

LAS FUNCIONES DE LA IMAGEN VISUAL EN EL AULA*

Rafael Alberto Barragán Gómez**
Wilson Gómez Moreno***

RESUMEN

El artículo muestra los resultados del proyecto de investigación “Didáctica de la Imagen”, cuyo objetivo fue el de reconstruir los imaginarios de los maestros en torno a la imagen y los textos visuales en dos instituciones educativas con estudiantes de estratos socioeconómicos diferentes. La población a partir de la cual se obtuvo la información estuvo conformada por diez maestras de básica primaria, básica secundaria y media vocacional. La técnica de recolección de información fue la entrevista en profundidad, acompañada de observaciones hechas en diarios de campo. Con una metodología etnográfica, se buscó establecer la manera como tales imaginarios se evidencian en unas prácticas educativas específicas en relación con las imágenes visuales dentro del contexto de la educación formal. Esta propuesta surgió a raíz de análisis previos sobre la manera como los denominados “lenguajes no verbales” han sido incorporados recientemente al currículo oficial en calidad de objetos de enseñanza y aprendizaje. De las interpretaciones iniciales puede concluirse que las prácticas pedagógicas en torno a la imagen dependen más de las experiencias personales de los maestros a lo largo de sus historias de vida, que de una conceptualización rigurosa que, en todo caso, tampoco ha sido proporcionada por los lineamientos curriculares.

Palabras clave: imaginario, imagen visual, didáctica, etnografía, lineamientos curriculares.

THE ROLE OF PICTURES IN THE CLASSROOM

ABSTRACT

The article shows the results of the research Project “Didactics of the Image” whose objective was the reconstruction of the teachers’ imaginary around the image and the visual texts in two educational institutions with students coming from different socioeconomic strata. The population from which the information was obtained consisted of ten teachers of basic primary education, basic secondary education and vocational secondary education. The technique for collecting information was the in depth interview together with observations made in field diaries. With an ethnographic methodology, we sought to establish how such imaginaries become evident in some specific educational practices in relation to the visual images within the context of formal education. This proposal emerged from previous analyses about the way in which the so-called ‘nonverbal language’ has been recently incorporated to the official curriculum as teaching and learning objects. From the initial interpretations, it is possible to conclude that the pedagogical practices around the image depend more on the personal experiences of the teachers along their life stories than on a rigorous conceptualization that, in any case, has not been provided by the curriculum guidelines either.

Key words: imaginary, visual image, didactics, ethnography, curriculum guidelines.

* Los autores expresan su agradecimiento a la Vicerrectoría de Investigaciones y Extensión de la Universidad Industrial de Santander por el apoyo financiero dado al proyecto Didáctica de la imagen, identificado con el código interno 5229. Sin el respaldo permanente de esta dependencia no habría sido posible su feliz culminación ni esta presentación de los resultados obtenidos.

** Magíster en Estudios Semiológicos de la Universidad Industrial de Santander. Docente de tiempo completo de la Escuela de Idiomas de la Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, Colombia.
Correo electrónico: rbarraga@uis.edu.co

*** Magíster en Educación con énfasis en lectura y escritura de la Pontificia Universidad Javeriana-Convenio UNAB. Docente de tiempo completo de la Escuela de Idiomas de la Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, Colombia.
Correo electrónico: wilgomor@gmail.com

LAS FUNCIONES DE LA IMAGEN VISUAL EN EL AULA

I. INTRODUCCIÓN

Cuando se planteó el problema de investigación que condujo a formular una propuesta que abordara las prácticas pedagógicas en torno a la imagen en dos instituciones educativas del área metropolitana de Bucaramanga y, en particular, de los imaginarios que les dan soporte a dichas prácticas, se partió del supuesto de que la imagen no cumplía una función distinta de la de medio o recurso didáctico en la enseñanza.

Convencidos de que esta función meramente instrumental provenía, en buena medida, de la pobre fundamentación teórica tan evidente en el currículo oficial (Barragán, 2005) y de que esas limitaciones en el documento que establece los derroteros de la enseñanza de la lengua materna debían reflejarse forzosamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje en dicha área, se convino en observar minuciosamente el mundo de las prácticas reales cotidianas de un grupo de maestros, de sus vivencias, de sus historias personales de vida, para comprender si, en efecto, las imágenes o, para ser más exactos, los signos visuales no iban más allá de servir como recursos ocasionales para las labores rutinarias de enseñanza y de las causas de tales usos y creencias.

Pese a que, como se afirma arriba, se consideró en un primer momento que un marco referencial escaso y poco actualizado como el que proporcionan los Lineamientos Curriculares para el Área de Lengua Castellana para los denominados “lenguajes de la imagen” (Ministerio de Educación Nacional (MEN), 1998, p. 54) no podía orientar adecuadamente las acciones de los maestros en el aula, no se desechó completamente la posibilidad de hallar una realidad bien distinta donde tuviese mayor influencia la muy desestimada cotidianidad de la vida escolar, que es la que finalmente garantiza un cierto orden y una lógica particular a la experiencia educativa.

En efecto, los parámetros oficiales que orientan la enseñanza de lengua castellana para este tipo de sistemas de significación consideran que “la adquisición de diferentes sistemas de significación es prioridad de la escuela, aunque es claro que dada su importancia social y cognitiva, el énfasis recaiga sobre el lenguaje” (MEN, 1998, p. 54).

Así pues, un proyecto que se amparó en un comienzo en el marco de la investigación tradicional y se puso como meta la verificación de la hipótesis según la cual a menor cimentación disciplinar de un cierto tipo de saber, mayor dificultad en su enseñanza y aprendizaje dentro del aula, terminó orientado hacia una labor interpretativa de la realidad escolar en torno a la imagen, sin otro ánimo que el de comprender unas prácticas sustentadas en imaginarios cuyos orígenes están vinculados íntimamente a las historias de vida de los maestros no sólo del área de lengua castellana, sino también de otras áreas curriculares, a sus necesidades y apremios cotidianos y a las condiciones particulares de sus instituciones y estudiantes, antes que a los dictámenes de los documentos y políticas educativas oficiales.

Debe aclararse en este punto que ese ejercicio interpretativo, que no es otra cosa que el proceso de situar las prácticas y creencias de un grupo de maestros en el ámbito de la complejísima red de eventos que acontece diariamente dentro de la Escuela, implicó una reorientación de la metodología, pues los enfoques tradicionales no permiten este ejercicio comprensivo en la medida en que nuestra investigación no pretendía describir, sino comprender el lugar de la imagen en el contexto escolar, con lo cual debía involucrarse al personal docente para que reconociera, en nuestros hallazgos, la posibilidad de una reflexión sobre su propio quehacer (Woods, 1998).

Esta exploración por la cotidianidad del maestro supuso una orientación natural hacia una metodología de corte etnográfico por cuanto consideramos que allí, en el día a día del maestro y en la historia personal de cada profesor, subyace la fuente de los imaginarios con los que se nutre toda experiencia vital. Así pues, y en concordancia con lo que la realidad de estos maestros nos iba mostrando, descubrimos que esta perspectiva de investigación era la más adecuada para comprender (y aquí el verbo se toma en un sentido bastante literal) por qué los lineamientos y políticas casi nunca se materializan tal cual en las aulas: sencillamente, éstas tienden a ignorar o subestimar el ámbito de la institución escolar que, con sus ritmos, rituales y lógicas particulares, reorienta de forma imprevista los contenidos curriculares.

En esta dirección, la investigación desechó la utilización de técnicas tales como las encuestas y optó por la entrevista en profundidad, la observación durante largos periodos de tiempo de las actividades que acontecían dentro y fuera de las aulas y el registro fotográfico, en especial de las imágenes que pululan en los dos centros educativos visitados, pues si nuestro trabajo pretendía aproximarse a los usos, prácticas e imaginarios sobre la imagen, debía detenerse en la avasalladora aunque inadvertida presencia de los signos visuales en los espacios de las escuelas.

Sobre las instituciones visitadas y los docentes entrevistados (cinco en cada una de ellas) debemos decir que, si bien en un comienzo y un poco a contracorriente de los principios de la investigación etnográfica (que no parte de hipótesis y que construye el marco teórico en la medida en que alcanza niveles significativos de interpretación), la idea de dos instituciones de distinta naturaleza se originaba en los rezagos que la manera de hacer investigación según el modelo canónico deja aún en los etnógrafos más convencidos: la certeza de que ciertas variables como las de la clase social, para el caso particular de este proyecto, podían determinar ciertas diferencias en las prácticas pedagógicas objeto del presente estudio. Resulta que lo que hallamos en esta indagación es que, en el fondo, los maestros son, en esencia, los mismos tanto en uno como en otro lado y que las variaciones en sus rutinas están determinadas por los afanes diarios y particularidades de cada institución.

Quizá por casualidad este hecho se refrendó al conocer las historias de estos diez generosos, dinámicos y pacientes colegas, que con su testimonio han permitido que los primeros en tener que revisar sus postulados y creencias sean los suscritos investigadores responsables del presente artículo.

Así pues, este documento presentará la definición del problema, los objetivos de la investigación, las particularidades del método y la técnica empleada en la recolección de la información, los hallazgos, la interpretación de estos y un apéndice con las evidencias del trabajo de campo realizado con la convicción de que lo hecho hasta el momento es una aproximación a un mundo dinámico, complejo y casi siempre incomprendido como el de la escuela.

2. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN: PERSPECTIVAS ACERCA DEL USO DE LA IMAGEN VISUAL EN EL AULA

La imagen visual ha sido desde siempre una herramienta eficaz en los procesos de comunicación; lo que ha cambiado son las maneras de producirla y movilizarla, pues el desarrollo de medios tecnológicos ha permitido que ésta sufra un proceso de densificación, es decir, de expansión de su presencia en espacios tanto públicos como íntimos. Asistimos al paso del dominio de la escritura, al dominio de la imagen (Kress, 2005).

Si antiguamente la creación de una imagen era trabajo exclusivo de artistas o de genios que dedicaban mucho tiempo a elaborar un producto que era original y réplica simultáneamente, hoy las tecnologías digitales permiten que una imagen pueda ser reproducida hasta el infinito. La tecnología no sólo nos ha convertido en consumidores voraces de imágenes, sino que también nos ha dado la posibilidad de ser creadores. Pero este cambio no sólo se debe al avance tecnológico por sí solo, sino al hecho social de que la era de la comunicación de masas se deshace gracias a “la nueva distribución de los medios de acceso a la producción y recepción de mensajes en el ámbito público” (Kress, 2003, p. 24).

Una vez superada la reducción de la imagen visual al dominio de lo icónico, lo cual implicó que sus posibilidades de significación se restringiesen a los significados puramente denotativos (Eco, 1975; González, 1986; Serventi, 2008), se han desarrollado estudios que pretenden demostrar que las imágenes visuales no están confinadas a la esfera de lo meramente perceptual, pues su interpretación implica el despliegue de capacidades para la abstracción y la formalización. Desde esta certeza se desprende la noción de pensamiento visual y cuyo fin es revertir la creencia tan arraigada, especialmente en instituciones educativas, según la cual estos sistemas de representación no demandan procesos intelectuales formales (Arnheim, 1998). Así pues, la imagen visual “mezcla expresión, reflexión y conocimiento” (Catalá, 2008, p. 207).

En la dirección planteada por la línea inmediatamente anterior se proponen tres dimensiones de la experiencia visual: lo visual, que alude al acto estrictamente perceptivo; la mirada, que involucra las regulaciones que determinan el acto de mirar, y, finalmente, la imagen, que “remite a la representación, a la cargazón epistémica, estética y simbólica de la experiencia visual, al orden del imaginario” (Abril, 2007, p. 35).

La noción de imaginario surge pues de uno de los órdenes de lo visual. Para Vitta (2003) lo imaginario, en relación con la imagen, surge allí donde la imagen ya no es concebida como la representación del mundo, sino del mundo concebido en cuanto imagen; con

ello se pasa la representación de un espacio geométrico a la representación de un espacio simbólico con lo cual la imagen se convierte en “territorio de la subjetividad” y hace de la representación un elemento que media entre el pensamiento y la realidad.

Vitta (2003) insiste en que el imaginario posee un carácter eminentemente visual relacionado con las formas de representación colectiva en una época determinada que va más allá de la experiencia (Barragán y Gómez, 2010). En cuanto a las funciones de los textos visuales, Catalá (2008) señala que sus modalidades son variadas y, por tanto, están en capacidad de cumplir con funciones primarias tales como la informativa, la comunicativa, la reflexiva y la emocional.

Esta revalidación del funcionamiento complejo de las imágenes visuales, de las cuales puede incluso afirmarse que poseen un nivel sintáctico o gramatical para aludir a formas de combinación de imágenes (Kress y Van Leeuwen, 2006), aunque con las diferencias obvias que dicha sintaxis tiene frente al lenguaje verbal (Dondis, 2008), sustenta lo afirmado en el primer párrafo, por cuanto el incremento de las posibilidades de acceso a los textos visuales, que no depende sólo del poder seductor de la imagen por sí sola, sino de su condición de lenguaje o sistema signico organizado en términos de estructura, ha hecho que gran parte de la población haya reconocido su poder y eficacia, aun cuando esto no implique necesariamente un proceso metacognitivo sobre el porqué de este poder (Barragán y Gómez, 2010).

El efecto inmediato de este predominio ha sido el decaimiento del libro como medio a través del cual se ha reproducido tradicionalmente el saber y, en consecuencia, de su modo más comúnmente asociado, el de la escritura alfabética (Kress, 2005).

Esto ha planteado retos crecientes para las instituciones educativas donde la imagen visual no parece haber trascendido el papel de recurso didáctico o ayuda educativa. Esta es precisamente la razón de ser de este proyecto de investigación, pues en anteriores trabajos (Barragán, 2005) hemos insistido en la escasa fundamentación teórica con la cual, tanto los Lineamientos Curriculares para el área de lengua castellana (MEN, 1998) como los Estándares para la misma área (MEN, 2003), justifican la necesidad de incorporar los llamados “lenguajes no verbales” a los currículos en el área de la lengua materna y la literatura. Esta limitación en las propuestas curriculares del Estado colombiano parece contradecir abiertamente el incontestable predominio global de los signos visuales en el mundo contemporáneo.

Sin embargo, la propensión a atribuir el éxito o fracaso de las reformas curriculares al nivel de apropiación de las mismas por parte de los docentes resulta una opción facilista. Esto es apenas comprensible, pues existe la tendencia a considerar que el conocimiento es una “posesión y atributo individual de docentes y alumnos” (Rockwell, 1995, p. 30), en lugar de asumir su existencia social dentro de las múltiples prácticas cotidianas de la escuela.

Esta situación nos ha llevado a preguntarnos por la manera como los maestros se han apropiado de estos lenguajes en su labor profesional, en especial en un escenario donde estas han multiplicado su presencia. El proyecto trata de interpretar las concepciones e

imaginarios que tienen los docentes sobre la imagen visual a partir de la interpretación de las prácticas pedagógicas dentro del contexto escolar. Este ejercicio de comprensión demanda una metodología de corte etnográfico que será explicada a continuación.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

Como se expresó en el apartado anterior, el proyecto se llevó a cabo en dos instituciones de educación básica primaria, básica secundaria y media vocacional del Área Metropolitana de Bucaramanga: una pública, la Escuela Normal Superior de Bucaramanga, y otra privada, la Fundación Colegio UIS. Esta elección no obedeció al deseo de manejar variables independientes del tipo estrato socioeconómico, ya que, si bien las dos instituciones disponen de una diversa población estudiantil, recursos e infraestructura, la investigación misma estaba dirigida a los maestros cuyos perfiles sociales y académicos resultaron ser muy similares a la postre.

El proceso de selección de los maestros fue el resultado de una tarea de persuasión que exigió a los investigadores una permanencia mayor en las rutinas escolares; por ejemplo: en reuniones de profesores, en segmentos de atención a padres de familia, entre otras. Paradójicamente, lo que en una investigación de corte cuantitativo habría representado la causa para el retraso del cronograma, en este caso permitió un conocimiento más detallado de las rutinas escolares. Tras exponer varias veces los propósitos del proyecto y explicar pacientemente que no era otra de esas investigaciones donde los maestros resultan culpables del fracaso escolar o la mala calidad de la educación, diez maestros accedieron a dejarnos entrar a diferentes espacios donde transcurren sus rutinas escolares: el aula, la sala de profesores, los pasillos, el patio de recreo. El grupo fue bastante heterogéneo y esto se debió en gran parte a que no hubo selección aleatoria sino participación voluntaria. El grupo fue femenino en su totalidad. Casi todas las maestras, incluso las más jóvenes, acreditan grado de normalistas, todas son licenciadas y poseen especialización y algunas, maestría. Los años de experiencia oscilan desde los treinta años hasta los diez.

Desde el principio se ha hecho hincapié en que las razones por las cuales se optó por una investigación de corte etnográfico están directamente relacionadas con el hecho de que no puede explicarse la relación entre los fines de la educación y los resultados finales sin pasar por la observación detallada de los acontecimientos más rutinarios del quehacer docente. Es allí donde se accede al sentido de la práctica pedagógica.

Una de las virtudes de la investigación etnográfica reside en el hecho de que pretende explicar el sentido de una práctica social a partir de la reconstrucción de los significados que los sujetos que participan de esa realidad le atribuyen. Al pretender reconstruir imaginarios (concebidos no como meras ideas erróneas o como percepciones que no coinciden con los hechos factuales, sino más bien como el resultado de creencias socialmente compartidas que garantizan un cierto grado de estabilidad a los miembros de un grupo) y las prácticas que se derivan de ellos, necesariamente se indaga por el sentido que tienen para los profesores los lenguajes sustentados en signos visuales. Esto va atado no sólo a las actividades rutinarias del maestro sino a su historia de vida y sus experiencias personales, tanto como estudiante como profesional de la educación.

En tanto trabajo de interpretación, los instrumentos utilizados habitualmente en otros modelos de investigación suelen proporcionar información limitada en la medida en que las respuestas puntuales típicas y estandarizadas de las encuestas y muestreos con fines estadísticos no alcanzan a explicar por sí solas las prácticas reales derivadas de concepciones profundamente arraigadas no solo en los maestros, sino, también, en las comunidades de educadores (Hammersley y Woods, 1995). Por ello se recurrió a la entrevista en profundidad. Esta técnica de recolección de información permitió la construcción de las historias de vida de un grupo de diez maestros, repartidos en las dos instituciones referidas.

Si bien las entrevistas indagaron por las biografías de cada docente, se hizo un énfasis marcado en el papel que jugaron los signos visuales en sus procesos de formación básica y de profesionalización y la presencia que esos mismos recursos tuvieron en su propio ejercicio docente. La información acá recogida se complementó con las observaciones hechas en los diarios de campo de los investigadores y en un registro fotográfico de la iconografía predominante en los espacios físicos más importantes de cada una de las dos instituciones seleccionadas.

La selección de las dos instituciones (una privada y otra pública) no se hizo con el fin de establecer correlaciones entre variables socioeconómicas, sino con el propósito de someter a evaluación algunas de las consideraciones que se han hecho desde diferentes medios académicos y burocráticos en relación con la incidencia que tiene la infraestructura y la dotación escolar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Justamente, una de las premisas sostiene que las llamadas prácticas pedagógicas, estrategias didácticas, etc. dependen en mayor medida de las experiencias de vida del maestro condensadas a lo largo de su proceso como aprendiz. En este aspecto pudo comprobarse una gran afinidad entre cada uno de los maestros entrevistados.

Luego de recolectar la información contenida en las entrevistas en profundidad y en los diarios se procedió a la construcción de las categorías que mostraron mayor regularidad en la información y de las matrices respectivas para el análisis de los datos. Es allí donde aparecen las categorías teóricas que permiten la comprensión de los fenómenos abordados (Hammersley y Atkinson, 1994). En el siguiente apartado mostraremos las categorías elaboradas, a partir de las cuales se hacen las conclusiones preliminares del estudio.

4. RESULTADOS

Como se indicó en el apartado anterior, las categorías surgen tras cotejar la información recolectada y la determinación de aquellos aspectos comúnmente enfatizados por la población participante en el estudio. En este punto, es fácil comprobar la máxima etnográfica de que los planteamientos que dan origen a la formulación de un problema pueden modificarse sustancialmente, pues de un interés inicial puesto en la descripción de acontecimientos y procesos sociales se puede pasar al desarrollo y comprobación de las explicaciones (Hammersley y Atkinson, 1994).

Se ha determinado que para los maestros entrevistados la profesión docente proviene, más que de una formación rigurosa, de una vocación descubierta desde sus primeros años de vida. Es la categoría que hemos denominado “la letra sin sangre entra”, pues se da una llegada casi que natural y sin traumatismos a las primeras letras.

Una segunda categoría ha sido denominada “la escuela de día”, parodiando un relato de Julio Cortázar titulado “la escuela de noche” donde el escritor argentino muestra el lado sórdido de una escuela tradicional. En este caso, el contraste se hace para remarcar que los profesores guardan en general un buen recuerdo de sus años escolares. Este sentimiento incrementa su deseo personal de convertirse en maestros.

La siguiente categoría que se elaboró es “la m con la a” para aludir a que, en términos generales los maestros fueron alfabetizados con el método silábico, uno de los más tradicionales en la educación colombiana.

La categoría “la cartilla o de la geografía y los mapas” se construyó en virtud de que los profesores, mayoritariamente, manifestaron que durante su formación académica básica las imágenes visuales fueron utilizadas como recurso o medio didáctico en asignaturas muy específicas tales como la geografía y la lectoescritura. En muchos casos, la enseñanza no recurría a este tipo de ayudas, y los medios audiovisuales, salvo casos excepcionales, no hacían parte de las rutinas académicas.

La categoría “la Escuela Normal” apareció reiteradamente y confirma el hecho de que las Escuelas Normales aún ejercen una notable influencia en la educación básica. Debe anotarse aquí que los docentes normalistas manifiestan una fuerte inclinación por el uso de recursos visuales pero sólo como medios didácticos; no obstante son conscientes de su poder para cautivar a los estudiantes. En el transcurso de la investigación se pudo determinar que los maestros emplean las imágenes visuales con una frecuencia de la que a veces no son conscientes.

En último lugar, la categoría “en la universidad: el maestro recursivo” muestra que, en relación con la imagen visual, la influencia de la formación universitaria parece reducirse a la introducción de los medios audiovisuales como ayuda didáctica.

5. CONCLUSIONES

Asumir la vida cotidiana como espacio de investigación implica necesariamente un replanteamiento de los mecanismos de acceso al conocimiento de la realidad. Infortunadamente, cuando se habla de investigación en educación en nuestro medio, se hace desde esquemas cuya restricción metodológica solo permite prever la supuesta reiteración de lo ya enunciado en otros contextos. Se hace desde una pretendida validación de enfoques teóricos insuficientemente asimilados y, menos aún, sometidos a la crítica, de modo que los proyectos que se hacen en los programas de formación avanzada de profesionales docentes no permiten obtener una visión significativa del contexto de la Escuela.

Creemos, influenciados por Hammersley, Woods, Rockwell, entre otros destacados etnógrafos de la educación, que el principal obstáculo que tenemos los maestros para acceder al conocimiento de la vida cotidiana en el aula, radica en el deseo desmesurado por intervenir, por remediar aquello que el prejuicio nos dice está mal. No basta la experiencia de muchos años en el aula para pretender juicios de valor coherentes y, menos aún, efectivos. Para el caso que nos ocupa, no basta con asegurar que los maestros no aprovechan eficazmente la imagen visual en el aula de clase o que – nuestra hipótesis de partida – el maestro se vale de las imágenes solo como mediación un tanto instrumental para llegar al texto escrito. Lo que realmente nos interesa es comprender cómo se da esa relación del docente con el conocimiento que movilizan los signos visuales, cada día más presentes en el aula y cuál es la naturaleza de los significados que justifican una rica variedad de estrategias didácticas soportadas en el uso consciente o no de dichos signos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abril, Gonzalo (2007). *Análisis crítico de textos visuales: Mirar lo que nos mira*. Madrid: Síntesis.

Arnheim, Rudolph (1998). *El pensamiento visual*. Barcelona: Paidós.

Barragán, Rafael (2005). Presencia de los lenguajes no verbales en el área de lengua castellana. En: Fernando, Vásquez (Ed.), *La didáctica de la lengua: Estado de la discusión en Colombia*. (pp. 253-262). Cali: Universidad del Valle-ICFES.

Barragán, Rafael y Gómez, Wilson (2010). Maestros, imágenes e imaginarios: Prácticas, saberes e imaginarios en relación con la didáctica de la imagen. En: *Pedagogía y Saberes*, 32, 23-32.

Catalá, Josep (2008). *La forma de lo real: Introducción a los estudios visuales*. Barcelona: UOC.

Dondis, Donis (2008). *La sintaxis de la imagen: Introducción al alfabeto visual*. Madrid: Gustavo Gili.

Eco, Umberto (1975). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.

González, César (1986). *Imagen y sentido: Elementos para una semiótica visual*. México, D.F.: UNAM.

Hammersley, Martin y Atkinson, Paul (1994). *Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Hammersley, Martin y Woods, Peter (1995). *Género, cultura y etnia en la escuela: Informes etnográficos*. Barcelona: Paidós.

Ministerio de Educación Nacional (1989). *Lineamientos curriculares. Lengua Castellana*. Bogotá: Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional (2003). *Estándares básicos de calidad en matemáticas y lenguaje*. Bogotá: MEN.

Kress, Gunther (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Málaga: Aljibe.

Kress, Gunther & Van Leeuwen, Theo (2006). *Reading images. The grammar of visual design*. Londres: Routledge.

Rockwell, Elsie (1995). *La escuela cotidiana*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Serventi, Germán (2008). El universo semántico de las funciones icónicas. En: Douglas, Niño (Ed.), *Ensayos semióticos*. (pp. 151-194). Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano.

Vitta, Maurizio (2003). *El sistema de las imágenes*. Barcelona: Paidós.

Woods, Peter (1998). *Investigar el arte de la enseñanza: El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.