



Docencia | Investigación | Extensión

POIÉTICA

NUEVA ÉPOCA

Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Naucalpan N° 12 Enero-abril 2018

El uso de la imagen en la didáctica

POIÉTICA

Docencia | Investigación | Extensión

NUEVA ÉPOCA

El uso de la imagen en la didáctica

POIÉTICA

Docencia | Investigación | Extensión

Directora

Iriana González Mercado

Editores responsables

Iriana González Mercado
Fernando Martínez Vázquez

Consejo Editorial

CCH Naucalpan

Benjamín Barajas Sánchez
Miguel Ángel Galván Panzi
Iriana González Mercado
Fernando Martínez Vázquez
Enrique Pimentel Bautista

CCH Vallejo

María Elena Arias Aguilar

CCH Sur

Cinthia Reyes Jiménez

CCH Azcapotzalco

Leslie Rondero Ramírez

CCH Oriente

María Alejandra Gasca Fernández

Consejo de Redacción

Miguel Ángel Galván Panzi
Enrique Pimentel Bautista

Corrección de estilo

Netzahualcóyotl Soria Fuentes

Dirección de Arte

Reyna I. Valencia López

Administración de redes sociales

Fernando Martínez Vázquez


Poiética, número 12 enero-abril 2018, es una publicación cuatrimestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México, a través del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan, Av. de los Remedios, No. 10, Col. Los Remedios, Naucalpan de Juárez, C.P. 53400, Estado de México, tel. 53731256, poieticacchnaucalpan@gmail.com. Editores responsables: Iriana González Mercado y Fernando Martínez Vázquez, Certificado de Reserva de Derechos al uso Exclusivo 04-2017-040714254700-102, ISSN en trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor, Certificado de Licitud de Título y Contenido 16971, otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación, impresa en Gráficas Mateos, domicilio: Tajín 184, Col. Narvarte, Ciudad de México, tels. 5519-6392 y 55300791, graficas_mateos@prodigy.net.mx, este número se terminó de imprimir en abril de 2018, con un tiraje de 500 ejemplares, impresión tipo offset, con papel couché de 150 gramos para interiores y 200 gramos en forros.

Los derechos de textos e imágenes aquí contenidos son propiedad de sus respectivos autores. El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores y no refleja necesariamente el punto de vista de los árbitros ni de los editores. Se autoriza la reproducción de los artículos (no así de las imágenes) con la condición de citar la fuente y se respeten los derechos de autor. Distribuida por el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan, Av. de los Remedios, No. 10, Col. Los Remedios, Naucalpan de Juárez, C.P. 53400, Estado de México. Ejemplar gratuito.

 [/www.facebook.com/POIETICACCHN](https://www.facebook.com/POIETICACCHN)

 @POIÉTICA

 issuu.com/poieticacch

 poieticacchnaucalpan@gmail.com



UNAM

Dr. Enrique Luis Graue Wiechers
Rector

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Secretario General

Ing. Leopoldo Silva Gutiérrez
Secretario Administrativo

Dr. Alberto Ken Oyama Nakagawa
Secretario de Desarrollo Institucional

Mtro. Javier de la Fuente Hernández
Secretario de Atención a la

Comunidad Universitaria

Dra. Mónica González Contró
Abogada General

Lic. Néstor Martínez Cristo

Director General de Comunicación Social



CCH

Dr. Benjamín Barajas Sánchez
Director General



Plantel Naucalpan

Mtro. Keshava Rolando Quintanar Cano
Director

Mtro. Ciro Plata Monroy
Secretario General

Lic. Moisés Vázquez Tapia
Secretario Administrativo

Ing. Reyes Hugo Torres Merino
Secretario Académico

Mtra. Angélica Garcilazo Galnares
Secretaria Docente

Mtra. Rebeca Rosado Rostro
Secretaria de Servicios Estudiantiles

I. Q. Carmen Tenorio Chavez
Secretaria Técnica del SILADIN

Lic. María Guadalupe Sánchez Chávez
Secretaria de Administración Escolar

Mtra. Verónica Berenice Ruíz Melgarejo
Sria. de Cómputo Académico y Apoyo al Aprendizaje

Índice

La imagen. Instrucciones de uso para un itinerario de la mirada Carlos Lomas.....	12
---	----

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

El uso de la fotografía en un ambiente educativo Adriana Hernández Jiménez.....	26
---	----

El cómic como recurso didáctico Ma. Alejandra Gasca Fernández.....	30
--	----

Imagen y poesía Diana Verónica Olivos Mata.....	34
---	----

El fotógrafo de la luz y el deseo Felipe de Jesús Ricardo Sánchez Reyes.....	38
--	----

¿Por qué enseñar a los jóvenes a leer imágenes? María del Consuelo Pérez Pérez.....	44
---	----

La importancia de enseñar la imagen en las aulas Reyna Cristal Díaz Salgado.....	48
--	----

El anuncio publicitario Iriana González Mercado.....	52
--	----

Trayectoria histórica y conceptual de la lingüística, la semiótica y los códigos visuales Enrique Pimentel Bautista.....	58
--	----

EXPERIMENTALES

Como dicen “una imagen vale más que mil palabras” Jesús Rocha Santana.....	64
--	----

HISTORIA

**El uso de la imagen en la didáctica: educar la mirada :
¿Cuál es la importancia de desarrollar la alfabetización visual en
los alumnos de bachillerato?**

Paola Elizabeth de la Concepción Zamora Borge..... 70

PLUMAS INVITADAS

La imagen en la enseñanza de la ciencia

Luis Alday López García..... 76

Hablo de mi abuela

Laura San..... 80

CULTURA

El rostro duro

Elizabeth Angeles Villalobos..... 87

La *Obra maestra* de Ramón López Velarde

Keshava R. Quintanar Cano..... 89

Muestra fotográfica: *La semántica no es la pragmática*

Enrique Pimentel Bautista..... 100

Presentación

Más allá de la frase “una imagen dice más que mil palabras”, la representación visual involucra una construcción compleja en doble sentido: por un lado, aparece la producción de un texto icónico, cuyo principio sobre el grado de vinculación con el objeto que representa, rebasa la simple referencialidad y se inscribe en una trama de múltiples significados de corte pragmático, sintáctico y semántico; por otro lado, subyace la interpretación de un actor social que “lee” las imágenes y las dota, a la vez, de un contenido práctico y de una fuerza crítica, que cuestiona lo que es y no real.

La imagen ha acompañado la evolución del hombre, como se observa en las representaciones de las cuevas de La Pasiiega, Maltravieso, Ardales y Altamira en España; en las de Chauvet y Lascaux en Francia, hasta llegar a los hologramas y las expresiones hipermediáticas de los nuevos medios digitales. Nunca como ahora, hemos estado expuestos a innumerables estímulos sensoriales provenientes de todas las manifestaciones de la comunicación visual; es por ello que resulta altamente necesario un trabajo intelectual que observe, de manera crítica, cómo es que la imagen se presenta en los ámbitos escolares.

“El uso de la imagen en la didáctica” es el tema de este número de nuestra revista ***Poiética, docencia, investigación y extensión***; en él se ofrece una serie de artículos especializados sobre el impacto de las expresiones visuales (fotografía, cómic, cartel, video, entre otros), en la planeación didáctica de los programas de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades.

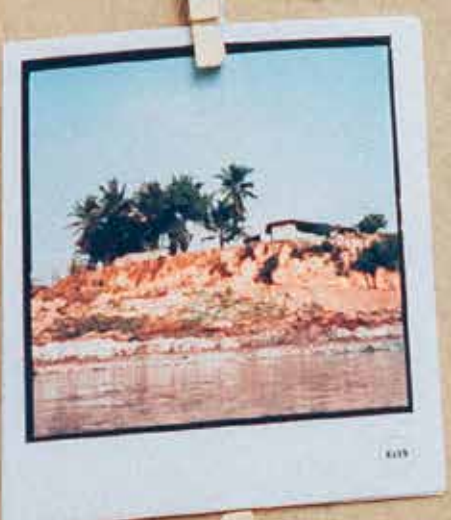
En el proceso de enseñanza aprendizaje, la imagen se utiliza cotidianamente en las asignaturas de Historia, Ciencias Experimentales, Idiomas, Matemáticas y Talleres del Lenguaje y Comunicación. Esta aplicación se puede observar en el uso de la microfotografía, los documentos videográficos, las narrativas audiovisuales, los esquemas y descripciones visuales de los modelos matemáticos, los productos publicitarios, etcétera.

La imagen puede pensarse como un objeto de estudio o como un recurso didáctico. En el primer caso, constituye una unidad de análisis de procesos comunicativos y expresivos productores de sentido; se consideran las distintas interpretaciones que de ella resultan; se distinguen sus diferentes usos y/o funciones; se posibilita la reflexión sobre su codificación y se otorga reconocimiento a la relación social entre emisores, receptores y los diferentes objetos icónicos; mientras que como recurso didáctico refuerza el aprendizaje de los alumnos.

Sobre estas y otras cuestiones relacionadas con la imagen, reflexionan los colaboradores de *Poiética*. El número que hoy tiene el lector en sus manos es un claro testimonio de la creatividad y el rigor conceptual de un destacado grupo de profesores universitarios, quienes profundizan en el análisis de la expresión visual, así como en sus posibilidades didácticas. Leamos estos espléndidos trabajos. ☺

Dr. Benjamín Barajas Sánchez

Director General del Colegio de Ciencias y Humanidades



Introducción

La imagen es la expresión por excelencia. Se produce gracias al signo icónico que integra los índices y los símbolos, es en sí misma un significado y a la vez un significante; denota y connota un sentido dentro de un sentido más global. Está compuesta por líneas, puntos, formas, texturas, colores y matices; su función es la de representar ideas, personas, objetos, lugares y relaciones; se inserta en contextos culturales específicos; maneja valores y situaciones cotidianas y presupuestos ideológicos.

En los espacios cotidianos de los jóvenes la imagen ha penetrado sobre manera, éstos están rodeados de miles de estímulos visuales en las emisiones televisivas, publicitarias, de videojuegos y ahora los medios móviles, como la tableta y el celular. Su consumo es mayúsculo en comparación con otras ofertas culturales, como por ejemplo la lectura de libros.

Es de interés colectivo pensar en un tipo de educación que oriente el consumo crítico de la comunicación visual, buscar la manera en que se generen conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes para reconocer los códigos, significados y sentidos de los estímulos visuales. Conocer el lenguaje visual dispone de una gramática para analizar adecuadamente sus contenidos, descifrar sus narrativas, la configuración del mundo, los estereotipos, temas, ideas y valores.

Sabemos que la imagen va más allá de la representación icónica, constituye un constructo cultural visual, el cual se aprende y se cultiva; por ello, su lectura requiere una interpretación compleja, un análisis exhaustivo y es justamente en los ámbitos académicos donde se puede proponer su uso didáctico.

En este número 12, “El uso de la imagen en la didáctica” se responde a una serie de preguntas en torno a cómo es que los alumnos del bachillerato están aprendiendo a leer las imágenes, a partir de qué se puede usar didácticamente la imagen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuál es su importancia en la alfabetización visual, qué habilidades se deben desarrollar para lograr una lectura crítica en esta era de la visualización, cuál es el impacto de la comunicación visual en el proceso de formación, qué papel desempeñan en la enseñanza de las diferentes disciplinas y cómo podemos emplearlas como un recurso colaborador en el aprendizaje y la enseñanza.

Sobre el contenido, nos complace contar con el artículo de Carlos Lomas, autor nacido en Gijón, España, que abre el debate en torno a las preguntas anteriores, titulado “La imagen. Instrucciones de uso para un itinerario de la mirada”, en donde reflexiona sobre cómo ésta proporciona versiones de la realidad y cómo la alfabetización visual puede ser la estrategia ideal para contrarrestar visiones distorsionadas de lo cotidiano.

Profesores de nuestro Colegio que participan en este número: del Área de Ciencias Experimentales contamos con el artículo “Como dicen ‘una imagen dice más que mil palabras’” de Jesús Rocha Santana. Del Área Histórico Social, la profesora Paola Elizabeth de la Concepción Zamora Borge escribe “El uso de la imagen en la didáctica: educar la mirada”, para responder a la pregunta sobre cuál es la importancia de desarrollar la alfabetización visual en los alumnos de bachillerato. Desde el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación se trabaja la fotografía con el texto de la profesora Adriana Hernández Jiménez denominado “El uso de la fotografía en un ambiente educativo” y el del profesor Felipe de Jesús Ricardo Sánchez Reyes con la siguiente aportación “El fotógrafo de la luz y el deseo”, ambos del Plantel Azcapotzalco.

La Dra. Ma. Alejandra Gasca Fernández desarrolla el documento “El cómic como recurso didáctico”, para describir cómo se puede usar en el aula y los aportes a los aprendizajes de los alumnos. Vemos con el siguiente artículo cómo los referentes de la imagen pueden tocar expresiones como la poesía, debido a que la profesora Diana Verónica Olivos Mata redacta: “Imagen y poesía”. Es de destacar que ambas profesoras pertenecen al Plantel Oriente.

Los siguientes artículos desarrollan sus reflexiones estrictamente en el por qué y el cómo trabajar las imágenes en el aula. María del Consuelo Pérez Pérez nos comparte “¿Por qué enseñar a los jóvenes a leer imágenes?” y Reyna Cristal Díaz Salgado “La importancia de enseñar la imagen en las aulas”. La primera se desempeña en los Planteles Oriente y Sur y la segunda en el CCH Vallejo. Iriana González Mercado expone una propuesta de análisis sobre “El anuncio publicitario” y Enrique Pimentel reflexiona sobre la “Trayectoria histórica y conceptual de la lingüística, la semiótica y los códigos visuales”, estos dos profesores están adscritos al Plantel Naucalpan.

Finalmente contamos con la sección “Plumas invitadas” con los artículos de Luis Alday López García “La imagen en la enseñanza de la ciencia” y Laura San que escribe “Hablo de mi abuela”. Además, en la sección de Cultura contamos con la participación de Elizabeth Ángeles Villalobos, Keshava R. Quintanar Cano y Enrique Pimentel Bautista.

Estamos seguros que este nuevo número será tan bien recibido como lo han sido todos los anteriores. ☺

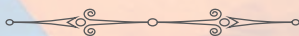
Mtra. Iriana González Mercado
Directora de Poética

no te dejé porque haya dejado
de amarte, te dejé porque cuanto
más tiempo me quedaba contigo menos
me amaba

Rupi Kaur

cada vez que
dices a tu hija
que le gritas
porque la amas
la enseñas a confundir
rabia con bondad
lo cual parece una buena idea
hasta que ella crece y
confía en hombres que la lastiman
porque se parecen tanto
a ti

Rupi Kaur



no quiero tenerte
para llenar mis partes vacías
quiero estar llena conmigo
quiero estar tan completa
que pueda encender toda una ciudad
y luego
quiero tenerte
porque los dos juntos
podríamos
prenderle fuego

Rupi Kaur





La imagen

Instrucciones de uso para un itinerario de la mirada*

Instituto de Educación Secundaria
n° 1 de Gijón (España)
lomascarlos@gmail.com

Carlos Lomas

* Este texto constituye una síntesis y una actualización de otro texto anterior aparecido en el n° 1 de *SIGNOS. Teoría y práctica de la educación*, en octubre-diciembre de 1990 (pp. 14-25), editado por el Centro de Profesores de Gijón (España).

“La mirada sigue los caminos que se le han reservado en la obra”
Paul Klee (*Pädagogisches Skizzenbuch*)

En este texto se invita a quienes lo lean a entender las imágenes como textos orientados a ofrecer versiones y visiones de la realidad y como artefactos culturales que contienen instrucciones de uso que orientan el itinerario lector de quienes las observan. Por ello, es urgente fomentar en las aulas la alfabetización visual del alumnado y entender ésta como algo cualitativamente distinto al mero ver, como una comprensión significativa de los procedimientos iconográficos de transmisión del sentido. Se trata, por tanto, de ir produciendo, a lo largo de toda la escolaridad, un saber y un saber hacer en torno a las imágenes que permita impulsar una competencia lectora y mediática susceptible de superar la falacia referencial de los signos icónicos y de entender las imágenes como un complejo proceso de producción de significados culturales.

Palabras claves: imagen, ilusión referencial, alfabetización visual, lectura de imágenes, competencia comunicativa, competencia mediática

“*Ceci n’est pas une pomme*”. Así reza el enunciado verbal en la *ilustración 1* que aparece en la página siguiente y de la que es autor René Magritte. *Esto no es una manzana*. El estupor inicial del lector o de la lectora deja paso a la hipótesis de que quizá estemos ante un error tipográfico o ante la arquetípica *boutade* de un autor que persigue subvertir el sacro principio de la función referencial de los signos lingüísticos y de sus efectos denotativos a la hora de aprehender lo real.

Nada más lejos: ni error tipográfico ni *boutade*. No es una manzana: estamos ante un texto visual regido, como otros lenguajes, por reglas de orden sintáctico (que determinan las relaciones entre signos), reglas de orden semántico (que estructuran las relaciones entre los signos y lo que denotan) y reglas de orden pragmático (que condicionan las relaciones entre los signos y sus efectos comunicativos y culturales en sus contextos de uso). En otras palabras, estamos ante una imagen, es decir, ante un texto iconográfico cuyo significado exige la cooperación interpretativa del espectador o de la espectadora de ese artefacto cultural que es un texto visual.

“Esto no es una manzana”. El espacio de lo real deja paso al espacio virtual de las imágenes: un espacio bidimensional en un sólo plano que

construye la ilusión hipnótica y referencial del espacio tridimensional y pentasensorial. Se produce entonces a través de la medición de la imagen una “transformación por reproducción” (Doelker, 1982: 72) ya que toda representación icónica supone una mediación en la que se opta no sólo por unas u otras convenciones gráficas sino por la producción de sentido asociada a ellas. La elección del punto de vista, la fluidez de las tramas de puntos, la orientación de las líneas, el uso de la luz y del contraste, la cantidad y la selección de los planos, el movimiento interno en ellos, el ritmo en la edición, el grado de iconismo o el tratamiento del color no suponen sólo opciones de carácter técnico o formal sino que conllevan también y a la vez otras opciones en el campo de la significación e inciden en la consolidación o en la ruptura de las presuposiciones culturales del espectador (gustos estéticos, prejuicios éticos, prestigio o descrédito de las prácticas culturales en las que se insertan los textos visuales, valores retóricos de las imágenes, connotadores...). Es lo que Munari denomina “sensibilizar el signo”, que equivale a “dar una característica gráfica visible por la cual el signo se desmaterializa como signo vulgar, común, y asume una personalidad propia” (Munari, 1985: 39).

Volvamos a la *ilustración* verboicónica (palabras e imagen) de René Magritte. Y

aludamos ahora a la reflexión de Michel Foucault en torno a otra *ilustración* de Magritte (véase junto a estas líneas la *ilustración 2*): “lo extraño de esa figura no es la contradicción entre la imagen y el texto. Por una simple razón: tan sólo podría haber contradicción entre dos enunciados, o en el interior de uno solo y mismo enunciado. Ahora bien, aquí sólo hay uno y no puede ser contradictorio puesto que el sujeto de la proposición es un simple demostrativo” (Foucault, 1981: 31). Desde la lógica sintáctica y semántica del texto verbal Foucault tiene razón. Pero va más allá y acepta entrar en el juego de las connotaciones y correlaciones que se establecen entre el texto verbal y el texto visual. Tras aludir a la tradición pictórica y a su errónea presunción de equivalencia entre el hecho de la semejanza y la afirmación de un lazo representativo, Foucault afirma que “el que una figura se asemeje a una cosa (o a cualquier otra figura) basta para que se deslice en el juego de la pintura un enunciado evidente, banal, mil veces repetido y sin embargo casi siempre silencioso (es algo así como un murmullo infinito, obsesivo, que rodea el silencio de las figuras, lo cerca, se apodera de él y lo vierte finalmente en el campo de las cosas que podemos nombrar): *lo que veis es aquello*” (Foucault, 1981: 49).

No hay pues ligazón referencial o analogía entre los enunciados verbales y los enunciados visuales, salvo quizá en el caso del caligrama: “el caligrama pretende borrar lúdicamente las más viejas oposiciones de nuestra civilización alfabética: mostrar y nombrar; figurar y decir; reproducir y articular; imitar y significar; mirar y leer” (Foucault, 1981: 34). Y la sorpresa inicial del lector o lectora deviene en constancia de haber sido víctimas de lo que Umberto Eco denomina *falacia referencial*: “Función semiótica significa posibilidad de significar (y por tanto de comunicar) algo a lo que no corresponde un determinado estado real de hechos (...). Siempre que hay mentira hay significación” (Eco, 1981: 106).

No es una manzana: no tiene ni el sabor, ni el volumen, ni el aroma, ni la textura de una manzana. Convenciones perceptivas de orden cultural nos han hecho caer, a través de



Ilustración 1. René Magritte.

técnicas gráficas de un alto grado de iconicidad que generan la ilusión de la semejanza con los objetos de la realidad a los que aluden en aspectos como el color, la luz y los contornos, en un flujo hipnótico que nos invita a confundir la realidad de las imágenes con las imágenes de la realidad. Como señala Christian Doelker, “si bien la realidad misma no es reproducible, sí en cambio es factible exponer la referencia a esta realidad. Al igual que los signos del habla, también la imagen y el sonido están en lugar de una realidad sin ser dicha realidad (...). La praxis debería manejarse de tal forma que la función de alusión de los signos se mantenga lo más viva posible en la conciencia del receptor (...). El espectador olvida con demasiada frecuencia que se trata de algo hecho, y ello a causa de la alta fidelidad de la reproducción” (Doelker, 1982: 75).

Como señala Susan Sontag (2006: 235), “en el mundo real algo *está* sucediendo y nadie sabe *qué* va a suceder. En el mundo de la imagen, *ha* sucedido y siempre *seguirá* sucediendo así”. Quizá por ello, “no se puede poseer la realidad, se pueden poseer (y ser poseído por) imágenes” (2006: 229).

La imagen como signo cultural

El texto verbal insertado en las *ilustraciones* visuales de René Magritte (*ilustraciones 1 y 2*) es cualquier cosa antes que un error tipográfico, una *boutade* o una paradoja. Es, por el contrario, la confirmación de que la noción platónica de *reflejo especular* o el concepto aristotélico de *mimesis* siguen dominando nuestras convenciones perceptivas (herederas de la obsesión por la similitud del arte anterior a las vanguardias de entreguerras del siglo pasado y del efecto de realidad que construyen las modernas tecnologías de grabación de imágenes como la fotografía o el video analógicos o digitales) mediante las cuales otorgamos valores de verdad o estatuto de realidad a mediaciones textuales (sintácticas, semánticas y pragmáticas) de naturaleza iconográfica y de orientación figurativa (Bozal, 1987). La imagen genera así la ilusión de lo real hasta crear un flujo hipnótico que deviene con frecuencia en discursos como el publicitario o el televisivo en estrategias de engaño, de sumisión y de dominio.

Como señala Doménec Font, “una fanática religiosidad de lo visual caracteriza el entorno, un vicio de poseer la imagen espectacular (...) se apodera del hombre en un intento por

alcanzar lo real de forma imaginaria, como si de una magia de aprehensión se tratan y, al igual que el hombre del Paleolítico creía dominar el objeto representado en sus pinturas o captar sus cualidades, el contemporáneo acumula imágenes de lo que es y de lo que no es, de lo deseado y de lo inalcanzable” (Font, 1985: 4-5). Lo real inmediato deja paso a la realidad medial: nada existe si no es representado en imágenes. El espejismo de la imagen confirma la falacia de pensar que las imágenes son verdaderas, cuando en realidad son verosímiles.

Sin embargo, como escribe Susan Sontag, en el mundo real “soy yo quien cambia de foco, quien hace los primeros planos y los planos medios”, en mundo de la imagen figurativa de la fotografía, del cine y de la televisión, por ejemplo, “la cámara mira por mí y me obliga a mirar, y no mirar es la única opción contraria” (Sontag, 2006: 236).

Los códigos icónicos de la comunicación visual, al igual que el resto de los códigos de la comunicación humana, insertan sus prácticas comunicativas en contextos socioculturales muy precisos: desde la organización de los datos sensoriales en la percepción hasta los filtros de apropiación cognoscitiva de las informaciones visuales pasando por los valores ideológicos o afectivos asociados a ellas, en la lectura de



Ilustración 2. René Magritte.

imágenes todo está íntimamente vinculado al contexto cultural y comunicativo en las que se insertan y a la tradición perceptiva, estética e ideológica de las que son deudoras. Como señala Eco (1981: 109-110), la naturaleza de los signos “es de orden cultural y constituye el modo como piensa y habla una sociedad y, mientras habla, determina el sentido de sus pensamientos”. O como apunta Pierre Bourdieu, “la disposición estética es una dimensión de una relación distante y segura con el mundo y con los otros (...); una manifestación del sistema de disposiciones que producen los condicionamientos sociales asociados con una clase particular de las condiciones de existencia” (Bourdieu, 1988: 53), por lo que “el propio estilo de las diferentes prácticas culturales, la filosofía social y la visión del mundo que ellas suponen se ve mucho mejor si se tiene presente el universo de las prácticas de las que son solidarias” (Bourdieu, 1988: 282-283). De ahí que Eco (1972 y 1981) insista en vincular una teoría de los códigos a una teoría de la significación de los sistemas culturales en que se producen los signos o, en palabras de Bourdieu, en “la pertenencia de las elecciones estéticas al conjunto de las elecciones éticas” (Bourdieu, 1988: 283).

Signos lingüísticos y signos icónicos: arbitrariedad y convención

Ferdinand de Saussure, al referirse al signo lingüístico, estableció el obvio e innegable principio de la arbitrariedad del signo, entendida ésta como una convención sociocultural de una comunidad de hablantes de una lengua concreta. Para Saussure, “el lazo que une el significante al significado es arbitrario; o bien, puesto que entendemos por signo el total resultante de la asociación de un significante con un significado, podemos decir más simplemente: el signo lingüístico es arbitrario” (Saussure, 1971: 130).

Por el contrario, la semejanza de las imágenes de carácter figurativo con respecto al objeto que le sirve de referente es el efecto de

manipulaciones de orden gráfico que contienen opciones muy significativas de índole pragmática en el mercado de las prácticas culturales. Por ello, la extendida noción de que, al contrario de lo que ocurre con el signo lingüístico, los signos icónicos guardan una relación de analogía o similitud con el objeto de la realidad que actúa como referencia ha sido puesta en tela de juicio desde una investigación estética y semiótica sobre el iconismo que tiene en las teorías del referente, en las teorías pragmáticas de Pierce (1962) y en los paradigmas textuales, socioculturales y pragmáticos su fundamento teórico con la voluntad de vindicar el principio, si no de arbitrariedad, sí de mediación cultural de los signos icónicos en sus formas de representar el mundo.

Seamos más claros: si estamos ante una imagen con un alto grado de iconicidad (una imagen fotográfica o un video de alta resolución figurativa, un holograma o un cuadro hiperrealista) que alude a un objeto concreto de la realidad física, no estamos ante códigos formales más semejantes o menos convencionales con respecto a su referente que la palabra que usan los hablantes de una lengua para denominar ese objeto. O dicho de



otra manera, la expresión visual es tan artefacto cultural como la lengua materna.

Volvamos de nuevo a la manzana de Magritte (*ilustración 1*): la textura, el aroma, el volumen o el sabor de una manzana no pueden contenerse en la imagen que la representa ya que, de ser ello posible, cualquier imagen sería a su vez un *denotatum*, o sea, un doble del objeto en cuestión. De ahí que no sea una manzana. Como señalara el cineasta Jean Luc Godard, una imagen “no es el reflejo de la realidad sino la realidad de ese reflejo”. En última instancia estamos ante signos culturales que, sin tener las propiedades físicas de los *denotata* (los objetos de la realidad representados por convención gráfica), estimulan procesos de lectura semejantes a los estimulados por la contemplación directa del entorno físico.

La imagen como texto

Toda lengua es un sistema de signos. Y todo texto es una secuencia de signos que produce sentido. El texto, como cuerpo semiótico orgánico y coherente, es a la vez premisa y guía del intercambio comunicativo ya que en él los enunciados se actualizan en relaciones

recíprocas (sintácticas), en contenidos semánticos y en funciones pragmáticas orientados a la construcción cooperativa del significado. Como señala Gianfranco Bettetini, un texto es “una máquina semiótica que transfiere el saber organizado por el sujeto de la enunciación (...) a un sujeto enunciatario (...). Cada texto se presenta, por tanto, con una estructura semántica y un conjunto de instancias pragmáticas: con un sistema de valores y una estrategia de convicción en confrontación con el receptor” (Bettetini, 1986: 80-81). En todo texto encontramos el eco de las voces de un sujeto enunciatario que visibiliza la estrategia discursiva de la enunciación textual y que afecta tanto a la disposición sintáctica de los signos y a sus claves semánticas como a las condiciones pragmáticas de la recepción y a sus efectos comunicativos.

Las ciencias del lenguaje son intentos de descripción de las unidades, de la organización interna y de las estrategias del uso subjetivo y cultural de las lenguas. En el panorama contemporáneo de las ciencias del lenguaje podemos distinguir desde hace un siglo al menos tres paradigmas dominantes (y tres etapas consecutivas): el estructuralista, el generativo y el textual, pragmático o discursivo. En última instancia, estos tres paradigmas se reducen a dos: el estructuralista, con su énfasis en el análisis inmanente del signo, de sus componentes, de su inserción en redes más amplias y de las relaciones establecidas entre los signos, independientemente de la actuación concreta de quienes hablan una lengua en contextos reales de comunicación, y el pragmático, que trasciende el concepto abstracto de signo y encuentra en el texto “el medio privilegiado de las intenciones comunicativas”, “un todo discursivo coherente por medio del cual se llevan a cabo las estrategias de comunicación” (Vilches, 1987: 31).

La noción de texto (lingüístico y no lingüístico) es el eje de los enfoques pragmáticos que analizan el modo en que los textos hacen cosas con las palabras y con otros artefactos





PEXELS

semióticos como las imágenes en contextos comunicativos y culturales concretos. En este sentido, un texto visual será una mediación sintáctica y semántica de naturaleza gráfica que connota y denota significaciones a través de un plano expresivo o significante, integrado por signos no lingüísticos –punto, línea, contorno, dirección, luz, tono o contraste, textura, color, movimiento, dimensión, escala, plano...–, y de una sintaxis que los articula.

Un texto visual será coherente y apropiado desde una perspectiva pragmática si contiene una serie de instrucciones de uso que guíen de manera adecuada y eficaz la lectura de la imagen del espectador o espectadora. Ahora bien, esa lectura será competente no sólo si se atiende a identificar literalmente el mensaje visual (qué es lo que vemos) sino si permite también analizar la disposición formal de ese mensaje en el nivel de la expresión gráfica y de comprender las presuposiciones, intenciones y efectos en el nivel pragmático contemplados por el autor o autora de ese texto en la enunciación visual. Como señala Vilches, “toda lectura visual no es otra cosa que buscar una clave, un tópico o una estructura que permita establecer la

correlación entre el aspecto formal y sistemático de una expresión o estructura superficial y un aspecto formal y sistemático de contenido o estructura profunda” (Vilches, 1987: 61). Esa clave sería la llave lectora que permitiera abrir el texto a la lectura de la imagen y a lo que Hjelmslev (1974) denomina *función semiótica*: la relación dialéctica entre una expresión (sistemas de configuración visual en discursos como el pictórico, el fotográfico, el cinematográfico, el videográfico, el publicitario, el televisivo...) y un contenido (sistemas de valores culturales denotados o connotados en esos discursos).

Competencia lingüística, competencia comunicativa, competencia visual y mediática

Noam Chomsky (1957) acuñó la noción de **competencia lingüística** para aludir a la *capacidad innata* de un *hablante y oyente ideal* para emitir y comprender un número ilimitado de oraciones en su lengua a partir de una serie de reglas morfológicas y sintácticas en una *comunidad de habla homogénea*. Ahora bien, es obvio que el hecho de estar capacitados biológicamente para la expresión y la comprensión lingüísticas no garantiza una conducta comunicativa adecuada y competente en los diferentes contextos y situaciones de la comunicación humana. Se requiere, junto a esa competencia lingüística inicial, una serie de habilidades textuales, sociolingüísticas y estratégicas cuyo dominio hace posible el uso no sólo correcto sino también adecuado, coherente y eficaz de diversos tipos de textos en los diferentes contextos de la comunicación humana.

La **competencia comunicativa** (Hymes, 1971) es en este sentido un conjunto de conocimientos y de habilidades lingüísticas y comunicativas que se van adquiriendo a lo largo del proceso de socialización de las personas (dentro y fuera de la escuela). Al aprender a hablar no sólo aprendemos a utilizar la gramática de una lengua sino también el modo más adecuado de usar sus diferentes registros

según las características de la situación de comunicación y de los interlocutores, según los fines que cada uno persiga en el intercambio comunicativo, según el tono (formal o informal) de la interacción y el canal utilizado (oral, escrito, formas no verbales como los gestos...), según el género discursivo (conversación espontánea, entrevista, exposición, narración, descripción, argumentación...) y según las normas que rigen cada situación comunicativa (Lomas, 1999 y 2017, *en prensa*).

Según Canale y Swain (1980 y Canale 1983), la adquisición de la competencia comunicativa se alcanza cuando se usan de forma apropiada un conjunto de conocimientos, de destrezas y de normas que son esenciales para comportarse comunicativamente no sólo de una manera *correcta* sino también, y sobre todo, *adecuada* a las características del contexto y de la situación en que tiene lugar el intercambio comunicativo. O sea, cuando se posee:

- una *competencia gramatical o lingüística*, entendida como la capacidad biológica de hablar una lengua y a la vez como conocimiento de la gramática de esa lengua;
- una *competencia discursiva o textual*, relativa a los conocimientos y habilidades que se precisan para comprender y producir diversos tipos de textos con cohesión y coherencia;
- una *competencia sociolingüística*, referida al conocimiento de las normas socioculturales que condicionan el comportamiento comunicativo de las personas;
- y una *competencia estratégica*, relativa al conjunto de recursos que podemos utilizar para resolver con eficacia los problemas surgidos en el intercambio comunicativo (desde los malentendidos hasta un deficiente conocimiento del código).

Obviamente la competencia lingüística del lector ante enunciados verbales es en buena medida diferente a la competencia comunicativa del

espectador ante enunciados visuales. Para Berio, "los discursos visuales son ambiguos en cuanto a su contenido comunicativo. Aunque supongamos que están codificados, se trata de códigos asistemáticos en los que no encontramos unidades estables ni significaciones precisas. La comprensión de una imagen como un fenómeno comunicativo siempre es difícil y dependerá, en parte, de la competencia comunicativa del receptor" (Berio, 1983: 264-265).

En este sentido, y en el contexto de la era audiovisual y digital en que vivimos, convendría entender que la competencia comunicativa de las personas en estos inicios del siglo XXI debiera incluir un tipo específico de competencia textual, una *competencia audiovisual y mediática* (Lomas, 2014 y 2017) que incorpore los conocimientos, las destrezas y las actitudes que hacen posible una lectura crítica y una interpretación adecuada de los usos y formas iconoverbales e hipertextuales de los mensajes de los medios de comunicación de masas y de Internet.

Instrucciones de uso para un itinerario de la mirada

En cada texto (y por ello también en cada imagen) se formaliza un contrato implícito entre el autor y el lector o espectador en el que lo que



DIEGO PH

se negocia es el saber común de ambos sobre las acciones y los objetos descritos en él. En otras palabras, el texto visual contiene en su estructura formal y temática instrucciones de uso lector desplegadas con arreglo a normas sintácticas, a contenidos semánticos y a estrategias pragmáticas concretas.

De ahí que toda imagen suponga una negociación e invite a un cierto grado de cooperación interpretativa.

El autor de la imagen prevé las diversas posibilidades a las que se va a someter a los signos icónicos en función de las presuposiciones de orden sensocultural asignadas al lector. Por su parte, éste selecciona en función de sus destrezas lectoras y de su dominio de la sintaxis icónica (de su competencia visual) algunos rasgos formales y temáticos de la imagen en un proceso de interpretación (y de negociación) en el que, junto al reconocimiento de tópicos conocidos, infiere otro tipo de connotaciones y efectos. No conviene olvidar que los mensajes icónicos de connotación, como señalara

Péninou, son los depositarios por excelencia del significado constituyéndose en “el lugar del sentido” en el que el discurso “consigue su ideología, modela su estética y ajusta su psicología” (Péninou, 1976: 64). O, como señala Arnheim, “lo que se ve depende de quien mire y de quien le enseñó a mirar” (Arnheim, 1979: 145).

En este contexto, aprender a leer imágenes equivale a aprender a desvelar el vínculo entre un contenido y su expresión visual con el fin de pasar del ver indiscriminado al leer selectivo, crítico y cognoscitivo. De ahí la importancia de fomentar desde las instituciones escolares (y de forma prioritaria desde materias como *Lenguaje, Expresión Gráfica, Cine, Arte, Fotografía...*) un aprendizaje en el campo de la lectura de

imágenes que haga posible la apropiación de un conocimiento capaz de derivar en una *competencia audiovisual y mediática* dirigida a entender cómo nos hablan las imágenes y qué significaciones –en un sentido no sólo semántico sino pragmático– se asocian a la sintaxis de sus signos gráficos. Trabajar en el aula con las imágenes como objeto de análisis en sí mismo supone dar pasos “en el camino hacia

una adecuada comprensión de la lógica de funcionamiento de unos medios en los que el carácter naturalista de la imagen figurativa ha actuado casi siempre como forma de ocultamiento” (Zunzunegui, 1989: 13).

Se trata, por tanto, de ir produciendo, a lo largo de toda la escolaridad obligatoria y del bachillerato, un *saber* y un *saber hacer* en torno a las imágenes que permita ir construyendo junto a los alumnos y a las alumnas la alfabetización audiovisual, entendida ésta como una competencia lectora y mediática susceptible de superar la falacia referencial de los signos icónicos (a la

que hicimos alusión en el inicio de este artículo) y de entender las imágenes como un complejo proceso de producción de sentido. Entender, en fin, las imágenes como una estrategia comunicativa de carácter sintáctico, semántico y pragmático supone trabajar en el aula con los signos, las reglas y los conceptos asociados a la sintaxis icónica y al uso persuasivo de las mediaciones visuales en diferentes tipos de textos y contextos. En palabras de Dondis, “una mayor inteligencia visual implica una comprensión más fácil de todos los significados que asumen las formas visuales (...). La inteligencia visual incrementa el efecto de la inteligencia humana y ensancha el espíritu creativo” (Dondis, 1985: 208).

Un saber y un saber
hacer en torno
a las imágenes
que permita ir
construyendo junto
a los alumnos y
a las alumnas la
alfabetización
audiovisual



No conviene olvidar en este sentido que los mensajes audiovisuales insertos en los canales de la comunicación de masas (televisión, Internet, redes sociales...), esos canales en los que habitan las tribus de *depredadores audiovisuales* y de *nativos digitales* que acuden a las aulas de la educación secundaria y del bachillerato, sustentan en gran medida su eficacia comunicativa en textos visuales de alto grado de iconicidad (con su consiguiente ilusión hipnótica o especular de semejanza con la realidad representada) que estimulan las connotaciones del goce, de la evasión y del espectáculo (Lomas, 1996). Connotaciones que proponen el placer, el poder y el liderazgo como norte ético que garantiza el éxito de las personas en el entorno social y actúa como referente moral de esas tribus adolescentes y juveniles que anidan en las aulas. Sistemas simbólicos y discursos masivos como la iconosfera televisiva, la narrativa audiovisual y digital o la seducción publicitaria constituyen a la postre su auténtica *educación sentimental en el aula sin muros* de la “civilización de la imagen” (o *civilización del cliché*, como sugiere Gilles Deleuze, en la que la inflación icónica se edifica sobre la redundancia y la ocultación).

Y es que no conviene olvidar que la producción de las imágenes insertadas en los canales de la comunicación de masas

no sólo tiene la función de hacer visible una cierta realidad sino sobre todo “la ideología, la puesta en sentido (o el rechazo de la puesta en sentido) de lo visible”, ya que toda imagen, incluida la denominada artística, es “un signo, signo que puede (a través de los realismos más diversos) mimar la realidad, realizarse en visión del mundo, en universo semántico” (Mora. 1983). O dicho de otra forma, “lo que nos interesa no es el análisis de diversas cuestiones técnicas sino el hecho de que por esas vías se produce un mundo *sui generis*, visible, sensible y significativo, cuyas leyes estéticas propias para el reflejo de la realidad tienen que distinguirse y discutirse” (Lukács IV, 1967: 177).

Leer imágenes, pensar la imagen

En el mundo de la educación va lentamente superándose el estéril antagonismo descrito por Eco (1968: 11-33) entre las actitudes *apocalípticas* e *integradas* ante la cultura de masas y va desterrándose “esa idea pesimista de que nuestro mundo intelectual está escindido en dos culturas entre las que no existe comunicación mutua” (Gombrich, 1987), por lo que empiezan a integrarse al fin en los programas de enseñanza y en las actividades del aula contenidos referidos a los usos y formas audiovisuales de la comunicación de masas. De



ahí que alfabetizar a los alumnos y a las alumnas desde tempranas edades en los conocimientos, en las actitudes y en las destrezas que favorecen una lectura crítica de las imágenes constituya hoy un reto educativo de una urgencia y de una oportunidad innegables. Como señala Lazotti Fontana, “los alumnos no se dan cuenta de las múltiples comunicaciones visuales presentes en su vida puesto que están acostumbrados a considerar como información sólo lo que les llega por medio de la palabra. Por tanto, sensibilizarlos para captar los mensajes visuales que cotidianamente nos envían información representa un primer momento educativo necesario” (Lazotti Fontana, 1983: 151).

Leer imágenes, pensar la imagen: búsqueda de una clave, un tópico o una estrategia que haga visible la dialéctica oculta entre las formas visuales del sistema de expresión y el significado literal e inferencial del sistema de contenido. Porque, como señala Gombrich, “una correcta lectura de imágenes se rige por tres variables: el código, el texto y el contexto” (Gombrich, 1987: 133).

Leer la imagen, pensar la imagen: una tarea posible y deseable en las aulas. Porque, pese a la complejidad de la tarea, derivada de las insuficiencias de la formación inicial del profesorado en el conocimiento del lenguaje de las imágenes, y pese a enfrentarnos con

un sistema semiótico menos articulado y más impreciso que el estrictamente lingüístico, “existe una alfabetización visual. Existen elementos básicos que pueden aprender y comprender todos los estudiantes a partir de los medios audiovisuales (...) y que son susceptibles, junto con técnicas manipuladoras, de utilizarse para crear claros mensajes visuales. El conocimiento de todos estos factores puede llevar a una comprensión más clara de los mensajes visuales” (Dondis, 1985: 24).

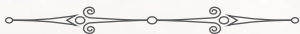
Si desde una perspectiva pragmática las estrategias de manipulación icónica son sistemas de comunicación por las que “el destinador-manipulador impulsa al destinatario-manipulado hacia una posición de carencia de libertad hasta verse obligado a aceptar el contrato propuesto” (Greimas-Courtes, 1982: 252), entonces educar en la lectura de imágenes debe contribuir a una interpretación no sólo literal del significado obvio sino también inferencial y crítica del significado oculto (cultural) que destilan tantas imágenes. Como concluye Marcello Giacomantonio, “educar en la decodificación significa no aceptar pasivamente el ser informado como pretende el *establishment*, significa habitar y formar en cada uno un sano espíritu crítico” (Giacomantonio, 1979: 18). ©

Fuentes de consulta

1. ARNHEIM, Rudolf (1979): *Arte y percepción visual. Psicología del ojo creador*. Alianza. Madrid 1979.
2. BERIO, Jordi (1983): *Teoría social de la persuasión*. Mitre. Barcelona.
3. BETTETINI, Gianfranco (1986): *La conversación audiovisual. Problemas de la enunciación filmica y televisiva*. Cátedra. Madrid.
4. BOURDIEU, Pierre (1988): *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus. Madrid.
5. BOZAL, Valeriano (1987): *Mimesis: la imagen y las cosas*. Visor. Madrid.
6. CANALE, Michael y Merrill SWAIN (1980): "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos: la enseñanza y la evaluación de una segunda lengua". EN *SIGNOS, Teoría y práctica de la educación*, 17 y 18. Centro del Profesorado de Gijón, pp. 54-62 y 78-89. [Disponible en la sección *Hemeroteca de Quaderns Digitals*: <<http://www.quadernsdigitals.net>>].
7. CANALE, Michael (1983): "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en Llobera, Miquel (Coord.) (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa Madrid, pp. 63-83. Disponible también en la web del Centro Virtual Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale01.htm>].
8. CHOMSKY, Noam (1957): *Estructuras sintácticas*. Madrid: Siglo XXI, 1974.
9. DOELKER, Christian (1982): *La realidad manipulada*. Gustavo Gili. Barcelona 1982.
10. DONDIS, Donis A.: *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Gustavo Gili. Barcelona 1985.
11. ECO, Umberto (1968): *Apocalípticos e integrados*. Lumen. Barcelona.
12. ECO, Umberto (1972): *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Lumen. Barcelona.
13. ECO, Umberto (1981): *Tratado de semiótica general*. Lumen. Barcelona.
14. FONT, Domènec (1985): *El poder de la imagen*. Salvat. Barcelona 1985.
15. FOUCAULT, Michel (1981): *Esto no es una pipa (Ensayo sobre Magritte)*. Anagrama. Barcelona.
16. HJELMSLEV, Louis (1974): *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Gredos. Madrid,
17. GIACOMANTONIO, Marcello (1979): *La enseñanza audiovisual*. Gustavo Gili. Barcelona.
18. GOMBRICH, Ernest (1987): *La imagen y el ojo. Nuevos estudios sobre la psicología de la representación pictórica*. Alianza. Madrid.
19. GREIMAS, Algirias Junior y COURTES, Joseph (1982): *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Gredos. Madrid.
20. HYMES, Dell (1971): "On communicative competence", en Pride, John y John Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books. [Traducción al español: "Acercas de la competencia comunicativa", en Llobera, Miquel (Coord.) (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid. Edelsa, pp. 27-47. También disponible en (2011), "Acercas de la competencia comunicativa". Colección Cuadernos del Seminario en Educación. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
21. LAZOTTI FONTANA, Lucía (1983): *Comunicación visual y escuela. Aspectos psicopedagógicos del lenguaje visual*. Gustavo Gili. Barcelona.
22. LOMAS, Carlos (1996): *El espectáculo del deseo. Usos y formas de la persuasión publicitaria*. Octaedro. Barcelona (edición latinoamericana en Magisterio. Bogotá, 2007).
23. LOMAS, Carlos (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Paidós. Barcelona.
24. LOMAS, Carlos: (2014): "El aprendizaje de la competencia mediática", en Lomas, Carlos (ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Octaedro. Barcelona [Edición mexicana en Flasco, 2015].
25. LOMAS, Carlos (2017): *El poder de las palabras. Enseñanza del lenguaje, educación democrática y ética de la comunicación*. Santillana. México.
26. LUKÁCS, Georg (1967): *Estética* (4 vols.). Grijalbo. México.
27. MORA, Gilles (1983): "Le projet photographique", en *Les Cahiers de la Photographie*, nº 8.
28. MORRIS, Charles (1962): *Signos, lenguaje y conducta*. Losada. Buenos Aires.
29. MUNARI, Bruno (1985): *Diseño y comunicación visual. Contribución a una metodología didáctica*. Gustavo Gili. Barcelona.
30. PENINOU, Georges (1976): *Semiótica de la publicidad*. Gustavo Gili. Barcelona.
31. PIERCE, Charles Sanders (1962): *Símbolos, señales y ruidos*. Revista de Occidente. Madrid.
32. SAUSSURE, Ferdinand de (1971): *Curso de Lingüística General*. Losada. Buenos Aires.
33. SONTAG, Susan (2006): *Sobre la fotografía*. Alfaguara. México.
34. VILCHES, Lorenzo (1987): *Teoría de la imagen periodística*. Paidós. Barcelona.
35. ZUNZUNEGUI, Santos (1989): *Pensar la imagen*. Cátedra. Madrid.

Fui la nube
y la lluvia
y el mar
y quiero ser la tarde
y la muralla
y tú.

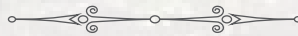
Claribel Alegría



Quisiéramos a veces volver a comenzar.
Tomar hilos pendientes
que dejamos hace años
y seguir el dibujo de otro modo.
Me equivoqué de puerta tantas veces
y entré
y estuve sola
y otras veces no entré
porque no pude.
Y en medio del paisaje
con frecuencia me asalta una nostalgia
y estoy desamparada
y recuerdo
ventanas
y sonrisas
y yo pasé de largo.

Es inútil pensar en el regreso.
Seguiré despacio
y cuando venga el día de atar nudos
podré ver hacia atrás
y quizá encuentre un dibujo insospechado.

Claribel Alegría



El uso de la fotografía en un ambiente educativo

Licenciada en Ciencias de la Comunicación, FCPyS, UNAM; Licenciada en Estudios Latinoamericanos, FFyL, UNAM; egresada de la Maestría en Estudios Latinoamericanos; FFyL, UNAM. Imparte las materias de TLRIID I-IV y Taller de Comunicación I y II. Actualmente es integrante del Seminario de Investigación y Actualización Docente (SIAD). Se desempeña con actividad académica en el CCH Azcapotzalco con una antigüedad docente de 13 años.
bigugreen@yahoo.com

Adriana Hernández Jiménez

Al enseñarnos un nuevo código visual, las fotografías alteran y amplían nuestras nociones de lo que merece la pena mirar y de lo que tenemos derecho a observar. Son una gramática y, sobre todo, una ética de la visión.

Susan Sontag

En el marco de la alfabetización visual, las imágenes demandan otra experiencia educativa vinculada a una decodificación reflexiva. En este sentido, la cultura visual, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debe contemplar el diseño de distintas estrategias para apropiarse de una serie de herramientas que le permitan al estudiante tener una aproximación crítica de la imagen.

Es preciso advertir que la imagen ha estado vinculada a los ambientes educativos desde hace varias décadas; por ejemplo, en el caso de los libros de texto, es común encontrarla como un recurso lúdico; es decir, su uso se reduce a una mera ilustración o en el mejor de los casos, como un elemento de apoyo al texto escrito.

Por lo tanto, si queremos resignificarla, como es el caso de la fotografía, se deberán discutir distintas condiciones. En primer lugar, aceptar que la imagen es un texto icónico, un documento o una fuente de significación. En segundo término, adaptar alguna metodología de análisis que pretenda ordenar el discurso visual. Y finalmente, advertir que es una fuente de información al ser un fragmento de una realidad acontecida, paralelamente elaborada a partir de una estructura ideológica y estética del fotógrafo; por lo tanto, es además un dispositivo social. En este marco, sin dejar de lado la referencia de la imagen como prueba de un hecho o una evidencia del pasado, Susan Sontag (1996) la considera una fuente de conocimiento, por lo tanto adquiere una función social.

Al respecto, del Valle (2002) comprende la fotografía como un documento de significación por su carácter dual: objeto y contenido;

Dorronsoro (1981) sugiere el término de documento gráfico al ser una fuente de análisis y observación de los hechos; Pérez (1998), la nombra fuente primaria, con el fin de otorgarle una resignificación en el quehacer historiográfico.

Entre los argumentos enunciados para justificar su uso como documento de significación, es el de ofrecer información adicional al texto escrito, ya que el hombre vive en universos físicos y simbólicos, por lo tanto ayuda a construir un imaginario social (Pérez, 2006, p. 77). Además, integra contenido y expresión, representa una visión del mundo, es en sí misma, un producto cultural (Maud, 2005, p. 468).

Una de las referencias que exponen ampliamente la intención de usar la fotografía como documento histórico, es la propuesta de Boris Kossoy (2001). El autor propone utilizarla como una nueva forma de conocimiento; es decir, una fuente histórica reveladora de información. Incluye tres elementos figurados en el fenómeno fotográfico: Asunto/Fotógrafo/Tecnología (elementos constitutivos); Espacio/Tiempo (coordenadas de situación); Fotografía (producto final). De ahí afirma que la unicidad es su principal cualidad.

Los autores mencionados, reconocen en el documento visual ciertas dificultades en el momento de utilizarlas como fuente, entre éstas enuncian su carácter polisémico, el trucaje, el grado de objetividad y la ética del fotógrafo; Peter Burke (2005) agrega algunos problemas de contexto, porque en ocasiones es difícil identificar la intención del autor o pueden existir inconsistencias en su origen espacial y temporal;



RYAN MCGUIRE

sin embargo, el historiador se encuentra con una situación similar con otras fuentes, de ahí nace la inquietud de generar metodologías para interpretarlas con una perspectiva crítica.

Desde el punto de vista del proceso de enseñanza-aprendizaje, las diferentes propuestas metodológicas que diseñaron los especialistas deben ser revisadas por el docente para ver de qué manera se pueden adaptar y en su caso, cuál es el camino para que los estudiantes se apropien de ellas. Lo cual resulta importante, porque de esta manera, el alumno transita de una mera interpretación espontánea o una apreciación lúdica de lo visual, a un referente que genera conocimiento.

En este marco, existen distintas propuestas para analizar el contenido, su contexto de producción y de recepción. Del Valle (2005), contempla dos etapas; la primera, revisar los referentes biográficos o el origen de la fotografía, identificar el tema o el argumento principal y los atributos relacionales o hipertextuales; en la segunda, propone articular un discurso en dos niveles: morfológico (composición y técnica) y

de contenido (resumen textual, profundidad de análisis y especialización temática).

Sin desechar o negar otras posibles fuentes, Kossoy (2001) propone como metodología dos pasos. Inicialmente, indagar los tres elementos constitutivos del fenómeno fotográfico, documentar su procedencia y estado de conservación; posteriormente, realizar una lectura iconológica del documento, esto incluye, elaborar una breve descripción o inventariar los elementos expuestos y buscar su significado, el cual sólo es posible si va acompañada de información del contexto histórico. Finalmente, hacer una reflexión crítica basada en el cuestionamiento ya que el significado no siempre está explícito, porque éste es inmaterial.

En otro sentido, una gran parte de las propuestas metodológicas parten de la cualidad semiótica de la imagen. Se toma como referente la teoría del signo lingüístico de Ferdinand Saussure, basada en el significante y el significado y, la semiótica de Charles Peirce, compuesta por el icono, índice y símbolo. En este marco, se define la imagen como representación


de algo y la fotografía como un lenguaje articulado por la perspectiva, la textura, el volumen, la luz, el color, el encuadre y los planos. Éstos, al ser interpretados en su conjunto, nos proporcionan una significación.

En esta perspectiva, también puede citarse el trabajo de Vilches (1997), quien considera que la fotografía tiene una estructura icónica-narrativa, la primera comparte dos componentes visuales: valor cromático (contraste, color, nitidez, luminosidad) y valor espacial (planos, formato, profundidad, horizontalidad y verticalidad); la segunda, ligada al texto que acompaña a la imagen. Para interpretarla, el lector debe poseer ciertas competencias iconográficas y narrativas.

No debe olvidarse los conceptos denotación (descripción) y connotación (interpretación), planteados por Barthes (1992), como dos referentes recuperados por diversos autores vinculados, tanto al fotoperiodismo, como a otros campos de las ciencias sociales.

En el campo de la sociología visual, Pierre Bourdieu (2003) sugiere observar quiénes las producen y qué funciones les asignan, además de entender los significados explícitos e implícitos. Otra perspectiva más reciente, es de Köppen (2005), la autora identifica tres formas de tratar la fotografía en el campo de la sociología; la primera, estudiar los productos y prácticas visuales de una cultura; la segunda, investigar y analizar un fenómeno, con material realizado para este propósito o con imágenes ya existentes; la tercera, elaborar productos visuales para presentar los resultados de una investigación.

Los autores antes señalados coinciden en el interés de usar la fotografía como una fuente de conocimiento, condición que los lleva a proponer diferentes formas de acercarse al análisis de las propuestas visuales. Desde nuestra perspectiva, como docentes del bachillerato, es necesario advertir que el tratamiento de la imagen en el aula implica un ejercicio interdisciplinario. Además, a partir de la asignatura que impartimos, debemos de considerar algunos aspectos metodológicos necesarios que permitan abordar ciertos aprendizajes o temáticas.

Finalmente, el docente tiene el reto de planear ambientes de aprendizaje que incluyan el uso de la imagen como un recurso que lleve al estudiante a la adquisición de conocimiento, sin dejar de lado al texto escrito; es decir, la tarea implica formular propuestas didácticas que complementen los propósitos deseados. Lo anterior advierte que en la actualidad, en el marco de las TIC, los lenguajes coexisten y en algunos casos se hibridan, lo cual genera nuevas situaciones comunicativas. 

Fuentes de consulta

1. Barthes, R. (2002). *Lo obvio y lo obtuso*. España: Paidós.
2. Bourdieu, P. (2003). *Un arte intermedio. Ensayo sobre los usos sociales de la fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili.
3. Del Valle G., (Octubre de 2002). "Dimensión documental de la fotografía", en el *Congreso Internacional sobre Imágenes e Investigación Social*, organizado por el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/multidoc/prof/fvalle/Confemex>.
4. Dorronsoro J. (1981). *Significación histórica de la fotografía*. Venezuela: Ed. Universidad Simón Bolívar.
5. Köppen, E. (enero-abril del 2005) "El ojo sociológico: una mirada a la sociología visual". En *Acta Sociológica*, (43). México: UNAM-FCPyS-Centro de Estudios Sociológicos.
6. Kossoy, B. (2001). *Fotografía e historia*. Argentina: Ed. La marca.
7. Maud, M. (2005). "Fotografía e historia. Interfases" en Fernando Aguayo y Lourdes Roca (coords.). *Imágenes e investigación social*. México: Instituto Mora.
8. Pérez M. (1998). "Fotografía e Historia. Aproximaciones a las posibilidades de la fotografía como fuente documental para la historia de México", en *Cuicuilco*, mayo/agosto. Revista de la ENAH. CDMX: Nueva Época, Vol. 5, (13).
9. Pérez, R. (2004). *Los nuevos lenguajes de la comunicación. Enseñar y aprender con los medios*. Barcelona: Paidós.
10. Pérez V. (2006). "Imágenes e historia social: una reflexión teórica" en Camacho N., *El rebelde contemporáneo en el Circuncaribe, imágenes y representaciones*. México: UNAM-Edere.
11. Sontag, S. (1996). *Sobre la fotografía*. España: Edhasa.
12. Vilches, L. (1997). *Teoría de la imagen periodística*. 2ª. ed., España: Ed. Paidós

El cómic como recurso didáctico

Lic. En Ciencias de la Comunicación, FCPyS, UNAM;
Maestra en Humanidades, Universidad del Tepeyac;
Maestra en Pedagogía, FFyL, UNAM; Doctora en
Pedagogía, FFyL, UNAM.
Imparte las materias de TLRIID I-IV
Entidad Académica de adscripción: CCH Oriente.
Antigüedad docente: 18 años.
alejandragasca@yahoo.com.mx

**Ma. Alejandra
Gasca Fernández**

El cómic

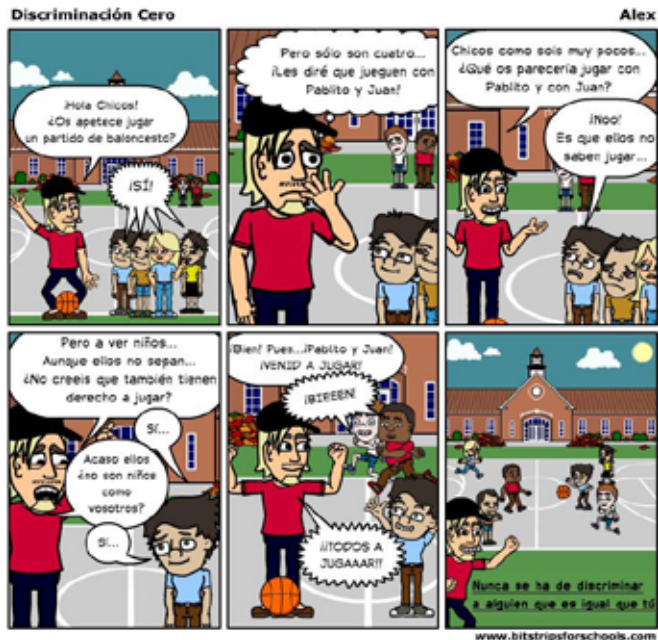
En la actualidad se reconoce el uso didáctico del cómic por su gran poder de comunicación y divulgación. Debido a su lenguaje accesible y apoyo de la imagen facilita el aprendizaje en distintos niveles educativos, por lo que el principal reto es crear estrategias que incorporen su uso en el aula.

El cómic es un texto narrativo que cuenta una historia a partir de un lenguaje gráfico constituido por una serie de viñetas relacionadas entre sí, que pueden tener o no texto y sirven para transmitir un mensaje (Ruíz, 2012, p. 30).

Los cómics aparecieron como un género narrativo inserto en los suplementos dominicales de los periódicos norteamericanos a finales del siglo XIX, con el fin de atraer la atención de una masa semialfabetizada (Gonçalves y Deusana, 2005); aunque los antecedentes datan de los dibujos satíricos de la Edad Media o caricaturas renacentistas. El primer personaje “que hablaba por medio de nubes” fue The Yellow Kid and His New Phonograph” de Richard Fenton Outcault. Apareció el 5 de mayo de 1895 y fue el primer texto que representaba una historia a través de una secuencia de dibujos con los diálogos dentro de unos globos, de este modo se dio inicio con la industria del cómic (Ruíz, 2012; Ministerio de Cultura de España, 2010).

En México, su origen alrededor de 1888 fue a través de pequeñas publicaciones (folletos, hojas volantes, estampas religiosas) que utilizaban la imagen para transmitir información a un pueblo en su mayoría analfabeto (Ruíz, 2012, p. 9).

A través de su historia el cómic ha tenido una imagen negativa, pues se le veía como una subliteratura que perjudicaba el desarrollo intelectual de los niños e incluso era causa de la delincuencia y de pobreza cultural por



su relación con el ocio y su fuerte influencia ideológica: (Gonçalves y Deusana, 2005; Aguado, cit. en Pérez, 2004, pp. 227-228).

Sin embargo, actualmente se reconoce que los cómics mantienen una gran aceptación entre los jóvenes y pueden transmitir eficazmente mensajes educativos de forma lúdica y persuasiva gracias a la combinación de imagen y texto que unen el dibujo y la literatura como artes (Gonçalves y Deusana, 2005).

El cómic en el aula

El uso del cómic en el aula permite pensar en el aprendizaje como algo divertido y a su vez como instrumento de concientización, pues permite retomar lo cotidiano a partir de una situación- problema o tema para generar la discusión crítica.

Los jóvenes necesitan desarrollar una competencia mediática y desenvolverse en diversas situaciones de comunicación, además de que están expuestos ante distintos tipos de mensajes, gran parte sustentados en la imagen y su gran poder persuasivo, deben comprender que no existe imagen inocente, pues es solo reflejo de

una parte de la realidad (Alfaro, 2009).

Por lo anterior, el cómic es considerado como un medio narrativo de comunicación social y puede utilizarse en el aula por varias razones (Prado, cit. en Pérez, 2004):

- Es un género motivador.
- Su desarrollo secuencial es idóneo para la iniciación al género narrativo.
- Su lenguaje combina e integra diversos códigos, verbales y no verbales.



los intereses de los jóvenes, por ello propone el uso de talleres de cine y cómics, y de este modo considerar este tipo de texto como fuente de lectura, motivación y disfrute para acceder a otros conocimientos.

En relación con lo anterior, leer cómics se caracteriza porque se debe decodificar signos escritos, imágenes y los códigos que representan las viñetas (líneas de demarcación, globos, etc.), y de este modo darle sentido al mensaje. Por lo anterior, para

Al respecto, Lomas (cit. en Pérez, 2004, p. 228) plantea la necesidad de incorporar el cómic en la enseñanza de nuevos lenguajes comunicativos para:

- Conocer y analizar los códigos iconográficos de cómic y sus elementos narrativos.
- Favorecer actitudes críticas ante los contenidos ideológicos del cómic que denotan discriminación social, racial o sexual.
- Utilizar el lenguaje oral y escrito como instrumento para la comprensión y análisis de historietas.

Otro factor importante es el fomento de la lectura a través del cómic, como afirma Ruiz (2012), se requieren acciones que considere

poder entender los cómics se requiere aplicar un proceso de operaciones mentales que involucra las siguientes fases (Ruíz, 2012, p. 36):

- a. Lectura de la imagen.
- b. Conversión de la escritura de los textos en mensajes fonéticos.
- c. Integración de los mensajes fonéticos e icónicos para una comprensión global de la viñeta.
- d. Enlace lógico de la viñeta siguiente a través de nuevas operaciones a, b y c.

En relación con el lenguaje de los cómics, Ruíz (2012, pp. 37-47) distingue los siguientes elementos:

Viñeta	Espacio físico que enmarca cada una de las escenas.
Líneas de demarcación o gutter	Espacios en blanco entre viñeta y viñeta. Tienen la función de realizar una separación espacial y demarcación temporal.
Globos o bocadillos	Es la figura que generalmente sale de la boca de los personajes y sirve para visualizar los sonidos o pensamientos. Se utiliza para enfatizar un tono, una emoción o indicar un pensamiento.
Onomatopeya	Son fonemas con valor gráfico que sirven para sugerir un sonido y cumplen la función de aclarar la acción que se desarrolla.
Perspectiva	Es la orientación visual que se da en función de las intenciones narrativas del autor, permite manipular y provocar emociones diversas en el lector.

De este modo, el cómic es un material de lectura viable en el ámbito escolar pues permite a los profesores generar una enseñanza centrada en el aprendizaje de acuerdo a distintos fines educativos, para fomentar la lectura, de manera paralela o como una variedad más de la literatura para contar historias, para transmitir información, o incluso para desarrollar la habilidad de la lectura crítica a partir de un papel activo del lector, quien tiene que poner en marcha conocimientos sobre cómo leer texto e imagen, para poder llenar las acciones que ocurren entre viñeta y viñeta, entender el movimiento, identificar los sonidos, el tiempo, los sentimientos, etc.

De acuerdo a López (2013), gracias al avance de las Tecnologías de Información y Comunicación, los profesores pueden hacer uso del cómic para mejorar y enriquecer el aprendizaje de sus estudiantes, y éstos a su vez, pueden aprender a realizarlos con la combinación de texto, imagen y sonido; y diseñar imágenes digitales con distintos encuadres y planos. A su vez, desarrollan sus habilidades narrativas, al crear una historieta a partir de un guion, resultado de un tema o una pregunta central de investigación y desarrollar un tema determinado a través de una narración gráfica, ya que pueden plasmar sus pensamientos a través de imágenes y texto lingüístico.

Finalmente, no debe olvidarse que los cómics son productos de entretenimiento y que los profesores son responsables de elaborar estrategias pertinentes con uso didáctico para facilitar que los alumnos logren los aprendizajes determinados. ©

Fuentes de consulta

1. Alfaro L., H. G. (2009). *Introducción a la lectura de la imagen*. México: UNAM.
2. Gonçalves, R. y M.; Deusana M. (2005). Cómics: investigación de conceptos y de términos paleontológicos, y uso como recurso didáctico en la educación primaria. *Investigación didáctica. Enseñanza de las ciencias*. No. 23. Rio de Janeiro, RJ. Brasil
3. Lomas, C. (comp. 2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.
4. Ministerio de Cultura (2010). *El Cómic en España*. Servicio de Estudios y Documentación S.G. de Promoción del Libro, la Lectura y las Letras Españolas D.G. del Libro, Archivos y Bibliotecas. España. Tomado de: http://www.mcu.es/libro/docs/MC/CD/COMIC_2010.pdf
5. López G. J. C. (2013). *Uso educativo de los cómics y herramientas para elaborarlos*. Eduteka. Tomado de: <http://www.eduteka.org/comics.php>
6. Pérez R. A. (2004). *Los nuevos lenguajes d la comunicación. Enseñar y aprender con los medios*. Barcelona: Paidós.
7. Ruiz H. L. A. (2012). *Legitimidad e impacto del cómic en el fomento de la lectura: propuesta de desarrollo de comitecas en las bibliotecas mexicanas*. Tesis de maestría en bibliotecología y estudios de la información. México: UNAM.

Imagen y poesía

Diana Verónica Olivos Mata, egresada de la licenciatura en Letras Hispánicas por la Universidad Autónoma Metropolitana, profesora del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Oriente con antigüedad de dos años. Ha publicado "La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica: una promesa revolucionaria" en *Aproximaciones a Walter Benjamin*.

dina_hiphop2@hotmail.com

**Diana Verónica
Olivos Mata**

Enfrentarse a un texto poético implica ya, desde un inicio, un ejercicio que ha de ser intrincado por las innumerables significaciones que posee, aunque no por esto se aparta del placer estético que el lector comprueba en cada verso, en cada estrofa, en cada composición.

En el entorno académico, en particular en el nivel medio superior, la poesía está sujeta a los contenidos programáticos; por lo tanto, para un estudiante, resulta “obligatorio” el estudio de obras literarias relativas al género lírico, en particular en Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II, que imparten los profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Si consideramos la edad y el contexto de los jóvenes, la labor no es precisamente sencilla. ¿Cómo, entonces, despertar el ansia y el anhelo de los estudiantes hacia la poesía?

Como docentes debemos partir del hecho de que el texto poético puede ser interpretado a partir de la evocación a las imágenes que en él se descubren. Un poema es una invitación a percibir sensaciones a través de las construcciones mentales que nos hacen revivir, esto es, a partir de la imagen. De acuerdo con Mitchell (2009):

[...] todas las artes son artes <<compuestas>> (tanto el texto como la imagen); todos los medios son mixtos, combinan diferentes códigos, convenciones discursivas, canales y modos sensoriales y cognitivos” (p. 88).

De lo anterior se concluye que no sólo es posible unificar el texto, en este caso poético, con la imagen, sino que se manifiesta como una práctica necesaria en el ejercicio docente.

Recordemos que la primera impresión de un joven es determinante en el caso de cualquier texto; si a lo anterior le unamos que la poesía demanda conocimientos previos, sólo lograríamos complicar más la experiencia de nuestro estudiante. Es por ello que al uniformar texto e imagen la comprensión y, por tanto, el deleite serían considerables.



ANNIE SPRATT

Incluso Yves Bonnefoy (2007), en un curso de poética en el Collège de France afirma que:

[...] tenía en mente aquel instante del joven lector que abre con pasión un gran libro, y que encuentra por cierto palabras pero también cosas y seres, el horizonte y el cielo: en suma, toda una tierra rendida de golpe a sus ansias. ¡Ah, ese lector no lee ni siquiera a Mallarmé como el analista de poesía o el semiólogo requieren que se lea! (p. 27).

Los estudiantes de bachillerato, en una primera lectura, no pretenden ser analíticos. El descubrimiento de la poesía es instantáneo; el universo está ante ellos y lo descifran cuando se remiten a imágenes y sensaciones. El proceso analítico es gradual y depende de la orientación del profesor.

Basta con recordar un verso del gran poeta Berceo:

Mucho eran más blancas que las nieves recientes.

El poeta se refiere a la blancura de tres palomas que tienen asidas a sus manos las tres santas vírgenes Ágata, Olalia y Cecilia. Cuando él las contempla, observa su blancura y la dignifica. El símil es impecable; la yuxtaposición de imagen/texto se establece con las palabras “blancas” y “nieves” que remiten irremediabilmente al color de las tres aves que sostiene.

Otro ejemplo de gran magnificencia nos lo ofrece Garcilaso de la Vega en su verso:

el viento mueve, esparce y desordena.

Aquí el poeta remite el cabello, por cierto, rubio, de la mujer, cuya belleza, está alabando. Los tres verbos que utiliza le otorgan movimiento y lozanía al verso. Casi parece que, como lectores, contemplamos el vigor del cabello de la mujer. La gradación facilita que el movimiento sea pausado y ordenado: primero “mueve”; el viento apenas lo acaricia. Después “esparce”, el viento no lo despeina, pero hace más que acariciarlo. Y, finalmente “desordena”. La imagen es vívida; el cabello y la mujer gozan de esa brisa que los hace cómplices.

Así pues, la relación entre imagen y poesía no puede ser sino estrecha. Visualizar el texto permite que el estudiante cree su propio mundo de significaciones y, con esto, ya estaremos avanzando en el estudio de la poesía.

La imagen no es más que la impresión que tenemos de la realidad y que nos es ofrecida por la palabra. Por lo tanto, crear un vínculo entre la imagen y la poesía reclama ser considerado como parte de las estrategias dentro del ámbito escolar.

La imagen y el texto están en constante diálogo. Sólo basta pensar en la *ekphrasis* que ha sido tan utilizada y recomendada por la eficacia que implica. Las imágenes se representan a través de las palabras y éstas a través de imágenes (ya lo hemos comprobado). ¿Es factible utilizar recursos visuales en un curso de poesía? La respuesta es siempre afirmativa desde mi punto de vista.

La autora De el Puig (2007) considera que un ejemplo conciso está en algunos versos de Rafael Alberti, en los que el poeta mantiene un diálogo con los colores, pero les da autonomía a éstos ya que les concede su presentación ante el lector. *Verbi gratia*, el color rojo se describe: “Soy el primer color de la mañana/y el último del día”. El color verde lo hace de la siguiente manera: “Tengo otro nombre siempre: Primavera” (p.115). Resulta un ejercicio interesante leer con los estudiantes las presentaciones de los colores, sin antes saber cuáles son, para que ellos mismos indaguen a qué color se refiere el autor, así, leyendo poesía.



BROOKE LARK



TANJA HEFFNER

Si bien estas prácticas no se manifiestan como actuales, tampoco puede asegurarse que sean aplicadas con regularidad, mucho menos en espacios académicos. Son vigentes porque tanto imagen como texto funcionan como formas de representación del mundo. Así ambas comparten un vínculo que resulta, más que imposible, inútil tratar de destruirlo. En este sentido, Mitchell (2009) afirma que:

[...] el medio de la escritura deconstruye la posibilidad de una imagen pura y de un texto puro, así como la oposición entre (letras) literales y las (imágenes) <<figurativas>> de las que depende. La escritura, en su forma física y gráfica, constituye una sutura inseparable de lo visual y de lo verbal, la <<imagentexto>> encarnada (p. 89).

El texto poético depende de la imagen ya que la lengua necesariamente contiene seres u objetos que mantienen relaciones significativas. A su vez, los recursos visuales complementan a la poesía, la alimentan. Yves Bonnefoy (2007) explica que la muestra más antigua del texto evocando una imagen se encuentra en una tumba, ya que ésta preserva un nombre cuando, como seres humanos, podríamos decidir que

ahí no hay más que la nada; se refiere a la necesidad que tenemos para verbalizar la presencia de los objetos, cuestión tan natural como la Humanidad.

Los párrafos anteriores demuestran que las imágenes y los textos poéticos están vinculados de manera intrínseca. El género lírico ha sido vilipendiado durante mucho tiempo, sobre todo, cuando su estudio no implica deleite, sino que se hace para aprobar una asignatura. Por lo tanto, las líneas que anteceden a éstas son una propuesta de trabajo en el que deben intervenir ambas formas artísticas (imagen, ya sea como pintura o cualquier otra forma de representación) y texto (en este caso poético, pero que puede adaptarse a distintas disciplinas).

Concluyo con la afirmación de Yves Bonnefoy (2007): “En resumen, la poesía ha denunciado la Imagen pero para amar, con todo su corazón, las imágenes.”. (p. 88).¹⁰

Fuentes de consulta

1. Bonnefoy, Y. (2007). *Lugares y destinos de la imagen. Un curso de poética en el Collège de France (1981-1993)*. El cuenco de plata: Buenos Aires.
2. López, I., Talens, J. (eds.) (2011). *El espacio del poema: teoría y práctica del discurso poético*. Biblioteca Nueva: Madrid.
3. Mitchell, W. (2009). *Teoría de la imagen. Ensayos sobre representación verbal y visual*. Akal: Madrid.
4. Sanz, J. (2009). *El lenguaje del color: sinestesia cromática en poesía y arte visual*. H. Blume: Madrid.

Referencias virtuales

5. De el Puig, M. (2007). *Ut pictura poesis: La poesía y la pintura en la enseñanza de E/LE*. *Actas del I Congreso Internacional del Lengua, Literatura y Cultura Española. La Didáctica de la Enseñanza para Extranjeros*. Recuperado el 08 de octubre de 2017, de file:///C:/Users/PLANEA/Downloads/Dialnet-UtPicturaPoesis-2341064.pdf

El fotógrafo de la luz y el deseo

Maestro en Literatura Iberoamericana (UNAM). Ha publicado ensayos de literatura mexicana en las revistas *Tema y Variaciones de Literatura*, UAM Azcapotzalco, y en *Texto Crítico*, Universidad Veracruzana. Colaborador del libro, *De filósofos, magos y brujas* (UNAM, 2009), y autor del libro, *Totalmente desnuda. Vida de Nahui Olin* (Conaculta-IVEC, 2013). Es profesor de tiempo completo del Área de Talleres del Lenguaje del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Azcapotzalco.
felisar_56@hotmail.com

**Felipe de Jesús Ricardo
Sánchez Reyes**

Llega, desenfunda su arma, la toma con las dos manos. La alza poco a poco hasta la altura de sus ojos. Cierra el ojo izquierdo y pone su ojo derecho, excitado, enfebrecido, en la mirilla. Encuadra. Enfoca. Dispara. Cubre el arma con el paño negro, la guarda en su estuche. Sale y deja el cuerpo tendido en el suelo, sin ropa, expuesto a la luz del atardecer.

Entra al cuarto oscuro. Vierte unos líquidos químicos en la tina de agua, pegada a la pared. Arriba se halla el foco rojo, único cómplice de sus crímenes, luego el lazo tendido donde expone sus actos delictivos. Arroja el papel a la tina. Agarra sus guantes, introduce una mano, luego la otra. Su mano derecha toma las pinzas ardientes al contacto con la carne de papel. Aparece una mancha negra que poco a poco refleja el rostro de su crimen. Pero en escasos segundos recuerda momentos de su vida que lo llevaron a convertirse en el monstruo de su honorable familia. Llegan a su vida los recuerdos, cual flashazos.

1er FLASH. El fotógrafo: Él es un bohemio voyerista que, como Andreas Kartak, el bebedor indigente honorable del cuento de Joseph Roth (Roth, 2012, p. 101) o Jep Gambardella, personaje de la película, *La gran belleza* de Paolo Sorrentino, vive por las noches, visita los lugares clandestinos y prohibidos de su ciudad: los rincones más oscuros, sórdidos, las pulquerías, las prostitutas de barriada, y captura las emociones del nuevo siglo XX. Se comporta como los étlicos modernistas, sus coetáneos: Bernardo Couto, Jesús Urueta, Jesús Valenzuela, que mueren jóvenes, víctimas de “los ojos verdes de una hada verde”, asevera Manuel Gutiérrez Nájera (Chávez Lara, 2012, p. 137). Estos morfínomanos y adoradores de Dionisos poseen impregnado el espíritu de la melancolía, el *spleen* y la muerte de fin del siglo XIX, europeo, representada por los poetas franceses, Verlaine, Rimbaud y Baudelaire.

Él, desde joven, a causa de su insomnio, se duerme entre las seis y ocho de la mañana y se levanta tarde, por eso ahora le irrita la luz del día, el barullo de la gente y el ruido

de los autos. Él representa la antítesis de lo que su familia de clase media, de Santa María la Ribera, espera de él: rechaza repetir la tradición profesional paterna, poseer un trabajo estable y lucrativo, casarse y formar una familia, porque detesta ser un hombre común. Es un fotógrafo idealista, solitario y adicto a la morfina. Por esa transgresión sus padres lo desprecian y desheredan hasta que se case ante el registro civil y, por medio de un certificado médico, demuestre que dejó su adicción. Prefiere alejarse de ellos, tomar las riendas del potro indomable de su vida, buscar la luz, experimentar con nuevas formas de vida, rentar una vivienda de azotea, vivir en la pobreza y padecer los malestares por la falta de morfina, que acumular riquezas, convivir con la vieja oligarquía, hipócrita y materialista.

Como profesional aborrece las órdenes de un superior, la falta de creatividad y no disponer de su tiempo. Por eso también se aleja de su gremio de fotógrafos, rehúsa ser un fotógrafo mediocre, “periodista gráfico”, rechaza la conducta acomodaticia e hipócrita de su grey que lo molesta por experimentar con el desnudo dentro del arte mexicano, no le importa que sus compañeros lo cataloguen anormal, “fotógrafo maldito” o fotógrafo de putas.

Como artista, ansía la libertad, la felicidad en su cámara *Gaumont*, la lente, el cuarto oscuro y los productos químicos que “manipula delicadamente durante el proceso fotográfico, con seriedad y profesionalismo” (Vargas, 1991, p. 18), y de vela imágenes inéditas. Busca la innovación, lo inexplorado, lo podrido de la sociedad. Se abisma con su cámara en las imágenes sórdidas de la muerte, captadas en la morgue, como una forma de detener el dolor del mundo, de expiar su culpa amorosa, de apaciguar su angustia existencial que desgarras sus entrañas como un lobo hambriento. Se convierte en fotógrafo del dolor de presos y locos, en artista de Dionisos y Tánatos, aunque al principio sólo halla sosiego en las imágenes luminosas del dolor.

2º FLASH. Alberta: Él estudió el arte fotográfico en San Carlos y, como los

fotógrafos de su época viaja, “perfecciona sus conocimientos en Europa y aprende los adelantos en el arte” (Negrete Álvarez, 2006, p. 32). En 1894 viaja a Italia, conoce a Alberta Mascardelli, una joven obrera, de cabello corto y castaño, boquilla entre sus labios y caderas de pera, aficionada a la fotografía. La nocturna liberada, dominante, dueña de su vida y de su sexo confirma a su pareja): “—Aquí estoy— le dijo. —No tú estás aquí —murmuró la mujer llevando la mano de él hacia sus piernas. Joaquín no supo qué hacer. Ella lo atrajo hacia sí, mesó sus cabellos y se burló de su torpeza” (Rivera Garza, 2008, p. 16).

Tres años dura su estancia. Tres años largos, pasionales, insaciables, en que se enamora intensamente, se regocija con su belleza y captura imágenes en placas de plata sobre gelatina, pero nunca el rostro ni cuerpo de ella. Tres años ella lo posee y muestra a las retinas del joven de veintiséis años, el mundo sórdido de las calles y cantinas escondidas, los puentes y aguas del Tíber, la violencia y la pasión por ella, el deseo de atrapar la luz del amor y la violencia para siempre.

Con ella experimenta su deseo con la falda a la cintura: el ángulo de sus muslos dorados, ardientes, al descubierto, sus manos se pierden entre el follaje oscuro, sus dedos acarician el musgo ensortijado, cuyo sexo abierto palpita de placer a plena luz y se lo ofrenda al joven inexperto que pronto la abandona. Con ella descubre que al fundir su cuerpo ardiente en el de ella, genera luz armónica del amor, creadora del ser humano y del universo. Alberta se entrega con pasión a su amante inseguro, temeroso, que desea convertirse en fotógrafo famoso y que, ante el miedo de ser devorado por ella, huye a México.

Instala un estudio en las calles de San Francisco y Plateros, como Agustín Casasola y Enrique Díaz —foto reporteros—, Julio, Guillermo y Ricardo Valleto —retratistas— y Guillermo Kahlo —fotógrafo de iglesias—, Agustín Jiménez Espinoza (*Juan Crisóstomo*, 1996, p. 8), Lupercio, Silva y Arriaga (Fuentes, 2006, p. 38). Se reúne con sus compañeros de la Academia



RYAN MCGUIRE

de San Carlos en cantinas; discuten entre copas de vino, largas bocanadas de pipa y cigarrillos; “enumeran sus mejores herramientas, *Graflex, Eastman, Dehel, Proritor II*” (Rivera Garza, 2008, p. 23); y ellos le denominan: fotógrafo de putas.

A partir de su huida, ella le envía por correo sus fotos pornográficas de mujeres desnudas. En ellas él observa y descubre la luz dorada de la desnudez de ella y la mano que cubre su pubis para no enceguercerlo; los rincones luminosos y el sol incandescente de su sexo; la vagina húmeda que irradia la luz del deseo; los dedos masculinos que acarician su vientre voraz, que buscan ansiosos la luciérnaga brillante entre la seda de su vello endrino, mientras ella se estremece, se abre y ofrece su deseo: sus labios rosáceos gotean miel agrídulce del placer que lo invitan a inmolarla. La joven violenta, pasional, descubre su destino en la fotografía, la pornografía y, ante la incompreensión del amante y la sociedad, se suicida en el río de luz del Tíber.

Al perder la luz de su vida, él se sume en el dolor, en la soledad y en la morfina que lo evade de su realidad, que libera su fantasía y lo deja

vagar en los meandros de su vida amorosa con ella. Así, Roma parte su vida en dos: primero Alberta, después la morfina dulce, solitaria, que trae la paz a su alma. A partir de las fotos pornográficas que ella le envía y que él ama, se descubre artista del Eros, pero antes navega en las aguas de la muerte y de lo sórdido para exorcizar sus culpas y reencontrarse con ella.

Para 1905, cuando él se halla en México, algunos fotógrafos imitan los cristales de desnudos femeninos de los europeos, Mante y Goldschmit, indagan sobre el erotismo, el desnudo con imágenes explícitas o poses clásicas —estilo europeo—, y lo convierten en arte. En la década de los veinte, unos experimentan el arte nudista con modelos cultas, sus parejas o amigas, como Edward Weston que captura con la lente el cuerpo venerado de su amante Tina Modotti y Anita Brenner; Antonio Garduño, el cuerpo afrosiaco de Nahui Olin en las playas de Nautla, a mitad de los veinte. Otros retratan a las prostitutas, como el poblano Juan Crisóstomo Méndez Ávalos (*Juan Crisóstomo*, 1996, p. 9), y él, JB, o Joaquín Buitrago, personaje de la novela, *Nadie me verá llorar*, de Cristina Rivera Garza, que fotografía a Matilda en la casa de citas, *La Modernidad*, “ubicada hacia el rumbo de El Salto de Agua, atendida por francesas” (Vargas, 1994, p. XVII), en 1905. Las imágenes nudistas con sus poses recuerdan las bailarinas de prostíbulos y cabarets que fascinaron a los pintores Felicien Rops, Egon Schiele, Gustav Klimt, Amadeo Modigliani, Toulouse Lautrec, Albert Maignan, Gauguin y Edgar Degas.

En ese momento circulan “las postales francesas y alemanas que inundan México en las últimas décadas del Porfiriato, mujeres desnudas, seleccionadas, en su *budoir* o cama desarreglada, que se abandonan a la cámara, la miran tan sólo protegidas por sus medias y tocan un instrumento suavemente fálico” (Monsiváis, 1981, p. 26).

3º FLASH. Matilda: El joven JB (Vargas, 1994, p. XVIII) o Joaquín, de cejas negras, ojos hundidos, profundos, piel blanca y porte aristocrático, cuenta con 37 años, captura

imágenes artísticas con su cámara estereóspida Gaumont —manufactura en París en 1900—, en una institución del burdel: las prostitutas de la casa de citas, *La Modernidad*, en 1908. Cuando realiza su colección de fotos, retrata a una joven desconocida de veinticuatro años, que lo cautiva y que doce años más tarde sabrá su nombre: Matilda Burgos. De momento él captura sus imágenes nudistas, luego, en su cuarto oscuro, “aplicará una capa de bromuro de plata sobre la placa” (Vargas, 1994, p. XVIII), las guardará en su baúl de latón y las desempolvará en 1920, para reconocerla.

Ella lo complace, selecciona los escenarios y poses. Mientras, él manipula la retina de la cámara Gaumont y descubre algo que sus compañeros han ignorado, “*el milagro de las mujeres tras la lente era obvio, irreversible, lo que faltaba era aprender a ver. Todas estaban ahí, suspendidas dentro de ellas mismas, tan contenidas que su fuerza amenazaba con destruir el ojo que las espía*” (Rivera Garza, 2008, p. 23).

La retrata en la sala de la casa de citas (Vargas, 1994, pp.44-46): ventanales altos; pieles de venado, de osos y cojines, desperdigados sobre el piso de madera. Desnuda luce satisfecha, sin telas transparentes en senos y caderas, ofrece el deseo de su piel morena y su cuerpo prodigioso ante la cámara de JB. En una, sentada sobre el taburete damasquino, posa desnuda con su cuerpo fresco de veinticuatro años: rostro semi inclinado, como la Afrodita de Botticelli, busto oculto por la mano abierta, vientre plano y caderas anchas.

En otras, aparece recostada de perfil: su pierna, seno y brazo yacen sobre la mesa de mármol o en el sofá de piel. Él resalta su cadera ondulante y altiva, sus ojos brillantes miran directo a la cámara que enfoca el seno opulento, vientre, pubis semioculto y pierna semidoblada sobre la otra. En otra, su cuerpo exulta su naturaleza paradisíaca: se sienta con el cuerpo de costado, cual trofeo en la mesa, la lente encuadra sus rodillas, el triángulo oscuro, los senos y el rostro radiante, cuya luz vivaz

atrapa, deslumbra y enceguece al artista de luz y sombras. Con estas imágenes se convierte en artista de Eros y Apolo, capta en la belleza y desnudez el encanto físico y el misterio, la luz de su inteligencia y del sexo en el erotismo de las mujeres. Él halla un haz de luz en la belleza fugaz de sus cuerpos y en el paso cimbreado de sus caderas.

Más tarde descubre que, con el pausado y lento proceso de sus caricias sobre la piel del cuerpo femenino, se apodera y entra en su nuevo reino, en el templo sagrado, dormido entre los muslos de ellas. Se baña en sus aguas profundas, sagradas, se impregna en ellas, extrae su savia, descubre la luz y el placer de su música y un perfume que se adentra profundo en su vida, pero también encuentra la realidad del dolor y del abandono.

En ellas no sólo conoce la luz como expresión de la divinidad y el intelecto, de la vida y el amor, y el resplandor que conjura las fuerzas oscuras, sino también toda la luz y la pasión del mundo en su mirada que enceguece y arranca los ojos como a Edipo. En ellas persigue, como las luciérnagas, la luz pura, sagrada y creadora entre sus piernas y sexo, que se abren poco a poco e iluminan su vida y universo. En estas criaturas nocturnas captura con su lente un instante efímero de luz, de dicha y de vida; con su cuerpo, un instante de ternura, amor y fuego; y con ellas la luz del mundo que llenan su vida, pero que las pierde.

4º FLASH: Más tarde, JB o Joaquín Buitrago, el melancólico y morfinómano, acepta recluírse en el manicomio de la Castañeda, retratar a los locos para el registro, consumir su dotación de morfina y olvidarse de su familia y del exterior. Porque él, como los bohemios de su estrato social que consumen opio, cocaína y morfina, ya no cree en nada. Recluído en su cuarto del manicomio, que se parece al cuarto de la adolescencia de su casa, "su santuario", encuentra la paz que anhela; fuera de él se siente un ser disperso.

Allí en 1920, entre los fotografiados, descubre a Matilda, la puta sifilítica e indigente del burdel de *La Modernidad*, la poza de agua



BENJAMIN BALAZS

negra, el agujero sin rostro que calma la sed viril, la herida que da placer, que no habla ni existe; la que trabaja con sus muslos, con el delta de Venus anidado entre sus piernas, con su pubis negruzco y el sudor de su pelvis, con la miel de sus labios inferiores, con la brasa de su vagina y la calidez de su esófago que alberga la ballesta de los hombres. Sólo ella mitiga en su lecho el ansia que arrastran los hombres en su tirso y testículos, a quienes vence con su poder y "premia con altas dosis de humillación" (Escotado, 2003, p. 138).

El morfinómano y la prostituta, los anormales del nuevo siglo, como los denomina Michel Foucault, los independientes y autosuficientes, no se apegan a la conducta "normal" de la sociedad porfiriana y conforman la tribu de perversos, prostitutas y bohemios. Ella lo visita por las noches en su habitación, dialogan y conviven sin sus problemas de esquizofrenia, porque apunta Bachelard (1995, p. 85), "es un espacio de consuelo e intimidad", donde el peso psíquico les crea ilusiones de estabilidad. Él se encariña con ella, su otra alma gemela, porque lo lenifica con su compañía, cariño y protección.

Sólo con ella se siente tranquilo, porque libera sus dolores, deseos e instintos reprimidos

que lo transportan al paroxismo. Como ella da luz a su mirada y a su vida, JB —de cincuenta y dos años— anhela retener a Matilda —de treinta y ocho—, la saca de la Castañeda y la lleva a vivir a su casa en ruinas de Santa María la Ribera. Allí ambos rememoran su dicha pasada, descubren el cariño y se evaden de su cruel realidad.

Su mente fugaz retorna al presente, al cuarto oscuro de su vieja casa de Santa María la Ribera. En la hoja contempla la imagen del rostro hermoso y el cuerpo ajado de Matilda, quien después de levantarse del piso y vestirse, toca la puerta del cuarto donde él se halla. Mientras, él deja las fotos colgadas del lazo, como si fueran ropa húmeda, abre la puerta y la abraza entusiasmado. Luego acude a la sala, recoge el tripié y su cámara graflex; festejan el fin de la sesión de fotos y brindan con copas de vino. Al día siguiente inundan la sala de su casa con las fotografías nudistas de Matilda —de joven y adulta— con poses sugerentes y con las pornográficas de Alberta, para mostrárselas a un amigo y burlarse de su mojigatería.

Terminada la exposición le solicita que se quede a vivir con él, pero ella no acepta más órdenes que las de su deseo. Rechaza el cariño y comodidad que le ofrece, su amor estéril sin cuerpos, ser propiedad de él y ser la loca de la casa que la haga lucir distinta. Rechaza que la salve de su descenso al sufrimiento, por eso ella se encierra en su vida y en su mundo propio.

Así JB o Joaquín Buitrago, en los cuerpos de Alberta y Matilda, halla “un conocimiento terrible, salvador y funesto: el conocimiento a través de la posesión, pues poseer significa ser poseído” (Calasso, 2008, p. 35). A través de ellas descubre los ríos de luz y charcos de dolor que lo llevan a la locura. Allí, en la vieja morada de su niñez, se separan un atardecer de 1923. Ella se marcha de la casa para volver a las calles, al burdel y a las tinieblas; y él pierde la luz, se hunde en el dolor de la morfina y en la soledad, y corrobora, “*si las mujeres esconden toda la luz del mundo bajo su regazo, es preferible que el universo se mantenga a oscuras*” (Rivera Garza, 2008, p. 229). ③

Fuentes de consulta

1. Chávez Lara, María Emilia (2012). *La canción del hada verde. El ajenjo en la literatura mexicana 1887-1902*. México: UNAM.
2. Bachelard, Gaston (1965). *La poética del espacio*. México: FCE.
3. Bornay, Erika (1998). *Las hijas de Lilith*. Madrid: Cátedra.
4. Calasso, Roberto (2008). *La locura que viene de las ninfas*. España: Sexto Piso.
5. Campos, Rubén (1996). *El Bar, La vida literaria de México en 1900*. México: UNAM.
6. _____ (2004) *El espejo simbolista, Europa y México, 1870-1920*. México: Munal.
7. Escohotado, Antonio (2003). *Rameras y esposas*. Barcelona: Anagrama.
8. Foucault, Michel (2010). *Historia de la locura en la época clásica*. México: FCE, vol. II.
9. Foucault, Michel (2010). *Los anormales*. México: FCE.
10. Fuentes Elizabeth (2007). *Historia Gráfica. Fotografías de la Escuela de San Carlos (1897-1940)*. México: UNAM.
11. Juan Crisóstomo Méndez Ávalos. (1996). México: Ediciones el Equilibrista.
12. Monsiváis, Carlos (1981). *Escenas de pudor y liviandad*. México: Grijalbo.
13. Negrete Álvarez, Claudia (2006). *Valleto hermanos, fotógrafos mexicanos de Entresiglos*. México: UNAM.
14. Ramírez, Fausto (2004). “El simbolismo en México” en *El espejo simbolista. Europa y México, 1870-1920*. México: CONACULTA-UNAM.
15. Rivera Garza, Cristina (2008). *Nadie me verá llorar*. México: Tusquets.
16. Rivera Garza, Cristina (2010). *La Castañeda*. México: Tusquets.
17. Roth, Joseph (2012). “La leyenda del santo bebedor”, *Abril y otros cuentos*. (Traducción de Javier García-Galiano). México: Ficticia Editorial.
18. Vargas, Ava (1991). *La casa de citas en el Barrio Galante*. México: CNCA-Grijalbo.

¿Por qué enseñar a los jóvenes a leer imágenes?

Licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas y Maestra en Docencia en Educación Media Superior-Español por la UNAM. Correctora de estilo, asistente editorial, evaluadora de libros infantiles y juveniles, dictaminadora de libros de texto y docente en diversas instituciones de educación básica y media superior, actualmente es profesora del Colegio de Ciencias y Humanidades planteles Oriente y Sur desde 2013, donde imparte TLRIID I-IV.

mariadelconsuelopez@gmail.com

**María del Consuelo
Pérez Pérez**

“Para una persona del siglo XIX lo importante es ayudarle a formarse el sentido crítico, que significa poseer un conocimiento del lenguaje, del discurso y de la forma expresiva de los medios de comunicación”.

Alba Ambròs y Ramón Breu.

Cuando hablamos de la alfabetización visual y concretamente de la importancia de aprender a leer imágenes surgen diversas interrogantes: ¿por qué los jóvenes deben aprender a leer textos visuales e icónico verbales? ¿Qué utilidad tendría enseñarles las herramientas para su lectura? ¿Cuál es el sentido de mostrarles que la lectura de la imagen se puede ejercer con un sentido crítico? La respuesta inmediata es porque al vivir inmersos en un mundo donde las imágenes prevalecen (en gran medida debido al uso de las nuevas tecnologías) y se emplean con diversos propósitos, lo natural sería que los jóvenes cuenten con herramientas básicas para “hacerles frente” y no ser objeto de manipulación, con el riesgo de convertirse en espectadores o consumidores pasivos y crédulos sin reconocer lo que subyace en cada texto.

En la actualidad es muy común ver en redes sociales distintos textos visuales e icónico verbales creados por jóvenes, que van desde fotografías, memes o videos, hasta infografías o historietas; la mayoría de estos textos se hacen con un sentido lúdico, enmarcados en el terreno cotidiano, o con una intención académica, situados en ámbitos escolares, y pocos exploran otros propósitos. Si como docentes contribuimos a la producción de textos visuales e icónico verbales y damos prioridad a la creatividad, la reflexión, el descubrimiento y la sensibilidad, abrimos posibilidades para generar preguntas y críticas; para el descubrimiento y la ampliación de las capacidades expositivas y de razonamiento de nuestros alumnos, aspecto último que nos encamina al desarrollo de una alfabetización visual.

La lectura de la imagen ofrece un abanico de posibilidades que en el terreno de la

reflexión nos obligan a repensar y plantear nuevos desafíos en nuestra práctica docente. Al enfrentarnos a un texto visual o icónico verbal lo hacemos también desde una mirada fragmentada y personal del mundo donde, quien la produce, nos muestra lo que sólo desea que veamos, sintamos o experimentemos y, al ligarla con nuestras experiencias de vida, la propuesta puede incidir en nuestros hábitos, actitudes, creencias y escala de valores. En los jóvenes, además, las formas de vivir y convivir son influenciadas por el contacto con las imágenes en sus diferentes manifestaciones: memes, videos, fotografías, películas y series, entre otros, que determinan en buena medida modelos de comportamiento y de vida que pueden adoptar.

Umberto Eco (1996) señalaba que la ciudadanía estará pronto dividida entre aquellos que reciben imágenes sin capacidad crítica y sin posibilidad de elegir y aquellos otros que tienen la facultad de seleccionar y producir información. Desarrollar lo segundo no parte de un sexto sentido o de la intuición personal; se requiere incidir en la manera como contribuimos desde el terreno áulico en la conformación de una educación crítica. Para lograrlo, es necesario que como un primer paso apostemos por la adquisición de las herramientas para aprender a leer imágenes, sean fijas o en movimiento.

Entrar en contacto con un mundo plagado de imágenes requiere, además, aprender a mirar con propósitos concretos (Lomas, 2008), primero desde el terreno del disfrute y luego, con miras a desarrollar la criticidad en el estudiantado. En ese sentido, cobra relevancia contar con instrumentos que conduzcan al análisis y al reconocimiento de las propias emociones y valores para establecer pautas hacia la comunicación (Ambròs, 2007); esto es, abrir nuevos canales para dotar de nombre a las cosas mediante el reconocimiento de lo que las imágenes nos transmiten o despiertan.

Cuando un estudiante se enfrenta a un discurso determinado, como lector tiene el derecho de poder decodificarlo, pero para ello es necesario contar con las herramientas y



BROOKE LARK

los recursos, esto es, debe estar alfabetizado visualmente. La gramática fílmica y la sintaxis de la imagen con sus aspectos comunes (planos, color, retórica, etcétera) y sus aspectos concretos (perspectiva o angulación, movimientos de cámara; línea, punto, entre otros) contribuyen en su uso al desarrollo de la alfabetización visual. Aprender a leer imágenes implica identificar los recursos empleados en la imagen y reconocer las intenciones que subyacen en el texto, pero también desarrollar una serie de habilidades como la observación, la comprensión, la profundización y el reconocimiento. Pasar, por tanto, del reconocimiento a la criticidad estriba en guiar a los jóvenes, desde la práctica docente, a descubrir la finalidad de uso para el reconocimiento de los estereotipos, los valores y la ideología que subyacen en cada texto.

Leer imágenes también significa leer una ideología: mediante la presentación de estilos de vida, hábitos y necesidades (texto publicitario), el disfrute, lo lúdico o la burla (los memes), la denuncia, el esclarecimiento o la posibilidad (los videos), la promoción, la persuasión o el consumo (los videoclips), la función de la fama, la identificación o las vivencias (las películas

y series), entre otros; nos reconocemos en la mirada del otro y nos construimos o nos deconstruimos; en suma, la imagen conlleva una serie de intenciones disfrazadas que conducen a un mundo imaginario, donde los diversos propósitos conforman nuestros hábitos, modifican valores o conforman nuestra manera de pensar, de ahí la urgencia de contar con herramientas para descifrar esos mensajes con conciencia y desde un sentido crítico.

La imagen también conlleva una mirada estética: al capturar un fragmento de la realidad se “lee” una parte de la historia de nuestra sociedad; por medio de ésta nos asumimos como parte de algo y, como animales sociales, la inclusión es esencial particularmente en los jóvenes, quienes están en busca de modelos de comportamiento. Las imágenes conllevan su propia belleza y es menester, por tanto, contribuir mediante la práctica docente en este reconocimiento, identificando los propósitos concretos.

Emplear textos icónico verbales en el aula permite al docente encaminar a los jóvenes al terreno de la observación; si bien es una realidad que nuestros estudiantes

han perdido gradualmente la capacidad de centrar su atención en los detalles, identificar las partes que conforman un todo y aprender a reconocer cómo nos expresamos a través de la imagen, también es necesario que el alumnado se conforme como un lector activo, que detenga su mirada ante el río de imágenes heterogéneas con las que está en contacto de manera cotidiana.

Didácticamente, el estudio de la imagen desde cada disciplina abre numerosas alternativas para su abordaje desde los terrenos conceptuales, procedimentales y actitudinales. La diversidad de formatos, soportes, temáticas y géneros de los textos visuales e icónico-verbales permite que el docente también se alfabetice visualmente y luego conduzca a su alumnado al terreno de la identificación, la comprensión, el análisis y la interpretación desde diferentes miradas. En suma, el desafío en el aula y fuera de ella estriba en lograr que los estudiantes adquieran las habilidades expresivas y comprensivas necesarias para conformarse como lectores críticos y conscientes, que distingan que una

imagen “nunca es un reflejo de la realidad, sino un texto de naturaleza iconográfica que alguien construye con la voluntad de provocar un efecto concreto en el espectador” (Lomas, 2010).²

Fuentes de consulta

1. Abril, G. (2007). *Análisis crítico de textos visuales. Mirar lo que nos mira*. Madrid: Síntesis.
2. Ambròs, A. y Breu, R. (2007). *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Graò.
3. _____ (2011). *10 ideas clave. Educar en medios de comunicación. La educación mediática*. Barcelona: Graò.
4. Funes Artiaga, J. (2010). *9 ideas clave. Educar en la adolescencia*. Barcelona: Graò.
5. Lomas, C. (2008). *El espectáculo del deseo: crítica de la publicidad y educación crítica*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
6. _____ (2010). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística vol. II*. Barcelona: Paidós.



ARAVIND KUMAR

La importancia de enseñar la imagen en las aulas

Maestra en Docencia para la Educación Media Superior en Español, egresada de la facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas por la misma facultad; profesora de la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV; adscrita al Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Vallejo; con siete años de experiencia docente.
reyna.cristal@hotmail.com

**Reyna Cristal
Díaz Salgado**

En palabras de Carlos Lomas (1996) resulta de vital importancia indagar sobre los medios que el estudiantado utiliza para construir la realidad social y obtener conocimiento de ella, puesto que la gran mayoría (programas de televisión, anuncios publicitarios, cómics) son textos que se han hecho, no debemos de olvidarlo, con una intención comunicativa (Lomas, 1996: 109-117).

De dicha forma, en esos productos se ha creado una visión y versión del mundo orientada a legitimar formas concretas de entender la vida de las personas y a justificar las reglas del juego por las que se rige la organización de la sociedad y se concibe el mundo donde vivimos (Ibíd: 109).

Para ejemplificar lo anterior, sirva mencionar los cómics que, de acuerdo con Gracida Juárez Ysabel *et. al.* (2005), tampoco son inocentes, puesto que nos ofrecen una perspectiva de mirar el mundo. Las historietas de superhéroes nos harían pensar que la vida sólo se divide en buenos y malos; donde los buenos siempre son los protagonistas de la historia y los malos, los villanos.

Aunado a lo anterior, se suman los presupuestos ideológicos que podemos identificar en las telenovelas. A saber: a los pobres siempre se les atribuyen características morales positivas, tales como: nobleza, honradez, humildad; mientras que a los ricos, aspectos negativos: avaricia, egoísmo, deslealtad, injusticia.

En los anuncios publicitarios también se encuentran formas de presentar la vida. Por ejemplo, se nos muestra como concepto de mujer bella, sólo la que es alta, joven, delgada, rubia, casi nunca se habla de su inteligencia,

pero sí de sus curvas, las cuales se pueden adquirir a través de tratamientos costosos que la publicidad anuncia. Y lo mismo ocurre con el concepto de hombre guapo, el cual, de acuerdo también con la mercadotécnica, debe ser joven, alto, musculoso.

Sirva lo arriba expuesto para mostrar que las imágenes, y cualquier otro texto, están hechos con una intención comunicativa y con ello presentan una forma astuta de crear realidades y estimular el deseo de mirar (se) por la ventana electrónica del televisor o del espectáculo sin antes echar un vistazo a lo que uno mismo realmente quiere.

Lo anterior es indispensable hacerlo saber al estudiantado puesto que no debemos de olvidar que los adolescentes están constantemente, a causa de sus propias y naturales incertidumbres, buscando modelos y aún más su identidad (Lomas, 1996: 110). Por lo que en dicha búsqueda podrían caer en aceptar que lo que se anuncia o vende es

lo que debe ser, sin antes haberse cuestionado si se estaba de acuerdo o no.

Pero, ¿cómo se puede enseñar esto? Abunda la cantidad de propuestas didácticas que se han elaborado para ello (Aparici, Roberto y Agustín García-Matilla, 1998; Arconada Melero, Miguel Ángel, 2006; Berrocal, Marta, 1994; Gutiérrez Ordóñez, Salvador, 2000; Lomas, 1996). Aquí se presentan algunas actividades de aprendizaje propuestas por Lomas (1996: 130-131), a fin de que los alumnos y las alumnas pueden ir adquiriendo procedimientos de análisis y estrategias lectoras orientadas a una comprensión de los mensajes publicitarios:

Resulta de vital
importancia
indagar sobre
los medios que
el estudiantado
utiliza para
construir la realidad
social y obtener
conocimiento
de ella

1. Observación y análisis de los procedimientos verbales y no verbales del texto publicitario.
2. Identificación de los procedimientos lingüísticos del texto publicitario (tipografía, lema, eslogan, recursos fónicos, sintácticos, la descripción).
3. Determinación de los atributos (literales y simbólicos) del producto que denota y connota el anuncio.
4. Especificación de la intencionalidad del anuncio (atributos asociados al consumo del producto: erotismo, dominio, feminidad, amor, lujo, ahorro, higiene, seguridad, placer) y del destinatario al que se dirige (según criterios de edad, sexo, índice cultural, nivel económico).
5. Elaboración de trabajos creativos donde se aplique lo anterior.
6. Debate en el aula sobre el trabajo realizado.

Las propuestas son varias, pero en palabras de Lomas (1996) no sólo desde el área de Lengua es posible abordar en el aula el análisis de los usos y las formas de la comunicación publicitaria. Así, por ejemplo, es evidente la implicación de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia a la hora de estudiar la dimensión económica, social e ideológica de la publicidad.

Finalmente, es importante decir que resulta urgente impulsar desde tempranas edades y desde la escuela un aprendizaje comprensivo y crítico de la imagen, ya que en educación secundaria o primaria, el estudio de ésta sólo resulta atractivo para la enseñanza de algunas figuras retóricas.

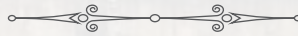
Por ello, se reitera la importancia de abordar la enseñanza de la imagen para mejorar el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, tales como: la reflexión y la crítica, lo cual indiscutiblemente contribuirá a formar la identidad del estudiantado y lo hará más libre. ©

Fuentes de consulta

1. Aparici, R. y García-Matilla, A. (1998). *Lectura de imágenes*. Madrid: Ediciones de la Torre.
2. Arconada M. (2006). *Cómo trabajar la publicidad en el aula. Competencia comunicativa y textos publicitarios*. Barcelona: Graó
3. Berrocal, M. (2005). *Menús de educación visual y plástica*. Barcelona: Graó.
4. Gutiérrez, S. (2000). *Comentario pragmático de textos publicitarios*. Madrid: Arco/ Libros.
5. Juárez, Y. et. al. (2005). *La argumentación. Acto de persuasión, conocimiento o demostración*. México: Edere.
6. Lomas, C. (1996). *El espectáculo del deseo*. Barcelona: Octaedro.

El viento me habla
me dice “yo susurro yo te golpeo
pero allá, en la ciudad
alguien está esperando para golpearte
y para amarte como un susurro.
Yo voy a darte la charla de los pájaros
de los amigos
(el mar también suele ser un susurro)
pero allá, en la ciudad alguien está esperando para
hablarte
y callarse.
Yo muevo los árboles, los días, te golpeo, pero allá,
en la ciudad
alguien está esperando para que llegues
y el viento se termine”.

Irene Gruss



FOTOGRAFÍA: IRIANA GONZÁLEZ

El anuncio publicitario

Iriana González Mercado es profesora desde hace 12 años en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación en el CCH Plantel Naucalpan. Imparte la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a Investigación Documental I-IV. Participa como ponente en el diplomado "Investigación en Comunicación. Nuevos campos y escenarios" en la FES Acatlán. Es egresada de MADEMS Español.

irianagm@yahoo.com

**Iriana González
Mercado**

La retórica se ha revelado como un dispositivo de eficiencia comunicativa, a la vez que se ha convertido en vía privilegiada, primero con el lenguaje, y después con la imagen, para producir los efectos necesarios que desautomatizan los discursos y los hacen imprevisibles, bellos y llenos de sentido.

Isidro Arrollo Almaraz, 2005

¿Qué pasaría si la publicidad en todos los medios de comunicación desapareciera? Naturalmente, puede haber muchas ideas entorno a esta interrogante, la cuestión es imaginarnos una vida fuera de ese realismo mágico que representa la publicidad (Rivas, 2001). Pensemos un instante en la inexistencia de ese paisaje inventado en el cual las promesas publicitarias de felicidad, amor, juventud, belleza, virilidad y riqueza ya no fueran el aderezo de los mensajes que cotidianamente recibimos de la televisión, la radio, la prensa escrita, el cine, los espectaculares y ahora la Internet.

Quizá, también dejaríamos de leer frases como “La chispa de la vida” de Coca-cola, “A que no puedes comer sólo una” de Sabritas, “Soy totalmente Palacio” de Palacio de Hierro, “Recuérdame” de Gansito Marinela, “¿y la Cheyenne acá” de Chevrolet, “Just do it” de Nike, entre otras. Y, por supuesto, no contaríamos con la presentación de los líderes deportivos del momento, o los cantantes de moda, ni las *Top Model*, que anuncian con una gran sonrisa y en medio de escenarios perfectos cada una de estas marcas. Sin duda, se perdería el sentido fascinante de estos mensajes y nos alejaríamos de los estilos de vida aspiracionales que nos venden. Pues bien, en concreto, esto es lo que caracteriza al anuncio publicitario, frases creativas, imágenes atractivas que no sólo nos informan de los objetos, también nos narran una forma de vivir de ensueño: la publicidad se convierte en un espectáculo del deseo (Lomas, 1996).

Anuncio publicitario es el título que da nombre a la Unidad I del Programa actualizado del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II (PEA, TLRID-II,

2016), que tiene como propósito que los alumnos elaboren un anuncio publicitario mediante la identificación de sus elementos estructurales para que los comprendan y analicen desde una perspectiva crítica. Por ello, abordar este tema resulta no sólo interesante, sino indispensable, por dos aspectos particulares: primeramente, los medios masivos de comunicación difunden estos mensajes con un nivel de impacto cada vez mayor; en segundo lugar, la imagen, su principal componente, juega un papel preponderante en la construcción de representaciones sociales de la mayoría de las personas.

Si bien es cierto que el individuo, desde la antigüedad, ha utilizado la imagen como un medio de expresión y de reconocimiento, actualmente su supremacía es innegable;



SAULO MOHANA



además, el uso de simbolismos empleados en sus elementos visuales promueve diversas connotaciones que marcan, en muchos sentidos, la forma en la que se comprende la realidad, más si hablamos de imágenes construidas desde las estrategias publicitarias.

En el Colegio de Ciencias y Humanidades se ha puesto especial interés en formar alumnos críticos de los diferentes fenómenos sociales que caracterizan su contexto, para lograrlo se pretende el desarrollo de distintas habilidades cognitivas.

Particularmente, nos encontramos en una época en donde lo visual ha ganado terreno sobre las palabras, de ahí la necesidad del Colegio en formar a los alumnos en la lectura crítica de imágenes, para lo cual, el estudiante debe adquirir conocimientos y habilidades con el objetivo de interpretar el lenguaje visual de los textos icónico-verbales como los anuncios publicitarios.

En el Programa de Estudios para la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II (TLRIID II), se señala que los alumnos

deben ser capaces de aprender, comprender, interpretar mensajes y comunicarse a partir de las imágenes, sobre todo, si éstas son parte de su realidad social y, básicamente, protagonizan la mayoría de sus interacciones comunicativas:

Desde finales del siglo XX, pero particularmente en el XXI, el alumnado está inmerso en la era de la visualización, por lo que es necesario que los estudiantes en el bachillerato desarrollen habilidades en la lectura crítica de la imagen, es decir, lo que en la actualidad se denomina alfabetización visual, definida como un concepto que considera el pensamiento, el aprendizaje y la comunicación visual (PEA, TLRIID II, 2016: 35).

El anuncio publicitario es el tipo de texto que mayor impacto logra en los adolescentes, no sólo por toda la conformación de sus componentes visuales y retóricos, sino por esos mundos posibles que crean a través de su estructura comunicativa, es por esta razón que se debe prestar especial interés en su interpretación analítica y razonada de todos sus elementos.

Aproximándonos a una primera conceptualización, se entiende que el anuncio publicitario se caracteriza por tener dos componentes principales: la imagen y el texto, en el Programa de Estudios para el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II se ha denominado texto icónico-verbal, concepto que específicamente se ha acuñado en el Colegio.

El estudio de los mensajes publicitarios y su composición comunicativa es tema de especial interés de las asignaturas del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, por la especificación de sus aprendizajes, mismos que se orientan a la lectura crítica de este tipo de textos que todo joven bachiller debe aprender, entre otras, por las siguientes razones:

1. Una de las características del Modelo Educativo del Colegio es formar alumnos críticos de su realidad social. Los mensajes publicitarios son parte de este contexto, por lo que su análisis e interpretación favorecen el razonamiento analítico de los escolares.
2. Se debe tener presente que los estudiantes con los que trabajamos en el aula se encuentran en un proceso de formación de identidad personal y sociocultural; por lo cual, están en la búsqueda constante de modelos sociales que orienten su comportamiento. Evidentemente, los anuncios publicitarios exponen una realidad ilusoria que seduce y atrapa a los jóvenes.
3. La publicidad no sólo vende productos y servicios, también ofrece un estilo de vida a través de la ideología, creencias, valores y estereotipos que promueven, mismos que pueden ser objeto de estudio de la psicología y la comunicación.
4. Existen elementos que pueden abordarse desde lo histórico: evolución de las marcas, de los productos, antecedentes de la publicidad y transformación de los mensajes.
5. Los anuncios publicitarios se dirigen a audiencias y, desde las asignaturas del

PIXABAY



área de matemáticas, se pueden hacer estudios de análisis estadísticos sobre el impacto de ciertas marcas.

6. Muchos de estos anuncios expresan sus elementos verbales en una lengua extranjera, principalmente el inglés, por ello se requiere de una comprensión lectora en este idioma para entender el producto comunicativo.
7. Por su parte, desde las áreas experimentales se puede investigar la composición química de diversos productos anunciados, así como el impacto ambiental que produce su fabricación.

El propósito del punteo anterior no es enunciar sugerencias pedagógicas para los docentes, sino mostrar las posibilidades que el tema del anuncio publicitario ofrece desde diferentes miradas disciplinares.

En este sentido, el profesor debe optar por una enseñanza con un enfoque crítico de los medios de comunicación y sus diferentes manifestaciones, en específico la publicidad. Hay que educar a los alumnos no sólo como decodificadores

de mensajes, sino como receptores críticos y selectivos de este tipo de textos.




El anuncio publicitario es un producto comunicativo que se crea a partir de la composición de imágenes y texto que, en conjunto, configuran un mensaje que promueve valores, estereotipos y creencias referentes a una realidad social. En este contexto sería conveniente preguntarnos ¿por qué los estudiantes deben aprender este tema?

Es importante destacar que el propósito comunicativo de estos textos icónico-verbales sobrepasa la encomienda de informar respecto a las características del producto o servicio anunciado, también busca persuadir a las audiencias, objetivo que logra generalmente

a partir del impulso de mundos utópicos e ilusorios y que, en la mayoría de los casos, son empleados por los jóvenes como modelos de comportamiento que guían la construcción de su identidad personal y social.

Bajo este escenario, acercar al adolescente a un análisis de los anuncios publicitarios implica formar a un alumno en el desarrollo de habilidades diversas para analizar, interpretar y leer los contenidos de estos textos bajo un enfoque crítico, recordemos que el valor simbólico de dichos anuncios no se centra en el objeto que promueven, sino en el sujeto y su connotación frente al producto o la marca (Lomas, 2010: 213); pensemos, por ejemplo, en los valores que promueven las principales marcas que consumen los jóvenes

Tabla 1. Valores que promueven las marcas

Logotipo	Identidad y marca	Mensaje identitario	Propuesta de valor	Posicionamiento estratégico
	Innovación y diseño	<i>Think different</i> (Piensa diferente)	Innovación Diseño Sencillez Usabilidad Elegancia Eficiencia	Liderazgo e innovación
	Felicidad	<i>Open Happiness</i> (Destapa la felicidad)	Felicidad Diversión Buenos momentos Optimismo Incremento del bienestar Vitalidad	Inspira momentos de felicidad y optimismo
	Superación y éxito	<i>Just do it</i> (Sólo hazlo) <i>My time is now</i> (Mi tiempo es ahora)	La práctica de deporte como generadora de confianza y éxito Voluntad Esfuerzo Ir contra lo establecido	Potenciar la capacidad personal a través del deporte

de acuerdo con un artículo publicado en la revista *Expansión* (2015):

Como se aprecia, la propuesta de valor de estas importantes marcas, que gozan de la preferencia y aceptación entre los jóvenes, se centra en conceptos como felicidad, innovación, éxito, liderazgo y hasta subversión, los cuales impactan notoriamente en la ideología de los adolescentes, dado que se convierten en símbolos de identidad entre el grupo y, a su vez, refuerzan o validan comportamientos sociales.

Por supuesto, el problema no es que dichas marcas determinen pautas de lo que significa “ser joven”, el cuestionamiento gira en torno a los mundos perfectos y, hasta cierto punto irreales, que se promueven con estos mensajes; por ello, formar al estudiante en una postura crítica y propositiva frente a tal tema lo dota de referentes textuales, simbólicos y comunicativos para cuestionarse al respecto.

Conclusiones

El anuncio publicitario es un producto comunicativo que emplean las empresas para dar a conocer sus productos y servicios a través de los diferentes medios de comunicación masiva, cuyo propósito es persuadir y convencer a las personas para que adquieran sus bienes y servicios.

También se entiende que el anuncio publicitario es un texto icónico-verbal, concepto retomado por el Colegio de Ciencias y Humanidades en su programa de estudios para el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II. Dicho término se refiere al texto constituido por imágenes y palabras atractivas que promueven, además de productos, estereotipos, valores, creencias y estilos de vida ideales, mismos que influyen en la conformación de la identidad personal y social de los jóvenes.

Estos elementos que engloban los mensajes publicitarios son los que motivan al docente a trabajar una teoría de la recepción crítica sobre productos culturales; lo trascendente no es que el alumno aprenda a identificar los elementos

PIXABAY



constitutivos de los anuncios, sino que interprete y analice su propósito e intención comunicativa.

En este contexto, los estudiantes deben aproximarse al estudio de estos textos para adquirir referentes teóricos-prácticos para interpretarlos y relacionarlos con su vida cotidiana además de saber discernir y tomar decisiones frente al impacto publicitario, todas estas cualidades representan al alumno autónomo y crítico que se demanda en el Colegio.

El anuncio publicitario es, dado su impacto y trascendencia comunicativa, objeto de enseñanza y aprendizaje en las diversas áreas que conforman el Modelo Educativo del Colegio. ☺

Fuentes de consulta

1. CCH (2016). *Programa de Estudios de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II*. México: CCH-UNAM.
2. Lomas, C. (1996). *El espectáculo del deseo*. España: Ediciones Octaedro.
3. Lomas, C. y Tusón A. (2009). *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica*. México: Edere.
4. Rivas, M. (2001), "La publicidad pensativa", en *El País Semanal*, 4 de febrero de 2001.

Trayectoria histórica y conceptual de la lingüística, la semiótica y los códigos visuales

Licenciado en Periodismo y Comunicación Colectiva, FES Acatlán, UNAM; aspirante a Maestro en Ciencias Políticas y Sociales con especialidad en Comunicación, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM. Experiencia docente desde 1997 en Licenciatura y desde 2006 en Posgrado y Bachillerato. Especialista en temas de metodología de la investigación científica y uso pedagógico y didáctico de las TIC's; Asesor y Tutor a Distancia. Coautor del libro "Ciencias de la Comunicación II", Editorial Santillana. Amplia participación y experiencia en proyectos académicos y de Investigación Aplicada desde 1997 a la fecha. Profesor de asignatura "B" del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan.
suendabe@yahoo.com.mx

**Enrique
Pimentel
Bautista**

*La semiótica se ocupa de cualquier cosa que pueda considerarse como signo.
Signo es cualquier cosa que pueda considerarse
como substituto significante de cualquier otra cosa.
Esa cualquier otra cosa no debe necesariamente existir
ni debe subsistir de hecho en el momento en que el signo la represente.
La semiótica es, en principio, la disciplina que estudia todo lo que puede usarse para
mentir.*
Umberto Eco

“Por su culpa profesor, veo signos en todos lados”
Alumna de bachillerato

En el desarrollo del pensamiento humano y en la búsqueda del conocimiento, el sentido de lo que puede considerarse como real se complejiza hasta volverse abstracción, idea, concepto, definición; en una palabra, expresión. Se le atribuye, entonces, una esencia a todo aquello que puede ser nombrado. Así, los objetos se transforman en palabras o imágenes.

El lenguaje humano se ha desarrollado junto con el hombre y ha tenido una importancia fundamental desde la creación de los primeros grupos sociales. Aunque existe una variedad de hipótesis sobre su creación y relación con el pensamiento, aún no consta la última palabra: siguen innumerables reflexiones filosóficas y teóricas sobre esta habilidad expresiva que garantiza la comunicación y con ello la acción común.

En la historia del pensamiento, las ideas en torno a las manifestaciones expresivas han adquirido diferentes nombres: filosofía, gramática, lógica, retórica, poética, argumentación, para con ello fundamentar y reconocer los conocimientos de la época sobre el lenguaje. En Grecia, durante su época clásica, las discusiones filosóficas se ocuparon de la poética y la retórica como medios del saber hablar; predominaron en este contexto las reflexiones en torno al “deber ser”, o en otras palabras, lo que se consideraba como correcto. (Domínguez, 1988, 13-18).

En la Edad Media surge el discernimiento sobre la sustancia de la lengua y la posibilidad de enunciar un contenido específico de diversas maneras; sin embargo, no es sino hasta principios del siglo XX cuando se formaliza la ciencia de la lingüística y con ella las diferentes escuelas, tendencias o movimientos sobre estas formas simbólicas, desde el formalismo, la fonología, el estructuralismo, los diferentes círculos, la gramática generativa, hasta la semiótica o semiología (Domínguez, 1988, 18-25).

De los primeros autores en formalizar el estudio científico de las formas simbólicas destaca Ferdinand de Saussure, que propone una sistematización detallada y exhaustiva de lo que hasta finales del siglo XIX se había escrito. En los primeros años del siglo XX este saber adquiere presencia como disciplina social; pasa de los estudios gramáticos y filosóficos a la sistematización de los aspectos lingüísticos.

Después de las propuestas de Saussure, surgen en Europa una serie de escuelas de pensamiento que complementan, actualizan y matizan las ideas sobre las formas expresivas: el Círculo Lingüístico de Ginebra, que dirigen discípulos directos de Saussure; el de Praga, que propone los estudios fonológicos y las premisas del estructuralismo; el de Copenhague, que crea la Glosemática y los de París y Londres, que reciben influencia del de Praga.

En Estados Unidos, Charles Sanders Peirce y Leonard Bloomfield desarrollaron los estudios semiótico estructurales, los cuales provocaron influencia en Europa a partir de la segunda mitad del siglo pasado. Para ese contexto, surge una serie de autores que crearon teorías y reflexiones particulares sobre el lenguaje, entre los que destacan Roland Barthes, Roman Jakobson, Umberto Eco, Pierre Guiraud, George Mounin, Noam Chomsky, Harris, R. Wells, Trager, K. Pike, S. Lamb y Charles Hocket. En la actualidad la lingüística está consolidada como disciplina de interés, que colabora para entender y explicar los fenómenos del hombre en sociedad (Domínguez, 1988, 13-25).

De toda esta gama de propuestas destaca la semiótica, que es definida como la ciencia de los signos. Peirce consideraba que ésta constituía el fundamento de la lógica al ser una ciencia que establecía las normas y las leyes generales de los signos, Saussure la definía como la ciencia que estudia la vida de los signos en el seno de la vida social.

Un concepto esencial entre la lingüística y la semiótica es el del código: un sistema de selección y combinación a partir de un principio rector. El código permite diferenciar entre lo verbal y lo no verbal, lo escrito y la imagen, puesto que existe la errónea tradición de explicar todo tipo de fenómenos expresivos desde lo lingüístico, incluso los de carácter icónico. En el libro de *La estructura ausente*, Umberto Eco hace una interesante reflexión sobre la cualidad de los códigos, al distinguir entre uno de carácter lingüístico y uno visual o semiótico. En el capítulo titulado "Los códigos visuales" destaca la siguiente premisa: "no todos los fenómenos comunicativos pueden ser explicados por medio de categorías lingüísticas" (1989, 187).

El código estructura el referente, es decir, aquello que es nombrado. En este caso, lo expresivo se vuelve objeto. Bajo esta premisa, la expresión se entiende como "algo" que se crea a partir de códigos cuya selección y combinación crean el sentido de dicha producción expresiva. El referente constituye el objeto del cual se



Ariadna.

145 x 86 cms, óleo sobre madera

César Córdova

crea dicha expresión de la realidad, lo enuncia, mantiene las normas esenciales para que pueda ser entendida.

Eco, menciona que la tarea de la semiótica consiste en aislar diferentes sistemas de significación, al regular cada uno de ellos mediante normas específicas, demostrar que existe una significación y una serie de normas para su producción. Este autor completa la definición al establecer que la semiótica estudia tanto la estructura abstracta de los sistemas de significación (lenguaje verbal, juegos de cartas, señales de tráfico, códigos

iconológicos y demás) como los procesos en cuyo transcurso los usuarios aplican de forma práctica las reglas de estos sistemas con la finalidad de comunicar, es decir, de designar estados de mundos posibles o de criticar y modificar la estructura de los sistemas mismos (1992, 287-288).

El semiótico italiano hace una distinción entre representación y producción de los códigos; en cuanto a la primera menciona que las definiciones tradicionales se centran en decir que lo icónico tienen cierta semejanza con el objeto a que se refieren; en relación con la segunda, destaca que con base en los códigos establecidos se puede reproducir la estructura perceptiva, no del objeto, sino de lo que representa.

En este sentido, la percepción actúa sobre estímulos visuales, colores, relaciones espaciales, incidencias de luz, creados a partir de códigos específicos para producir una unidad o estructura percibida, ésta se adecua a la experiencia del “ojo observador” o perceptor, que pertenece a su vez a una determinada cultura. Entonces, lo que un código visual representa no es el objeto, sino una determinada estructuración de códigos visuales perceptivos.

En cuanto a la producción del mensaje hay una correspondencia con el código, la estructura y la cultura del observador, lo que puede variar es la técnica, el diseño, el efecto y la intención. La relación que se establece es mental y no objetual, en este sentido, la estructura está en el subconsciente y no en la realidad. Quien produce imágenes sabe y domina aquellos códigos que pueden ser percibidos por el sentido visual. Tanto los domina que la publicidad destaca, enarbola y presume lo más posible las imágenes en sus carteles o diseños gráficos. En este sentido, habrá que darle más importancia a los códigos visuales y su percepción.

La interpretación y el análisis son los dos elementos fundamentales para lograr el proceso de encuentro con la esencia del código, los dos van acompañados, se superponen, se complementan, son conceptos que se restringen



Sin Título.
Óleo sobre madera
César Córdova

a su sentido literal: interpretación-traducción, análisis-diferenciación.

Finalmente, al conocer el sistema de códigos de la estructura perceptiva, se puede actuar de forma intencional y diseñar técnicamente el efecto de una estructura. Eco pone un ejemplo clave para entender estas ideas: una pintura en donde está el retrato de la reina Isabel y un anuncio publicitario de una cerveza. Ya los análisis de los mensajes nos dirán si la lingüística o la semiótica sirven para algo. ☺

Fuentes de consulta

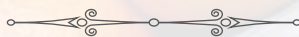
1. Eco, Umberto. La estructura ausente. Introducción a la semiótica, Lumen, España, 1989.
2. _____. Tratado de semiótica general, Lumen, España, 1992.
3. Domínguez Hidalgo. Iniciación a las estructuras lingüísticas, Porrúa, México, 1988.

Yo no digo que vengas.
Digo que me llesves por un lado del corazón
adonde tu jardín murmura la bruma tabacal
del otoño.

Abril es hoy y toso en el viejo vestido amatorio
de las estaciones
como una hembra en desuso. Y caigo a veces
porque me pesa en sangre lo que deseo

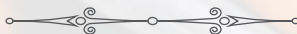
Por eso deajo mi nombre en esta carta
para que me rescates de los sueños perdidos.

María del Carmen Colombo



¿pensabas que yo era una ciudad
lo bastante grande para fugarte un fin de semana?
soy el pueblo que la rodea
aquél del que nunca has escuchado
pero por el cual siempre viajas
aquí no hay luces de neón
ni rascacielos ni estatuas
pero hay un trueno
que hace temblar los puentes
no soy carne callejera soy jalea hecha en casa
tan espesa como para cortar lo más dulce que tus labios hayan tocado
no soy sirenas policiacas soy el crujir de una chimenea
yo podría incendiarte y tú no podrías arrancar los ojos de mí
porque me vería tan hermosa que te sonrojarías
no soy una habitación de hotel soy un hogar
no soy el whiskey que quieres
sino el agua que necesitas
no vengas con expectativas
no intentes hacer vacaciones en mí

Rupi Kaur



Como dicen “una imagen vale más que mil palabras”

Ingeniero Mecánico, Egresado ESIME IPN
Adscrito al Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel
Oriente y IPN UPIICSA -Licenciatura,
Antigüedad 15 años.
Materias impartidas Física y Matemáticas.
jesus640@hotmail.com

Jesús Rocha Santana



ATION,
AST.

the
ridge.
consid-
that Qu
cting with
studying in
rate fairytales
stagnable vision
s work the mytho-
ome, a mouse is shown
a Chinese mythological
ature grown in a labora-
in 1995. In another draw.
AISHA HIEB

La fotografía posee una enigmática esencia, que puede ser ocultada por quien la captó en el momento justo, y el elemento más importante, el espectador, tiene el reto de observar para encontrar la parte oculta del fenómeno natural.

La fotografía de un fenómeno físico y la pedagogía tienen como propósito dejar una enseñanza y un aprendizaje diferente a lo usual, similar a arrastrar el gis en el pizarrón como si fuera un pizarrón electrónico, haciendo las matemáticas y la física fáciles, sin temor a equivocarnos en la didáctica, como “una nueva herramienta visual” a través del diálogo entre alumno y profesor, dejando un conocimiento significativo.

Una imagen es un instante cuando nos acercamos a un límite que tiende hacia cero, en un croquis, una fotografía, un grafo, una pintura, un crucigrama, una asíntota, una ecuación matemática, un apóstrofe, una gráfica, un arcoíris, una aurora boreal, la luna, el sol, el magnetismo, la gravedad, etc... que ocultan en su interior lo mágico del tiempo atrapado en un resplandor

cristalino de un rayo de luz, congelado en una diferencial que en su momento lo atrapó con una cámara analógica.

Para explicar ese momento, se necesita descubrir la esencia de la fotografía, compartirlo con los demás desde el enfoque de las matemáticas, la física, la química, la psicología y plasmarla en un espacio de la naturaleza (como nuestros antepasados en una roca o en un papel) en lo que colegiadamente podemos encontrar los misterios ocultos de nuestro universo ya sea abstracto e implícito.

Aprender a aprender (ese es nuestro primer lema) se da a base de herramientas que faciliten el aprendizaje de los alumnos a partir de las nuevas tecnologías para capturar las imágenes.

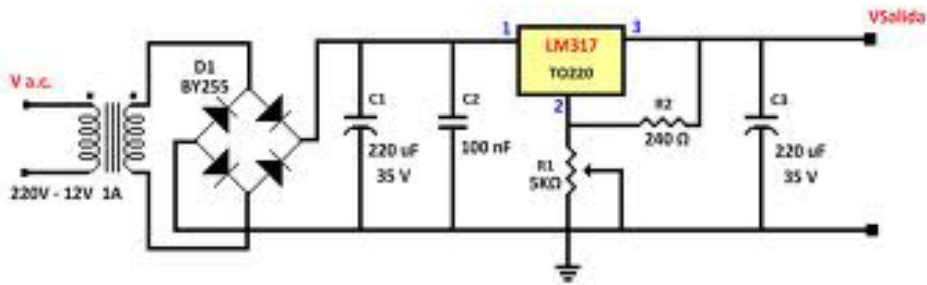
Aprender a aprender, aprendizaje significativo con una imagen

¿Cómo podemos usar didácticamente la imagen en el ejercicio docente?



Campo eléctrico

Fuente de Alimentación Regulable con LM317



Interpretación de un croquis, es una imagen, un fotograma.

- Antes y después de tomar una fotografía o pintar un cuadro esperamos resultados y obtenemos otros.
- Antes y después de hacer una práctica. La naturaleza es caprichosa y no espera el momento preciso para que le tomen una imagen.
- Capturar el Método Científico Experimental de una constante matemática es capturar un fenómeno de la naturaleza, y sumarle o restarle el error humano. Es darle sentido a todas las disciplinas, para descubrir los fenómenos del universo en un parpadear de la retina, como señal que llega al nervio óptico y la respuesta eléctrica del magnetismo o electromagnetismo (como pulso eléctrico) y mandarle la señal al dedo para activar la cámara o el instrumento de medición, todo queda congelado en una imagen.
- interpretar un flujo de un campo electromagnético y eléctrico , , cada una de las ecuaciones tiene su razón en la física, y es una imagen plasmada en el pizarrón.
- Captar el momento preciso con la inteligencia humana, no necesariamente con las manos, la retina o el pensamiento, sino por el movimiento instantáneo de la persona, para encontrar el fenómeno de cualquier índole, dondequiera que esté plasmado, por indicaciones del cerebro.
- Encontrar los ejes de la profundidad de los vectores ocultos por las mismas líneas paralelas y perpendiculares u oblicuas de las geometrías de los cuerpos, convirtiendo la imagen en un sencillo razonamiento o en una ecuación paramétrica paralela a los ejes x_i, y_j, z_k , sin pensar en la definición

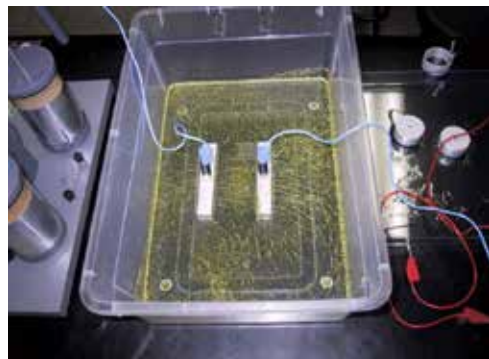
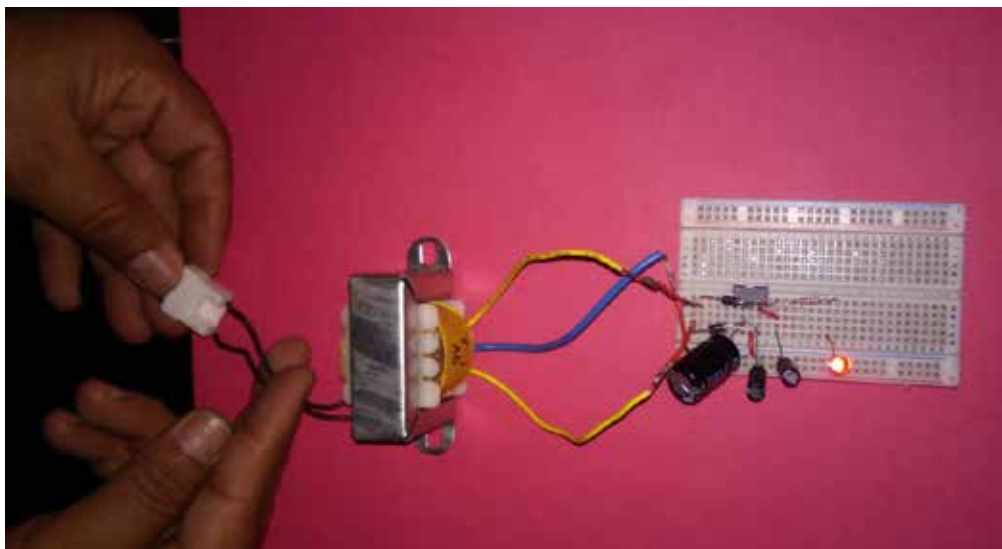


Imagen tomada con una cámara analógica 10 años

¿Cuál es la importancia de desarrollar la alfabetización visual en los alumnos de bachillerato?



de la integración definida o el límite de la derivada, siendo únicamente una porción de la derivada para después integrarla y descubrir lo complejo de nuestra imagen en tres dimensiones.

¿Qué habilidades se deben desarrollar en los alumnos para lograr una lectura crítica de la imagen?

- Primero pensar diferente a lo que estamos acostumbrados, de lo escalar a lo vectorial, es decir, en ocasiones girar e invertir nuestro eje referencial a otra dimensión, fijando el origen en otro punto vectorial.

¿Cuál es el impacto de la comunicación visual en el proceso formativo de los alumnos?

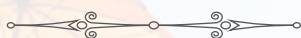
- Transformar la imagen en una oración antes y después que se tomó o se plasmó en una pintura, para poder conjugar en un dialogo de comunicación de aprendizaje donde se creó un conflicto. para poder adquirir un conocimiento y aprendizaje significativo.

¿Cuál es el papel que desempeñan las imágenes en la enseñanza de las diferentes disciplinas?

- Un aprendizaje significativo. Es el mismo papel de una comunicación explícita e implícita como si fuera una ecuación, y poco a poco se descubren los misterios ocultos al comprender con mayor facilidad un tema o clase, y despertar la imaginación, hacer que el alumno sea más sensible e inducirlo al aprendizaje oculto que no vemos a simple vista en las sombras de los símbolos del aprendizaje. ☺

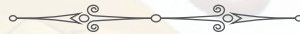
Por años, disfrutar del error
y de su enmienda,
haber podido hablar, caminar libre,
no existir mutilada,
no entrar o sí en iglesias,
leer, oír la música querida,
ser en la noche un ser como en el día.
No ser casada en un negocio,
medida en cabras,
sufrir gobierno de parientes
o legal lapidación.
No desfilas ya nunca
y no admitir palabras
que pongan en la sangre
limaduras de hierro.
Descubrir por ti misma
otro ser no previsto
en el puente de la mirada.
Ser humano y mujer, ni más ni menos.

Ida Vitale



Ella está echada en la penumbra humedeciendo la
madrugada inicial.
Hay un jardín en ella y él está deslumbrado en ese jardín.
Florece entera para él, se estremecen, callan con el mismo
rumor.
La noche va a ser cortada por un viaje como por una
espada.
Intercambian libros, papeles, promesas.
Ninguno de los dos sabe aún lo que se han prometido.
Se visten, se besan, se separan.
Ella sale a la oscuridad, acaso al olvido.
Cuando él regresa al cuarto, la encuentra echada en la
penumbra húmeda.
Nunca ha partido, nunca partirá.

Roberto Fernández Retamar



FOTOGRAFÍA: PEXELS

El uso de la imagen en la didáctica: educar la mirada

¿CUÁL ES LA IMPORTANCIA DE DESARROLLAR LA ALFABETIZACIÓN VISUAL EN LOS ALUMNOS DE BACHILLERATO?

Profesora Asociada C de Tiempo Completo Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Azcapotzalco, Antigüedad: 10 años.

Maestra en Docencia para la Educación Media Superior en Filosofía y Licenciada en Filosofía por la UNAM. Ha tomado diversos cursos y diplomados relacionados con la filosofía aplicada, el arte y la filosofía antigua y las TIC. Cuenta con una certificación como Asesora en Línea de Problemas Filosóficos. Ha realizado cursos ponencias y artículos en torno a la tutoría, la cultura, las nuevas tecnologías y el pensamiento complejo.
paolazorab@gmail.com

Paola Elizabeth de la Concepción Zamora Borge

Introducción

La vista es el sentido que nos da mayor diversidad de registros acerca del mundo de forma inmediata y sintética: color, dimensión, forma, textura, cantidad, posición y ubicación¹. En tanto que es la imagen, de todos esos registros, es la que condensa amplia información (una vez registrada y sostenida en la memoria) que puede llegar a darnos conocimiento. No obstante, no siempre aprendemos con la imagen, es necesario que, además de ser vista, sea mirada. Es decir, que además de la experiencia sensible, se acompañe del entendimiento, capacidad que permite distinguir, analizar y darle significado a lo que se ve. Así, para aprender por medio de la imagen se requiere que la mirada sea educada, pues, no es lo mismo ver que mirar. Ver es un ejercicio mecánico de los sentidos. Mirar implica la relación de lo que se ve con el intelecto. Es una visión analítica que distingue entre lo que se representa y lo representado. No bastan las imágenes para lograr un aprendizaje específico. Es necesario mirar. Una cultura visual como la que tenemos, con sobreabundancia de imágenes, no garantiza el aprendizaje, sino se logra que la mirada además de ver, observe.

La importancia de la vista

Aunque toda sensibilidad empezó por el tacto, Bilbeni (1997: 79) considera que la visión es el primer sentido con el que se relaciona el individuo y, por tanto, su primer medio cognitivo: “la vista llega antes que las palabras. El niño mira y ve antes de hablar” (John Berger, 2012:13). Además de la mayor diversidad de estímulos que por medio de la vista agregamos, una forma de ver diferente es producida por las máquinas

1. Al respecto Aristóteles señala que *El sentido de la vista es el más importante de los sentidos puesto que nos hace conocedores de muchas diferencias tales como el color, la figura, la magnitud, el movimiento y el número* (Aristóteles Cfr. *Del alma*, lib. III, cap. 12.).

de visión —como son la cámara fotográfica y de video—, que además transforman el sentido del tiempo, pues la cámara no lo ve todo, sólo ve porciones instantáneas captadas por el ojo de cíclope del objetivo y, de substancial la visión se vuelve accidental [...] pues, a medida que la mirada humana se congelaba, la toma de vistas se volvía por el contrario cada vez más rápida (Virilio, 1998: 25). Del mismo modo, Benjamín (1989:51) dice:

Comparemos el lienzo [pantalla] sobre el que se desarrolla la película con el lienzo en que se encuentra una pintura. Este último invita a la contemplación; ante él podemos abandonarnos al fluir de nuestras asociaciones e ideas. Y en cambio no podremos hacerlo ante un plano cinematográfico. Apenas lo hemos registrado con los ojos y ya hemos cambiado.

Así, la prontitud de las técnicas de comunicación visual y oral crean un sistema de intensificación del mensaje. El uso indiscriminado de la imagen en los medios electrónicos trae consigo un nuevo individuo (Cfr. Paul Virilio, 1998: 26). Individuo que



RIFIQUI ALI RIDHO

Sartori llamará *homo videns* (2017: 120) pues mira el mundo a través de una pantalla que ha subordinado sus sentidos al de la vista, y en ese mirar sólo aparecen imágenes que, presentadas en pantalla, no ofrecen ya evocación a la imaginación. Este sujeto se forma a partir de la pura información, no requiere almacenar, por lo que su memoria no se ejercita y de aquí que no desarrolle el conocimiento.

El poder de la imagen

Las primeras evidencias artísticas las encontramos en las pinturas rupestres. Su uso y finalidad tiene una gran riqueza simbólica e interpretativa y además, al mostrar ciertas realidades, dan cuenta de un mundo más allá del que se presenta; en algunos casos relacionado con la magia, el animismo, totemismo, la comunicación o el simple gozo expresivo. Aunque la imagen no es exclusivamente visual, es la representación de algo ausente, para Román Gubern (Cfr. 1996: 61), a través de sus reflexiones sobre la realidad virtual, comenta que lo que capta la visión, fundamentalmente son imágenes, por ello su estatuto ontológico hace

que pueda ser entendida como representación (de una ausencia), o bien como presentificación o puesta en escena de una existencia (que es la propia de la idolatría o de las artes mágicas). En el primer caso nos hallamos ante una presencia simbólica de una ausencia y en el segundo ante una presencia vital real.

Al principio, las imágenes se hicieron para evocar la apariencia de algo ausente. Gradualmente se hizo patente que una imagen podía sobrevivir a aquello que representaba; por tanto, mostraba la apariencia de alguien que había tenido, y, por implicación, cómo lo habían visto otras personas. Ningún otro tipo de reliquia o texto del pasado puede ofrecer un testimonio tan directo del mundo que rodeó a otras personas en otras épocas (Berger, 2016).

Con los medios electrónicos la visión se amplía en diversidad de formas, pero lo que desaparece del panorama es la mirada entre sujetos, misma que es definitiva y sustancial para establecer una ética entre ellos. Si la visión es un sentido que permite conocer, entonces lo que se ve y sobre todo cómo se ve, trae como consecuencia una forma de percepción y conocimiento de la realidad, como apunta



HYUNWON JANG

Virilio (Cfr. 1997: 26): se le ha dado cada vez más un papel primordial a la prontitud de las técnicas de comunicación visual y oral; es decir, un sistema de intensificación del mensaje.

Con la invención de la cámara cambió el modo en que los hombres veían los cuadros pintados. Con la era de la reproducción pictórica, el significado de los cuadros ya no está ligado a ellos, se convierten en información de algún tipo. Cuando un cuadro se destina al uso, su significado se modifica o cambia. En el cine, la imagen pasa a ser el argumento del director, pues la película se despliega en el tiempo, el cuadro no. El cuadro conserva su propia autoridad pues el arte del pasado ya no existe. ha perdido su autoridad. Un lenguaje de imágenes ha ocupado su lugar. Lo que ahora importa es quien utiliza el lenguaje y para qué (Berger: 2016).

El sentido mejor engañado: la visión

Descartes señala que nuestros sentidos nos engañan, sobre todo el de la vista. El ejemplo más claro de ello es el efecto óptico de la refracción que consiste en como un lápiz parece roto dentro de un vaso con agua. Esto tiene una explicación en cuanto al comportamiento de la luz y, por tanto, es un fenómeno físico.

Otro ejemplo es la *ceguera al cambio*, que se produce cuando no comparamos lo que está allí ahora con lo que estaba antes (Chabris, C y Simons, 2011:80). Este caso lo podemos relacionar con el robo de la Mona Lisa. Ver y no poner atención significó que en 1911 robaran esta obra del Museo de Louvre y no se hayan percatado de ello hasta 24 horas después (Leader, D. 2014: 15). En este caso no es por un efecto físico con lo que observamos, sino de la atención que ponemos a lo que vemos. Es decir, no es un factor externo sino psíquico. Otro último ejemplo es el uso de la perspectiva en un plano, el cual siendo de dos dimensiones logra dar la ilusión de profundidad. En este juego visual estaría implicada la obra gráfica de Escher, el Op Art, el arte cinético o el



RYAN MCGUIRE

Trompe-l'œil (trampantojo)². Entonces, cuando consideramos que el uso de las imágenes suele ser poderosa y la vista aprende la realidad de un modo susceptible al engaño, se ha de ver las grandes posibilidades de la imagen en el aprendizaje, pero también la importancia de educar la mirada para que sea efectivo el resultado esperado.

2. Escher (1898-1972) mediante sus grabados realiza ilusiones ópticas en las que se logran efectos como escaleras que van hacia ninguna parte, caídas de agua que llegan al mismo piso de dónde emanan, jugando con profundidad y Altura, el caso del Op Art y el arte cinético pictórico y otro escultórico, surgen después de la segunda Guerra mundial y se caracterizan por crear ilusiones ópticas que además de profundidad dan movimiento a los objetos percibidos. En el caso del *Trompe-loeil* su traducción es trampa del ojo y se caracteriza por ser pinturas murales de gran realismo que sitúa paisajes o espacios en lugares imposibles. Esta técnica es muy frecuente en diferentes momentos históricos del arte, desde la antigüedad y el medioevo teniendo gran auge en el renacimiento y la época actual.

En conclusión, educar la mirada

Ya vimos que no es lo mismo ver que mirar. Ver es una reacción mecánica sensible ante un estímulo. Mirar es ordenar lo que se ve. Nos remite a un significado, a una relación con el que mira y el lugar desde el que mira, requiere un contexto, es decir, depende de su relación con el ámbito social, cultural o político. Hay una relación y ordenación del entendimiento. Cuando miramos algo, hemos aprendido a discriminar entre lo que debe pasar de largo y en aquello en lo que ha de detenerse. Simplemente sería imposible no hacerlo, pues requerimos un principio ordenador para relacionarnos con el mundo. Así, cuando se presenta una imagen, la gente la mira de una manera condicionada por toda una serie de hipótesis aprendidas. Incluso, con la fotografía que captura con mayor fidelidad, el arte tuvo que marcar la diferenciación entre la fidelidad de lo captado y decir algo sobre él.

La mirada como los sentidos en general, son educados, es decir, se aprende a hacer uso de la sensibilidad, lo cual permite incidir en un aprendizaje positivo, pues de lo contrario, también pueden ser aprendido lo indeseable. Es el caso de algo que se presenta para conmover por medio de la fotografía, puede terminar por normalizar y desensibilizar el medio. Darlo por hecho, suele legitimar lo presentado³. Así cuando vemos recurrentemente un tema puede convertirse en un acto de normalidad y con su memorización de aleccionamiento, incluso podríamos aprender situaciones o conductas sin que medie la reflexión y por ende desviar la formación a una deformación, tal es el caso de la violencia y pornografía en niños o personas cuyas imágenes alteran y puedan inducir a ver los comportamientos indeseables como deseables y posibles.

3. Es el caso preciso del bombardeo de imágenes de guerra y muerte mezclado con desnudos en los periódicos amarillistas. Las redes sociales fortalecen este sentido con los memes y gif en los que lo censurable es cada vez menos puesto a discusión, al respecto se recomienda la reflexión de Sontag, S. (2005) *Ante el dolor de los demás*, Madrid: De bolsillo

Vemos mucho, pero miramos poco. Ha disminuido la capacidad de observación, de una mirada atenta. Una mirada que sea capaz de analizar lo representado, así como de imágenes que propicien la reflexión, el descubrimiento, el enigma, el interés en un referente más allá de lo mostrado. De no tener cuidado con ello, los recursos visuales para el aprendizaje serán pertinentes, sí, pero no relevantes. No trascenderán al meme del día. Por ello, se trata de educar la mirada. ©

Fuentes de consulta

1. Benjamin, W. (1989). *Discursos interrumpidos 1*. Buenos Aires: Taurus
2. Berger, J. (2010). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gilli.
3. Bilbeni, M (1997). *La revolución en la ética*. Barcelona, Anagrama.
4. Casadelrey, F. (2011). *La burla de los sentidos*. Barcelona: RBA.
5. Chabris, C y Simons, D. (2011). *El gorila invisible, cómo nos engaña nuestro cerebro*. Barcelona: RBA.
6. Gubern, R. (1996). *Del bisonte a la realidad virtual*. Barcelona: Anagrama.
7. Leader, D. (2014). *El robo de la Mona Lisa*. Madrid: Sexto piso.
8. Sartori, G. (2017). *Homo videns*. Cd. de México: De bolsillo.
9. Sontag, S. (2005). *Ante el dolor de los demás*. Madrid: De bolsillo.
10. Virilio, P. (1998). *La máquina de visión*. Madrid: Cátedra.

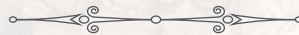
Un anciano

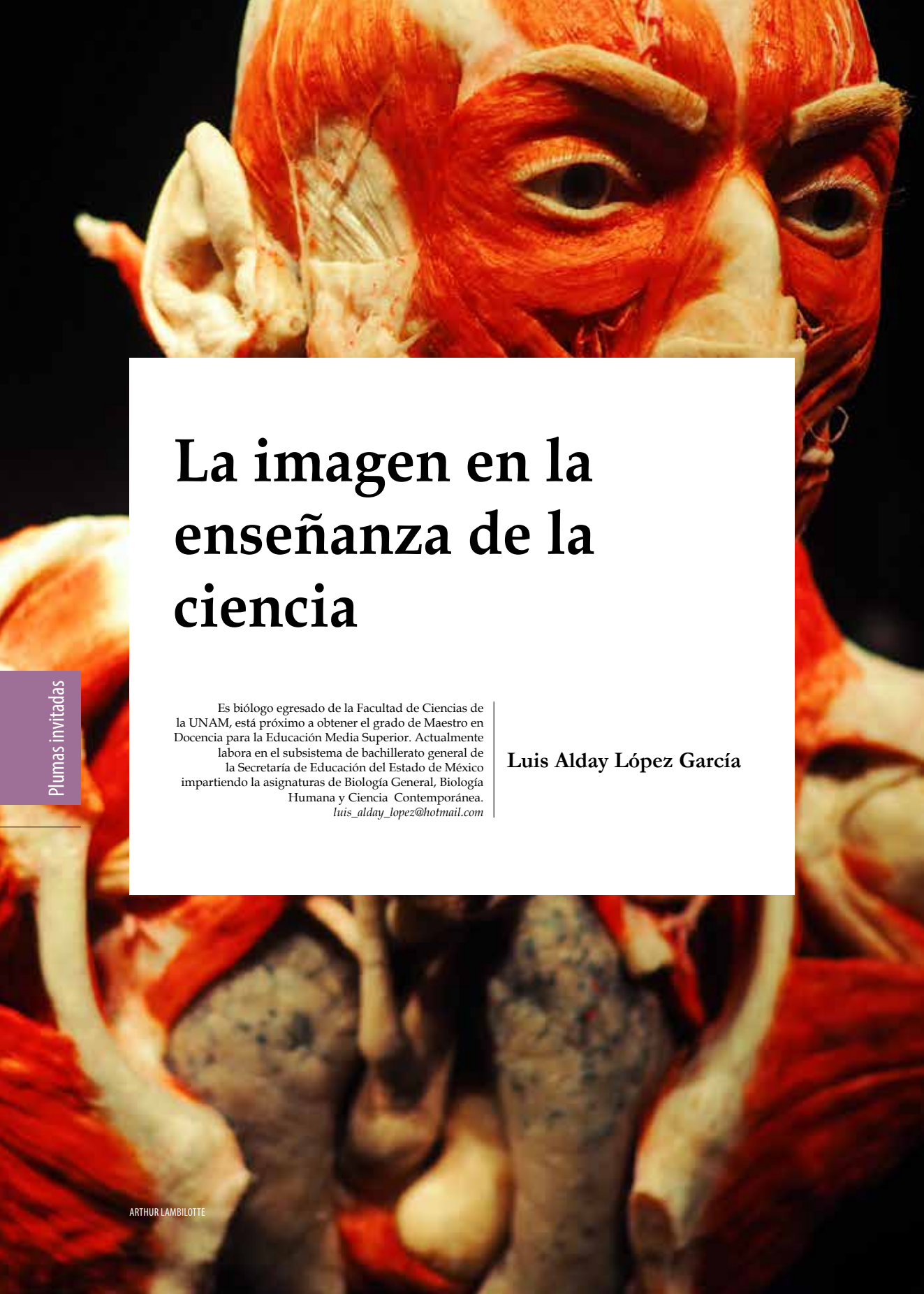
En medio del bullicio del café,
encorvado a la mesa, está sentado un anciano,
con un periódico ante él, sin compañía.

Y en la vejez infame y desdenosa,
piensa en qué poco disfrutó los años
cuando tenía fuerzas, elocuencia y belleza.
Sabe cuánto ha envejecido: lo percibe, lo ve.
Y todo ese tiempo en que era joven le parece
que fuera ayer. Qué breve, qué breve el intervalo.
Y piensa en cómo se le ha reído la Prudencia;
y cómo -¡qué insensatez!- confiaba en ella,
la mentirosa que decía: “Mañana. Aún tienes
mucho tiempo”.

Recuerda los impulsos contenidos, cuánta dicha
sacrificada. De esa necia cordura
cada ocasión perdida se está mofando ahora.
... Pero de tanto acordarse y tanto cavilar,
el anciano se embota, y cae dormido,
apoyado contra la mesa del café.

Constantino Petrou Cavafis





La imagen en la enseñanza de la ciencia

Es biólogo egresado de la Facultad de Ciencias de la UNAM, está próximo a obtener el grado de Maestro en Docencia para la Educación Media Superior. Actualmente labora en el subsistema de bachillerato general de la Secretaría de Educación del Estado de México impartiendo la asignaturas de Biología General, Biología Humana y Ciencia Contemporánea.
luis_alday_lopez@hotmail.com

Luis Alday López García

Nuestra sociedad actual vive en la era de las imágenes, están diferentes medios de difusión y en lo que hoy denominamos las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Aguilar, Maturano, & Núñez, 2008). Algunos autores como Lizardo, (2007) y Llorente, (2000) consideran que las imágenes contemporáneas se caracterizan por la producción de ceguera, es decir, aquellas imágenes en las que sólo queda la exacerbación y lo accesorio, donde el sentido profundo y lo fundamental quedan ocultos. Tal parece que apenas hay tiempo entre la mirada y la imagen, como si existiese un silencio visual, empero las imágenes ofrecen un potencial en niños, adolescentes y jóvenes adultos para tomar conciencia de su realidad a través de simbolismos y connotaciones (Rabadan Crespo & Contreras Pulido, 2014).

En diferentes campos de conocimiento, el estudio de la imagen posee sus propios métodos para explicar o interpretar las funciones que desempeñan, pero en el ámbito educativo y, particularmente, en lo que se refiere a la enseñanza de la ciencia, su empleo no resulta tan claro, por lo que se presentan dificultades para consolidar un cuerpo teórico sobre el papel de las imágenes en los procesos de aprendizaje y enseñanza (Perales F. J., 2008). En el aula las imágenes suelen considerarse elementos poco útiles para obtener información, o bien son solo componentes contemplativos, por ejemplo las imágenes en los siguientes materiales didácticos: libros de texto, material fotocopiado o diapositivas proyectadas. Analizar una imagen, criticarla, interpretarla e incluso modificarla, requiere ineludiblemente un proceso de alfabetización visual; esto es, habilidades y destrezas entre las que destacan distinguir los rasgos propios de la imagen y los

del objeto representado, detectar y diferenciar la información específica de la información global; la cual depende del tamaño de la imagen, los detalles y la relación semántica entre los rasgos locales y el significado general. Dicho lo anterior, en el presente artículo se abordarán tópicos sobre la imagen como un lenguaje que en la enseñanza de la ciencia, como en otras disciplinas, requiere ser decodificado e interpretado. En primera instancia se mencionará que la imagen es un sistema simbólico que representa algo, posteriormente se hablará de las imágenes como modelos que intervienen en la representación mental de los estudiantes, y cómo éstas a su vez muestran un modelo epistémico, es decir, una explicación científica. Finalmente se abordarán aspectos sobre su uso didáctico.

Analizar una imagen, criticarla, interpretarla e incluso modificarla, requiere ineludiblemente un proceso de alfabetización visual

La imagen como un tipo de lenguaje

En ambientes escolares, la palabra escrita, por lo general, se lleva toda la atención por parte de docentes y alumnos. Las imágenes no suelen reconocerse como fuentes de información que complementan la información verbal (Levie & Lentz, 1982; Perales & Jiménez, 2002; Yamila Rigo, 2017). Para que lo anterior suceda, es preciso enunciar que las imágenes son sistemas simbólicos (Paoli, 1993), es decir, son estructuras altamente denotativas y connotativas que nos permiten comunicar algo (Santos Guerra, 1998). Esta

característica de las imágenes se refiere a que hay múltiples relaciones entre significado, objeto visual representado y significante. Una de sus principales funciones en la construcción del conocimiento científico de los alumnos es la de desarrollar un medio de representación, a través del proceso de modelación (Perales F. J., 2008; Maturano, Aguilar, & Núñez, 2009).

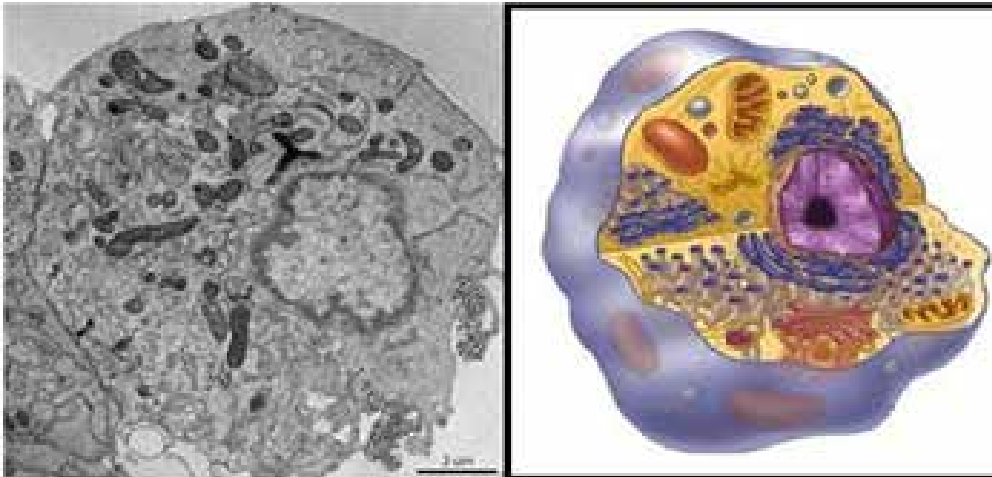


Figura 1. Célula animal. A) Célula animal por MET. Es una representación visual mucho más icónica, es decir, más parecida a la realidad. B) Esquema de una célula animal. Los diferentes colores, la profundidad de las estructuras, inclusive la transparencia, permiten apreciar la organización interna de una célula. Ambas imágenes, y cada elemento de ellas favorecerían la construcción de un modelo mental en los estudiantes con la guía del docente (Elaboración propia).

El concepto de imagen tiene diversas definiciones, entre ellas es común encontrar que se refiere a una representación gráfica de la realidad (García Varas, 2003); Karam, 2011), que al ser observada es interiorizada para después realizar una representación o modelo mental.

Empleo de la imagen en el aula

Es importante mencionar que en la enseñanza de contenidos científicos (o inclusive de contenidos de otra índole), se presentan dos acepciones de modelo: por un lado el modelo mental que realizan los estudiantes a través de diferentes procesos cognitivos y que tienen una base sensorial, y por otra parte el que se refiere al carácter epistémico, es decir los procesos que llevarán a la construcción y consolidación de las diferentes explicaciones científicas. Por ejemplo: el electromagnetismo en física o los modelos atómicos en química, por mencionar algunos. A este respecto (Mayer & Moreno, 2002; Aguilar, Maturano, & Núñez, 2008), indican que una imagen participa en el proceso de aprendizaje, no obstante, no es suficiente el recurso visual por sí mismo, sino que éste debe ir acompañado de recursos verbales y

fundamentalmente de la guía de los docentes, para poder analizar e interpretar una imagen, desde el punto de vista científico.

Los materiales visuales seleccionados a emplear como recursos didácticos deben poseer determinadas características entre las que destacan una buena representación del modelo epistémico a enseñar. Esto es un reto de dimensiones considerables, pues las imágenes en los contextos escolares compiten fuertemente con otras fuentes productoras de objetos visuales e información iconográfica, que en la actualidad se ha acrecentado debido a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y el *internet*.

Semiótica de la imagen

La semiótica de la imagen involucra el estudio de los signos icónicos, es decir, la forma en que se muestra la realidad, que puede ser mediante esquemas, fotografías, ilustraciones científicas y dibujos, y qué tan icónica es, esto es, qué tanto se parece a la realidad. En adición, la gramática visual, es decir, las formas, los colores, la profundidad, favorecen el análisis e interpretación

de imágenes. La alfabetividad visual consistiría entonces en prestar atención a estos elementos gramaticales para objetivizar los conceptos en torno al modelo epistémico iconográficamente representado. En la Figura 1, por ejemplo, se representa de dos maneras diferentes a una célula animal: imagen obtenida por microscopía electrónica de transmisión (MET) y un esquema. La imagen por MET es más icónica, ya que se parece más a la realidad en cuanto a la estructura celular, sin embargo, el esquema ofrece otras ventajas, ya que permite vislumbrar de manera tridimensional cómo se organiza internamente una célula. Ambas imágenes utilizadas en el aula, permitirían llevar a cabo un modelo mental en los estudiantes.

Así por ejemplo, desde la semiótica de la imagen, la selección de imágenes debe estar centrada en qué elementos dentro de ésta focalizan la atención y se considera que podrían ser más icónicos para la representación de un modelo epistémico, de modo que al alumno le permita elaborar un modelo mental explicativo del contenido que está en proceso de comprensión. Desde luego, siempre con la guía del docente.

Conclusiones

Si bien es cierto que las imágenes, como un tipo de lenguaje, también proporcionan información útil, extraer al máximo este potencial involucra la adquisición de habilidades de alfabetización visual que permitan interpretar, para así construir un modelo mental en el estudiante. Vale decir que no es necesario que las imágenes deban ser cada vez más estridentes para captar la atención de los alumnos; el cuestionamiento radica en qué características deben poseer los materiales visuales. De primera instancia, es ineludible el planteamiento de los objetivos de aprendizaje que se pretenden lograr, así como la delimitación del contenido científico a enseñar; posteriormente, se hace preciso y útil un marco de referencia teórico sobre aspectos generales de la semiótica de la imagen, finalmente hacer las adecuaciones pertinentes con el modelo icónico y epistémico a enseñar. ©

Fuentes de consulta

1. Aguilar, S., Maturano, C., & Núñez, G. (2008). Análisis de los tipos de respuestas de los alumnos universitarios en la lectura de imágenes sobre movimiento. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 14(1), 1 -16.
2. García Varas, A. (2003). *Filosofía de la imagen*. Salamanca, España: Ediciones Universidad Salamanca.
3. Karam, T. (2011). *PORTALCOMUNICACIÓN.COM*. Recuperado el Noviembre de 2017, de http://portalcomunicacion.com/uploads/pdf/23_esp.pdf
4. Levie, W., & Lentz, R. (1982). Effects of text illustrations: a review of research. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 195 - 132.
5. Lizardo, D. (2007). Encantamiento de la imagen. En B. Echeverría, D. Lizardo, & B. Lazo, *Sociedades icónicas. Historia, ideología y cultura en la imagen* (pág. 90). D.F., México: Editorial Siglo XXI.
6. Llorente, C. E. (2000). Imágenes en la enseñanza. *Revista Psicodidáctica*, 9, 1- 19.
7. Maturano, C., Aguilar, S., & Núñez, G. (2009). Propuesta para la utilización de imágenes en la enseñanza de las ciencias experimentales. *Revista Iberoamericana de Educación*(49), 1 - 11. Obtenido de <http://rieoei.org/deloslectores/2870.pdf>
8. Mayer, R. E., & Moreno, R. (2002). Aids to computer-based multimedia learnig. *Learning and Instrucion*(12), 107 - 119.
9. Paoli, A. (1993). Los sistemas simbólicos y su contexto de enunciación. *Comunicación y Sociedad*(18), 33 - 46.
10. Perales, F. J. (2008). La imagen en la enseñanza de las ciencias: algunos resultados de investigación en la Universidad de Granada, España. *Formación Universitaria*, 1(12), 13 - 22.
11. Perales, F., & Jiménez, J. (2002). Las ilustraciones en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Análisis de libros de texto. *Enseñanza de las Ciencias*, 20(3), 369 - 386.
12. Rabadan Crespo, Á., & Contreras Pulido, P. (2014). La fotografía participativa en el contexto socio-educativo con adolescentes. *Revista interdisciplinar de Ciencias de la Comunicación y Humanidades*(10), 143 - 156.
14. Santos Guerra, M. A. (1998). *Imagen y Educación*. Buenos Aires, Argentina: MAGISTERIO DEL RÍO DE LA PLATA.
15. Yamila Rigo, D. (20 de Noviembre de 2017). *eumed.net*. Obtenido de <http://asri.eumed.net/6/educacion-imagenes.html>

Hablo de mi abuela

Historiadora de la Escuela Nacional de
Antropología e Historia. Lectora de poesía y
aficionada a la fotografía.
laalebrija@yahoo.com.mx

Laura San

*Vendrá la muerte y tendrá tus ojos
—esta muerte que nos acompaña
de la mañana a la noche, insomne,
sorda, como un viejo remordimiento
o un vicio absurdo—. Tus ojos
serán una vana palabra,
un grito acallado, un silencio.*

Cesare Pavese

Hablo de mi abuela y de la historia detrás de esta imagen, de lo oculto que hay en ella, pues como decía John Berger, “el verdadero contenido de una fotografía es invisible, porque no se deriva de una relación con la forma, sino con el tiempo”, pero, ¿qué es el tiempo?, ¿el significado de cada una de las arrugas de su rostro?, ¿las horas empleadas para tejer los cuadros de su rebozo deshilado?, ¿la duración de segundos que me llevó apretar el botón de la cámara para tomar la fotografía?, ¿lo que mi abuela recordó en ese instante?, ¿lo que vivimos juntas durante muchos años? Sí, esto, esto último es lo invisible en el retrato.

Hablo de mi abuela Alicia y de esta imagen que se convierte en el rostro de su vida. Hija de padres queretanos, nació el 21 de febrero de 1921, en Huimilpan, una región que tuvo asentamientos agrícolas desde la época prehispánica. Su papá Jorge se dedicó a la siembra del maíz, mientras su mamá, María de la Luz, cuidaba de ella y de sus cuatro hermanos. Desde muy pequeña la tierra fue su único Universo: aprendió a surcar, a sembrar y a cosechar maíz y frijol. Dedicaría su infancia y juventud a esas labores del campo.





Hablo de sus manos, cuyas líneas son los surcos que ella sembró a lo largo de su vida, entre ellos, el amor. A los 18 años conoció a Sebastián. Un joven campesino y también músico, quien había heredado de su padre el gusto por el violín y la guitarra. A su amor a la tierra, Alicia sumó el amor por mi abuelo. Decidieron vivir juntos en Los Cues, un rancho, que desde la época colonial contaba con una hacienda y tenía tierras propicias para la agricultura.

Hablo de mis abuelos y de la casa que construyeron juntos, con piedras, adobe y tejas como techo. En ese lugar nacieron sus ocho hijos. La casa que ahora recuerdo y veo en estas imágenes, la de cocina con fogón, un cuarto para las mujeres y un pasillo largo que servía como dormitorio para mis abuelos y los hijos varones. Ahí también se almacenaba el maíz y el frijol, además de las monturas de los caballos.

Hablo de la “interrupción del tiempo” que me permiten estas imágenes, las que –al leer con la mirada y la memoria– se convierten en un testimonio de ese entonces. En ellas, leo la vida de mis abuelos, aquella que me tocó presenciar desde pequeña y que disfrute a su lado: el olor de la madrugada, el rocío de la mañana, el canto de los gallos, los rayos de sol que se colaban por las tejas, la mirada de los caballos en el corral, el aire sereno de la tarde, el sonido de mi andar por las calles empedradas, la tierra húmeda y la noche oscura con historias de brujas que venían a chupar a los niños recién nacidos.





Hablo de las enseñanzas de mi abuela cuando me llevaba a cortar leña de los huizaches secos. De su paliacate en la cabeza, su suéter viejo para cubrirse las manos, su falda larga y sus calcetas de algodón para “atrapar” las espinas cuando subíamos el cerro. A su lado aprendí a “raspar” magueyes, montar a caballo, desgranar maíz en la oloteras, moler chiles guajillos secos para hacer salsa y a preparar champurrado para consentir a los seres queridos.



Hablo del velís café donde encontré esta fotografía, un “rastros almacenado” o “rastromemoria”, como diría Joan Fontcuberta. Una huella de la infancia de Yolanda, mi madre, sentada ahí al lado de su hermana. Aún se distingue el atrezo del estudio y el moño que adorna el cabello de mi tía María Luisa. Dos niñas cuya infancia transcurrió entre labores domésticas y servir a los hombres de la casa. Dos mujeres que, más tarde, migraron a la ciudad de México buscando otra forma de vida.

Hablo del “fragmento congelado” que capturó esta imagen y que muestra mi pequeño árbol genealógico en línea materna: mi abuela, mi madre, yo y mi hija. Fotografía de cuatro generaciones, en la que estoy ausente, pero también presente detrás de la cámara. Tras la muerte de mi abuelo en el año 2001, mi abuela se había quedado sola, pero nunca quiso irse

del pueblo donde habían hecho una vida juntos. Siguió tocando la armónica como una forma de espera o encuentro con él. En su espera, vi el cuerpo de mi abuela decaer, volver a ser niña y necesitar los mismos cuidados de un recién nacido, el mismo amor. El encuentro de mis abuelos se dio hace poco. Ella señaló un lugar y dijo que él había llegado. Ese día comenzó a tener problemas para respirar, ese mismo día murió.

Hablo de mi abuela y de su muerte, de la madrugada y del silencio. Del rebozo con el que la cubrimos y con el que siempre la recordaré. De las imágenes que de ella guardo en mi memoria poética y que son

solo un testimonio, una huella de la historia que vivimos juntas.

Hablo también de las raíces que dejó a su paso y que ahora continúan en las líneas de mis manos.☺



Divorcio

He matado nuestra vida juntos,
he cortado cada cabeza,
con sus tristes ojos azules atrapados en una pelota de playa,
rodando por separado afuera del garaje.
He matado todas las cosas buenas
pero son demasiado tercas.
Se cuelgan.

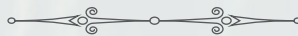
Las pequeñas palabras de tu compañía
se han arrastrado hasta su tumba,
el hilo de la compasión,
como una frambuesa querida,
los cuerpos entrelazados
cargando a nuestras dos hijas,
tu recuerdo vistiéndose
temprano,
toda la ropa limpia, separada y doblada,
tú sentándote en el borde de la cama
lustrando tus zapatos con un limpiabotas,
y yo te amaba entonces, eras tan sabio desde la ducha,

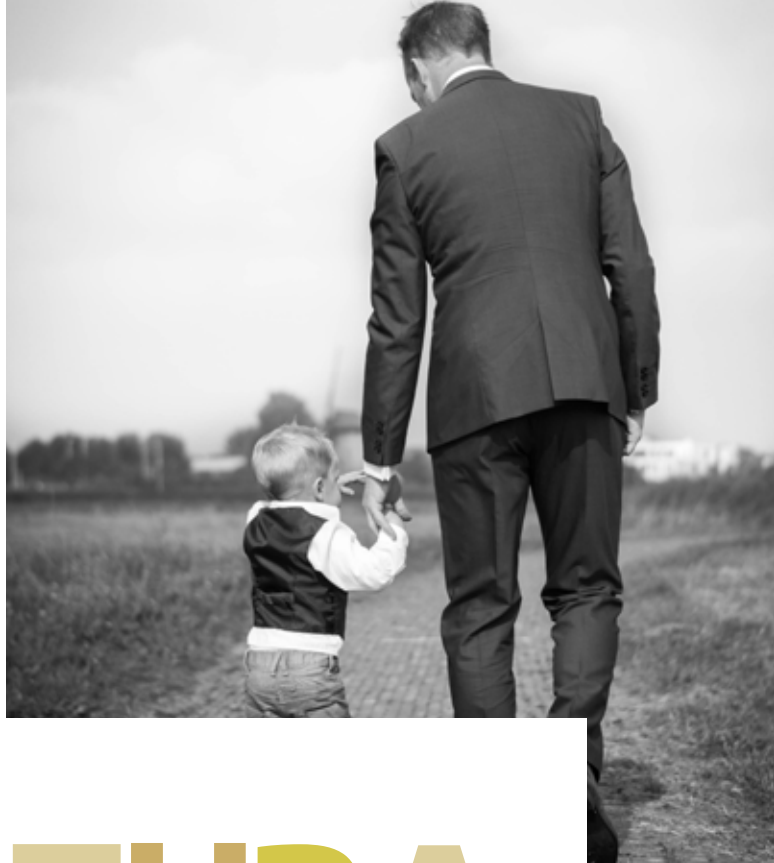
y te amé tantas otras veces
y he estado por meses,
tratando de ahogarlo,
presionando,
para mantener su gigantesca lengua roja
por debajo, como un pez.

Pero a donde quiera yo vaya están todos en llamas,
el róballo, el pez dorado, sus ojos amurallados flotando
ardiendo entre plancton y algas marinas
como tantos otros soles azotando las olas,
y mi amor se queda amargamente brillando,
como un espasmo que se niega dormir,
y estoy indefensa y sedienta y necesito una sombra
pero no hay nadie para cubrirme –

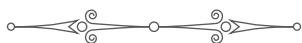
ni siquiera Dios.

Anne Sexton





CULTURA



El rostro duro / Elizabeth Angeles Villalobos

La Obra maestra de Ramón López Velarde / Keshava R. Quintanar Cano

*Muestra fotográfica: La semantica
no es la pragmática* / Enrique Pimentel Bautista

Cultura



El rostro duro

Egresada de la FES Acatlán de la Licenciatura en Comunicación, con diez años de experiencia como docente en diversas instituciones privadas, actualmente imparte la cátedra de Español para Educación Básica, Taller de Lectura y Taller de Comunicación para Medio Superior en el Colegio Anglo Americano Interlomas. Ha participado en diversas prácticas etnológicas y de investigación en la elaboración del anteproyecto. Fue Presidenta de Jurado en diversos concursos de oratoria de la SEP. Tiene diversos cursos relacionados con las Barreras de aprendizajes en los adolescentes, Fortalecimiento de competencias comunicativas para docentes, un diplomado sobre “Estrategias didácticas para la comprensión y producción de textos en escuela secundaria”, “Conocimientos y habilidades para la evaluación del desempeño de los profesores de educación básica”, estos impartidos por el Centro de Actualización Magisterial de la Secretaría de Educación Pública.
lizvillalobos@live.com.mx

**Elizabeth Ángeles
Villalobos**



VINCENT VAN GOGH

El rostro duro, tizado de marcas de expresión, muchas de ellas mostraban los caminos por los que este aventurero había caminado. Su perfil, poco griego, demostraba la entereza y seguridad con la que se movía en este vaivén de la vida.

Las memorias le fueron mostrando los múltiples matices en los que podría ir pintando, construyendo el caos del bienestar, el remolino, las riberas, los trazos, la gama de colores con las que se puede continuar en el mundo de los mortales, mismo en el que muchos nos aferramos a continuar aún cuando nuestro cuerpo ya no da para más.

Por sus ojos verdes se notaban las largas caminatas del aventurero hombre, las maravillas por las que se había sumergido, los vuelcos tan grandes por los que había pasado y hasta la desesperación que desbordaba cuando el silencio imperaba.

A veces, extraño a las situaciones, podría decirse que a la vida misma, lo magnífico de este ser era que a pesar de toda esa extrañeza jamás dejaba de girar bajo su propia existencia, viajaba, viajaba, viajaba siempre sin perder su estrella, su instante, su aquí.

El alma del extraño, ajeno a todo y tan ensimismado a su extrañez, jamás dejaba de girar, la maraña de sueños lo atemorizaba y en su rostro se volvía a dibujar una vereda más.

Con el paso del tiempo descubrió que su fuerza estaba en el silencio, que su mirada transmitía las promesas que a muchos nos costaba entender porque estamos acostumbrados a que nos griten las ideas.

El extraño de libre corazón era más que un rostro duro, era fuego al que ni su propia sombra se resistía, la imagen en la que muchos colgamos hoy nuestra esperanza tiene un nombre en el que nace, crece, muere, vuelve a nacer y vuelve a crecer.

Un hombre al que muchos no nos resistimos y al que le pedimos a veces que nos libre de los males y de la marañas que vamos pateando en el camino zigzagueante.

Él no espera lo que ve, ni lo que le platicamos que observamos, sólo echa su corazón a andar tan aprisa como cuando trota por el camino del viajero que es.

Demuestra que en el suelo que pisa no hay más que nuevos amaneceres en los que el veneno de los silencios también se puede disfrutar...🌀



La Obra maestra de Ramón López Velarde

Licenciado en Administración y especialista en Literatura Mexicana del Siglo XX, por la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco, con mención honorífica.

Maestro en Docencia para la Educación Media Superior en Español (MADEMS), por la FES Acatlán. Cuenta con estudios en la carrera de Lengua y Literaturas Hispánicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM en el Sistema de Universidad Abierta. Es Profesor de Asignatura "B", Definitivo, con 15 años de antigüedad docente. Imparte las asignaturas de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV.
keshava_quintanar@yahoo.com.mx

Keshava R. Quintanar Cano



RAMÓN LÓPEZ VELARDE

*Si tengo un hijo haré que nadie nunca le enseñe nada.
Quiero que sea tan perezoso y feliz como a mí
no me dejaron ser mis padres, ni a mis padres mis
abuelos,
ni a mis abuelos Dios.*
Salvador Novo, *El amigo ido* (Frag.)

Ramón López Velarde, el poeta de la Revolución mexicana, el poeta nacional, universal¹, el tigre enjaulado, el artífice de “Suave Patria” -conocida de memoria por Borges², Bioy y Neruda³-, el profesor de Literatura Española en la Escuela Nacional Preparatoria y en la Escuela de Altos Estudios (Facultad de Filosofía y Letras); es el poeta modernista⁴ -vanguardista⁵ -contemporáneo⁶

1. “Leer la obra completa de Ramón López Velarde es nutrirse de una poesía universal que conmueve las regiones más vibrantes de nuestra sensibilidad”. En Dolores Castro, *Río memorioso. Obra reunida*, Universidad Nacional Autónoma de Aguascalientes, 2009, p. 531.

2. “La suave Patria” se publicó en la revista *El Maestro*, “dirigida por José Gorostiza y patrocinada por José Vasconcelos [...] se repartían cientos de miles de ejemplares gratuitos en Hispanoamérica. Uno cayó en las manos de Borges. Se aprendió de memoria ‘La suave Patria’ y no la olvidó nunca”. En José Emilio Pacheco, “López Velarde hacia La suave Patria”, *Letras libres*, Número 32, Agosto, México, 2001, p. 42.

3. Marco Antonio Campos, *El tigre incendiado. Ensayos sobre Ramón López Velarde*, Gobierno del Estado de Zacatecas, 2005, p. 63.

4. “López Velarde cierra espléndidamente el modernismo mexicano y, al mismo tiempo que Tablada, lo convierte en modernidad, piedra de fundación de nuestra poesía contemporánea. Sólo el concepto que identifica el modernismo con una de sus maneras, la de las *Prosas profanas*, ha hecho que no se considere modernista a López Velarde, privando a esta gran época renovadora del mayor poeta que estuvo entre nosotros. Las influencias que le sirvieron para despertar su originalidad, sus gustos y afinidades son modernistas.” En José Emilio Pacheco, *Antología del modernismo (1884-1921)*, “Ramón López Velarde”, Tomos I y II, Tercera edición, Universidad Nacional Autónoma de México, Ediciones Era, México, 1999, pp. 306-307.

5. “Enano para unos, gigante para otros, López Velarde es otro cónclave entre la caída del modernismo y la ascunción de la vanguardia. Equilibrado entre la pulsión exterior y la interior, López Velarde es un poeta cívico pero también intimista [...] aunque se le quiera presentar como el primero de los poetas modernos mexicanos, López Velarde es un poeta de transición en transición. Puente y no camino. En Rogelio Guedea, *Reloj de pulso. Crónica de la poesía mexicana de los siglos XIX y XX*, UNAM, México, 2011, pp. 146 y 151.

6. Dolores Castro señala: “Aunque a veces se le clasifique en la historia de la literatura como poeta modernista, el autor de ‘Tierra mojada’, no puede ser sino contemporáneo, y su poema erótico, sensual, con un final abierto



SABINE VAN STRAATEN

con mayor trascendencia en la literatura nacional de principios del siglo XX. En vida publicó dos poemarios: *La sangre devota* (1916), y *Zozobra* (1919), pero sus amigos y estudiosos recopilaron sus ensayos y publicaron de manera póstuma *El minuterero* (1923), *El son del corazón* (1932) y *El don de febrero y otras prosas* (1952).

A pesar de que su obra no fue prolífica, sí fue profunda e intensa, pues escribía “sin descanso, pero sin prisa”⁷. Luchó por revelar los “secretos sobre la vida, el amor y la muerte [...] expulsando de sí toda palabra, toda sílaba que no naciera de la combustión de sus huesos”⁸. Si bien López Velarde fue un seminarista dedicado, abogado litigante, profesor de literatura, asesor presidencial y editor de la revista *Bohemio*⁹, fue a la vida del poeta a la que le dedicó su corazón, pues quería que sus “versos [pudieran] defenderse de la capa de polvo del tiempo”¹⁰, y lo hicieran inmortal. Se le ha empatado, en trayectoria paralela, con grandes escritores universales como Joyce¹¹, Baudelaire, Lorca, pero los admitidos por él mismo fueron Rubén Darío, Leopoldo Lugones, José Juan Tablada, Efrén Rebolledo, Salvador Díaz Mirón y Manuel José Othón. Por todos es conocido el amor que el poeta sintió por Zacatecas, en especial por sus pueblos de origen: Jerez y Tepetongo¹², evocándonos

rompe con cuanto hubieran escrito sus contemporáneos o antecesores modernistas”. En Dolores Castro, *Op. Cit.*, p. 533.

7. Antonio Castro Leal, “Prólogo”, Ramón López Velarde, *Poesías completas y El minuterero*, Porrúa, México, 2000, p. XIX.

8. Dolores Castro, *Ibid.*, p. 527.

9. Llamo a cuentas a la revista *El Bohemio*, que López Velarde concibió con sus grandes amigos, por el irónico comentario de Castro Leal: “por ser una revista bohemia y por mantener su esencia, sólo publicaron un número”.

10. En el “Prólogo” de Ramón López Velarde, a la segunda edición de la *Sangre devota*, en *Poesías completas y El minuterero*, *Op. Cit.*, p. 45.

11. Según Luis Villoro: “la exploración de las posibilidades naturales del habla, la mitologización de lo cotidiano y la libertad rítmica del lenguaje fueron algunas de las características que emparentan a Joyce y López Velarde.” En Fabiola Palapa Quijas, “Por primera vez, padre e hijo figuran entre los miembros de El Colegio Nacional (Luis y Juan Villoro)” en *Cultura de La Jornada*, Jueves 27 de febrero de 2014, p. 6.

12. Alberto Paredes y Severino Salazar sostienen que López Velarde nació y creció en Tepetongo, donde estaba la hacienda de los Berumen, aunque siempre se sostuvo que era Jerezano, porque dicen: “No es fácil querer ser porfiriano y provenir de un pueblo cacofónico”. En “Puede un dandy nacer en Tepetongo?”, *López Velarde 1888-1921*, Revista de la Biblioteca de México, números 65 y 66, 2001, p. 51.



NATHAN DUMLAO

la pasión-inspiración con la que Federico García Lorca escribió sobre Granada.

Se ha dicho que hay cierta secrecía en su poética, que a pesar de lo lumínico de sus creaciones, hay una “sombra que no logramos develar”¹³ y, como otros poetas, asíó dualidades contrapunteadas como parte de su sistema de creación¹⁴: la apacible provincia *versus* el vértigo capitalino; sus amores idílicos contra las “náyades arteras” y las “vírgenes fraternales”; la ingenuidad del monaguillo rivalizando con la habilidad seductora del dandy¹⁵; del monoteísmo cristiano a la poligamia mahometana; de la *Biblia* a *Las flores del mal*. Entre la urdimbre de éstas y otras dicotomías¹⁶, López Velarde reparó sobre la idea de tener un hijo y escribió su *Obra maestra*, un breve “ensayo danzante”, diría Villaurrutia, sobre su mirada de la paternidad y su apabullante intromisión en la creación y el arte.

En torno a ésta idea gira la búsqueda del presente texto con la que, dicho de paso, reiteramos, junto a Dolores Castro, José Emilio Pacheco, Marco Antonio Campos, Antonio Castro Leal, Guillermo Sheridan y, sobre todo, a Xavier Villaurrutia, que sin lugar a dudas, es la poesía de López Velarde el centro de su formidable aportación a la literatura mexicana, y que muchos de sus ensayos hablan sobre temas que cinceló previamente en sus poemas, como en su *Obra maestra*, ventana lírica a su esencia artística y a su mirada crítica sobre un mundo de atavismos sociales.



JORDAN WHITT

13. Marco Antonio Campos, *Op. Cit.*, p. 9.

14. Xavier Villaurrutia dijo: “En su mundo interior se abrazaban en una lucha incesante, en un conflicto evidente, dos vidas enemigas, y con ellas dos aspiraciones extremas que imantándolo con igual fuerza lo ponían fuera de sí. Con una lucidez magnífica, comprendió que su vida eran dos vidas. Y con esta aguda consciencia, ante la fuerza misma de las vidas opuestas que dentro de él se agitaban, fue lo bastante clara para dejarlas convivir y, por fortuna, no lo llevó a la mutilación de una de ellas”. En Xavier Villaurrutia, “Ramón López Velarde” en *Obras*, Fondo de Cultura Económica, México, 1996, p. 646.

15. “Imagino tu sensualidad de católico/ en la misa del Arte. Sutilmente diabólico/ distraes a los fieles con tu ambigua actitud.” En “A Ramón López Velarde”, de Ramón López Velarde, *Op. Cit.*, p.121.

16. “Cielo y tierra, virtud y pecado, ángel y demonio, luchan y nada importa que por momentos venzan el cielo, la virtud y el ángel, si lo que mantiene el drama es la duración del conflicto, el abrazo de los contrarios en el espíritu de Ramón López Velarde, que vivió escoltado por un ángel guardián, pero también por un ‘demonio estrafalario’”. En Xavier Villaurrutia, *Ibid.*, p. 647.

En seguida, la *Obra maestra*¹⁷ de López Velarde.

Obra maestra

El tigre medirá un metro. Su jaula tendrá algo más de un metro cuadrado. La fiera no se da punto de reposo. Judío errante sobre sí mismo, describe el signo del infinito con tan maquinal fatalidad que su cola, a fuerza de golpear contra los barrotes, sangra de un solo sitio.

El soltero es el tigre que escribe ochos en el piso de la soledad. No retrocede ni avanza.

Para avanzar, necesita ser padre. Y la paternidad asusta porque sus responsabilidades son eternas.

Con un hijo, yo perdería la paz para siempre. No es que yo quiera dirimir esta cuestión con orgullos o necias pretensiones. ¿Quién enmendará la plana de la fecundidad? Al tomar el lápiz me ha hecho temblar el riesgo del sacrilegio, por más que mis conclusiones se derivan, precisamente, de lo que en mí pueda haber de clemencia, de justicia, de vocación al ideal y hasta de cobardía.

Espero que mi humildad no sea ficticia, como no lo es mi miedo al dar a la vida un solo calificativo: el de formidable.

En acatamiento a la bondad que lucha con el mal, quisiera ponerme de rodillas para seguir trazando estos renglones temerarios. Dentro de mi temperamento, echar a rodar nuevos corazones sólo se concibe por una fe continua y sin sombras o por un amor extremo.

Somos reyes, porque con las tijeras previas de la noble sinceridad podemos salvar de la pesadilla terrestre a los millones de hombres que cuelgan de un beso. La ley de la vida diaria parece ley de mendicidad y de asfixia; pero el albedrío de negar la vida es casi divino.

Quizá mientras me recreo con tamaña potestad, reflexiona en sí la mujer destinada a darme el hijo que valga más que yo. A las señoritas les es concedido de lo Alto repetir, sin irreverencia, las palabras de la Señora Única: «He aquí la esclava...» Y mi voluntad, en definitiva, capitula a un golpe de pestaña.

Pero mi hijo negativo lleva tiempo de existir. Existe en la gloria trascendental de que ni sus hombros ni su frente se agobien con las pesas del horror, de la santidad, de la belleza y del asco. Aunque es inferior a los vertebrados, en cuanto que carece de la dignidad del sufrimiento, vive dentro del mío como el ángel absoluto, prójimo de la especie humana. Hecho de rectitud, de angustia, de intransigencia, de furor de gozar y de abnegación, el hijo que no he tenido es mi verdadera obra maestra.

VISH-K



17. Ramón López Velarde, *Ibid.*, p. 288.

López Velarde escribió su *Obra maestra* cerca del final de su vida, innegablemente joven, murió a los 33 años¹⁸ como muchos de los grandes¹⁹. En este ensayo poético, la voz lírica de López Velarde nos hace varias “confesiones” que podríamos tomar al pie de la letra como verdades, o al estilo de los estudiosos, afirmaciones dentro de un corpus poético dentro del cual todo es verdadero, pero ficción fuera de él.

Sin embargo, por la selección de los temas, también podríamos afirmar, con un pequeño margen de error, que para López Velarde, lo erótico es sucedáneo, un succulento imán de aromas y hieles que lo embelesan corporal y poéticamente, en el que la idea de la paternidad enfrentó a sus primeros arrecifes.

Antes de defender esta aseveración, quisiera retomar las metaforizaciones iniciales directamente de la *Obra maestra*. Primera: el soltero es un tigre enjaulado, es un fiero cazador que describe ochos en el piso y que *no retrocede ni avanza* porque no es padre. *Y la paternidad asusta porque sus responsabilidades son eternas*. Aquí descubrimos una afortunada contradicción tan lopezvelardiana: si la solitaria fiera está enjaulada por no ser padre, entonces ¿quién lo enjauló sino ella misma?, se encuentra en auto reclusión profiláctica porque afuera, en la selva, puede preñar a una hermosa tigresa, unirse en sagrado matrimonio y perder su soltería. Ante esto, el tigre contesta con un rugido desde su jaula: *Con un hijo, yo perdería la paz para siempre*.

En efecto, el tigre tiene miedo, no es ficticio y le da a la vida un solo calificativo: *el de formidable*. Sin embargo, el terrible tigre seminarista, a pesar de que reconoce que la vida es algo formidable, que lo haría avanzar con valentía por el tiempo y la vejez, reconoce que lo suyo, lo suyo, es la seducción, la cacería: *Dentro de mi temperamento, echar a rodar nuevos corazones sólo se concibe por una fe continua y sin sombras o por un amor extremo*. De tal modo que tanto la seducción, el artilugio que antecede a la conquista, el

18. “Cuando acababa de cumplir treinta y tres años y preparaba un viaje a Europa, murió asfixiado de neumonía y pleuresía a raíz de un paseo nocturno” por la hoy Avenida Álvaro Obregón, donde estaba su casa. En José Emilio Pacheco, *Op. Cit.*, p. 306.

19. A propósito, en el Retablo a la memoria de López Velarde, José Juan Tablada escribió, en 1921, desde Nueva York: “No se ha visto poeta de tan firme cristiandad, murió a los treinta y tres años de Cristo y en poético olor de santidad”. En Alfonso García Morales (editor) *Ramón López Velarde. Obra poética (Verso y prosa)*, editado por, UNAM, México, 2016, p. 386.



JULIANA LIEBERMANN

enamoramamiento de esas flores hurís, no solo lo ubica como prioritario, sino también lo sublima a un nivel religioso, a un “asunto de fe”. Lo anterior puede ejemplificarse con el extraordinario poema “El son del corazón”²⁰, en el que el tigre dandy reza, con voz profunda y apenas abriendo sus fauces: *Y soy el suspirante cristianismo/ al hojear las bienaventuranzas de/ la virgen que fue mi catecismo [...] La redondez de la Creación atrueno/cortejando a las hembras y a las cosas/con un clamor pagano y nazareno. ¡Oh, Psiquis, oh mi alma: suena a son/moderno, a son de selva, a son de orgía/y a son mariano, el son del corazón!*

Enseguida, el tigre se sobrepone a esta confesión erótico-teológica y nos finta con la importante función del poeta en la sociedad: *Somos reyes, porque con las tijeras previas de la noble sinceridad podemos salvar de la pesadilla terrestre a los millones de hombres que cuelgan de un beso.* Ergo, los poetas sin hijos son necesarios para que, a través de su divina palabra, ayuden a esos hombres inútiles a ser besados y de paso, exagero, que la poesía se oficie como religión, como un amoroso vínculo con el Espíritu santo²¹ y sus ángeles femeninas. Esto se puede vislumbrar cierto grado de perversión lectora en el siguiente fragmento de “La ascensión y la asunción”: *Dios, que me ve que sin mujer no atino/en lo pequeño ni en lo grande, dióme/de ángel guardián un ángel femenino/ ¡Gracias, Señor, por el inmenso don/que transfigura en vuelo la caída,/juntando, en la miseria de la vida,/a un tiempo la Ascensión y la Asunción!*²²

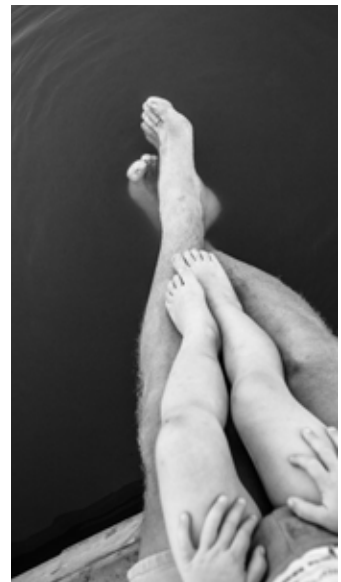
Después de sostener la importancia de los poetas y su vínculo con el altísimo, el tigre lanza un juicio: *La ley de la vida diaria parece ley de mendicidad y de asfixia; pero el albedrío de negar la vida es casi divino. Quizá mientras me recreo con tamaña potestad, reflexiona en sí la mujer destinada a darme el hijo que valga más que yo.* Para un espíritu que requiere de volar, de alejarse de cualquier asidero, la cotidianidad y la rutina parecen ser las mayores

20. Ramón López Velarde, “El son del corazón” (frag.), *Op. Cit.*, p. 234.

21. “Las llaves con que he abierto tu corazón, mis llaves/ sagradas son las mismas de Pedro el Pescador; y mis alejandrinos, por tristes y por graves/ son como los versículos proféticos de un canto,/ y hasta las doce horas de mis días amor/ serán los doce frutos del Espíritu Santo.” En “Alejandrinos eclesiásticos” (frag.), de Ramón López Velarde, *Ibid.*, p. 19. imidez provincianaversus el eldoce horas de mis dPescador; y mis alejandrinos, por tristes y por graves/ son como los verso el

22. Ramón López Velarde, “La ascensión y la asunción” (frag.), *Ibid.*, p. 246.

NICK WILKES





TIM MOSSHOLDER

afrentas de un “Príncipe del cielo”²³, para el que la negación de *la vida es casi divino*.

Después, dice: *A las señoritas les es concedido de lo Alto repetir, sin irreverencia, las palabras de la Señora Única: «He aquí la esclava...» Y mi voluntad, en definitiva, capitula a un golpe de pestaña*. Estas líneas, en las que se entre lee la aversión al matrimonio, a la pérdida de la voluntad y a la renuncia a golpe de pestaña, se comunican con el poema “A la traición de una hermosa” que, por resonar con planteamientos de la poética de López Velarde, transcribimos completo.

A la traición de una hermosa²⁴

*Tú, que prendiste ayer los aurorales
fulgores del amor en mi ventana;
tú, bella infiel, adoración lejana,
madona de eucologios y misales;*

*tú, que ostentas reflejos siderales
en el pecho enjoyado, grave hermana,
y en tus ojos, con lumbre sobrehumana,
brillan las tres virtudes teologales:*

23. Como lo canta Baudelaire, en *El albatros*: “Se parece el poeta al Príncipe del cielo/ que cruza tempestades y se ríe del arco/ desterrado en el mundo, en medio de las befas/ sus alas de gigante le impiden caminar.” Charles Baudelaire, *Las flores del mal*, Porrúa, México, 1999, p. 9.

24. López Velarde, *Op. Cit.*, p. 9.

*no pienses que tal vez te guardo encono
por tus nupcias de hoy. Que te bendiga
mi señor Jesucristo. Yo te perdono*

*tu flaqueza, y esclavo de tu hechizo,
de tu primer hijuelo, dulce amiga,
celebraré en mis versos el bautizo.*

Finalmente, en el último párrafo de la *Obra maestra*, el tigre concluye sus ideas sobre la paternidad: *Pero mi hijo negativo lleva tiempo de existir. Existe en la gloria trascendental de que ni sus hombros ni su frente se agobien con las pesas del horror, de la santidad, de la belleza y del asco. Aunque es inferior a los vertebrados, en cuanto que carece de la dignidad del sufrimiento, vive dentro del mío como el ángel absoluto, prójimo de la especie humana. Hecho de rectitud, de angustia, de intransigencia, de furor de gozar y de abnegación, el hijo que no he tenido es mi verdadera obra maestra.*

Al respecto, en 2017, una de las noticias que conmovió al gremio cultural del orbe hispano fue la exhumación del cadáver de Salvador Dalí para extraerle ADN y que atestiguará en una demanda por la supuesta paternidad de una hija no reconocida. Si bien el hecho nos conmocionó a muchos, la verdadera nota fue al abrir el ataúd con el cadáver del gran Maestro, sus bigotes puntiagudos y equilibristas seguían intactos y firmes. Sobre la posibilidad de que Dalí haya sido el padre de una criatura no artística, Avelina Lésper escribió que

Si Dalí tuviera un hijo tendría cuerpo de langosta, piernas de caballo, cabeza de toro, un brazo largo con un arco de violín y en el otro una garra de águila. Lo desconocería como padre, lo denunciaría por ser un amante abusivo, que lo mantiene enjaulado [como López Velarde, junto a su hijo negativo], obligándolo a pintar, a posar y a cantar. Dalí no engendra hijos, los hijos lo engendran a él, cada noche se lo sacan de un muslo, de la cabeza, es un padre multiforme, intolerable y mentiroso que sus hijos asesinan y devoran sin placer, por la necesidad de acabar con su estirpe.²⁵

Al igual que López Velarde, Salvador Dalí y muchos otros artistas, solo engendraron hijos negativos, proles creadas *de rectitud, de angustia, de intransigencia, de furor*

25. Lésper, Avelina, "Dalí es el padre", en *Laberinto*, suplemento cultural, no. 737, de *Milenio*, sábado 29 de julio de 2017, p. 2.



de gozar y de abnegación, descendientes imaginarios que en la ausencia de sus progenitores se convirtieron en sus dignos descendientes. Un tigre melancólico concluye: *el hijo que no he tenido es mi verdadera obra maestra*.

En este sentido, José Emilio Pacheco afirmó de López Velarde que “su aversión a la vida familiar (taller de sufrimiento, fuente de desgracia, vivero de infortunio) y a la voluntaria prolongación del dolor del engendramiento de un hijo es semejante a la actitud de Kafka”²⁶. Y es que López Velarde, al igual que Kafka, Salvador Dalí, Francis Bacon, Ludwig Van Beethoven, René Descartes, Georg Friedrich Handel, Leonardo Da Vinci, Friedrich Nietzsche, Platón, Salvador Novo, Xavier Villaurrutia, entre muchos otros, forma parte del club de los “no engendradores”, de aquellos que se convirtieron en inmortales al concebir trabajos quintaescenciales para la humanidad.

Definitivamente la *Obra maestra* de López Velarde no es su obra maestra. El canon le ha dado a *Suave patria* ese reconocimiento, también a otros de sus poemas: *Hoy como nunca*, *La mancha púrpura*, *Mi corazón se amerita*, *Tierra mojada*, *A las vírgenes*, *El mendigo*, *Hormigas*, *Idolatría*, *La lágrima*, *La última odalisca* y *El son del corazón*. Sin embargo, la *Obra maestra* de López Velarde da muestra de esa crisis que caracteriza al artista, y no sólo la que atañe a su necesidad creadora, sino al conflicto inherente para transformar, gracias a su negatividad de domesticarse, una vida de soledad en una oportunidad para trascender el ágora del tiempo a través de la literatura. ☺

26. Pacheco, *Op. Cit.*, p. 308.

Fuentes de consulta

1. Baudelaire, Charles, *Las flores del mal*, Porrúa, México, 1999.
2. Campos, Marco Antonio, *El tigre incendiado. Ensayos sobre Ramón López Velarde*, Instituto Zacatecano de Cultura "Ramón López Velarde", Gobierno del Estado de Zacatecas, 2005.
3. Castro, Dolores, "Ramón López Velarde. Gran poeta jerezano, provinciano, mexicano y universal", *Río Memorioso. Obra reunida*, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, 2009.
4. García Morales, Alfonso, (editor), "Ramón López Velarde y el mito del poeta nacional y moderno de México" en *Ramón López Velarde, Obra poética (Verso y prosa)*, UNAM, México, 2016, p.p. 7-156.
5. García Morales, Alfonso, (editor) *Ramón López Velarde. Obra poética (Verso y prosa)*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2016.
6. Guedea, Rogelio, *Reloj de pulso. Crónica de la poesía mexicana de los siglos XIX y XX*, UNAM, México, 2011, pp. 146 y 151.
7. Lésper, Avelina, "Dalí es el padre", en *Laberinto*, suplemento cultural, no. 737, de *Milenio*, sábado 29 de julio de 2017, p. 2.
8. López Velarde, Ramón, *Poesías completas y el Minutero*, Porrúa, Ed. y Pról. Antonio Castro Leal, Décima ed., México, 2000.
9. Pacheco, José Emilio, "López Velarde hacia *La suave Patria*", *Letras libres*, Número 32, Agosto, México, 2001.
10. Pacheco, José Emilio, "Ramón López Velarde" en *Antología del modernismo (1884-1921)*, Tomos I y II, UNAM-Ediciones Era, Introducción, selección y notas de José Emilio Pacheco, México, 1999.
11. Palapa Quijas, Fabiola "Por primera vez, padre e hijo figuran entre los miembros de El Colegio Nacional (Luis y Juan Villoro)" en *Cultura de La Jornada*, Jueves 27 de febrero de 2014, p. 6. En línea
12. <http://www.jornada.unam.mx/2014/02/27/cultura/a06n1cul>
13. Paredes, Alberto y Severono Salazar, "Puede un dandy nacer en Tepetongo?", en *López Velarde 1888-1921*, Revista de la Biblioteca de México, números 65 y 66, 2001, p.p. 50-62.
14. Sheridan, Guillermo, *Un corazón adicto. La vida de Ramón López Velarde y otros ensayos afines*, Tusquets, México, 2013.
15. Villaurrutia, Xavier, "Ramón López Velarde" en *Obras*, FCE, México, 1996.

Muestra fotográfica

La semántica no es la pragmática

Licenciado en Periodismo y Comunicación Colectiva, FES Acatlán, UNAM; aspirante a Maestro en Ciencias Políticas y Sociales con especialidad en Comunicación, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM. Experiencia docente desde 1997 en Licenciatura y desde 2006 en Posgrado y Bachillerato. Especialista en temas de metodología de la investigación científica y uso pedagógico y didáctico de las TIC's; Asesor y Tutor a Distancia. Coautor del libro "Ciencias de la Comunicación II", Editorial Santillana. Amplia participación y experiencia en proyectos académicos y de Investigación Aplicada desde 1997 a la fecha. Profesor de asignatura "B" del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan.
suendabe@yahoo.com.mx

Enrique Pimentel Bautista





Testigo



Retrato



Dimensiones



Secretos



Quince



Mirándote



Eric Clapton



Cierre del infinito



Dos flores



Para-lelos



Flecha



Interior-Exterior



Aquí y allá



Direcciones



De tin marín



Garganta profunda



Epicúreo



Sones

Poiética. Docencia, Investigación y Extensión,
Nueva época, Número 12, se terminó de
imprimir en abril de 2018 en Gráficas Mateos,
Tajín 184, Col. Narvarte, Ciudad de México
Se imprimieron 500 ejemplares.

Esta revista es un proyecto INFOCAB con
número de aprobación 401817

