



Hachetetepé. Revista científica de
educación y comunicación

ISSN: 2172-7910

revista.http@uca.es

Universidad de Cádiz
España

Rita Gomes, Antenor

LECTURA DE IMAGEN Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Hachetetepé. Revista científica de educación y comunicación, núm. 4, mayo, 2012, pp.
137-146

Universidad de Cádiz

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=683772556004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



LECTURA DE IMAGEN Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Analysis of images and significant learning

Dr. Antenor Rita Gomes

**Profesor Titular da Universidad del Estado de Bahía
– UNEB**

**Departamento de Ciencias Humanas – Campus IV –
Jacobina (Bahía. Brasil)**

Coordinador del Grupo de investigación

“Cultura Visual, Educação e Linguagem – Cult-Vi”

E-mail: dr.antenor@hotmail.com

Resumen:

Este trabajo procura reflexionar sobre la relación entre la lectura de las imágenes y el desarrollo de aprendizajes significativos. El aprendizaje significativo se caracteriza por estar ligada a los sujetos. Se reconoce en las imágenes las condiciones que favorecen las actividades interpretativas de la lectura y el aprendizaje significativo. Con todo, lo que se pretende es invitar a la reflexión sobre las características del lenguaje visual y su utilización en las aulas. Una invitación a ver las relaciones entre las imágenes y el aprendizaje es posible.

Palabras claves: Imagen, lectura, aprendizaje significativo, lectura de imágenes

Summary:

This work sets out to reflect about the relationship between the analysis of images and the development of significant and meaningful learning. The fundamental basis of real learning is that it is characterised by its close link to the subject. Within the images one can recognise the conditions that favour interpretative readings and a meaningful learning. In this respect, we wish to promote reflections about the characteristics of visual language and its use within the classroom. We assure that there exists a strong link between images and learning.

Key words: Images, reading, meaningful learning, analysis of images.

Recibido: 01-03-2012 / Revisado: 12-03-2012 / Aceptado: 20-04-2012 / Publicado: 02-05-2012

La centralidad de la cultura visual

Buena parte de la producción cultural humana es consumida por medio de la mirada. Desde los orígenes de la humanidad hasta los días actuales, el aparato visual ha sido utilizado como forma de explicación, exposición y de argumentación de nuestras ideas. La comprensión que nos llega por la mirada es una de las más importantes formas de dar sentido a nuestro mundo. En muchas circunstancias, para su mejor comprensión, es necesario ver, es preciso mirar; o sea en el turismo, en el arte, en el entretenimiento, por ejemplo, esto se evidencia y queda claro. Se viaja mucho, se paga caro el mirar, por que ver, en buena parte de estas ocasiones es una interacción sumamente significativa ya que se puede establecer con el contexto.

En la contemporaneidad, la lectura de imágenes se ha vuelto una constante en nuestras vidas, pues el argumento visual está en todas partes, va desde los rótulos publicitarios que nos incita al consumo hasta la más íntima forma de contacto con lo sagrado. De acuerdo con Maffesoli (1995) es la propia imagen la que nos conduce a lo sagrado, pues fuera de cualquier doctrina, sin ninguna organización ella se constituye en una “fe sin dogma” responsable por una especie de religión, un reencantamiento del mundo que nos afecta y contamina toda nuestra vida social. Además de eso, el papel desempeñado por la cultura visual en nuestra sociedad la ha erigido como una cuestión de valor y régimen cultural. Jesús Martín-Barbero (1998) viene llamando la atención para que el hecho de lo visual y lo audiovisual provoque una descentralización cultural en la medida que desestabiliza las hegemonías al conectarse más densamente con un sensorium que

ven las masas. De este modo, según este autor, no es la cultura clásica ni el libro que integra las masas en la modernidad, pero sí la cultura de los audiovisual que a su vez incorpora, teje y organiza la cultura oral popular.

Cabe, entonces, decir que la imagen con sus implicaciones y complejidades está en la base de los procesos formativos humanos. Por esta razón, la relación de lo visual con la educación responde en buena manera a las inquietudes de los educadores contemporáneos puesto que las prácticas escolares frente a la imagen no pueden limitarse al carácter didáctico/instrumental del uso y de los sentidos que de ahí emanan. La imagen posee dimensiones incommensurables que escapan a las situaciones comunes de la enseñanza. Por esta razón, en este trabajo, nos ocupamos de la relación entre las imágenes en relación con las prácticas escolares a partir de elementos que favorecen los aprendizajes significativos y la creación de situaciones de aprendizaje, una vez que estas últimas guardan mayor relación con la experiencia visual, sin correr el riesgo de una instrumentalización pura y simple.

La cuestión de la lectura

Leer es producir sentido sobre el mundo, con el mundo y para el mundo. Quien lee, además de descifrar un código, interacciona con él y produce sentidos diversos en las interacciones e intersecciones múltiples instauradas con el mundo. El lector puede aceptar, complementar y rechazar los sentidos pretendidos por el productor o, aún más, puede hacer digresiones variadas sobre la materia en cuestión y extrapolar completamente las intenciones del productor; de toda forma la lectura es siempre una actividad cognitiva



en que el lector se muestra interactuando con el texto y su productor y, por esta razón, se constituye en una forma eficaz de poder adquirirse el conocimiento.

La lectura es una forma de conocer el mundo, pues quien lee entra en contacto con los diversos sujetos, sus pensamientos y sus experiencias, independientemente de la relación espacio-temporal. Por consiguiente, la lectura es una forma de conocimiento que activa los saberes del lector sobre el mundo y posibilita visualizar, él mismo, sus propias concepciones. Además de eso, la lectura es responsable de la formación crítica y de la inclusión social de las personas.

La lectura activa es aquella que trabaja con la producción de sentidos en los cuales el individuo se coloca en situación de interacción para interpretar el texto y sus condiciones de producción. Esta actitud sitúa al lector en posición de analista crítico de la realidad y favorece la acción consciente sobre el contexto en que se encuentra; por esto, acostumbramos decir que la lectura, a través de su dimensión crítica, posibilita la formación ciudadana y la inclusión social de los sujetos.

Otra cuestión fundamental que envuelve a la lectura es que se trata del desarrollo de una habilidad o competencia que puede ser desenvuelta en cualquier circunstancia y con cualquier material que comporte signos. Por esta razón, al aprender a leer el aprendiz desarrolla una visión crítica e interpretativa del mundo que se traduce en una especie de autonomía: lee textos, imágenes, contextos, paisajes, etc. La lectura no conoce de fronteras de la ciencia, de la cultura, de la religión ni de las áreas de conocimiento; cuando se lee, se transita por todos estos territorios sin quedarse en ninguno de ellos. Leer es como vivir, es una experiencia transversal e idiosincrática, y por eso mismo, muy próxima de una noción del aprendizaje.

Los aprendizajes significativos y la lectura

En el sentido que existen relaciones estrechas entre la enseñanza y el aprendizaje; sin embargo, el objetivo principal de la enseñanza sea el aprendizaje no hay una relación directa entre estas dos realidades. Ni todo lo que se aprende proviene de la acción de la enseñanza ni todo lo que se enseña es resultado del aprendizaje. En términos didácticos podemos decir que el diseño de las situaciones de enseñanza con respecto al script de la acción del profesor, en cuanto que en las situaciones de aprendizaje lo que se construye es la acción intelectual del aprendiz, visando su trayectoria cognitiva y de experiencia por las cuestiones de aprendizaje. Tenemos control sobre lo que se enseña, pero no tenemos control sobre lo que las personas aprenden. Aprendizaje conlleva una relación de la persona con el conocimiento en un plano cognitivo que se relaciona con los sentidos y con las idiosincrasias. Es un acontecimiento, una vibración que va más allá del plano mental y se relaciona con la dimensión de las persona. Paulo Freire, en el contexto de sus obras, nos hace entender el significado del aprendizaje como un saber encarnado, aquel que viene de la experiencia, que engloba el cuerpo y el alma (vida).

Las situaciones de enseñanza también favorecen el aprendizaje, sobre todo, cuando están bien articuladas; pero en cualquier circunstancia sólo ocurre verdaderamente el aprendizaje cuando la actividad es significativa, cuando la experiencia es “encarnada”. Por esta razón, cuando hablamos de aprendizaje significativo estamos haciendo alusión a los aprendizajes internos/vividos internamente de modo significativo. No obstante, estas experiencias no son necesariamente positivas, desde el punto de vista, de la emoción y de la sensibilidad pues son siempre experiencias sig-

nificativas porque son relevantes y profundas. El acto de enseñar es externo y su acción no asegura abordar al sujeto en esta intencionalidad, siendo ésta la intención del educador. Pero el aprendizaje, a su vez, lo es; en el sentido que se produce un encuentro con el conocimiento que se procesa en el interior de las personas. A partir de este momento, la relación entre lectura de lo visual y el aprendizaje significativo se activa pues el texto visual favorece el desarrollo de la experiencia en el nivel del significado personal.

Comprender y estar subjetivamente presente en una situación es condición para el aprendizaje. No hay aprendizaje sin entendimiento. El entendimiento viene del encuentro subjetivo que adquiere el sujeto conectado y en sintonía con el objeto de conocimiento. Penac (2009: 70) dice que cuando alguien no entiende nada se desmarca, desintegrándose en el tiempo que no pasa, pudiéndose distraer. Entender, por lo tanto, depende de la condición de quien está presente.

Para comprender algo es necesario darle sentido. E preciso leer, es necesario comprender y descifrar los signos. El educador es el promotor del encuentro del aprendiz con los signos; aún más, es aquel que promueve el encuentro e incentiva la producción de sentidos, pero el sentido, así como el aprendizaje, está en el orden de lo subjetivo, de lo inconmensurable, es una orden interior. Ahora bien, pese existan los parámetros previamente construidos y los contextos sociales, una parte del sentido es particular, es personal; escapa a las construcciones sociales y se sitúa en el ámbito de lo personal. El lenguaje de la imagen, por excelencia, comporta esta dimensión, por que sus sentidos están anclados en sensaciones y procesos particulares.

«En primera instancia, la interpretación de la imagen es un proceso de cognición, en que el receptor

selecciona los signos de su repertorio y los ajusta a padrones de significación de la imagen analizada. No existe una única forma de “leer” una imagen. Su recepción es un proceso idiosincrático, que depende esencialmente del “saber del mundo” de cada persona, siempre individual y, por tanto, distinto. No existe una imagen, una única forma de interpretación, una única realidad expresa. Ellas pueden proporcionar múltiples lecturas. Esto dependerá de cómo las personas y los grupos sociales las utilicen dentro de una determinada cultura. De la misma forma que el texto verbal puede no expresar para todas las personas los mismos sentidos, las imágenes tampoco son reproducciones absolutas y pasivas de la realidad» (Catanho, 2007: 85).

Según lo expuesto, hacemos hincapié sobre las estrategias de lectura que la imagen requiere de su lector. Sin embargo, este asunto se materia de otro trabajo, cabe recordar que la imagen es una materia con modo propio de significar cuya lectura requiere el dominio de las condiciones de producción y de códigos específicos y diferenciados.

Roland Barthes, al tratar el sentido de las imágenes, nos habla de un tercer sentido que ellas comportan, que es rebelde y contrario al sentido frontal y literal. Según este autor, además de los niveles de sentido informativo y simbólico hay un tercer nivel de sentido que viene “a más”, con un suplemento que la intelección no consigue absorberla bien, al mismo tiempo insistente y huidizo, liso y esquivo, lo que llama el sentido obtuso.

«Obvius quiere decir, que está ahí delante y es escaso este sentido (informativo o igualmente simbólico) que viene en mi encuentro: en teología, se nos dice que el sentido obvio es aquel “que se presente



muy naturalmente al espíritu” (...). Cuando el otro sentido, el tercero, aquel que viene “a más” (...). Obtusus quiere decir: que es un rombo, de forma arredondeada, (...) abre el sentido totalmente, esto es infinitamente, acepto hasta para este sentido obtuso, la connotación peyorativa: el sentido obtuso parece extenderse más allá de lo cultural, del saber, de la información» (Bartles, 1984: 45).

En esta línea de raciocinio podemos afirmar que el aprendizaje significativo envolviendo a la imagen, ésta está ligada a tres decisiones importantes: a) comprender que leer es producir sentido, b) percibir que la imagen como texto de lenguaje específico es diferente del texto verbal y c) entender que la lectura por tratarse de un proceso de significación posee una dimensión interna y personal.

Siendo así, el trabajo del educador es siempre un trabajo de promover el encuentro del aprendiz con una experiencia o materia significativa, visando interacciones que posibiliten la comprensión deseada. No existe situación de aprendizaje proficua cuando no se construye sentidos, cuando no se significa, cuando el aprendiz no se hace presente.

Un tercer aspecto con respecto al aprendizaje significativo que debemos enfatizar para una mejor comprensión de las relaciones que se desean establecer entre aprendizaje y texto visual, hemos de hablar del papel de la experiencia. Hacer, contar con experiencias, vivirlas, etc. son formas eficientes de significar y entender una situación. Como ya hemos apuntado, la acción de los sujetos (sea verbal, corporal o mental) es una condición para mantenerse presente en determinada situación. Esta acción en presente lleva a algún tipo de entendimiento o aprendizaje por que es significativa; el nivel de significado d este acto y los que se

deriven pueden entrar en el sujeto de tal modo que se torne un saber, y eso depende de las conexiones internas, de las preferencias, de los saberes anteriores, de los intereses y del conjunto de experiencias personales que cada uno atesore. También, cuando el profesorado no consigue conectar con el alumnado es porque éste está ausente. Muchas experiencias de enseñanza fracasan justamente por no prever este papel activo del alumnado. En situaciones de enseñanza en que el profesor se erige como hacedor del conocimiento y verbaliza exhaustivamente, el alumnado adquiere un escaso desarrollo mental y adquiere el rol de oír y procesar. Entonces, en este caso, no hay una acción física ni verbal del alumnado y la acción mental es muy limitada; consecuentemente, el alumnado tiene dificultad de adquirir protagonismo y significar, pues aquello que le llega por los oídos le es ajeno. De ahí, la dificultad de aprendizaje. Para ilustrar esto basta atender el desarrollo de alumnos/as en clases expositivas frente a unos discentes interesados por clases interactivas y participativas donde éstos adquieren un papel activo superando el papel de alumnado oyente o espectador. Vivir la acción, vivir la experiencia es condición para el alumnado adquirir protagonismo y para aprender significativamente; por esto es tan común escuchar decir que se aprende a hacer haciendo. Galo (2011) reflexiona en paralelo a partir del pensamiento deleuziano quien enfatiza en la importancia de la acción en el proceso de aprendizaje y defiende que no se aprenden haciendo COMO alguien, pero sí haciendo Con alguien, pues aprende no es repetir, reproducir a otro (hacer como), se trata de hacer el propio movimiento, invitado por el otro, encontrándose con el otro. En otras palabras, esto da valor sobre el sentido de la experiencia en los procesos de aprendizaje.

Si consideramos que la acción humana es movimiento, las acciones humanas pueden ser de varios tipos. Consideramos, aquí, a las acciones mentales, las acciones comunicativas y sociales. En cuanto a las acciones sociales son la denominación más amplia de las acciones humanas y la acción comunicativa aquella que permite las interacciones sociales; la acción mental o intelectual es la más interna y sutil. No siempre manifestada externamente, la acción mental posibilita el tránsito del sujeto más allá del cuerpo y del contexto físico; por medio de ella el sujeto puede hacerse presente o ausente del lugar donde el cuerpo físico se encuentra. Por la acción mental el individuo puede vivir experiencias intensas y también puede ausentarse. La educación bancaria que tiene en la figura del profesor “explicador” y al alumno como el oyente, comente un gran error en este sentido por que considera al discente en plena sintonía con el tema y el contexto del aula; normalmente cuando el profesor se hace presente en el asunto de la clase se da por exhortación (¡preste atención!) y no por la arquitectura de situaciones de aprendizaje que lo envuelve.

Visto desde esta perspectiva a tendemos a afirmar que situaciones de poca interacción o de poca actividad mental en las cuales los sujetos prioritariamente escuchan como transcurre una lección o ven la televisión, no reúnen las condiciones ideales para que el aprendizaje significativo suceda, una vez que estas situaciones no ofrecen buenas condiciones (por lo menos por mucho tiempo) de interacción. No obstante, esto no es una regla. Es común encontrarnos situaciones en que esta lógica es al contrario. Situaciones en que los sujetos apenas oyen y/o aprecian y, mientras, se produce el aprendizaje. Es el caso, por ejemplo, de los menores escuchando historias o de las personas

absortas delante de la pantalla. Abstraerse delante de una narrativa o de una pantalla es una forma de ausentarse del espacio concreto, para hacerse presente en la narrativa; una acción puramente mental. Este cambio de perspectiva depende de algunos factores internos al sujeto como, por ejemplo, la motivación, la identificación y el grado de interés. Depende también de factores externos como el impacto de la información y las características propias del lenguaje.

Algunas formas del lenguaje visual ofrecen pocas oportunidades de interactividad del productor con el espectador y generan motivos de comunicación casi unilaterales. Mientras tanto, estas mismas formas de lenguaje subvierten la lógica y promueven profundas conexiones con el lector una vez que posee características y condiciones que favorecen la acción mental y pueden llevar a la concentración y al aprendizaje. Destacaremos, seguidamente, algunas de estas condiciones.

El texto visual: implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje

Intentando comprender mejor el proceso de aprendizaje por medio de la lectura de las imágenes, destacamos a renglón seguido, algunas cuestiones importantes que envuelven la lectura y favorecen el aprendizaje significativo por medio de la imagen. Veamos:

a) El papel de la visión

La visión es un canal privilegiado de aprendizaje, pues el gesto de mirar y observar se traduce en un tipo de experiencia y establece relaciones con la personas y con los sentidos. Leemos con los ojos.

El acto de observar es una experiencia formativa. En



algunos tipos de investigación la observación es la principal forma de conocer. Observar es un gesto de producción de sentido desde el momento de la elección del objeto, del ángulo de observación y de las alteraciones provocadas en el escenario. Es por causa de esto que se dice que el observador altera la escena observada y es modificada por ella. Además el alcance de la observación depende de la capacidad de la mirada de la persona. Así, leer es mirar e interpretar lo que se mira. La mirada de cada persona va hasta donde llega su capacidad de producir sentido. Es común que dos personas observen la misma escena y tengan entendimientos distintos por que son distintas las formaciones y las informaciones que cada uno obtiene sobre el mundo y sobre los hechos. De cualquier manera, la experiencia de la mirada establece una relación privilegiada con la memoria, con la persona y con el aprendizaje. Las imágenes poseen una materialidad que posibilitan la observación. Diferentemente de las palabras que se anclan en representaciones mentales. Las imágenes ya son ellas mismas formas de representación que carecen, no de intermediación, pero sí de atención y sensibilidad para leer y reproducir aquellas y producir nuevas representaciones. Son, por ello, materiales decisivos en la construcción de significados y de aprendizajes significativos. Son materiales para ser leídos.

b) El carácter transversal del lenguaje visual

Otro factor importante para el desarrollo de aprendizajes significativos por medio de la lectura de imágenes es la naturaleza del propio lenguaje visual que es transversal e híbrido.

Es muy frecuente que los textos de la cultura visual se presenten al lector de forma híbrida, articulándose, en

una construcción, con otras formaciones de lenguaje a ejemplo de la música y de lo verbal (textos audiovisuales y textos imagen-verbales); además de eso, el texto visual es eminentemente transversal y extrapola a todas las áreas de conocimiento.

«El lenguaje de la imagen es abierta, imprecisa y plural. Los sentidos producidos a partir de ellas son inconmensurables y renitentes, por eso es un lenguaje de difícil sustitución por el apartado verbal. Representa una dificultad para las prácticas escolares sujetas a las normas, previsiones, disyunciones y reducciones. Como signo lingüístico la imagen es una representación social compartida que se presta a diversos fines e intenciones; transmite mensajes e informaciones, de modo poco explícito y no literal, creando una red de significados subrepticios que contraría a la lógica de la objetividad estructurante. Los sentidos de la imagen escapan a la mera traducción verbal. Crea un espacio propio del decir; hacen transgresiones y transmutaciones; forja sentidos insospechados relacionados al inconsciente y a lo enigmático. Una cadena fluctuante de significados que atraviesan y van más allá del sentido connotativo y denotativo, simplemente. El proceso de producción de sentido de las imágenes es complejo, híbrido y transversal. La cognición que da sentido a la imagen no es aquella de la fragmentación o el mapa de los territorios del conocimiento, al contrario, es un pensar sin fronteras y de aparente falta de nexo.

El texto verbal es apenas aproximación al texto en imagen, el lenguaje de un no poder ser traducido por el otro, a pasar de la coexistencia “pacífica” y de la relación de complementariedad que ellas pueden establecer entre sí. No existen parámetros o estructuras que regule el sentido, sobre todo, no hay como regular el sentido de las imágenes. No se puede prever con seguridad el sentido que una imagen va tomar ante su interpretación, por eso, cuando un texto de lenguaje

con imágenes es expuesto a los alumnos, la cultura estructurante de la escuela, pauta en el texto verbal, queda en suspenso o en riesgo» (Gomes, 2012; 13-14).

Además de eso, es importante recordar que la imagen ha sido objeto de estudio desde diferentes perspectivas científicas, que la toman como problemas generados por la propia realidad y, por tanto, puede ser estudiada desde la psicología, historia, arte, literatura o la neurología, haciendo con que cada vez más el lenguaje sea entendida como objeto de lectura transversal y multidisciplinar.

c) La forma impactante de la imagen representar el fenómeno

Otra característica fundamental del lenguaje de la imagen que aproxima a su lectura de los aprendizajes significativos es la forma de representar. La representación visual, diferentemente de la representación verbal forja y trae consigo una escena, un hecho, un escenario, el foco de observación y el punto de vista a un solo tiempo. Este modo relativamente “rápido” de decir, esta forma condensada de hablar para su lector/espectador crea una especie de impacto visual que despierta la atención y se liga directamente con el sentido y la cognición.

Sin embargo, la representación visual anticipa e impone elementos que la representación verbal deja a cargo de la imaginación del lector oyente la imagen al traducir un punto de vista denso y subjetivo, lo que abre nuevas posibilidades de sentido y facilita la organización de situaciones significativas de lectura y aprendizaje.

d) El carácter narrativo de la imagen

La lectura de la imagen mantiene una relación muy

próxima con la estructura narrativa, no sólo por que se presta al servicio de narrar sino, sobre todo, por que trae en sí una narrativa interna: una antes y un después. Las narrativas visuales cuentan historias y organizan percepciones sobre temas y situaciones. Son muy comunes las historias visuales que dispensan las palabras. Además de eso, un cuadro visual al retratar una escena se revela como parte de una narrativa y representa un determinado momento presuponiendo una secuencia de hechos.

En las prácticas pedagógicas la estructura narrativa subyacente a las imágenes posibilita una organización de actividades creativas de montaje y recreación de narrativas sean paralelas o complementarias. De este modo, el carácter narrativo de la imagen posibilita en sus lecturas un trabajo de manipulación que se aproxima del trabajo de edición el que ayuda al estudiante al conocimiento de la gramática y de la arquitectura de los grandes textos y piezas visuales.

e) La cuestión del simulacro

Una de las cuestiones más importantes a ser consideradas en la lectura de imágenes es la cuestión del simulacro. Según Baudrillard (1981) en nuestra era de las imágenes y los símbolos, éstas tienen más fuerza que la propia realidad. Los simulacros son las simulaciones de lo real, que contrariamente, son más atractivas al espectador que la propia realidad representada. Por tanto, entender que la imagen no es la realidad, pero sí una representación de ella, una simulación, un simulacro ya es en sí una gran tarea en la actividad lectora. Esta percepción es condición básica también para llegar a leer la imagen CON y COMO reflexión crítica de la realidad. Entender que las imágenes son representaciones es una gran oportunidad de apren-



dizaje sobre la gramática de las imágenes, sobre las ideologías de los discursos y, sobre todo, en relación con la propia realidad y las representaciones existentes dentro de ella. Además, las imágenes que participan del simulacro, igualmente, cuestionan la realidad y desafían al espectador hacia su reflexión.

Esa capacidad que las imágenes tienen de representar la realidad es una de las características que hacen del lenguaje visual una de las más potentes formas de lenguaje y persuasión. El cerebro tiende a acreditar en lo que ve. La visión es uno de nuestros sentidos más fidedignos. A través de él, el mundo gana forma y se materializa, y es por ello, que hasta las más toscas representaciones visuales adquieren un lugar en un plano mental. Esto les da un enorme poder argumentativo y posibilita otras maneras de aprendizaje, pues leer las imágenes permite viajar, convivir, experimentar aventuras, etc. El lector/espectador está en cierto modo viviendo y dialogando con ellas. Así, el simulacro creado por el lenguaje visual posibilita un rápido acceso a la comprensión que de otro modo sería necesario otros argumentos.

f) La catarsis presente en los procesos de lectura de imágenes

La catarsis es un proceso que también envuelve la lectura de imágenes y contribuye al aprendizaje significativo. El proceso de la catarsis está directamente ligado al simulacro y consiste en la proyección, identificación que los lectores y espectadores realizan sobre lo que leen, llegando a emocionar o descargar sus sentimientos. Al representar por medio del simulacro, la imagen presupone historias, experiencias y sentidos que se aproximan hacia la experiencia cotidiana de los lectores/espectadores, posibilitando acciones y proyecciones mentales a través de las cuales los

sujetos viven los dramas y las aventuras que llevan a las diversas descargas emocionales que facilitan la “purificación” de sus sentimientos. Vivir la aventura proyectada en la imagen es una forma de vivir determinadas realidades sin salir del tiempo y el espacio, por esta razón es un excelente medio para vivir los aprendizajes de modo presente. Es, en síntesis, la forma más profunda de vivir y representarse dentro de las representaciones. Cuando la lectura de imagen llega a este punto es lo mismo que llegar al clímax, al éxtasis y al gozo, pues confunde al espectador con la escena observada y los límites existentes entre ficción y realidad, tornándose tenues. Llevar los sentidos a este punto durante el proceso de lectura es convertir la experiencia en significativa, no sólo desde el punto de vista intelectual sino, también, desde una perspectiva espiritual y esto se consigue gracias a la vivencia del sujeto.

Consideraciones finales

La lectura en general ha sido a lo largo de los tiempos uno de los caminos más seguros para el aprendizaje. En este trabajo, además de hacer hincapié este aspecto de la lectura, hemos procurado evidenciar que leer la imagen, así como leer la palabra, es antes de nada un trabajo de interpretación que requiere conocimiento del mundo, conocimiento del código y producción de interfaces con el pretexto y las condiciones de producción. De este modo, comprendemos que la imagen es una forma de materializar la representación sobre la realidad y, una vez introducida en el aula de lectura, favorece el desarrollo de aprendizajes significativos y puede constituirse en una gran aliada para la práctica docente desde sin olvidarse de sus especificidades y sus modo propio de expresarse.

Referencias

Baudrillard, J. (1981). Simulacros e simulações. Lisboa: Relógio D'água.

Barthes, R. (1984). O Terceiro Sentido, O Óbvio e o Obtuso. Lisboa: Edições 70.

Catanho, F.J.M. (2007). A edição fotográfica como construção de uma narrativa visual, en Revista Discursos Fotográficos, 3; 81-96.

Galo, S. (2011). "O professor-artista: educação de si

e revolução molecular". En Santos, C., Garcia, P. y Seidel, R. (Orgs,) Crítica Cultural e Educação Básica. São Paulo: Editora Acadêmica; 15-27.

Gomes, A. R. (2012). "A linguagem do imagético e a educação não-disciplinar". En Gomes, A.R. (Org.) Ver e aprender: proposições pedagógicas sobre educação e cultura visual. Salvador: Eduneb.

Maffesoli, M. (1995). A contemplação do mundo. Porto Alegre: Artes e Ofícios Editora; 107-119.

Penac, D. (2009). Chagrin d'école. Paris: Gallimard.