



LA IMAGEN: UN MEDIO EN DISPUTA PARA LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

MÓNICA CONTRERAS SAIZ*

EUGENIA VARELA SARMIENTO**

ANDRÉS ALARCÓN JIMÉNEZ***

Grupo de Trabajo de Clacso: Formación docente y Pensamiento crítico

INTRODUCCIÓN

En este artículo se discute la importancia de la imagen en el desarrollo del pensamiento crítico, teniendo en cuenta cuáles son sus efectos a partir de tres miradas diferentes. Se consideran algunos de sus usos políticos y culturales en el marco de un sistema educativo regido por agentes de diversos campos que pretenden delimitar el significado de “crítico”. Se contemplan algunas de las expresiones y estrategias culturales de consumo de imágenes diferentes de las *escolarizadas*, que pueden promover el desarrollo de formas de pensar críticas.

LA IMAGEN Y EL ESPECTADOR

Las relaciones de la imagen con otros medios son variadas y tienen implicaciones profundas para su lectura y comprensión. La imagen por sí sola puede ser leída y comprendida en tanto sus usos fomentan la reflexión e inspiran al pensamiento. Sin embargo, la relación que por ejemplo tiene la

imagen con el texto dentro del libro se torna una estrategia pedagógica altamente eficaz para vehicular información¹. La imagen que acompaña al texto es un instrumento didáctico tanto para quienes saben leerla como para los *analfabetas*. La imagen funciona como una herramienta de apoyo en el proceso de comprensión del mensaje que se quiere transmitir; sin embargo la imagen que acompaña al texto escrito no transmite exactamente la misma información². Aunque la idea se conserva, la imagen juega con otros elementos³ que el texto registra de modo diferente. Mientras que la imagen *muestra* de inmediato un movimiento, una acción, un momento, el texto la describe de forma acompañada. El lector va con el tiempo de la lectura, acompañando la acción. Sin embargo, mientras que el texto proporciona un conjunto de elementos para que el lector *imagine* la acción, la imagen la ilustra, acaparando la atención del lector-espectador. No obstante, tanto el texto como la ima-

* Docente en el Institute for Latin American Studies. Freie Universität Berlin. Historiadora Universidad Nacional de Colombia. Master y PhD en Historia. Freie Universität Berlin.

** Docente investigadora en la Universidad de la Salle. Literata Universidad Nacional de Colombia. Maestría en letras y lenguas: especialidad en literatura francesa, Université Paris 8; PhD en Lengua y literatura francesa Université Paris 8. Francia

*** Docente investigador en la Universidad el Bosque. Antropólogo. Universidad Nacional de Colombia. Master y PhD en Historia, UNICAMP, Sp, Brasil.

1 Véase en Roger Chartier: (1987). *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien régime*. Paris: Seuil; (1989). *Le monde comme représentation*. PERSEE. Recuperado de: http://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1989_num_44_6_283667; (1994). *The order of books: readers, authors, and libraries in Europe between the 14th and 18th Centuries*. Stanford: University Press.

2 Bassy, Alain-Marie. (1990). “Le Texte et l’image”. *Histoire de l’édition française II, Le Livre triomphant*. Direction de Roger Chartier et Henri-Jean Martin, Paris: Fayard.

3 Estos elementos son el tiempo y el espacio.

gen ofrecen diversidad de lecturas y pueden proporcionar diversidad de reflexiones a partir de una misma idea. La imagen amplía el sentido del texto y lo hace con un mayor grado de efectividad.

Por ejemplo, podemos hablar del lector-espectador del siglo XVIII⁴ que leía libros con imágenes que él no necesitaba realmente, porque comprendía el texto. Allí, la imagen no pretendía hacer comprensible un texto incomprensible para un no-lector, sino más bien pensaba en él y en lector como un *espectador visual*. La imagen no aparece ante el hombre ilustrado más que para potenciar su imaginación, que el texto instiga y que la imagen refuerza. Ahora bien, el mensaje que resulta de leer la imagen con el texto es diferente, ya que una lectura textual implica que se construyan razonamientos a medida que se piensa acerca de lo que se lee. La imagen, por su lado, aislada del texto, puede hacer que el lector no quiera ir más allá de lo que ella le muestra. Pero la imagen asociada al texto estimula y hace más efectivo el proceso de lectura. La relación texto-imagen enriquece el pensamiento y puede resultar en una reflexión **doblemente** crítica.

IMAGEN COMO MEDIO TRANSFORMADOR

McLuhan (1985, pp. 50-58) recuenta la experiencia de un antropólogo que llevó el cinematógrafo a una comunidad *africana* de arraigada tradición oral. Cuando interrogados sobre la experiencia, los espectadores revelaron que su mirada se concentró en lugares del fotograma diferentes de los que, por naturaleza, indicaba la lógica de la película. La mirada *moderna* del proyeccionista antropólogo que encontraba peculiar tales testimonios era escolarizada y educada.

El antropólogo McLuhan daba por sentado las tecnologías visuales y audiovisuales⁵ con su propia historia cultural, mientras que sus sujetos de estudio apenas comenzaban a entrar en contacto con ellas y por ende, a ser afectados por ellas. Los efectos sobre el espectador de la imagen y de su montaje, es decir, cuando se transforma en una *narrativa*⁶, son orgánicos⁷. Ver el mundo de forma distinta a partir del montaje de conjuntos imagéticos es resultado de un entrenamiento que el antropólogo tuvo desde pequeño y sus sujetos no. Si entendemos “entrenamiento” como sinónimo de “educación *escolar*”, tenemos que la *imagen*, en cuanto medio, modifica cada cuerpo, reorgani-

4 La explicación de la estética de lo sublime del siglo de las luces nos da un sentido para comprender la compañía que le hace la imagen al texto.

5 Véase al respecto, entre otros, a J. Crary (1992) *Techniques of the Observer: On Vision and Modernity in the 19th Century*. The MIT Press, W. Ivins Jr. (1969), *Prints and Visual Communication*. The MIT Press o Panofsky (2016), (2016). *La perspectiva como «forma simbólica»*. Barcelona: Tusquets Editores

6 Pensamos en este concepto de “montaje” a partir de Benjamin (2009). *Passagens*. Sobre las **narrativas** véanse: Herman, D. (2007). *The Cambridge companion to narrative*. Cambridge: Cambridge University Press. Keen, S. (2006). *A Theory of Narrative Empathy*. *Narrative*, 14(3), 207-236. Phelan, J., & Rabinowitz, P. J. (2008). *A companion to narrative theory*. Malden; Oxford: Blackwell.

7 Y por medio de sus acciones, en la realidad de otros, del universo material y sociocultural a lo largo de su desarrollo como ser humano.

za nuestra *subjetividad*⁸ en un proceso que, por las características del sistema educativo, es más rápido y efectivo. Por medio de la escolarización se adquiere una nueva mirada del mundo particular, pero sincronizado con la de los otros escolares; se desarrolla una perspectiva artificial a partir de los artilugios artísticos y tecnológicos, y ellos se tornan extensiones de nuestro cuerpo.

Cuando se piensa en el rol formador de la imagen evocamos entonces a los medios masivos de comunicación, las industrias culturales, que ejercieron un rol primordial en la constitución del proceso, homogeneizante culturalmente hablando, de enculturación a nivel global. La *alfabetización* torna al lector-espectador en un usuario culto o civilizado. El gusto por ciertos tipos de cine específicos, de obras de arte, novelas ilustradas, de series o telenovelas es, por otro lado, un proceso de subjetivación en contextos sociales y culturales específicos. Se *aprende* a “consumirlas”. Pero esto poco tiene que ver con el desarrollo del pensamiento crítico y si con el estético: de hecho, lo “crítico” parece adquirir en ese contexto, unas connotaciones específicas en relación al gusto por reproducir formas de pensar y actuar⁹.

Si podemos decir que vivimos en un universo donde la “realidad” son los medios, el problema inmediato es, entonces, saber cómo generar el efecto deseado para nuestro proyecto escolar. Tendremos que considerar los problemas del medio en sí, del campo político y económico dominante que lo produce y usa con fines diversos, así como los de los lectores-espectadores que, no solo también crean imágenes y las usan, sino que en esos casos, como en el ejemplo de McLuhan, las montan y editan como narrativas con intereses y fines diferentes.

TELEVISIÓN Y CONCIENCIA HISTÓRICA

La telenovela es un género televisivo latinoamericano que goza de una amplia recepción. Ha sido catalogada como uno de los productos industriales culturales de mayor éxito y difusión a nivel global (Escudero, 2002, p. 63). En diferentes países de la región, en la última década, se han producido y transmitido telenovelas que tratan aspectos de las historias nacionales recientes, como por ejemplo los desaparecidos en la dictadura argentina, la defensa y violación de los derechos humanos durante el régimen de Pinochet en Chile, los años de la represión estatal bajo la dictadura militar en Brasil o el conflicto armado colombiano.

En el caso colombiano, dos telenovelas que narran el pasado reciente y que no pasaron desapercibidas ni para la esfera pública, ni para la gran audiencia fueron: *Escobar, el patrón del mal* (Caracol, 2012) y *Tres Caínes*

8 El fenómeno que McLuhan estudió durante su carrera ha sido, de cierta forma, corroborado por estudios recientes que demuestran una relación causal directa entre los textos leídos, variaciones observables en el cerebro del lector y su comportamiento. Véase para ello Berns, G. S., Blaine, K., Prietula, M. J., & Pye, B. E. (2013). “Short- and Long-Term Effects of a Novel on Connectivity in the Brain”. *Brain Connectivity Brain Connectivity*, 3(6), 590-600.

9 Véase Bourdieu, P., & Bennett, T. (1986). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste* (1 edition). London: Routledge y Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1999). *La Reproducción: éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.

(RCN, 2013). Ambas guardan en común no sólo que han alcanzado públicos que van más allá de las fronteras nacionales -y posiblemente inspiraron otras producciones en los nuevos formatos de la teleseries en la web, como *Narcos* (Netflix, 2015)-, sino que, además, sus realizadores manifestaron que con estas telenovelas querían “construir la memoria histórica” de hechos que afectaron la historia reciente colombiana¹⁰.

Las telenovelas, en tanto transmisoras de conocimiento histórico, nos permiten ubicar su análisis en dos amplios campos disciplinares: la historia pública y la didáctica de la historia. Desde la primera, una de las discusiones centrales ha girado en torno al papel del público que consume representaciones populares del pasado, preguntándose si se trata de un público que consume su propio pasado de manera pasiva o de manera activa y crítica (Liddington, 2002, p 90). Es decir, si la imagen tal como se les presenta desde un punto de vista audiovisual, permite la reflexión o solo deja una impronta sin crítica. Desde la segunda, la didáctica de la historia, la discusión gira en torno al desarrollo y exploración de la conciencia histórica¹¹ de los individuos, a la cual los investigadores le atribuyen un papel importante para la solución de problemas actuales. Las telenovelas, como producto de la cultura popular latinoamericana, se convierten en un objeto de estudio que puede apreciarse como una de las representaciones de la cultura histórica y como consecuencia de la conciencia histórica de sus productores y efecto/influjo de la conciencia histórica del público.

En tales términos, la imagen audiovisual de la telenovela reproducida en la televisión puede funcionar como un escenario de pensamiento del individuo que lo transporta hacia un pasado, lo sitúa en un presente y lo proyecta hacia un futuro. Es decir, que lo convierte en un individuo ubicado en un tiempo y en un espacio específico; este pensamiento, como lo enunciamos en la relación de la imagen y el texto, no es exclusivamente el desarrollo de un pensamiento crítico o reflexivo, pero tiene la facultad de permitirlo.

REFLEXIONES FINALES

El concepto de “pensamiento crítico” nos ha conducido a constatar que existe una necesidad sociocultural por su implementación dentro del sistema educativo, pero ese proceso confronta problemáticas diversas relacionadas con los entornos políticos y económicos del presente. A pesar de la variedad de medios de transmisión de “conocimientos” con el propósito pedagógico de desarrollar el

10 Durán, Diana. (2009). El Espectador, “La parábola televisada de Pablo Escobar”, 11.07.2009, <http://www.elespectador.com/print/170884>, fecha de consulta: 30.06.2014.

11 Para investigar la conciencia histórica, Jörn Rüsen creó la categoría cultura histórica *Geschichtskultur* que se refiere a las formas en que se manifiesta la conciencia histórica (Rüsen 1994). Rüsen ha definido la conciencia histórica como un proceso mental en el que diversas operaciones de la conciencia están relacionadas con la historia, a través de las cuales un individuo y/o una sociedad crea una relación activa con su pasado mediante una experiencia temporal, que debe ser percibida e interpretada antes de volverse elemento de orientación y motivación en la vida humana. En términos generales conciencia histórica es cómo la gente del común entiende el pasado y lo proyecta en su cotidianidad y hacia un futuro cercano.

pensamiento crítico, de su evidente efecto orgánico en el individuo y en las comunidades, y de la existencia de múltiples estrategias que se apropian de las manufacturas culturales populares como las telenovelas, el desarrollo de competencias básicas se puede ver truncado por la fuerte presión ejercida sobre los individuos, de políticas públicas *coloniales*, propias del Barroco católico americano¹². Es decir, sobre las formas de leer e interpretar y usar las imágenes enmarcadas en políticas públicas aplicadas al sistema escolar que se implementa para educar ciudadanos. El significado del término “crítico”, asociado al de “pensamiento” se somete a tales presiones. Se evidencia una lucha de sentidos dentro de un conflicto de difícil resolución en tiempos donde proliferan autoritarismos nostálgicos de lo colonial.

Cabe esperar, en ese sentido, que las estrategias de consumo¹³, es decir, la creatividad propia de las estrategias culturales de apropiación de tales presiones ejercidas desde arriba sobre comunidades e individuos, permitan florecer distintas formas de pensar críticamente. No por su origen son menos “críticas” que las planeadas desde las instituciones educativas, que siempre estarán adscritas a los campos del poder.

BIBLIOGRAFÍA

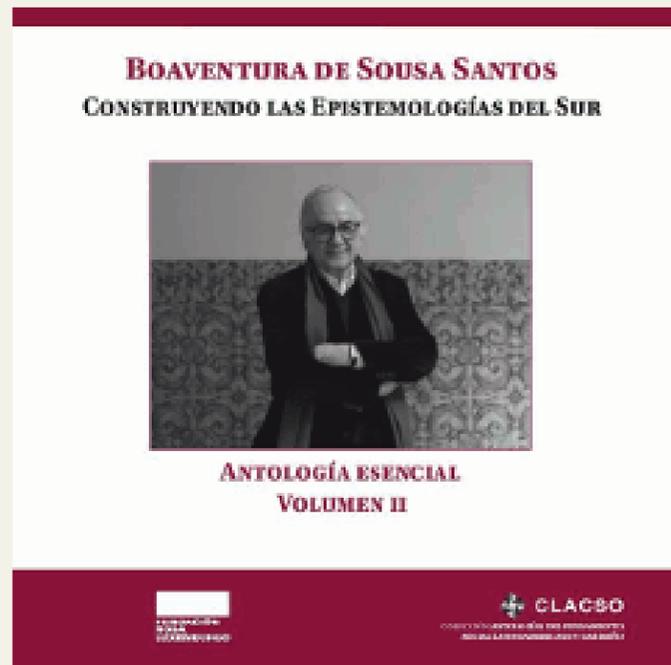
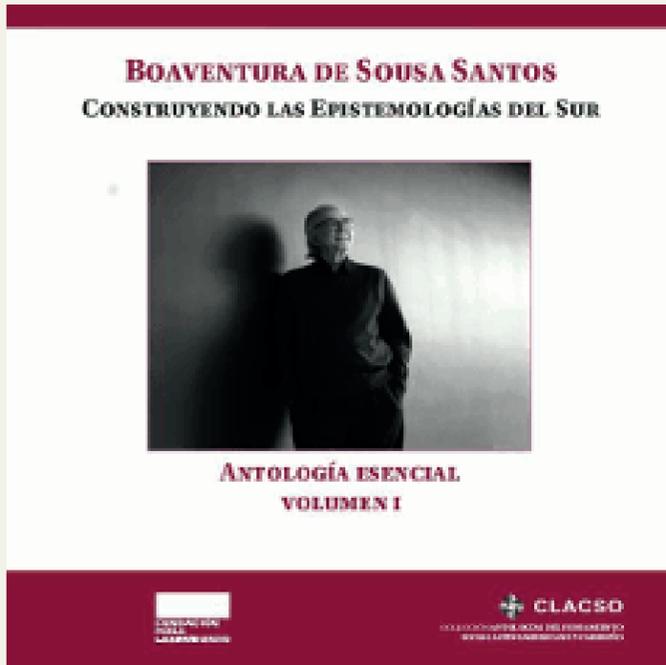
- Escudero, L. (2002). Television viewers and the telenovela: Establishing a media contract. In: *Manchester Metropolitan University. (Hg.): Cultura popular. Studies in spanish and latin american popular culture*, (pp. 263-270). New York: Oxford.
- Liddington, J. (2002). “What is public history? Publics and their pasts, meanings and practices”. *Oral History*, 30(1), 83-93.
- McLuhan, M. (1985). *La Galaxia Gutenberg*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Rüsen, J. (1994). „Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken“. In: *Historische Orientierung: Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden*, (pp. 3-26). Colonia: Böhlau.

12 Véase Gruzinski, S. (1994). *La guerra de las imágenes: de Cristóbal Colón a «Blade runner» (1492-2019)*. México: Fondo de Cultura Económica.

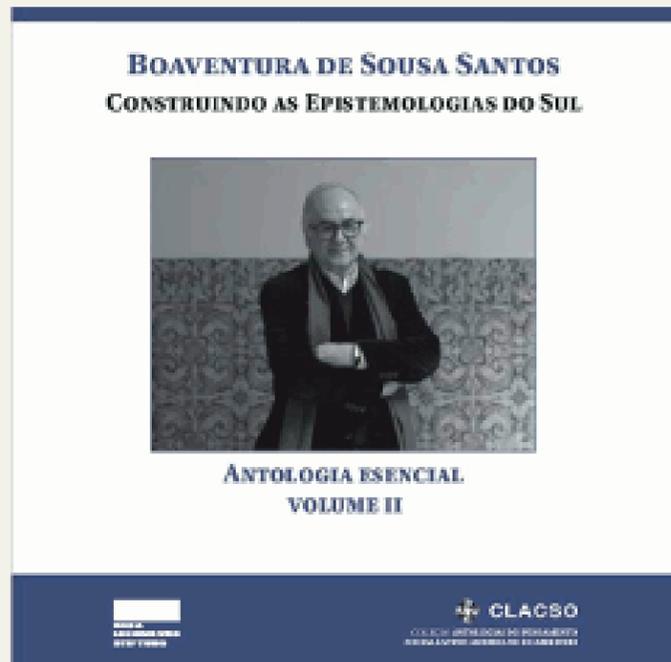
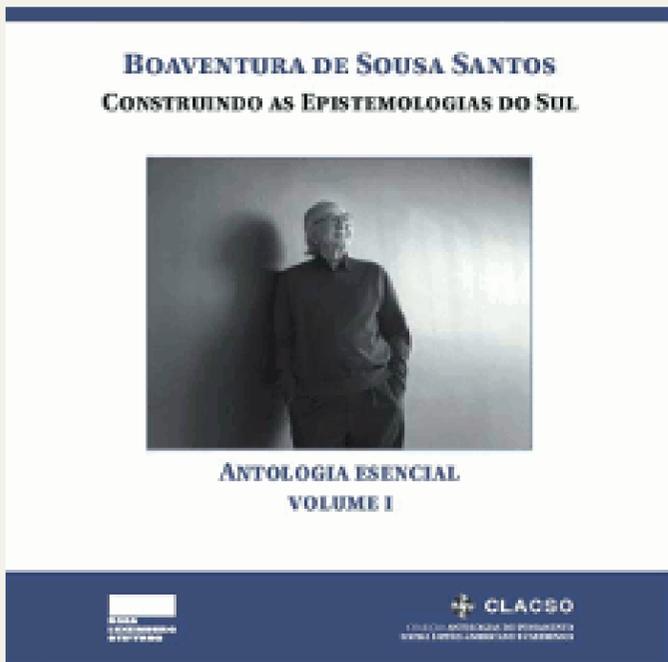
13 Certeau, M. de. (1984). *The practice of everyday life*. Berkeley: University of California Press.

BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS

CONSTRUYENDO LAS EPISTEMOLOGÍAS DEL SUR



CONSTRUINDO AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL



CLACSO - Fundación Rosa Luxemburgo

Colección Antologías del Pensamiento
Social Latinoamericano y Caribeño



LIBROS
REVISTAS
ENCICLOPEDIAS
COLECCIONES



LIBRERÍA
LATINOAMERICANA
y CARIBEÑA de
CIENCIAS SOCIALES

www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana

