



El cómic: una experiencia de lectura que forma,
transforma o informa al sujeto

Comics: a reading experience to train, transform, or informs the subject

A história em quadrinhos: a experiência de leitura que é, transformar ou informa o assunto

Adriana Matilde Chacón Méndez

Adriana Matilde Chacón Méndez¹

1. Docente del Colegio Enrique Olaya Herrera IED; Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad la Gran Colombia; correo electrónico: matista.85@gmail.com

Fecha de recepción: 24 de febrero de 2015 / Fecha de aprobación: 30 de octubre de 2015

Resumen

El propósito de este artículo de investigación es analizar la importancia de la lectura desde el punto de vista pedagógico, su aporte a la construcción del sujeto y a la formación de lectores en sus primeros años de educación, a partir de la lectura de imágenes, particularmente del cómic, considerado un código cultural de masas. El documento presenta la investigación en el ámbito de la práctica pedagógica, entendiéndola como el escenario escolar apropiado para orientar la relación entre el lector y el texto hacia una experiencia lectora.

Palabras clave: *Formación de lectores, experiencia lectora, lectura de imágenes, cómic.*

Summary

The purpose of this article for research to analyze the importance of reading from a pedagogical point of view, as an research that contributes to the construction of the subject and to the formation of readers in their first years of education from reading images, particularly comics, considered a cultural code of mass. The document presents the research in the field of teaching practice, the appropriate school setting to guide the relationship between the reader and the text to a reading experience.

Key words: *Formation of readers, Reading experience, Image reading, Comics.*

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar a importância reflexão da leitura de um ponto de vista pedagógico, como uma pesquisa que contribui para a construção do sujeito e da formação de leitores em seus anos de educação infantil a partir da leitura de imagens particularmente os quadrinhos, considerado um código cultural de massa. O artigo apresenta da pesquisa no campo da prática docente, a escola adequada para orientar a relação entre o leitor eo texto para uma experiência de leitura.

Palavras chave: *Formação de leitores, experiência de leitura, leitura de imagen, história em quadrinhos.*

Introducción

La enseñanza y aprendizaje de la lectura en el plano escolar continúa siendo un tema de gran importancia en las investigaciones actuales y, a pesar de haber sido un objeto de estudio continuo durante muchos años, aún no se refleja en la práctica un punto de equilibrio favorable que reúna las concepciones psicolingüísticas, semiótica, socio-semiótica y socio-cultural, por las que ha pasado la lectura, ya que estos paradigmas no se desvirtúan entre sí, pero sí han evolucionado para ser un complemento del anterior.

En la escuela, la lectura, la escritura, la escucha y el habla atraviesan el currículo sin tener un dominio claro sobre los ejes que les fundamentan ni la tarea de cada una de las áreas que les enriquecen; por ejemplo, la lectura es definida por algunos como una acción que se ejecuta en un tiempo y espacio determinado, otros la ubican como una de las habilidades comunicativas, mientras para otros es un proceso de interacción entre un sujeto, un texto y un contexto, como lo definen los *Lineamientos Curriculares de Lenguaje* (1998), o una práctica social y cultural, como lo plantean los Referentes para la *Didáctica del Lenguaje en el Primer Ciclo* (2012).

A pesar de poseer una amplitud conceptual, la enseñanza de la lectura desde los primeros grados escolares ha estado íntimamente ligada a una orientación instrumental, donde prevalece el aprendizaje del código alfabético a través de la decodificación de letras, palabras y oraciones, para luego llegar a textos con metodologías que recaen en lo repetitivo y mecánico. No se trata de invalidar los alcances de tales prácticas escolares, pero sí de llamar la atención a lo esencial del acto lector: por qué ver la lectura solo como un proceso, cuando es posible entenderla como una experiencia que nos acerque a otros sistemas de signos diferentes a la lengua, como las imágenes, los símbolos, los sonidos, la cultura en sí; y que además contribuya a la formación de lectores, como lo plantea Larrosa (1996), la lectura nos constituye y va formándonos como sujetos.

Instalar la lectura en una experiencia vincula toda la multiplicidad signica que nace en la cultura, sin necesidad de fraccionarla y tomar como única parte el sistema de signos del lenguaje verbal, que se ha caracterizado por tener un mayor desarrollo histórico y científico o, como afirma Eco (1976), ser el artificio más potente que el hombre conoce. Sin embargo, esto no significa que escuela deba priorizar el proceso de enseñanza únicamente en la lengua materna, sino la posibilidad de vincularlo

con otros signos que, al igual que la lengua, generan representaciones, porque no puede haber duda alguna de que todo signo evoca la cosa significada (Pierce, 1987).

La lectura de una imagen, un símbolo, un gesto o un acontecimiento de la actualidad, más allá de sus características particulares y de la información que transmitan, se convierte en una experiencia que afecta nuestro propio yo. Esto no quiere decir que la enseñanza de la lectura del sistema alfabético sea innecesaria y que no aporte a la formación de lectores, por el contrario, es una base fundamental desde los primeros grados, si se toma como punto de partida la realidad de los niños, sus saberes previos, y posibilita la construcción de sentido de aquello que se lee, no como un mecanismo de codificación y decodificación.

En este sentido, Garton y Pratt (1991) afirman que el desarrollo de la lectura es una secuencia progresiva desde edades tempranas, que inicia en ambientes familiares en la interacción con los padres, el vínculo con la madre, el descubrimiento de los colores, las formas, los sonidos, la manera de hacerse entender y suplir las primeras necesidades o caprichos, son experiencias que van dando luces del mundo que rodea al niño.

Este conocimiento y la construcción del propio yo, que se ha ido formando con ayuda de la familia y del entorno, deben ser potenciados en la escuela con experiencias de lectura similares, donde converjan emociones, vivencias y la necesidad de interactuar con un texto para interrogarlo y dialogar con él, bajo el único deseo de expresarse a través de las palabras, los dibujos, las sonrisas o el llanto, donde sin duda alguna el lector se deja transformar o deformar por lo que lee. En este sentido, las imágenes, la televisión, la internet, la música o un evento social, entran en la denominación de textos, es decir, pueden ser vistos a modo sistemas de signos que se manifiestan al lector como objetos de conocimiento que, a través de la lectura, puede conocer, apropiarse y hacer útiles para su vida; al respecto Roland Barthes afirma:

[...] el verbo leer, que aparentemente es mucho más transitivo que el verbo hablar, puede saturarse, catalizarse, con millones de complementos de objetos: se leen textos, imágenes, ciudades, rostros, gestos, escenas, etc. Son tan variados estos objetos que no me es posible unificarlos bajo ninguna categoría sustancial, ni siquiera formal; lo único que se puede encontrar en ellos es una unidad intencional (1987, p. 47).

Tal recorrido permite ratificar el propósito de este artículo: visibilizar la importancia de la lectura, entendida y desarrollada pedagógicamente como una experiencia que aporta a la formación lectora desde los primeros grados escolares, involucrando diversidad de textos que hacen parte del entorno de los niños. Por ello, para realizar un trabajo investigativo más riguroso es pertinente desarrollar una experiencia de lectura de imágenes, específicamente con el cómic, ya que es un texto que, además de divertir, se caracteriza por “reflejar la implícita pedagogía de un sistema y funciona como refuerzo de los mitos y valores vigentes” (Eco, 1965, p. 257).

Sin duda alguna, el cómic es un texto de la cultura que posibilita la formación de niños lectores, aportando a nuestra propia identidad y al acercamiento de una alfabetización inicial desde la construcción de sentido. Por ello, en el presente texto se aborda la reflexión propiciada por la investigación titulada “Lectores de cómics: Constructores de sentido”, que se está adelantando en el marco de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, adscrita a la línea de “Actividades discursivas de la oralidad y la escritura”.

Este documento se desarrolla en tres apartados que fundamentan la lectura como una experiencia encaminada a la formación de sujetos lectores en los primeros grados de escolaridad. Se inicia con los avances investigativos, planteando que la experiencia de lectura de cómics favorece la formación de niños lectores; en segunda instancia se sitúa el papel de la lectura de imágenes en la escuela en ambientes de enseñanza y aprendizaje; y en tercer lugar aborda el cómic como texto de la cultura y como experiencia de lectura en la escuela.

El cómic: experiencia lectora, investigativa y pedagógica encaminada a la formación de niños lectores

El proceso investigativo que se está desarrollando permite consolidar la concepción de la lectura como una experiencia que une las emociones del sujeto y el conocimiento del texto, para hacer vínculos interactivos donde intervengan diversas formas que actúen para construir el sentido del texto. Dichas estrategias están orientadas al lector que pertenece a un contexto específico, partiendo de un propósito inicial que lo convoca a

la lectura, para que durante la experiencia interrogue el texto, lo desarme y lo desapropie de sí mismo, mientras lo construye con indicios, hasta el punto de dotarlo de sentido.

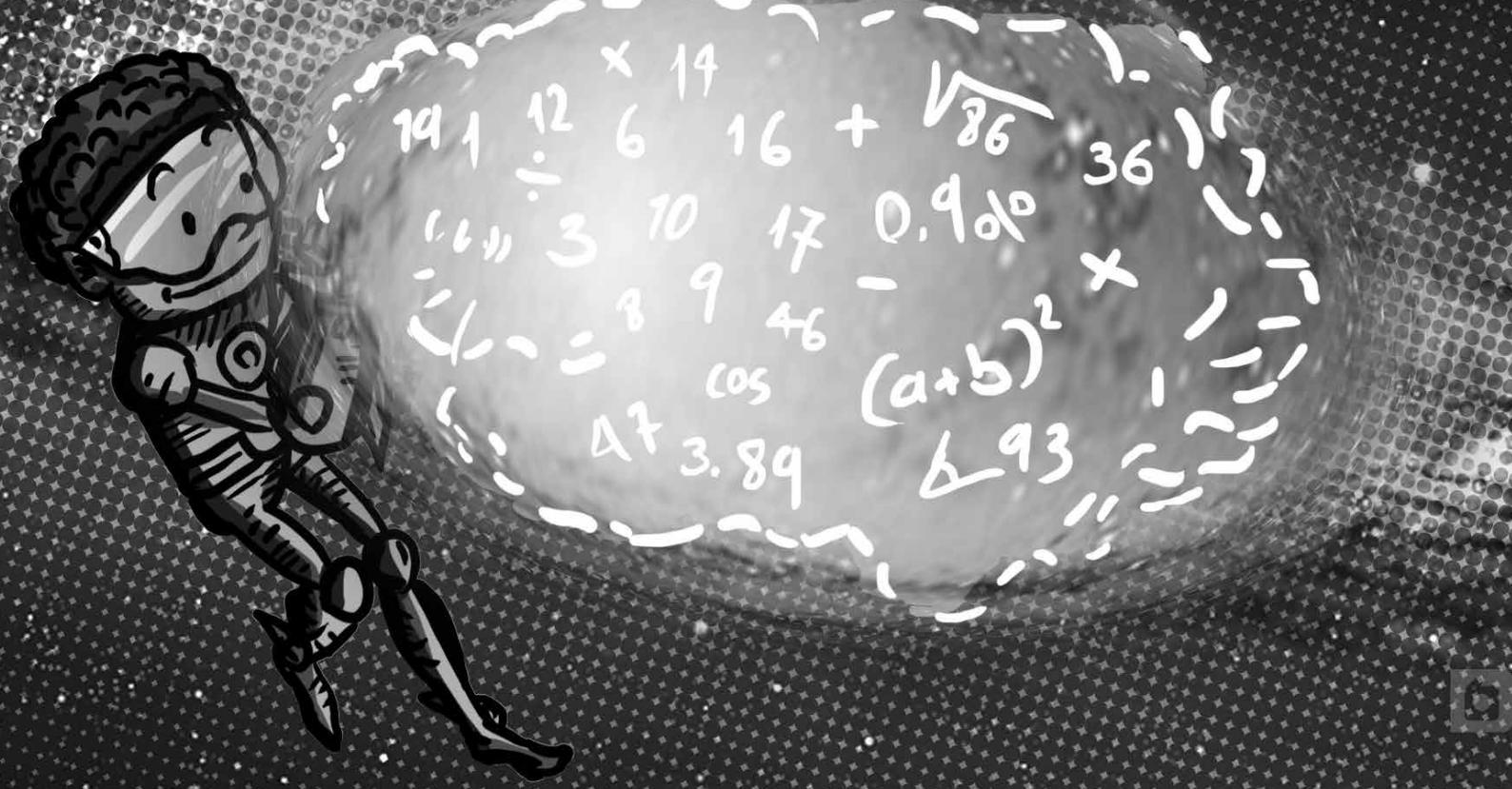
Esta tarea debe ser encausada por la educación desde los primeros grados escolares, pues incluso puede llegar a enriquecer el campo disciplinar de la lectura en la escuela, ya que permite abrir un plano multimodal que amplía la experiencia lectora a la realidad del sujeto, el cual se construye mientras lee; ahora, qué mejor forma de empezar a hacerlo que a través de lecturas de imágenes, pues en el ámbito escolar son las primeras representaciones a las que se enfrentan los niños.

El proyecto surge de la lectura etnográfica de un grupo de estudiantes y docentes del grado primero, y de la reflexión sobre mi propia práctica pedagógica en el contexto de una Institución Educativa Distrital ubicada en la localidad Rafael Uribe Uribe, donde se evidencia la ausencia de experiencias de lectura con cualquier texto de la cultura, pues los resultados de este primer acercamiento al grupo de estudio muestran que la única asociación de texto que se maneja es la lingüística, negando la posibilidad de leer un sonido, un gesto y hasta una mirada.

A lo anterior se suma el hecho de que la experiencia de lectura con el código alfabético se confunde con mecanismos de codificación y decodificación para la adquisición de la lengua, a través de la instrumentalización de otros códigos como las imágenes, que pierden su carácter autónomo y la posibilidad de ser comprendidas sin tener como requisito el sistema alfabético que, además, es el eje central en currículo para los primeros grados y un criterio para determinar si un estudiante sabe leer o no. La intención de los hallazgos no busca restar importancia a la alfabetización inicial, pero sí alertar sobre la experiencia de lectura que se maneja en la escuela, analizando si es realmente una experiencia y si además favorece la formación de lectores.

Este resultado, unido a la visión de los estudios acerca de la formación de lectores, la lectura de imágenes y la experiencia lectora en el plano nacional e internacional, al tiempo que el análisis del estado del arte sobre las mismas categorías, llevan a plantear como pregunta investigativa: ¿De qué manera el desarrollo de las experiencias de lectura de imágenes como el cómic, favorece la formación de niños lectores en el primer grado de básica primaria?, y, en consecuencia, el objetivo es favorecer la formación de lectores en primer grado de básica primaria a partir del desarrollo de talleres pedagógicos sobre lectura de cómics.

Para lograr este propósito autores como Eco (1976) y Barthes (1987) identifican semióticamente cómo se producen, cómo cir-



culan y cómo se comprenden los textos icónicos en la cultura. Por su parte, Aparici (1992), Arnheim (1989) y Gubern (1981) sitúan la lectura de imágenes, para este caso el cómic, como proceso de enseñanza en la escuela, e Inostroza y Jolibert (1996), junto con Larrosa (2003) favorecen la experiencia de formar lectores. Esta base teórica fundamenta las categorías empleadas en la investigación y promueven el andamiaje que se teje entre la teoría acumulada, el corpus obtenido que resulta de un contexto real y la audacia del investigador para generar el producto final, partiendo de la idea de que un análisis no es predeterminado.

Otro aporte sustancial en este trabajo investigativo es la definición de la ruta metodológica, que se instala precisamente en el proceder, en aquellas acciones que enlazan el sujeto con el objeto de investigación. Así, el trabajo que se está adelantando se guía por el paradigma hermenéutico que ve la realidad de la escuela como un proceso social donde se comprenden las acciones de los sujetos inmersos en este escenario, buscando posibilitar la transformación de las prácticas educativas condicionadas por los cambios en la forma de comprenderla. En coherencia con tal paradigma, se trabaja desde el enfoque cualitativo que, según Taylor y Bogdan (1986), es aquel “que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 20), caracterizado por centrarse en aquellos contextos naturales que se encuentran en su estado original, sin modificarlos por los intereses del investigador.

Dentro del marco de la investigación cualitativa, el diseño sobre el cual se está desarrollando este estudio es la sistematización de experiencias como obtención de conocimiento, ya que, como se mencionó, se está reflexionando sobre la experiencia pedagógica de la maestra investigadora en un contexto escolar particular. Así, el trabajo apunta a la conceptualización de Jara (2001), pues se hace énfasis en la mirada crítica sobre nuestras experiencias y procesos, recogiendo constantes; y a la visión de Mejía (2008), quien plantea que la sistematización para el ámbito escolar es una oportunidad para construir y experimentar grupalmente lo pedagógico, pensando en la posibilidad de realizar aportes a las políticas educativas mediante acciones colectivas que favorezcan específicamente las prácticas al interior del aula.

A esta selección metodológica se une el taller pedagógico, que es el instrumento para llevar la experiencia de lectura de cómics a los estudiantes de primer grado de básica primaria, pues como afirma Ander-Egg (1999), el taller es: “una forma de enseñar y, sobre todo, de aprender mediante la realización de “algo” que se lleva a cabo conjuntamente” (p. 14). Además de caracterizarse por su multifuncionalidad desde tres acciones operativas: en los procesos de enseñanza, de aprendizaje y en el plano investigativo. Esta última descripción es el estado actual del trabajo, ya que la experiencia de lectura del cómic está en una etapa de planeación y en su progresiva aplicación, por lo cual sería muy apresurado lanzar resultados parciales.

La lectura de imágenes en el escenario escolar y su papel formativo en ambientes de enseñanza y aprendizaje

Comprender el valor de la imagen significa reconocer su origen y su evolución a lo largo de la historia. La imagen es una de las actividades humanas más antiguas, se caracterizaba por expresar la realidad y plasmar alguna época específica; las primeras llevan a la pintura rupestre, los dibujos prehistóricos en las cuevas o cavernas. Más adelante esos dibujos se convirtieron en arte pictórico, que reflejaba la cultura a través de escenas de la cotidianidad como una manera de representar la existencia; así, cada período trae consigo nuevos estilos artísticos con su lenguaje particular, porque la imagen comunica según las características de sus signos y figuras, como el punto, la línea, el color, la luz, entre otros. Esto la ha convertido en la principal expresión para documentar la realidad durante el acontecer histórico de las diferentes culturas, hasta llegar a clasificaciones actuales como la fotografía, el cine, la televisión, el cómic y la internet.

Justamente este último avance tecnológico hace que las imágenes aumenten cada día más y se propaguen a gran velocidad por diferentes lugares del mundo, esta es una de las razones que llevan a Sartori (1997) a afirmar que el hombre actual está dominado por las imágenes; en dicha transformación la televisión también ha cumplido un papel determinante, pues la primacía de la imagen, de lo visible sobre lo inteligible, conduce irremediablemente a “un ver sin entender” (p. 5).

Estamos ante una nueva era de las comunicaciones; se pasó de la palabra impresa a la familiarización con lo audiovisual (sonido e imagen). Cuando el contacto se daba únicamente con las palabras, el acto comunicativo dependía de que el sistema de signos perteneciera a nuestra lengua y se pudiera traducir en significado, de lo contrario eran códigos muertos; por su parte, la imagen es la misma para cualquier lengua y solo se necesita del sentido de la vista para recibir los estímulos que finalizan en una representación de la realidad. A ello se suma el hecho de que desde edades tempranas hay un acceso directo a las pantallas, una evidencia más de que la imagen prevalece sobre la palabra impresa. Esto es lo que obvia la escuela antes de iniciar procesos de enseñanza y aprendizajes para la adquisición del código alfabético.



Otro acercamiento a la lectura de imágenes en edades tempranas se da en el inicio de la etapa escolar, ya que, desde la decoración del aula, hasta el material didáctico, todo está compuesto por dibujos, incluso los primeros signos para representar alguna situación de la realidad son dibujos. Al respecto, Ferreiro y Teberosky (1979) afirman que cuando los niños llegan a la escuela relacionan que escribir es igual a dibujar, plasmando episodios conocidos para ellos, de aquí surge la idea de situar y contextualizar el proceso de enseñanza.

Sin embargo, a pesar de que la imagen es el medio privilegiado durante los primeros años en el entorno familiar y escolar, es recibida de manera espontánea, convirtiéndose en un instrumento mecánico que solamente acompaña las ilustraciones de los cuentos o mensajes, sin que los docentes planteen su riqueza simbólica desde una propuesta pedagógica intencionada que potencie la lectura de imágenes como código portador de significado. De ahí que en los grados superiores no se cuente con las herramientas para leer imágenes más estructuradas, como las gráficas, los diagramas o la pintura, porque no se implementan procesos de enseñanza, y mucho menos experiencias lectoras a nivel curricular o de las prácticas docentes; después de ser una prioridad del escenario escolar, la imagen termina convertida en una actividad secundaria, de pasatiempo.

Las imágenes son un sistema de signos que puede ser interpretado, porque representan un momento histórico, social y cultural del hombre; pero, al tiempo, no se debe caer en el error de remplazarlas por la realidad, sino analizarlas desde la posibilidad de darles sentido, tomando como referente experiencias

propias; como afirma Larrosa (2003): “no solo con lo que el lector sabe, sino con lo que es” (p. 25). En el mismo sentido, es posible plantear, siguiendo a Lomas (1991), que cuando se está frente a un texto icónico este actúa como un “artefacto” cultural que es encauzado por un conjunto de procesos sintácticos, semánticos y pragmáticos.

[...] todo lenguaje se rige 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 los usuarios) (p. 1).

De esta manera, no se asume el riesgo de cambiar la realidad por el mensaje icónico que muestra el texto y, en su lugar, se apunta a la teoría de Gombrich (1987), para quien “una correcta lectura de imágenes se rige por tres variables: el código, el texto y el contexto” (p. 133). Todo ello permite reafirmar el carácter de la imagen como código autónomo y su importancia como objeto de estudio en los procesos escolares orientados por el docente desde los grados iniciales.

Esta última función también se sustenta desde los *Líneas de los Curriculares del Lenguaje* (1998), a través de la clasificación de otros sistemas de significación, sin embargo, no es tangible en las prácticas pedagógicas, ya que la única asociación de la lectura se da en relación a los textos lingüísticos, anulando cualquier posible experiencia lectora con otros textos. Además, asumir una tarea como esta requiere de preparación y conocimiento por parte de los docentes, para orientar con acciones pedagógicas una nueva experiencia de lectura, encaminada a formar lectores: “se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma, o nos transforma)” (Larrosa, 1996, p. 26).

El camino por la lectura de imágenes en las prácticas pedagógicas requiere de un proceso, paso a paso, que demanda seguridad, conocimiento y una mirada amplia de lo cultural, ya que las imágenes tienen ramificaciones que no pueden ser tratadas por igual; por ejemplo, no se pueden equiparar las imágenes fijas y las imágenes en movimiento, tampoco hay características que vinculen uniformemente a la fotografía y a la caricatura, porque aunque pertenezcan al grupo de imágenes fijas, tienen diversas funciones sociales. Esta aclaración permite llegar al cómic, la imagen que se trabaja en esta investigación, e identificarlo como una imagen fija-múltiple, por tener textos visuales secuenciales, particularidad que justifica su elección, pues su carácter narrativo está presente desde los primeros grados escolares y es un medio de expresión de difusión masiva para todas las edades.

El cómic: una experiencia de lectura que aporta a la formación de niños lectores

Desde sus orígenes, el cómic ha representado los aspectos sociales, políticos, económicos y culturales de la sociedad industrial, y se ha catalogado como un texto que está al alcance de todo el pueblo, incorporándose a la llamada “cultura de masas”, que, para Umberto Eco (1965), no es otra cosa que la “anticultura”, porque no es factible pensar en una cultura compartida por todos, producida por todos, que nazca de todos, pues su homogeneización conduce a perder las raíces y el progreso particular de algunos pueblos, respondiendo a un modelo capitalista que presupone acciones de control y coarta la conciencia de las masas. Este principio es el que fundamenta su conceptualización del cómic: “es un producto industrial, ordenado desde arriba, y funciona según toda la mecánica de la persuasión oculta, presuponiendo en el receptor una postura de evasión que estimula de inmediato las veleidades paternalistas de los organizadores” (Eco, 1965, p. 257).

Esta perspectiva fundamenta la elección del cómic como texto para crear experiencias de lectura que afecten a los estudiantes en su formación lectora, una evidencia del anclaje investigativo en desarrollo, pues no surge del capricho del investigador. El cómic, además de tener características narrativas y una secuencia progresiva en sus viñetas, conformadas por imagen y texto, recoge la riqueza de un trabajo pedagógico que permite la construcción del sujeto a través de la enseñanza de valores y el refuerzo de los mitos de una cultura donde prevalecen las historias de héroes populares o anónimos: “es un mito de nuestro tiempo, no expresa una religión, sino una ideología” (Eco, 1965, p. 18).

Ante el valor cultural del cómic en la sociedad y su relación con la pedagogía, es inevitable considerarlo como un texto que debe incluirse en el currículo y en las prácticas docentes de la escuela desde los grados inferiores, sin buscar convertirlo en un contenido más o un nivel a alcanzar, ya que no se busca describir las partes que lo componen como un simple mecanismo denotativo, sino de facilitar un viaje en el cual no se puede anticipar lo que va suceder, es un experimento que reúne condiciones adecuadas como el tiempo, el lugar, la disponibilidad emocional y, por supuesto, un texto pertinente que favorece el camino hacia la formación lectora; no se trata de una instrumentalización o de negar la lectura de cómics: “la experiencia de

la lectura no es desciframiento de un código sino construcción de sentido” (Larrosa, 2003, p. 43).

La intención de que una experiencia de lectura inicie con la manipulación, la visualización o la escucha del texto para finalizar en la construcción de sentido, no puede tener como límite una representación única del mismo, es necesario salir de él, indagar por su momento histórico, su contexto social, sus valores culturales y por quién lo construyó; relacionarse con él teniendo en cuenta su presente y su pasado. En este sentido, Inostroza y Jolibert (1996) plantean la relación entre lector y texto como un proceso donde se ponen en juego: “diversas estrategias que posibilitan comprender el significado del texto” (p. 61), es decir, facilitar formas de lectura que sean el puente de la experiencia lectora entre el sujeto en formación y el texto.

Desde los primeros años escolares esas estrategias se movilizan especialmente con la pregunta que se hace el lector para escuchar al texto, con el hallazgo de indicios para construir hipótesis que se emplean simultáneamente en la búsqueda del sentido de la lectura y la organización del aula: “para que los niños puedan aprender descubriendo, elaborando, construyendo significados en una interacción dinámica y permanente con los textos existentes en su entorno” (Inostroza y Jolibert, 1996, p. 106).

Un aprendizaje como el descrito implica que en el proceso de enseñanza se organizaron prácticas pedagógicas intencionadas por medio de experiencias realizadas conjuntamente, en las que docentes y estudiantes están implicados como protagonistas de su propio proceso. En la enseñanza y aprendizaje es importante hacer confluír estrategias que favorezcan formas de lectura en el aula bajo el postulado de dejar aprender, que significa la exploración, el encuentro, los errores, las emociones, la sorpresa que el docente debe callar para que el estudiante logre encontrar; así, la experiencia de lectura de los estudiantes también será la del docente.

Las acciones que se realicen para vincular el cómic u otros textos de la cultura al aula son posibles, si el papel del docente establece condiciones que transmitan la relación con un texto, y más aún, hacer que desde los primeros grados esos textos despierten en los estudiantes una actitud de escucha, constantes cuestionamientos y curiosidad, elementos que van transformando las emociones, el comportamiento y que de ninguna manera los deja igual.

De aquí surge una reflexión más: descubrir si como docentes somos el reflejo de experiencias de lectura que han transfor-



mado nuestra formación como sujetos, o sí, por el contrario, nuestras prácticas cerradas, autoritarias, tradicionalistas y negadas a renovarse por las demandas culturales actuales, son el resultado de la ausencia de alguna experiencia lectora, pues leer, en términos de Larrosa (1996), no es solo descifrar el código, sino permitir que llegue al límite de sí mismo y transgredirlo.

Conclusión

La supremacía de lo visual no puede ser desconocida en el ámbito educativo y reconocida solo por los medios de comunicación, ello impulsa las acciones dominantes de las organizaciones sociales del poder. Si en la experiencia de lectura de imágenes confluyen las emociones ¿Por qué no permitir que entren al aula y hagan parte de la construcción de un sujeto que anhela empoderarse de su cultura, no solo para interpretarla, sino para transformarla?

Las prácticas pedagógicas docentes deben romper la mirada adulta y deslegitimar las relaciones de poder, para que su actuación sea una progresiva orientación, entre el conjunto de conocimientos desarrollados por los niños sobre el lenguaje, antes de su instrucción formal, y la adquisición de nuevos saberes que se enriquecen durante los primeros años de la es-

cuela, mediante el uso significativo del lenguaje en el entorno, la interacción con sus pares y la aplicación de experiencias significativas organizadas bajo un propósito. Es así como el niño se descubre como un lector autónomo y activo que puede ingresar al conocimiento de su contexto y superar los límites del texto, de una oración o una palabra, con las propiedades culturales, políticas y sociales que lo originaron.

La lectura como hecho semiótico no desconoce la existencia de otros códigos de la cultura, por el contrario, les une porque permiten significar y comunicar. Sin lugar a dudas, leer la

imagen fortalece en el niño el acercamiento al código alfabético mediante un proceso espontáneo, para que, como afirma Paulo Freire (1999), aprender a leer no sea solo el conocimiento de unos signos determinados para repasar lo que otros han escrito, sino que implique tomar conciencia de que el saber es una herramienta importante para actuar sobre la propia realidad. Esto no solo confirma la importancia de la lectura convencional, sino la pertinencia de abordarla a través de la construcción de sentido que propicia la imagen, formando una acertada cooperación entre el lenguaje verbal y el no verbal.

Referencias

- Ander-Egg, E. (1999). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Aparici, R. (1992). *El cómic y la fotonovela en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Arnheim, R. (1989). Thoughts on Art Education, Santa Monica, Cal., Getty Center for Education in the Arts. En Arizpe, E., y Morag, S. *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: FCE.
- Barthes, R. (1987). *Sobre la lectura. El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Eco, U. (1965). *Apocalípticos e integrados, estudio sobre la cultura popular y los medios de comunicación*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (1976). *Signo*. Barcelona: Labor.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1999). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.
- Garton, A., y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización: El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.
- Gombrich, E. (1987). *La imagen y el ojo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gubern, R. (1981). *El lenguaje de los cómics*. Barcelona: Península.
- Inostroza, G., y Jolibert, J. (1996). *Aprender a formar niños lectores y escritores*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Jara, O. (2001). *Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias*. San José de Costa Rica: Alforja.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, C. (1991). La imagen. Instrucciones de uso para un itinerario de la mirada. *Signos, teoría y práctica de la educación*, 1, pp. 14-25.
- Mejía, M. (2008). *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Líneas curriculares para el área de Lengua Castellana*. Bogotá: Magisterio.
- Pierce, C. S. (1987). *Obra lógico semiótica*. Madrid: Taurus.
- Sartori, G. (1997). Homo videns. *La sociedad teledirigida*. México: Alguara.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

