

La lectura de la imagen “fija” y la imagen en movimiento como experiencia previa en el dominio de la convención escrita*

Fabio Jurado Valencia¹²

Resumen

El artículo analiza los efectos de las imágenes (íconos), “fijas” o en movimiento, en el aprendizaje inicial de la lectura-escritura, dentro o fuera del contexto escolar.

Palabras claves

Lectura – escritura – aprendizaje visual – experiencia social

Summary

The article shows the effects of the images (icons), static or in movement, on the first reading-writing learning, inside or outside of the school context.

Key words

Reading – writing – visual learning – social experience

Partiremos de una premisa: la lectura es comprensión e interpretación de textos de diversas sustancias de expresión; en consecuencia, leemos no sólo textos lingüístico-verbales, sino también textos icónico-visuales (imágenes “fijas” o en movimiento), así como textos indiciales (señales de distinto tipo). Fue Peirce quien por primera vez, evocando los planteamientos filosóficos de San Agustín, clasificó los signos en tres tipos: símbolos (caracterizados por la convención, como lo son las palabras), indicios (caracterizados por una relación de contigüidad, como ocurre con las señales y las indicaciones) e íconos (caracterizados por una relación de semejanza, como se manifiesta en las imágenes visuales, sean monocromáticas o policromáticas, fijas o en movimiento).

En tanto signos, estos (símbolos, índices e íconos) hacen parte del acto de la lectura, es decir, de las múltiples interpretaciones o, dicho de otro modo, estos signos existen porque hacen posibles las interacciones culturales en las que nos movemos, de lo cual deducimos que las interacciones culturales humanas son sólo posibles a través de esta tricotomía de signos. Por fuera de la relación entre alguien que produce un signo y alguien que lo interpreta, el signo no existe. Dice San Agustín, al respecto, que “todo signo es al

* Artículo recibido el 18 de mayo de 2004 y arbitrado el 26 de mayo de 2004.

¹² Profesor del Departamento de Literatura de la Universidad Nacional de Colombia. E-mail: fjjuradv@colnodo.apc.org

mismo tiempo alguna cosa, pues lo que no es cosa alguna no es nada, pero no toda cosa es signo.” (cfr. *De la Doctrina cristiana*).

Ninguno de los tres signos se expresa de manera totalmente independiente, pues si bien hay siempre uno que predomina sobre los otros dos, entre ellos se establecen relaciones de complementariedad, aunque la interpretación converja en la manifestación simbólica, lingüístico-verbal (ordenamos la significación a través de palabras, sean orales o escritas). Como veremos, en el caso de las imágenes visuales en la publicidad, los signos-símbolos convencionales (las palabras) parecen estar reforzando el mensaje, o mensajes, que un icono, por ejemplo, busca movilizar.

De otro lado, si los signos son entidades que hacen que nos constituyamos como humanos, entonces a través de ellos aprendemos a ser-estar en el mundo: el movimiento triádico de estos signos nos permite acceder al conocimiento en un proceso que nunca se cierra, a no ser que perdamos totalmente los modos de razonar, que no es otra cosa que perder la potencia y la euforia del lenguaje. Entonces diremos que si aprendemos con los signos es porque también los producimos, lo cual nos indica que nuestra relación con ellos no es nunca pasiva. El signo como entidad pasiva no existe, porque su existencia depende siempre de la interpretación y toda interpretación es acto, fuerza, pulsión, movimiento, diálogo interior: es la dinámica del pensamiento; por eso Peirce decía que el hombre, en tanto que piensa, es un signo, es decir, es lenguaje. No que el lenguaje es un instrumento con el cual nos comunicamos, es que el hombre mismo es en sí lenguaje.

En la perspectiva que aquí nos proponemos nos interesa analizar los efectos de las imágenes (íconos), “fijas” o en movimiento, en el aprendizaje inicial de la lectura-escritura, dentro o fuera del contexto escolar. Las reflexiones de Román Gubern nos pueden ayudar en este despegue:

En nuestra cultura, se aprenden a leer las imágenes casi al mismo tiempo que se aprende a hablar, gracias a la inmersión social del niño. La lectura de imágenes se aprende con la ayuda de una pedagogía suave por parte de los padres, que identifican verbalmente para el menor las formas impresas en las publicaciones ilustradas, mientras que el aprendizaje del lenguaje verbal se produce por la repetición de fonemas y la incitación de los mayores. Y a veces las imágenes sirven de apoyo al aprendizaje verbal, y viceversa...(1996, 16)

La primera frase de Gubern es contundente, pero nos interesa el sentido de su reflexión no tanto para mostrar el protagonismo de los padres en el aprendizaje de los niños –que puede ser decisivo–, sino para mostrar cómo la inmersión social en el mundo de las imágenes, como el mundo en el que vivimos, modela aprendizajes tácitos –o no formales– de una gran potencia. En efecto, a partir de las investigaciones de Emilia Ferreiro, en una perspectiva sicogenética, y de Liliana Tolchinsky, en una perspectiva semiótica y pedagógica, hemos podido comprender cómo el niño cuando llega al jardín pre-escolar o al primer grado de la escuela primaria tiene ya un saber sobre lo que es leer y escribir. Nadie le ha enseñado de manera intencionada lo que es leer y escribir, pero él ha visto – más aún en los espacios urbanos– que la gente se orienta “leyendo mensajes” que circulan por el entorno: flechas, colores, figuras, avisos, números, sonidos... Y cuando no habita en espacios urbanos se encuentra con las etiquetas que los productos básicos para el consumo (café, chocolate, azúcar, sal, arroz, refrescos, crema dental, jabones, etc.) llevan consigo o disfruta repitiendo las propagandas que el aparato radial transmite.

De dónde proviene este saber intuitivo sobre la lectura-escritura, si no es del contacto que el niño, inmerso en la sociedad de la imagen visual, establece con los múltiples mensajes sincréticos que parecen llamarlo a comulgar, a compartir los significados de una manera epifánica, como lo son los textos callejeros, los textos-etiquetas o los textos de la pantalla chica o de los juegos interactivos, estos cada vez más protagónicos en esa otra escuela identificada como la no formal.

Volvamos sobre las reflexiones de Gubern, quien, como se ve, no ha incursionado de manera consistente en el análisis de las maneras como los niños construyen la lengua escrita. Lo que llama “pedagogía suave”, y que Bernstein denominaría pedagogía local (el adulto señalándole al niño la relación entre el dibujo y las palabras en un texto impreso), constituye sólo un modo para aprender el sentido del uso de la escritura en los libros; el niño, en efecto, aprende el movimiento que va de izquierda a derecha en la reconstrucción que el lector hace del mensaje escrito (hay lenguas cuya escritura se lee de manera contraria: de derecha a izquierda, como la lengua hebrea); por eso el niño habrá de señalarle a otros, con el índice, el recorrido que hace por la lectura de una frase, aunque sea un mensaje inventado en el mundo fantasioso que genera la interpretación del signo icónico (dibujos, fotografías, esquemas...).

Pero más allá de esta instrucción aprendida en la familia nos encontramos con el espíritu de la autonomía en el deseo de dominar un sistema extraño y es allí en donde el potencial hipotético del niño se activa de manera perenne. El niño no aprende a hablar porque lo ponen a repetir fonemas, sino porque quiere imitar para ser reconocido, esto es, para interactuar comunicativamente, así como querrá imitar a los mayores cuando leen y escriben. Esto, dentro de una lógica de razonamiento profundo. Cuando el niño dice “no cabo allí” está activando una hipótesis lingüística: el verbo es *caber*, luego por qué tendrá que decir “quepo” en lugar de “cabo”. Aprenderá, escuchando, que hay unos modos convenidos de hablar, como aprenderá también, y progresivamente, que hay unos modos convenidos para escribir; y este aprendizaje de la convencionalidad escrita, es importante resaltarlo, es permanente y nunca de carácter terminal, como algunos colegas maestros suponen cuando consideran que los niños al finalizar el primer grado ya deben saber escribir.

La lógica del razonamiento infantil, manifiesta en la oralidad, permanecerá también en el contacto con esa materia que sirve para leer. En principio aprenderá a leer por vía icónica, al retener en la memoria a largo plazo las imágenes “fijas”, o estables, con las que se familiariza cotidianamente; entonces en la cafetería o en la tienda del barrio podrá reconocer palabras como Coca-cola, Sprite, chocolatina, colombina, Comapán, Boliqueso, Manimoto, helado..., en una asociación entre la cosa-comestible y la palabra que la nombra, que hacen posible la representación icónica; aquí la palabra para el niño no es una construcción lingüística, sino icónica, pues el niño lee y construye mentalmente una imagen, aprendida a través de la vista, del tacto, del olfato y del gusto, vinculada con la atracción hacia la cosa nombrada: si lee o escribe Coca-cola es porque ha internalizado el icono de ese envase con letras rojas y con trazo cursivo en su cara externa, que le resulta agradable a la vista y que lo provoca.

Es por esto que Liliana Tolchinsky inicia su libro *Aprendizaje del lenguaje escrito* (1993) mostrando los asombros de una maestra, cuando confirma cómo los niños aprenden a leer y a escribir sin pasar por la copia rutinaria y mecánica de grafías y palabras que nada tienen que ver con la vida de los niños:

Lo que había pensado es que en una de las sesiones de trabajo iba a dar a cada grupo varias revistas de actualidad y de deportes –Cambio 16, Time, Hola– con la consigna de buscar “caras conocidas”, personajes conocidos. A ver cuántos rostros de personajes reconocen los niños. Después, preguntaría los nombres de aquellos que los niños reconocen. Posteriormente, buscarían en los textos los nombres correspondientes. Lo podrían entonces recortar y pegar.

Algo similar haría con bebidas (*Schweppes*, Coca-Cola, La casera, *Kas*); ésas sí serían inmediatamente conocidas por la mayoría de los niños –y todo el abecedario y sus combinaciones estarían en sus nombres– Finalmente, toda la información proveniente de la televisión, de la publicidad, se convertiría en aliada. *Cocodrilo Dundee* y *Las tortugas Ninja* se leerían no sólo fuera de la escuela, sino también en clase.

Muchas restricciones que habían regulado su manera de enseñar se habían levantado de pronto. Antes había palabras fáciles o difíciles, según la combinación de sonidos o letras; ahora había palabras necesarias o inútiles, según la situación precisa en la que los niños necesitaban escribir. Si había que escribir “mandarina” o “aceite” porque estaban construyendo un supermercado, estas palabras eran más fáciles que “papá”. Eran más fáciles porque eran las necesarias para el supermercado.

El criterio para decidir los textos no sería un criterio fonológico, sino un criterio estético, funcional o de interés científico. No comenzaría ni por las vocales ni por las consonantes, ni por las sílabas directas ni por las sílabas invertidas. Leerían y trabajarían cuentos, fábulas, canciones, poesías, refranes, enciclopedias, diccionarios...(1993: 28, 29)

Tolchinsky invita a los maestros a trabajar con la diversidad de textos que circulan en el seno de la cultura, lo cual implica un proceso de reciclaje de impresos para la escuela; se trata de adelantar campañas para recoger los periódicos y las revistas entre quienes tienen suscripción y así mantener, por ejemplo, una hemeroteca en el aula. Pero también para ampliar cada vez más el acervo de textos auténticos (antologías y enciclopedias, libros de autores clásicos, aventuras con dibujos, películas en formato VHS...), más allá de las cartillas. Por donde queramos mirarlos, estos materiales promueven la interpretación desde los relieves icónicos (fotografías, dibujos, esquemas) que invitan a leer.

Las diferencias entre los textos genuinos, impregnados de ilustraciones vivas, y los libros de texto radican en el carácter estereotipado y artificial de las imágenes en estos últimos (una mamá, unas uvas, un indio, una iglesia, un enano...); al contrario, son íconos vivos y sugerentes lo que hallamos en las revistas y los periódicos: Shakira, Juanes, Celia Cruz, Natalia París, Juan Pablo Montoya, Botero, Patarroyo, García Márquez, Mutis, el metro de Medellín, los buses articulados del transmilenio en Bogotá, jugadores del América o del Medellín, los patinadores colombianos... Cada icono insinúa una narración –una historia– y un modo de argumentar; por eso, los niños quieren volver a representarlos, sea a través del dibujo o a través de garabatos y combinaciones diversas de grafías y seudografías (números, letras al revés, notaciones no convencionales...).

Todos los que en algún momento hemos estado en un aula con los niños sabemos de su avidez por identificar y nombrar, oralmente y por escrito, las cosas y las personas que se representan en los medios impresos, en la publicidad y en la televisión. No así en las cartillas tradicionales, sobre las cuales Bettelheim ha dicho que resultan aburridísimas y

constituyen un insulto a la inteligencia del niño, cuando al llegar a la escuela se encuentran con cierta forma de alienación:

... después de leer palabras porque les resulta divertido hacerlo, los niños esperan que venga algo aún más interesante. Es en este punto crucial donde se encuentran carencias en las cartillas de lectura, ya que se pretende que los ejercicios repetitivos constituyan una historia que puede disfrutarse. Cuando la historia expresada en los ejercicios es estúpida, aburrida y ofensiva para la inteligencia, la dignidad y la incipiente capacidad de asimilación de conocimientos del pequeño, la habilidad que se obtiene entonces leyendo dicha historia pierde sentido...(Bettelheim, 1983:17)

Y Bettelheim da un ejemplo de esas rutinas e historias insulsas: “Nan tenía una almohadilla. Nan tenía una almohadilla color canela. Dan corría. Dan corrió hasta la almohadilla...”. Es decir, un mundo sin provocaciones, con frases triviales para identificar fonemas y grafías, propio de una visión prescriptiva en la enseñanza de la lectura y la escritura. En estos casos, la iconicidad, como signo generador de narración y argumentación, en esta cultura de los íconos, reiteramos, a la que pertenecemos, es muy débil o se le da poca importancia, es asumir la escuela como el espacio exclusivo de la letra, de espaldas al mundo, a este mundo que es el mundo de la imagen.

Ahora, aclaremos una cosa: el aprendizaje que el niño realiza a través de la imagen, sea publicitaria, artística o informativa-noticiosa, no se restringe a la asociación entre imagen y palabra, pues también el niño interpreta la imagen en sí, como una totalidad orgánica productora de sentido. Es decir, sabe leer la imagen según diversas perspectivas semánticas y hasta donde su propia enciclopedia se lo permita. A continuación vamos a presentar un ejemplo, de lo que llamamos imagen fija y desde la cual los docentes pueden planear proyectos de aula: el tabaquismo, cómo se hacen las propagandas, las campañas por el “cambio social”, etc., apuntando hacia contextos provocadores para la discusión argumentada de los niños y el acercamiento al dominio de la convención escrita.

Se trata de una imagen publicitaria que aparece en la primera página de la revista Cambio, N° 505 (febrero, 2003), editada en Colombia. En ella observamos un conjunto de cigarrillos en posición vertical, amarrados por un cordel tricolor, que simboliza la bandera de Colombia. Proyectada en una pantalla o en la pared (en acetato o en video) la imagen es sugestiva por el carácter figurado que la constituye.

Para trabajar en el aula con la conjetura, o las hipótesis posibles, podemos preguntar por las cosas representadas allí –es la enumeración, como primer paso: hay cigarrillos, un cordel, palabras, cajetillas, dos logotipos, colores de fondo–; luego, preguntar por los rasgos o cualidades de dichas cosas –es la descripción, como segundo paso–: los cigarrillos están parados y agrupados por el cordel tricolor; las tres cajetillas corresponden a la marca Mustang y se destacan por los colores azul, rojo y verde y la imagen de un caballito parado sobre las patas; los colores de fondo son el azul (arriba) y el amarillo (abajo); los dos logotipos aparecen como autores responsables del mensaje y corresponden a Protabaco y a un programa de divulgación de los sentimientos patrios (“Siente tu bandera. Cree en tu país”).

Hace parte también de la descripción el reconocimiento gráfico de las palabras: en la parte de arriba, el enunciado “Unidos hacemos el cambio”, luego, hacia el centro, en los cigarrillos, la marca Mustang, que se repite en las tres cajetillas, debajo de las cuales

aparece el enunciado “es tu sabor”; finalmente, en los dos extremos de la parte de abajo aparecen los dos logotipos en una simetría perfecta.

El juego de la interpretación del icono, con los niños, consistiría primero en enumerar y describir, para desde allí proceder a desmontar los recursos a los que ha acudido el publicista para presentarnos dicha imagen, y descubrir así el modo como se construye el efecto visual que sentimos. El paso que sigue es el de la narración, entendida como la representación de una acción, la identificación de algo que ocurre, pues aunque la imagen sea “fija”, por cuanto aparece en la superficie del papel, es indudable que su configuración produce el efecto de una acción; por lo tanto, la pregunta que hay que lanzar es la de qué es lo que ocurre en dicha representación. Si en la fase uno, al enumerar y describir, podemos hablar de una lectura literal de la imagen, ahora con la narración podremos hablar de una lectura inferencial.

Como se observa, la fuerza del icono produce el efecto de la personificación; frente a la pregunta: qué ocurre allí, los niños dirán que son como personas que se han agrupado y que están unidos por la cuerda tricolor; podrán entonces conjeturar sobre lo que dice el enunciado de la parte superior: “Unidos hacemos el cambio”; podrán también hacer tentativas de interpretación en torno a la significación de los colores, como los de la bandera e identificar la alusión a Colombia, o reconocer la relevancia del azul, que connota suavidad, equilibrio y tranquilidad: sugerido esto, si “Unidos hacemos el Cambio”.

La publicidad se vale de argucias para alcanzar sus propósitos, es una de las conclusiones que se desprende de este modo inferencial de leer: nos encontramos con el símil y con la metáfora, como recursos fundamentales en la elaboración estética del mensaje publicitario. La metáfora en esta imagen visual está determinada por la relación entre la unión (de las personas) y el cambio (del país: tricolor, a la manera de una metonimia). Entonces la interpretación se mueve hacia lo que llamamos la lectura crítica, al descubrir el solapamiento de una intención política, que es coherente con los principios ideológicos del medio impreso (la revista Cambio) en el que aparece la publicidad, que a su vez explota la coyuntura política del país.

Más allá del reconocimiento del matiz político, nos encontramos con la sutileza en el modo de persuadir hacia el deseo de fumar, también en una coyuntura de campañas en contra del tabaquismo. Tenemos entonces tres mensajes publicitados en una misma construcción icónica: la invitación sutil al consumo de una marca de cigarrillos; la divulgación de un mensaje político (en contra de... hay que unirse para hacer el cambio) y la promoción de la revista Cambio.

La lectura crítica presupone el diálogo intertextual, es decir, la relación dialogante entre un texto, como el anterior, y otros que lo complementan (como metatextos) o que lo interrogan: es el caso, de un lado, de otro diseño publicitario para el mismo producto y, de otro lado, de una representación asociada con un ahorcamiento-muerte del cigarrillo. En el primero, los cigarrillos ya no aparecen agrupados y parados, sino acostados en un movimiento circular que sugiere también el cambio; ahora la consigna es: “Démosle un giro positivo a Colombia”. En el segundo, el cigarrillo está encendido y la cuerda, con un nudo, en lugar de unir, ahorca, es decir, aísla (cfr. imágenes).

Se trata también del símil metafórico en los dos casos: los cigarrillos simulando un movimiento circular, a la manera de una máquina (el signo de la productividad), con un azul de fondo que connota de nuevo equilibrio y que contrasta muy bien con el color blanco de los cigarrillos; obsérvese la simetría entre el icono central (como núcleo),

conformado por banderas, y el efecto de movimiento de las dos situaciones (la del centro y la de la periferia). De nuevo constatamos cómo la imagen fija en impresos es también una imagen en movimiento en el momento en que alguien la lee.

El cigarrillo con el nudo apretado hace evocar a una persona fumadora, ahorcándose ella misma. A diferencia de las otras dos imágenes, simuladoras de movimientos vitales (paradójico, tratándose de cigarrillos), esta imagen es generadora de desagrado y es propia de lo que llamamos tradicionalmente “imagen fuerte”. El mensaje es más directo y “más educativo”, pero también se inscribe en el ámbito de la publicidad: en defensa de la salud y en contra del cigarrillo.

Hemos podido observar cómo la imagen fija es también una imagen en movimiento, lo cual nos permite reconocer la dimensión narrativa que subyace en ella; el movimiento es construido por el lector al interpretar las imágenes, pues ellas mismas demandan de su lector una actividad cooperadora que es la de hacer vivir las imágenes, percibiéndolas según el modelamiento que la imagen hace de su lector. Es algo similar a lo que ocurre con los textos lingüístico-verbales, que sólo existen, o viven, porque el lector los interpreta.

La imagen en movimiento propiamente dicha es la que hallamos en la televisión o en el cine. A continuación introduciremos algunas reflexiones respecto al uso de la televisión y sus efectos pedagógicos, cuando es asumida como vehículo de textos, provocador de interacciones en el aula y suscitadora de la necesidad de escribir. En primer lugar, consideraremos que sólo la escuela puede ayudar en el propósito de la desalienación a la que puede conducir la televisión cuando los niños no son acompañados en las contrajornadas escolares. En segundo lugar es necesario reconocer el carácter ambivalente de las críticas a la televisión.

Se le achaca a la televisión –nos dice Gardner– el ser la causante de los grandes “males de nuestra atribulada sociedad”, al considerar que en ella se encuentra el origen de la violencia, el desinterés hacia la lectura, la deserción y la repitencia escolar; sin embargo, a todos nos gusta ver televisión y a los niños mucho más; ese tipo de prejuicios encubren las causas sociales, económicas y políticas, que en el fondo son las que condicionan las grandes desigualdades y la intolerancia.

Hoy es un hecho el paso de la cultura gutemberiana a la cultura de la imagen televisual, y en lugar de satanizar este medio la escuela tiene que aprovecharlo al máximo, con criterio pedagógico y con la convicción de que puede ser un dispositivo para potenciar la interpretación crítica de los mensajes. Gardner ha podido mostrar, en *Arte, mente y cerebro*, la agilidad de los niños de pre-escolar para reconocer los cambios de escena, los efectos sonoros y el aceleramiento de los hechos proyectados; esta experiencia de lectura de imágenes en movimiento, a nuestro modo de ver, no es más que una condición previa para acercarlos al mundo de los libros y para propiciar condiciones de interacción oral.

Los puntos de vista de Eco y de Gardner son convergentes, al respecto; ven en el mensaje televisivo un tipo de discurso que forma y modela a los sujetos; es el análisis de este modelamiento, descubierto por los propios niños a través del juego con la conjetura y según índices pedagógicos, lo que contribuye a la alfabetización crítica. Así como con la imagen fija los niños incorporan en su repertorio icónico unidades verbales, la imagen en movimiento de la televisión es también un medio que contribuye al reconocimiento paulatino de la palabra, como construcción convencional. En principio, se trata de cómo hacer para que el contacto con el medio en el aula sea un pretexto para cualificar los

modos de leer la imagen y promueva el juego con la escritura. Dos experiencias podemos referenciar en este ámbito.

Hemos trabajado con maestras cuyo proyecto pedagógico gira alrededor del análisis del discurso publicitario; en el proceso se han organizado corpus y los niños han escogido propagandas para descubrir cómo están hechas y para qué sirven. Entre estas propagandas están las de la televisión, de las cuales destacamos dos: la de Soflán y la de Sprite. En la primera aparece una perra de raza *golden retriever* conduciendo a sus cachorros hacia el gabinete de un baño y luego arropándolos. En la segunda aparece un jugador de fútbol tomando una bebida, mientras es grabado; al terminar la grabación escupe la bebida.

Luego de ver las propagandas, los niños escogen una, sobre la cual enumeran, describen, narran y argumentan. En este ejercicio paulatinamente van descubriendo las estratagemas de la publicidad; si los niños ya dominan la convención, escriben siguiendo tal orden; si no dominan todavía la convención, lo hacen de manera oral. El ejercicio de la atención sobre las cosas que se representan en la propaganda ha de ser tenido en cuenta cuando se pase a la lectura de un cuento literario o de una noticia, pues se trata de buscar las conexiones entre dos tipos de sustancia de expresión: la imagen en movimiento y las construcciones lingüístico-verbales, que a su vez son generadoras de imágenes visuales en la mente.

La otra experiencia está vinculada con el uso del documental. La maestra trabaja alrededor de los desastres y de los accidentes que vivimos los seres humanos. En una sesión los niños de primer grado ven con su maestra un documental en video sobre calamidad y desastres. Luego de seguir los hechos narrados en la pantalla los niños opinan sobre lo observado. Posteriormente la maestra solicita dibujar lo que entendieron y escribirlo, según un cuadro, ya muy familiar entre los niños, en el que van registrando el aprendizaje de la escritura. Un análisis de estos escritos (cfr. imágenes) nos permite observar las diferencias de ritmo en el dominio de la convención escrita, diferencias mas no déficit intelectual.

Finalmente, me parece de gran importancia recoger aquí algunas impresiones que Roland Barthes señala como fundamentales en la asunción de la escritura como una práctica vivificante y edificante de nuestras vidas; ello, por cuanto creo que todo maestro ha de vivir con deseo e intensidad la experiencia de la escritura-lectura, para así hacerlo sentir a los niños que se inician en este aprendizaje. Dice Barthes, en *Diez razones para escribir*:

- 1) por una necesidad de placer que, como es sabido, guarda relación con el encanto erótico;
- 2) porque la escritura descentra el habla, el individuo, la persona, realiza un trabajo cuyo origen es indiscernible;
- 3) para poner en práctica un don, satisfacer una actividad distintiva, producir una diferencia;
- 4) para ser reconocido, gratificado, amado, discutido, confirmado;
- 5) para cumplir cometidos ideológicos o contra-ideológicos;
- 6) para obedecer las órdenes terminantes de una tipología secreta, de una distribución combatiente, de una evaluación permanente;
- 7) para satisfacer a amigos e irritar a enemigos;
- 8) para contribuir a agrietar el sistema simbólico de nuestra sociedad;
- 9) para producir sentidos nuevos, es decir, fuerzas nuevas, apoderarse de las cosas de una manera nueva, socavar y cambiar la subyugación de los sentidos;

10) finalmente, y tal como resulta de la multiplicidad y la contradicción deliberadas de estas razones, para desbaratar la idea, el ídolo, el fetiche de la Determinación Única, de la Causa (causalidad y "causa noble"), y acreditar así el valor superior de una actividad pluralista, sin causalidad, finalidad ni generalidad, como lo es el texto mismo.

Referencias bibliográficas

Barthes, Roland. *Variaciones sobre la escritura*. Barcelona: Paidós, 2002.

Bourdieu, Pierre. *Sobre la televisión*. Barcelona: Anagrama, 1996.

Balada, Marta, y Juanola, Roser. *La educación visual en la escuela*. Barcelona: Paidós, 1987.

Bettelheim, Bruno, y Karen, Zalen. *Aprender a leer*. Barcelona: Grijalbo, 1983.

Charadeau, Patrick. *El discurso de la información. La construcción del espejo social*. Barcelona: Gedisa, 2003.

Eco, Humberto. *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen, 1968.

_____. *Cinco escritos morales*. Barcelona: Lumen, 1998.

_____. *La estrategia de la ilusión*. Barcelona: Lumen, 1986.

Gardner, Howard. *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Paidós, 1988.

_____. *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1994.

Gómez Segura, Eugenio. *Educación en la era mediática. Una realidad virtual*. Barcelona: Belaterra, 2003.

Gubern, Román. *Del bisonte a la realidad virtual*. Barcelona: Anagrama, 1996.

_____. *El eros electrónico*. Madrid: Taurus, 2000.

González, César. *Apuntes acerca de la representación*. México: UNAM, 1997.

Manuel, Alberto. *Leyendo imágenes*. Bogotá: Norma, 2002.

Tolchinsky, Liliana. *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos, 1993.

Viches, Lorenzo. *La lectura de la imagen*. Barcelona: Paidós, 1986.

Zavala, Lauro. "Entre la seducción y la historia: notas sobre la recepción cinematográfica", en *Acta Poética*, N° 11. México: UNAM, 1990.