https://doi.org/10.29197/cpu.v22i43.653

Cómo las imágenes crean significado: el poder educativo del lenguaje visual[1]

How Images Create Meaning: The Educational Power of Visual Language

William Oswaldo Silva Ortiz[2]

La promiscuidad y la ubicuidad de las imágenes,
la contaminación viral de las cosas por las imágenes,
son las características de nuestra cultura.
Baudrillard (1999)

Resumen

En el contexto actual, donde la comunicación visual tiene predominancia, resulta relevante plantearse el lugar que las imágenes ocupan en la educación universitaria. El objetivo general del ensayo es analizar cómo las imágenes constituyen un lenguaje en sí mismo, moldeado por subjetivaciones y contextos específicos, que va más allá de la representación de la realidad. Además, nos proponemos explorar distintas posibilidades que pueden ser interpretadas en el contexto académico, para propiciar debates críticos. El enfoque teórico se fundamenta en los postulados semióticos de autores como Peirce y Barthes, así como en las dinámicas del poder visual propuestas por Giroux y Foucault, quienes sostienen que las imágenes son dispositivos que configuran tanto la percepción como el discurso. A lo largo de estas líneas, se argumenta que las imágenes están sujetas a manipulaciones y saturaciones, tomando la línea de postfotografía planteada por Fontcuberta, por lo cual a menudo son interpretadas de manera superficial y, al respecto, se dan algunos ejemplos. Esto subraya la necesidad de que en el espacio académico se propicie un análisis discursivo más profundo, que tenga en cuenta la intencionalidad, el contexto y la experiencia del espectador. En conclusión, se destaca que las imágenes deben ser entendidas no solo como representaciones, sino como potentes herramientas discursivas con un impacto pedagógico y cultural significativo. Lo anterior promueve una lectura crítica en el ámbito educativo, subrayando su papel en la formación visual y en la configuración de subjetividades contemporáneas.

Palabras clave: fotografías, ilustraciones, innovación educacional, lenguaje simbólico, sociología cultural.

1 Este artículo formó parte del seminario: “Discurso, pedagogía y prácticas discursivas”, del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y se constituye en un apéndice del trabajo de investigación doctoral.

2 Magíster en Educación con énfasis en Lenguajes y Literaturas, Universidad Nacional de Colombia. En la actualidad es estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Para contactar al autor: wosilvao@upn.edu.com

ISSN (en línea): 1814-4152 / Sitio web: **http://cuaderno.pucmm.edu.do**
CÓMO CITAR: Silva, W. (2025). Cómo las imágenes crean significado: el poder educativo del lenguaje visual. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 22*(43), 180-198. https://doi.org/10.29197/cpu.v22i43.653

Esta obra está bajo la licencia de Creative Commons Atribución 4.0 Internacional

Abstract

This text explores the power of visual language and the discursive forces that determine how images generate multivocal meanings. The essay's objective is to analyze how images, whether static, like photographs, or moving, like films, not only represent reality but constitute a language in themselves, shaped by specific subjectivities and contexts. The theoretical approach is based on the semiotic premises of authors such as Peirce and Barthes, as well as on the dynamics of visual power proposed by Giroux and Foucault, who argue that images are devices that shape both perception and discourse. Throughout the essay, it is argued that images are subject to manipulation and saturation, drawing on Fontcuberta's concept of post-photography and often being interpreted superficially, with some examples provided. This underlines the need for a deeper discursive analysis that considers intentionality, context, and the viewer's experience. In conclusion, it highlights that images should be understood not only as representations but as powerful discursive tools with a significant pedagogical and cultural impact. This analysis promotes a critical reading in the educational field, emphasizing their role in visual education and in the construction of contemporary subjectivities.

Keywords: *photographs, illustrations, educational innovation, symbolic language, cultural sociology.*

Introducción

Las imágenes como espacios de lucha "Homo photographicus"[3]

En un mundo oculocéntrico[4], en el que permanentemente nos sumergimos en un bombardeo de consumo desenfrenado de contenidos, donde las imágenes fijas (fotografías) y en movimiento (películas) tienen mayor preponderancia social, las vigentes ciudadanías privilegian los modos de interacción a través de lo visual. De ahí que las imágenes se hayan democratizado mediante los espacios personales y sociofamiliares desde el uso del celular, la televisión y las salas de cine, entre otros entornos multisociosemióticos. Sumado a esto, los modos vertiginosos de respuesta instantánea y los diversos espacios de comunicación mediados hoy por las imágenes ocurren tanto en el seno educativo como social. Esto nos lleva a reflexionar sobre el poder de las imágenes en el contexto educativo universitario, dado el papel dominante que lo visual desempeña en la cultura contemporánea.

3 Fontcuberta (2015) define al *Homo Photographicus* como un símbolo del ser humano contemporáneo, cuya existencia está mediada por la fotografía no solo como herramienta de registro, sino como un lenguaje universal que redefine las nociones de memoria, verdad e identidad. Este concepto refleja cómo la producción y consumo masivo de imágenes transforma nuestra percepción del mundo, cuestionando la autenticidad de lo visual y exponiendo la fragilidad de la fotografía como prueba de realidad.

4 Desde la oftalmología, rama de la medicina, oculocéntrico se entiende como la "orientación visual de percepción proyectiva en el espacio del objeto fijado mediante la cual cada ojo (aspecto monocular) exterioriza el estímulo retiniano recibido" (Perea, s.f.). Sin embargo, desde otras áreas del saber, específicamente desde lo pedagógico, Dussel y Gutiérrez (2006) utilizan este término para explicar un fenómeno de carácter social caracterizado por "la era de las imágenes, el imperio de la visualidad (…) una etapa oculocéntrica: el ojo al servicio de la vigilancia, el ojo del poder, el ojo del espectador, el ojo del consumidor" (p. 14). Esto abrió el debate en torno a la importancia de educar a los jóvenes en su comprensión de la cultura visual, tal como fue dicho por Goyes (2012) cuando justificó su propuesta "debido al bombardeo permanente de un mundo cada vez más oculocéntrico" (p. 45).

En un mundo donde el consumo de imágenes se ha convertido en una práctica cotidiana, las instituciones de educación escolar, especialmente las del ámbito superior, deben asumir la responsabilidad de formar ciudadanos críticos y conscientes de los significados que subyacen en las representaciones visuales. En ese sentido, la educación universitaria, con su capacidad para incidir en los futuros profesionales y líderes sociales, debe propiciar un análisis profundo sobre cómo las imágenes no solo transmiten información, sino que también construyen subjetividades, condicionan perspectivas y refuerzan discursos de poder.

Para comprender la avalancha de imágenes con las que hoy interactuamos, es necesario comprender a la vez que en la última década el consumo de imágenes ha crecido exponencialmente, impulsado sobre todo por el auge de las redes sociales y las plataformas digitales. Según informes recientes, en Colombia aproximadamente el 80 % de los usuarios de redes sociales interactúan a diario con estas plataformas, con cerca de cuatro horas cada día dedicadas a consumir contenido, incluyendo imágenes y videos. Este fenómeno es parte de una tendencia global que muestra un aumento en el tiempo de uso de plataformas visuales como TikTok y YouTube, donde los usuarios pasan más de veinte horas al mes en promedio. A nivel global, como señala el Informe Digital (Datareportal, 2023), plataformas visuales como Instagram y TikTok han experimentado un crecimiento significativo en su base de usuarios y en el tiempo de interacción, lo que destaca la preferencia por formatos visuales. En TikTok, por ejemplo, los usuarios dedican aproximadamente el 5 % de su tiempo despiertos a consumir videos en la plataforma. Estas estadísticas demuestran cómo el entorno digital ha transformado el consumo visual, reforzando la centralidad de las imágenes en la vida cotidiana y en los procesos de comunicación.

El entorno universitario es el espacio idóneo para cuestionar el impacto de las imágenes en la construcción del conocimiento y la percepción de la realidad. La formación académica de alto nivel no puede ignorar el hecho de que vivimos en una sociedad saturada de estímulos visuales que, con frecuencia, son consumidos sin una reflexión crítica adecuada. En este contexto, las imágenes, sean fotografías, películas o medios gráficos, no solo ilustran ideas, sino que ejercen un poder discursivo que influye en las decisiones, opiniones y comportamientos. Por ello, el currículo universitario debe incluir herramientas para deconstruir estos mensajes visuales, promoviendo una alfabetización visual que permita identificar y resistir las manipulaciones simbólicas.

La incorporación del análisis crítico de imágenes en la educación responde a la necesidad de adaptar la enseñanza a los nuevos tiempos y, además, es una herramienta fundamental para desmantelar las narrativas hegemónicas. En efecto, se aprecia un contexto donde la imagen ha adquirido una preponderancia sin precedentes para que los estudiantes aprendan a leer las imágenes como textos complejos, los cuales operan en múltiples niveles de interpretación. Esta formación contribuye a que los futuros profesionales sean capaces de intervenir en los debates sociales y políticos con una mirada crítica, reconociendo el papel de las imágenes en la producción de discursos y en la configuración de la realidad.

Las dinámicas visuales están presentando hoy unas actuaciones poco favorables para la comunicación y la educación formal, como consecuencia de la saturación imparable de imágenes en distinta fijación y duración. Su consumo, infortunadamente, se da a partir de procesos banales de interacción; es

decir, son resultado de una *anorexia visual*, como lo planteó Penhos (2005). Tal comportamiento regularmente sucede por razón de que las vigentes ciudadanías tienen contacto con las imágenes desde una modalidad multipantalla y/o multiplataforma, sin tener la motivación personal, ni la consciencia sobre lo que se observa, ni los tiempos individuales y sociales para reflexionar sobre los sentidos y significados de las imágenes que miramos. Las mismas nos bombardean permanentemente, pero las leemos desde un rol –muchas veces– perceptivo y "artificial" que nos sitúa en un lugar al que Larrosa (2003) ha considerado utilitarista. Sobre el particular, Didi-Huberman (2008) afirma que hay una saturación de imágenes, una sobreexposición de imágenes que nos impiden ver –mirar[5]– además de ocultar la subexposición de la censura. A esto lo hemos de denominar como formas contemporáneas de ceguera e invisibilidad.

Por otro lado, Berger (2016) explica la capacidad de la fotografía para aumentar la velocidad de toma, a tal punto que permite mirar procesos imposibles de ser detallados en el tiempo natural de nuestra mirada. El ojo humano siempre mira de forma constante y vertiginosa, pero una cámara fija los límites a dicha velocidad, y, por tanto, desde la foto se hace posible mirar lo que en la cotidianidad no se podría detallar. Dado que las fotografías congelan instantes y así permiten una observación detenida, en este punto nos preguntamos: ¿qué nos impide comprender plenamente sus significados en un entorno saturado de imágenes?

El caso del 11 de septiembre de 2001 en Estados Unidos puede tomarse como ejemplo: numerosas imágenes fueron censuradas, incluyendo las de los cadáveres, y junto con la censura se manifestó el fenómeno de la sobreexposición. Al ser testigos de tantas imágenes de las dos torres, las personas han llegado al punto en el que ya no perciben su impacto. Esto altera la respuesta usualmente esperada, en cuanto a que cada imagen demanda nuestra atención, no solo ser contemplada repetidamente.

Igualmente, desde esta perspectiva, incidimos en prácticas discursivas que permitan desmontar los *clichés* visuales a los que Didi-Huberman (2008) se ha referido en el tránsito de una cultura de infinitas imágenes. Los lugares donde las imágenes suelen ser frecuentes se ven afectados por la falta de análisis crítico, debido a los procesos deficientes de lectura de imágenes en las redes y aplicaciones sociales. Este problema ha sido ignorado en su función educativa, según señala Derrida (1982, como se citó en Sahu et al., 2021) en su crítica al logocentrismo, que privilegia la palabra hablada como la forma más pura de significado, relegando la escritura y las imágenes a un plano secundario. En el ámbito educativo, esto ha generado una visión donde la textualidad visual (como las imágenes) se ve limitada a un papel de apoyo y no como una forma de discurso en sí misma. Por eso, los estudios más recientes, como los de Sahu et al. (2021) y otras revisiones contemporáneas de Derrida, continúan debatiendo cómo este privilegio del lenguaje hablado afecta la interpretación crítica en la educación y cómo la visualidad sigue subordinada a lo textual en los procesos de enseñanza.

---

5 Así como se puede oír sin escuchar, se puede ver sin mirar. Oír y ver son actividades físicas, determinadas por el automatismo de la vida práctica y por la funcionalidad de dos órganos, como son el oído y el ojo: vemos y oímos por donde quiera que vayamos, a no ser que seamos ciegos o sordos. Pero alguien puede oír palabras y frases sin escuchar los significados que el contexto produce; alguien puede ver imágenes y no mirar lo que hay detrás de ellas. El escuchar y el mirar son procesos implicados por la interpretación, la que resulta de una elaboración intelectual, de un esfuerzo por desentrañar la significación de aquello que se escucha y se mira (Jurado, 2015).

El panorama expuesto llama a problematizar la efectividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se han dado en espacios de formación ciudadana, como lo es la universidad. En efecto, este contexto lleva a reclamar que se desmonten las estructuras de homogeneización, enajenación y transculturación permeados en las plataformas de comunicaciones tradicionales y digitales, donde circulan imágenes como dispositivos de un supuesto poder comunicativo.

El objetivo sería, entonces, desmantelar patrones de comportamiento y consumo estándar impuestos por los medios de comunicación a través de su amplia divulgación de imágenes, que -presuntamente- restringen temas como la libre personalidad, el desarrollo social y los nichos que cada cultura o cada persona posee conforme su cosmovisión. Por ello, se hace necesario considerar cómo propiciar espacios académicos que interpelen las imágenes, siempre dentro de un carácter polifónico insertado en contextos discursivos específicos.

Tomando en cuenta que las imágenes desempeñan un papel crucial en la configuración de las subjetividades y las narrativas sociales, las instituciones educativas tienen la responsabilidad de fomentar la preparación de ciudadanos críticos, capaces de analizar, interpretar y desarticular los mensajes visuales que consumen a diario. La alfabetización visual debería ser un componente esencial de los currículos educativos, considerando que el entorno digital ofrece oportunidades educativas significativas si se aborda con un enfoque reflexivo. Por ejemplo, programas como talleres de análisis de fotografía documental, seminarios sobre cine como herramienta de crítica social o actividades de creación de contenido visual, pueden enseñar a los estudiantes a identificar los discursos subyacentes y los prejuicios en las imágenes que observan.

En términos prácticos, proyectos como el diseño de fotonarrativas sobre problemáticas locales o la participación en iniciativas como el *Visual Thinking Strategies* (VTS), donde los estudiantes analizan imágenes en grupo para discutir sus posibles significados, pueden ser herramientas pedagógicas valiosas. Además, integrar análisis crítico de imágenes en asignaturas regulares, como historia o literatura, puede permitir que los estudiantes comprendan cómo los elementos visuales refuerzan o cuestionan relaciones históricas, culturales y sociales. Estos ejemplos no solo promueven el pensamiento crítico, sino que también empoderan a los estudiantes para participar activamente en debates sociales informados, enriqueciendo así su experiencia educativa y su papel como ciudadanos.

En este contexto, este trabajo expositivo se propone responder a las siguientes preguntas: ¿Cuál es el papel de la imagen en la comunicación discursiva contemporánea? y ¿de qué manera su interpretación en entornos académicos transforma nuestra comprensión y práctica del acto comunicativo? En otras palabras, se busca analizar cómo las imágenes constituyen un lenguaje en sí mismo, moldeado por subjetivaciones y contextos específicos, que va más allá de la representación de la realidad. Además, interesa explorar distintas posibilidades que pueden ser implementadas en el contexto académico con intención de propiciar debates críticos. Para abordar esta cuestión, el contenido comienza con un primer apartado que conceptualiza cómo las imágenes se constituyen en prácticas discursivas, enfatizando que las trayectorias vitales de cada individuo moldean la noción de subjetividad, una condición necesaria para analizar las imágenes desde un marco cultural específico. Esta subjetividad resulta fundamental para comprender cómo la interpretación de una imagen depende de los elementos personales de los lectores. A modo de ilustración, se expone el análisis de dos películas: *El fotógrafo de Mauthausen y Blow Up*.

Más adelante, se propone concebir la imagen como un texto, tomando como referencia la teoría semiótica de Peirce y otros semiólogos, para establecer cómo la imagen se configura como un acto discursivo, impregnado de significado. Para ello, se presentarán dos ejemplos, uno de fotografía y otro de caricatura: el primero se centrará en un caso en Colombia, relacionado con las implicaciones de una imagen que aborda tensiones como el racismo; el segundo examinará una caricatura en Francia, que provoca ponderaciones sobre conflictos generados por la burla hacia una religión específica. Ambos casos servirán para analizar cómo las imágenes pueden ser polifónicas y polémicas. Finalmente, habrá una reflexión sobre el papel y la importancia de las imágenes, tanto estáticas como en movimiento, en el contexto de una sociedad y un sistema educativo —escolar y universitario— que, inmersos en un impetuoso flujo de imágenes, exigen una postura crítica.

Las imágenes como signos

Si las imágenes son recursos que resucitan el pasado y perduran en nuestra memoria, esto confirma su naturaleza como signos. Del mismo modo, si las imágenes subsisten a lo largo del tiempo y nos ayudan a evocar diversas formas de significado e interpretación, también pueden considerarse signos. Es decir, cuando se convierten en representaciones metafóricas y simbólicas al capturar la realidad desde diversas perspectivas de producción y percepción, adquieren la esencia de un signo. Como afirman Peirce y Vericat (1988), “un signo o representamen es algo que, para alguien, representa o se refiere a algo en algún aspecto o carácter” (p. 22). Las imágenes son artefactos que, a través de sus procesos de interpretación, nos muestran directa o indirectamente cosas, personas y paisajes, de modo que nos proporcionan pistas sobre los aspectos y características que influyen en su interpretación. De ahí su condición potente de signo.

Peirce y Vericat (1988) identifican tres características fundamentales para comprender un signo, como parte de la primera de las tres tricotomías de su teoría semiótica. En primer lugar, el signo puede ser una mera cualidad en sí mismo, una entidad real o una ley general. En segundo lugar, la relación del signo con su objeto puede basarse en que el signo posea algún carácter inherente, una relación existencial con el objeto, o en su relación con un interpretante. En tercer lugar, el interpretante puede percibirlo como un signo de posibilidad, un signo de hecho o un signo de razón.

Dentro de la teoría de Peirce, el representamen (signo) surge de las percepciones del objeto, a la vez que existe una relación directa entre representamen y objeto. El objeto ofrece tres posibilidades para su representación: el ícono, que representa al objeto a través de la semejanza, como un paisaje en una pintura o la imitación del canto de un pájaro. El signo es, según Pierce (1953, como se citó en García 2020) “algo que para alguien representa o se refiere a algo respecto a un aspecto o carácter. Se dirige a alguien, esto es, crea en la mente de esa persona un signo equivalente, o, tal vez, un signo más desarrollado” (p. 66). El índice es un signo que se relaciona con el objeto a través de la contigüidad, como el humo que indica la presencia de fuego en la distancia, mientras que el símbolo se refiere al objeto mediante una convención, como las palabras.

En esta tríada de Pierce, el interpretante se vincula a los significados del signo; el interpretante revela lo que se significa en el representamen, el cual a su vez representa al objeto. En este contexto, las imágenes, al representar cosas, emociones y recuerdos, se convierten en signos, como eventos textuales que actualizan el significado del objeto visual. Así, entonces, al ser eventos textuales en la medida en que representan cosas, emociones o recuerdos, las imágenes son signos.

La teoría semiótica sistémica funcional se ocupa de analizar el signo y su función social. a partir de reconocer tres metafunciones que entran en juego cuando asignamos significado: la ideacional, la interpersonal y la textual. La metafunción ideacional permite representar la experiencia, mientras que la metafunción interpersonal facilita la comunicación con otros. La metafunción textual implica la creación de significado, a través de diversos artefactos semióticos, en nuestras interacciones.

Según la semiótica social, tanto los significados como los recursos utilizados para su construcción responden a las necesidades de comunicación en las comunidades (Halliday, 1982). Por lo tanto, los recursos semióticos abarcan objetos, artefactos y prácticas que desempeñan un papel crucial en la construcción de significado. Las imágenes, como creaciones multimodales, generan significado cuando son interpretadas, y esta interpretación implica la construcción y negociación de significados.

Por lo tanto, es fundamental comprender que los significados y los sentidos siempre emergen en un contexto específico. Así, destacamos, entonces, que las fotografías son manifestaciones generadas desde un discurso que involucra tanto la perspectiva individual como la interacción con otros, para convertirlas en expresiones simbólicas. Estas imágenes actúan como modos de representación que capturan diversas cualidades y características, especialmente al documentar los eventos cercanos a las personas. Cada vez que pensamos, nuestra mente alberga sensaciones, imágenes y conceptos que funcionan como signos, derivados de nuestra propia experiencia individual y fenomenológica. A través de estos repertorios comprensivos múltiples, señalamos y simbolizamos, con lo cual se representan las cosas desde una perspectiva única y perceptiva. En este proceso, cada signo ocupa el lugar de algo más, como una fotografía al simbolizar la afectividad de un ser querido y/o una película que revela los significados de un siniestro histórico social.

Las imágenes como prácticas discursivas

En un ambiente de la Segunda Guerra Mundial, en un laboratorio fotográfico, se ve una escena donde parpadean luces rojas fosforescentes y Boix esconde rápidamente, en partes íntimas de su cuerpo, los negativos de unas fotografías cuyas imágenes revelan algunos crímenes cometidos por los jefes nazis en el campo de concentración de Mauthausen. Intenta salir dentro de una caja, pero desiste para darle la oportunidad a otro, quien lleva los negativos. Vuelve a intentarlo huyendo en el baúl de un carro y tampoco lo consigue. Permanece en el lugar, ya sin esperanza y se escuchan disparos al aire. Segundos más tarde, aparece Boix entregando las cintas fotográficas en los estrados judiciales de Núremberg, luego de la victoria de los países aliados.

Estas escenas sobre el revelado, la estética y el poder visual de la fotografía, vistas en la película *El fotógrafo de Mauthausen* (2018), de la directora española Mar Targarona, confirman el poder de las imágenes como recurso comunicativo, discursivo y formativo en el cuerpo social de la historia. Igual sucede con los modos fidedignos de representación a través de la esfera de la cultura, con elementos no solo visuales sino también auditivos que dan forma al pensamiento de los encuentros personales y sociales. Las imágenes proyectadas rodean el quehacer discursivo de las experiencias, a través de representaciones que toman múltiples sentidos en la vida real. En esto es imperativo subrayar que las imágenes se originan como objeto discursivo, en la medida en que los significados y las interpretaciones se moldean intrínsecamente en un contexto específico. Dicho fenómeno adquiere profundidad cuando nos reconocemos como actores o sujetos discursivos inmersos en la cultura visual.

Como sujetos discursivos, nuestra comprensión se forja a través de experiencias y vivencias donde las imágenes se convierten en vínculos simbólicos que nos conectan con un mundo personal y colectivo de recuerdos.. Desde esta perspectiva, Bajtín (1982) nos insta a entender que "toda comprensión implica la confrontación de un texto con otros textos" (p. 383), o sea que los límites de un texto (un recuerdo, por ejemplo) alcanzan otras fronteras textuales de inagotable enunciación porque, como afirma Barthes (1964), el texto se entreteje por citas, referencias y ecos.

Tiene relevancia el hecho de que la película expone el valor de la fotografía como hecho testimonial, consagrado mediante lo emocional en momentos históricos de gran envergadura para la humanidad. Esto se destaca debido a que las imágenes no son representaciones abstractas, sino que, todo lo contrario, al estar insertadas en un nicho cultural representan intenciones sociales. Sobre esa base, Giroux (2003) expresa que las imágenes ofrecen posiciones al sujeto, movilizan deseos, influyen inconscientemente y ayudan a construir una pintura al fresco de lo cultural. Esto va profundamente ligado a las relaciones materiales y simbólicas del poder que se implica en ellas (Foucault, 2012). He ahí el papel eminentemente discursivo de las imágenes.

Para profundizar en el tema, Giroux (2003) sostiene que las películas, al igual que cualquier otra forma de imagen, no solo son representaciones visuales, sino que también encapsulan y transmiten ideologías, producto de luchas históricas por el poder y las tensiones sociales de su tiempo. Las películas, por tanto, se convierten en una manifestación no solo del discurso insertado en categorías de lo ético, estético y afectivo, sino también del poder, al fusionar el placer del entretenimiento y lo pedagógico a través de significados más profundos.

Las imágenes no se producen "en abstracto, sino que se enmarcan en una red de prácticas discursivas situadas social e históricamente" (Barragán, 2005, p. 366). Es por ello que las imágenes ofrecen un potencial de significado, en tanto comunican diferentes elementos de representación en el plano axiológico, histórico, social, político y cultural que mueve los sentidos de los observadores, en este caso de los maestros y estudiantes.

Reconocer que los significados se construyen de manera multimodal ofrece otra vía para comprender la semiosis que ocurre en el aula y en la vida. La cultura visual hoy se inclina sobre lo banal y perceptivo, características que alejan nuestra atención de los escenarios de observación estructurados y formales. A pesar de ello, es importante señalar que también hay escenarios como el cine y las fotografías, insertados en los museos, centros comerciales, galerías, entre otros entornos, que dimensionan la experiencia visual. La universidad, por su parte, posibilita una lectura crítica sobre tales escenarios de representación visual para provocar la producción de sentido.

En relación con las pedagogías críticas orientadas a precisar las distinciones entre ver y mirar, sobre todo procurando educar en la mirada –en la ética de la mirada– las imágenes fijas, tanto fotográficas como en movimiento, requieren de una reflexiva y profunda desmitificación de su uso banal, sobre todo, en la masificación desbordada propia de la actualidad. De ahí que el contexto educativo, a través del currículo formal-muchas veces taxativo- debe servir de garantía para propiciar espacios de socialización que permitan trascender el material audiovisual con el que los estudiantes interactúan en su cotidianidad; se trata, en efecto, de comprender, sistematizar y democratizar el discurso escrito o hablado de las imágenes con las que se llega a la clase.

En este contexto, Giroux (2003) destaca la importancia de la teoría del cine como un recurso que puede ofrecer nuevas oportunidades de aprendizaje a los estudiantes. Según el autor, las películas son textos culturales atractivos porque no están del todo influenciados por las dinámicas de la educación formal. Además, subraya que las películas deben ser vistas no solo como una herramienta didáctica, sino también como una forma innovadora de texto pedagógico que, al mismo tiempo refleja y construye la cultura. Esto pone de manifiesto la urgencia de adoptar un enfoque completamente distinto en lo que respecta a la alfabetización aprovechando la interrelación entre el cine y la sociedad.

Como puede notarse, el papel del cine es decisivo en las pedagogías orientadas hacia la interpretación de práctica discursiva, toda vez que transforma los modos de mirar de los estudiantes. Sin embargo, no basta con entender la imagen como una representación verosímil o inverosímil, sino de asumirla como posibilidad de posproducción educativa (transformar y construir nuevos relatos) o el concepto de postfotografía acuñado por Fontcuberta (2016) quien así lo formula:

> Si la fotografía nos hablaba del pasado, la postfotografía nos habla del presente, porque lo que hace justamente es mantenernos en un presente continuo que es la tierra de nadie entre el horizonte de las experiencias y el de las expectativas. (…) Kodak prometía preservar los momentos fugaces de nuestra vida; el iPhone nos instala en un ahora dilatado como experiencia de vida (pp. 114-115).

Se trata de comprender la narrativa social que involucra a los sujetos participantes en dichas representaciones visuales, para recrearlas y así asegurar los puntos de vista de los sujetos participantes. Ya no es suficiente con pulsar el obturador, sino con difundir las imágenes captadas. Bajo esta luz, surge la pregunta: ¿por qué hoy producimos más imágenes que las que podemos consumir? Al respecto, como señalan Roa y Romero (2015), no basta ser un verdadero amante del cine, un experto en fotografía o dibujante de caricaturas para escoger el material propicio que se debe llevar al salón de clases en atención a nutrir la observación y la lectura mediante lo visual. En tal propósito, son los docentes los llamados a encontrar una permanente lectura, un rastreo del material visual que dé preponderancia al trabajo intertextual a partir de las imágenes como objetos del discurso. Esto siempre se hará desde múltiples perspectivas de abordaje, a sabiendas de que las imágenes registran diálogos individuales y discursivos en las experiencias, ideologías e identidades de las personas. La educación a través de las imágenes puede resultar una poderosa herramienta para proveer numerosas y enriquecedoras experiencias sensoriales, perceptivas, emocionales, estéticas y éticas. Por ejemplo, el cine y la fotografía son artefactos adecuados para fortalecer la ética de la mirada en la medida en que fortalecen las competencias comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar), igual que en la medida en que "las formas de ser y estar de cada sujeto pueden ser tocadas y afectadas por las imágenes, sin ser estas directamente compatibles consigo mismo" (Gutiérrez, 2015, p. 214); esto es mirar y leer desde nuestros propios acervos culturales e intersubjetivos-discursivos con los que interpelamos constantemente, tal cual se evidencia, por ejemplo, en el documental *Fotosensible* (2005) del programa de cine y televisión de la Universidad Nacional de Colombia, la película *Blow Up* (1966) de Antonioni, el documental *Ways of Seeing* (1972) de John Berger o en el cuento *Las babas del diablo* (1959) de Julio Cortázar.

Las imágenes como testimonio de la historia personal

Observamos que las memorias ofrecidas por las imágenes, entre ellas las fotografías y los videos, se configuran como pruebas fidedignas e irrecusables de recuerdos apreciados. Las imágenes, tanto fijas como en movimiento, desempeñan un papel relevante para guardar asuntos personales, familiares, laborales y sociales. La magia que nos regalan las imágenes (fotos o videos) atenúa y acentúa nuestras formas de comunicación en tanto favorecen la observación y agudizan la mirada de los contextos por los cuales transitamos. Como señala Azoulay (2008), la fotografía trasciende su función como medio y se transforma en un espacio de encuentro y recuerdo.Definitivamente, en medio de un mundo de producción y consumo masivo, las imágenes son recursos imprescindibles para estimular la mirada, sensibilizar las emociones y los diálogos alrededor de un tema.

En particular, las representaciones icónicas de las imágenes familiares juegan un papel sumamente importante de conexión. Al observar, por ejemplo, los bautizos, las primeras comuniones, los cumpleaños de padres, hijos y nietos, o las ceremonias de grado, se ensamblan poderosos recuerdos y nos damos cuenta de que estas representaciones icónicas se materializan en espacios personales como son las billeteras, los retratos en los comedores y dormitorios o los perfiles de cada usuario en redes sociales. Batchen (2001) sostiene que las fotografías no solo registran instantes, sino que también facilitan revivirlos y compartirlos dentro del ámbito social.. De ahí que las imágenes se conviertan en recursos fuertes de comunicación, puesto que representan expresiones distintas (voces, ruidos, gritos, silencios, llantos, alegrías, testimonios) de la vida cotidiana.

En efecto, hablar a partir de las imágenes que cada uno preserva posibilita contar, conmemorar y sentir el valor que tiene el otro en la construcción individual y comunitaria. Como escribimos y hablamos, capturamos también imágenes para un público amplio de recepción; lo hacemos para ser observados o leídos, además de reconstruirnos y generar otras historias y experiencias que van más allá de la lectura de la imagen como valor testimonial. De hecho, Sontag (2003) destaca que la fotografía ha llegado a ser una expresión característica de la vida moderna al fusionarse con la manera en que registramos nuestra propia existencia. Desde nuestro rol dentro de la cultura audiovisual, producimos imágenes para permanecer, evidenciar, conocer, explorar, no olvidar y no morir. Lo hacemos frecuentemente en nuestras prácticas cotidianas y, como la figura mítica griega de Medusa, queremos solidificar los momentos más especiales para la eternidad. Volver a dichos momentos mediante el ojo de la cámara se constituye en una posibilidad de sentirnos más vivos como sujetos de representación comunicativa y social, aun cuando detectemos hoy una ruptura de la fotografía por la manipulación de la realidad debido a las alteraciones que se efectúan desde aplicaciones digitales.

De acuerdo con esto, las piezas visuales —en sus diferentes representaciones— puede que sean percibidas hoy con baja disponibilidad de creer en ese mundo real, el cual da crédito y nos revela que nuestras experiencias fijadas no pueden borrarse o alterarse. Las fotos y los metrajes, por ejemplo, son fuerza, magia y creatividad, en cuanto a interpelación del ser humano para marcar con las palabras hechos ilimitados, seguros de que permanecerán en la manera como simbolizamos y constituimos el mundo.

La fotografía, por ejemplo, lleva siempre consigo el referente de que legitima que “esto ha sido”, dice Barthes (2009). Ciertamente, fotografiar es apropiarse de las realidades que circulan frente a nuestros ojos y que deseamos inmortalizar para la posterioridad. Y los metrajes de larga duración como los del cine, según Giroux (2003), son también un modo de afianzar a los movimientos sociales y culturales que se representan en la trama de las historias fílmicas, a las cuales acudimos para volver a vivirlas, con temor o el agrado de que mucho o algo es allí real.

Como afirma Fontcuberta (2016), con el concepto de la postfotografía la fotografía ha “muerto”, pero no se refiere a la desaparición de la práctica fotográfica en sí, sino más bien a la transformación y evolución continua de la fotografía en la era digital. El autor ha abordado la idea de que la llegada de la tecnología digital ha alterado fundamentalmente la naturaleza de la fotografía al desafiar su autenticidad y veracidad.

En su obra y escritos, Fontcuberta (2016) explora cómo la manipulación digital, la edición y la creación de imágenes pueden socavar la tradicional creencia en la objetividad de la fotografía. Argumenta que, en la era digital, las imágenes son fácilmente manipulables, lo que plantea preguntas sobre la autenticidad y la confiabilidad de lo que capturamos. Así, cuando dice que la fotografía ha “muerto”, se refiere a una transformación profunda en la forma en que percibimos y entendemos la fotografía en la era digital.

En este punto dinámico de comprensión, el registro de la cámara incrimina, oculta, magnifica y justifica las formas en cómo disparamos, obturamos los registros fotográficos. La imagen posee una condición de “presente eterno” porque, por principio, una escena hecha para el olvido, como consecuencia del tiempo se puede mantener en el recuerdo, aunque se distorsione en la digitalización. Es por ello que las fotografías (o videos) son archivos poderosos para la memoria. La cultura de lo audiovisual lucha a nuestro lado contra la muerte y el olvido, dice Silva (1998). Las fotografías funcionan como recursos que constatan las experiencias, de modo que instantes diversos quedan en la eternidad, aunque en ocasiones se distorsionen.

En tal sentido, aunque la imagen surja desde algunos momentos y contextos específicos de producción, particularmente desde los ritmos emocionales del fotógrafo cuando ajusta los ángulos de la cámara, esto no descarta que la imagen renuncie a su carácter de memoria histórica, ni tampoco, por el otro lado, que el acto no tenga una intención persuasiva, emocional y hasta denunciadora de las múltiples representaciones que allí aparecen.

Sabemos que las observaciones sobre la lectura de la imagen ocurren a partir de los prejuicios y estereotipos que condicionan los códigos específicos de las fotos y los moldean desde el acervo cultural. Esto lo identificamos en los museos que revelan imágenes donde se exponen hechos históricos, en los afiches de la tienda, en los periódicos sobre noticias de distinta intención, en el cartel del supermercado, entre otros entornos multisociosemióticos que hallamos en las frecuentes actividades cotidianas. Todos ellos son lugares que se reconocen como los principales espacios ciudadanos para construir memoria doméstica, ideológica, dialógica, discursiva, estética y social.

Desde esta óptica, parece ser que no hay herramienta más sincera y fiel para la memoria que el lenguaje de la imagen. Lo que experimentamos y vivimos queda para nosotros mismos, pero a

través del poder de la imagen en sus amplias representaciones tenemos la capacidad de lograr que esas experiencias guardadas en nuestras memorias se conviertan en hechos reales para ser leídos por otros. Desde aquí, conviene interrogarse: ¿cuál es el poder de la imagen en las actuales sociedades?, ¿cómo construir significativos repositorios de memoria visual, personal y social en medio de la era digital?

En la era digital, se abre una gran oportunidad con los espacios educativos, ya que pueden convertirse en plataformas clave para que los estudiantes participen activamente en la construcción de repositorios de memoria visual, personal y social. Al integrar actividades que promuevan la creación y curaduría de imágenes desde su perspectiva personal e íntima, los estudiantes pueden reflejar sus experiencias y visiones únicas, conectándolas con los valores y contextos de una comunidad discursiva más amplia. Estas imágenes, al ser compartidas y discutidas en un entorno educativo, consolidan su identidad personal y enriquecen la memoria colectiva al ser reinterpretadas desde múltiples ángulos culturales.

Hay una gama de posibilidades que nos ofrecen los lenguajes de las imágenes, ya se trate de las fijas que, aunque no se mueven, pueden simular movimiento como las caricaturas y las fotografías, o se trate de las que causan ilusión de movimiento como los videos y el cine. Con todas ellas podemos contemplar múltiples condiciones para el trabajo de la pedagogía de la imagen hacia el interior de los contextos escolares formales. No obstante, en este punto es pertinente también considerar las dinámicas fuera de la escuela, porque ese constructo social-ciudadano forja las subjetividades discursivas, semióticas, ideológicas, dialógicas y estéticas con las que niños, niñas, adolescentes y jóvenes llegan al aula.

Dichas subjetividades y los imaginarios personales que se entrecruzan desde las inagotables reacciones generadas por las imágenes juegan un papel sumamente relevante para el ensamblaje de proyectos pedagógicos interdisciplinares. Aun cuando sean los que “ocasionalmente” se tejen en las escuelas y universidades, hay una carga rica de múltiples significados, en la medida en que los lectores hacen, a partir de los contextos y los textos, obras abiertas de interacción, simbólicas e impregnadas de sentido.

El carácter polifónico de las imágenes: dos casos polifónicos y polémicos

Con la exploración del carácter polifónico e interdiscursivo de las imágenes, surge la pregunta fundamental: ¿hasta qué punto las imágenes pueden considerarse como representaciones discursivas y textuales de signos? En este contexto, se requiere acudir al concepto de semejanza introducido por Peirce a finales del siglo XIX y retomado por Barthes (2009) en el siglo XX, en relación con el término “imagen” y su raíz “imitari”, los cuales nos brindan la capacidad de interpretar la imagen como una manifestación cultural y, por tanto, como un signo semiótico, según lo planteado por Eco (2015). Es por esto que las imágenes se convierten en un medio para representar eventos, mediados por la dimensión espacial y el flujo del tiempo. Peirce (1953 como se citó en García, 2020) argumenta que “el signo viene en lugar de algo, su objeto. Viene en lugar de ese objeto, no en todos sus aspectos, sino, solo con referencia a una especie de idea” (p. 66). De hecho, nuestro pensamiento se forja, se modifica y se nutre gracias a las ideas que extraemos de las imágenes a través de sus índices, cualidades y significados.

Las imágenes tienen una gran responsabilidad en el marco del fenómeno comunicacional porque son las encargadas de llevar un mensaje de tipo visual. Según Meza (2018), de esta manera se puede incluso entender la magnitud del poder polifónico que tienen las imágenes como signo comunicacional. Ahora bien, es pertinente entender la imagen como un constructo que parte de la inspiración de un autor. No debería ser concebida como una composición meramente fotográfica, sino como una composición gráfica que incluso abarca algunas expresiones como las caricaturas.

Figura 1. *Caricatura de Mahoma*



Fuente: Portada 1178 de Hebdo (2015).A la luz de lo anterior, es pertinente recordar el atentado que ocurrió el 7 de enero de 2015 contra la sala de redacción de la revista satírica *Charlie Hebdo*, en París, Francia. Este hecho fue motivado por la publicación de una caricatura y su repercusión sirvió para reafirmar el alto grado de responsabilidad que hay tras la difusión de una imagen.

El atentado contra la revista marcó un punto crítico en la discusión sobre la libertad de expresión, el extremismo religioso y la responsabilidad social de los medios de comunicación. Este ataque fue perpetrado por dos hombres armados que ingresaron a las oficinas de la revista en París y mataron a 12 personas, entre ellos caricaturistas, editores y policías. Fue una respuesta a la publicación de caricaturas del profeta Mahoma, que habían sido consideradas ofensivas por algunos sectores de la comunidad musulmana.

La finalidad de este atentado y la violencia que lo acompañó se enmarcan en un contexto más amplio de tensiones culturales y religiosas. Los perpetradores argumentaron que estaban defendiendo la fe islámica, mientras que las repercusiones del ataque generaron un movimiento global de apoyo a la libertad de prensa, simbolizado por el lema “Je suis Charlie” (Yo soy Charlie). Esta frase se convirtió en un estándar de solidaridad con las víctimas y un llamado a la defensa de la libertad de expresión, a pesar de los riesgos que conlleva.

La tragedia de *Charlie Hebdo* subrayó la importancia de la responsabilidad en la publicación de imágenes y caricaturas, sobre todo por la rápida difusión que ofrecen las redes . Las caricaturas no solo son un medio de sátira y crítica social, sino que también tienen el poder de provocar fuertes reacciones y tensiones. A través de este evento se reafirmó la necesidad de un debate sobre los límites de la libertad de expresión y el respeto a las sensibilidades culturales y religiosas. La discusión se extiende más allá de la caricatura en sí misma, planteando preguntas sobre la ética en la representación y el papel que juegan las imágenes en la construcción del discurso social y político.

De ahí que el atentado contra *Charlie Hebdo* destacó la complejidad y las responsabilidades inherentes a la creación y publicación de contenido visual en un mundo donde las divisiones culturales y religiosas son cada vez más evidentes. La tragedia invita a una reflexión crítica sobre cómo se pueden equilibrar el derecho a la libertad de expresión y el respeto por las creencias de los demás en el ámbito del discurso público.

Conviene, entonces, entender que las imágenes están sujetas a ser tan polisémicas como polémicas. Polisémicas, porque en el momento de su decodificación pueden obtener tantas interpretaciones como cantidad de receptores, dados los multívocos contextos culturales que se entrecruzan con un inagotable cúmulo de experiencias, creencias y sentimientos. Y polémicas, porque en el marco de la misma polisemia son capaces de generar controversias, confusiones, o reinterpretaciones que tal vez no se ajusten a lo que el autor quería decir. Todo esto, los sujetos o actores del discurso lo insertamos y controvertimos en las interminables representaciones que pueden aparecer alrededor de una imagen.

La denuncia sobre la lectura fotográfica se avizora en la imagen a partir de los estereotipos y prejuicios que aparecen en los códigos específicos de las fotos y los impacta desde su bagaje cultural. Lo ocurrido con *Charlie Hebdo* en 2015 es solo una muestra del poder de las imágenes y, ante este resultado negativo, hay que entender que en el ejercicio de la comunicación con imágenes también se aplicarán principios de responsabilidad.

En sentido similar y guardando las distancias, la publicación de una fotografía en la revista española *Hola*, para acompañar una entrevista a Sonia Zarzur, provocó un fuerte debate en Colombia debido a su representación de mujeres afrodescendientes en un contexto que muchos interpretaron como racista. La imagen, tomada por el fotógrafo Andrea Zavini (2012), mostró a Zarzur y su familia en su mansión en Cali, con dos empleadas domésticas afrodescendientes en el fondo, lo que generó críticas significativas sobre la forma en que la publicación retrató la relación entre la clase alta y las trabajadoras de servicio.

Este incidente se produjo poco después de la firma de la Ley Antidiscriminación en Colombia, lo que intensificó la controversia. Varios críticos, incluido el director del Programa Presidencial para el Desarrollo de la Población Afrodescendiente, describieron la imagen como un “contraste perverso” y una “apología a la esclavitud”, argumentando que representaba a las mujeres afrodescendientes como meramente serviles (Red Ética, 2011).

Este contexto histórico y social hizo que la fotografía fuera vista no solo como un error de juicio editorial, sino como un reflejo de las profundas desigualdades raciales que persisten en el Colombia.

Cabe mencionar que esta fotografía se registró en Cali, la cual es una de las ciudades con mayor concentración de población Afrodescendiente donde, de acuerdo con Viáfara (2017) “la población negra ostenta la tasa de pobreza y pobreza extrema más alta con 50.6% y 20.6%” (p. 4).

La polémica se expande más allá de la imagen en sí, al cuestionar las normas de representación en los medios y la responsabilidad social de las publicaciones. Este caso destaca la necesidad de un análisis crítico de cómo las imágenes pueden perpetuar estereotipos y cómo, a su vez, pueden ser utilizadas como herramientas para desafiar y cambiar estas narrativas en un contexto más amplio. La reacción a la fotografía de *Hola* subraya la urgencia de reflexionar sobre el poder que las representaciones visuales tienen en la construcción de la cultura y en el mantenimiento o cuestionamiento de las estructuras sociales existentes.

Se presenta la responsabilidad en el uso de las imágenes como elemento comunicativo visual, pero, al mismo tiempo, la polisemia de las imágenes se convierte en elemento fundamental de análisis para comprender el papel de la transmisión de un mensaje desde un emisor a un receptor. Mucho más allá, estos análisis demuestran que en la composición de las imágenes (gráficas o fotografías) también influyen los demás aspectos de la comunicación, como la intencionalidad y la multiplicidad de interpretaciones que puede darles el receptor. Esto quiere decir que las imágenes pueden ser polémicas, maravillosas o asombrosas según el contexto en el que se difundan y, por supuesto, según los mismos criterios de análisis que apliquen las diferentes audiencias en el desarrollo de sus reacciones. Aquí corresponde prestar especial cuidado cuando se seleccionan imágenes que destacan por su crudeza, apego a la realidad o impacto social, las cuales incluso han llegado a ser merecedoras de distinciones como un premio Pulitzer u otros internacionales.

La interpretación de imágenes en el espacio áulico

La polémica que rodea las imágenes plantea importantes implicaciones educativas, especialmente en la formación crítica de los estudiantes, en relación con los medios de comunicación y la representación visual. Este caso evidencia cómo las imágenes no solo comunican un mensaje, sino que también contribuyen a la construcción de estereotipos y normas sociales que pueden ser internalizadas por las audiencias hasta afectar su percepción de la realidad. En este sentido, la educación debe fomentar un análisis crítico de las imágenes que consumimos, capacitando a los estudiantes para cuestionar la intencionalidad detrás de una imagen y reconocer sus múltiples interpretaciones. Esta capacidad es esencial no solo para enriquecer la comprensión de las imágenes en un contexto cultural, sino también para que los estudiantes desafíen representaciones perjudiciales en su entorno.

Asimismo, la controversia en torno a la imagen de *Hola* o de la revista *Charlie Hebdo* resalta la responsabilidad de los educadores al seleccionar y utilizar imágenes en el aula. Dado que las representaciones visuales tienen el poder de influir en la percepción y en el comportamiento de los estudiantes, es crucial que los educadores estén conscientes de cómo estas pueden afectar la identidad y la autoestima de los alumnos, especialmente aquellos que pertenecen a grupos marginados. Por otro lado, la polisemia de las imágenes implica que estas pueden tener significados diversos dependiendo del contexto y de la audiencia que las recibe, lo que invita a explorar diferentes interpretaciones y significados asociados a una misma imagen. Tal enfoque fomenta el debate enriquecedor y permite a los estudiantes posicionarse sobre temas complejos, como el racismo,

la diversidad religiosa y de credo, así como la desigualdad social, reconociendo que no existe una única verdad o creencia, sino múltiples perspectivas que deben ser consideradas y debatidas.

Además, las imágenes impactantes que abordan temas sociales pueden servir como herramientas para la transformación social. En el aula, estas imágenes pueden abrir espacios de reflexión crítica sobre injusticias, discriminación y desigualdad. Al analizar imágenes que han ganado premios como el Pulitzer, los estudiantes pueden explorar cómo el arte visual puede contribuir a la concienciación social y al cambio, dimensionando el papel de los medios en la configuración de la narrativa pública.

Algunas de las propuestas concretas de intervenciones didácticas que se pueden realizar en el contextos educativos abarcan las siguientes prácticas, susceptibles de adecuarse a diversas intenciones pedagógicas: En primer lugar, se deben crear espacios de reflexión donde se examinen los elementos verbales y no verbales presentes en las imágenes. En dicho examen, el personal docente puede ayudar a reconocer los aspectos lingüísticos que conforman la imagen, como los lemas, los globos con textos y los recursos fónicos (Díaz, 2018). De igual modo, en su labor como facilitadores han de proponer actividades, generalmente mediadas por el diálogo y la discusión, que promuevan el análisis de atributos que se comunican, tanto literales como simbólicos, con énfasis en los relatos ideológicos implícitos.

Uno de los aspectos más relevantes para desarrollar la criticidad es que el alumnado sea capaz de inferir la intención de quien produjo la imagen, destacando cómo pretende conectar con el público objetivo al que se dirige, considerando factores como edad, ideología, género, nivel cultural y socioeconómico (Lomas, 2018). Como señala Pérez (2018):

> Aprender a leer imágenes implica (…) 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 (p. 46).

En definitiva, el análisis crítico de las imágenes en la educación no solo es necesario para comprender su impacto en la cultura y la sociedad, sino que también se convierte en una herramienta formidable para empoderar a los estudiantes, al permitirles cuestionar, reflexionar y actuar frente a las desigualdades y estereotipos que pueden perpetuarse a través de las representaciones visuales. Esta responsabilidad educativa invita a los docentes a adoptar un enfoque crítico y reflexivo, promoviendo una educación que transforma.

Conclusiones

Para concluir, en este ensayo hemos destacado la importancia del lenguaje visual en la construcción de significados y cómo las imágenes se configuran como potentes herramientas discursivas. Desde una perspectiva teórica, se abordó la influencia de autores como Peirce, Barthes, Giroux y Foucault, resaltando cómo las imágenes no solo representan la realidad, sino que la transforman y generan subjetividades. Además, se enfatiza el poder de las imágenes para moldear percepciones y discursos, por lo cual se convierten en un recurso esencial para la educación y la formación de la ciudadanía crítica.

Algunas posibilidades o espacios de fuga que proponemos para la enseñanza de los discursos mediados por imágenes son las siguientes:

A. Incluir en el currículo escolar y universitario el análisis crítico de imágenes, orientando a los estudiantes para que interpreten de manera consciente y profunda los significados que estas representan.

B. Gestionar procesos en los estudiantes para observar las imágenes no solo desde un enfoque utilitarista, sino ético, mediante el cual se comprenda el impacto que estas tienen en la construcción de la realidad y en la configuración de estereotipos.

C. Promover el análisis de imágenes en conjunto con otros medios, como el texto escrito y la oralidad, para crear un enfoque integral en la comprensión de los discursos visuales

D. Utilizar para el debate crítico imágenes controversiales que aborden temas sociales y culturales relevantes, lo que permitirá abrir espacios de discusión y reflexión sobre temas complejos como el racismo, la discriminación y la responsabilidad social de los medios de comunicación.

E. Asegurarse de que los estudiantes entiendan cómo la manipulación digital puede afectar la autenticidad de las imágenes y fomentar una perspectiva crítica frente a la sobreexposición visual en medios y redes sociales.

Estas posibilidades buscan que los estudiantes comprendan el poder de las imágenes y también que se conviertan en espectadores críticos y reflexivos, capaces de cuestionar y analizar los discursos visuales en un mundo saturado de estímulos audiovisuales.

Recibido: 7/10/2024 | Revisado: 28/10/2024 | Aprobado: 29/11/2024 | Publicado: 24/1/2025

Referencias bibliográficas

Azoulay, A. (2008). *Imaginación civil: una ontología política de la fotografía.* Verso.

Barragán, R. (2005). Análisis crítico del discurso en textos multisemióticos. *Lenguaje*, *33*, 361–377. https://doi.org/10.25100/lenguaje.v33i0.4831

Batchen, G. (2001). *Cada idea salvaje: escritura, fotografía, historia*. Prensa del MIT.

Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal* (T. Bubnova, Trad.). Siglo XXI.

Barthes, R. (1964). *La semiología. Retórica de la imagen.* Editorial Tiempo Contemporáneo.

Barthes, R. (2009). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos y voces.* Ediciones Paidós comunicación.

Baudrillard, J. (1999). *Sur la photographie.* Sens & Tonka.

Berger, J. (2016). *Modos de ver.* Gustavo Gili.

Datareportal. (2023). Informe de panorama global sobre lo digital en 2023. *We Are Social y Hootsuite.* https://datareportal.com/reports/digital-2023-global-overview-report

Díaz, R. (2018). La importancia de enseñar la imagen en las aulas. *Poiética, 18*, 48–52.

Didi-Huberman, G. (2008). *Cuando las imágenes toman posición.* Visera.

Dussel, I. y Gutiérrez, D. (Comps.). (2006). *Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen.* Manantial, Fundación OSDE.

Eco, U. (2015). *Una teoría de la semiótica.* Prensa de la Universidad de Indiana.

Fontcuberta, J. (2015). *El beso de Judas. Fotografía y verdad.* GG.

Fontcuberta, J. (2016). *La furia de las imágenes.* Galaxia Gutenberg.

Foucault, M. (2012). *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982).* Fondo de Cultura Económica.

García Molina, B. (2020). Una mirada crítica a la teoría del signo. *Ciencia y sociedad, 45*(2), 65–77. https://doi.org/10.22206/cys.2020.v45i2.pp65-77

Giroux, H. (2003). *Cine y entretenimiento. Elementos para una crítica política del filme.* Paidós.

Goyes, J. (2012). *La imaginación poética: afectos y efectos en la oralidad, la imagen, la lectura y la escritura.* Caza de libros.

Gutiérrez, F. (2015). La imagen en las artes plásticas y visuales. Nuevos modos de comunicación en la escuela. *Revista Enunciación, 20*(2), 10–24.

Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social.* Fondo de Cultura Económica.

Hebdo, C. (2015). *Portada 1178* [Fotografía]. https://charliehebdo.fr/

Jurado, F. (2009). *De la lectura de imágenes hacia la lectura-escritura de textos verbales.* Santillana, Ruta maestra.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.* Fondo de Cultura Económica.

Lomas, C. (2018). La imagen. Instrucciones de uso para un itinerario de la mirada. *Poiética, 18*, 12–25.

Meza, M. (2018). El recurso de información y comunicación visual: imagen. *Apuntes en torno a las Ciencias de la Información y Bibliotecología, 8*(2).

Peirce, C. y Vericat, J. (1988). *El hombre, un signo. (El pragmatismo de Peirce).* Crítica.

Perea, J. (s.f.). *Dirección visual oculocéntrica. Web del Doctor José Perea.* http://www.doctorjoseperea.com/glosario-de-terminos/342direccion-visual -oculocentrica.html

Penhos, M. (2005). *Conocer, dominar. Imágenes de Sudamérica a fines del siglo XVIII.* Siglo XXI.

Pérez, M. (2018). ¿Por qué enseñar a los jóvenes a leer imágenes? *Poiética, 18*, 44–47.

Red Ética. (2011, 12 de diciembre). Llueven críticas a revista española Hola por fotografía calificada de racista. *Fundación Gabo.* https://fundaciongabo.org/es/etica-periodistica/etica-de-la-imagen/llueven-criticas-revista-espanola-hola-por-fotografia

Roa, M. y Romero, A. (2015). ¿Cómo leer libros voladores? Tres recomendaciones del Decálogo de la "buena lectura" audiovisual. *Enunciación, 20*(2), 236–247.

Sahu, G., Sarangi, H., & Sarathi, P. (2021). A Deconstructive Analysis of Derrida's Philosophy. *Shanlax International Journal of Arts Science and Humanities, 9*(1), 98–107. *doi.org/10.34293/sijash.v9i1.4097* peirc

Silva, A. (1998). *Álbum de familia: La imagen de nosotros mismos.* Editorial Norma.

Sontag, S. (2003). *Sobre la fotografía.* Libros Ancla.

Targarona, M. (directora). (2018). *El fotógrafo de Mauthausen* [Película]. Rodar y Rodar.

Viáfara López, C. A. (2017). Diferenciales de ingreso por el color de la piel y desigualdad de oportunidades en Colombia. *Revista de Economía del Rosario, 20*(1), 30. https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/economia/a.6151