y alumnos, apropiarse del medio llamado televisión a través de la alfabetización de la imagen, del conocimiento de la especificidad técnica y de la autoproducción de programas escolares” (*ibidem*: 6). Para esto, a lo largo de los ejercicios, lo que solicita a los alumnos es la observación, reflexión y aplicación práctica de los elementos con los que se producen los mensajes mediáticos.

Otro ejemplo, como contraparte al anterior, es la postura de Masterman, cuya obra sin mencionarlo refleja una amplia visión de la imagen mediática. Lo hace a través del análisis a los medios, los que han sido drásticamente calificados por Leavis y Thompson “como agentes de decadencia cultural” (Masterman, *op. cit.*: 56). Desde luego, como todo teórico de los años 80 del siglo XX, al medio que le reconoce primacía es a la televisión y habla de audiencias, de ideología, de semiótica, de sistemas de signos y, en términos generales, de la enseñanza de los medios, mencionando un marco teórico de educación audiovisual. Ni más ni menos, en ese espectro está haciendo alusión a la imagen, incluso en su obra más importante, *La enseñanza de los medios de comunicación* (*idem*), dedica un capítulo para hacer diversas referencias a las imágenes visuales, caracterizándolas como muy “auténticas” y “polisémicas” (TE: D, Ia: 225). Aún así, sus análisis a la imagen no son otra cuestión que los análisis a la televisión, fotografía, publicidad y medios en general.

Pues bien, evaluando los ejemplos, podemos distinguir los caminos que sigue la EPLM para abordar el problema de los sistemas icónicos mediáticos. En el primero, se parte explícitamente de una breve definición para trabajar una gama de contenidos para diversos medios. En el segundo, contrariamente, en la revisión general a los medios está implícito el papel que juega la imagen. Los dos casos muestran que el fenómeno de la imagen mediática tiene un lugar preponderante dentro del paradigma, a pesar de sus inconsistencias semióticas o de su escaso desarrollo y fundamentación. Pero además, para reafirmar ese lugar que se le otorga a la imagen, incluimos la jerarquía que tienen los investigadores dentro de la corriente EPLM, considerando la influencia de su obra. Todos importantes por contribuir a dar permanencia al paradigma, sólo para propósitos del análisis, los hemos clasificado en centrales, secundarios y suplementarios. Así, Masterman es un investigador central, porque su obra es citada a nivel internacional por otros prestigiados estudiosos, mientras que Peña Ramos es suplementario, pues su trabajo no se ha consolidado en el sector educativo mexicano.

Los ejemplos anteriores marcan la perspectiva a seguir para evaluar la importancia que tiene la imagen en los demás investigadores inscritos en la taxonomía epistemológica. En el subcapítulo 4.3 ya anotamos los conceptos de imagen que hacen de modo directo o indirecto (*supra* pp. 162, 163 y 164). Ahora, hacemos una esquematización en la que señalamos, *grosso modo*, la relevancia que le dan y algún planteamiento que de prueba de ello. Meras muestras de la importancia que tiene para ellos la imagen mediática.

<ul style="list-style-type: none"> •AUTOR •JERARQUÍA •MENCION A LA IMAGEN 	<p style="text-align: center;">RELEVANCIA Y PLANTEAMIENTO</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Roberto Aparici • Central • Directa e indirecta 	<p>⇒ Se refiere a la imagen a través del audiovisual donde incluye a los medios en general, principalmente a la televisión. En obras como <i>El cómic y la fotonovela en el aula</i> (1992), o en <i>Lectura de imágenes</i> (1998a), coautoría con García-Matilla, la imagen ocupa un lugar primario, más si se considera que sus estudios tienen un fundamento multidisciplinario que abarca teorías lingüísticas, comunicacionales, educativas, sociológicas, semióticas y la pedagogía de la imagen.</p> <p>⇒ Su planteamiento es que en las construcciones de la realidad entran en juego las representaciones de los medios como realizadores: Son formas de representación que dependen de la empresa, ideología, intereses económicos, sociales o políticos de la industria mediática (TE: P, I: 225). Por otro lado, señala que la decodificación del lenguaje de la imagen puede realizarse atendiendo la identificación de los signos básicos, elementos y características susceptibles de análisis (TE: Ae, Ap: 225).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Francisco Gutiérrez • Central • Directa e indirecta 	<p>⇒ Su trabajo es sobre medios, pero aborda el problema de la imagen como signo y, particularmente, la imagen mediática. Entonces, podemos suponer la estrecha relación que establece entre lo mediático e icónico con los social y cultural.</p> <p>⇒ Precisamente, por esa relación plantea tres aspectos en los que involucra a la imagen: a) que en la cultura de masas, a la que contempla como un hecho social, se manifiesta la comunicación visual donde todos son hombres masa”; b) la civilización visual y auditiva es la nueva etapa histórica del hombre, y c) en la sociedad de consumo los medios constituyen una escuela vertical, alienadora y masificante (TE: Cs, Cr: 225).</p> <p>⇒ En la misma relación medio-imagen plantea una pedagogía para ambas nociones, puesto que la masificación y alienación del hombre moderno es un problema no sólo de contenidos, sino también de formas. Los signos simbólicos utilizados por los medios para traspasar contenidos son atractivos, impactantes y subyugantes (TE: D, Ia: 225).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Geneviève Jacquinot • Central • Directa e indirecta 	<p>⇒ El análisis al fenómeno televisivo y su uso con fines educativos es una amplia revisión al papel de la imagen en los medios, en la escuela, en lo social, en lo cultural, en lo comunicacional. Hay una cita que engloba esto: Las situaciones de comunicación mediante imágenes y sonidos son muy variadas, lo mismo que los signos visuales y sonoros en contextos diferentes. Es útil distinguir entre “medios livianos”, medios “self o group” y el “audiovisual ameno” —expresión de Jean Cloutier—, y los medios masivos. Todos comparten cantidad de códigos, reunidos en la expresión “lenguaje audiovisual”, pero no todos tienen el mismo carácter económico, político, institucional, sociocultural, por lo tanto no pueden funcionar de la misma manera en el plano de las prácticas sociales y de la significación (1996: 41).</p> <p>⇒ En la brevedad de uno de sus planteamientos sobre la imagen, se aprecia la relevancia que le da: “la imagen debe ser utilizada para transmitir saberes” (TE: A, U: 225).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Agustín García-Matilla 	<p>⇒ Es de los más asiduos estudiosos de la imagen dentro de la EPLM teniéndola como uno de los lenguajes principales del hombre. Se ha dedicado a promover por el mundo la alfabetización audiovisual, donde se contempla a los medios objeto de estudio y, por sus</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Central • Directa 	<p>contenidos, instrumentos de apoyo en los procesos de enseñanza.</p> <p>⇒ En su planteamiento es clara la vinculación que hace entre imagen y medios. En este caso cita a Cohen Seat y P. Fougeyrollas, quienes advierten que la imagen audiovisual influye sobre los aspectos perceptuales del ser humano sin pasar por los filtros del raciocinio del espectador ya que: "en el interior de la esfera audiovisual, las imágenes filmicas prevalecen a la vez por su poder de impacto y por las formas de pensamiento mágico que impone su naturaleza y los procedimientos de su empleo (TE: T, F: 225).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Ben Davis • Central • Directa 	<p>⇒ Sus trabajos se encaminan paralelamente hacia el análisis de los medios, argumentando que la era de la información es multidimensional, donde el concepto de multimedia es simplemente la utilización combinada de los medios. Desde la gramática de la imagen hacia el estudio de la iconicidad que permea los medios, la ubica en distintos ámbitos mediáticos, por ejemplo el campo del entretenimiento, señalando que éste se basa en instrumentos que nos ofrecen, con facilidad sorprendente, no sólo imágenes sino también el espacio en que las imágenes actúan. Es el caso del uso que se hace actualmente del procesamiento de imágenes en este campo (TE: Cs, Cr: 225).</p> <p>⇒ Plantea que vivimos en un mundo de imágenes. La transmisión electrónica del video (sonido e imagen) ha encerrado literalmente al planeta en un envoltorio de imágenes. Para navegar por este terreno nos apoyamos en el medio pasivo de la televisión (TE: Ae, Ap: 225).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Robyn Quin • Central • Directa 	<p>⇒ En una posición basada en su experiencia personal sobre la enseñanza audiovisual, el problema de la representación y la función del estereotipo, hace referencia a la imagen. Con ella analiza a los medios. Alude a la imagen mediática y menciona concretamente a la televisión, fotografía y propaganda.</p> <p>⇒ La importancia que le da a la imagen, entre otras cosas, es porque la considera un vehículo no sólo para vender productos, sino también ideología a través de estereotipos en los cuales se pueden analizar costumbres culturales, que a su vez tienen ramificaciones políticas y sociales (TE: P, I: 225).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Mercedes Charles Creel • Central • Indirecta 	<p>⇒ Con sus trabajos sobre medios, principalmente televisión, es una de las investigadoras más insistentes en llevar estos recursos a la institución escolar (en sus niveles básicos), considerando que son elementos importantes en la conformación de la realidad y del entendimiento del entorno que tienen los alumnos, a quienes la escuela debe dar los elementos necesarios para que adopten una postura crítica y reflexiva ante los mensajes (<i>op. cit.</i>: 77).</p> <p>⇒ En su planteamiento, aunque no se alude explícitamente a la imagen, nos deja sentir su omnipresencia al señalar que los mensajes de los medios proporcionan materia prima para que el receptor conozca e introyecte determinadas formas de ver el mundo, proceso que "puede tener lugar sin que el sujeto se dé cuenta y sin la participación en una actividad de enseñanza" (TE: T, F: 225). Asimismo, hay otra alusión implícita a la imagen cuando nos plantea la problemática en la relación de los medios y la escuela. Dice que a la mayoría de los niños le gusta ver televisión, pues con sólo apretar un botón aparecen ante sus ojos imágenes y sonidos que les atraen y que los entretiene fácilmente, por eso resulta fascinante para niños y adultos (TE: Ae, As: 225).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Peter Greenaway • Central • Indirecta 	<p>⇒ Aun sin hablar de imagen, nos deja sentir su omnipresencia y su omnipoder al revisar el papel socio-cultural de los medios audiovisuales a los que considera mensajes visuales y, según los educadores en imagen, los «<i>massmedia</i>» contribuyen en gran medida a la construcción de la cultura (TE: Cs, C: 225).</p> <p>⇒ Plantear que las imágenes y objetos pueden expresar ideas y valores no es una idea suelta, por el contrario, trasciende en el análisis al audiovisual, pues el mismo señala que los distintos códigos simbólicos pueden analizarse y apreciarse por su valor estético y su efectividad. A los alumnos se les enseña a considerar que esos códigos simbólicos y valores estéticos pueden estar basados en valores sociales y culturales compartidos (TE: D, Ia: 225).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Ma. Elena Hermosilla y Valerio Fuenzalida 	<p>⇒ Especializados en recepción televisiva abordan al medio considerando su hegemonía en la significación y sus formas expresivas y estéticas (TE: Cs, Ni: 225).</p> <p>⇒ Su planteamiento deja ver que no descuidan el papel de la imagen, sobre todo en su relación con los medios, incluso reconocen la existencia de códigos semióticos. A</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Central • Indirecta 	<p>diferencia del cine —explican—, donde la función de contacto descansa en la visualidad de las imágenes, en la televisión la pequeñez de la pantalla, la situación de cotidianidad «ruidosa» del hogar, la competencia televisiva y la pérdida de atención ante la prolongada programación, hace que la función de contacto descansa en el código lingüístico (TE: T, Ve: 225).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Len Masterman • Central • Indirecta 	<p>⇒ Ya lo mencionamos, pero agreguemos sus planteamientos para ver la relevancia que le da a la imagen, como uno de los elementos fundamentales con los que operan los medios. Explica que la imagen presenta hechos que parecen tan evidentes como para juzgarlos nosotros mismos (TE: T, F: 225). Cuando menciona lo de la polisemia en las imágenes visuales nos está diciendo que el sujeto frente a los medios es el ser percibiendo unos sistemas de signos tan opuestos que sus posibles significados se multiplican ante los ojos a medida que se van fijando en los detalles (TE: D, Ia: 225).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Guillermo Orozco • Central • Indirecta 	<p>⇒ Es un caso donde la revisión crítica que hace a los contenidos televisivos nos deja ver la trascendencia social, cultural, política, ideológica y educativa de la imagen. Y como uno de los teóricos de las mediaciones, ésta se puede ver como una mediación entre el mundo y los individuos.</p> <p>⇒ Entre sus planteamientos que denotan el papel de la imagen en los medios, encontramos que todo contenido basado en un discurso es susceptible de influencias culturales específicas. Lo mismo sucede con las formas o aspectos formales de la televisión (movimientos de cámara, tipos de encuadre, efectos sonoros y visuales, color, luces, brillantez, etc.). La razón es que todos estos elementos no son meramente técnicos, sino que son parte del lenguaje televisivo. Contienen un código concreto y todos los códigos, por definición, no son naturales, sino creados y organizados (TE: Ae, Ap: 225).</p> <p>⇒ También plantea que como institución y medio electrónico, la televisión capta, produce y a la vez participa en la circulación de significados; legitima situaciones, nos interpela racional y emocionalmente, nos posiciona como televidentes individuales y colectivos de múltiples maneras para acceder a la interacción con su programación; define cada vez más el intercambio simbólico y el sistema social de comunicación (TE: T, F: 225).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Kathleen Tyner • Central • Indirecta 	<p>⇒ Evidentemente, la relevancia que le da al audiovisual es la que le da a la imagen sin hacerlo explícito. Al definirlo dice que son documentos irreales, los cuales pueden modelar nuestras actitudes, conductas e ideas sobre el mundo. Recuerda que el locutor especialista de la WWII, Walter Lippman, lo denominó «el mundo externo y las imágenes de la cabeza» (TE: Ae, Ap: 225).</p> <p>⇒ Podemos obviar que involucra a la imagen y demás lenguajes de los que se valen los medios al plantear que el contenido de un producto audiovisual con pretensiones objetivistas puede ocultar implícita y explícitamente valores e ideologías. Casi todos los contenidos de los medios modernos mantiene un «<i>status quo</i>» social o «venden» un estilo de vida consumista (TE: P, I: 225).</p> <p>⇒ Hoy, referirse a la industria de la imagen es parte de la sinonimia que abarca la industria de los medios que entre sus funciones se incluye la difusión de los mensajes de los anunciantes con el objetivo de vender sus productos. Es así que la publicidad dirige esta industria (TE: T, F: 225).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Joan Ferrés • Secundaria • Directa e indirecta 	<p>⇒ Lo hemos ubicado en este sitio porque no está integrado a la EPLM, pero su obra es fundamental para ella. Parte de la televisión y el video y va aludiendo ampliamente a la imagen. Sabe de las repercusiones que tiene la imagen mediática. Por ejemplo, dice que una de las manifestaciones más evidentes de la modificación de las experiencias perceptivas por parte de la televisión es la multiplicación de los estímulos visuales y auditivos (TE: Ae, As: 225).</p> <p>⇒ Su planteamiento es que el imperio de la imagen restituye a la cultura el sentido de la inmediatez. La potencian tanto al ritmo trepidante del discurso televisivo como el carácter concreto de los significantes. Por las imágenes televisivas el individuo conoce los hechos que se registran en el mundo. Lo hace casi como si estuviera en la escena misma (TE: T, F: 225). Ante este, con cita de Eco, pone en escena la disyuntiva a la que se enfrenta el individuo cuando de imágenes mediáticas se trata: "la civilización democrática se salvará únicamente si se hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica, no una invitación a la hipnosis" (TE: A, E: 225).</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Blas Segovia • Secundaria • Directa e indirecta 	<p>⇒ Su trabajo abarca los medios audiovisuales y hace análisis sobre fotografía, el fotomontaje en particular, del cual dice que desde la década de los 90 del siglo XX aparece protagonizando de manera sistemática la mayoría de las campañas publicitarias, bien a través de la prensa o de la publicidad misma. Entonces está revisando a la imagen desde su naturaleza mediática y estética.</p> <p>⇒ Su planteamiento no deja duda de la relevancia que le da a la imagen: la cosmovisión de los occidentales de finales del siglo XX sitúa al hombre en el centro de una constelación de imágenes que producidas por los <i>massmedia</i>, van apareciendo y ocultándose siguiendo el ritmo misterioso del cual cuesta trabajo dudar. Imágenes que aparecen en lugares diversos y con diferentes formatos, imágenes que son recreadas y que se transmiten retando al tiempo y al espacio. Imágenes que rellenan espacios internos y externos a nuestro yo... (TE: T, F: 225).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Maite Pró • Secundaria • Directa 	<p>⇒ Como en el caso de Ferrés, sin ser parte del paradigma su obra es un gran aporte al proponer el uso de la imagen al discurso educativo. Su análisis abarca diversos tipos de imagen como la mediática, estética, plástica, gráfica y mental.</p> <p>⇒ Entre sus planteamientos advierte que en la cultura de masas hay una proliferación de imágenes (fijas y móviles) que invaden la vida del hombre (TE: Cs, Cr: 225). La cuestión es que la imagen mediática implica riesgos, pues no nos proporcionan una información equilibrada. Es un planteamiento consumista —y a menudo el papel emotivo de la imagen tiene un peso considerable, que origina una aceleración todavía superior— en la selección de la información por parte del espectador (TE: T, F: 225).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Irene Martínez Zarandona • Secundaria • Indirecta 	<p>⇒ Incluir a esta investigadora, quien basada en un fundamento epistemológico amplio y a partir de la televisión, a la cual considera el medio más importante en la comunicación masiva y las nuevas tecnologías, es porque desde ahí nos deja ver implícitamente la función de la imagen en los medios.</p> <p>⇒ Su planteamiento le da a la imagen el papel de mediadora, pues afirma que el proceso de diferenciación entre imagen y realidad y el distanciamiento en la recepción en la percepción de los mensajes, quizá no lo alcancen muchos niños televidentes ni algunos adolescentes y adultos, lo cual pretende que lo visto en la pantalla sucede de manera similar en la vida diaria (TE: Ae, Ap: 225).</p> <p>⇒ Cuando dice que por la televisión desfilan héroes y superhéroes, golosinas, crímenes, problemas, agresiones, besos, fracasos soluciones y novedades en una vorágine de imágenes visuales y sonoras, está valorando un tipo de imagen (la mediática) como transmisora de ideologías, sentimientos, promotora para el consumo, etc. (TE: T, Ve: 225).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Javier Arévalo (coordinador) • Suplementaria • Directa e indirecta 	<p>⇒ Se trata del <i>Curso Multimedia de EPLM</i> de la UPN donde los colaboradores tienen en común una posición crítica ante los medios. Así, algunos de ellos explícitamente se refieren a la imagen desde los medios, la estética y la plástica. Se habla de la imagen fija y en movimiento y se aborda también la especificidad de medios como la fotografía, el cine, la TV, el video, el cartel, la historieta (TE: T, Ti: 225).</p> <p>⇒ Entre los planteamientos, que conllevan a la aplicación práctica, se señala que las imágenes nos ofrecen informaciones concretas, multiformes y vivenciales, nos proporcionan significados específicos (TE: T, F: 225). Asimismo, se dice que los medios independientemente si son impresos, audiovisuales o informáticos guardan ciertas intenciones que están atrás de las imágenes y en los contenidos expuestos (TE: P, I: 225).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Alexandrov Peña Ramos • Suplementaria • Directa 	<p>⇒ Ya lo mencionamos, pero en este planteamiento podemos ver un ángulo, el de la hermenéutica de la imagen, desde donde se puede analizar el papel de la imagen mediática. Dice: toda la base objetiva del lenguaje audiovisual estriba en el proceso natural de ver y oír, además del proceso físico-fisiológico de la visión, existe un proceso mental, causante a la vez de que el ser humano sea capaz de interpretar correctamente lo que ocurre a su alrededor (TE: Ae, Ap: 225).</p>

Luego de esta revisión, el balance es que, sin duda, para todos los investigadores incluidos en la taxonomía, la imagen mediática tiene un lugar fundamental como objeto de estudio. Hasta cuantitativamente se manifiesta el interés que existe por el lenguaje visual, como podemos observar en el cuadro.

Aquí, debemos observar que de los ocho que hacen alusiones indirectas a la imagen, por ejemplo Fuenzalida, Charles Creel, Orozco o

NÚMERO DE INVESTIGADORES	JERARQUÍA	MENCIÓN DIRECTA	MENCIÓN INDIRECTA
13	Central	6	7
4	Secundaria	3	1
2	Suplementaria	2	0
19	← Totales →	11	8

Tyner, a través de sus trabajos sobre televisión nos dejan ver no sólo el papel que juega lo visual en los medios, sino la trascendencia de lo visual mediático en los procesos socio-culturales-educativos. Bien se refiere Ferrés a lo que implican los sistemas icónicos en el mundo contemporáneo, que despiertan tanto interés de los investigadores “Es tal el peso que adquiere la imagen en las culturas occidentales que acaba convirtiéndose en generadora de la realidad. Se invierte la situación originaria: no es que la imagen reproduzca la realidad, sino que la realidad se esfuerza por parecerse a la imagen” (1996: 73). Son de los vericuetos que enfrenta el individuo «mediólatra» de nuestro tiempo y de los que está al tanto la EPLM.

Así es, según nuestras líneas de interpretación, evidentemente los argumentos de los 19 investigadores para hacer referencia a la imagen, de manera directa o indirecta, se basan en las temáticas más variadas, casi todas centradas, y siempre con fundamento multidisciplinario, en el papel de los medios y los procesos socio-culturales; su influencia en las conductas e ideas; el análisis e identificación de su lenguaje y sus signos básicos, sus vínculos con los procesos educativos y la necesidad de una alfabetización audiovisual (LI: Ae, Ap: 227). Aquí, ahora con nuestra taxonomía, observamos con claridad que los investigadores prácticamente cubren todos los tipos de imagen mediática: fija y en movimiento, sonora y visual, de la radio al disco, de la historieta a Internet, de la fotografía a la prensa, del video al cine, de la publicidad a la televisión (TE: T, Ti: 225). A partir de esta «tipología» se puede explicar la «significación de la imagen» dentro de los medios, lo cual es posible, por un lado, a partir de la «función» que tiene la imagen con respecto al mundo y que, por ende, intervienen en los procesos socio-culturales, vinculándose con el pensamiento y la reflexión, con el entretenimiento y el ocio, etc. Desde luego, se considera que por los significados que proporciona, el mundo es visto de diferentes maneras y por lo tanto amplía el conocimiento. Por otros lado, a partir de su «valor

estructural», donde apreciamos que en los investigadores predomina la idea de que así como el discurso de la imagen se sostiene en su relación con los lenguajes sonoro (sonidos naturales, música), verbal (oral, escrito) y digital, el audiovisual se basa en la relación del signo icónico y el signo lingüístico, convirtiéndose en un elemento con sus propias características, posibilidades y limitaciones (LI: T, F y Ve: 227).

Entre todas estas vertientes de análisis y de manifiesto interés por la imagen, detectamos que los planteamientos de los investigadores en materia de iconicidad tienen serias limitaciones en los campos de la semiótica, de la significación, de la hermenéutica. Los fundamentos epistemológicos, no obstante su riqueza teórica, básicamente se orientan a la pedagogía de la imagen. Con base en la taxonomía y las líneas de interpretación un motivo es que los autores citados dejan ver con claridad su compromiso educativo. En este sentido, adoptar el paradigma para abordar el problema de la imagen todavía requiere de mayor precisión teórica para dar certeza a una educación para la imagen y con la imagen.

4.5. LA IMAGEN MEDIÁTICA Y LAS AUDIENCIAS DESDE LA EPLM

Los capítulos 2 y 3 nos dejan ver qué impacto tiene sobre las audiencias la imagen mediática, los subcapítulos 4.3 y 4.4 aproximan el problema a la EPLM. En este apartado, nuestra finalidad es abordar la interrogante en sus aspectos generales, pero no limitándonos al impacto, sino desbordando la problemática al menos hacia otros dos ámbitos: 1) el de la «clase de relación» entre imagen mediática



y los públicos, donde ya no se habla sólo de impacto, sino en términos de influencia y efectos, o de interpretación; y 2) el «axiológico», para revisar qué valores le están otorgando los 19 investigadores a este tipo de imagen: ¿ideológicos, políticos, educativos, morales? Saber que valores le reconocen puede contribuir, por mencionar algo, a definir si sus efectos son considerados por ellos como “negativos”, por crear estados de inmovilización en las

audiencias, o los sentidos de indefensión o manipulación de los que hablan Aparici y García-Matilla, o sentidos adversos en los procesos educativos. O lo contrario, la valoración puede ayudar a encontrarle aspectos “positivos”, digamos, que agiliza los procesos de comunicación e información o enriquece los procesos cognitivos. En este sentido, hemos de continuar con la taxonomía y las líneas de interpretación, pero consideramos que en este punto los dos documentos también alcanzan para hacer un señalamiento sobre la propuesta de la EPLM ante la mencionada relación, y es que más allá del uso instrumental de la imagen mediática, uno puede preguntarse qué elementos encuentra el paradigma entre ella y las audiencias como para involucrarla en un proyecto que apoye procesos educativos formales, no formales e informales.

Primero, tratamos los dos ámbitos señalados y para abordarlos, en la taxonomía encontramos vínculos claros entre el campo semántico y la argumentación epistemológica; pero, sobre todo, entre los productores o creadores de los mensajes mediáticos y los destinatarios de los mensajes. Esta última es la relación imprescindible de la que emanan y hacia la que confluyen absolutamente todas las categorías y variables con las que construimos las matrices taxonómica e interpretativa que vienen rigiendo nuestro análisis.

Así, en este horizonte que trazamos tenemos identificado el campo semántico como una red en la cual el concepto de imagen está ligado a diversas categorías, las cuales son mencionadas por los 19 investigadores de forma distinta. Nosotros, en términos generales, clasificamos las más recurrentes para deducir qué clase de relación entre imagen mediática y audiencias se da en esta esfera:

- ⇒ **Industria cultural:** constituida por empresas e instituciones que producen contenidos simbólicos para el mercado, se convierte en «fábrica de significados sobre el mundo», monopolizada por quienes detentan el poder económico. Fenómeno inmanente a los individuos de la modernidad, su soporte principal son los medios (Empresas de Conciencia), donde el producto no es la audiencia, sino tipos concretos de concienciación de las audiencias, resultado de mensajes condicionados por un modelo de producción que trata a la información como mera mercancía, sujeta al criterio de máximas ganancias. (TE: Cs, Cr: 225).
- ⇒ **Cultura de masas:** se le tiene como un hecho social, argumentando que frente a la comunicación visual todos son “hombres masa”. O sea, se habla de medios y se alude implícitamente a las masas, alienadas, sobre todo, por la televisión, factor de emancipación

social o fuente de desigualdad, donde hay una proliferación de imágenes (fijas y móviles) que invaden la vida del hombre (*idem*).

- ⇒ Sociedad de consumo: aquí sólo se valora lo que ella misma pone de moda y se apoya en los medios, constituidos como una escuela vertical, alienadora y masificante. Además, con la televisión surgen otras dos categorías al considerarla como objeto de consumo y señalar que presenta la realidad como espectáculo (*idem*).
- ⇒ Industria o campo del entretenimiento: basado en instrumentos que, con facilidad sorprendente, nos ofrecen no sólo imágenes, sino también el espacio en que las imágenes actúan. Aquí, los medios audiovisuales son considerados subproductos culturales (*idem*).
- ⇒ Cultura mosaico: es el saber presentado y acumulado por los diferentes medios de comunicación y que no corresponde con las «categorías intelectuales tradicionales». Se caracteriza por el desorden, la dispersión, el caos aleatorio. De ésta se hace una analogía con la televisión (*idem*).
- ⇒ Determinismo tecnológico: Raymond Williams acuñó este término a propósito de la frase de McLuhan: "el medio es el mensaje". En el caso de la televisión significa entender que su desarrollo obedeció a una especie de necesidad histórica, en vez de ser resultado de características técnicas, culturales, de intereses económicos y políticos específicos (*idem*).

Estamos ante distintas categorías, compuestas por términos que denotan tendencias y en ciertos casos hasta se confrontan, como sucede con «industria cultural», que por definición un vocablo apunta hacia lo económico, el otro a lo esencialmente humano y en la sinergia son notorias sus finalidades "maquiladoras" de lo socio-cultural y lo natural del mundo, tratándolos como unos productos más para el consumo. Estas categorías, de manera directa o indirecta han sido vinculadas a lo visual mediático casi por todos los investigadores que estamos revisando. Así, ponen de manifiesto que en torno al hombre gira un cúmulo de imágenes producidas por los medios, para los medios y que se desprenden de los medios para irrumpir todas las esferas que competen a los individuos.

La deducción es que nada escapa al impacto de este tipo de imagen, característica favorable para las categorías señaladas, y más si consideramos que todo en ellas es económico, político, ideológico y, evidentemente, público, que mediante sus esquemas se construyen los mensajes que, de manera dialéctica, vienen a reforzarlos. Ejemplo: la categoría «sociedad de consumo», donde consignamos una cita de Ferrés, que pone a la televisión bajo la lógica del

consumo y del espectáculo. En tal espectro vemos que los mensajes mediáticos contienen las imágenes. Más contrastantes, lo cual evidencia el interés comercial. Reconozcamos, por ejemplo, que en el fútbol el gol no sólo lo esperan anhelantes los aficionados, sino los patrocinadores, quienes aprovechan ese momento para atiborrar la pantalla con sus marcas.

Ejemplificando bajo el mismo procedimiento en las demás categorías y sistematizando un tanto, podemos detectar cómo la imagen mediática, indistintamente, impacta los ámbitos del individuo, influye en su persona y la construcción de sus imaginarios sociales y tiene efectos en los procesos socio-culturales. Tan inmensurable se ve este universo de variables que cuesta imaginar sea parte de la cotidiana relación medios-audiencias. Esta sinergia es la que tiene enfrente la EPLM, pero como reconoce García-Matilla, en ella todavía falta crear en el espectador filtros críticos que permitan analizar la imagen evitando formas negativas de manipulación que vayan más allá de los aspectos aparentes de sus contenidos (TE: D, Tr: 225). El investigador está refiriéndose a la significación de la imagen en los medios y valora una educación específica para comprenderla. Enfatizamos que en esto se centran una buena parte de los objetivos de la EPLM y no debe desdeñarse, pues es de reconocerse que lo simple de los contenidos mediáticos se torna complejo justamente porque las audiencias no cuentan con elementos precisos para identificar que tan política es la propaganda impresa sobre la inauguración del segundo piso de periférico, destacando un texto mixto con la imagen de la vialidad y la expresión ¡Cumplimos!, como política es la imagen del boxeador Rocky Balboa (Silvester Stalone), con la bandera de Estados Unidos estampada en el calzoncillo, cuando vence a su rival ruso. Que tan ideológica es la fotografía tomada por Alberto Korda al Che Guevara como ideológica es la historieta de Memín Pinguín. Que tan educativa es la producción de la Dirección General de Televisión Educativa de la SEP, con temas para apoyar las asignaturas de educación básica, como educativa es la programación de la televisión abierta o por cable, con noticiarios, novelas, series infantiles y policíacas, películas, reality shows, etc.

La EPLM analiza estas prácticas, en las cuales corrobora que la relación medios-audiencias no es estática, mecánica ni lineal, sino dinámica, con diversas vertientes y enlaces. Los investigadores examinados, comúnmente, ven en la imagen mediática y las audiencias un vínculo omnímodo. Aunque, según su contexto socio-cultural o interés de investigación, algunos resaltan más las influencias o los efectos, otros aluden a ciertos valores, otros más se refieren a la interpretación que hacen los espectadores sobre lo que perciben visualmente. Lo

que sí, según refleja la taxonomía epistemológica, sin excepción, todo está marcado por el productor y el destinatario. También en este punto usamos de la taxonomía algunos de los planteamientos de los investigadores en relación con estas figuras y los ligamos a las variables citadas para hacer una reflexión final sobre dicha relación.

⇒ Para aludir al productor, Aparici retoma de Guillermo Orozco aquel enfoque que tiene a los mensajes de los medios como construcciones de la realidad, construcciones que son formas de representación dependientes de la empresa, ideología, intereses económicos, sociales o políticos de la industria de los medios (TE: P, I: 225). Sobre el destinatario, explica que desde los diferentes enfoques de la recepción se menciona el análisis de 1) el poder de los medios sobre las personas; 2) los beneficios y gratificaciones que tienen las audiencias en contacto con los medios; 3) el vínculo de los textos (impresos, audiovisuales, etc.) que pueden conformar a los lectores o a los telespectadores, y 4) los estudios sobre los dos grandes modos de interpretar de la audiencia: a) la forma como codifica el emisor, y b) las significaciones rescatadas por el receptor. Asegura que la interpretación de las imágenes se da en función de la historia personal (TE: D, Tr: 225).

⇒ En el *Curso Multimedia de EPLM* de la UPN se menciona que la imagen está cargada de un sentido que le es propio. Tiene dos significaciones. La primera (denotativa) proviene de su analogía con el objeto que representa. La segunda (connotativa) es la que el sujeto creador de la misma tiene la intención de comunicarnos (TE: P, A: 225). Ahí, se dice que a partir de un contexto, el "lector" de textos visuales (trátese de cuadro, fotografía, escena de programa televisivo o de video-juego), extrae una serie de *presuposiciones*, mismas que utiliza para interpretar lo que va dentro de un marco o para inferir ciertas cosas a partir de lo que ve (TE: D, Tr: 225).

⇒ Charles Creel piensa que la televisión, en su papel de productora, educa al individuo e influye en su conformación cultural. Por las mismas características del modelo televisivo del país, se transmiten valores, modelos y estereotipos de hombre y de sociedad que no coinciden e incluso contradicen aquellos que busca difundir, idealmente, el aparato educativo formal (TE: P, I: 225). Al destinatario lo ubica dentro de una programación que, independientemente de su intencionalidad —educar, entretener e informar—, muestra modelos de sociedad, de hombre, de mujer, de vida cotidiana y de relaciones sociales que contienen una determinada valoración ética y social (TE: D, Ia: 225).

⇒ Con Fuenzalida y Hermosilla encontramos al productor apropiado del medio, un proceso que comienza con la apropiación del significado, construido a partir de la propia realidad histórica y cultural (TE: P, A: 225). Señalan que desde la concepción de Horace M. Newcomb, «la TV debe ser vista [por las audiencias] más bien como dinámica que como estática, como proceso más que meramente producto, como ideología fisurada y contradictoria más que monolítica, polisémica más que unívoca» (TE: D, Ia: 225).

⇒ Para Quin, el productor sabe que la imagen es un vehículo para vender productos e ideología a través de estereotipos en los cuales se pueden analizar costumbres culturales que a su vez tienen ramificaciones políticas y sociales (TE: P, I: 225). Luego se pregunta ¿qué representa la imagen para la audiencia? Aquí cobra prominencia el tema de la interpretación del espectador. No todo el mundo comprende las imágenes de manera idéntica. Sexo, raza, cultura, política y experiencia de la vida hacen ver el mundo de un modo diferente. Por lo tanto es bien probable que no todos interpreten igual la imagen (TE: D; Tr: 225).

La idea sobre el productor y el destinatario tiene la misma perspectiva en el resto de los investigadores. Sus nociones más recurrentes se refieren a medios, influencia ideológica, impactos sociales, económicos, políticos y educativos, procesos de significación y modos de interpretación. Concepción de valores mediáticos casi siempre contrarios a los que concibe la escuela. En toda esta raigambre se sitúa la imagen mediática con toda su ecumenicidad, conteniendo lo real y lo fictivo, presentada “como un espectáculo (*show business*)”, diría Ferrés. La problemática, es que parece que la EPLM continúa analizando procesos de comunicación social y de masas, apelando a los viejos fundamentos de la Escuela de Frankfurt y de los Estudios Culturales. Las industrias culturales determinando el pensamiento de las masas, la lógica de los medios definiendo imaginarios sociales, todavía caben en las concepciones comunicológicas contemporáneas, aunque ahora su prioridad va por el lado de los procesos de consumo, de resemantización, de redefinición del sentido, etc. Esto, implica que la EPLM necesita replantear y actualizar sus campos de conocimiento, sus marcos teóricos y sus estrategias y metodologías.

Asimismo, en la taxonomía encontramos aseveraciones que nos hacen reflexionar en que el paradigma debe profundizar más en sus campos de conocimiento, ser más preciso en sus planteamientos. Por ejemplo, cuando en el *Curso Multimedia de EPLM* de la UPN se hace mención a que la significación connotativa es la que el sujeto creador de la misma, tiene la

intención de comunicarnos. En apariencia sí, pero reconozcamos que la connotación no sólo es la intención comunicativa. Explica Diego Lizarazo que “toda la dimensión connotativa, que es la comunicación subyacente del sentido, se refiere a una región de la significación que desborda lo explícito” (*loc. cit.*, 2008). Dicha dimensión es lo que incluso el productor de la imagen o del mensaje no sabe que dice, porque a través de él está hablando la ideología, la historia a la que pertenece, su propio inconsciente. La imagen o el mensaje significan mucho más de lo que el autor ha querido decir

Ciertamente, como se observa en la taxonomía epistemológica, «medios-imagen-audiencias» es un vínculo que lo abarca todo. Sin duda, podemos referirlo en términos de impacto, de influencias o de efectos; o bien, en términos de interpretación. Además, los investigadores analizados reconocen que en esta triada se manifiestan valores éticos, políticos, morales, educativos. Es una relación pregnada de significaciones:

⇒ Los productores o creadores de las imágenes mediáticas muchas veces producen un mundo de significados y, como dicen Aparici y García-Matilla, no consideran que responden a los criterios de los verdaderos propietarios de la empresa o que también se han masificado ante el acoso de los modernos medios de comunicación (TE: P, A: 225). En este sentido, los productores también viven los embates de las imágenes y es un hecho inevitable si consideramos que en determinado momento pasan a ser espectadores.

⇒ Las audiencias no ven en las imágenes, en términos de Quin, ni una industria de la conciencia, ni unos instrumentos mediáticos que se ganan los corazones y las mentes de la gente (TE: Cs, Cr: 225). Tampoco ven la inmediatez de su influencia, dada en la cotidianidad, con la formación de conceptos estrechamente relacionados con las creencias, sensaciones, emociones, costumbres, conocimientos. En torno a estas variantes se generan procesos de creación y de interpretación. ¿Acaso no se movieron en estos umrales las imágenes de Aurora (relativo a la luz) con su atuendo blanco, y de la perversa Maléfica (de maldad), vestida de negro como la obscuridad? Ni más ni menos que construcción de valores, estereotipos, propuestas de vida desde el punto de vista de la industria. Lo mismo pasa con Superman en la historieta, el rostro ensangrentado de Jesús en la película *La pasión de Cristo*, la foto del subcomandante Marcos en la prensa, el beso de amor en la telenovela, Shakira en *videoclip*, la heroína Lara Croft, protagonista de los videojuegos, el espectacular

con el niño feliz por poseer *Choco Krispis*, y toda el raudal de imágenes mediáticas que dejan huella en el espectador “para bien o para mal”, diría Orozco.

Por lo anterior, los investigadores de la EPLM, según la taxonomía y como se ve en el siguiente subcapítulo, a partir de las teorías críticas de la comunicación masiva, del análisis sobre el papel socio-cultural de los medios y desde sus proyectos pedagógicos en materia comunicacional, tienen como propuesta teórico-práctica, la inclusión de la alfabetización audiovisual en el currículo formal, que implica tener a los medios como objeto de estudio y ver a los medios como instrumentos de apoyo en los procesos educativos. En el mismo sentido, plantean la educación para la imagen y con la imagen, pero reconozcamos que no con la misma amplitud y no siempre de manera directa, aun cuando saben que es a las imágenes a las que el espectador les da más crédito de verosimilitud en el discurso mediático por ser profundamente análogas a lo real, penetrantes, subyugantes y motivadoras.

4.6. EDUCACIÓN «PARA» Y «CON» LA IMAGEN: ¿ACIERTO O ERROR DE LA EPLM?

Aunque la televisión no eduque, los niños si aprenden.

Guillermo Orozco

Se dedica mucho más tiempo a enseñar a leer del que luego se dedicará a leer. Se dedica mucho más tiempo a enseñar arte del que luego se dedicará a contemplar arte. En cambio, la televisión, que se ha convertido en el fenómeno cultural más impresionante de la historia de la humanidad, es la práctica para la que menos se prepara a los ciudadanos.

Joan Ferrés

Si por una parte la imagen merece ser enseñada, por otra parte también merece ser utilizada para transmitir saberes.

Geneviève Jacquinot



Para introducir nuestro análisis recuperamos de la taxonomía epistemológica estas tres reflexiones, en las cuales encontramos la perspectiva de los planteamientos que hacen los investigadores en torno a lo que en el paradigma, en un concepto amplio, han denominado *educación o alfabetización audiovisual (AA)*.

¿Qué nos dicen estos pensamientos y porque los relacionamos con la AA? Por un lado, y quizá como la parte transversal de este paradigma, refieren que existe un problema histórico con la presencia social de los medios, constituidos como empresas productoras de lenguajes simbólicos. Desde el planteamiento de Javier Arévalo esto significa cambios en los individuos sobre la percepción del mundo, sus creencias, valores y conocimientos, Las imágenes y sonidos han provocado un nuevo tipo de inteligencia, más conectado con lo emocional, lo intuitivo y lo sintético (TE: D, Ia: 225).

Por otro lado, evidencian actos de educación vinculados al fenómeno de las tecnologías de la comunicación y los mensajes que difunden. Dejan ver la necesidad de crear proyectos específicos para alfabetizar mediáticamente a la población académica en particular y a la sociedad en general. La concepción que Martínez Zarandona tiene de esta propuesta presume que en ella se ofrecen herramientas para el análisis de los medios y las nuevas tecnologías, especialmente de sus lenguajes y mensajes transmitidos. Además, se pretende la formación de receptores críticos y emisores capaces de crear sus propios materiales (TE: EPLM-p, Al: 225).

Finalmente, los tres pensamientos anuncian que la EPLM contempla educar «para» y «con» la imagen. Sin embargo, como lo muestra la taxonomía, unos autores trabajan directamente el tema de la iconicidad y lo vinculan a los medios. Otros, por el contrario, al trabajar genéricamente con éstos, principalmente con la televisión, lo hacen implícitamente con la imagen. Sobre esto último, nos puede ilustrar la idea de Masterman cuando recurriendo a ciertas nociones, como las que subrayamos en la cita de abajo, nos deja claro que en ellas se está incluyendo la imagen y otros tipos de lenguajes (códigos escritos, verbales y no verbales, música, sonidos) que se utilizan en la producción y difusión de mensajes mediáticos:

“Si se consideran los medios como sistemas simbólicos o realizaciones dotadas de significado que se ocupan de representaciones y no del reflejo de la realidad, se comprende la necesidad de leer los medios en lugar de aceptarlos pasivamente como sustitutos de la experiencia (*op. cit.a*: 55).

Considerando todos estos planteamientos generales exploramos la taxonomía, encontrando en ella algunas particularidades relacionadas al punto anunciado en el último párrafo del capítulo anterior: la propuesta de la EPLM sobre una alfabetización audiovisual. Al respecto, examinamos qué entienden los investigadores por un proyecto de esta naturaleza, cómo plantean sus alcances, posibilidades, deficiencias y hacia dónde lo dirigen. La finalidad es concluir aclarando un tanto la relevancia que tiene la imagen dentro de la alfabetización

audiovisual, y si ese enfoque de educar «para» y «con» es un acierto o una limitación dentro de este paradigma.

Seguimos con la misma táctica de análisis e interpretación sobre sus planteamientos. Así, revisando la taxonomía, ahora nos ubicamos en tres de sus secciones y respectivos apartados (1. Aplicación —Uso/Estrategia/Metodología—, 2. Vínculo con la EPLM, 3. EPLM como paradigma —Proyecto pedagógico/Área epistemológica/Campo social/Aportes y límites—) (Anexo 1.3), identificando argumentos, los cuales nos acercan a respuestas para la comprensión de la problemática.

¿Qué entienden los investigadores por alfabetización audiovisual? ¹⁰⁰	
Aparici y García-Matilla	⇒ Un proceso de alfabetización de la población en general y del educador en particular. La formación audiovisual la plantean en dos niveles: 1) la enseñanza de la pedagogía de la imagen, y 2) la enseñanza de la pedagogía con la imagen (TE: EPLM-p, Pp: 225).
Ferrés	⇒ Indirectamente señala que es una educación para la reflexión crítica, la cual ayuda a tomar distancias respecto a los propios sentimientos, a saber identificar los motivos de la magia, a comprender el sentido explícito e implícito de las informaciones y de las historias... y a ser capaces de establecer relaciones coherentes y críticas entre lo que aparece en la pantalla y la realidad del mundo fuera de ella (TE: EPLM-p, Pp: 225).
Pró	⇒ Tiene una concepción directa sobre la AA: “la lectura de la imagen consiste en la descodificación y comprensión de la misma. Cuando se habla de «alfabetización audiovisual», se entiende que la imagen visual posee un lenguaje, ya que es un medio de comunicación que transmite mensajes de determinada manera. Enseñar a nuestros alumnos a leer este lenguaje visual es complejo. Alfabetización y lenguaje visuales son términos conexos y recíprocamente dependientes (op. cit.: 28).
Tyner	⇒ Es un modo de apreciar la habilidad artística de los documentos, las proezas técnicas y la visión creativa. La AA nos ayuda a entender que forma y contenido están ligados en los documentos audiovisuales y que cada medio tiene su propio código, convencionalismos, ventajas y limitaciones que influyen en sus contenidos (en Aparici, op. cit.b: 40).
Greenaway	⇒ La concibe como el recurso que se ocupa de cuestiones amplias relativas al documento, como su carácter institucional, el contexto cultural en que se ha producido y es contemplado y la función de aquel en el mantenimiento de la ideología dominante [...] Induce al análisis de los distintos códigos simbólicos y valores estéticos, enseñando a los alumnos que éstos pueden estar basados en valores sociales y culturales (ibidem: 43 y 51).

Hemos venido refiriendo la condición que esta corriente teórica le da a los medios, de modo particular a la significación de la imagen dentro de los medios, y podemos decir que todos los planteamientos confluyen hacia una cuestión prioritaria: educar «para» y «con» los medios, abarcando, explícita o implícitamente, los asuntos de la iconicidad. Aquí, incluso los

¹⁰⁰ Recomendamos revisar el apartado “Alfabetización visual: Definiciones y debates”, en el libro *Lectura de imágenes*, de Evelyn Arizpe y Morag Styles. Ahí mencionan, por ejemplo, que tal vez J. Debes fue quien acuñó el término alfabetización visual (*visual literacy*) a fines de la década de los 60. También consignan la que para ellas es la definición más amplia y convincente de esta noción: “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: 74 y 76).

planteamientos de los investigadores dejan ver cierta relevancia, o ponen énfasis en esa omnipresencia y ese omnipoder de lo visual sobre los otros lenguajes mediáticos. Todo esto lo corrobora la muestra de concepciones sobre la alfabetización audiovisual que, por cierto, su ejercicio teórico-práctico se centra en el «para» y en el «con», en la idea generalizada de hacer espectadores reflexivos ante los procesos de significación mediática y con capacidad de usar los mensajes o elaborarlos para apoyar los procesos educativos.

Es la participación de Maite Pró la que nos ubica en el punto central de lo que podemos entender como alfabetización audiovisual, además, enfocada justamente a la imagen visual, cuya cualidad, dice ella, “es tener un lenguaje” y un lenguaje tiene reglas, se aprende, se lee, de igual forma que la alfabetización lingüística. Aquí es donde encontramos un problema, en el desarrollo de un proceso educativo audiovisual porque es como en la alfabetización lingüística donde el hecho de saber leer no garantiza que se va a leer o que se va a entender lo leído. Así en lo audiovisual, no se puede sostener la creencia de que con alfabetizar en este terreno se resuelve el problema, el asunto es más complejo, no basta enseñar a leer imágenes para que los individuos las comprendan. Ciertamente, es un procedimiento, y como dice Diego Lizarazo se deben abordar textos cada vez más profundos, más complejos, más especializados, más universales, paulatinamente avanzar a la comprensión de procesos simbólicos y programáticos de la imagen, relaciones entre procesos icónicos y subjetividad, rutas interpretativas, etc. (Asesoría, 2007). En los planteamientos de los investigadores no se aprecia en lo mínimo esta sucesión. Es indudable, por lo que dicen los investigadores anotados en este bloque, que la alfabetización audiovisual es un tipo de educación en la cual se enseña a los alumnos a leer el lenguaje visual, la cuestión es que la EPLM no ha implementado un proyecto curricular que vaya alcanzando paulatinamente niveles formativos cada vez más especializados en el campo de lo audiovisual, con metodologías más universales.

¿Cómo plantean los investigadores el alcance de la alfabetización audiovisual?	
García-Matilla	⇒ Hace referencia a la AA, expresión acuñada para describir diversas formulaciones teóricas y consideraciones prácticas vinculadas al fenómeno de la comunicación. Dice que comprende por lo menos cuatro elementos: a) capacidad de utilizar el lenguaje visual; b) aptitud para apreciar símbolos y signos visuales; c) proceso de adquisición de competencias de comunicación y de apreciación visual, y d) movimiento organizado o espontáneo, que favorece el desarrollo de las aptitudes de comunicación y de apreciación visuales (en Aparici, <i>op. cit.</i> : 71).
Arévalo (coordinador)	⇒ El planteamiento es que la imagen es parte de las temáticas de la EPLM (TE: V-EPLM: 225).
Greenaway	⇒ Se exhorta a todos los profesores que entiendan que la comunicación no está restringida al

	lenguaje hablado y escrito. La comunicación en el aula deberían incluir en sus materias la lectura de imágenes (TE: A, M: 225).
Jacquinet	⇒ La pedagogía, en su función de enseñanza de los sistemas de representación, no puede dejar de tener en cuenta esta nueva modalidad de relación con lo real (TE: A, E: 225).
Masterman.	⇒ El asunto de la educación audiovisual se relaciona con las áreas políticas, económicas, comunicativas y educativas (TE: EPLM-p, Ae: 225).
Pró	⇒ Se plantea un análisis crítico de los medios consiguiendo metas como: a) que la sociedad apoye la educación audiovisual y comprenda su valor; b) que haya formación inicial por parte del profesorado ajustada a los tiempos actuales, y c) que existan políticas claras del papel de la alfabetización y de la tecnología en la sociedad (TE: A, E: 225).
Quin	⇒ Los objetivos comunes son: análisis crítico, juicio analítico, autonomía crítica, habilidad crítica, habilidad lingüística. Estas habilidades sirven para obtener un objetivo político: el de remediar la falta de igualdad en nuestra sociedad. (TE: EPLM-p, Pp: 225).
Tyner	⇒ Una vez que consiga establecerse la educación moderna, con una política clara y un consenso social amplio sobre sus objetivos y resultados, la educación en los medios es inevitable (TE: EPLM-p, Pp: 225).

Los planteamientos de los investigadores, tan divergentes, hablan de un ambicioso proyecto pedagógico donde no se omite lo comunicativo ni lo educativo, tampoco lo político ni lo económico; en él se tiene presente la sinergia medios-audiencias; en él no se olvida enfatizar las posiciones críticas que requieren los individuos a la hora de recibir los mensajes de los medios. De manera global digamos que en él se abordan éstos y otros factores, como el uso educativo de las imágenes, según refleja la taxonomía, con la finalidad de remediar esa desigualdad social a la que se refiere Quin.

Entre todo esto, como ya hemos hecho hincapié, la EPLM «sí» se aboca al fenómeno de la imagen mediática. En el subcapítulo 4.4 (*supra* p. 164) vimos que la aborda como forma de representación, reflexiona sobre su significación, revisa los elementos básicos que la conforman (luz, color, texturas, planos, etc.). Por esto, los investigadores coinciden que es un lenguaje que los individuos deben aprender a leer en los espacios educativos, una “acción inevitable”, en términos de Tyner, más cuando en estos espacios se reconozca políticamente su papel avasallador en la sociedad bajo un disfraz o maquillaje de la realidad.

La alfabetización audiovisual, según los planteamientos de los investigadores, está sostenida en la multidisciplinariedad. Explica Lizarazo que hay tres grandes fundamentaciones para la imagen: semiológica, iconológica y estética. La ausencia de éstas indica pretensiones multidisciplinares porque puede haber problemas para incorporar una disciplina que trabaje la esencia del asunto (*loc. cit.*). Creemos que puede haber mayor preponderancia de una disciplina en un medio. Por ejemplo, de las imágenes cinematográficas se puede ocupar la estética, de las televisivas las teorías sociológicas y pedagógicas, de las de historieta o cómic la semiótica y de

las publicitarias la psicología. Aunque lo ideal es que, más allá del medio, las imágenes se aborden desde todos estos campos para comprender sus implicaciones educativas.

En la EPLM se aprovecha todo este bagaje de conocimiento, con su lado favorable por la riqueza que da la diversidad a los fundamentos teórico-prácticos sobre la imagen.; pero, con un lado frágil, en cuanto a la escasa profundidad con la que los teóricos incorporados a este paradigma se adentran en cada una de las disciplinas. Este problema lo notamos cuando, de manera particular, ponemos ante el campo semiótico los argumentos que dan los investigadores sobre imagen mediática. Luego se notan vacíos que, sin duda, repercuten a la hora de llevar al sistema educativo proyectos de alfabetización audiovisual. Lo reconoce García-Matilla al señalar que “lo que caracteriza la mayor parte de los documentos audiovisuales pedagógicos es la ausencia de un tratamiento icónico” (*op. cit.*: 14).

¿Qué posibilidades ven los investigadores en la alfabetización audiovisual?	
Charles	⇒ Los medios se usan para proveer a la sociedad de información relevante que es desaprovechada en el proceso educativo (TE: A, U: 225).
García-Matilla	⇒ No se puede entender el concepto de educación en materia de comunicación sin haber hablado antes de AA pero, sin duda, la educación en materia de comunicación trasciende al concepto de alfabetización y encadena directamente con una concepción globalizadora el fenómeno educativo en su doble interacción con los medios, como objeto de estudio dentro de la escuela y como instrumento al servicio de un modelo alternativo de comunicación educativa (TE: A, U: 225).
Greenaway	⇒ La enseñanza de los medios ha evolucionado como concepto internacional y se considera cada vez más que es un componente importante de la educación contemporánea (TE: A, U: 225).
Gutiérrez	⇒ A través de la pedagogía de los medios (posición crítica) se pueden impactar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación formal y no formal (TE: A, U: 225).
Pró	⇒ De manera expresa propone el uso de la imagen en el campo educativo con base en tres pilares: 1) lectura de imágenes y audiovisuales; 2) situación de los audiovisuales y la AA en educación, y 3) estilos y estrategias de aprendizaje durante el tratamiento de información (TE: EPLM-p, Pp: 225).
Tyner	⇒ La enseñanza de los medios puede demostrar y ejemplificar estrategias prácticas para la democratización del aula (TE: A, U: 225).

Ya lo dijimos y este bloque lo confirma, el compromiso de los investigadores de la EPLM está puesto en un tipo de educación enfocada a un tipo de comunicación: la que involucra a los medios. Luego, el propio término «alfabetización audiovisual» advierte de una relación entre procesos de enseñanza y aprendizaje relacionado a los lenguajes empleados en diversos soportes tecnológicos. Entonces la EPLM, más allá del uso instrumental que puede tener la imagen mediática, ha encontrado en ella elementos que puede apoyar el discurso

educativo, mencionemos su capacidad de representación, abstracción, expresión, atracción, comunicación, información, educación, manipulación, etc.

Asimismo, en los textos de los investigadores que analizamos encontramos ejemplos, explícitos e implícitos, sobre diversas estrategias y recursos que se desprenden de la alfabetización audiovisual para aprovechar la imagen mediática, sobre todo en la enseñanza formal. Una muestra es la propuesta de Greenaway en cuanto a la participación de profesores y alumnos, tanto en las etapas de lectura de imágenes como en su producción. Para este fin “existen programas y enseñanzas curriculares importantes que intentan educar la visión, especialmente aquellos textos didácticos cuya pedagogía del análisis visual se deriva de la semiología” (en Aparici, *op. cit.*: 48). Otro caso es la experiencia que comparte Cary Bazalgette sobre “el análisis de la imagen como el punto de partida más importante para el estudio de los medios” (*ibídem*: 128), y la aplicación de la educación audiovisual en la educación secundaria y superior de Inglaterra. Maite Pro dedica todo su libro *Aprender con imágenes* al planteamiento de estrategias de aprendizaje con este elemento. La compilación que hace Aparici, *La revolución de los medios audiovisuales*, también va por este camino. Así, cada investigador plantea las posibilidades que tiene la alfabetización audiovisual como proyecto pedagógico. Se hacen propuestas, se definen estrategias, metodologías (TE: A, U / E/ M: 225), se ejemplifica y como instrumentos principales se presenta a los propios medios con sus lenguajes. No obstante todos estos recursos y de la claridad de los planteamientos, el problema radica en lo insular del trabajo.

¿Hacia dónde enfocan los investigadores la alfabetización audiovisual?	
Aparici y García-Matilla	<p>⇒ Cuando dice que la EPLM se caracteriza por estar vinculada con proyectos de educación popular o de educación de adultos, o con enseñanza de carácter informal, es una característica que abarca a la AA (TE: EPLM-p, Pp: 225).</p> <p>⇒ El enfoque se centra en el estudio del lenguaje de la imagen y sus elementos (TE: EPLM-p, Al. 225). Buscan establecer un vínculo entre medios y nuevas tecnologías con la escuela (TE: EPLM-p, Cs: 225).</p>
Arévalo (coordinador)	<p>⇒ Se relaciona a los medios, la sociedad, la escuela y la familia (TE: EPLM-p, Cs: 225).</p>
Charles	<p>⇒ Hacia una estrategia de investigación sobre el proceso de recepción y la EPLM. Asimismo, se plantea la necesidad de insertar proyectos de recepción crítica en todos los niveles del sistema escolar nacional (TE: EPLM-p, Pp: 225).</p>
Greenaway	<p>⇒ La enseñanza de los medios audiovisuales debería integrarse a través del currículo, de modo que «leer» y «escribir» mensajes audiovisuales fuera una destreza coherente, que los estudiantes considerasen tan relevante para sus vidas como la lectura y escritura del lenguaje verbal (TE: EPLM-p, Pp: 225).</p>
Peña	<p>⇒ Hacia la inserción de los medios en la labor educativa y establecer una dinámica comunicacional en el aula (TE: A, M: 225).</p>

Pró	⇒ A través de una propuesta explícita: "aprender con imágenes", explicando y dando a conocer la vida en el aula con relación al tratamiento de la imagen mientras se trabaja, para aportar herramientas teóricas y prácticas que puedan servir de análisis y de propuesta a los docentes (TE: V-EPLM: 225)).
Quin	⇒ Los autores reconocen que la enseñanza de los medios en la escuela primaria no se ha desarrollado de manera tan eficaz ni tan sistemática [...]. Todavía hay que avanzar mucho para que los alumnos estén equipados de manera suficiente como para comprender el sentido del mundo en que viven (TE: EPLM-p, Al. 225).

De manera inevitable los propósitos de los investigadores en el campo de la alfabetización audiovisual contienen la perspectiva educativa, la cuestión es si se acepta plenamente, porque entonces se incursiona en un universo de posibilidades. Por decir algo, producción de materiales audiovisuales para cursos a través de asociaciones civiles, investigación sobre el fenómeno cultural de los medios o de sus efectos en las audiencias, etc. Pues bien, revisando este bloque distinguimos nociones que se mencionan con mayor frecuencia, revelando que hay un enfoque que reviste particular interés para los teóricos: la inserción de los medios y sus lenguajes en el currículo formal.

Consideramos que es un acierto la propuesta de llevar los medios al aula en cuanto a la capacidad que tienen para transmitir información. Pero, también estamos convencidos de que el hecho implica situaciones distintas al interior de la institución escolar, porque aceptar un nuevo planteamiento epistemológico conlleva la disposición de desarrollar un pensamiento diferente por parte de maestros y alumnos. El encuentro de estos protagonistas con los instrumentos tecnológicos representa la elaboración de estrategias novedosas para el análisis y explotación de la imagen, de la música, de los sonidos, del discurso lingüístico, de la operación de los aparatos. Dicho encuentro no debe ser sólo una novedad que engruese los tediosos procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales, más bien, aprovechando palabras de Lizarazo, debe buscar una dimensión festiva, conectar el goce, con el placer y con la diversión (2006d: 218). Ferrés redondea la idea cuando, refiriéndose a las imágenes televisivas, dice que se requiere integrarlas en el aula con criterios amplios. No hay que incorporar sólo programas didácticos o culturales, a veces son menos motivadores. Cualquier imagen puede ser didáctica, con la ventaja de que puede ser más motivadora y propiciar una enseñanza más significativa (TE: A, E: 225).

Lo anterior, muestra lo crucial del enfoque educativo formal que dan los investigadores a la alfabetización audiovisual, proyectándose desde ahí hacia las modalidades no formal e informal de la educación y es que hablar de aprendizaje sobre medios no sólo es una relación

maestro-alumno, sino que es el vínculo escuela-sociedad. A propósito, Alberto Granese nos recuerda que “en el informe MacBridge (1977) se remarcaba como «el peso creciente de la comunicación conlleva para la sociedad una responsabilidad nueva respecto a los sistemas educativos: la de enseñar el buen uso de la comunicación, que denuncia ya sea los peligros de una pseudo-cultura audiovisual como la ilusión del poder informativo»” (en Baudrillard, *et. al. op. cit.*: 121). Y es que el problema todavía está latente. Por intereses, desconocimiento o apatía hay una confrontación entre el discurso mediático y el educativo. Hasta ahora, la escuela tradicional se ha caracterizado por perjudicar todo aquello que emana de los medios, aunque finalmente se ve influenciada y rebasada por ellos. Tenemos la opinión de Charles Creel cuando dice que los mensajes de los medios se usan como fuentes para la construcción del conocimiento (TE: A, U: 225).

Es una situación innegable y de ejemplo le podemos agregar todo ese cúmulo de engañosas imágenes mediáticas que no las vemos como signos icónicos, sino como la misma realidad. Y aquí la propuesta de los investigadores para enfocar la educación audiovisual en dos vertientes complementarias: educar para la imagen y educar con la imagen. La primera perspectiva se refiere al conocimiento y motivaciones para la reflexión que se dan a los individuos a través de programas de enseñanza. Se enseña el lenguaje de la imagen, su papel en la sociedad y la cultura, en los medios, etc. La segunda perspectiva remite de manera específica a las formas de usar la imagen en los procesos educativos. Se trata de aprovechar las imágenes que se difunden por los medios o de la producción de imágenes desde la propia institución escolar.

¿Qué deficiencias detectamos en los planteamientos de los investigadores sobre alfabetización audiovisual?	
Aparici y García-Matilla	⇒ No obstante hacer planteamientos sobre la inserción de la EPLM en todos los niveles del sistema educativo nacional no señala cómo y sólo deja entrever una propuesta metodológica y el uso de material didáctico para los primeros niveles de la educación (TE: A, M y EPLM-p, Pp: 225).
Arévalo (coordinador)	⇒ Por políticas educativas no se consolidó el proyecto de EPLM, es decir, no se aplicó entre el magisterio nacional como era su finalidad (TE: EPLM-p, Al: 225).
Gutiérrez	⇒ El proyecto marcó sus propios límites por la falta de continuidad en la propuesta (TE: EPLM-p, Al: 225).
Jacquinet	⇒ Falta el planteamiento de una metodología. Implícitamente se marcan algunos puntos que argumentan lo fundamental de usar la imagen, el audiovisual, el cine y la TV con fines educativos (TE: EPLM-p, Al: 225).
Masterman	⇒ No se alude de manera directa a la imagen (TE: EPLM-p, Al: 225).

En los cinco puntos de esta muestra se centran las principales fragilidades en torno a la alfabetización audiovisual, según los planteamientos de los 19 investigadores. Detectamos que su prioridad mayor es insertar este paradigma como parte de los programas curriculares formales. Existen entre ellos propuestas metodológicas que dan una idea del «cómo». Por ejemplo los trabajos *Elementos para el análisis de mensajes* de Daniel Prieto Castillo, *Aprender con los medios de comunicación* de Kathleen Tyner y Donna Lloyd, *Lectura de imágenes* de Roberto Aparici y Agustín-García-Matillas, *Aprender con imágenes* de Maite Pró, el *Curso de EPLM* de la UPN, entre otros. Hay otros casos donde sabiendo que se trata del desarrollo de un proyecto pedagógico teórico-práctico que debe presentar con claridad el método en el que se sostiene, lo común es encontrar únicamente el discurso teórico. Sin embargo, el problema fundamental se encuentra en los planteamientos metodológicos que no se hacen acompañar de un programa general de alfabetización audiovisual que pueda ser aceptado en la escuela oficial, de igual modo como se aceptan y se trabajan los proyectos de alfabetización lingüística.

Por otro lado, podemos reconocer la confrontación que existe entre los objetivos socio-pedagógicos de la AA y las políticas educativas que pueden responder a intereses de empresa (los medios como entidades comerciales), pero no identificamos un trabajo político generalizado de los investigadores que abra camino al paradigma para implantarse en las instituciones escolares. No son suficientes ordenamientos internacionales como los de la UNESCO o la Declaración de Madrid. Ya vimos en 4.1 que son pocos los países donde los proyectos de alfabetización audiovisual se aplican curricularmente. Aquí, también anotamos esa posición de los integrantes de dicho modelo para darle continuidad a sus propuestas, de pronto sus intereses dan un vuelco hacia otros campos de la investigación ajenos a la EPLM.

También concebimos como una deficiencia que en la mayor parte de los trabajos de los investigadores la imagen se aborda de manera indirecta, habitualmente la analizan desde los medios y de manera específica desde la televisión, considerando que es el medio que tiene primacía en los procesos socio-culturales y educativos. Esto no significa la ausencia de alusiones directas a la imagen, la tienen presente como uno de los elementos mediáticos más influyentes en la sociedad contemporánea.

Sin lugar a dudas, lo icónico es parte de los proyectos de la EPLM, de ahí que, como venimos insistiendo, la educación para la imagen y con la imagen sea una de sus prioridades.

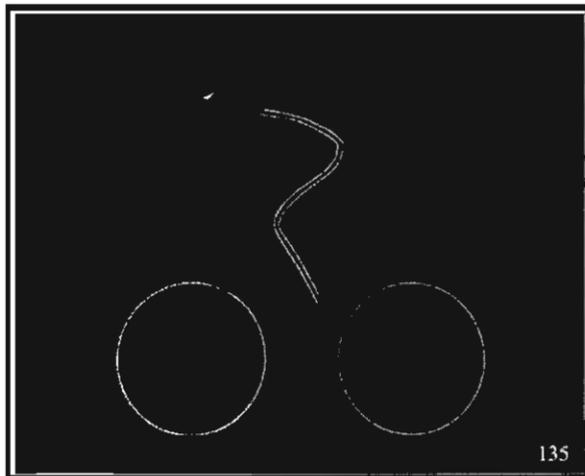
Sin embargo, cabe una observación que parece riesgosa, al cuestionarse un enfoque central del paradigma, sin más bases que el análisis de los 19 investigadores y el marco teórico que desarrollamos en los tres primeros capítulos. Sucede que vemos la iconicidad como un fenómeno demasiado complejo como para reducirse a esta fórmula de «para» y «con», la cual se aprecia esquemática y reductiva. Quizá el problema se aligera un poco con el enfoque global que plantea David Martín sobre una educación *en, de, desde, sobre, para y con* los medios (ver pie de página 89). Pero, definitivamente, la EPLM no desarrollará todo su potencial si se restringe a estas vertientes que se abocan a facilitar el aprendizaje y la comprensión de contenidos curriculares o al estudio de los medios como forma de expresión, creación y análisis. Ya dijimos que las concepciones comunicológicas de hoy, ponen al paradigma frente a procesos de consumo, de resemantización, producción social de sentido, etc.

Las anteriores son las deficiencias que encontramos manifiestas en la taxonomía, pero hay otras que es necesario sacarlas a la luz para afrontar globalmente los problemas que tiene el paradigma y que han impedido su consolidación como corriente teórica. Una de esas insuficiencias es la falta de tratamiento semiótico de los recursos audiovisuales. Algunos investigadores se acercan a la cuestión, Masterman, por ejemplo, aclara que el problema que enfrentan quienes desarrollan el estudio de los medios en la escuela está en suponer que estos instrumentos son prácticas significativas o sistemas simbólicos que es preciso leer de manera activa. Tal supuesto tropieza frontalmente con la comprensión normal que muchas personas tienen de los medios como proveedores de experiencia no problemática (*op. cit.a*: 20-21). Una alfabetización audiovisual adecuada nos dejará ver justo lo opuesto, una perspectiva del mundo incierta al ser trabajada por los medios y más si aceptamos que “la realidad objetal es única pero su significación no” (Aparici y García-Matilla, *op. cit.a*: 12).

Hay que agregar la inconsistencia del currículo para incorporar temas como el de las nuevas tecnologías de la comunicación y la imagen (TE: EPLM, A1: 225). Aquí tenemos uno de los problemas cruciales de la EPLM como corriente teórica; pues, se aprecia la ausencia de estudios justo en el desarrollo tecnológico, donde la producción y circulación de imágenes se multiplica, involucrando nuevos saberes y nuevos enfoques sobre la recepción. Con base en las propuestas realizadas de los años 70 a mediados de los 90, la deducción es que la imagen tenía prioridad en sus estudios. Hoy, la pregunta más bien es: qué tanta fuerza tiene este paradigma como proyecto de comunicación y educación.

4.7. TRASCENDENCIAS E INSUFICIENCIAS DE LA EPLM EN LA IMAGEN (BALANCE)

Cada apartado del presente capítulo ha arrojado datos sobre la preeminencia de la imagen en la EPLM. Lo cerramos con un recuento a partir del cual, *grosso modo*, hacemos la evaluación global tanto de argumentos dedicados a los alcances de este modelo teórico en el abordaje de lo icónico, como de aquellos que delatan sus fragilidades al respecto. En orden numérico,



primero anotamos las trascendencias (T) y en seguida las insuficiencias (I), aclarando que no necesariamente todas tiene su contraparte o que de ellas se derivan otras conjeturas. Aquí exponemos algunas, otras las dejamos para las conclusiones finales de este trabajo. Para el balance también retomamos referencias de los investigadores extraídas de la taxonomía o de sus textos y aprovechamos nuestras líneas de interpretación.

I.

T) Por ser la EPLM donde ubicamos nuestro estudio de la imagen, lo primero que hay que señalar es que estamos ante ese paradigma que en las últimas tres décadas del siglo pasado se configura como revelador al plantear un proyecto pedagógico en materia de comunicación. Entre sus propuestas centrales está la formación audiovisual que debe plantearse, según Aparici y García-Matilla, como un proceso de alfabetización de la población en general y del educador en particular (TE: EPLM-p: 225). Alfabetizar de este modo significa enseñar a los sujetos a «leer» los lenguajes mediáticos y a ser críticos ante ellos. Incluso, se enseña a los individuos a usarlos como fuentes de contenido y como herramientas para apoyar la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Hace tres décadas Francisco Gutiérrez decía que una educación en este campo “nos han obligado a repensar la función de la escuela” (*op. cit.*: 182).

I) No obstante de que en el año 2002 Martínez Zarandona afirma que la EPLM está en plena proliferación de propuestas (*cfr., op. cit.*: 73). Aun cuando en 2005 se hace pública la Declaración de Madrid, que tiene repercusión mundial. A pesar de que en 2007 Charles

Creel afirma que estamos ante un paradigma vigente (Anexo 2.3). En la propia trayectoria histórica del paradigma detectamos que es un proyecto que no se ha consolidado, que es notoriamente insular porque la población no lo conoce y escasos países lo tienen incorporado al currículo. Los investigadores argumentan cuestiones de política educativa e intereses económicos (Masterman (*supra* p. 190) y Arévalo (*supra* p. 194), entre otros), pero ellos mismos nos dejan ver que hoy todavía, en lo particular no se ha podido zanjar el enfrentamiento de la escuela con los medios, y en lo general es escaso el avance de un paradigma de larga historia.

II.

- T) La característica multidisciplinar de esta corriente le da flexibilidad para vincular sus campos naturales de intervención (medios-escuela) con otros tantos ostensibles en los procesos socio-culturales; en las áreas políticas, económicas, comunicativas y educativas; en el terreno de la pedagogía, expresión artística, psicología, semiología (que abarca el estudio de los signos lingüísticos, sonoros y visuales), etc. Desde la experiencia inglesa Masterman afirma que en la diversidad de este campo la educación audiovisual cuenta con: “1) *un marco conceptual* que permite a profesores y alumnos comprender la coherencia de tantas vertientes; 2) *un conjunto de conceptos y principios* que son, para decirlo con la conocida expresión de Jerome Bruner, «tan sencillos como poderosos» y «que se pueden enseñar, de una manera u otra, a todas las personas sean de la edad que sean»; 3) *un modo de análisis* o método de investigación característico (*op. cit.*: 35).
- I) Dijimos que la multidisciplinariedad sin rigor teórico-metodológico termina en generalidad o superficialidad. Masterman tajantemente dice que “el difícil progreso que la educación audiovisual ha tenido durante los últimos 50 años no se debe del todo a la indiferencia de los profesores o a la resistencia de los alumnos. Probablemente son equiparables en importancia los enormes problemas de tipo intelectual y pedagógico a los que se enfrenta el profesor interesado en este campo. El principal problema puede formularse sencillamente así: ¿cómo es posible dar un sentido conceptual a un campo que cubre una gama tan amplia y tan diversa de formas, prácticas y productos?” (*op. cit.*: 33). Por esto hemos anotado en las líneas de interpretación que la formación audiovisual requiere un trabajo más organizado homogéneo y aglutinador. Qué no se vea como un caso aislado, sino como una actividad sistemática y metodológica (LI: EPLM-p, Pp: 227).

III.

- T) La respuesta de Mercedes Charles a la interrogante por qué educar para los medios, es que vivimos en un mundo mediático y necesitamos preparar a la gente para enfrentarse a este mundo que nos está influyendo en la manera en que vemos la sociedad, a nosotros mismos, a la gente que nos rodea (Anexo 2.3). Al final del subcapítulo 4.2 agregamos otras respuestas que apelan a una necesidad de la sociedad ubicada entre los procesos de comunicación y los de educación. Ya vimos que el modelo que abarca ambos campos es la EPLM, la cual, como señala Moran Costa, entre la diversidad de tareas ayuda a la realización de análisis coherentes y complejos en la materia, a la expresión de relaciones más ricas de sentido entre las personas, a generar nuevas relaciones simbólicas y nuevas expresiones del ser social (en Aparici, *op. cit.*: 57).
- I) Existe el acuerdo generalizado de que una sociedad hipermediatizada e hipericonizada requiere ser educada mediáticamente. Con esa finalidad, los países donde se ha implementado curricularmente la alfabetización audiovisual han desarrollado sus marcos conceptuales y métodos de análisis. Fuera de estas experiencias, también se generan metodologías. El problema es que hay tanta variedad de ellas que no queda claro cuál es transversal a la EPLM y si está funcionando. La inquietud es válida pues como se pregunta Morán Costa ¿por qué la EPLM avanza con dificultad y no se concretiza en proyectos completos que puedan ser evaluados con seguridad? A nosotros nos surge otra interrogante: ¿Las metodologías han enriquecido la EPLM o la han estancado? (LI: A, M: 227). Agreguemos estas consideraciones a II-I y apreciaremos que el análisis y aplicación de la imagen desde sus contextos más variados ciertamente requiere de un fundamento teórico-metodológico más incluyente, específico y organizado.

IV.

- T) No se puede negar que la imagen es sustancial en las temáticas de EPLM, se aborda de manera directa o indirecta (sobre todo la televisiva). En la taxonomía se detecta una gama de definiciones sobre ella y se alude a los diversos tipos de imagen, fija y en movimiento y también a la especificidad mediática (fotografía, cine, televisión, video, cartel, historieta, etc). (TE: Cs, C y T, Ti: 225). Dice Martínez Zarandona que el estudio del lenguaje audiovisual es parte fundamental para disfrutar plenamente la riqueza de las imágenes,

desentrañar sus mensajes, apreciar los avances de las nuevas tecnologías y obtener el placer estético de las mismas (TE Ae, As: 225).

I) La EPLM recurre a un cúmulo de corrientes y teorías para el estudio de la imagen. Aún así, en este aspecto el principal problema es su fragilidad en el abordaje de ciertos campos. Por ejemplo, el del lenguaje o el de la semiótica. Esto resta certeza a las formas en que los investigadores fundamentan su análisis a los distintos códigos simbólicos, al modo de relacionar el lenguaje visual con la lingüística, oralidad, sonoridad, estética, etc. De igual modo, debilita las propias concepciones de los investigadores y los educadores en medios que se reflejan en sus proyectos de alfabetización audiovisual, los cuales tienen la finalidad de enseñar a los individuos a distinguir entre la realidad y las representaciones de las cosas del mundo.

V.

T) No obstante que en la EPLM se puede notar la escasa fundamentación semiológica, según nuestras líneas de interpretación, es de reconocerse que entre los investigadores se distingue una tipología de la imagen. El tipo de imagen, sea fija o móvil, visual o sonora, se define explícita o implícitamente, según el soporte técnico que abarca casi a todos los medios y más cuando se habla reiteradamente de audiovisual. En la especificidad se incluye la imagen cinematográfica, fotográfica, informática, publicitaria, radiofónica, historieta, video, prensa, cartel. Se señala que cada una tiene las características propias del medio donde interviene.

VI.

T) De sus planteamientos sobre el papel de la imagen en la educación, los medios y los procesos-socioculturales surge una de sus propuestas fundamentales: educar «para» la imagen y «con» la imagen. Esta proposición lleva a los individuos al aprendizaje de un lenguaje visual, donde se enfatiza que la imagen es una fuente de información y conocimiento, un elemento de comunicación y educación. Por esto, los investigadores vislumbran que los medios audiovisuales en los procesos educativos implican la participación de educadores y educandos en un proyecto común. La pedagogía de la imagen los involucra en la lectura, el análisis de los medios y hasta en la creación de sus propios materiales (*cf.*, García-Matilla, en Aparici, *op. cit.*: 76).

I) La paradoja de la EPLM es que la perspectiva para revisar los medios de manera crítica, analizar el impacto que tienen en los procesos sociales y educativos y plantear su inserción

en el aula como fuentes de información, le ha dado trascendencia como corriente teórico-práctica. Sin embargo, consideramos que este enfoque es el mismo que la ha limitado para incursionar en la diversidad de ámbitos que se vinculan a la imagen y para intentar otras estrategias en su aplicación práctica. Ante esta fórmula de educar «para» y «con» la imagen, nos queda bien parafrasear a José Luis Rodríguez Illera, quien ve en ella indecisión de métodos y perspectivas, espacios oscuros y resbaladizos que desde la óptica teórica requieren mayor rigor para aprovecharlos en la educación (cfr., 1988: 188).

VII.

- T)** El abordaje de la imagen dentro de la EPLM invoca distintas nociones fundamentales, entre ellas distinguimos la del lenguaje, en el cual se sustenta la alfabetización visual, según los investigadores de nuestro *corpus*. De acuerdo con las líneas de interpretación, hay coincidencia en que las imágenes visuales son un sistema de signos, un lenguaje, una forma de expresión o de comunicación cultural, un modo de significar (LI: Cs, C: 227). Así lo cree García-Matilla al considerar que alfabetizar visualmente comprende la capacidad de utilizar un lenguaje visual y la aptitud para apreciar símbolos y signos visuales (en Aparici, *op. cit.*: 71). También Maite Pro al decir que “cuando se habla de alfabetización visual, se entiende que la imagen posee un lenguaje, ya que es un medio de comunicación que transmite mensajes de determinada manera” (*op. cit.*: 28).
- I)** Justamente, el tema del lenguaje es una de las grandes ausencias en la EPLM. Su abordaje no va más allá de breves referencias a las relaciones de la imagen con lo sígnico, con los códigos simbólicos, con procesos de significación, etc. Un paradigma de esta naturaleza debe abarcar de manera específica el asunto del lenguaje, la cuestión semiológica, e iconológica, Además, como ya mencionamos, debe desarrollar una estética de la imagen, porque es parte crucial de su discursividad. En las líneas de interpretación apuntamos que es insuficiente definir a la imagen como un sistema de signos, un modo de comunicación o una representación de la realidad (LI: Cs, C: 227).

VIII.

- T)** Una de las posturas más notables de la EPLM es implementar su proyecto en la institución escolar y conciliar la discursividad mediática con la educativa, puesto que los medios de comunicación tienen una tarea paralela a la de la escuela en el campo de la educación. Con esta perspectiva trabaja el paradigma, reconociendo la advertencia de Antoine Vallet cuando

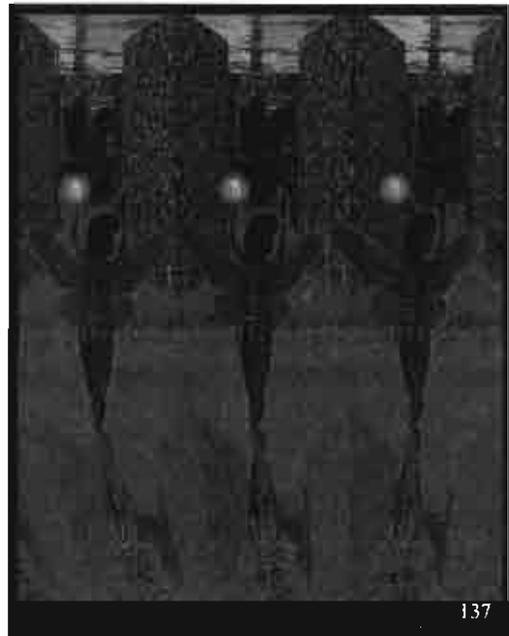
afirma que la escuela se ha quedado atrás en su tarea formadora y que los medios han asumido ese papel (Ramírez, 2008).

I) Una deficiencia es que en lo general la alfabetización audiovisual se plantea para los sistemas básicos de la educación formal. Pero, no encontramos propuestas de métodos y estrategias específicas para la educación media y superior.

IX.

I) Prolongando VIII-T/I, podemos apreciar claramente que de los 19 investigadores analizados, a unos podemos ubicarlos en el bloque anglosajón y a otros en el bloque latinoamericano. Ambas posturas tienen como objeto los medios, pero la primera se caracteriza por ser academicista, al centrar más su proyecto en la relación medios-currículo escolar. Mientras que la segunda se distingue por ser socio-culturalista al enfocar su análisis al vínculo de los grupos sociales con el fenómeno mediático y con los procesos educativos.

Concluamos: ¿Qué la EPLM es relevante? Es cierto. ¿Qué no se ha consolidado y que presenta varias fragilidades teóricas en las que hay que trabajar? También es cierto.



CONCLUSIONES

Luego de realizar un recorrido con el tema de la imagen, deteniéndonos en aquellas nociones donde la vemos involucrada (sociedad, cultura, comunicación, educación, medios, escuela, audiencias, etc.), pareciera resuelta nuestra comprensión sobre sus soportes semióticos, su conceptualización, las circunstancias en las que nace, las intenciones que persigue y su papel en los medios de comunicación. Sin embargo, no es así, sus vínculos nos traen exigencias de nuevos saberes. Requerimos ahondar en las variadas y contrastantes posturas epistemológicas, revisar nuestras propias concepciones y definir, en lo individual y en lo colectivo, nuestras prácticas comunicativas y educativas.

No hay vuelta atrás, la sociedad se ha iconizado y es un hecho que debemos enfrentar, sobre todo cuando los recursos visuales “aún nos sorprenden, pese a su presencia abrumadora”, diría Vicente Castellanos (2007: 61). Bajo tal horizonte, a los ejemplos que hemos anotado en el texto, agreguemos algo más para ilustrar y aclarar por qué hemos considerado importante realizar un trabajo como éste y qué nos ha dejado:

IMDb (<http://www.imdb.com>), sitio de Internet autoproclamado como “la mayor base de datos de películas en la tierra” asegura tener en sus registros más de 376 mil películas proyectadas en salas de cine, a las que se suman otras 56 mil películas que sólo se hicieron para televisión. Si suponemos que cada película tiene una duración promedio de 120 minutos, se necesitarían 51 millones 840 mil minutos para ver todas las películas del catálogo IMDb, o lo que es lo mismo 864 mil horas, estos es 98 años y 230 días, sin descanso, día tras día, noche tras noche, para al final de ese período darnos cuenta que el catálogo seguramente se habrá duplicado. Ese mismo catálogo posee la información de poco más de 2 millones 250 mil personas que han estado involucradas con la industria del cine desde que Thomas Edison presentó, en la Feria Mundial de Chicago de 1893, dos revolucionarios inventos: el kinetógrafo, o primera cámara para capturar imágenes en movimiento, y el kinetoscopio, el primer dispositivo para ver esas imágenes. Estos aparatos son tan sólo dos años más antiguos que el famoso invento de los hermanos Lumière: el cinematógrafo (ENAP, 2007).

Lo que identificamos es la cantidad de imágenes que históricamente han venido conformado el paisaje cultural y formado audiencias. Pero lo insólito es lo que emana de las pantallas: abundantes significados cargados de valores, intenciones, intereses políticos y

económicos. Por mencionar algo, reconozcamos que para el medio tienen valor comercial, lo mismo las imágenes de una guerra fictiva, como las de la película *Rescatando al soldado Ryan*, que las imágenes de la guerra real en Irak, causa de 655 mil muertes (500 cada día) de 2003 a 2006, según la revista británica *The Lancet* (2006). El primer caso, representa taquilla, producción de DVD y otros soportes, transmisiones en televisión patrocinadas y alternadas con publicidad. El segundo caso, garantiza información para medios electrónicos e impresos, también difundida entre anuncios publicitarios.¹⁰¹ Luego entonces, los medios presentan a sus audiencias imágenes de la guerra y sus muertos como realidad y como ficción y las mezclan con otras imágenes que anuncian “la chispa de la vida” o que “la vida es mejor con *Sabritas*”. Así, guerra, producto y marca quedan equidistantes de ser información, espectáculo y mercancía para el consumo.

Detectamos cuestiones de representaciones e interpretaciones, donde la visualidad es una construcción cultural, pero también apela a la sensibilidad de los sujetos, ante lo cual sus recursos se toman atractivos, impactantes y subyugantes. Así, de pronto, vemos a las audiencias envueltas en la influencia de los medios y ahí tenemos a los sujetos portando ropa camuflajeada al estilo de los hombres de la guerra o haciendo suya la moda de la harrypottermanía o la rbdmanía. Digamos que son las construcciones de la mercadotecnia, pero, quizá más allá de eso, en el entramado social de los mensajes mediáticos que consumen los públicos, sean reales o fictivos, la trascendencia es que adquieren significación cultural.

Estos son aspectos que nos llevan a reflexionar que a las personas, en la cotidianidad de su vida: en la calle, en el trabajo, en la escuela, en el hogar, los alcanza el discurso de los medios y el discurso de la escuela. La paradoja es que conocen más a los superhéroes de las pantallas y las historietas, que a los héroes nacionales que se citan en los libros escolares.

Creemos que la EPLM ha identificado esta problemática; no obstante, así como vemos en ella acciones trascendentales, también nos percatamos que no ha cubierto algunas temáticas fundamentales en cuanto a los medios y la iconicidad. Por todo esto y por lo que refleja cada uno de los capítulos de esta investigación puntreamos las siguientes conclusiones, ordenadas en cuatro bloques (1] la imagen en específico, 2] su papel socio-cultural, 3] sus relaciones con los medios y la educación, y 4] su lugar en la EPLM):

¹⁰¹ De acuerdo al programa de televisión de la Procuraduría Federal del Consumidor, en noticiarios como *Primero noticias* y *Hechos am*, de sus tres horas de transmisión, una se dedica a cortes comerciales.

Imagen

- Desde el momento en que el estudio de la imagen parte de posiciones epistemológicas contrarias, se complica conceptualizarla con contundencia. En cualquier definición cabe, trátase de signo o representación, analogía, semejanza, copia, etc. Aunque creemos que es en el signo donde cobra mayor dimensión, destacando dos vertientes: Por un lado, la de su estatuto semiótico, por eso del significante-significado, denotación-connotación, del código, sentido, comprensión, representaciones simbólicas e interpretaciones. Todo, vinculado al universo del lenguaje. Por otra parte, la de su carácter socio-histórico, por eso de su convencionalidad y de la percepción visual, entendida como una construcción cultural e inserta en la infinitud de formas simbólicas.
- La imagen no se confronta con la palabra hablada, resultaría infructuoso, cuando se trata de dos sistemas de los cuales no puede prescindir el ser social. Estamos tratando con dos formas de expresión portadoras de sentido y con modos específicos de significación, pero siempre complementarias.
- En la actualidad, el habla sigue siendo la forma de expresión por excelencia, pero el posicionamiento que ha alcanzado la imagen en la cultura es innegable, no sólo por ser un lenguaje fascinante, sino por ser directa y universal. Todo individuo tiene de algún modo una competencia visual, que le permite reconocer la imagen, su similitud con la realidad. Incluso cuenta con ciertas claves que ya no son analógicas, sino convencionales.
- Por estar implicada en las leyes del lenguaje, por vincular a un «yo» con los «otros», por ser un producto humano que tiene la cualidad de representación, de expresión, de transmisión de información y de conocimientos, la imagen es un vehículo de comunicación y educación.

Sociedad y cultura

- Hablar de imagen, de medios y de nuevas tecnologías, es abordar tópicos de indudable actualidad. Sin embargo, para las personas resulta complejo conceptualizarlos, definir el papel que tienen en los procesos socio-culturales.
- El fenómeno massmediático-icónico se reviste de una paradoja. Por una parte, reduce la llamada “brecha de conocimiento”, hace más activas a las audiencias en la producción y consumo de mensajes. Por otro lado, mantiene supeditados a los individuos al universo de

mensajes, influyendo en valores y actitudes sociales a través de códigos simbólicos, entre los cuales se encumbra lo visual.

- Las nuevas tecnologías están cambiando el escenario cultural al permitir a los sujetos pasar de meros consumidores de mensajes massmediáticos-icónicos a productores y transmisores de sus propios contenidos.
- El desarrollo tecnológico de los medios está contribuyendo a la formación de un nuevo ser social, con nuevas formas de conducta y de interrelación con sus pares.

Medios y educación

- Las personas, sobre todo los niños, se encuentran en medio de dos tipos de aprendizaje: el de los medios y el de la escuela. Esto es problemático porque se evidencia un desencuentro entre los discursos de ambas instituciones sociales, de los cuales el mediático está tomando la delantera.
- Es indispensable atender la sugerencia de Geneviève Jacquinet (*op. cit.*: 53), de elaborar una teoría del espectador que sea capaz de explicar la situación tan específica de que el sujeto-espectador al mismo tiempo es un sujeto-educando.
- Debemos ver como uno de los problemas fundamentales de la sociedad que, mientras los medios se actualizan permanentemente, más por la revolución de las tecnologías, la institución escolar se mantienen en sus sistemas tradicionales de enseñanza. Ni se beneficia de la tecnología, ni aprovecha los medios como instrumentos didácticos, de expresión o de contenidos.

Imagen y EPLM

- Así como en la diversidad de teorías ha sido difícil conceptualizar la imagen, de igual modo en la EPLM persiste este problema sobre el término, no hay claridad desde que campo epistemológico se aborda.
- El estudio de la imagen en la EPLM se ha realizado fundamentalmente desde los medios, principalmente con la televisión. Esto resulta limitativo para ahondar en otros campos que ayudarían a entender de manera más global el problema de la iconicidad.
- Hay dos vertientes que son fundamentales y que la EPLM ha descuidado, son los ámbitos del lenguaje y de la estética, universos del iconismo

- Por sus campos de acción, comunicación y educación, medios y escuela, que la hacen un modelo muy específico, la EPLM es una vertiente de reflexión, crítica, práctica y elaboración de estrategias metodológicas.
- Es un hecho que el modo de entender la imagen ha trascendido en los objetivos y metodologías, en las estrategias de su enseñanza y sus aplicaciones que se ha planteado la EPLM. Generalmente, los planteamientos están sugeridos con base en el contexto del país que los desarrolla. Lo que falta es universalizar más las propuestas, como se ha hecho con la enseñanza de las matemáticas.
- La respuesta a la interrogante que se plantea en el título del subcapítulo 4.6, es que educar «para» y «con» la imagen es una fórmula demasiado esquemática y reductiva. La imagen, desde sus condiciones semióticas, sociales y culturales, desde los procesos de comunicación y educación, etc., es un fenómeno mucho más complejo. El conocimiento de la imagen se va aclarando conforme se avanza en el estudio de estas categorías y de zonas muy específicas que se han interesado por su estudio: antropología, psicoanálisis, hermenéutica, estética, etc.
- Por el punto anterior la EPLM requiere implementar un gran programa, una curricula completa, en la cual el educando cubra todo un proceso de aprendizaje.
- En la EPLM son innegables las ausencias y los problemas conceptuales. Es pertinente dilucidar con sentido crítico estas limitantes para confirmar si todavía es un campo vigente en los estudios de comunicación y educación. En la actualidad se siguen ejerciendo teórica y prácticamente, pero no podemos negar que, justo cuando empieza el auge de las TIC, vive una decadencia, a tal grado que está puesta en entredicho desde otras corrientes teóricas.
- Los propios teóricos de la EPLM reconocen que estamos ante un paradigma que no ha llegado a su consolidación.
- Usando palabras de Len Masterman (*op. cit.a*: 33), el problema principal de la EPLM es la gama tan amplia y tan diversa de formas, prácticas y productos que dificulta darle un sentido conceptual. Sin embargo, este amplio espectro es el que a la vez le da su singular riqueza como paradigma y lo mantiene vigente. Prueba de ello es su promoción desde órganos internacionales y su inclusión en la curricula de varios países.

El encanto que vemos en la imagen, lo seductor de sus formas, texturas y colores, la garantía de perpetuar lo que se representa en ella, sin duda, son motivos que han despertado

nuestro interés para saber qué es ese objeto que se muestra frente a nosotros y tiene parecido a la realidad. Pero, este trabajo también nos ha dejado la certeza de que es crucial abordar el tema de la iconicidad por el significado que ha adquirido en la sociedad y la cultura de nuestros días, como ya lo explicamos en el texto.

Ahora, tratar el tema desde la EPLM, no es desconocer los avatares por los que atraviesa este paradigma teórico-práctico, sino porque estamos convencidos de que todavía es importante como proyecto educativo en materia de comunicación. Desde luego, requiere fortalecer sus planteamientos sobre ciertos campos. Por ejemplo, uno es sobre los nuevos escenarios mediáticos, que traen consigo una nueva concepción respecto a la postura de las audiencias y la dinámica cultural. Otro es el del lenguaje, que representa una fractura teórica en la EPLM. Y uno más es, precisamente, el de la imagen, que es necesario conceptualizar y caracterizar su complejidad en los procesos socio-culturales.

Esto es un paso, básico, pero muy importante para quienes creemos que la imagen es un elemento de comunicación y educación, que cada día más se torna omnipresente y omnipoderosa ante las tendencias irreversibles de la hipermedialidad.



ANEXOS

1. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

1.1. RUTA METODOLÓGICA

Pasamos de los capítulos informativos —el 1, como marco teórico, y el 2 y el 3, dedicados a la praxis, la acción social, los medios y la educación— al capítulo 4, de carácter analítico, interpretativo y evaluativo. La cuestión fundamental fue elaborar un «diagnóstico» a fin de saber cómo se aborda el tema de la imagen en la EPLM. Operativamente, partimos de dos puntos que nos sirvieron de guía:

1. La conformación de un *corpus*. La selección del conjunto de investigadores de este movimiento, del cual partió nuestro análisis, lo realizamos bajo los criterios señalados en el subcapítulo 4.1. En realidad 19 autores fueron nuestro objeto de investigación y, para empezar, con base en ellos definimos el paradigma como un proyecto pedagógico abocado al problema de la comunicación. Desde esa concepción estudiamos sus alcances, sus posibilidades, sus límites, sus principales problemáticas en el aspecto concreto de la imagen.
2. La recuperación del «proyecto original», de donde retomamos las preguntas de investigación, que fueron base para la conformación definitiva y desarrollo del capítulo 4.

Además de ser punto de partida para examinar a los investigadores:

- ¿Qué lugar ocupa la imagen mediática en los estudios de la EPLM y cómo la conceptualiza, a fin de explicar su papel en los procesos socio-culturales contemporáneos?
- ¿Desde la EPLM cómo se explica la significación de la imagen dentro de los medios?
- ¿Con base en la EPLM qué impacto tiene la imagen mediática en las audiencias y qué propone?
- ¿Qué importancia le da la EPLM a la educación para la imagen y con la imagen, considerándola un elemento de comunicación y educación?
- ¿Más allá de un uso instrumental de la imagen mediática, qué elementos encuentra la EPLM en ella para que apoye los procesos educativos?
- ¿Qué estrategias y recursos propone la EPLM para aprovechar la imagen como apoyo del discurso educativo?

Con estos dos elementos determinamos, primeramente, que se requería un trabajo de orden epistemológico, rescatando de los investigadores sus planteamientos y organizando en una «estructura» la información que proporcionaron. Posteriormente, que era necesario proceder al trabajo más de orden hermenéutico, para aproximarnos al cómo, por qué, desde dónde entienden los autores este discurso. De todo esto propusimos un instrumento metodológico, que en síntesis cubrió tres puntos: a) la lectura de los autores, a quienes se les aplicaron las preguntas; b) análisis de la información, y c) interpretación transversal de la información. Enfatizamos, que aquí consignamos, como parte central del capítulo 4, qué es la imagen en la EPLM y los alcances e insuficiencias que se detectaron sobre ella en los 19

investigadores. Es con lo que, de manera global, dimos cuenta del asunto de la iconicidad en este paradigma.

El instrumento al que hacemos referencia consistió en una «matriz taxonómica» a la que dimos un tratamiento cualitativo siguiendo tres pasos:

1. Diseño de la matriz y vaciado de la información según la revisión bibliográfica.
2. Definición de ejes temáticos y dimensiones problemáticas para su análisis a partir de los fundamentos teóricos de cada investigador.
3. Interpretación de la información para llevar a cabo un balance epistemológico (cómo se presenta la imagen ante la realidad mediática).

Con base en los dos primeros puntos, la matriz taxonómica se convirtió en un instrumento que denominamos «*conceptualización de categorías*». Éste, quedó conformado por 12 columnas de categorías, de las cuales se desprendieron subcategorías para hacer un total de 25 columnas que contuvieron esos ejes y dimensiones específicos. Todo, resultado de cada una de las preguntas de investigación.

Un trabajo complicado, donde fuimos buscando aproximarnos objetivamente al problema. Así, por ejemplo, la pregunta ¿cómo se conceptualiza la imagen mediática en la EPLM a fin de explicar su papel en los procesos socio-culturales contemporáneos?, la dividimos en dos partes. La primera abarcó sólo la conceptualización de la imagen mediática y propiamente al paradigma. La segunda observó el papel otorgado por la EPLM a la imagen dentro de la sociedad y la cultura. Cada parte se erigió en estrategia para elaborar ejes temáticos, que en un momento inicial fuimos ordenando de manera natural. Entonces, de la parte uno destinamos la columna inicial a los autores examinados. Lo más inmediato que buscamos en ellos fue su concepto de imagen y su posición epistemológica y a estos rubros les asignamos sus respectivos espacios. Al hacer el cruce con la parte dos, decidimos por una columna exclusiva para el contexto socio-cultural.

El procedimiento aplicado a cada pregunta hace suponer que nuestro trabajo aparentemente rompió con las reglas metodológicas, pero más bien adecuó en todas las etapas de la «estrategia metodológica» el ejercicio interpretativo. Otra vez, ejemplificando, de la pregunta ¿desde la EPLM cómo se explica la significación de la imagen dentro de los medios? retomamos el concepto “significación”, con el que se puede entender cualquier cosa. En cuanto a la imagen, los investigadores la entienden como la «función» y el «valor estructural»

que tiene en los medios. A su vez, en lo mediático contemplamos imágenes cinematográficas, televisivas, impresas, visuales, sonoras, análogas, sintéticas, etc. Esto, significó considerar «tipo» de imagen.

De esta manera se fue conformando la matriz taxonómica. Al final priorizamos unas categorías sobre otras, dando como resultado la «*conceptualización de categorías*» que presentamos en el anexo 1.2.

El siguiente paso fue revisar los planteamientos de los 19 investigadores seleccionados y conforme lo demandaba la matriz, la información se fue organizando en una «*taxonomía epistemológica*» (Anexo 1.3). En sus ejes temáticos y en sus dimensiones problemáticas, claramente distinguimos cuáles son los principales alcances e insuficiencias de la EPLM, cuál ha sido su sentido fundamental, cómo ha definido su proyecto pedagógico, cómo ha abordado el tema de la imagen, entre otros aspectos.

En cuanto a los investigadores, la taxonomía epistemológica nos dejó mostrar su grado de influencia, si su jerarquía es central o secundaria, si hablan de imagen y lo hacen de manera directa o indirecta, si más allá del uso instrumental de la imagen mediática encuentran otros elementos para apoyar los procesos educativos. Sobre los mismos autores, debemos aclarar que en el momento de hacer la interpretación no sólo mencionamos a los que incluimos en la tabla, ni de ésta exclusivamente extrajimos información. También rescatamos argumentos complementarios directamente de sus textos y nos basamos en otros autores que no se incluyeron en la taxonomía y que ni siquiera pertenecen al paradigma. Eso sí, los 19 autores seleccionados son los que únicamente evaluamos, los otros sólo fueron usados como referencia. Sobre los que componen nuestro *corpus*, debemos tener presente que el campo epistemológico eje que abordan es un universo más amplio y que quizá se ve reflejado de manera parcial en las obras que revisamos. Es el caso de Masterman, Aparici, Orozco, Fuenzalida, etc. quienes cuentan con una obra muy vasta.

De manera paralela a la elaboración de la taxonomía epistemológica fuimos haciendo un registro de ideas que surgieron de manera espontánea al analizar la información y las consignamos en un documento que titulamos «*líneas de interpretación*» (Anexo 1.4). Ya no son cuestiones metodológicas propiamente, pero forman parte del proceso, puesto que al sistematizarlas funcionaron para vincularlas al marco teórico. Estas líneas reflejan problemáticas, sentidos, condiciones transversales que identifican al paradigma. Por ejemplo,

entre los investigadores detectamos una escasa fundamentación semiológica, iconológica del concepto de imagen. De igual forma, apreciamos que ellos destacan la naturaleza mediática de la imagen, principalmente televisiva, bajo el riesgo de descuidar otras formas icónicas, como las estéticas o plásticas, que también son parte de los procesos socio-culturales y educativos.

Tal como puede advertirse, la estrategia analítica, interpretativa y evaluativa que se fue desarrollando en el capítulo 4, se desprendió de estos instrumentos mencionados, los cuales contienen los fundamentos más significativos que desde nuestra óptica encontramos entre los 19 investigadores examinados. Es de hacerse notar que la taxonomía epistemológica la sistematizamos de igual forma que el esquema general del trabajo: se tomó como eje la noción de imagen, se le relacionó con un contexto socio-cultural y, en conjunto, se le vinculó con la EPLM. Nuestro propósito fue confrontar en el mismo plano de categorías, el marco teórico que nos permitió dar cuenta de un estatuto semiótico de la imagen; con el marco interpretativo, cuya evaluación nos dejó dilucidar hasta dónde este asunto ha sido abordado por el paradigma analizado.

1.2. CONCEPTUALIZACIÓN DE CATEGORÍAS

1.3. TAXONOMÍA EPISTEMOLÓGICA

TAXONOMÍA EPISTEMOLÓGICA (PARTE 1 DE 3)

1. ¿Cómo se conceptualiza la imagen mediática en la EPLM a fin de explicar su papel en los procesos socio-culturales contemporáneos?
2. ¿Qué lugar ocupa la imagen mediática en los estudios de la EPLM?
3. ¿Desde la EPLM cómo se explica la significación de la imagen dentro de los medios?
4. ¿Con base en la EPLM qué impacto tiene la imagen mediática en las audiencias y qué propone?
5. ¿Qué estrategias y recursos propone la EPLM para aprovechar la imagen como apoyo a los procesos educativos?

AUTOR	NÚMERO PARALELO			AMBIENTACIÓN HISTÓRICO-CRÍTICA		TEMPORALIDAD			FUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO	TEORÍA EPISTEMOLÓGICA	EVIDENCIA HISTÓRICA	
	CONCEPTO	NATURALEZA DE LA IMAGEN	CATEGORÍA RELACIONADA	ARGUMENTO PRIMARIO	ARGUMENTO SECUNDARIO	TIPO DE IMAGEN	FUNCIÓN	VALOR ESTRUCTURAL			ANÁLISIS	OTRO
Aparici, Roberto (Coordinador) (1998b)	No hay una definición explícita de la imagen, sino del audiovisual (equiparado con textos, manuales o libros) y de los medios de comunicación (transmisores de información. Dice: "La TV es la principal fuente de información") (17, 18 y sig.).	Se plantea una concepción "tecnocrática" sobre los medios (18).	<ul style="list-style-type: none"> » Círculos académicos, a los que se le ha asignado a los medios el papel de auxiliares de la enseñanza (18). » Industria cultural, prejuiciada por la cultura escolar y con posibilidades de conectarse al mundo de la escuela, donde los alumnos pueden vincular "el placer" y la "crítica de los medios" (21). » Estudios culturales que cuestionan la teoría de los efectos colocando a la recepción como una práctica compleja de construcción social (23). 	Desde la posición de Guillermo Ocasio los mensajes de los medios pueden ser considerados: 1) espejos de la realidad, 2) ventanas al mundo, y 3) construcciones de la realidad (22).	En los 80, se tomó el tema del video y se desarrollaron programas específicos para su incorporación en el aula. Ahora, en los 90, le toca el turno a la informática y a los entornos multimedia. Para ello se desarrolla una campaña de marketing a escala mundial con el fin de vender más tecnología (20).	Audiovisual: TV, video, informática, prensa, radio (20 y 21).	La audiovisual está socialmente vinculada con el entretenimiento y el ocio (17).	Implícitamente se hace referencia al lenguaje escrito de los libros y textos (18) y al lenguaje sonoro (21).	<ul style="list-style-type: none"> » Guillermo Ocasio. » Theodore Roszak. 	<ul style="list-style-type: none"> » Teoría de los mediadores. » Teoría de la Información. » Comunicación. » Educación. 	Se una visión desde la experiencia en EPLM de investigadores y educadores de diferentes partes del mundo a finales de los años 80 y la primera mitad de los 90 (16).	Desde la de los medios de la deconstrucción de los mensajes proceso desde una sociología económica
Aparici, Roberto y Agustín García Matilla (1998a) García-Matilla, en Aparici, R., op. cit. b	<ul style="list-style-type: none"> » La imagen es representación de la realidad (11a). » Las imágenes son aspectos visuales y sonoros (10a). » Las imágenes visuales son señales intencionalmente producidas para transmitir determinados mensajes. Las imágenes visuales son señales intencionalmente producidas para transmitir determinados mensajes. Su estructura es de naturaleza distinta a la de la lengua, hasta tal punto, que una persona puede saber leer y escribir signos verbales pero no signos visuales (10a). 	Palco-social, señales, señales (11a, 18a y sig., 30a y sig.).	<ul style="list-style-type: none"> » Democracia, pretensión análoga por el poder mediático (11a). » "Españolismo público masivo" en el cual inciden los medios de comunicación de masas (9a). » Sociedad de consumo que sólo valora lo que ella misma pone de moda (101a). 	<ul style="list-style-type: none"> » El hecho de que el espectador no asume las diferencias entre imagen y realidad puede llevar a un estado de indiferencia frente a la manipulación que ejercen los medios (10a). » La decodificación del lenguaje de la imagen puede realizarse entendiendo a la identificación de los signos básicos, elementos y características susceptibles de análisis (10a). 	La estructura de las imágenes es de naturaleza distinta a la de la lengua, de forma tal que una persona puede saber leer y escribir signos verbales pero no signos visuales. El proceso de lectura de imágenes implica el aprendizaje de los elementos que la conforman y la posibilidad de convertirlas en emisor al simple receptor de mensajes (10a y 11a).	Visual, sonora: TV, prensa, historia, radio, películas, etc (11a, 18a y sig.).	Es utilizada como "un medio para" y "un vehículo de" y en los medios puede servir como instrumento de pensamiento y reflexión (13a).	Está en estrecha relación con la manera en la que cada individuo puede captar la realidad y, al mismo tiempo, está vinculada con la historia personal, los intereses, el aprendizaje, la motivación (16a).	<ul style="list-style-type: none"> » Antoine Valet » Françoise Guilmén. » Michel Tardif. » Medo Kaplan. » Len Meselman. » Geneviève Jacquinet. » David K. Barfo. » Denis McQuail. » Wilbur Schramm. » Umberto Eco. » Roland Barthes. » Pierre Bourdieu. » G. Cohen-Sesé y P. Fougeyrolles. 	<ul style="list-style-type: none"> » Teoría del lenguaje total. » Teoría de la semiótica. » Teoría de la educación popular. » Pedagogía de la imagen. » Teoría sociológica. » EPLM. » Funcionalismo. » Estructuralismo. » Semiótica. 	En los años 80 y 90 a partir de las planteadas de la EPLM (introducción y capítulo 1a).	Educativo particular otro modo de enseñanza en un acto sí mismo) contenido (
Arévalo Z., Javier (Coordinador) (1997)	Las imágenes visuales son un sistema de signos (fónicos) que tienen en sí mismos un poder de representación. Es decir, que se nos presenta como	Se hace mención a la imagen escrita, pictórica, mediática (Arévalo (3), 9, 10, 24 y otras)	Industria cultural, construida por las empresas o instituciones que producen contenidos simbólicos para el mercado, siendo a ser cada vez más importante en las	Vivimos en un mundo de imágenes, donde los medios de comunicación han invadido nuestros hogares y nuestra vida. Sonido, colores y formas se nos ofrecen a través del cine, radio, prensa	El estudio del lenguaje audiovisual es parte fundamental para distribuir plenamente la riqueza de las imágenes de transmitir sus mensajes, apreciar los mensajes de las nuevas	Se habla de la imagen fija y en movimiento y se aborda también la especificidad de medios como la fotografía. el cine, la TV, el video, el cartel, la historieta (Arévalo (1), 6, 12, 26 y otras)	Las imágenes nos ofrecen informaciones concretas, multiformes y vivenciales, nos proporcionan significados específicos (Escudero, 30).	En el cine y la TV, el lenguaje de las imágenes visuales se combina con el lenguaje sonoro y conforme al lenguaje audiovisual. En estos marcos no se están	<ul style="list-style-type: none"> » Christian Metz. » Roberto Aparici. » G. Cohen-Sesé y P. Fougeyrolles. » Jean-Claude. » Françoise Guilmén. » John Berger 	<ul style="list-style-type: none"> » Teoría del objeto-cine. » EPLM. » Teoría sociológica. » Teoría del lenguaje total. » Teoría de la imagen. » Gramática de la imagen. 	Se hace una revisión de los medios de comunicación de un Medio en el contexto internacional de finales de los años 90, y se plantea su utilización con	Educativo particular la educación porque en necesidad

PROYECTO	ATRIBUTOS	INTERVENCIÓN	DESTINATARIOS		APLICACIÓN			VINCULO CON LA EPLM	EPLM COMO PARADIGMA			
			TIPO DE RELACIÓN	IMPLICACIÓN ANDOLÓGICA	USO	ENTRATORIA	METODOLÓGICA		PROYECTO SUBYACENTE	ÁREA EPIDEMIOLÓGICA	CAMPO ACORR.	APORTES Y LÍMITES
<p>«Incorporación crítica de las imágenes se presta a los periodistas, quienes pueden y construir y ampliar el medio de comunicación (19).</p>	<p>«Los técnicos de los medios y los periodistas, quienes suponen que la información que transmiten es veraz, sin considerar, muchas veces, que responden a los criterios de la empresa en la que se desenvuelven (18).</p>	<p>«Se consideran a los mensajes de los medios como construcciones de la realidad y que estas construcciones son formas de representación que dependen de la empresa, ideología, intereses económicos, sociales o políticos de la industria de los medios. (22).</p>	<p>«Desde los diferentes enfoques de la recepción se menciona que se debe analizar 1) el poder de los medios sobre las personas, 2) los beneficios y gratificaciones que tienen las audiencias en contacto con los medios; 3) el vínculo de los textos (impresa, audiovisuales, etc.) que pueden conformar a los lectores o a los telespectadores, y 4) los estudios sobre los tres grandes modos de interpretar de la audiencia: a) la forma como codifica el emisor, b) un modo opuesto a la forma "re", y c) las significaciones recatadas por el receptor (23).</p>	<p>«Se alude a la reflexión sobre los valores democráticos y la forma de utilizar las tecnologías de la información en el contexto educativo (21).</p>	<p>«Es en el contexto internacional y nacional donde se condicionan las formas de enseñar (17).</p>	<p>«La introducción de las tecnologías en el contexto educativo (20 y 23).</p>	<p>«Se debe elaborar una propuesta metodológica.</p>	<p>«Todo el artículo promueve la introducción de los medios a la enseñanza bajo el planteamiento de que los educadores están vinculados con la producción y con la crítica de los discursos, con la expresión en y para los medios audiovisuales e informativos (24).</p>	<p>«Se caracteriza por estar vinculada con proyectos de educación popular o de educación de adultos, o con enseñanza de carácter informal (). Desde diferentes instituciones se aborda el estudio de los medios de comunicación (16).</p>	<p>«El vínculo se centra en comunicación y educación.</p>	<p>«Se establece una relación entre medios y escuela.</p>	<p>«Se suma a los aportes a la EPLM. «No se alude directamente a la imagen.</p>
<p>«La imagen se utiliza para el propósito que el proceso de aprendizaje con sentido en su respectivo (10).</p>	<p>«Los productores de mensajes mediáticos y los creadores de publicidad (18a y sig.). «Los creadores de los últimos discursos se han visto también influenciados ante el acceso de los modernos medios de comunicación de masas (101a).</p>	<p>«Difusión de mensajes simbólicos (18a y sig.). «Creación de estereotipos (58a y sig.).</p>	<p>«Hay una posición hermenéutica que se es un nivel descriptivo y connotativo (82a y sig.). La interpretación de las imágenes se da en función de la historia personal (71a).</p>	<p>«La ideología está intrínsecamente relacionada con la formación de conceptos que tienden a presentar de determinada manera categorías de pensamiento lógico y que su forma de aprehender la realidad se realiza por medio del proceso cognoscitivo. (58a).</p>	<p>«Utilizar los medios audiovisuales en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas (Xa).</p>	<p>«A través de la pedagogía de la imagen y pedagogía con la imagen (Dix, Xia). «El proceso de lectura de imágenes implica el aprendizaje de los alumnos que la conforman y la posibilidad de convertir en emisor a quien era receptor de mensajes (11a). «Se hace necesario un aprendizaje intencionado como el se trata de una segunda lengua (Dix).</p>	<p>«Lectura de imágenes a partir del nivel descriptivo y connotativo (102). «Propuesta práctica para leer imágenes en la escuela (107 y sig.).</p>	<p>«Los autores, quienes pertenecen al modelo de EPLM, proponen una pedagogía de la imagen y con la imagen en la institución escolar.</p>	<p>«Se refiere a la imagen como objeto de estudio en el aula (Introducción (a) y sig.). «Plantear la formación audiovisual como un proceso de alfabetización de la población en general y del educador en particular (Dix). «La formación audiovisual se plantea dos niveles: 1) la enseñanza de la pedagogía de la imagen, y 2) la enseñanza de la pedagogía con la imagen. «García-Martín hace referencia a la alfabetización visual, expresión acuñada para describir diversas formulaciones teóricas y consideraciones prácticas vinculadas al fenómeno de la comunicación. Dice que comprende por lo menos cuatro elementos: a) capacidad de utilizar el lenguaje visual; b) aptitud para apreciar símbolos y signos visuales; c) proceso de adquisición de competencias de comunicación y de apreciación visual; y d) movimiento organizado o espontáneo, que favorece el desarrollo de las aptitudes de comunicación y de apreciación visuales (71b).</p>	<p>«Vinculan el paradigma con la psicología, la semiótica de masas y con la educación.</p>	<p>«Está relacionado con los medios, la escuela y el individuo.</p>	<p>«Un estudio sobre el lenguaje de la imagen y sus elementos. «Propuesta de una pedagogía de la imagen y con la imagen. «Propuesta para leer imágenes en la escuela.</p>
<p>«Se considera la importancia para el estudio en México, la actual de incluir audiovisual como estudio en la del maestro. Es propuesta de EPLM que se da desde la pública y que a cobertura del Nacional (Calle</p>	<p>«La imagen está cargada de un sentido que le es propio. Tiene dos significaciones. La primera (denotativa) proviene de su analogía con el objeto que representa. La segunda (connotativa) es la que el sujeto creador de la misma, tiene la intención de comunicarnos (Escudero, 30). «Cada creador de imágenes visuales nos muestra una particular</p>	<p>«Los medios independientemente el son impresos, audiovisuales o informáticos guardan ciertas intenciones que están atrás de los mensajes y en los contenidos expuestos (Martínez, 17).</p>	<p>«La observación de una imagen visual requiere del conocimiento (y reconocimiento) del contexto al cual pertenece —o creemos que pertenece— dicha imagen. A partir de este contexto, el "lector" de ese texto visual (lo mismo si se trata de un cuadro, fotografía, escena de un programa de TV o de video-juego), extrae una serie de presuposiciones, mismas que utiliza para</p>	<p>«La TV ha cambiado nuestra percepción del mundo, nuestras creencias, valores y conocimientos. Las imágenes y sonidos han provocado un nuevo tipo de inteligencia, más conectado con lo emocional, lo intuitivo y lo simbólico (Arivalo (1), 20).</p>	<p>«El lenguaje de las imágenes visuales se utilizó por medios masivos de comunicación como la historieta, fotovisuales, revistas, carteles, monumentales avisos publicitarios y en las distintas pantallas (Escudero, 28).</p>	<p>«Las imágenes transmiten conceptos que impactan la mente pero sobre todo su lenguaje se dirige hacia las emociones, crean un mensaje que tiene una intención con un efecto estético, informativo y vivencial (Martínez, 18).</p>	<p>«El curso multimedia de EPLM está integrado por nueve fascículos, tres segmentos de video, cinco segmentos de audio, una antología y la guía de estudio, en la cual se muestran los mapas de contenido donde se ofrece una organización visual completa del curso por secciones, temas, medios y actividades pedagógicas.</p>	<p>«Es un curso de EPLM en general y en sus temáticas se aborda explícitamente la imagen (Arivalo (1) y (II) y Valdés).</p>	<p>«Curso de EPLM de la Universidad Pedagógica Nacional, programa de actualización para maestros de educación básica, cuyos propósitos son promover el reconocimiento de la influencia de los medios de comunicación en la cultura y aprovechar sus posibilidades educativas (Guía de estudio, 7).</p>	<p>«Se establece una relación entre semiótica, psicología, comunicación, educación.</p>	<p>«Se relaciona a los medios, la escuela, la sociedad y la familia.</p>	<p>«Es uno de los primeros aportes sistematizados de EPLM en México. «Entre sus limitaciones está la falta de coordinación del proyecto y por lo tanto su no aplicación en el magisterio nacional como era su finalidad.</p>

<p>« ¿Se tiene la intención de la TV en la formación (47b) de que la recepción en la escuela dentro de sus estrategias en la familia (81a).</p>	<p>La educación y los medios de comunicación empezaron a imbricarse. Las características intrínsecas de los medios, como son el contar con un público masivo, la inmediatez con que pueden circular los mensajes, la variedad de los mismos y la posibilidad de innovación, originaron su utilización como instrumentos de difusión de valores, actitudes y conductas socialmente legítimas (70d).</p>	<p>« Los mensajes de los medios proporcionan materia prima para que el receptor conozca e interprete determinadas formas de ver el mundo (71a). « La TV educa al individuo e influye en su conformación cultural. Por las mismas características del modelo televisivo del país, se transmiten valores, modelos y estereotipos de hombre y de sociedad que no coinciden e incluso contradicen aquellos que busca difundir, idealmente, el aparato educativo formal (71a).</p>	<p>« Es en la recepción y no en la emisión, donde se produce la comunicación (108). « El público no nace, sino que se hace (167b). « Estamos acostumbrados a consumir información de manera acrítica y analesonamiento alguno sobre la veracidad o sobre la manera como se han construido los mensajes. El acercamiento crítico a los medios de comunicación se convierte en una premisa básica, ya que éstos "han proporcionado una forma de ver, una forma consumista de mirar la imagen, contra la que sólo se podrá luchar de-construyendo desde dentro del audiovisual lo que tiene de antipedagógico", según Martín-Barbero (77d).</p>	<p>« Quienistas, productores, directores, animadores, iluminadores, actores, músicos, editores, etc. son quienes crean y recrean temas y aspectos que interesan a sus públicos (16b). « Los medios de comunicación, en especial la TV, conforman una parte importante del saber cotidiano. La programación, independientemente de su intencionalidad —educar, entretener e informar— muestra modelos de sociedad, de hombre, de mujer, de vida cotidiana y de relaciones sociales que contienen una determinada valoración ética y social (70d).</p>	<p>« La TV no es en sí misma ni buena ni mala, lo que es importante es cómo se inserta en nuestra vida familiar y la capacidad que tengamos de reflexionar sobre sus contenidos. La TV puede tener varios usos en la familia: puede ser un medio de comunicación o podemos utilizarla como pretexto para Enriquecer la comunicación (41b). « Los mensajes de los medios se usan como fuentes para la construcción del conocimiento (74d). « Los medios se usan para proveer a la sociedad de información relevante que es desaprovechada en el proceso educativo (74d).</p>	<p>« Se propone desde material didáctico que recurre a la recuperación de la experiencia en cuanto a las formas y hábitos de ver TV para luego mediante juegos y ejercicios fomentar actividades reflexivas y guiar conversaciones al interior de la familia (5b), hasta una estrategia teórico-metodológica para vincular estrechamente la investigación de la recepción con la educación (102c).</p>	<p>« Todo el trabajo se especifica en una propuesta de EPLM.</p>	<p>« Por un lado se expone el Programa de EPLM diseñado por el ILCE (5b) y, por otro lado, se presenta una estrategia de investigación sobre el proceso de recepción y la EPLM (161a). Asimismo, se plantea la necesidad de diseñar proyectos de recepción crítica en todos los niveles del sistema escolar nacional (80d).</p>	<p>« Se establece una relación entre lenguaje, sociedad, comunicación y educación.</p>	<p>« Hay una relación entre medios, escuela y familia.</p>	<p>« Aunque no se suele explotarla a la imagen, se señala con claridad la problemática en la recepción de los medios y la escuela. Es un aporte a la EPLM. « La limitante a este programa de EPLM es la escasa participación institucional.</p>	
<p>« Aplicación de tecnologías en el aprendizaje</p>	<p>« Lo prodigioso de los mecanismos para diseñar aplicar interfaces se basa en que se extiende no sólo a organizaciones multimedia y a herramientas de entico hipermedia, sino también a instrumentos de redes colaborativas para diseños en grupo, formas de decisión y formulación de ideas empleando medios de comunicación para combinaciones que suscitan la reflexión. La frase hecha es lo que quiero decir: adquiere un auténtico significado literal (408b).</p>	<p>« Si entendemos visualización distribuida por multimedia como «imaginación dimensional en redes» sugerimos que con la vinculación del aula electrónica, con el laboratorio electrónico y con las bibliotecas y el museo electrónico, se crean numerosas posibilidades de nuevas invenciones. Las implicaciones sociales, económicas y políticas de dicha construcción nos parecen hoy desconcertantes a la luz de las estructuras con las que actualmente se transmite la información (408b).</p>	<p>« El uso de las tecnologías de comunicación y de las redes de proceso distribuido serán los vehículos que proporcionen una educación interactiva multimedia a los estudiantes a distancia. Las innovaciones técnicas de la década de los noventa serán el aumento de la velocidad de transferencia de datos y el incremento de la banda ancha (300b).</p>	<p>« El ver un objeto implica muchas fuentes de información, además de las que confluyen en el ojo cuando miramos el objeto. En general implica conocimiento del objeto a partir de una experiencia previa, experiencia que no se limita a la visión sino que puede comprender los demás sentidos [...] Los objetos son mucho más que simples modelos de estímulo: tienen pasado y futuro, el objeto trasciende la experiencia y se convierte en materialización del conocimiento y de expectativas, sin las cuales incluso la vida más sencilla sería imposible (300b).</p>	<p>« El uso de imágenes es el instrumento más antiguo de enseñanza en nuestra experiencia educativa. Las imágenes, debido a su inherente naturalidad interpretativa, nos permiten nuevas formas de enseñar. Al fomentar la enseñanza de los multimedia, empezamos a entender que la ilustración no es una función secundaria de la realidad, sino que está en el centro mismo del entendimiento (369b).</p>	<p>« La idea de educación combinada con medios de entrenamiento no es nueva, pero en el terreno de lo digital se convierte en algo intrínseco. Lo que hay en una imagen es tan importante como la imagen que le sigue. La vinculación entre imágenes no será sólo de tipo secuencial, sino será «nodo». El futuro de la «hipervisualización» es intrigante. Las redes multimedia, conectadas entre sí por futuros sistemas de presentación de «realidad virtual», crearán una nueva dimensión de inmersión natural y cultural (408b). « Se aplican las estrategias del MIT y del CECI (408b).</p>	<p>« Se promueve aprovechar las nuevas tecnologías en la institución escolar superior con sus estaciones en todo el sistema educativo (408b y sig.).</p>	<p>« Aprovechar la experiencia del MIT y de su Centro de Investigaciones Informáticas en Educación (CECI), con el cual se recogen muchos de los avances en tecnología de punta realizados en el terreno de la educación (408b).</p>	<p>« A partir de las nuevas tecnologías se establece una relación entre psicología, comunicación y educación.</p>	<p>« El vínculo que se establece es entre nuevas tecnologías y escuela.</p>	<p>« Se hace un acercamiento importante a las nuevas tecnologías. A través del currículum multimedia (410b).</p>	
<p>« 80, 106 y sig.)</p>	<p>« Por objetivo que persiga la TV implica ideología y produce ideología. Se produce a través de una serie de mecanismos inherentes al propio proceso comunicativo (85). « La TV produce algunos de sus efectos socializadores; se dice, para comprender de qué manera se convierte en transmisora de ideas y valores (93).</p>	<p>« Inhibición al consumo con la omnipresencia de los mensajes publicitarios (37, 38). « Los contenidos de la TV se presentan como un espectáculo (show-business) (43).</p>	<p>« Cada vez son más numerosos los espectadores que convierten a la TV en fuente casi única de conocimiento de la realidad. La información televisiva se convierte así en instrumento de poder (78).</p>	<p>« A menudo los procesos de limitación son inocentes, sobre todo en espectadores infantiles. Las reacciones de adhesión o de rechazo respecto a los personajes tienden a producirse más por implicaciones emotivas que por consideraciones ideológicas o éticas (77).</p>	<p>« Si ver TV es la actividad a la que más tiempo le dedican los alumnos, entonces se debe usar para potenciar el aprendizaje, para ayudar a los alumnos a conectar los nuevos contenidos fuertemente arraigados en su psique y en su mundo (128).</p>	<p>« Dice Umberto Eco que «la civilización demeritocrática se salvará únicamente si se hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica, no una invitación a la apatía» (105). « Se requiere integrar las imágenes televisivas en el aula con criterios amplos. No hay que incorporar sólo programas didácticos o culturales, a veces son menos motivadores. Cualquier imagen puede ser didáctica, con la ventaja de que puede ser más motivadora y propiciar una enseñanza más significativa (128).</p>	<p>« Hace una propuesta metodológica para el análisis de programas con pautas específicas para publicidad, cine, televisión, informativos (146 y sig.).</p>	<p>« A través de una propuesta explícita sobre «educar en el medio (105 y sig.). Para esto señala que se dedica mucho más tiempo a enseñar a leer del que luego se dedicará a leer. Se dedica mucho más tiempo a enseñar arte del que luego se dedicará a contemplar arte. En cambio, la televisión, que se ha convertido en el fenómeno cultural más impresionante de la historia de la humanidad, es la práctica para la que menos se prepara a los ciudadanos (18).</p>	<p>« Se abren tres grandes bloques: claves para comprender el medio, claves para educar en el medio y propuestas metodológicas. « Educar para la reflexión crítica supone ayudar a tomar distancia respecto a los propios sentimientos, saber identificar los motivos de la magia, comprender el sentido expífito e implícito de las informaciones y de las historias, y, sobre todo, ser capaces de establecer relaciones coherentes y críticas entre lo que aparece en la pantalla y la realidad del mundo fuera de ella (105).</p>	<p>« Se establecen vínculos con la psicología, la lingüística, la comunicación y la educación.</p>	<p>« Se establece relación entre la TV, la escuela y el hogar.</p>	<p>« Entre los aportes está la reflexión que se hace del fenómeno televisivo y sus imágenes, el plan de educar en el medio y las propuestas metodológicas. Se su limitante es la falta de interés por parte de las instituciones educativas para revisar las propuestas y ver su viabilidad en la escuela.</p>

TAXONOMÍA EPISTEMOLÓGICA (PARTE 2 DE 3)

AUTORES	CONCEPTO	CAMPO DE INVESTIGACIÓN NATURALIDAD DE LA IMAGEN	CATEGORÍA RELACIONADA	ASPECTOS PRINCIPALES	CONCEPTOS DE INTERÉS	TIPO DE IMAGEN	TECNOLOGÍA	VALORES EPISTEMOLÓGICOS	FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS	IMPACTO EPISTEMOLÓGICO	EFECTOS	NOTAS
Gerona Masés, Agustín, en Aparisi, R., op. cit. b	<ul style="list-style-type: none"> Las imágenes son un lenguaje que precede a las palabras (72b) La imagen es un lenguaje que contiene información material (o narrativa) (72b) La imagen es directa, única y abstracta, a diferencia de la palabra que es abstracta, conceptual y traducible (77b) 	<ul style="list-style-type: none"> Implícitamente se hace referencia a la imagen mental, estética, mediática, etc., y es que con cita de Howard Hichens se dice que la alfabetización visual comprende por lo menos cuatro elementos: a) capacidad de utilizar un lenguaje visual; b) aptitud para apreciar los símbolos y los signos visuales; c) proceso de adquisición de competencia de comunicación y de apreciación visual; y d) movimiento organizado o espontáneo, que favorece el desarrollo de las aptitudes de comunicación y de apreciación visual (71b) 	<ul style="list-style-type: none"> Cultura masoica, que es el saber presentado y acumulado por los diferentes medios de comunicación y que no corresponde con las categorías intelectuales tradicionales (66b) Idea de totalidad, entendida (J. A. Paoli) como el predominio del todo sobre las partes (66b y 67b) Lenguaje total con el cual se concibe que el hombre actual, gracias a los medios de comunicación de masas, dispone no solamente del lenguaje de las palabras para poder expresarse y comunicarse, sino de otro mucho más rico y más complejo, el lenguaje de las palabras, de los sonidos y de la imagen (68b) 	<ul style="list-style-type: none"> Se argumenta con una cita de Hichens, quien dice que la necesidad de hacer frente al mundo tecnológico de hoy en el que nos encontramos —especialmente visual— después de la introducción de la TV— ha dado origen a un movimiento que dentro de la comunidad de intelectuales norteamericanos se conoce con el nombre de «Alfabetización Audiovisual», expresión sufiada para describir diversas formulaciones teóricas y consideraciones prácticas vinculadas al fenómeno de la comunicación por medio de signos visuales (71b) 	<ul style="list-style-type: none"> Diversos autores coinciden en la necesidad de enseñar a leer imágenes al niño como una forma para que tome conciencia acerca de lo que la imagen representa, de cómo se crea y de su significación (72b) 	<ul style="list-style-type: none"> Visuales, sonoras y audiovisuales. Básicamente es habla de imagen televisiva y fílmica (73b) 	<ul style="list-style-type: none"> Cohen Beal y P. Fougeyrolles advierten de cómo la imagen audiovisual influye directamente sobre los aspectos perceptuales del ser humano sin pasar por los filtros del radiofónio del espectador ya que: "en el interior de la esfera audiovisual, las imágenes fílmicas prevalecen a la vez por su poder de impacto y por las formas de pensamiento mágico que impone su naturaleza y los procedimientos de su empleo (72b y 73b) 	<ul style="list-style-type: none"> Con el concepto audiovisual se está haciendo referencia a las imágenes visuales y sonoras y a la interacción del lenguaje de las palabras, los sonidos y las imágenes (66b y 77b) 	<ul style="list-style-type: none"> Jean Cloutier (66b) Marjo Kaplan (62b) Antoine Vallée (63b) H.M. Enzensberger (63b) Howard Hichens (71b) José Manuel Morán Costas (72b) Cohen Beal y P. Fougeyrolles (72b) Michel Teray (79b) Nazzarano Taddei (83b) 	<ul style="list-style-type: none"> Teoría del lenguaje total Teoría de la comunicación Teoría de la educación popular Pedagogía de la imagen Teoría sociológica 	<ul style="list-style-type: none"> Es un planteamiento del binomio comunicación-educación de los años 70 a 90, analizado en lo general en España (71b y sig.) 	<ul style="list-style-type: none"> Educativo: necesidad (René La Bo de Ir más al de la cultura dentro de lo educativo (
Greenaway, Peter, en Aparisi, R., op. cit. b	<ul style="list-style-type: none"> No hay una delimitación estricta de la imagen, sino que los medios audiovisuales a los que se considera específicamente mensajes visuales y, según los educadores visuales, los «mas media» contribuyen en gran medida a la construcción de la cultura (43b) Con base en David Sless se dice que los medios audiovisuales constituyen la mayor fuente de experiencia indirecta en nuestra sociedad (47b) 	<ul style="list-style-type: none"> Se aborda los aspectos mediáticos, considerando los documentos audiovisuales con significado implícito en su construcción (44b) 	<ul style="list-style-type: none"> Cultura popular, desde la cual se plantea la educación audiovisual (44b y sig.) 	<ul style="list-style-type: none"> En la enseñanza artística se positivo que la enseñanza de los medios así mencionada proporciona argumentos para apoyar el estudio de los documentos visuales (46b) Uno de los criterios de la educación es que lo que se aprende debe ser relevante para la sociedad en que los alumnos viven. Este criterio básico no se contemplan si restringe la experiencia artística el arte tradicional sin apenas referencia a la experiencia cultural del alumno, generada y sustentada por las imágenes de los medios (61b) 	<ul style="list-style-type: none"> En la enseñanza artística se positivo que la enseñanza de los medios así mencionada proporciona argumentos para apoyar el estudio de los documentos visuales (46b) 	<ul style="list-style-type: none"> Audiovisual: TV, vídeo, cine, fotografía, prensa, radio, (46b) 	<ul style="list-style-type: none"> Mantenimiento de la ideología dominante (43b) 	<ul style="list-style-type: none"> Los medios audiovisuales ejercen una influencia sobre nuestras vidas que nos invade desde todas partes y su enseñanza debería realizarse también en todas partes (53b) 	<ul style="list-style-type: none"> Stuart Hall (44b) Len Mesterman (44b) Cary Bazzalette (46b) David Sless (47b) 	<ul style="list-style-type: none"> E.P.C.M. Comunicación Educación 	<ul style="list-style-type: none"> Es la experiencia australiana sobre la enseñanza audiovisual en el currículo durante los años 70 a 90 (44b y sig.) 	<ul style="list-style-type: none"> Educativo: promotor de todo el mundo
Guillem Pérez, Francisco (1978b)	<ul style="list-style-type: none"> La imagen es una enmiernación del objeto. Es la representación visual de lo invisible Es un objeto físico, material que sirve para representar a los seres de manera concreta, particular y sensible Es una recreación de la realidad (24b-25b) Es una recreación significativa (26b) Es un modo de expresión (26b) 	<ul style="list-style-type: none"> Psico-socio-cultural, estética, fonética (24b-25b) 	<ul style="list-style-type: none"> Cultura de masas e la que se tiene como hecho social, argumentando que "frente a la comunicación visual todos son hombres masas" (28b) Civilización visual y audíbil como nueva etapa histórica del hombre (22b) Sociedad de consumo, donde los medios constituyen una escuela vertical, alienadora y masificante (49b) 	<ul style="list-style-type: none"> La necesidad social de un Lenguaje Total que implique la pedagogía de los nuevos lenguajes de los medios de comunicación y que tiene como finalidad la formación equilibrada del ser humano (66b) 	<ul style="list-style-type: none"> Presencia masificante de los medios de comunicación que significa una transformación de la vida social y de la misma psicología humana (18b) 	<ul style="list-style-type: none"> Visual, sonora: cine, TV, prensa, historietas, cartel, radio, etc (28b-83b) 	<ul style="list-style-type: none"> Proporcionar al hombre una especie de totalidad, representando la conciencia del tiempo y el espacio (28b-29b) Como signo gráfico es un vehículo normal de comunicación (27b) Transmite información y significados (27b) 	<ul style="list-style-type: none"> Bu omnipresencia es socio-cultural y es un elemento básico en los medios (61b-64b) Se relaciona con otras formas de expresión: lingüística, sonora, comunicación kinésica (85b, 86b, 90b) 	<ul style="list-style-type: none"> C. Cohen-Beal y P. Fougeyrolles, (La influencia del cine y la TV) Umberto Eco (Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas) Paulo Freire (Pedagogía del oprimido) Marshall McLuhan (obra) (26b y sig.) Charles Morris (108b) 	<ul style="list-style-type: none"> Teoría sociológica (Teoría de los efectos) Teoría semiótica Teoría pedagógica Constructivismo Educación de la liberación Teoría comunicativa 	<ul style="list-style-type: none"> Es una revolución desde los medios de comunicación en los años 70, insertos en los procesos socio-culturales latinoamericanos y su vínculo con la escuela tradicional formal e informal (39b y sig.) 	<ul style="list-style-type: none"> Social (Educath en 1956, 1961 y otras)

GRUPO	PROYECTO		TEMA		APLICACIÓN		EPLM EDUC. PARADIGMA					
	ACTIVIDADES	INTRODUCCIÓN	TIPO DE RELACIÓN	IMPLICACIÓN ANTECEDENTE	USOS	ESTRATEGIAS	METODOLOGÍA	VÍNCULO CON LA EPLM	ÁREA CURRICULAR	ÁREA INTERDISCIPLINARIA	ÁMBITO SOCIAL	APORTES Y LIMITES
<p>La parte de la propuesta por el autor en 1980 se refiere al análisis audiovisual en centros (70b).</p>	<p>Orlando e Daniel Prieto Casado se dice que la tarea de difundir información pasa a ser abnórmo de educar (64b).</p>	<p>El papel de la escuela, según Mán (8ch) y Carl Rogers, se ve como generador de información y el docente como profesional defensor del monopolio de la información dentro de la institución educativa (65b).</p>	<p>Resulta imprescindible tener en el espectador (fines críticos que permitan analizar la imagen evitando formas negativas de manipulación que vayan más allá de los aspectos estéticos de sus contenidos (73b).</p>	<p>Es necesario utilizar el valor que las imágenes —visuales, sonoras o audiovisuales— tienen a la hora de permitir percepciones globales de la realidad y producir efectos instantáneos, de esta forma, "las imágenes preceden a las palabras. No son sólo los niños quienes piensan en forma de imágenes antes de empezar a hablar. En el curso de sus interacciones los adultos liberan roles enteros de secuencias de imágenes, a una velocidad y en cantidades tales que excedan con mucho su discurso racional" (72b).</p>	<p>No se puede entender el concepto de educación en materia de comunicación sin haber hablado antes de alfabetización audiovisual pero, sin duda, la educación en materia de comunicación trasciende al concepto de alfabetización y encadena directamente con una concepción globalizadora el fenómeno educativo en su doble interacción con los medios, como objeto de estudio dentro de la escuela y como instrumento al servicio de un modelo alternativo de comunicación educativa (74b).</p>	<p>La educación para la imagen y con la imagen son los dos grandes ámbitos que forman el contenido de la educación en materia de comunicación (74b y sig.).</p>	<p>Se muestra una propuesta teórico-práctica desarrollada en los cursos de formación del profesorado de Lectura de Imagen y Medios Audiovisuales diseñada y dirigida en la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (433b). Se presentan las etapas realizadas en las décadas 60, 70 y 80, y la perspectiva para los años 90 (434b y sig.).</p>	<p>Se propone fomentar la alfabetización audiovisual en la institución escolar y específicamente se alude a una pedagogía de la imagen y una pedagogía con la imagen (71b, y 74b y sig.).</p>	<p>Los conceptos vuelven a ser reiterados en las palabras de La Borderie, la necesidad de una alfabetización que enseñe a leer y a escribir con imágenes y el subrayado de la trascendencia que la iniciación al análisis de los medios ha de tener para un eficaz y racional desarrollo de la cultura audiovisual (73b).</p>	<p>Se establece una relación entre comunicación y educación, sociedad y política (436b).</p>	<p>Se establece una relación entre medios y escuela.</p>	<p>« Es un aporte sobre las diferentes enfoques en el ámbito de la alfabetización audiovisual. « Una de sus limitaciones más claras es su enfoque, casi exclusivo al fenómeno de la televisión.</p>
<p>La enseñanza de los medios visuales en (42b y sig.).</p>	<p>Los productos de los medios suelen ser complejos y son el resultado del trabajo en equipo de escritores, diseñadores, editores y artistas (53b).</p>	<p>Las imágenes y objetos pueden expresar ideas y valores (48b).</p>	<p>Cuando un alumno está inmerso en el proceso de mirar, escuchar o leer un documento de los medios se convierte en el receptor de un mensaje audiovisual. El efecto de lo que se recibe, los sentimientos y los significados que se crean varían de una persona a otra dependiendo de sus cualidades individuales, de la construcción de ese mensaje y de las condiciones en que tiene lugar su recepción. El significado de un mensaje de los medios depende del modo en que lo recibe e interpreta el individuo en una determinada serie de circunstancias (50b).</p>	<p>Los distintos códigos simbólicos pueden analizarse y apreciarse por su valor estético y su efectividad. A los alumnos se les enseña a considerar que esos códigos simbólicos y valores estéticos pueden estar basados en valores sociales y culturales compartidos (51b).</p>	<p>La enseñanza de los medios ha evolucionado como concepto interrelacionado y se considera cada vez más que es un componente importante de la educación contemporánea (52b).</p>	<p>La enseñanza de los medios se ha incluido en el currículo y puede sorprender que sea en el epígrafe de las artes, junto con arte y artesanía, teatro, danza, música y comunicación gráfica (49b).</p>	<p>No se presenta una propuesta metodológica (que se incluye en el texto), pero se exhorta a todos los profesores que enseñan que la comunicación no está restringida al lenguaje hablado y escrito y a la comunicación en el aula deberían incluir en sus materias la lectura de imágenes (53b).</p>	<p>El artículo promueve la introducción de los medios a la enseñanza, bajo la premisa de que la educación audiovisual se ocupa de cuestiones más amplias relativas al documento, como su carácter institucional, el contexto cultural en el que ha sido producido y en que es contemplado y la función de aquel en el mantenimiento de la ideología dominante (43b y sig.).</p>	<p>La enseñanza de los medios audiovisuales debe integrarse a través del currículo, de modo que el alumno y el profesor fueran una destina coherente, que los estudiantes considerasen tan relevante para sus vidas como la lectura y escritura del lenguaje verbal (53b). « La educación audiovisual en todo el mundo se rige por los siguientes conceptos centrales: — Las construcciones de los textos de los medios y las representaciones de la realidad. — Los textos de los medios como agentes influyentes de la cultura y la ideología dominante. — Las instituciones en las que se elaboran los mensajes de los medios. — La función y las formas de los mensajes de los medios. — Las audiencias, de qué modo se las aborda y cómo y qué uso hacen ellas de los medios. — La elaboración de mensajes de los medios que sean competentes y articulados (45b)</p>	<p>El vínculo que se establece es entre comunicación, educación y la expresión artística (48b y sig.).</p>	<p>Hay una relación entre los medios audiovisuales y la escuela.</p>	<p>Se suma a los aportes de la EPLM.</p>
<p>(70 y sig.). (11b, 32b, y otras). (70b, 70b, 100b)</p>	<p>La gente de los medios y los educadores, quienes transmiten ideas a través de distintos lenguajes, entre ellos la imagen que tiene una significación segunda o connotación propia del autor que se añade al poder de representación que tienen los signos de este lenguaje técnico (40b, 60b, 102b, 147b y otras).</p>	<p>Los contenidos mediáticos inciden en forma directa en el aprendizaje y por lo tanto en todo el proceso educativo (71b).</p>	<p>Es la interpretación en la praxis de las formas literarias y simbólicas que se registran en los medios (32b y sig.).</p>	<p>« La masificación y alienación del hombre moderno es un problema no sólo de contenidos, sino también de formas. Los signos simbólicos utilizados por los medios para transmitir contenidos son atractivos, impactantes y subyugantes (100b). « Transmisión ideológica. Valoración de los signos como significantes y no como significados (100b).</p>	<p>A través de la pedagogía de los medios (postión crítica) se pueden impactar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación formal y no formal (se define educación) (87b, 88b y sig.).</p>	<p>Desarrollar en el educando la capacidad de inventar, crear nuevos comportamientos, nuevas reacciones y nuevas respuestas (89b). A través del lenguaje total, entendido como las diferentes formas o técnicas de expresión utilizadas por el hombre en las diferentes etapas históricas y que se han utilizado en la comunicación (109b y sig.).</p>	<p>Proceso metodológico centrado en las formas (167b y sig.). Dominio de la semiótica y de la oratividad. Pasos metodológicos: razonar/forzar, intuir/connotar, sentir/crear (relacionados con la imagen y otros aspectos comunicativos) (109b y sig.).</p>	<p>El texto propone una pedagogía de los medios de comunicación, dada su influencia en la sociedad de masas y la competencia que se ha establecido entre ellos y la escuela, ambas consideradas como instancias profundamente educativas.</p>	<p>« Desarrollar en el individuo en general y en el educando en particular, la capacidad de inventar, crear nuevos comportamientos, nuevas reacciones y nuevas respuestas (89b). « Propuesta de una "educación por y para los medios de comunicación social", como contrapartida a la enseñanza de técnicas semióticas (151b).</p>	<p>Se vincula con distintas áreas de conocimiento: psicología, lingüística, comunicación y educación.</p>	<p>Está relacionado con la escuela, los medios de comunicación, la familia y el individuo social.</p>	<p>« Análisis del papel de la imagen y los medios de comunicación en la sociedad de finales del siglo XX. « Propuesta de una pedagogía de los medios. « El proyecto marcó sus propios límites por la falta de continuidad en la propuesta.</p>

<p>Aparici, R., op. cit. b</p>	<p>de la TV, la cual es considerada un medio de influencia social y cultural (263b). «La TV es un medio de potencial capacidad educativa (263b).</p>	<p>investigativo considerando su hegemonía en la significación y sus formas expresivas y estéticas (266b).</p>	<p>Junto a las causas se investiga el sistema cultural chileno, donde se inserta la actividad televisiva (267b). «A la cultura, junto con la enseñanza escolar, es una de las metas de difusión (el mayor deber ser) de la TV (263b).</p>	<p>formalizadas conceptualmente, así como opiniones y expectativas difusas en muchos grupos sociales de la población, influencia de la TV (263b).</p>	<p>Para que la TV, y los audiovisuales en general, participen en el desarrollo cognitivo de los alumnos, es necesario que los espectadores transformen las percepciones visuales, auditivas, y sensoriales en imágenes mentales. Es necesario que las memoricen, es decir que las den sentido y las transformen en lenguaje interior (11).</p>	<p>Cinematográficas, televisivas, video, fotográficas, sintéticas (digital) (34, 35, 41).</p>	<p>«La imagen en su sentido mismo, y especialmente en relación con el lenguaje y con la tradición verbal de la escuela, se predispone o no a una asimilación productiva en el mundo pedagógico (48). «La imagen actualiza un conjunto de configuraciones significantes específicamente icónicas que, al ser identificadas y analizadas, permiten comprender mejor lo que se ha (o no) comprendido y por qué se lo comprendió (o no) (48).</p>	<p>«Es un elemento fundamental en los medios (33 y 84). «Se relaciona con el lenguaje oral, sonoro y escrito (36 y 84, 48).</p>	<p>«Jean Piaget (271b). «Jean Piaget (271b). «Retoche Mordeuchovitz. «Jean-Louis Miasse. «Dominique Violon. «Rudolph Arnheim. «Ogden Deleuze. «Christian Metz. «Jean Cloutier.</p>	<p>«EPLM. «Constructivismo. «Comunicación. «Educación. «Psicología</p>	<p>Cultura para el Desarrollo (Organización No Gubernamental) — donde se hace una revisión de la TV chilena (1950-1990) en la educación para formar receptores activos.</p>	<p>demandas organizativas y sociales. Latina (27).</p>
<p>Jacquinet, Geneviève (1996)</p>	<p>«La imagen es un analogon de la realidad, de la cual conserva, sin duda, al menos un cierto número de rasgos (16). «Por sus mismas propiedades estructurales la imagen es totalmente específica: marca la organización de un estado de una manera global y sintética (34). «La imagen es un simulacro del mundo y reproduce algunas condiciones de la percepción (46). «La imagen es un modo de expresión y comunicación, es un modo de significar (60).</p>	<p>«Bodo-cultural, psicológica y técnica (9, 16, 36, 63, 129).</p>	<p>Por el fenómeno televisivo está relacionada a la "alienación de las masas" y se considera que es un factor de emancipación social o fuente de desigualdad (9).</p>	<p>«En la era de la "intertextualidad electrónica", un nuevo imaginario, híbrido, permite combinaciones de imágenes de diferente naturaleza, imágenes "reales" o generadas por computadora, manipulables en tiempo real y articulables con toda suerte de textos y sonidos (16). «La imagen se refiere, para quienes las producen, como para quienes las consumen a procesos y prácticas socialmente determinados (49).</p>	<p>Para que la TV, y los audiovisuales en general, participen en el desarrollo cognitivo de los alumnos, es necesario que los espectadores transformen las percepciones visuales, auditivas, y sensoriales en imágenes mentales. Es necesario que las memoricen, es decir que las den sentido y las transformen en lenguaje interior (11).</p>	<p>Cinematográficas, televisivas, video, fotográficas, sintéticas (digital) (34, 35, 41).</p>	<p>«La imagen en su sentido mismo, y especialmente en relación con el lenguaje y con la tradición verbal de la escuela, se predispone o no a una asimilación productiva en el mundo pedagógico (48). «La imagen actualiza un conjunto de configuraciones significantes específicamente icónicas que, al ser identificadas y analizadas, permiten comprender mejor lo que se ha (o no) comprendido y por qué se lo comprendió (o no) (48).</p>	<p>«Es un elemento fundamental en los medios (33 y 84). «Se relaciona con el lenguaje oral, sonoro y escrito (36 y 84, 48).</p>	<p>«John Farná. «Retoche Mordeuchovitz. «Jean-Louis Miasse. «Dominique Violon. «Rudolph Arnheim. «Ogden Deleuze. «Christian Metz. «Jean Cloutier.</p>	<p>«Teoría educativa «Teoría del cine (objeto-cine). «Semiología</p>	<p>Es una revisión, en los años 80 y 90, desde la TV, principalmente, el cine y las nuevas tecnologías (146), en las relaciones de estos medios con la escuela (7 y 84).</p>	<p>Se tiene un educativo pedagógico (47).</p>
<p>Martínez Zaramona, Irene (2002)</p>	<p>«No hay definición explícita de la imagen, es alude a ella a través de la TV, a la cual se conceptualiza como un elemento que puede entretener, motivar y despertar la imaginación (XDA). «Las imágenes visuales y auditivas son una estimulación que enriquecen la fantasía y las capacidades perceptuales (10). «La TV es algo que se ve y se oye. Su secreto radica en la luz, el color, las formas, los sonidos y el movimiento (24). «La TV es un adelanto científico que representa una fuente de entretenimiento y</p>	<p>«Es parte de la TV, como el medio más importante en la comunicación masiva y las nuevas tecnologías (6 y 84).</p>	<p>Globalización, proceso que día a día impacta a la economía, la política y la cultura (3).</p>	<p>«Cada vez con mayor frecuencia la oferta televisiva llena también el tiempo y las fantasías, anhelos y deseos de jóvenes y adultos (XVII). «Es probable que el proceso de diferenciación entre imagen y realidad y el distanciamiento en la recepción en la percepción de los mensajes, no lo sientan muchos niños, televisivos ni algunos adolescentes y adultos, lo cual pretende que lo visto en la pantalla sucede de manera similar en la vida diaria (22).</p>	<p>No se puede estudiar que la TV, y por ende otros medios transmitidos por la pantalla como el video, los programas informáticos, la multimedia y los videojuegos, repercutan en los aspectos cognoscitivos de los niños (20).</p>	<p>Televisión: desde este medio se alude a la imagen (12 y otras).</p>	<p>Desde el punto de vista de la sociedad, las nuevas generaciones ganan con entender el número de personas que conocen. La TV, junto con el cine y el video, les ofrecen una amplia gama de personajes a los cuales identifican no sólo por su nombre e imagen, sino también por su personalidad, cualidades y defectos. Esto puede enriquecer su visión del mundo y aumentar su capacidad de conocimiento (36).</p>	<p>«Por la TV desfilan héroes y superhéroes, problemas, crimenes, problemas, agresiones, besos, fracasos, soluciones y novedades en una variedad de imágenes visuales y sonoras (XVII, XXA). «En el entorno tecnológico la información está codificada por lenguajes visuales, auditivos, gráficos y digitales (56).</p>	<p>«Jean Piaget (XIX). «Jean Cloutier (2). «Regis Debry (3). «Sigmund Freud (8). «René Bpitz (8). «D.W. Winnicott (8). «Carl Rogers (8). «Yuri Fuenzalida (10). «José Martín-Barbero (10). «Marcelo Charles Crea (10). «Guillermo Orzoco (10). «John Fleck (82).</p>	<p>«Psicología genética. «EPLM. «Comunicación educativa. «Teoría del EMIREC. «Teoría de las mediaciones. «Teoría de la comunicación.</p>	<p>Es una propuesta en el contexto de la sociedad mediana a finales del siglo XX, donde la informática se generaliza cada día más como la TV, cuya presencia se da prácticamente en todos los hogares del país (5).</p>	<p>Educativo propone: ¿las nuevas para que relación o mejoras o cognitivas permita: ¿Cómo? (17).</p>

	<p>comunicación, construido a partir de la propia realidad histórica y cultural. Esto implica no sólo respetar las valoraciones propias de cada grupo social, sino potenciar su expresión. Es decir, valorar las resignificaciones que hace el grupo en torno a los mensajes televisivos, en lugar de pretender enseñarles el supuesto "verdadero significado" de los programas (276b).</p>	<p>relación unívoca con el medio, sino diversificada según los diferentes programas y géneros (267b).</p>	<p>desarrollo humano constituyen profesiones que son portadoras de esta expectativa cultural. Los espacios didácticos por TV, los programas de Tele-escuela y de enseñanza infantil, la transmisión de obras clásicas de la Alta Cultura, son los mensajes televisivos valorados, cuya presencia se entrelaza y cuya ausencia se denuncia (263b y 264b).</p>	<p>(línea educativa y línea de políticas de TV, cada una de éstas considera objetivos, destinatarios y actividades conductuales) (274b y sig.).</p>							
<p>compromiso con la utilización de la imagen</p>	<p>» Se intenta pasar de la escolarización a la socialización escapando del encasillamiento tecnicista colaborando a la elaboración progresiva de una reflexión y de una práctica integradoras del audiovisual (89). » Ofrecer al espectador la posibilidad de intervenir en el encadenamiento de imágenes o de secuencias a partir de la selección de elementos preestablecidos, tan diversos como lo sean las combinaciones posibles (154).</p>	<p>» Christian Metz renovó el análisis del contenido, focalizando la atención sobre la especificidad del material de la expresión, al poner en evidencia que la forma también informa (40). » Las nuevas imágenes modifican la relación con lo real, a riesgo de hacer tambalear lo poco que finalmente se cree saber sobre las relaciones con las imágenes (43).</p>	<p>La telenovela es un ejemplo de cristalización ideológica en el que se refleja toda una época y una sociedad, en una perspectiva histórica o ritualización de la información; la información clásica en la TV, etc. (42).</p>	<p>» Por una parte la imagen merece ser enseñada, por otra parte también merece ser utilizada para transmitir saberes. (50).</p>	<p>» La necesidad de una articulación entre los procesos que se ponen en marcha en una pedagogía "de" la imagen y "mediante" la imagen (52). » La necesidad de tomar en cuenta los diversos niveles de funcionamiento de la imagen para no reducir a su simple modo de funcionamiento analógico (52). » El estudio de dialéctización de las relaciones entre la investigación teórica sobre la imagen y las prácticas audiovisuales (52). » La pedagogía, en su función de enseñanza de los sistemas de representación, no puede dejar de tener en cuenta esta nueva modalidad de relación con lo real (52). » Reconocer que tiene un lugar en el aprendizaje (53). » Elaborar una teoría del espectador que sea capaz de explicar la situación tan específica del sujeto-espectador que al mismo tiempo es un sujeto-educando (63).</p>	<p>No hay propuesta metodológica</p>	<p>La autora plantea la necesidad de una EPLM que no se limite al análisis de los mensajes, sino que implique un conocimiento de las estructuras y de las redes de funcionamiento de los medios (82 y sig.).</p>	<p>» Plantea la imagen para aprender y la imagen para enseñar (40, 60). » Plantea el uso del audiovisual en la enseñanza escolarizada (89 y sig.).</p>	<p>Se vincula con la psicología, lingüística, comunicación y educación.</p>	<p>Se relaciona con los medios (cine, TV, vídeo y nuevas tecnologías), y la escuela.</p>	<p>» Un análisis amplio sobre la imagen y la educación. » Falta el planteamiento de una metodología. Implícitamente se marcan algunos puntos que argumentan lo fundamental de usar la imagen, el audiovisual, el cine y la TV con fines educativos.</p>
<p>a partir de la comparación de los procedimientos utilizados en la TV con los de la escuela y una reflexión que les relaciona y los contextualiza con una EPLM</p>	<p>» Un aspecto que favorece la relación afectiva es que las figuras que le hablan al niño (anunciantes, artistas, locutores) tienen una apariencia bondadosa, afable, amigable, bella y muy cuidada y usan palabras optimistas, dulces y positivas [...] En cuanto a los jóvenes, esto ocurre porque se encuentran en una crisis de identidad que los induce a buscar, además, modelos de identificación entre las figuras del cine, de las deportas y, especialmente, de la TV (36). » Las nuevas tecnologías y los medios de comunicación masiva, especialmente la TV, invaden los espacios personales del ciudadano común colmando de información y de posibilidades ante las ofertas de la publicidad y la mercadotecnia (39).</p>	<p>En la TV se muestran personajes que suelen tomarse como ideales. Con la imitación de estos modelos, la influencia de la TV adquiere un nuevo carácter y una enorme importancia para el adolescente, ya que la publicidad llena la pantalla con estereotipos que lo induce a un juego de inseguidades que busca satisfacerse en esas figuras, por medio de la compra de determinados productos (15).</p>	<p>» La mayoría de los niños perciben su presencia dentro de la cultura y costumbres familiares, las cuales les sirven de mediaciones frente al medio televisivo y lo determinan como receptor de los mensajes vertidos por la TV (10). » El niño aprende que, a diferencia de los humanos, la relación con el aparato depende de una voluntad: la de la persona que lo enciende o lo apaga, y que cuando no existe control por parte de los padres, es él mismo quien ejerce esa voluntad, manipula acepta o rechaza la interacción, con lo que adquiere una sensación de dominio y estatus frente al aparato, situación que no vive en otras relaciones (13).</p>	<p>» En las imágenes visuales y sonoras se mezcla la realidad y la ficción mediante la publicidad, noticias, diversión, historias, documentales, mostrando una escala de valores que muchas veces difiere de la que se procura en el hogar y en la escuela (XVII). » La TV contribuye a formar y educar al niño (50). » Desde el punto de vista sistémico, a partir del cual se aborda el estudio de la TV, toda conducta es una comunicación; es decir los actos, y no sólo el habla, transmiten y expresan ideas, sentimientos y actitudes e indican cómo debe ser interpretada esa comunicación (84).</p>	<p>La TV aparece en la escena social como una más de las instituciones socializadoras con una importante influencia informativa y, sobre todo, formativa, por tanto, con posibilidades de educación para las nuevas generaciones (40).</p>	<p>El lenguaje técnico, sonoro y verbal utilizado por la TV muestra concepciones fabulosas del mundo y aspectos de la vida social determinados por los determinantes de los medios, por lo que es necesario conocer más y mejor los códigos que forman este lenguaje audiovisual (46).</p>	<p>Se propone una "descripción múltiple" para programas de TV que cuenta con un marco de referencia, contexto, descripción de la clasificación multiaxial, donde hay ejes evaluativos y descriptivos, y la forma de realizar la clasificación (77 y sig.).</p>	<p>Desde el planteamiento de conocer la TV y potenciar su posibilidades de entretenimiento y educación, mediante una alfabetización audiovisual, que facilite a las personas a realizar una recepción más crítica de los mensajes (XIX).</p>	<p>Se explica la importancia de la EPLM en el mundo moderno y cómo la alfabetización no sólo es del lenguaje escrito, sino también audiovisual (XV).</p>	<p>Se establece una relación entre psicología, tomando como eje central la interacción "ser humano-TV" (XIX, B y sig.).</p>	<p>Se plantea una relación entre educadores, padres de familia y sociedad civil (XVI). Explicítamente se aporta la EPLM como una propuesta de alfabetización audiovisual que ofrece herramientas para el análisis de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, especialmente de sus lenguajes y mensajes transmitidos. Lo que se pretende es la formación de receptores críticos y emisores capaces de crear su propio material (XX).</p>

ONOMÍA EPISTEMOLÓGICA (PARTE 3 DE 3)

TEMA	CONCEPTO	TEMA	CATEGORÍA	ASUNTO PRINCIPAL	TEMA	TEMA	TEMA	TEMA	TEMA			
1. (1986a)	«No hay definición exacta de la imagen, se alude a ésta a través de la TV, la cual funciona con imágenes visuales que parecen ser abiertas transparentes y auténticas y que producen en el individuo lo que Barthes llamaba la conciencia de haber estado allí» (151a). Lo mismo se dice de la fotografía. Asimismo, implícitamente se alude a la imagen a través de los medios de comunicación de masas en general (considerados "como una especie de enfermedad contra la que es preciso proteger a los niños. Lo que los medios irrefectan es la cultura en su conjunto") (150b), del audiovisual (para el cual se requiere una educación formal) (31b y sig.), y de la publicidad (definida como técnicas para comercializar productos y servicios) (30b y 257b).	Se plantea la idea de la imagen mediática (15a y 16a).	«Se considera a los medios Empresas de Conciencia, con lo cual se sugiere que el producto principal de los medios no es la audiencia, sino tipos concretos de conciencia de las audiencias (19a). «Al referirse a medios de comunicación de masas se puede suponer que conlleva una cultura de masas. «Cultura popular y cultura elevada, productores de obras de arte (31b).	« Los medios son prácticas significativas o sistemas simbólicos que se procesan leer de manera activa (21a). « En la sociedad contemporánea los medios son importantes creadores y mediadores del conocimiento social. La comprensión de los diferentes medios en que los medios representan la realidad, de las técnicas que utilizan y de las ideologías que impregnan sus representaciones debería ser una exigencia para todos los ciudadanos de toda sociedad democrática (30b).	«Clasifica a John Berger se dice que la relación material entre la imagen y lo que representa (entre las marcas en el papel de impresión y el árbol que esas marcas representan) es inmediata y no construida. Y en realidad es como una huella [...]. Los fotógrafos no traducen las apariencias, las citan (152a). «¿Debe considerarse la información proveniente de los medios sólo como un artículo o tener valor social? «Es preferible producir información que responda a las necesidades generales de la sociedad o información que produzca beneficios? (37b).	Medios (audiovisual) y publicidad (28b y sig. Y 257b y sig.).	«Una de las funciones de la imagen es presentarnos unos hechos que parecen evidentes, por hechos, y que podemos, en gran medida, juzgar por nosotros mismos (151a). « En el marketing se incluyen el patrocinio, colocación de productos, las relaciones públicas y una serie de actividades de promoción, muchas de las cuales se realizan a través de los propios medios (257b).	«La alfabetización audiovisual debe reconocer la relación entre imágenes visuales y textos lingüísticos (155a). « En la situación a las técnicas narrativas en los anuncios, los programas de TV y la publicidad, implícitamente se está aludiendo a imágenes visuales y sonoras (259b).	«Roland Barthes (140a y otras). «H.M. Enzensberger (151a y otras). «Raymond Williams (183a y otras). «Stuart Hall (189a). «F. de Saussure (218a). «David Morley (229a). «Paulo Freire (34b). «Peter Driener (258b).	«Teoría de la comunicación. «Teoría de la educación popular «Teoría del marketing. «Comunicación. «Educación. «Medios de comunicación.	«Son los principios básicos de la educación audiovisual en su desarrollo mundial, y de la enseñanza de la publicidad, en los años 80 y 90 (29b y sig. Y 257b y sig.).	«Hay un compromiso con cuestiones políticas y sociales (33b) y con la educación formal (37b y 257b).
2. (1986a) y (1987)	«No hay situación exacta sobre la imagen, se habla de comunicación y específicamente de TV, afirmándose que toda la TV educa aunque no se lo propone (106). «La TV entretiene e informa (13b).	Medios en general y televisión en particular (11a y otras, 8a y otras).	«Determina los términos (R. Williams sobre este término, que es una falacia, a propósito de la frase de McLuhan: "el medio es el mensaje"); en el caso de la TV significa entender que su desarrollo obedeció a una especie de necesidad histórica, en vez de ser un resultado de características técnicas y culturales, y de intereses económicos y políticos específicos (17b). «Industria cultural y de comunicación. se excluye su monopolización en ciertos grupos y al trato de la información como una mera mercancía, intercambiable según el criterio de máximas ganancias (16a, 28a, 7d).	« Toda serie de imágenes en un espacio es susceptible de influencias culturales específicas. Sin embargo, no sólo el contenido, sino las formas o aspectos formales de la TV, tales como los movimientos de cámara, tipos de encuadre, efectos sonoros y visuales, color, luces, brillantez, etc. son también susceptibles de influencia cultural. La razón es que todos estos elementos no son meramente técnicos, sino que son parte del lenguaje televisivo. Contienen un código connotativo y todos los códigos, por definición, no son naturales, sino creados y organizados (19b). « La TV influye en la cultura y en la producción y reforzamiento de estereotipos dominantes (33d y sig.). «Tres maneras distintas de vincular los medios masivos de información a la educación escolar: 1) como instrumentos didácticos, 2) como medios de expresión, y 3) como fuentes de contenidos (Ortizco, 17f).	«La relación entre un programa y un espectador no es sólo de procesamiento de información. Esta relación implica una decisión del televidente de considerar como verdadera aquello que ve y consiguientemente de creerlo (21b).	Televisión, su importancia radica en que es la ley estructurante, para bien o para mal, en un referente indispensable, en ocasiones único, en el intercambio social y en la significación de la vida diaria (8d).	«En tanto institución y medio autónomo, la TV crea, produce y a la vez participa en la circulación de significados; legítima situaciones, nos interpela racional y emocionalmente, nos posiciona como televidentes individuales y colectivos de múltiples maneras para acceder a la Interacción con su programación; define cada vez más el intercambio simbólico y el sistema social de comunicación; delimita, finalmente, el ámbito de la democracia (123a). «Un televisor significa la posibilidad de distracción y aprendizaje continuos, de estar en contacto con el mundo exterior sin salir de casa (8d).	«Se incluye una relación con el lenguaje sonoro, oral, gráfico, estático, etc (8d y otras). «Según Hall "la combinación de elementos visuales y auditivos para producir el efecto de realidad requiere de un complejo y detallado proceso de "codificación". Este proceso encierra una serie de elementos y tareas, tales como montaje de imágenes, edición, efectos visuales y de sonido, estructuración del mensaje, etc. (20d).	«Heam Chesney (8). «Valerie Russett (a, b). «Stuart Hall (a, b). «N.J. Martin-Barbero (a, c). «David Morley (a). «R. Williams (a, b, c). «Israel Scheffer (a, b). «Paulo Freire (c). «James Lull (c).	«Comunicación. «Educación.	«Se usa revisión del papel de la TV en los años 80 y 90 en México principalmente, pero también se habla de la TV en términos generales y la influencia de la TV de los E.U.	«Se señala explícitamente que la EPLM requiere de un esfuerzo pedagógico para transformar desde el receptor mismo las estructuras y sistemas de comunicación en la sociedad (106a, 130c, 12z y otras).
3. Alexandrov 20 a. y 1997	«Daniel Prieto Castillo cita a Roland Barthes para definir imagen como un relato. «Toda imagen es lenguaje con una inmensa capacidad narrativa (23b).	medios (87a, 59 a y sig., 22b, 27b y sig. 30b y sig.).	Cultura escolar e industria cultural a las que se relaciona en las concepciones que la primera tiene de la otra, las cuales destaca en tres aspectos: 1) cuáles son los prejuicios acerca de los medios?, 2) ¿qué instrumentos se dan a los alumnos para que vinculen el pleoer y al mismo tiempo, la crítica de los medios?, y 3) ¿de qué manera se puede conectar el mundo de la escuela con el de la industria de los medios? (10a).	Toda la base objetiva del lenguaje audiovisual se sitúa en el proceso natural de ver y oír; además del proceso psico-fisiológico de la visión, existe un proceso mental, consciente e irreflexivo de que el ser humano sea capaz de interpretar correctamente lo que ocurre a su alrededor (31b).	«Es innegable que la tecnología controla cada vez más aspectos de la vida cotidiana. El ser humano está en contacto permanente con ella: teléfonos, en sus diversas modalidades, computadoras, red, TV abierta, por cable, Internet, videojuegos computarizados, discos compactos portátiles, etc. (20b).	Visual y auditiva (31b); prensa, historia, cine, radio, televisión, información (54b).	«Las imágenes televisivas muestran una serie de puntos de vista sobre algún personaje, algún hecho (suceso) o acontecimiento (39b).	«Su presencia en los medios de comunicación masiva le obligan a establecer vínculos con el lenguaje escrito, oral y con el lenguaje de los sonidos (radio) (14a, 66 a y sig.).	«Roberto Aparisi (7a). «Bartolomé Fariño (11a). «Daniel Prieto Castillo (17a). «Roland Barthes (21b). «Jean Piaget (22b). «Juan Ferrás (28b).	«EPLM. «Teoría educativa (contenidos). «Psicología.	«Se revisan los medios de comunicación masiva en México de los años 80 para plantear una recepción crítica y las posibilidades de aprovecharlos en los procesos educativos (8a y 10a, 1a y sig.).	«Educativo: a partir del Programa de EPLM, diseñado para ayudar a profesores y alumnos a desarrollar habilidades de pensamiento crítico, a través de su realidad y conocimientos, que permitan elegir y evaluar/educadamente los mensajes emanados de los medios (12a).

		documentos (241a). Se establece una relación de los medios y la audiencia a partir de las teorías del marketing (29b) y sig. Y 257b y sig.). La audiencia se identifica con la gente o los problemas o el tipo de humor o la sofisticación visual del anuncio. Y por asociación (es lo que se espera) se asocia a sí mismos con el producto (258b).	signos tan opuestos que sus posibles significados se multiplican ante nuestros ojos a medida que nos vamos fijando en los detalles (164a). La audiencia cultural y los valores culturales se ven relacionados entre la cultura fabricada que producen los medios (31b).	Interpretaciones (165a). La totalidad de los medios se ha abierto ahora, no sólo a la publicidad, sino a las técnicas de marketing: colocación de productos, relaciones públicas, patrocinio, publicidad de películas y discos, anuncios, manejo de noticias, creación de desinformación (36b).	Transversal al currículo (256a y sig.).	(37b).	alumnos, dejándose la responsabilidad de tomar sus propias decisiones (37b). Dado que la educación audiovisual forma parte del nuevo currículo del Reino Unido y las universidades ofrecen títulos de Educación Audiovisual o de comunicación (447b y 448b).				
En líneas una diferencia entre programas educativos cuando los productores quieren alcanzar un objetivo educativo específico y explícito y organizan diferentes elementos técnicos, lingüísticos, visuales, sonoros y de contenido con la intención de propiciar que el espectador aprenda lo enseñado (donde los conocimientos no tienen el carácter o meta de ser privativos, pero sí los de enseñar, informar o producir un producto determinado. Esto no incluye los niños no enseñados) (13a).	El profesionalismo de los docentes es en sí una ideología de la cual emana una determinación específica a la producción de programas. O sea que lo que se ha aceptado como profesionalidad de los medios no es una forma natural de realizar un trabajo específico, sino una forma construida que conlleva una serie de connotaciones culturales y políticas adecuadas para un cierto sistema de ideas y valores (19b). Según Verón, "ideología no son imágenes o conceptos, sino una serie de reglas que determinan la organización intrínseca de un discurso y el específico funcionamiento en ese discurso de imágenes y conceptos concretos (29d). La TV construye y difunde distintos estereotipos sociales (32a).	El impacto de la TV está mediado por la acción implícita o explícita de la escuela, la familia y otras instituciones y grupos de pertenencia en este caso de los niños receptores (23a).	El sujeto receptor no se enfrenta a la pantalla con la mente en blanco, sino que "trae" a ella una serie de actitudes, ideas y valores o "repertorio cultural" que pone en juego con los repertorios presentes propuestos en los mensajes televisivos (29a). Los efectos ideológicos de la TV se añaden o al contenido de la realidad que se transmite o al mal uso que de la TV hacen los propios receptores, pero no a la intervención de distintos actores sociales (propietarios de los medios, productores, profesionales, etc.) e interese en el contenido a transmitir (23d).	La TV se puede usar para "ver" cine, radio, periódicos, revistas y libros, expedientes y teatro. Se puede ver y escuchar casi todo, por eso, la TV ha sido calificada como un "super medio" (8d). El televisor, con una computadora y una casetera, puede ser usado para producciones propias u otras cosas de interés muy particular, además de que el individuo puede interactuar con una serie de mensajes a distintos niveles de complejidad y para diversos fines, desde jugar, intercambiar información o comunicarse directamente con algún interlocutor (8d).	Hay que tener presente siempre que aunque la televisión no educa, los niños sí aprenden. No nos sintamos agobiados ante el reto de intervenir conscientemente en la interacción de los niños con la televisión, ni en su aprendizaje televisivo. El que asumamos el reto seriamente, no debe significar ponernos serios y quitarle lo divertido a la vida, el reto en todo caso consiste en aprender a jugar con la televisión (45a).	Se propone una aproximación metodológica diseñada para investigar las mediaciones interpuestas por diversas instituciones sociales como la familia, la escuela y la misma TV, en la interacción que los niños y jóvenes entablan con la programación cotidiana de la TV. Se parte de una pregunta central, conllevada con una perspectiva del aprendizaje informal y se tiene un objetivo principal, categorías analíticas. Se busca generar conocimiento cualitativo (53a y sig.). También se trabaja con los padres de familia a partir de un guía didáctica como parte del Programa de EPLM (7e y sig.).	En términos empíricos se plantea la educación para la recepción como alternativa para la formación universitaria democrática del comunicador (46c, 53a y sig.).	Con base en Ma. Elena Hermeola se señala que reconocer al receptor (individual y colectivo como un sujeto actante en el escenario social es un imperativo, al mismo tiempo teórico y práctico, para su articulación pedagógica alternativa de las demandas de comunicación desde la sociedad (47c).	Hay una relación entre sociedad, política, comunicación y educación.	Hay una relación entre medios, escuela y familia (8a, 11a, 41a y sig., 56d y sig.).	El planteamiento de una EPLM es un aporte sustancial porque se acompaña de una propuesta metodológica.
Los mensajes con una determinada intención (19a). Puede haber entones imágenes y voces: por estas razones, entendemos a quienes transmiten lo que otros planean o indosan. El mensaje puede ser transformado en entones comunicadores, ya que transmiten la tarea de dar forma a los mensajes (20).	Los mensajes mediáticos juegan un papel muy importante en la socialización del sujeto a lo largo de su vida (1c).	Desde la comunicación educativa los receptores no son una masa homogénea, sino que se diferencian por grupos sociales. Desde el emisor, los receptores pueden ser considerados como punto terminal del proceso o como elementos participantes que pueden recomenzar y aún revertir el proceso (30, 31 c).	En la codificación del mensaje se destaca el marco de referencia que es la experiencia y valoración general e inmediata de la realidad: es el contexto inmediato que permite la interpretación del mensaje (30a).	Audíazlos veloces en la educación formal (22b).	La utilización de los medios audiovisuales, en muchos casos han convertido la clase tradicional en la hora del cine o en el notafoto electrónico, en caso de audiencias de un televisor o computadora (22b).	Se menciona una metodología que atraviesa de manera básica por el conocimiento (lenguaje, sintaxis, gramática, etc) (23b). Alimentar los medios en la labor educativa y establecer una dinámica comunicacional en el aula (23b). Se propone como guía el uso educativo del audiovisual, dividido en esos apartados (Juan Ferré) (23b). Revisión de los materiales a utilizar y selección programática de acuerdo a planes y programas de estudio (24c).	A través del Programa de EPLM, Desarrollo de la Visión Crítica, promovido por la Secretaría de Educación Pública.	Su objetivo es articular temáticas de interés para los niños, provenientes de los medios de comunicación con su realidad cotidiana, aprovechando los mensajes como dispositivos pedagógicos que permitan apoyar los contenidos programáticos escolares, esto es, convertir en una experiencia educativa la exposición cotidiana de los alumnos ante los medios de comunicación (Colección, EPLM, Desarrollo de la Visión Crítica) (c).	Es el vínculo con la comunicación y la educación.	Es relacionado con los medios, la escuela, la familia y el educando.	Propuesta del Programa de EPLM estructurado en cinco ejes temáticos, ordenados estratégicamente para reconstruir los mensajes de los medios (13a). Sus límites son la cobertura y la continuidad del Programa.
Los creadores de imágenes son como instrumentos que transmiten un mensaje técnico, con esos instrumentos canalizan sus ideas y marca una intención dominante de la estructura de los mensajes (21a).	El objetivo del operador es un hecho muy subjetivo, puede que haya manipulación de la realidad [...] La credibilidad de la información que nos transmiten los medios depende de la confianza que nos merece el comunicador (29L).	Dado que son nosotros, los hechos de comunicación, las cuestiones sociales, las formas de conducta... se escapan de manera general y a veces en el aspecto individual por razones de integración (31).	Mediación, rapidez, motivación y repetición son algunas de las características propias de los medios de comunicación que inciden sobre nuestros alumnos.iendo así, se ha de estudiar la imagen de los medios de comunicación	Se plantea un análisis crítico de los medios de comunicación desde como: a) que la sociedad apoye a la educación audiovisual y comprenda su valor; b) que haya una formación inicial por parte del profesorado ajustada a los	Desprendernos de la "imagen", se hace un tratamiento de la información, refiriéndose con esto a una metodología activa en la cual el alumno crea su propio material de aprendizaje en la búsqueda de conocimiento	A través de una propuesta escrita: "aprender con imágenes", explicando y dando a conocer la vida en el aula con relación al tratamiento de la imagen mientras se trabaja, para aportar herramientas teóricas y prácticas que puedan servir de guía	El uso de la imagen en el campo educativo con base en tres pilares. 1) lectura de imágenes y audiovisuales, 2) situación de los audiovisuales y la alfabetización audiovisual en educación, y 3) estilos y estrategias de aprendizaje durante el tratamiento de	Se establece una relación entre comunicación, educación y psicología.	El vínculo que se plantea es entre profesores y alumnos de educación básica.	Es un aporte para el uso de la imagen en las estrategias de aprendizaje.	

Quin, Robyn y Bertie McMahon, en Aparici, R., op. cit. b	Se habla de textos visuales considerando como representaciones (225b).	Se habla de imágenes en los medios (225b).	Industria de la conciencia: considerando al papel que juegan los medios para «genarse los corazones y las mentes de la gente» (199b).	El acto de representación es un concepto importante en el estudio de los medios, dicho acto proporciona preguntas claves sobre qué puede decirnos una imagen acerca del mundo (227b).	El estudio de estereotipos en los medios es un modo útil de estudiar el nexo entre imagen e ideología (227b).	Se alude a la imagen mediática y se mencionan la fotografía y la propaganda (198b, 225b, 226b y otras).	Periendiendo a los medios al frente se señala que éstos representan personas reales y sucesos que juegan y siguen jugando, posiblemente o de la voz de un locutor, no se puede asegurar una interpretación predeterminada por parte del público (228b).	Aunque la mayor parte de imágenes llevan instrucciones explícitas de cómo deben ser interpretadas a través del uso de las palabras o de la voz de un locutor, no se puede asegurar una interpretación predeterminada por parte del público (228b).	Es una posición basada en su experiencia personal sobre la enseñanza audiovisual, el problema de la representación y la función del estereotipo.	»EPLM. »Comunicación. »Educación.	Se trata de la experiencia obtenida en la enseñanza de los medios en Australia durante los años 90 (159b y sig., 225, y sig. Y 415b y sig.).	Pedagógicos educativos (161b, 227b y otras).	
Regorio Aguilar, Blas, en Aparici, R., op. cit. b	»La situación a la imagen va implícita en la reflexión que se hace de los medios audiovisuales y los que se tiene como manifestaciones sociales —los mass media—, que se sitúan dentro de la industria de la información y entretenimiento (308b). »Se alude a la imagen a través de la fotografía y el fotomontaje el que se tiene como un texto visual, en el cual predomina la ruptura que se realiza en dos direcciones: la ruptura de la forma y con la forma (305b y 306b).	»Mediática (304b y sig.). »Estética (305b, 306b y otras).	Industria del entretenimiento: los medios audiovisuales que los integran son considerados subproductos culturales (305b).	»Nos encontramos ante un fenómeno de una triple dimensión: social (mass-media), lingüística (modelos comunicativos) y semiótica (discursos y textos audiovisuales) (306b). » Toda fotografía nos remite inmediatamente a un referente situado en el plano de la realidad, de la que se supone es una fiel reproducción (317b).	En la última década (años 90), el fotomontaje aparece protagonizando de manera sistemática la mayoría de las campañas publicitarias, bien a través de la prensa o de las vías publicitarias (306b).	Fotográficas, que se la identificación más sencilla del fotomontaje publicitario, aunque el fotomontaje ataca directamente contra la esencia del encadre fotográfico y renege del referente (306b).	La cosmivisión de los occidentales de finales del siglo XX mira al hombre en el centro de una constelación de imágenes que producidas por los mass-media, van apareciendo y ocultándose siguiendo el ritmo misterioso del cual cuesta trabajo dudar. Imágenes que aparecen en lugares diversos y con diferentes formatos, imágenes que son recreadas y que se transmiten retardando el tiempo y al espacio. Imágenes que reflejan aspectos internos y externos a nuestro yo... (310b).	Aparece una nueva concepción que sitúa los mensajes producidos con imágenes en relación con los lingüísticos, dotando a cada uno de ellos de sus propias peculiaridades y descubriendo sus semejanzas. ...Los sistemas modalizadores secundarios (al igual que todos los sistemas semiológicos) se constituyen a modo de lenguaje... Puesto que la similitud del montaje se realizan aspectos internos, todos los tipos de modelos superpuestos sobre la conciencia del hombre, incluido el arte, puede definirse como sistemas modalizadores secundarios (J.M. Lotman) (305b).	»J.M. Lotman (305b). »R. Barthes (306b y otras). »R. Aparici. »D. A. Dondi.	»EPLM. »Gramática de la imagen. »Comunicación. »Educación.	Se revisan los medios audiovisuales, el fotomontaje en particular, y su inculcación en la educación universitaria de España en los años 90 (304b).	Educativo: partiendo del estudio de los medios audiovisuales en general y el fotomontaje en particular.	
Tyner, Kathleen (1995a) y en Aparici, R., op. cit. b	No hay una definición explícita de la imagen, sino del audiovisual definido como comunicación mediada. No son "reales", aunque intentan imitar la realidad (39b).	Mediática (39 y 40) con peso en la televisión (183, 190).	»Industria de los medios, garantía de las economías (40b). » Cultura de los medios y del consumo, tan naturales en Estados Unidos (177b). » Cultura popular, el gran negocio en los E.U. (177b). » Industrias de la imagen que en cuanto a su creación y distribución hace de los E.U. líder económico mundial (177b).	Aunque los documentos audiovisuales no son reales, pueden modelar nuestras actitudes, conductas e ideas sobre el mundo. El locutor espectáculo de la WWII, Walter Lippman, lo denominó el mundo externo y las imágenes de la cabeza» (39b).	El 80% de los norteamericanos reciben la mayor parte de las noticias y de la información por la TV, y es que asociar la TV con el entretenimiento y no con el estudio que uso puede tener en las clases (190b).	Se hace referencia a los medios en general y a la TV en particular (40b y 183b y sig.).	Entre las funciones de la industria de los medios está difundir los mensajes de los anunciantes con el objetivo de vender sus productos. Es así que la publicidad dirige esta industria (40b).	Se hace una confrontación entre programas de televisión y la palabra impresa (181b, 180b y sig.).	»James Brown (180b). » Patricia Wheeler (180b). » James Anderson (183b). » Jacques Derrida (184b). » Michel Foucault (184b). » Len Masterman (185b). » John Pungente (181b).	»Teoría de la educación. »EPLM. »Proyecto de comunicaciones de los Jesuitas. »Comunicación. »Educación.	Es una revisión de la educación audiovisual en los E.U. de los años 90, con un resumo histórico, grosso modo, en el siglo XX (177b y sig.).	Educativo: » Considerando el suyo y declive de la signatura de destrezas de visionado crítico a finales de los 70 que sirve de ejemplo seleccionador de la oportunidad perdida a nuestra época de la edad contemporánea respecto de la alfabetización audiovisual (178b). » Promoviendo el acceso a la información y a los equipamientos de los medios que constituyen un complemento lógico e importante en un programa completo de enseñanza de los medios (195b). » Concluyendo que los profesores de medios pueden hacer mucho para explicar la relación entre alfabetización, tecnología y sociedad, y para determinar el rumbo de la educación moderna (202b).	

1.4. LÍNEAS DE INTERPRETACIÓN

LÍNEAS DE INTERPRETACIÓN

AUTOR	CAMPO SEMIÓTICO			ARGUMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA		TIPOLOGÍA			FUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO	POSICIÓN EPISTEMOLÓGICA	CONTEXTO SOCIO-CULTURAL
	CONCEPTO	NATURALEZA DE LA IMAGEN	CATEGORÍA RELACIONADA	ARGUMENTO PRIMARIO	ARGUMENTO SECUNDARIO	TIPO DE IMAGEN	FUNCIÓN	VALOR ESTRUCTURAL			
<p>Todo los autores aquí consignados parten del análisis de los actos de comunicación y educación y de su papel en los procesos socio-culturales, también de la investigación de las relaciones entre medios, escuela y familia. No obstante, cada uno se insertan en vertientes que se distinguen por el contexto donde se ubica, su teoría, posición, línea, etc.</p> <p>» Corriente: a excepción de Ferrés y Pró, todos los demás autores pertenecen al paradigma de EPLM, siendo de los más influyentes en mundo anglosajón Masterman, Tynar, Greenaway y Quin. En Iberoamérica y Latinoamérica sobresalen Orozco, Fuenzalida, Aparici y Matilla.</p> <p>» Teoría: — Está la teoría del Lenguaje Total de Gutierrez, muy referida por los otros, pero poco practicada. — Destaca la influyente teoría de las mediaciones en la cual se ubican Orozco y Charles.</p>	<p>» Aunque también se hace referencia a las imágenes sonoras y mentales, hay una atención específica a la imagen visual a la que se conceptualiza como una representación de la realidad sin ser la realidad, sólo un analogon y la que media entre el individuo y el universo. » Se coincide en que las imágenes visuales son un sistema de signos, un lenguaje, una forma de expresión o de comunicación cultural. Son un modo de significar. » La mayor parte de los trabajos de EPLM se refieren a la imagen a través de los medios de comunicación. Se mencionan el cine, video, audiovisual, fotografía, publicidad y, sobre todo, la TV. Pero, definitivamente, si se hace referencia a la imagen, el problema es que hay una escasa fundamentación semiológica, iconológica sobre su conceptualización. No se distingue con claridad un estatus semiótico de la imagen, a lo que se llega es a la revisión de los elementos que la conforman.</p>	<p>La naturaleza de la imagen es psico-socio-cultural, estética, plástica, pero se destaca su naturaleza mediática y, sobre todo, televisiva. Superficialmente se alude a la imagen técnica o tecnológica (creada por computadores).</p>	<p>Se vincula la imagen a ciertas categorías entre las que destacan: la industria cultural (empresas, instituciones productoras de símbolos para el mercado), sociedad de consumo (que valora lo que ella pone de moda y donde los medios constituyen una escuela vertical alienadora y masificante), cultura popular entendida a la luz de la cultura, cultura de masas y globalización (que impactan economía, política y cultura).</p>	<p>Inudablemente los argumentos para hacer referencia a la imagen, de manera directa o indirecta, se basan en las temáticas más variadas, casi todas centradas en el papel de los medios y los procesos socio-culturales; su influencia en la conducta e ideas; el análisis e identificación de su lenguaje y sus signos básicos; la falta de conocimiento sobre ella, sus vínculos con los procesos educativos y la necesidad de una alfabetización audiovisual.</p>	<p>Al abordar específicamente el tema de la imagen o algún aspecto mediático que tenga que ver con ella, los argumentos son múltiples destacando la necesidad de saber leer y escribir signos visuales ante su preponderancia en los medios y lo fascinante que resulta varios en los distintos soportes. Además, en esta relación imagen-medio se reconoce la transformación que están provocando en la psicología humana y en la vida social, hoy más todavía con la intervención de la informática y los entornos multimedia.</p>	<p>El tipo de imagen (fija y móvil, visual y sonora) es definido explícita o implícitamente según el soporte técnico que abarca casi a todos los medios y más cuando se habla reiteradamente de audiovisual. En la especificidad se incluye la imagen cinematográfica, fotográfica, informática, publicitaria, radiofónica, historista, video, prensa, cartel. Se señala que cada uno tiene las características propias del medio donde interviene.</p>	<p>Se reconoce que la imagen tiene una función con respecto al mundo y que, por ende, interviene en los procesos socio-culturales, desde donde se le vincula con el pensamiento y la reflexión, con el entrenamiento y el ocio, etc. Desde luego, se considera que por los significados que proporciona, el mundo es visto de diferentes maneras y por lo tanto amplía el conocimiento.</p>	<p>Predomina la idea de que así como el discurso de la imagen se sostiene en su relación con los lenguajes sonoro (sonidos naturales, música), verbal (oral, escrito) y digital, el audiovisual se basa en la relación del signo técnico y el signo lingüístico, convirtiéndose en un elemento con sus propias características, posibilidades y limitaciones.</p>	<p>El vasto soporte teórico muestra que el estudio de la imagen no se ha realizado desde un ámbito disciplinario, sino multidisciplinario, teniendo como base la comunicación y la educación. Desde ahí se sostiene en teorías sociológicas, del lenguaje, de mediaciones, del cine, pedagógicas, psicológicas. En este contexto también es notorio que los países que investigan o aplican la EPLM es de una manera insular.</p>	<p>idem</p>	<p>Los trabajos sobre medios de comunicación en algunos países europeos, latinoamericanos, E.U., Australia y México hablan de un auge que inicia en la década de los 70, continúa en los 80 y en los 90 se deja ver un declive, al cual señala Len Masterman. En este contexto también es notorio que los países que investigan o aplican la EPLM es de una manera insular.</p>

CULTURAL	PRODUCCIÓN		DESTINATARIO		APLICACIÓN			VINCULO CON EPLM	EPLM COMO PARADIGMA			
	ATRIBUCIÓN	INTERVENCIÓN	TIPO DE RELACIÓN	IMPLICACIÓN ASOCIOLÓGICA	USO	EXTRATEMA	METODOLOGÍA		PROYECTO PEDAGÓGICO	ÁREA EPISTEMOLÓGICA	CAMBIO SOCIAL	APORTES Y LÍMITES
<p>Los autores aquí citados van con claridad un propósito educativo, sentencias involucrando los ámbitos (formal, informal e informal). En algunos casos sólo se dejan ver compromisos éticos y políticos.</p>	<p>Se considera que los mensajes mediáticos, incluidas las imágenes que invaden los espacios personales, contienen las intenciones y modos de ver la realidad, de unos creadores que son parte integrante de empresas que difunden valores e ideas socialmente legitimados. Aquí se reconoce que se ponen en juego contenidos simbólicos, ideologías, estereotipos, incitación al consumo, etc. repercutiendo en los procesos educativos.</p>	<p>Idem</p>	<p>En la relación con los medios y la imagen se destaca la historia personal del destinatario en quien, por sus actitudes actitudinales, recae el poder de los medios, entre los cuales la TV es su fuente principal de conocimiento. Por lo tanto se proponen filtros críticos para la mejor interpretación de los mensajes y la reducción de su manipulación y más el se considera que los medios y sus imágenes, en su concepción de educación, entretenimiento e información, han cambiado nuestra percepción del mundo, de nuestras creencias, valores y conocimientos.</p>	<p>Idem</p>	<p>Entre los usos que se le reconoce a los medios de comunicación en general, audiovisual, TV e imágenes en particular, está su poder socializador, su influencia informativa, comunicativa, educativa y de entretenimiento, por lo cual la enseñanza de los medios debe ser aplicada en los procesos de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>Se coincide en que debe haber una educación para los medios y para la imagen y una educación con los medios y con la imagen. Es la propuesta de llevar la imagen televisiva al aula conociendo más y mejor los códigos que conforman el lenguaje audiovisual. Se destaca la idea de Orozco de que la TV no educa, pero los niños sí aprenden.</p>	<p>No hay una metodología, no digamos homogénea, sino transversal a la EPLM. De ahí las interrogantes: » ¿por qué la EPLM avanza con dificultad y no se concretiza en proyectos completos que puedan ser evaluados con seguridad? (Manuel Morán Costa, en R. Aparici, op. cit. b, 55). » ¿Se han enriquecido las metodologías para la EPLM o se han estancado? » ¿Las metodologías han enriquecido la EPLM o la han estancado? Se requiere analizar y aplicar metodológicamente la imagen desde sus contextos más variados..</p>	<p>Integrantes de la corriente EPLM los autores promueven la introducción de los medios en la currícula escolar. En estas propuestas es esencial la alusión a la imagen, más bien se hace referencia a los medios y vuelven a destacar las referencias a la TV.</p>	<p>El proyecto pedagógico se centra en la formación audiovisual como un proceso de alfabetización de la población en general, de igual forma como se ha implementado la alfabetización para aprender a leer y a escribir. Pero, para esto, se requiere un trabajo más organizado, homogéneo y aglutinado. Qué no sean casos aislados, sino un trabajo sistemático, bajo metodologías puestas en práctica en la escuela, asociaciones, grupos de colonias, etc. (Mercedes Charies, 13b).</p>	<p>Lo que se distingue es que la EPLM a partir de su base comunicativa y educativa se apoya en la psicología, lingüística, semiótica, expresiones artísticas. Pero, además, al estar inserta en los procesos socio-culturales la alcanzan la política y la economía.</p>	<p>Lo que se distingue es que la EPLM no deja de guardar una relación entre medios, escuela y familia y, a su vez, con el ser social y ser individual.</p>	<p>» Entre sus aportes está el argumento general (y su ejercicio) de que es una prioridad social alfabetizar médicamente a la población contemporánea. » El que la EPLM, aunque de manera lenta, vaya avanzando y, sobre todo, se esté sosteniendo como proyecto. » Entre sus límites es que no se muy explícita la información sobre los resultados de la EPLM en los lugares donde se ha aplicado, por ejemplo: — ¿Qué beneficios ha traído? — ¿Cómo han impactado sus acciones? — ¿Qué se ha comprobado en cuanto a la relación medios-sujeto-escuela? — ¿Por qué se va centrando la información hacia los medios y se van dejando el margen ámbitos específicos, como el de la imagen? (Cary Bazalgata, en R. Aparici, op. cit. b, 128).</p>

<p>como la TV, el salón de clase y la familia. Se puede citar a Orozco, Gutiérrez, Fuenzalida, Martínez y Davis. Algunos se refieren a los medios en general, apenas mencionando las nuevas tecnologías por cuestiones del período histórico.</p>											
<p>En una corriente en la cual los autores están repartidos en el bloque anglosajón (con una posición académica) y el latinoamericano (con una posición socio-cultural), se puede plantear como una debilidad, que en sus estudios se aborde la imagen desde los medios en general y de la TV en particular. Poco se estudia como tal, pero no su estatuto semiótico, más bien se avanza en su papel socio-cultural y, sobre todo, en su lenguaje.</p>	<p>Es insuficiente definir a la imagen como un sistema de signos, un modo de comunicación o una representación de la realidad, refiriéndose a ella desde los medios de comunicación, sobre todo de la TV. Para conocerla más es necesario apelar a su estatuto semiótico y desde ahí establecer sus vínculos con la sociedad, la comunicación y la educación.</p>	<p>Destacar la naturaleza mediática de la imagen, principalmente de la TV, conlleva el riesgo de dejar en la superficialidad otras formas icónicas (estéticas, plásticas, etc) que también están involucradas en los procesos socio-culturales y educativos.</p>	<p>Relacionar la imagen con la industria cultural, la sociedad de consumo y la sociedad de masas es importante para saber de dónde emana y su impacto cultural, político y económico.</p>	<p>A pesar de la diversidad de argumentos primarios se debe reconocer que el tema de la imagen está delimitado por los procesos socio-culturales y educativos y el papel de los medios.</p>	<p>A pesar de la diversidad de argumentos secundarios se debe reconocer que el tema de la imagen se centra en la importancia de conocerla por la influencia social que tiene.</p>	<p>Abarcar todos los tipos de imagen mediática mínimamente deja saber de su asistencia, aunque no garantiza un conocimiento real sobre sus usos sociales, mediáticos y educativos</p>	<p>Considerar que la función de la imagen se amplía el conocimiento sobre las cosas del mundo es un planteamiento fundamental al involucrarse formas de significación y de interpretación. Con ello se asienta que ver es un proceso sociocultural.</p>	<p>Ante la falta del estatuto semiótico de la imagen resulta frágil el reconocimiento de la relación entre el signo icónico, lingüístico y el lenguaje sonoro.</p>	<p>Aunque en la EPLM la base es la comunicación y la educación, el estudio de la imagen se hace desde los medios y de manera multidisciplinaria. ¿Esto trae alguna problemática, considerando que en la complejidad de la imagen se puede apelar a la especificidad, por ejemplo cuando se habla de signo icónico?</p>	<p>idem</p>	<p>El que la EPLM se ejerza en el mundo de una manera lineal, teniendo su supe en los años 70 a 90, y avanzando lentamente en pleno desarrollo de las nuevas tecnologías hace suponer, por un lado la intervención de intereses políticos y económicos y, por otro una problemática en sus métodos.</p>

<p>Destaca una posición académica y otra socio-cultural. En ambas se alude a la imagen desde los medios, principalmente la TV, por lo cual se la liga a la industria cultural, y se le define como una representación de la realidad, incluso en los estudios específicos sobre ella.</p>	<p>El papel de los medios en los procesos socio-culturales y educativos, la relación que en ellos entablan los signos icónicos y lingüísticos, obligan a una alfabetización audiovisual.</p>	<p>El estudio de la imagen desde la EPLM, en todas sus épocas, ha sido multidisciplinario, sin dejar de lado los compromisos sociales y educativos.</p>	<p>A los medios se les reconocen sus cualidades para socializar, informar, entretener y educar, al productor se le tiene como un transmisor de ideologías y al destinatario se le considera un ser crítico y manipulable por los mensajes.</p>	<p>La estrategia es una educación para y con los medios y con la imagen, introduciéndola en la currícula escolar a través de una metodología que hasta el momento no es transversal al proyecto y con lo cual se complica su evaluación y no deja ver con claridad sus resultados.</p>							
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--	--	--

<p>Las autoras destacan la libertad comprometida y educativa, pero en una mercado donde predomina el control político entre los autores anglosajones y latinoamericanos. ¿Hay el desarrollo crítico, social, cultural y económico?</p>	<p>Si en nombre de una empresa, que tiene su propio modo de ver la realidad, el productor transmite valores, ideologías, símbolos, estereotipos, entonces cabe preguntar ¿Por qué en la EPLM no se plantean estrategias específicas y ampliamente incluyentes dirigidas a la empresa y al productor? ¿Es suficiente afrontar el problema desde la recepción?</p>	<p>idem</p>	<p>Uno de los grandes problemas a resolver es la actitud crítica del destinatario ante los mensajes mediáticos, lo cual lo hace manipulable en sus valores y conocimientos. Se insiste en hacer públicos críticos, pero se deben ver los métodos y sus resultados, si las estrategias de cobertura de la EPLM son apropiadas, quizá para saber de esto ayudaría comparar la capacidad crítica de mexicanos usuarios de medios y australiano o ingleses donde los medios son parte de la currículo escolar.</p>	<p>idem</p>	<p>Los usos de los medios e imágenes son fontales, lo mismo socializan que individualizan, informan y ocultan, educan y manipulan. La cuestión es equilibrar el vínculo entre productores y las audiencias..</p>	<p>La estrategia central del paradigma es educar para y con los medios y la imagen, lo cual es una prioridad mundial dada la omnipresencia mediática contemporánea.</p>	<p>La metodología para los proyectos mediáticos y del uso de la imagen es muy diversa y nada transversal a la EPLM lo que históricamente ha impedido su evaluación clara.</p>	<p>Integrantes de la corriente EPLM, los autores promueven la introducción de los medios en la currículo escolar. El problema es que ponen como objeto de estudio e instrumento de enseñanza, en primer lugar a la TV, luego a la radio, historietas, fotografía, etc. y, sucesivamente, a la imagen, pero no en la riqueza de sus manifestaciones.</p>	<p>Un proyecto pedagógico que se centra en la formación audiovisual como un proceso de alfabetización de la población en general, debiera emular la forma como se ha implementado la alfabetización para aprender a leer y a escribir. Hacerlo parte de las políticas educativas oficiales como las matemáticas y el español. Esto requiere un trabajo más organizado, homogéneo y aglutinador. Qué no sean casos aislados, sino un trabajo sistemático, bajo metodologías puestas en práctica en la escuela, como educación formal; en asociaciones, grupos de colonias, etc., como educación no formal.</p>	<p>La EPLM, basada en la comunicación y la educación, es alcanzada por diversas disciplinas, aún así el estudio de la imagen visual es frágil, se le ha recuperado más para la práctica que para fundamentarla teóricamente.</p>	<p>Las categorías del campo social para la aplicación de la EPLM está sumamente delimitado: medios, escuela y familia.</p>	<p>Resumiendo el trabajo de investigación y de análisis crítico sobre el papel de los medios en los procesos socio-culturales contemporáneos se puede señalar que el aporte principal de la EPLM es su propuesta de alfabetización mediática de la sociedad. De igual forma, se pueden marcar sus límites en la falta de claridad de sus resultados y, en ese caso, en la ausencia de trabajo sobre el estatuto semiótico de la imagen.</p>

2. CONVERSACIONES

ROMÁN GUBERN¹⁰²

Conversación con Humberto Calderón
4 de diciembre de 2007



HC: ¿Cómo introducir al hombre común a esta condición semiótica de la imagen, cómo enseñar a leer imágenes, por dónde empezar?

RG: Se supone que el niño aprende casi espontáneamente a leer la imagen con el televisor doméstico. Yo estoy en desacuerdo y lo he dicho muchas veces: hay que enseñar al niño a ver críticamente la imagen, es decir, a interpretar sus diferentes niveles de denotación, de connotación, de figuras retóricas, de metáforas, de metonimias, etc. Se le debe enseñar a defenderse de la manipulación icónica y de la agresión publicitaria. Por tanto, yo introduciría en los sistemas de enseñanza reglados, una asignatura que se llamaría “aprendizaje de imagen”, no sólo para enseñar a leer críticamente la imagen sino, a producirla

porque hoy los utillajes que tenemos son tan abundantes y no podemos permanecer al margen de ellos. Yo recuerdo que en los años 50 decía Alberto Atua: “llegará un día en que la cámara de cine sea como el bolígrafo”. Y ha llegado ese día, ya lo tenemos, por tanto hay que enseñar al niño a leer críticamente la imagen y a escribir con imágenes. Es una asignatura pendiente que tenemos en todos los países modernos.

HC: Doctor, de igual modo que enseñar a leer y a escribir, a sumar y a restar, yo creo que así se requiere enseñar la imagen. ¿Por qué considera usted que no se ha hecho?

RG: No se ha hecho porque parece obvio que la imagen es similar, entre comillas, al objeto y no se requiere saber más de ella. Sin embargo, todos los semiólogos sabemos que la imagen es un *constructo*, que tiene, como decía Roland Barthes, como un símil de la cebolla, diferentes capas, está lo denotativo y lo connotativo, lo realista y lo simbólico, lo que pertenece al artista y lo que pertenece a su época, etc. Además, se ha obviado, en verdad, que el sistema escritural,

¹⁰² Estas conversaciones se llevaron a cabo con el apoyo de Elva Rosa Morales Lara, coordinadora del Programa de Investigación y Documentación en Comunicación Educativa, durante la Muestra Iberoamericana 2007 de Televisión y Video Educativo, Científico y Cultural, organizada por la Dirección General de Televisión Educativa, celebrada en el Centro Nacional de las Artes, Ciudad de México, 3 al 6 de diciembre.

todo el campo de la escritura fonética, es más complejo y más arbitrario, y por ser más complejo y más arbitrario se ha considerado que es lo único. Pero es evidente que el aprendizaje de la imagen, también muy complicada, pero muy importante en las relaciones humanas, es una estructura pendiente en nuestra cultura.

HC: ¿Intervienen cuestiones políticas e ideológicas?

RG: Sí, porque la imagen no es inocente; o mejor dicho, la mirada del hombre sobre la imagen no es inocente. La imagen ha sido un arma de propaganda tremenda en las guerras, por ejemplo. La forma de suscitar odio al enemigo, con la caricatura, con la imagen torva, y viceversa. El uso de la imagen, para ejemplificar, por el hitlerismo, por el estalinismo, por todos los regímenes, por Mao Tse Tung. Es decir, la imagen ha tenido una instrumentación política muy evidente. Es un arma de guerra, un arma de lucha ideológica, razón de más para que la gente, para que los jóvenes, para que los niños aprendan a leer críticamente imágenes y descifrar su constelación de sentidos que, muchas veces, no son obvios, sino que son subliminales, resultando más engañosos.

HC: Usted, como estudioso de la imagen ¿cómo la vislumbra en los años venideros? Con años venideros, me refiero a la próxima década.

RG: Bueno, ahora mismo estamos en la era digital, esta época de la digitalización es joven, tiene 20 años. La otra, la virtual, está naciendo y ese fundamento de la virtualidad, cada vez más, tiende a reemplazar o sustituir a lo real. La famosa realidad virtual inmersiva con un



casco, es un ejemplo muy conocido. Evidentemente, eso supone un reto muy novedoso porque es la imagen envolvente, ya no es la imagen externa, sino yo entro en una imagen porque desaparece el encuadre y al desaparecer el encuadre yo soy parte de la imagen. Ahí, planteamos fundamentos teóricos y filosóficos, incluso identitarios, muy interesantes. Son los retos que tenemos ahora mismo. El desarrollo de la imagen digital postanalógica y su utilización en la red virtual es el gran reto del siglo XXI.

2.2. EDGAR MORIN

Conversación con Humberto Calderón
6 de diciembre de 2007



HC: Doctor, con esta sociedad hipermediatizada ¿cómo ve el espíritu del tiempo que vislumbró usted hace 40 años?

EM: Pienso que las ideas fundamentales en estos tiempos van hacia muchos cambios, pero los cambios que se están haciendo van en el sentido de lo dicho en este libro. Este libro va a tener una nueva edición en París, recomendable en vez de fútbol.

HC: Con las nuevas tecnologías los públicos ya no son aquellos de los años 70. Ahora se tienen que redefinir. ¿Cómo los define, usted?

EM: No se puede definir eso, digamos que se visualiza, que se analiza: Hay una capacidad de las nuevas generaciones de entrar en el mundo de las computadoras, de la informática, de conocer este mundo. A todas partes van con el medio porque ya no hay cables. Yo sé que se avanza y es una cosa muy positiva. Pero, por ejemplo, con Internet entramos a lo mejor, y también a lo peor. Es la gran cosa que ayuda a la comprensión de los problemas planetarios. Yo hice varias discusiones por esta vía con estudiantes chinos, hasta China. Fue muy interesante este tipo de contacto.

HC: Doctor, ¿podemos hablar de un desacuerdo medios-escuela?

EM: Sí, y yo pienso que la escuela debe utilizar los medios de comunicación, pero en su papel no acepta el reto. La escuela no es únicamente el papel de maestro, un papel personal, porque es también un lugar de comunicación, donde se hacen los amigos, las amigas, los amigos de la escuela son amigos que duran toda la vida. Es importante esto porque ya no son sólo cosas de la escuela, sino de la vida. Los amigos y las amigas fuera de la escuela.

HC: ¿Es más acentuada esta situación en la escuela latinoamericana?

EM: Pienso que en los países de América Latina, donde hay problemas tan hondos, tan trágicos, hay una vitalidad. Digamos, el mundo de la enseñanza no es un mundo que viva en

una torre cerrada al fuego de la vida. Tienen un sentido los problemas de la población, de los pueblos. Pienso que no es una casta cerrada, porque en el mundo intelectual también hay extravitalidad. Pienso que hay un porvenir importante para el planeta por el papel educativo de la América Latina. Sus aportes para la comunicación son algo muy importante.

HC: Es importante que un pensador como usted le dé a la educación ese papel tan relevante...

EM: Ya lo mencionaba en mi conferencia, de que en Rousseau hay una palabra sobre la educación, que se llama vivir. Quiero que se enseñe a vivir. La educación no es únicamente aprender varios conocimientos, es aprender a vivir y necesito vivir en la cultura, y necesito un poder de comprensión, luchar contra los errores, que son de hoy y pueden traer la perdición. Pienso que es una necesidad por superar, la inmadurez emocional y espiritual de los humanos. Aquí se ve el papel vital de la educación y también el orgullo de participar.

HC: Doctor, ¿qué sucede cuándo a las personas se les enseñan formas de vida desde las interrelaciones sociales, desde la escuela, desde los medios?

EM: La humanidad tiene la capacidad de conocer. Conocimiento es organizar las informaciones para encontrar el sentido que tiene el conjunto de información. Los conocimientos están separados los unos de los otros y no tienen conexión: conocimiento



demográfico, económico, político, social o religioso. Entonces empieza el arte de integrar los conocimientos a la vida, para desarrollar la propia vida. Pero, existe el riesgo de que los conocimientos nos hagan ciegos sobre los problemas fundamentales. Podemos saber de economía, política, religión, arte, pero si no le damos conexión a esos conocimientos tendremos una realidad aislada, un error cognitivo que puede tener graves consecuencias, como la guerra, que es la pérdida de la felicidad.

2.3.

MERCEDES CHARLES CREEL

Conversación con Humberto Calderón
6 de diciembre de 2007



HC: Maestra Charles Creel, ¿por qué plantear una educación para los medios?

MC: Porque vivimos en un mundo mediático y necesitamos preparar a la gente para enfrentarse a esa circunstancia que forma parte de su momento histórico, donde las imágenes y los medios han adquirido un papel protagónico en su vida diaria. Estamos en un universo mediático y debemos ser sensibles a ello. Por eso, la educación para los medios no solamente debe operar para los niños y niñas, sino que debe incluir a todo ser humano. ¿Por qué? Porque todo mundo estamos

expuestos todos los días a cientos de miles de mensajes mediáticos, mensajes fijos, mensajes a través de video, a través de televisión, a través del cine, a través de la publicidad que encontramos en la calle. Por todos lados nos hacen llegar discursos mediáticos, mensajes sonoros y visuales. Entonces, es muy importante generar una conciencia de este enfrentamiento que tenemos cotidianamente con los medios y que de alguna manera nos están influyendo en nuestra visión del mundo, en la manera en que vemos la sociedad, en la forma en que nos vemos a nosotros mismos, a la gente que nos rodea. Eso hace que la educación para los medios sea fundamental en la actualidad.

HC: Maestra, usted trabaja la EPLM ¿Cuáles son los límites que detecta en esta corriente?

MC: Yo creo que tiene muchos límites y creo que todavía no ha podido cuajar bien. Yo siento que todavía no hemos podido tener una incidencia real a nivel curricular en las escuelas, con niños y niñas de ninguno de los niveles. Hay experiencias aisladas, por eso creo que los límites son claros, los tenemos muy cercanos. Lo que tenemos que hacer es seguir luchando desde diferentes frentes para que realmente la educación para los medios sea algo cotidiano, tanto al interior de la escuela como dentro de cualquier experiencia educativa y formativa. En cualquier lugar donde haya grupos humanos y medios de comunicación.

HC: ¿Qué lugar ocupa la imagen, sobre todo la imagen mediática dentro de los estudios de la educación para los medios?

MC: Yo creo que un lugar fundamental. La educación para los medios incluye la imagen y es uno de los elementos de análisis esenciales.

HC: En la revisión que hacemos a los autores, desde los clásicos, como Len Masterman o Guillermo Orozco, se ve esa ausencia del estudio de la imagen, sobre todo desde las teorías semiológicas, del signo, de la significación, por decir algo.

MC: Ciertamente, hay ahí una especie de cojera. En la cuestión de la imagen, nos vamos más hacia la cuestión de los contenidos. Pero, yo si creo que desde el principio, desde Umberto Eco, y todos lo pioneros, se han hecho esfuerzos por abordar la imagen. A lo mejor falta incidir y consolidar un modelo que nos permita analizar imágenes en forma más efectiva.

HC: Maestra, la educación para los medios es un paradigma que parece disolverse justo con la aparición de las nuevas tecnologías en los 90. ¿Es así desde su punto de vista?

MC: No. Desde mi punto de vista la educación para los medios debe incluir y está incluyendo a las nuevas tecnologías. No se ha disuelto, lo que pasa es que nunca se ha consolidado. Con las nuevas tecnologías, creo que es importantísimo crear nuevas estrategias para el análisis de todos esos nuevos modelos mediáticos, de todos esos mensajes mediados por la tecnología.

HC: ¿Se puede hablar de la existencia de un modelo alternativo a la EPLM, una nueva propuesta que ocupe el lugar de esta corriente?

MC: Yo creo que más bien se va enriqueciendo con diferentes corrientes. Creo que la educación para los medios está vigente y estará vigente mientras tengamos medios de comunicación en la sociedad.



2.4. GUILLERMO OROZCO GÓMEZ

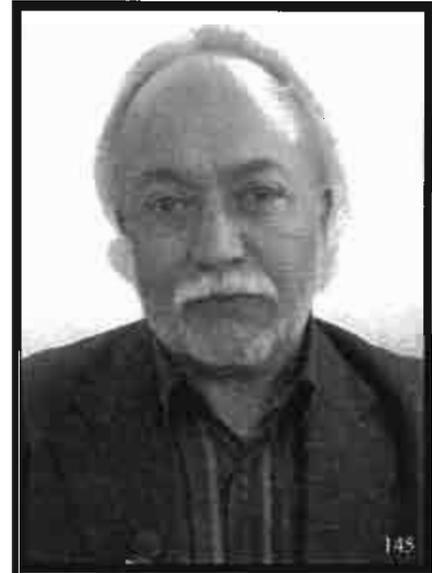
Conversación con Humberto Calderón
6 de diciembre de 2007

H: Maestro Orozco, ¿por qué educar para los medios?

G: Porque nadie nace conociendo las cosas. Tenemos que aprender y es lo mismo con los medios, tenemos que aprender a verlos, a escucharlos. Yo creo que nos tenemos que ir haciendo público, audiencia y tenemos que prepararnos para eso. Esa sería una razón de fondo.

H: ¿Los públicos aceptan educarse mediáticamente?

G: No hay resistencia, el problema es que el público está muy compenetrado con los medios. A veces queremos utilizar los medios para evadirnos de la realidad, no queremos pensar, más bien queremos sentarnos frente a la



tele para descansar, para olvidarnos de otros problemas. Se hace molesto analizar, entonces yo creo que es el mismo cansancio que padecen las audiencias, esa actitud complaciente de los televidentes lo que limita tener una relación más provechosa y crítica con los medios.

H: Usted se ha especializado en la crítica a la recepción televisiva, en las mediaciones, pero ¿qué opina del lugar que la EPLM le da a la imagen?

G: Yo creo que ocupa un lugar importante. No sé si entiendo exactamente la pregunta, pero en cuanto a la imagen, los educadores de los medios hemos utilizado quizá con poca didáctica y con poco lenguaje de la imagen una estrategia pedagógica. Entonces, sí creo que es muy importante educarnos en imagen, para poder reeducar con imágenes. Yo siempre digo a mis alumnos: para educar en la televisión no hay que apagar la televisión, hay que educar con el televisor encendido. En ese sentido, hay que educar con las imágenes, ahí, en la pantalla.

H: Se está refiriendo a la imagen mediática, pero en cuanto a la imagen desde la teoría semiológica...

G: La EPLM se ocupa de varias cosas en el terreno de la imagen, se ocupa de los contenidos, de la parte de significados, de la parte de actitudes frente a los medios, de la parte de análisis

crítico, de la parte de reflexión de los mensajes que se reciben. Desde varios aspectos habla de la imagen la EPLM.

H: Maestro, parece que la EPLM se ha centrado en la televisión ¿Y las nuevas tecnologías?

G: En parte sí, creo que desgraciadamente hay como un acostumbramiento a que la televisión ahí está, es el medio más cercano a las personas. Incluso, en la EPLM ya se le ve como algo común, y se le acepta, tratando de ya no pelear contra ella. Pero, eso se ha debido también a un enfoque no tan propicio de la EPLM anterior, en la cual había una guerra contra Televisa, una guerra contra determinados canales. Creo, que debe haber un cambio de mentalidad, sobre todo ahora que surgen nuevas competencias para los televidentes, quienes deben hacer frente de manera más autónoma a un nuevo modo de mensajes, pero no como una guerra, sino como elementos que nos van a apoyar. La EPLM tiene consideradas a las nuevas tecnologías, no para hacerles la guerra, sino como aliadas para educar.

H: ¿Sigue siendo un modelo alternativo esta corriente?

G: Sí, porque la EPLM tiene varios modelos: hay uno centrado en el contenido, otro centrado en las formas, otro más centrado en el televidente, otro centrado en la interacción entre televidentes y contenidos, dependiendo de la filosofía que está atrás. Como corriente teórica, yo diría que, por un lado, está la parte de la significación, la semántica, la resemantización y, por otro lado, todo el modelo de las mediaciones. Hay que intervenir desde distintos ámbitos porque así lo exige la interacción de los medios.



3. DECLARACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE LOS MEDIOS

UNESCO

Declaración sobre la Enseñanza de los Medios

Promulgada por representantes de diecinueve países en el Simposium Internacional sobre la Enseñanza de los Medios, celebrado en enero de 1982 en la ciudad alemana de Grünwald.

Vivimos en un mundo en que los medios de comunicación están omnipresentes: un número de personas cada vez mayor consagra buena parte de su tiempo a ver la televisión, a leer diarios y revistas, a escuchar grabaciones sonoras o la radio. En ciertos países los niños pasan ya más tiempo ante la pantalla de televisión que en la escuela.

En lugar de condenar o aprobar el indiscutible poder de los medios de comunicación, es necesario aceptar como un hecho establecido su considerable impacto y su propagación a través del mundo y reconocer al mismo tiempo que constituyen un elemento importante de la cultura en el mundo contemporáneo.

No hay que subestimar el cometido de la comunicación y sus medios en el proceso de desarrollo, ni la función esencial de éstos en lo que atañe a la participación activa de los ciudadanos en la sociedad. Los sistemas políticos y educativos deben asumir las responsabilidades correspondientes para promover entre los ciudadanos una comprensión crítica de los fenómenos de la comunicación.

Lamentablemente, la mayor parte de los sistemas de educación formal y no formal apenas si se movilizan para desarrollar la educación relativa a los medios de comunicación o la educación para la comunicación. Con alta frecuencia, un verdadero abismo separa las experiencias educacionales que proponen estos sistemas del mundo real. Sin embargo, si las razones que avalan una educación en materia de medios de comunicación concebida como una preparación de los ciudadanos para el ejercicio de sus responsabilidades son ya imperiosas, en un futuro próximo pasarán a ser avasalladoras debido al desarrollo de la tecnología de la comunicación y satélites de radiodifusión, los sistemas de cable bidireccionales, la combinación del ordenador y la televisión, los videocasetes y los videodiscos, que harán que aumenten aún más la gama de opciones de los usuarios de los medios de comunicación.

Los educadores responsables no hacen caso omiso de esos adelantos; por el contrario, se esfuerzan por ayudar a sus alumnos a comprenderlos y a percibir la significación de las consecuencias que entrañan especialmente el rápido crecimiento de una comunicación recíproca que favorece el acceso a una información más individualizada.

Ello no significa que se deba subestimar la influencia que ejerce sobre la identidad cultural la circulación de la información y de las ideas entre las culturas gracias a los medios de comunicación.

La escuela y la familia comparten la responsabilidad de preparar a los jóvenes para vivir en un mundo dominado por las imágenes, las palabras y los sonidos. Niños y adultos deben poder descifrar la totalidad de estos tres sistemas simbólicos, lo cual entraña un reajuste de las prioridades educativas, que puede favorecer, a su vez, un enfoque integrado de la enseñanza del lenguaje y de la comunicación.

La educación relativa a los medios de comunicación será más eficaz con los padres, los maestros, el personal de los medios de comunicación y los responsables de la creación de una

conciencia más crítica de los oyentes, los espectadores y los lectores. Reforzar la integración de los sistemas de educación y de comunicación constituye, sin duda alguna, una medida importante para hacer más eficaz la educación.

Por ello, hacemos a las autoridades competentes un llamamiento con miras a:

1. Organizar y apoyar programas integrados de educación relativa a los medios de comunicación desde el nivel preescolar hasta el universitario y la educación de adultos, con vistas a desarrollar los conocimientos, técnicas y actitudes que permitan favorecer la creación de una conciencia crítica y, por consiguiente, de una mayor competencia entre usuarios de los medios de comunicación electrónicos e impresos. Lo ideal sería que esos programas abarcaran desde el análisis de contenido de los medios de comunicación hasta la utilización de los instrumentos de expresión creadora, sin dejar de lado la utilización de los canales de comunicación disponibles basada en una participación activa.
2. Desarrollar cursos de formación para los educadores y diferentes tipos de animadores y mediadores, encaminados tanto a mejorar el conocimiento y comprensión de los medios de comunicación como a que se familiaricen como métodos de enseñanza apropiados que tengan en cuenta el conocimiento de los medios de comunicación, a menudo considerable pero aún fragmentario, que posee ya la mayoría de los estudiantes.
3. Estimular las actividades de investigación y desarrollo en educación relativa a los medios de comunicación en disciplinas como la Psicología a las Ciencias de la Comunicación.
4. Apoyar y reforzar las medidas adoptadas o previstas por la UNESCO con miras a fomentar la cooperación internacional dentro de la esfera de la educación relativa a los medios de comunicación.

Grünwald, 22 de enero de 1982

4. DECLARACIÓN DE MADRID

DECLARACIÓN DE MADRID

Educación y Medios de Comunicación

“La Bahía de los Cinco Vientos”

La alfabetización de la humanidad, que todavía no se ha alcanzado en nuestro mundo, ha sido una de las grandes conquistas del pasado. La alfabetización mediática es ahora el gran reto que hay que alcanzar.

No podemos aceptar que la brecha digital nos distancie y nos incomunique.

El futuro de la sociedad del conocimiento debe prestar una especial atención a esta nueva alfabetización mediática.

Preámbulo

Los abajo firmantes, personas representantes de entidades, instituciones y organizaciones sociales, de asociaciones de madres y padres, consumidoras y usuarias, profesoras y profesores, expertas en el ámbito de la comunicación y la educación, y ciudadanos en general

desde nuestro compromiso e interés común en aprovechar eficazmente las grandes ventajas de pueden proporcionar los medios de comunicación y las tecnologías de la información (TIC) para el desarrollo educativo y cultural de nuestra sociedad

desde nuestra preocupación, también común, por el progresivo deterioro sufrido por los contenidos de la programación televisiva y la ausencia de alternativas sólidas planteadas para favorecer el desarrollo de la infancia y la juventud, tanto a través de este medio de comunicación como de las "otras pantallas"

Hacemos pública la siguiente **Declaración de Madrid**, sobre Educación y Medios de Comunicación, denominada *La Bahía de los Cinco Vientos*, con la esperanza de que nuevos aires educativos soplen en nuestra sociedad de la información y de la comunicación de manera que todos podamos beneficiarnos de ellos

Madrid, 9 de febrero de 2005

PS1. Sólo si todas las personas que formamos parte de la sociedad tomamos conciencia de la importancia de este asunto, se empezará a vislumbrar una luz de esperanza en el horizonte. Es por ello que pedimos tu adhesión a esta **Declaración de Madrid** sobre Educación y Medios de Comunicación, denominada *“La Bahía de los Cinco Vientos”*.

PS2. Después de la lectura de esta **Declaración de Madrid**, el día 9 de febrero de 2005 en Madrid,

pensamos leerla y darla a conocer en El Cairo (Egipto, marzo 2005), Bruselas (Bélgica, Parlamento Europeo y CE, abril 2005), Nueva York (EEUU, junio 2005) y en otras ciudades del mundo, coincidiendo con la celebración de eventos relacionados con la “alfabetización mediática”.

Consideraciones

1. Los *medios de comunicación* son instrumentos prioritarios de ocio, entretenimiento y, de forma más matizada, de aprendizaje, para las niñas y los niños españoles. La televisión sigue siendo el medio más seguido por el espectador infantil. Niñas y niños viven en un estado de indefensión, tanto frente a los medios de comunicación tradicionales, como frente a los sistemas de información y comunicación que ha desarrollado en los últimos años la tecnología digital. Las niñas y los niños tienen fácil acceso a contenidos inadecuados; a la vez que existe una carencia de ofertas infantiles atractivas, de calidad, variadas en géneros y que eduquen en valores, tal como señala la Convención del Derecho del Niño de 1989, al recoger expresamente el derecho de todo niño al acceso a los medios de comunicación (art.17) y a la libertad de expresión (art.13).

2. En los últimos años se ha producido una profunda involución en el desarrollo de la *educación mediática* (alfabetización mediática) a pesar de la enorme importancia que los medios de comunicación tienen en la adquisición de conocimientos y valores, en la adquisición de hábitos y comportamientos y, en definitiva, en su potencial capacidad para contribuir a la formación de personas más activas, más críticas, comunicativamente más competentes y, por consiguiente, más libres.

3. Esa indefensión y las carencias de formación descritas pueden ser aún más graves en la actual etapa de digitalización y convergencia tecnológica. Sin *una educación adecuada en el uso de los medios de comunicación y de las tecnologías de la información* corremos el riesgo real de que se produzca una quiebra familiar, emparejada a una auténtica quiebra social, que provoque la brecha digital a menudo denunciada, entre info-ricos e info-pobres. Existe además el peligro real de un progresivo deterioro del sistema democrático, cada vez más sometido a la influencia de las grandes corporaciones y un aumento del riesgo de manipulación de la ciudadanía desde un punto de vista tanto político como económico.

4. Es fundamental alcanzar un nuevo paradigma en el ámbito de la comunicación social que asegure la participación en la toma de decisiones públicas de *todos los agentes implicados: administraciones, empresas, profesionales de la creación y de la información, expertos, madres, padres y usuarios en general*. Un nuevo paradigma que reconozca la importancia estratégica y de futuro de la educación en comunicación.

5. La *infancia debe ser el grupo participante y destinatario prioritario en una educación para la comunicación. Madres, padres y educadores en general*, deberán contar con los apoyos didácticos necesarios que les suministren herramientas para la educación de la infancia. Estas ayudas contribuirán, a la vez, a un adecuado aprovechamiento, en positivo, de las nuevas pantallas, los medios de comunicación y los sistemas de información, y harán posible la propia formación crítica de la ciudadanía.

Peticiones

1. El cumplimiento obligatorio de la **legislación nacional e internacional** (Directiva comunitaria de la Televisión sin Fronteras) en materia de comunicación, muy especialmente en lo que se refiere a la "protección, promoción y defensa" de los derechos de la infancia y la adolescencia, no sólo por

parte del Estado sino también por parte de las empresas privadas.

2. La creación, a la mayor brevedad, de un **Consejo del Audiovisual**, de ámbito estatal, independiente, de composición plural, encargado de supervisar el cumplimiento de la legislación y que tenga capacidad sancionadora. Un Consejo que potencie la autorregulación, defienda la libertad de expresión, proteja a la infancia y recoja las demandas de la ciudadanía.

3. El diseño de un **plan de educación global en comunicación** que asegure la formación en el uso de los medios y la tecnología de la información, así como en la elaboración y análisis de los mensajes. Esta educación en comunicación deberá facilitar el diálogo entre la infancia, la juventud y los adultos en los entornos escolares y familiares, entre otros, y promover la creatividad, así como fomentar la capacidad de análisis crítico y de autocrítica.

4. La inclusión y el reconocimiento de la educación en comunicación y de la enseñanza de los medios y de las tecnologías de la información en **los programas escolares**, desde un punto de vista transversal, no sólo tecnológico sino también integralmente comunicativo. Esta formación no deberá limitarse a dar a conocer unos determinados recursos técnicos y expresivos sino que también facilitará instrumentos para comprender el mundo y saber actuar en él. Los medios presentan visiones del mundo que influyen en los comportamientos sociales y en la potencial maduración ética de niños y jóvenes. El análisis de los mensajes audiovisuales y multimedia y la producción de mensajes por parte de las personas más jóvenes para que puedan hacer llegar su voz, contribuirán a reforzar su maduración como ciudadanas y ciudadanos responsables.

5. La potenciación por parte de los gobiernos de **una política de comunicación** que garantice la pluralidad de oferta, la existencia de proveedores de contenido independientes, el mantenimiento de operadores públicos y sociales sin ánimo de lucro, y la promoción de políticas coordinadas desde el punto de vista local, autonómico, nacional, europeo e internacional que hagan visible el diseño, producción y difusión de contenidos de calidad, útiles para la educación e innovadores y positivos para la infancia. En este sentido proponemos el diseño de programaciones específicas para la infancia, especializadas y segmentadas según niveles de edad, que mejoren el cumplimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en este ámbito.

5. CORRIENTES DE INFLUENCIA EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN EN MATERIA DE COMUNICACIÓN

Muchas son las corrientes que realizan aportaciones parciales que han de tenerse en cuenta a la hora de intentar una aproximación epistemológica a la pedagogía de la imagen desde las sugerencias que numerosos autores han realizado durante las cinco últimas décadas.

Entre estas corrientes que han influido, de forma más o menos directa, en el ámbito que estudiamos, cabe citar las siguientes:

- Corriente basada en la psicología de la Gestalt, representada por nombres tan significativos como Arnheim y Gombrich, u otros con producción bibliográfica más reciente como Donis A. Dondis o Gaetano Kanizsa.
- Corriente basada en los estudios de Iconología, con la figura de Panofsky como eje central.
- Corrientes psicosociológicas de los padres de la investigación comunicológica en Estados Unidos. Pueden citarse aquí los nombres de Lasswell, Lazarsfeld, Merton o Berelson y otros colegas europeos herederos de esta misma escuela como Clauss y Cazeneuve.
- Corriente basada en los estudios de la psicología, con el punto de referencia de Piaget y Wallon en el campo del desarrollo evolutivo y de Bandura en una línea más aplicable a la teoría de los efectos y los aportes de Ausubel desde la psicología cognitiva.
- Corrientes basadas en una nueva Antropología de carácter social, con dos nombres representativos: Morin y Riessmann.
- Corrientes basadas en las aportaciones de la Tecnología Educativa, con nombres como los de Briggs, Chadwick, Gagné, Salomón, Bullaude, Bates o el propio Freinet.
- Corrientes de carácter ideológico político con base en el materialismo dialéctico: Althusser, Brecha, Mattelart, Enzensberger o Schiller son algunos de sus representantes con mayor producción ensayística.
- Corrientes emanadas de las teorías de la comunicación popular desarrolladas en Latinoamérica y que implican a teóricos que experimentan fórmulas alternativas de comunicación educativa: Freire, Kaplún, Gutiérrez, Prieto, Marqués de Melo, Moran Costa, etc.
- Corrientes que desarrollan, maduran y dan alternativas a los modelos tradicionales de las teorías de la información y de la comunicación: Moles y Cloutier son dos de los más significativos.
- Corrientes con base en el estructuralismo y la semiótica: Barthes, Eco, Kientz, Doelker, Verón, o el propio Metz.

- Corrientes tecnológicas que evolucionan hacia planteamientos de carácter prospectivo y, a veces, anticipatorio: Schaeffer, Fanon, Bayle, McLuhan o Toffler.
- Corrientes críticas de las tradicionales aportaciones de la Psicología sobre la Teoría de los Efectos: Halloran, Cohen Seat y Fougeyrollas, Baggaley y Duck, etc.

En los últimos años se ha producido otras contribuciones basadas en las Teorías de Sistemas y en las ideas elaboradas por profesionales, sobre todo de la comunicación, que han realizado brillantes aportaciones, a veces desde fuera de los ámbitos universitarios. El listado de autores que hacen aportaciones es muy amplio [está] el inmenso abanico de aportaciones que desde un punto de vista teórico-práctico pueden aportar una visión global de la Educación en Materia de Comunicación.

[...] es preciso citar a continuación aquellas aportaciones que más directamente pueden identificarse en el campo concreto de la educación para la imagen y, si prefieren, de la pedagogía de la imagen.

Los autores que ahora vamos a abordar tienden a dar una visión globalizadora y sintetizadora directamente relacionada con la génesis de una educación para la imagen.

ALGUNOS DE LOS IDEÓLOGOS

Antoine de Vallet es el creador de una asociación fundada en 1952 que persigue adaptar la pedagogía a las nuevas condiciones creadas por las modernas tecnologías audiovisuales [...] La pedagogía del lenguaje total nace en Francia pero pronto llegará a Latinoamérica de la mano del discípulo de Vallet, Francisco Gutiérrez.

Volviendo a Europa, existen tras Vallet, dos autores que tienen un interés relevante y cuyas aportaciones son muy importantes dentro del campo que estudiamos: Michel Tardy y Nazareno Taddei.

APORTACIONES DE AUTORES ESPAÑOLES (Resumen)

Estas aportaciones podemos ordenarlas desde las de aquellos que sistematizan repertorios de elementos para el análisis de lo específico icónico —con influencia de autores como Arnheim, Gombrich o Dondis—, como es el caso de Villafañe, a aquellos que realizan inventario de las aportaciones de otros autores españoles y extranjeros, desde la Teoría de la Gestalt y la Semiótica, para entrar posteriormente en el análisis de medios concretos como el cine o el video; es el caso de Santos Zunzunegui, o en una línea de carácter semiológico más específica, la de quienes se aproximan a la construcción de una metodología de análisis del específico audiovisual, con Lorenzo Vilches y Jorge Urrutia, como los más destacados representantes. Con variantes sobre estas tendencias encontramos textos de autores como Serra Estruch, Busquets, Costa, Talens, Marcé y Puig, Torán o Moragas.

Existen autores que se aproximan a la imagen audiovisual desde concepciones de carácter socio-ideológico, es el caso de Roman Gubern. Hay otros que realizan estudios sobre aspectos concretos de percepción de las imágenes audiovisuales, por parte de la audiencia infantil, aquí cabe citar a J. A. Younis.

En la tendencia sobre las contribuciones con base en la teoría de la comunicación, está Manuel Martín Serrano y Felicísimo Valbuena.

Desde la Teoría y Técnica de la Información Audiovisual podemos citar las aportaciones de Mariano Cebrián quien anuncia las bases de análisis para una lectura de las grandes unidades programáticas de la televisión e insiste en una filosofía de fomento de «La Lectura Crítica del Telespectador». Victoriano Fernández Asís es el maestro de un grupo de profesionales que en la Facultad de Ciencias de la Información y del Instituto Oficial de Radiodifusión y Televisión de Madrid, desarrollan investigación, aquí encontramos los trabajos de Manuel Alonso Erasquin y Eduardo García Matilla.

Existen equipos de autores con obras del campo técnico y educativo: Alonso Matilla y Vázquez Freire —en el Equipo Nueve y Medio—, y de Aparici, García-Matilla y Valdivia.

En el campo de las Ciencias de la Educación existen trabajos sobre la pedagogía de la imagen, unos con orientación tecnológica como los realizados por Mallas Casas. E. Tora relaciona aspectos de Psicología Evolutiva y televisión.

Dentro de la corriente de la Tecnología Educativa encontramos diferentes orientaciones de autores como Rodríguez Diéguez, Fernández Huerta, Gómez Herrera, Villar Angulo, San Martín o Santos Guerra.

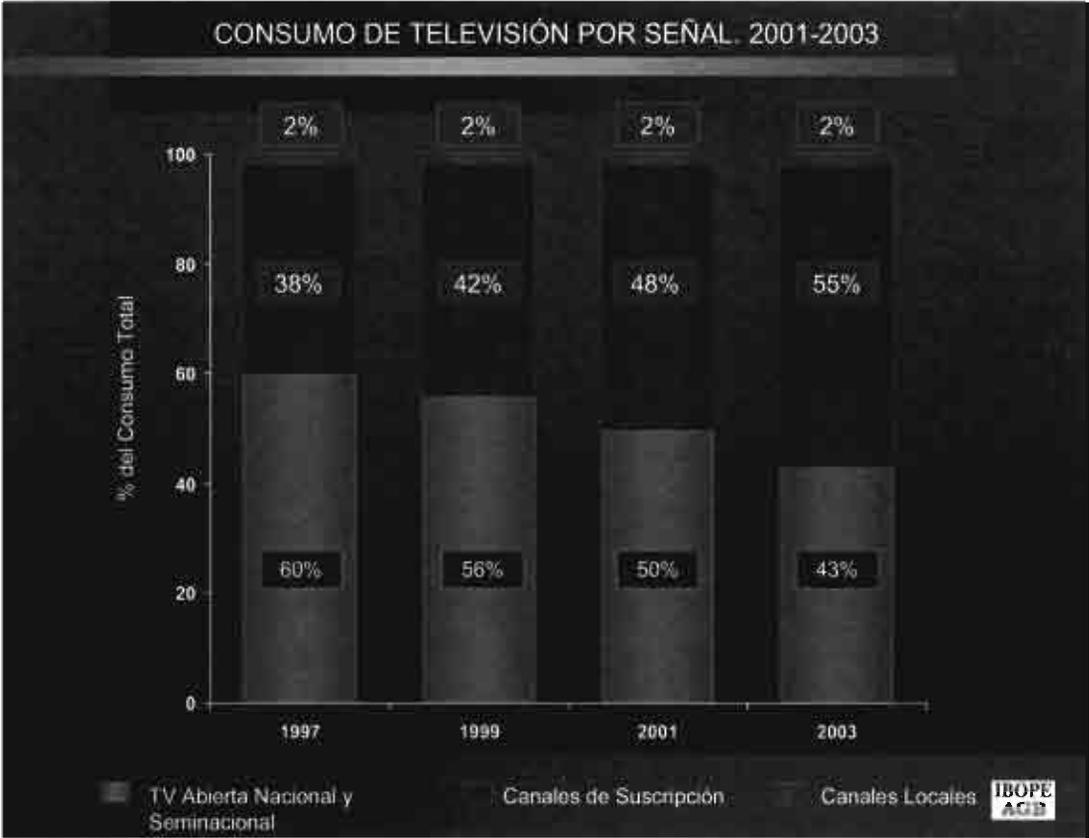
Roberto Aparici plantea desde la Tecnología Educativa, el reto de la alfabetización visual de la población; y Ferrés i Pratz vincula ésta con los procesos de producción en el medio video y el acceso a sus lenguajes específicos.

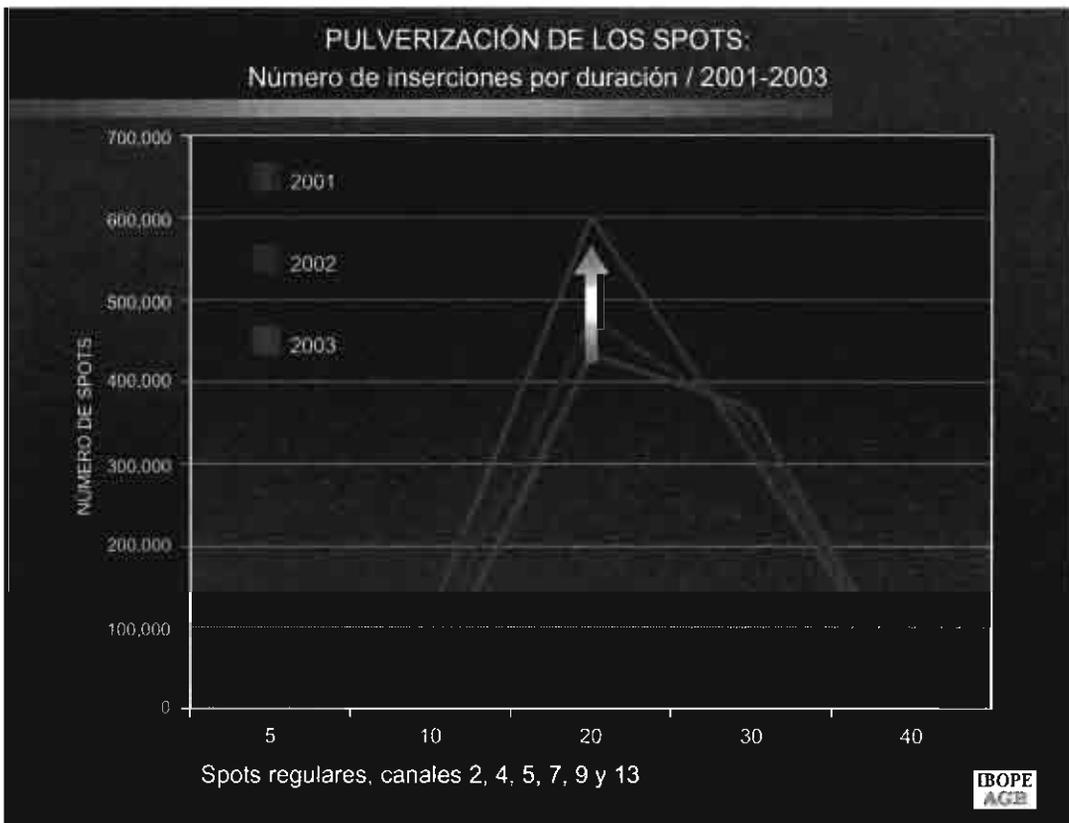
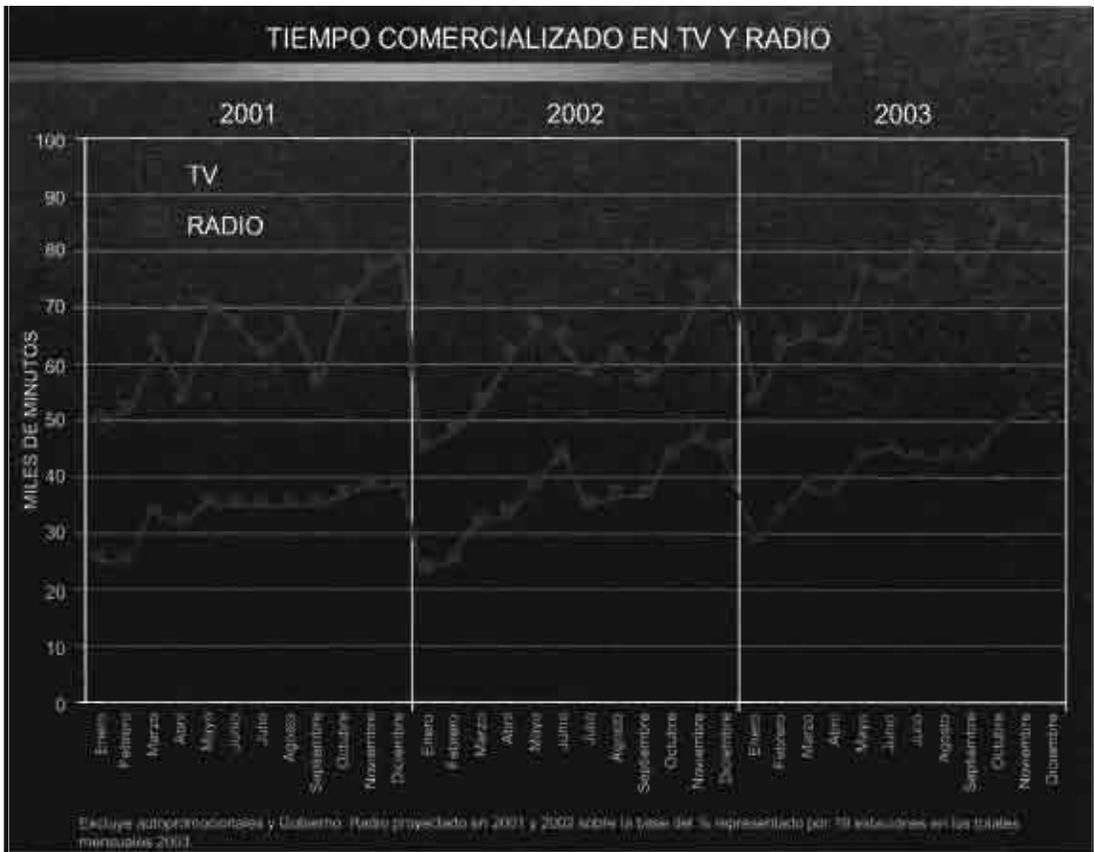
Domingo Gallego aborda el currículo de medios concretos dentro de la EGB. Carmen Díaz Jiménez ha desarrollado un alfabeto gráfico donde plantea estrategias para el desarrollo creativo-cognitivo que permitirían la alfabetización visual.

Gimeno Sacristán y Escudero toman el currículo como marco de referencia para sus reflexiones sobre medios de enseñanza. Cabero, De Pablos y López Arenas desarrollan el uso del video en la enseñanza. Desde la praxis, Cano, en el campo del diseño y producción de medios, y Campuzano, Salina Ibáñez y Pérez Tornero, desde el análisis y aprovechamiento didáctico, hacen aportaciones para la formación del profesorado en medios audiovisuales.

Fuente: Agustín García-Matilla (en Aparici, *op. cit.*: 81-86).

6. GRÁFICAS SOBRE MEDIOS

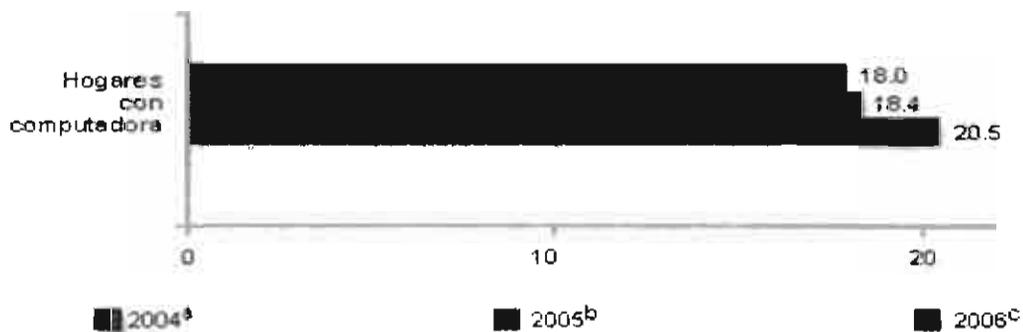






USUARIOS DE COMPUTADORAS EN HOGARES MEXICANOS

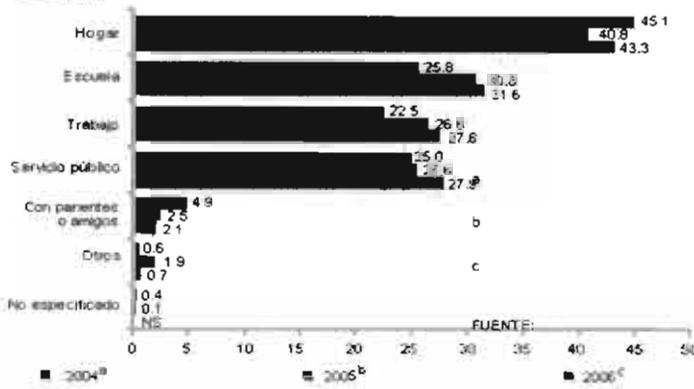
¿Cuántos son?
(Porcentajes)



<http://ciberhabitat.gob.mx/biblioteca/datos/usuarios/hipertexto/graf1.htm>

Además de la casa ¿Dónde las usan?

(Porcentajes)



Cifras correspondientes al mes de diciembre.

Cifras correspondientes al mes de junio.

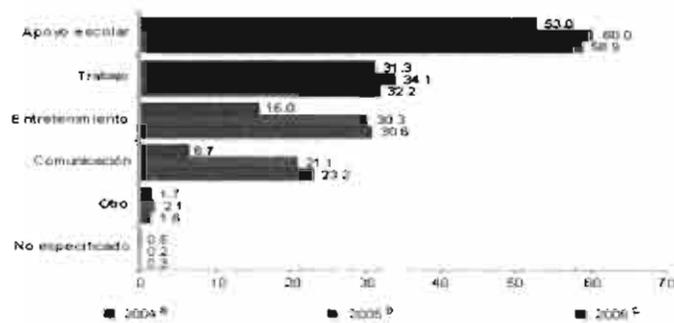
Cifras preliminares correspondientes al mes de abril.

INEGI. Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares.

<http://ciberhabitat.gob.mx/biblioteca/datos/usuarios/hipertexto/graf5.htm>

¿Usuarios de computadoras en los

(Porcentajes)



<http://ciberhabitat.gob.mx/biblioteca/datos/usuarios/hipertexto/graf6.htm>

#	País o Región	Usuarios, datos más reciente	Population (2007 Est.)	% población (Penetración)	Fecha dato más reciente	(%) de Usuarios
1	Estados Unidos	210,575,287	301,967,681	69.7 %	Nielsen/NR Mayo/07	18.0 %
2	China	162,000,000	1,317,431,495	12.3 %	CNNIC Junio/07	13.8 %
3	Japón	86,300,000	128,646,345	67.1 %	C.I. Almanac Dic./05	7.4 %
4	Alemania	50,426,117	82,509,367	61.1 %	Nielsen/NR Junio/07	4.3 %
5	India	42,000,000	1,129,667,528	3.7 %	IWS - Junio/07	3.6 %
6	Brasil	39,140,000	186,771,161	21.0 %	ITU - Abril/07	3.3 %
7	Reino Unido	37,600,000	60,363,602	62.3 %	ITU - Sep./06	3.2 %
8	Corea del Sur	34,120,000	51,300,989	66.5 %	MIC - Dic./06	2.9 %
9	Francia	32,925,953	61,350,009	53.7 %	Nielsen/NR Mayo/07	2.8 %
10	Italia	31,481,928	59,546,696	52.9 %	Nielsen/NR Mayo/07	2.7 %

GALERÍA DE IMÁGENES

CUADRO 1



CUADRO 2



CUADRO 3



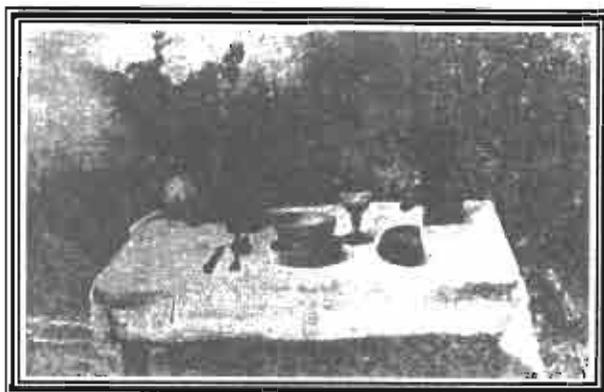
CUADRO 4



CUADRO 5



CUADRO 6



CUADRO 7



CUADRO 8



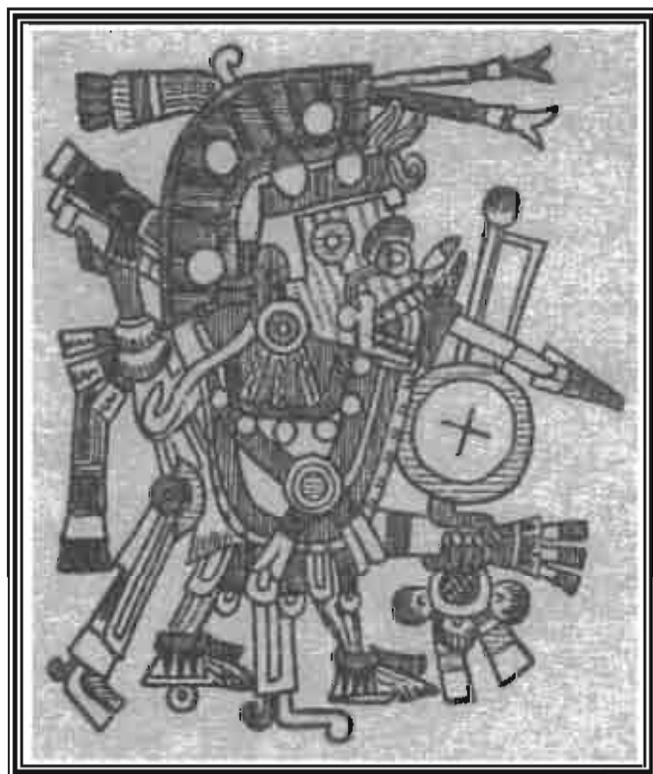
CUADRO 9 a



CUADRO 9 b



CUADRO 10 a



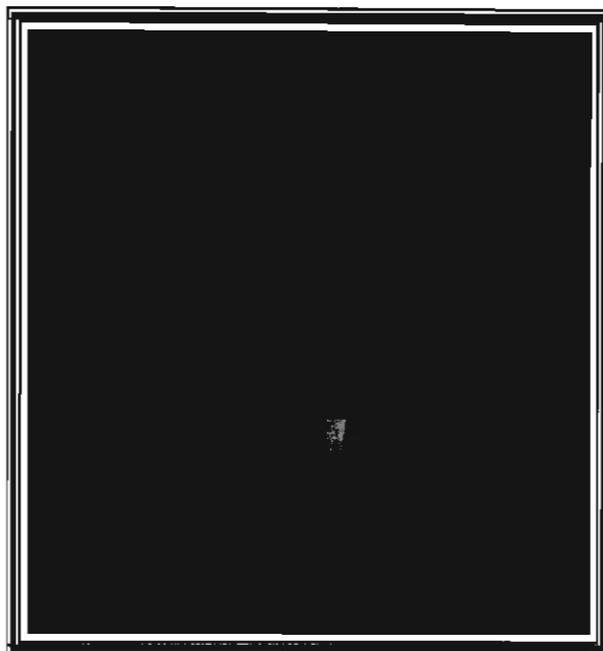
CUADRO 10 b



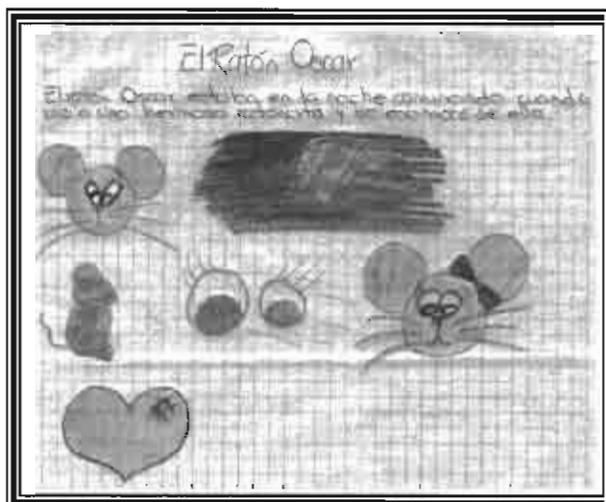
CUADRO 11 a



CUADRO 11 b



CUADRO 11 c



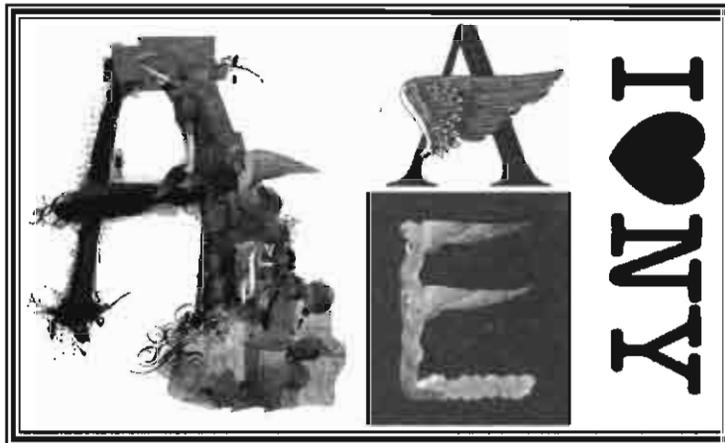
CUADRO 11 d



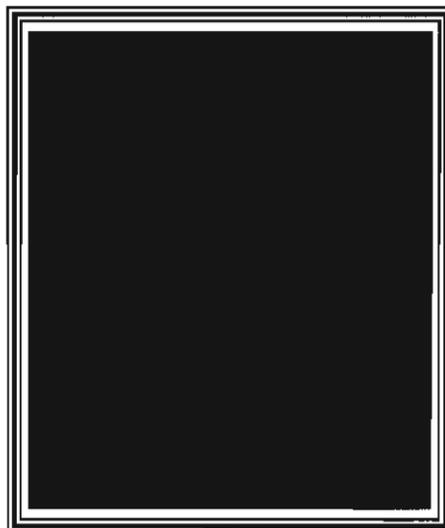
CUADRO 12



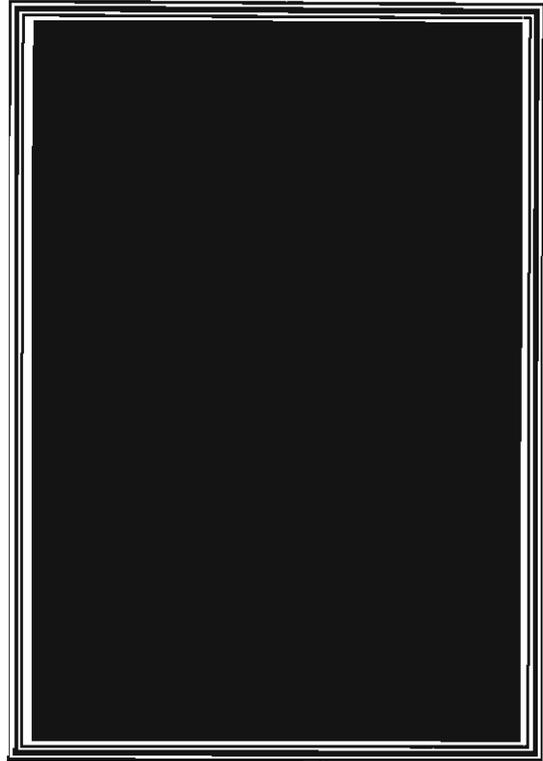
CUADRO 13



CUADRO 14



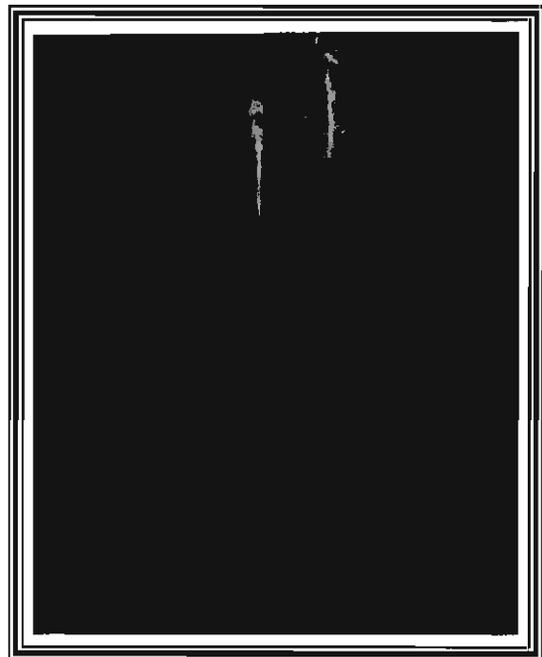
CUADRO 15



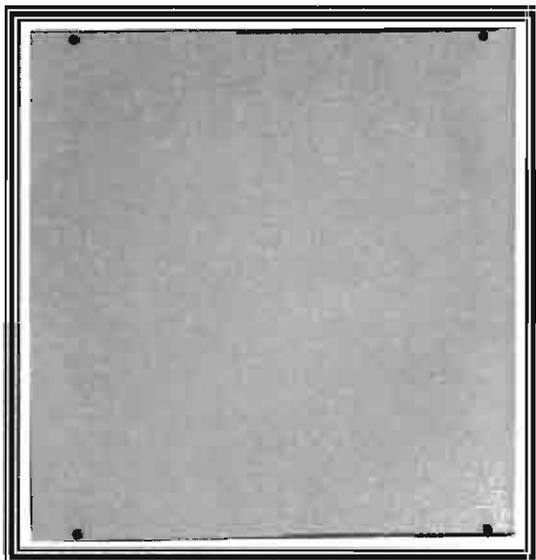
CUADRO 16



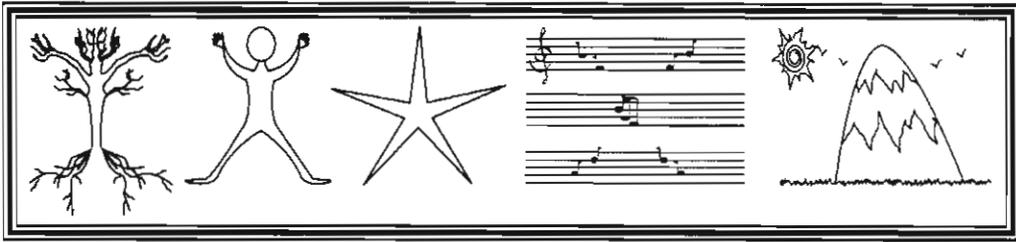
CUADRO 17 b



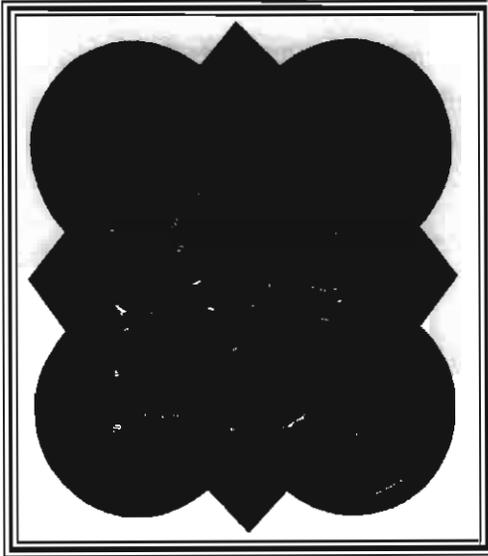
CUADRO 17 a



CUADRO 18



CUADRO 19



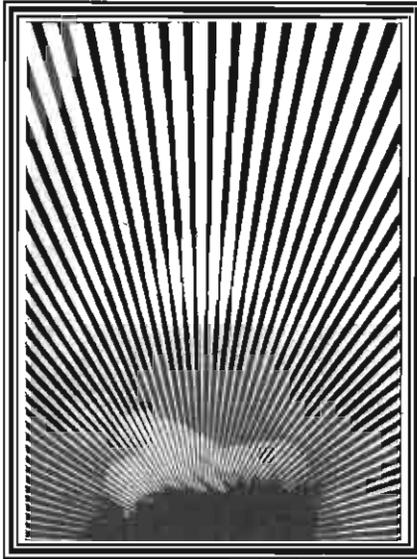
CUADRO 20



CUADRO 21



CUADRO 22



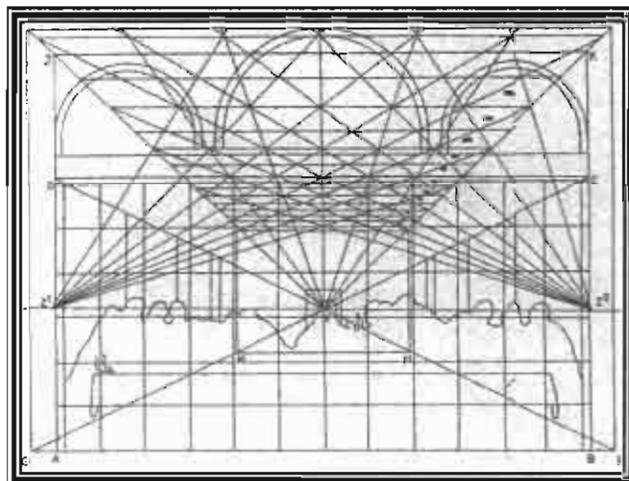
CUADRO 23



CUADRO 24 a



CUADRO 24 b



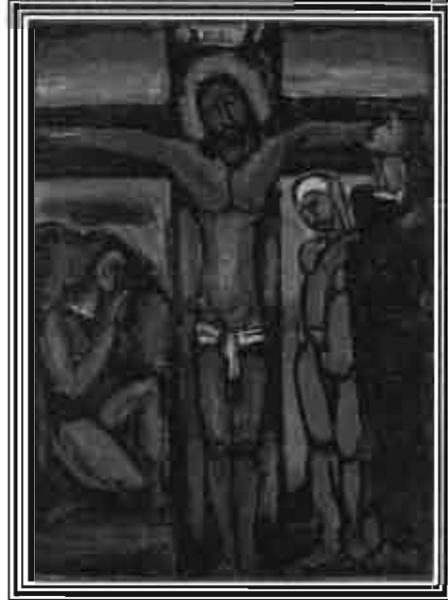
CUADRO 25



CUADRO 26



CUADRO 27



CUADRO 28



REFERENCIAS DE IMÁGENES

1	<i>Museo espectacular</i> . Imagen Worth 1000. Adobe Photoshop Galleries (worth1000.com).	2	<i>Mi familia</i> (1999). Dibujo con crayola. Celia Fernanda Calderón Reyna.
3	<i>Serpientes y escaleras</i> . Juego popular mexicano.	4	<i>Virgen de Guadalupe</i> . Arte plumario. Exposición Museo Dolores Olmedo.
5	<i>Los Simpson</i> . Imagen difundida en periódicos y revistas para promocionar la serie de televisión y la historieta.	6	Antawn Jamison del equipo estadounidense de básquetbol Wizards (2007). Tríptico para la campaña promocional de la industria <i>Wonder</i> .
7	<i>Retrato de familia</i> (2007). Fotografía digital. Fujifilm Fine Pix, 1.3 mp. Fotografía: Humberto Calderón.	8	<i>El Palacio de Hierro</i> (2007). Fragmento de publicidad difundida en periódicos y revistas.
9	<i>Cachorros</i> (2007). Modificación de fondo. Fotografía digital. Fujifilm Fine Pix, 1.3 mp. Fotografía: Humberto Calderón.	10	<i>Shrek 2</i> (2004) y <i>El laberinto del fauno</i> (2007). Imágenes para las cubiertas de las películas en DVD.
11	<i>Ernesto "Che" Guevara</i> (5 de marzo de 1960). En La Habana, Cuba, durante el homenaje, a los caídos en el sabotaje del barco francés <i>Le Coubre</i> por parte de la CIA. Fotografía: Alberto Díaz Gutiérrez (Alberto Korda).	12	<i>Memín Pinguín</i> (2003). Portada de la edición para leer y escuchar.
13	<i>Ultrasonido</i> (2007). Promocional para campaña de la Secretaría de Salud.	14	<i>Dios Padre</i> (1509). Detalle de <i>La disputa del Santísimo Sacramento</i> . Mural en las estancias de Rafael Sandio de Urbino. Vaticano.
15	Emiliano Zapata (1978). Seric Zapata No. 2. Acrílico sobre tela. Arnold Belkin. Col. Particular.	16	<i>Retrato de Saskia</i> (1641). Óleo sobre madera. Rembrandt.
17	<i>Julio Antonio Mella</i> (1928). Fotografía: Tina Modotti.	18	Señal de tránsito estilizada.
19	Santana. Guitarrista mexicano-americano en concierto.	20	<i>Autorretrato de pie en la frontera entre México y los Estados Unidos</i> (1932). Óleo. Frida Kahlo.
21	<i>Retrato de familia</i> (2004). Fotografía digital. Fujifilm Fine Pix, 1.3 mp. Fotografía: Humberto Calderón.	22	" <i>Síndrome de la guerra del Golfo</i> " (<i>Gulf War Syndrome</i>) (1991). Fotografía: <i>Century</i> (2002), Phaidon, editado por Bruce Bernard.
23	<i>Camel</i> (2006). Una de las más exitosas campañas publicitarias de la industria tabacalera.	24	<i>Black Star</i> . Congo Belga. Fotografía: Lennart Nilsson.
25	<i>Las musas de Tolsa</i> (2005). Acrílico sobre papel ilustración. Liliana C.C.	26	<i>Retrato de mujer con niño</i> (1993). Fotografía analógica, Cannon 135 mm, 100 asas. Fotografía: Humberto Calderón.
27	<i>Virgen de la pantalla</i> (1425-1430). Óleo. Robert Campin. Nacional Gallery, Londres.	28	<i>Mujer con niño</i> (2003). Dibujo con lápiz de color.
29	<i>Éxodo</i> (1995). Litografía. Obra que conforma la colección <i>Asombros</i> de Shinzaburo Takeda, realizada desde el imaginario oaxaqueño. Exposición UAM-Xochimilco.	30	<i>Lys</i> (2006). Publicidad para servilletas de papel difundida en periódicos, revistas y hojas volantes.
31	<i>Representación de la tierra</i> , según la mitología de la India. <i>Nueva enciclopedia temática</i> (1968), Panamá, Richards.	32	<i>Atlas sosteniendo la tierra</i> , según la mitología griega. <i>Nueva enciclopedia temática</i> (1968), Panamá, Richards.
33	<i>La más espectacular imagen satelital de la tierra</i> (1994-1997). Proyecto Blue Marble de la Nasa, www.nuestrocilma.com/blog/?p=171 .	34	<i>Los dos misterios</i> (1966). Óleo sobre lienzo. René Magritte, Galería de arte de Bruselas.
35	<i>Nagakubo</i> (1830). Paisaje del japonés Ando Hiroshige. Colección privada Christie's Images.	36	<i>Paisaje fluvial con ruinas</i> (1660). Paisaje del holandés Meindert Hobbema. Colección privada Christie's Images.
37	<i>Ilustración para Lycidas de Milton</i> (1864). Paisaje del inglés Samuel Palmer. Colección privada Christie's Images.	38	<i>Rinoceronte</i> (1515). Grabado de Alberto Durero, en E.H. Gombrich (1998).
39	<i>Rinoceronte</i> (1789). Grabado de Heath, en E.H. Gombrich (1998).	40	<i>Rinoceronte</i> (1998). Fotografía, en E.H. Gombrich (1998).
41	<i>Historia del día y la noche</i> (1983). Técnica mixta sobre lienzo. Rufino Tamayo. Colección Museo Soumaya.	42	<i>Mujer, flor y cedro</i> (1986). Fotografía de estudio, Mamiya, 6x6. Fotografía: Humberto Calderón.

43	<i>Beijing by bike</i> . Cartel a favor del uso de la bicicleta como medio de transporte en las grandes urbes de China. <i>Cartier Art, Magazine</i> , No. 6, 2000.	44	<i>Amigos</i> (2006). Fotografía analógica. Cannon, Eos 100, 135 mm. Fotografía: Humberto Calderón.
45	<i>Jueves de Corpus</i> (1988). Fotografía analógica. Minolta 135 mm, Asa 400. Fotografía: Humberto Calderón.	46	<i>El entierro del conde de Orgaz</i> (1586). Óleo sobre lienzo. El Greco. Iglesia de Santo Tomé, Toledo.
47	Artwork.. Publicidad para café. <i>Photoshop</i> . Christofer Gilbert.	48	<i>En el coche</i> (1963). Viñeta ampliada. Roy Lichtenstein. Galería de Arte Moderno, Edimburgo.
49	<i>El jockey perdido</i> (1948). Aguada sobre papel. René Magritte. Colección particular.	50	<i>El sueño de Salomón</i> (1693). Óleo. Lucas Giordano. Museo del Prado, Madrid.
51	<i>Insecto fantástico</i> . Imagen usada para apreciar las cualidades ópticas de las maquinas fotocopiadoras, ilustrando el concepto de textura, uno de los aspectos más importantes del mundo de las artes gráficas. Perteneció a la línea de los creados por Fontcuberta, en España, o por Louis Bec en Francia. Moles y Janiszewski (1990).	52	<i>Retrato del hermano muerto</i> (1963). Óleo sobre tela. Salvador Dalí. Colección Morse.
53	<i>Densificación</i> . Textura a base de puntos. Ejercicios del Carpenter Center for Visual Arts, de Cambridge, USA, en Munari, B. (1974).	54	Composición ordenada con puntos. Rosa Puente (2004).
55	<i>Zhenli Ye Gon</i> (2008). Empresario de origen chino, detenido por las autoridades mexicanas por contrabando de pseudoefedrina. Imagen publicada en la portada del periódico <i>El Centro</i> , México, D.F.	56	<i>Trazado figurativo fino</i> . Textura a base de líneas. Ernst Rottger en colaboración con Dieter Klante (1969). <i>Punto y línea</i> , Francia, Bouret.
57	<i>Vasija de cerámica japonesa</i> (1984). El uso de la línea en el arte. María Carla Prette y Alfonso De Giorgis. <i>Comprender el arte y entender su lenguaje</i> , Madrid, Susaeta.	58	Publicidad de telefonía celular (2006). Díptico.
59	<i>St. Regis Residences Mexico City o Torre Libertad</i> (2008). Ciudad de México. Fotografía digital. Sony, α200, 10.2 mp. Fotografía: Itzel Calderón Reyna.	60	Publicidad en el 75 aniversario de <i>Bancomer</i> (2006). Díptico.
61	<i>La mamá</i> (2008). Imagen digital a color texturizada con apariencia de lienzo, realizada en Photo Editor. Fotografía: Humberto Calderón.	62	<i>Retrato</i> (2007). Imagen digital a color con apariencia de dibujo a pluma, realizada en Photo Editor. Fotografía: Humberto Calderón.
63	<i>Dimensión</i> . Marca corporativa que es logotipo y al mismo tiempo imagen. Joan Costa (2003).	64	<i>Logotipo</i> . Diseño para la Marca Lana, una de las primeras en adoptar el modelo gráfico del op' art. Joan Costa (2003).
65	<i>Barras imposibles</i> . Diseño de Yturalde. Moles y Janiszewski (1990).	66	<i>Retórica de la ilusión</i> . Publicidad de <i>Levi's</i> . Moles (2001).
67	Citizen. Publicidad de relojes difundida en revistas.	68	<i>Back Talk. Lo que la guerra le hace al diseño</i> . Félix Beltrán. <i>a! Diseño</i> , No. 87, 20-noviembre, 2007. Carteles creado en tiempos de guerra.
69	<i>Trident</i> (2008). Envoltura para pastillas de goma de mascar. Diseño de la marca <i>Adams</i> .	70	<i>Chichén Itzá</i> (2007). Imagen difundida por la Secretaría de Turismo, aprovechada en este trabajo para ejemplificar un encuadre.
71	Ejemplos de diferentes tipos de encuadre. Fotografía analógica (2007). Cannon, Eos 100, 135 mm. Fotografía: Humberto Calderón.	72	Fragmento de imagen publicitaria (2006). Diseño: Luis Carlos Pérez Gavilán Ávila.
73	Imagen de la película <i>El acorazado Potemkin</i> (1925). Dirección: Sergei M. Eisenstein, URSS.	74	Biblioteca Central (2006). Ciudad Universitaria, México, D.F. Fotografía analógica. Cannon, Eos 100, 135 mm. Fotografía: Humberto Calderón.
75	Escudo Nacional Mexicano.	76	Publicidad de la automotriz Ford (2005).
77	Etiqueta para envases de refresco <i>Pepsi</i> (2007). Promoción para el grupo musical <i>RBD</i> .	78	Ejemplo para mostrar el espectro solar. María Carla Prette y Alfonso De Giorgis. <i>Comprender el arte y entender su lenguaje</i> , Madrid, Susaeta.
79	Dibujo de negativo de película para mostrar la escala de planos. <i>Imágenes visuales II</i> , fascículo 6 del <i>Curso Multimedia de Educación para los Medios</i> , UPN, 1997.	80	<i>La boda</i> (1958). Fotografía en blanco y negro.
81	<i>La espera</i> . Exposición en la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM (2007). Dibujo: Carmen Gayón.	82	Publicidad de telefonía celular (2007). Anuncio espectacular.

83	<i>Las siete diferencias</i> (1993). Dibujo con bolígrafo. Itzel Calderón Reyna.	84	Rostro de Dante o caballero en su corcel peleando con dragón. Ilusión óptica.
85	Flor o pareja de enamorados. Ilusión óptica.	86	Erotismo en publicidad. <i>Max</i> . Magazine for men.
87	Puntos de atracción de la imagen (2003). Fotografía de estudio.	88	Publicidad para máquina de escribir <i>Olivetti</i> , modelo 1928. Diseño de M. Dudovich, integrante del equipo de Adriano Olivetti y Bruno Munari. J. Barnicoat (1974). <i>Los carteles. Su historia y lenguaje</i> , España, Gustavo Gili.
89	Publicidad de telefonía celular (2006). Díptico.	90	Neil Armstrong (20 de julio de 1969). Primer hombre pisando la luna. Fotografía: Mike Collins.
91	Guerrillero zapatista. Fotografía: Raúl Ortega. <i>Proceso</i> , edición especial, No. 13, enero 2004.	92	Publicidad para electrodomésticos difundida en revistas, anuncios de parabuses y espectaculares.
93	Diseño de primeras planas de periódicos deportivos de diversas países.	94	<i>Superman</i> (1993). Portada de la historieta. No. 1, Edición especial, DC Comics.
95	Publicidad de <i>Latinstock</i> (2007). Red latina de distribución de imágenes.	96	Cartel para la exposición conmemorativa de los Juegos Olímpicos en la Alemania nazi (1936). Viskuil. J. Barnicoat (1974). <i>Los carteles. Su historia y lenguaje</i> , España, Gustavo Gili.
97	<i>Gordon's Gin</i> (1968). Óleo sobre cartón. Richard Estes. Colección particular.	98	<i>Pin Ups</i> . Dibujos o fotografías de mujeres sensuales (años 40) publicadas en periódicos, revistas, calendarios, postales.
99	Rolling Stones (2006). <i>Día siete</i> , Suplemento del periódico <i>El Universal</i> , Año 7, número 332.	100	Publicidad para calzado (2006). Anuncio espectacular.
101	Logotipo de la marca deportiva <i>Nike</i> .	102	Michel Jourdain (2007). Publicidad para relojes <i>Mido</i> difundida en periódicos y revistas.
103	Bombardero al Palacio de la Moneda, Santiago de Chile (11 de septiembre de 1973). Fotografía anónima, difundida por el periódico <i>New York Times</i> , ganó el premio de la Federación Mundial de Fotografía de Prensa como "fotografía del año".	104	<i>Muerte del Capitán América</i> ((2007). <i>Daily Bugle</i> , Wednesday, March 14, 2007/Mostly Cloudy UIT Drizzle, Especial edition, Free. También en el número 25 de su historieta.
105	Publicidad de telefonía celular (2007). Difusión en revistas, periódicos y folletería.	106	<i>Videoteléfono</i> (2007). Publicidad difundida en revistas, periódicos y folletería.
107	<i>El futuro del diseño, el arte y la tecnología</i> . Fragmento del cartel de la <i>Expográfica 2007</i> , 4 al 7 de mayo, Centro Banamex, Ciudad de México.	108	<i>Photo Booth</i> (2006). Software incluido en las <i>Mac Apple</i> .
109	<i>Mi hermana y mi mascota</i> . Fotografía digital. Sony, α200, 10.2 mp. Fotografía: Humberto Calderón. Montaje con Adobe Photoshop: Liliana C.C.	110	<i>La Lechera</i> (2007). Diseño: Guillermo Soto Curiel.
111	<i>Canon</i> (2007). Publicidad para impresoras digitales.	112	Aki Ross (2001). Imagen virtual para la película <i>Final fantasy</i> .
113	Multivisión. Fotografía digital. Fujifilm Fine Pix, 1.3 mp. Fotografía: Humberto Calderón.	114	<i>El Palacio de Hierro</i> (2007). Publicidad por el día del padre difundida en periódicos y revistas.
115	<i>Al desnudo en el Zócalo</i> (2007). Fotografía de Spencer Tunick.	116	<i>Las Torres Gemelas</i> (11 de septiembre de 2001). Tabloide desplegable alusivo al atentado al <i>World Trade Center</i> . Editoposter, S.A.
117	<i>Padre Nuestro ilustrado</i> (Siglo XVI). Vicente Riva Palacio (1982). <i>México a través de los siglos</i> , México, Cumbre.	118	<i>Calaveras</i> . Grabado. José Guadalupe Posada.
119	<i>Televisión</i> (1950). Publicidad de <i>El Palacio de Hierro</i> difundida en periódicos.	120	<i>Veracruz</i> (2000). Portada del Libro de texto gratuito de tercer grado de educación primaria.
121	Ilustración alusiva al desarrollo de la televisión mexicana. <i>Etcétera</i> , No. 8, junio 2001.	122	<i>Need for speed carbon</i> (2007). Publicidad para videojuego.
123	Arte pop contemporáneo en China. <i>Cartier Art Magazine</i> , No. 6, 2000.	124	<i>Premoniciones</i> (2007). Publicidad para la película difundida en periódicos, revistas, carteles de sala cinematográfica.
125	<i>Bioestilo</i> (2007) Publicidad de empresa inmobiliaria difundida en periódicos y revistas.	126	Documental (2004). Imagen transmitida en Canal 4 de televisión. <i>El mañanero</i> con Víctor Trujillo.
127	<i>Programa de educación para los medios</i> (1999). Portada del volumen II editado por el ILCE.	128	Imagen de la película <i>Diamantes de sangre</i> (2006). Dirección: Edward Zwick, E.U.
129	Curso de Educación para los medios (1997). Editado por la Universidad Pedagógica Nacional.	130	Publicaciones exhibidas en puesto de periódicos de la Ciudad de México.

131	Televisión infinita (2008). Fotografía digital. Sony, α200, 10.2 mp. Fotografía: Humberto Calderón. Montaje con Adobe Photoshop: Liliana C.C.	132	<i>El mundo</i> . Sección de noticias internacionales del periódico <i>El Universal</i> , México, D.F., 11 de noviembre de 2007
133	<i>Andrew</i> (2007). Fotografía digital: Alicia Reyna.	134	Erotismo en publicidad. Diseño brasileño de jugos de la empresa <i>Del Monte</i> .
135	Artwork.. Publicidad artículos deportivos. <i>Photoshop</i> . Christofer Gilbert.	136	<i>Rellenar planos II</i> (1957). Litografía. M.C. Escher, (2006). Italia, Taschen.
137	Imagen en 3D (1994). <i>Magia en 3D</i> , Italia, Blumc.	138	<i>d/control</i> (2007). Publicidad para servicios de administración de negocios.
139	Román Gubern. Muestra Iberoamericana 2007 de Televisión y video Educativos, Ciudad de México. Fotografía: Humberto Calderón.	140	Román Gubern en entrevista con Humberto Calderón. Muestra Iberoamericana 2007 de Televisión y video Educativos, Ciudad de México.
141	Edgar Morin. Muestra Iberoamericana 2007 de Televisión y video Educativos, Ciudad de México. Fotografía: Humberto Calderón.	142	Edgar Morin con Humberto Calderón. Muestra Iberoamericana 2007 de Televisión y video Educativos, Ciudad de México.
143	Mercedes Charles Creel. Muestra Iberoamericana 2007 de Televisión y video Educativos, Ciudad de México. Fotografía: Humberto Calderón.	144	Mercedes Charles Creel y Guillermo Orozco Gómez. Muestra Iberoamericana 2007 de Televisión y video Educativos, Ciudad de México. Fotografía: Humberto Calderón.
145	Guillermo Orozco Gómez. Muestra Iberoamericana 2007 de Televisión y video Educativos, Ciudad de México. Fotografía: Humberto Calderón.	146	Mercedes Charles Creel y Guillermo Orozco Gómez con Humberto Calderón. Muestra Iberoamericana 2007 de Televisión y video Educativos, Ciudad de México.

GALERÍA DE IMÁGENES

1	<i>El rapto de Europa</i> (Siglo XIV). Anónimo. Lyon, Biblioteca de la Villa.	2	<i>El rapto de Europa</i> (Siglo XVI). Dibujo. Alberto Durero. Viena, Albertina.
3	<i>La esposa</i> (1929). Francis Picabia. Museo Ludwig, Colonia. María Carla Prette y Alfonso De Giorgis. <i>Comprender el arte y entender su lenguaje</i> , Madrid, Susaeta.	4	<i>Desnudo bajando una escalera</i> (1911). Marcel Duchamp. Museo Filadelfia. <i>Arte abstracto y figurativo</i> (1974), España, Salvat.
5	<i>Reina Isabel I de Inglaterra</i> (1559). Pintura de Guillem Stretes. <i>La cuna de la civilización</i> (1974), E.U., <i>Time Life</i> .	6	<i>La mesa puesta</i> (1822). Primera fotografía de la historia. Joseph-Nicéphore Niepce. Roland Barthes (1995).
7	El cadáver del Che (octubre de 1967). Lavaderos del Hospital de Nuestro Señor de Malta, Poblado de Vallegrande, Dpto. de Santa Cruz, Bolivia. Fotografía: Freddy Alborta.	8	<i>The girl in the picture</i> (La niña de la foto) (8 de junio de 1972). Kim Phue huyendo de la aldea Trang Bang, Vietnam del Sur, bombardeada con NAPALM por aviones estadounidenses. Fotografía: Nic Ut.
9a	<i>La creación de Adán</i> (1511). Vista parcial del mural de Miguel Ángel, Capilla Sixtina, Vaticano.	9b	<i>Juno</i> . Escultura de la diosa romana del cielo. <i>Atlas de lo extraordinario, Mitos y leyendas</i> (1989), Volumen I, España, Debate.
10a	Quetzalcóatl-Tlabaucalpanctecuhli. Dios estelar de Mesoamérica. Códice Bologna, 9.	10b	<i>Taueret</i> . Escultura de la diosa egipcia de los partos y protectora de los recién nacidos. <i>Atlas de lo extraordinario, Mitos y leyendas</i> (1989), Volumen I, España, Debate.
11a	<i>El verano</i> (1573). Óleo sobre lienzo. Giuseppe Arcimboldo. Museo del Louvre, París.	11b	<i>El beso</i> (1907). Óleo sobre lienzo. Gustav Klimt. Galería de Arte, Viena.
11c	<i>El ratón oscar</i> (2007). Cuento ilustrado. Dibujo con lápiz de color. Celia Fernanda Calderón Reyna.	11d	<i>El gallero</i> (2008). Modificación de fondo. Fotografía digital. Sony, α200, 10.2 mp. Fotografía: Humberto Calderón.
12	Portada del <i>Manual para la elaboración de historietas</i> (1983). México, ILCE.	13	Letras que son imágenes. La primera "A" pertenece a la publicidad de Adobe Creative Suite 3. <i>al Diseño</i> , No. 85, 20-julio, 2007.
14	IKB79 (1959). Pigmento y resina sobre lienzo. Yves Klein. Londres.	15	<i>La Gioconda</i> (Mona Lisa) (1503-1506). Óleo sobre tabla. Leonardo da Vinci. Museo del Louvre, París.
16	<i>La virgen con el niño</i> (1320). Temple sobre madera. Ángel Giotto di Bondone. National Gallery, Washington.	17a	<i>Mensajero II</i> (1985). Esmalte sobre aluminio. Robert Ryman. Colección particular.
17b	<i>Pintura, 1944</i> (1944). Óleo sobre lienzo. Clyfford Still. Museo de Arte Moderno, New York.	18	Secuencia de significados y significaciones (2008). Dibujos digitalizados. Liliana C.C.

19	<i>Bautismo en el Jordán</i> (1330). Bronce dorado. Andrea Pisano. Baptisterio de San Giovanni, Florencia.	20	<i>Paisaje de Chaponval</i> (1880). Óleo sobre lienzo. Camilla Pissarro. Museo de Orsay, París.
21	<i>El Ecsmo. Señor Conde de Gálvez</i> (25 de octubre de 1796). Pintura del Fraile carmelita Pablo de Jesús. Castillo de Chapultepec, Ciudad de México.	22	<i>Figura escondida</i> (1985). Shigeo Fukuda. María Carla Prette y Alfonso De Giorgis. <i>Comprender el arte y entender su lenguaje</i> , Madrid, Susaeta.
23	<i>San Felipe</i> (1380-1385). Iluminación sobre vitela. André Beauneveu. Biblioteca Nacional, París.	24a	<i>La última cena</i> (1494-1498). Temple y óleo sobre yeso. Leonardo da Vinci. Santa Ma. De las Gracias, Italia.
24b	Esquema de la perspectiva del fresco de Leonardo da Vinci. Carla Prette y Alfonso De Giorgis. <i>Comprender el arte y entender su lenguaje</i> , Madrid, Susaeta.	25	<i>La vocación de San Mateo</i> (1599-1602). Óleo sobre lienzo. Caravaggio. Iglesia de San Luis de los Franceses, Roma. Carla Prette y Alfonso De Giorgis. <i>Comprender el arte y entender su lenguaje</i> , Madrid, Susaeta.
26	<i>Retablo de la Santa Cruz</i> (Primera mitad del siglo XV). Vista central. Anónimo. Museo de Valencia. Marcial Olivar (1982). <i>Cien obras maestras de la pintura</i> , España, Biblioteca Básica Salvar, 2.	27	<i>Cristo en la cruz</i> (1936). Aguatinta sobre papel. Georges Rouault. Colección particular.
28	<i>Maestría Comunicación y Política</i> (2004-2006). Fotografía digital. Fujifilm Fine Pix, 1.3 mp. Fotografía: Humberto Calderón.		

FUENTES DE CONSULTA

• Bibliografía

- **Abbagnano**, Nicola (2004). *Diccionario de Filosofía*, México, Fondo de Cultura Económica.
- **Aparici**, Roberto y Agustín García-Matilla (1998). *Lectura de imágenes*, Madrid, De la Torre.
- **Aparici**, Roberto (1992a). *El cómic y la fotonovela en el aula*, Madrid, De la Torre.
- (1996b). *La revolución de los medios audiovisuales Educación y nuevas tecnologías*, España, De la Torre.
- (1996). *La educación para los medios de comunicación. Antología*, México, Universidad Pedagógica Nacional,
- **Arizpe**, Evelyn y Morag Styles (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*, México, Fondo de Cultura Económica.
- **Aumont**, Jacques (2002). *La imagen*, España, Paidós.
- **Barthes**, Roland (1995a). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*, España, Paidós.
- (1986b). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*, España, Paidós.
- **Baudrillard**, Jean, et. al. (1990). *Videoculturas de fin de siglo*, España, Cátedra.
- **Berger**, J (1974). *Modos de ver*, España, Colección Comunicación Visual, Gustavo Gili.
- **Beristáin**, Helena (2004). *Diccionario de retórica y poética*, México, Porrúa.
- **Bettetini**, Gianfranco y Fausto Colombo (2004). *Las nuevas tecnologías de la educación*, España, Paidós.
- **Black**, M., et. al. (1983). *Arte, percepción y realidad*, España, Paidós.
- **Briggs**, Asa y Peter Burke (2002). *De Gutenberg a Internet. Una historia social de los medios de comunicación*, España, Taurus.
- **Carterette**, Edward C. y Morton P. Friedman (1982). *Manual de percepción. Raíces históricas y filosóficas*, México, Trillas.
- **Cassirer**, Ernst (2003). *Filosofía de las formas simbólicas III. Fenomenología del reconocimiento*, México, Fondo de Cultura Económica.
- **Castellanos**, Vicente, et. al. (2007). *Iconicas mediáticas. La imagen en televisión, cine y prensa*, México, Siglo XXI.
- **Castoriadis**, Cornelius (2002a). *Figuras de lo pensable (Las encrucijadas del laberinto VI)*, México, Fondo de Cultura Económica.
- (2004b). *La institución imaginaria de la sociedad 2*, España, TusQuets.
- **Charles Creel**, Mercedes y Guillermo Orozco Gómez (2000d). *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios*, México, Trillas.

- (1999b) *Programa de educación para los medios. Guía del televidente para padres de familia*, Vol. II, México, ILCE.
- **Cortina Izeta, Jesús María** (2006). *Identidad, identificación, imagen*, México, Fondo de Cultura Económica.
- **Costa, Joan** (2003). *Diseñar para los ojos*, Bolivia, Design.
- **Curran, J., et. al.** (1981). *Sociedad y comunicación de masas*, Fondo de Cultura Económica.
- **Debray, Régis** (1994a). *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en occidente*, España, Paidós.
- (1995b) *El estado seductor. Las revoluciones mediológicas del poder*, Argentina, Manantial.
- **Deladalle, Gérard** (1996). *Leer a Peirce hoy*, España, Gedisa.
- **Dondis, Donis A.** (1972). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*, España, Colección Comunicación Visual, Gustavo Gili.
- **Eco, Umberto** (1976a). *Signo*, Barcelona, Labor.
- (1974b). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*, Barcelona, Lumen.
- (1995c). *Interpretación y sobreinterpretación*, Gran Bretaña, Cambridge University Press.
- (2005d). *Tratado de semiótica general*, México, Debolsillo.
- **Erreguerena, María Josefa** (2002). *Los medios masivos de comunicación como actualizadores de los mitos*, México, UAM-Xochimilco.
- **Eslava Galán, Juan** (1991). *En busca del unicornio*, México, Planeta.
- **Espinosa Vera, Pablo** (compilador) (2005). *Semiótica de los mass-media. Imperio del discurso de la comunicación global*, México, Océano.
- **Fabrizi, Paolo** (2004). *El giro semiótico*, España, Gedisa.
- **Featherstone, Mike** (2000). *Cultura de consumo y postmodernismo*, Argentina, Amorrortu.
- **Ferrés, Joan** (1996). *Televisión y educación*, España, Paidós.
- **Foucault, Michel** (2005a). *Las palabras y las cosas*, México, Siglo XXI.
- (2004b). *Esto no es una pipa. Ensayo sobre Magritte*, España, Anagrama.
- **Freire, Paulo** (1981). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, México, Siglo XXI.
- **Fulchignoni, Enrico** (1991). *La imagen en la era cósmica*, México, Trillas.
- **Gadamer, Hanz-Georg** (2002). *La actualidad de lo bello*, España, Paidós.
- **García Canclini, Nestor** (2005a). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijalbo.

- **Garroni**, Emilio (1972). *Proyecto de semiótica*, España, Colección Comunicación Visual, Gustavo Gili.
- **Gimate-Welsh H.**, Adrián (2005). *Del signo al discurso. Dimensiones de la poética, la política y las plástica*, México, UAM-Iztapalapa.
- **Gombrich**, E. H (1998). *Arte e ilusión. Estudio sobre la psicología de la representación pictórica*, Hong Kong, Debate.
- **Gómez Palacio y Campos**, Carlos (1998). *Comunicación y educación en la era digital. Retos y oportunidades*, México, Diana.
- **Gubern**, Román (2003a). *Del bisonte a la realidad virtual. La escena y el laberinto*, Barcelona, Anagrama.
- (1987b). *La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea*, Barcelona, Gustavo Gili.
- (2000c). *El eros electrónico*, España, Taurus.
- **Gutiérrez**, Francisco (1997a). *Educación como praxis política*, México, Siglo XXI.
- (1978b). *El lenguaje total. Pedagogía de los medios de comunicación*, Argentina, Humanitas.
- **Hall**, Edward T. (1982). *La dimensión oculta*, México, Siglo XXI.
- **Heller**, Eva (2005). *Psicología del color. Cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón*, España, Gustavo Gili.
- **Hjelmslev**, Louis (1972). *Ensayos lingüísticos*, Madrid, Gredos.
- **Jacquinot**, Geneviève (1996). *La escuela frente a las pantallas*, Argentina, Aique.
- **Jakobson**, Roman (1996). *El marco del lenguaje*, México, Fondo de Cultura Económica.
- **Joly**, Martine (2003). *La interpretación de la imagen: Entre memoria, estereotipo y seducción*, España, Paidós.
- **Jung**, Carl G (1976). *Aion. Contribución a los simbolismos del sí mismo*, España, Seix-Barral.
- **Kandinsky**, Vassily (1988). *Punto y línea sobre el plano*, México, Premià.
- **Kaplún**, Mario (1987). *El comunicador popular*, Argentina, Humanitas.
- **Lapougade**, María Noel (1988). *Filosofía de la imaginación*, México, Siglo XXI.
- **Lazo**, Pablo, et. al. (2007). *Sociedades icónicas*. México, Siglo XXI.
- **Lizarazo Arias**, Diego (2004a). *La fruición filmica. Estética y semiótica de la interpretación cinematográfica*, México, UAM-Xochimilco.
- (2004b). *Iconos, figuraciones, sueños. Hermenéutica de las imágenes*, México, Siglo XXI.
- (1998c). *La reconstrucción del significado*, México, Addison Wesley Longman.
- (2006d). *El espacio lúdico. Simbólica infantil ante la televisión*, México, SEP, Televisión Educativa, CETE, PIDCE.

- **Lozano Rendón, José Carlos** (1996). *Teoría e investigación de la comunicación de masas*, México, Alhambra.
- **Lull, James** (1995). *Medios, comunicación, cultura. Aproximación global*, Argentina, Amorrortu.
- **Malvido, Adriana** (1999). *Por la vereda digital*, México, CONACULTA.
- **Markovic, Mihailo** (1972). *Didáctica de la praxis*, Buenos Aires, Amorrortu.
- **Martín-Barbero, Jesús** (1997a). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*, España, Gustavo Gili.
- **Martín-Barbero, Jesús y Germán Rey** (1995b). *Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva*, España, Gedisa.
- **Martínez Zarandona, Irene** (2002a). *TV ¿Quién decide lo que ven tus niños?*, México, Pax México.
- **Masterman, Len** (1993a). *La enseñanza de los medios de comunicación*, España, De la Torre.
- **Mattelart, Armand y Michèle Mattelart** (1997). *Historia de las teorías de la comunicación*, España, Paidós.
- **Menéndez, Antonio** (1974). *Comunicación social y desarrollo*, Serie estudios 24, México, UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
- **Merleau-Ponty, Maurice** (1960a). *Signos*, Barcelona, Seix-Barral.
- (2003b). *El mundo de la percepción. Siete conferencias*, México, Fondo de Cultura Económica.
- **Mesanza** (coordinador) (1985). *Diccionario de las ciencias de la educación*, México, Santillana.
- **Metz, Christian, et. al.** (1972a) *Análisis de las imágenes*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo.
- (2001b). *El significante imaginario. Psicoanálisis y cine*, España, Paidós.
- **Millán, Antonio** (1973). *El signo lingüístico*, México, Anuies.
- **Mirzoeff, Nicholas** (2003). *Una introducción a la cultura visual*, España, Paidós.
- **Moles, Abraham** (1991). *La imagen. Comunicación funcional*, México, Trillas.
- **Moles, Abraham y Luc Janiszewski** (1990). *Grafismo funcional*, España, CEAC.
- **Montagu, Arturo, et. al.** (2004). *Cultura digital. Comunicación y sociedad*, Argentina, Paidós.
- **Morin, Edgar** (1972a). *El cine o el hombre imaginario*, Barcelona, Seix-Barral.
- (1964b). *Las estrellas del cine, Argentina*, Eudeba.
- **Morris, Charles** (1974). *La significación y lo significativo*, España, Alberto Corazón, Comunicación, serie B.
- **Munari, Bruno** (1974). *Diseño y comunicación visual*, España, Colección Comunicación Visual, Gustavo Gili.

- **Orozco** Gómez, Guillermo (1991a). *Recepción televisiva: tres aproximaciones y una razón para su estudio*, Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales, Núm. 2, México, Universidad Iberoamericana.
- (1974b). *Televidencia. Perspectivas para el análisis de los procesos de recepción televisiva*, Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales, Núm. 6, México, Universidad Iberoamericana.
- (1994c). *Al rescate de los medios. Desafío democrático para los comunicadores*, México, Universidad Iberoamericana.
- (1994d). *Televisión y producción de significados (Tres ensayos)*, México, U. de G.
- (1999e). *Programa de educación para los medios. Guía del televidente para padres de familia*, Vol. II, México, ILCE.
- **Ortiz** Hernández, Georgina (2004). *El significado de los colores*, México, Trillas.
- **Panofsky**, Erwin (2000a). *El significado en las artes visuales*, España, Alianza.
- (1973b). *La perspectiva como "forma simbólica"*, España, TusQuets.
- **Pasquali**, Antonio (1990). *Comprender la comunicación*, Venezuela, Monte Ávila.
- **Peirce**, Charles S. (1987). *Obra lógico-semiótica*, España, Taurus.
- **Peña** Ramos, Alexandov Vladimir (1996b). *Educación para los medios. Desarrollo de la visión crítica*, Volumen III, México, Secretaría de Educación Pública.
- **Pérez** Tornero, José Manuel (compilador) (2000). *Comunicación y Educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*, España, Paidós.
- **Pericot**, Jordi (1987). *Servirse de la imagen. Un análisis pragmático de la imagen*, Barcelona, Ariel.
- **Poloniato**, Alicia (2002a). *La lectura de los mensajes. Introducción al análisis semiótico de mensajes*, México, ILCE.
- (1985b) *Cine y comunicación*, México, Trillas.
- **Prieto** Castillo, Daniel (1980a). *Elementos para el análisis de mensajes*, México, ILCE.
- (2000b). *La fiesta del lenguaje*, México, Coyoacán.
- **Pró**, Maite (2002). *Aprender con imágenes. Incidencia y usos de la imagen en las estrategias de aprendizaje*, España, Paidós.
- **Puente** J., Rosa (2004). *Dibujo y comunicación gráfica. Curso para la enseñanza media superior*, México, Gustavo Gili.
- **Rodríguez** Illera, J. L. (1988). *Educación y comunicación*, España, Paidós.
- **Sapir**, Edward (1954). *El lenguaje. Introducción al estudio del habla*, México, Fondo de Cultura Económica.
- **Saussure**, Ferdinand de (1982). *Curso de lingüística general*, México, Nuevomar.

- **Sarramona**, Jaume (1988). *Comunicación y educación*, España, CEAC.
- **Sartre**, Jean-Paul (1982). *Lo imaginario. Psicología fenomenológica de la imaginación*, Buenos Aires, Losada.
- **Schütz**, Alfred (2003). *El problema de la realidad social. Escritos I*, Buenos Aires, Amorrortu.
- **Silverstone**, Roger (1996b). *Televisión y vida cotidiana*, Argentina, Amorrortu.
- **Taylor**, Charles (2006). *Imaginario sociales modernos*, España, Paidós.
- **Tyner**, Kathleen y Donna Lloyd Kolkin (1995). *Aprender con los medios de comunicación (Curso de iniciación)*, Madrid, De la Torre.
- **Todorov**, Tzvetan (1993). *Teorías del símbolo*, Venezuela, Monte Ávila.
- **Veyrat-Masson** y Daniel Dayan (comps.) (1996). *Espacios públicos en imágenes*, España, Gedisa.
- **Vitale**, Alejandra (2002). *El estudio de los signos. Peirce y Saussure*, Argentina, Universitaria de Buenos Aires.
- **Vitta**, Maurizio (2003). *El sistema de las imágenes. Estética de la representaciones cotidianas*, España, Paidós.
- **Voloshinov**, Valentín N. (1976). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- **Warning**, Rainer (1989). *Estética de la recepción*, España, Visor.

• Hemerografía

- **Caletti**, Sergio. “La recepción ya no alcanza”, *Revista Orígenes*, No. 12, Santa Fe, Argentina, septiembre 1993a.
- “Decir, autorrepresentación, sujetos. Tres notas para un debate sobre política (y comunicación)”, Ponencia, *Primer Congreso de Comunicación y Política*, UAM-Xochimilco, México, diciembre 2003b.
- **Charles Creel**, Mercedes. “Comunicación y procesos educativos”, *Revista Tecnología y Comunicación*, No. 17, marzo 1991a
- **García Márquez**, Gabriel, “Botella al mar para el dios de las palabras”, Ponencia. Encuentro Internacional de Comunicación, Zacatecas, México, Abril 7 de 1997.
- **Gavini**, Attilio. “El fin de la mirada”, *Reflex*, Revista de foto y artes visuales, México, Mayo/Junio, 2001.
- **Giménez**, Gilberto. “Cultura e identidades”, *Versión estenográfica*, s/d.
- **Gutiérrez**, Paloma. “Los ingresos de futbolistas y directores técnicos”, *Soccermania*, Revista semanal, Año 6, Núm. 18, 2007.
- **López**, Marcelo. “Producto y marca”, *a!Diseño*, Revista bimestral, Núm. 84, marzo-abril 2007.

- **Luviano**, Guadalupe y Aurora Alonso. “Comunicación y educación”, *Curso Multimedia de Educación para los Medios*, Universidad Pedagógica Nacional, 1997.
- **Meléndez Crespo**, Ana. “La educación y la comunicación en México”, *Perfiles Educativos*, CISE-UNAM, abril-mayo, 1984.
- **Orozco Gómez**, Guillermo. “Año 2000: Odisea de los medios de comunicación”, *Curso Multimedia de Educación para los Medios*, Universidad Pedagógica Nacional, 1997f.
- **Salmones Martínez**, Ma. De Lourdes. *Programa de educación para los medios*, Guía del Coordinador, Taller para niños de escuela primaria, 3° y 4° grados, México, ILCE, 1999.
- **Santaella**, Lucía (responsable). *deSignis*, No. 4, Argentina, Gedisa, Julio 2003.
- **Silverstone**, Roger. “De la sociología de la televisión a la sociología de la pantalla”, *Diálogos de la comunicación*, Revista de la FELAFACS, No. 33, junio de 1992a.
- **Velázquez Delgado**, Jorge (coordinador del tema). “Hermenéutica y filosofía”, *Iztapalapa*, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, UAM-Iztapalapa, Año 20, Núm. 49, julio-diciembre del 2000.

• Referencias electrónicas

- Las seis dimensiones en la educación para los medios [en línea]
<http://www.unigre.urbe.it/tizuni/CS2062.html> [Consulta: agosto, 2007].
- La educación para los medios de comunicación [Aparici, Roberto] [en línea]
http://www.wolkweb.com.ar/apuntes/textos/educación_medios.rtf [Consulta: Agosto, 2007].
- Las industrias de la información y del entretenimiento [en línea]
<http://www.sicbasa.com/tuto/AMECIDER2006/P> [Consulta: 2007].
- Día mundial de la Internet [en línea] <http://ciberhabitat.gob.mx/biblioteca/datos/usuarios/>.
[Consulta: octubre, 2007].
- Cifras de la industria editorial [en línea] <http://www.mexicanadecomunicación.com.mx/tables>
[Consulta: 2007].
- Homenaje al cine IMDb, <http://www.imdb.com> [ENAP-UNAM, 2007].
- Medición de audiencia [en línea] www.ibope.com.mx [Consulta: Noviembre, 2007].
- La guerra Estados Unidos-Irak [en línea] [revista británica *The Lancet*]
<http://www.elperiodicoextremadura.com/noticias/noticia.asp> [Consulta: enero 2008].
- Educación en materia de comunicación [David Martín][en línea]
www.enredate.org [Consulta: octubre 2007].