



Una imagen, mil palabras

Enseñar a leer imágenes en la escuela: la historieta

¿Qué es leer y por qué la escuela es un lugar privilegiado para hacerlo?

Leer no es solo descifrar, sino principalmente **construir sentidos**. Con esta concepción amplia, la lectura no se reduce a los textos escritos. En nuestras aulas, lo gestual, lo corporal, las imágenes, los sonidos, los videos, los objetos en 3D (pensemos en los mapas con relieves, las maquetas) y los recursos TIC conviven con carteles, manuales e indicaciones en el pizarrón. Por lo tanto, no podríamos decir que el lenguaje oral y escrito son los únicos productores de sentido en nuestras propuestas de enseñanza.

Pensar cómo proponemos relaciones significativas entre nuestros estudiantes y los objetos de estudio requiere que los docentes reflexionemos sobre la situación de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva de *alfabetización multimodal*. Por “modo” nos referimos a los diversos recursos (visuales, sonoros, lingüísticos, gestuales, etcétera) que construyen sentidos íntimamente relacionados con nuestra cultura. A estos recursos se los denomina *semióticos* en tanto portan y construyen significados y no son meros medios para la transmisión de un contenido. Podríamos tomar como ejemplo los colores y sus representaciones.

En Occidente, en general, el blanco significa pureza, mientras que en algunas culturas asiáticas se relaciona con la muerte. Cuando pensamos en estos casos, se hace claro que cada comunidad comunica y transmite sus representaciones del mundo apelando a muchos otros recursos además de las palabras.

Esos significados asociados a, por ejemplo, un color, no son explícitos y los aprehendemos viviendo en nuestra cultura, por lo que muchas veces se vuelven *invisibles* en la enseñanza. Pero si entendemos que la educación es un proceso de formación permanente, la escuela no debería desentenderse de su rol en la enseñanza de las múltiples alfabetizaciones (digital, audiovisual). Por otra parte, es probable que nuestros estudiantes no solo sean consumidores pasivos de diversos objetos culturales (películas, videos, cortos, música, podcasts, *stories*, *reels*, entre otros), sino también productores de muchos de ellos.

Por esto sostenemos que la escuela no debería operar sobre supuestos que se repiten desde el sentido común: “los chicos no leen”, “ellos ya saben manejar lo digital”, “ver imágenes es más fácil que leer”, “les gusta más la historieta que el libro”. El rol de la escuela en la lectura de imágenes es “proponer espacios para reflexionar, investigar y producir alternativas sobre quiénes y cómo producen saberes en estos nuevos espacios” (Dussel y Southwell, 2007).

El problema del cómo

Las películas, los cortos, los [webisodios](#), las páginas web, los buscadores, la música, los audiolibros, la cartelería, los manuales, las ilustraciones, los mapas, los croquis, entre muchísimos otros elementos que están en las aulas y a los que apelamos frecuentemente para nuestras clases, son *formas culturales* cuyos sentidos se interpretan de manera casi intuitiva. Es aquí donde pensamos que la escuela tiene que ofrecer algo más: no podemos dejar a nuestros estudiantes con lo que *ya saben hacer*. Si proponemos que realicen, por ejemplo, un [booktrailer](#) sin enseñar qué sentidos se producen y cómo (qué implica elegir uno y otro tipo de plano, qué pasa con la iluminación, la música incidental, los efectos especiales, si es en blanco y negro o a color y por qué, entre muchas otras decisiones que deben tomarse), estamos transmitiendo una mirada utilitaria, reducida, sobre las tecnologías como meras herramientas y no como formas culturales.

Inés Dussel (2008) sostiene que en la escuela, si bien existen experiencias en el trabajo con las imágenes, la mayoría de las veces se privilegia usarlas como recursos, apoyaturas o simples complementos:

las imágenes no deberían ser un recurso para enseñar lo mismo de siempre, sino que habría que considerarlas un objeto y condición de nuestra existencia, artefactos que nos atraviesan como personas y como ciudadanos, y que atraviesan y configuran nuestras formas de saber. Son formas de representación de la experiencia, son formas de conocimiento, y no puertas o ventanas que nos conducen al verdadero conocimiento que proporciona la escritura. (p. 284)

Tener los mejores lectores y escritores multimodales posibles implica que nos comprometamos a estudiar estos mensajes en su materialidad significativa (¿qué sentidos aporta una paleta de colores?, ¿qué nos dice la composición de una imagen?) porque, al saber cómo se producen estos sentidos, podemos tomar mejores decisiones cuando realicemos nuestras propias producciones multimodales.

¿Qué ves cuándo me ves?

En estos dos artículos nos centraremos en la lectura de imágenes. Tanto el libro álbum como el cómic comparten algunos aspectos comunes en su materialidad significativa, es decir, en cómo las relaciones entre imágenes y textos generan sentidos. Una regla básica en la ilustración y en la historieta es la regla de *no redundancia*: si el texto repite lo que vemos en la imagen, uno de los dos estaría sobrando. Dicho esto, las relaciones texto-imagen son variadas y toman matices de ampliación, aclaración, contrastación o incluso de oposición de sentidos y cada obra debe verse en su particularidad.

Por supuesto, enseñar a leer imágenes requiere prestar atención a determinadas dimensiones, siempre considerando que a cada docente nos compete saber elegir *qué* y *cuándo* ver. Es que muchas de las dimensiones a las que podemos apelar implican “escalas” diferentes: no es lo mismo analizar un ángulo contrapicado que pensar la relación de intertextualidad que esa obra tiene con otras producciones culturales.

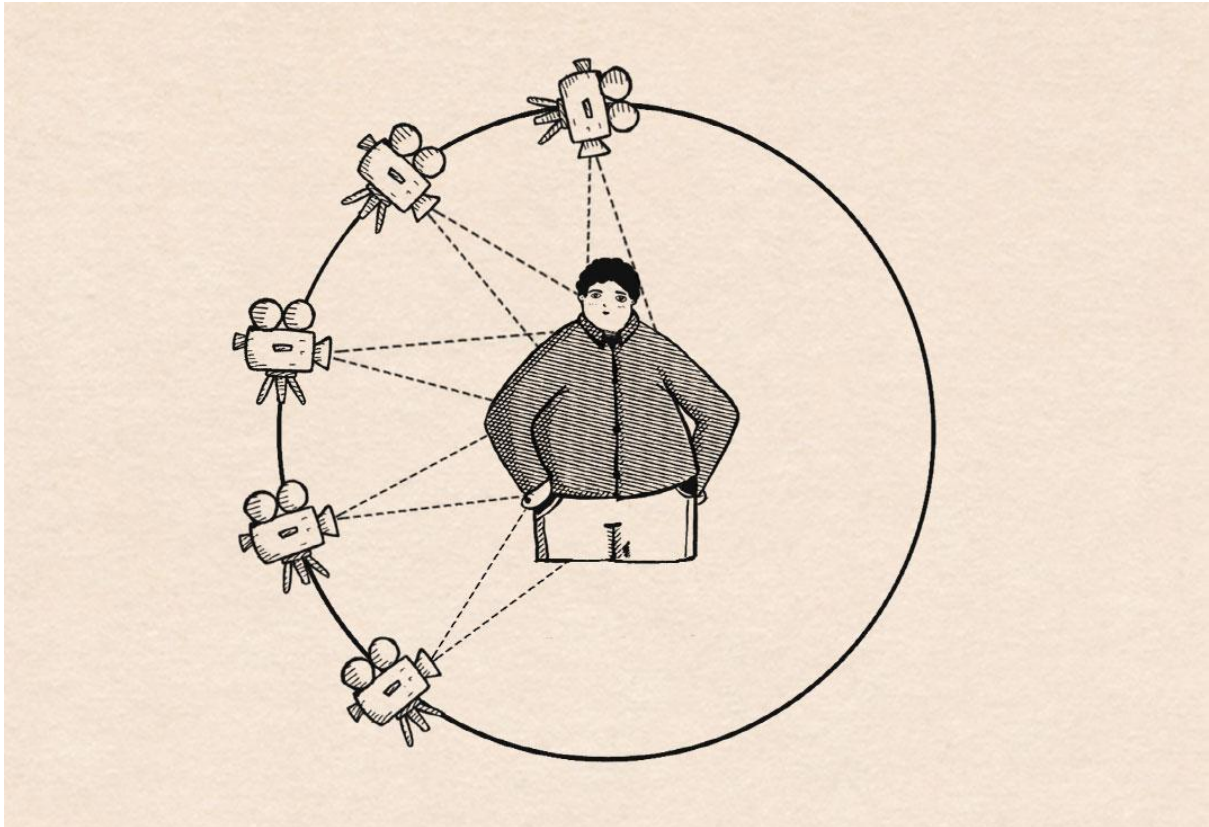
Algunos aspectos para considerar en la lectura de imágenes:

- **La sintaxis narrativa** –o cómo el texto genera su lógica de lectura–. Leemos de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo. En la historieta, cada línea blanca funciona como signo de puntuación. La cantidad, los tamaños y la disposición de cuadritos o viñetas señala distintas velocidades en el paso del tiempo.

- **El plano y encuadre.** Los planos destacan aspectos que se quieren resaltar. Por ejemplo, los primeros planos suelen usarse para cargar de tensión emotiva o suspenso al relato, mientras que planos más abiertos o generales aportan una sensación de cotidianidad. Aunque, por supuesto, el sentido de una imagen no depende solo de planos y encuadres, sino que tiene mucho que ver con el estilo y la particular forma en la que dibujantes e ilustradores se apropian de ellos y los recrean. Por lo tanto, no es raro encontrarse con primeros planos más abiertos de lo común (un intermedio entre un plano americano y un primer plano) o planos generales extremos. Algunos tipos de plano son: general, entero, americano, medio, primer plano, primerísimo primer plano, plano detalle.



- **El ángulo y el punto de vista.** Al igual que con los planos y el encuadre, el trabajo con los ángulos genera sentidos distintos: el ángulo picado (de arriba hacia abajo) genera la sensación de dominio y seguridad, mientras que el contrapicado (de abajo hacia arriba) provoca sensaciones contrarias, como inseguridad y peligro.



- **La paleta de colores, el sombreado y los juegos de contrastes.** Incluso en las obras en blanco y negro, el juego de blancos, grises y negros genera ambientes y climas (suspense, tristeza, otoño, calor...) que predisponen a diferentes estados de ánimo para la lectura.

- **Los códigos estandarizados.** En las imágenes, hay convenciones reconocibles. Algunas de ellas son las líneas de movimiento, el humo que implica velocidad o la figura en el centro de la composición –que la jerarquiza por sobre las demás–.

- **La paratextualidad.** Es la relación de un texto con el título, el subtítulo, los epílogos, las solapas, las notas al margen, los estudios preliminares, etc.

- **La intertextualidad.** Se refiere a aquellas citas, alusiones, de un texto dentro de otro. En general, se apela a arquetipos o símbolos de la cultura (el héroe clásico, Frankenstein o Marilyn Monroe, por ejemplo).
- **Hipertextualidad.** Es la relación de imitación o transformación entre dos textos en las cuales uno actúa como hipotexto (sirve de base) y otro como hipertexto (reelaboración); también entre un texto y un estilo (pastiche). El *Martín Fierro* es el hipotexto y *Las aventuras de la China Iron* su hipertexto.
- **Architextualidad.** Es la relación de generacidad entre un texto y la clase a la cual pertenece; es decir, las relaciones que establece “Caperucita Roja” con los textos narrativos en general y los cuentos de hadas, de tradición oral o infantiles clásicos en particular.

La historieta (por Valeria Daveloza)

Las puertas del infierno de Alfredo J. Grassi y Luciano Olivera. *Skorpio Libro de Oro* n.º 1, 1975 (pp. 25-40).

Como con cualquier otra lectura literaria, siempre es interesante ayudar a que nuestros estudiantes puedan reponer el contexto de producción de las obras, quiénes son los autores y dibujantes, en qué medio se publica la obra analizada y qué otras publicaciones formaban parte del mundo de estos lectores. De ese modo, aportamos un horizonte global de comprensión sobre las producciones culturales y las formas de leer este género.

En este caso, estamos ante una historieta con guion de Alfredo J. Grassi (1925-2018) y Lucho Olivera (1942-2005) que salió en la revista [Skorpio Libro de Oro n.º 1](#). Elegimos este cómic porque forma parte de la producción de autores-emblema de la historieta argentina, cuya historia es muy prolífica pero suele ser desconocida.

Para concentrarnos en las imágenes y no en los contextos de producción, la primera aproximación la proponemos desde la *paratextualidad*. En la tapa, al centro, hay una figura (¿máscara?, ¿estatua?) con algunos atributos humanos (dos ojos,



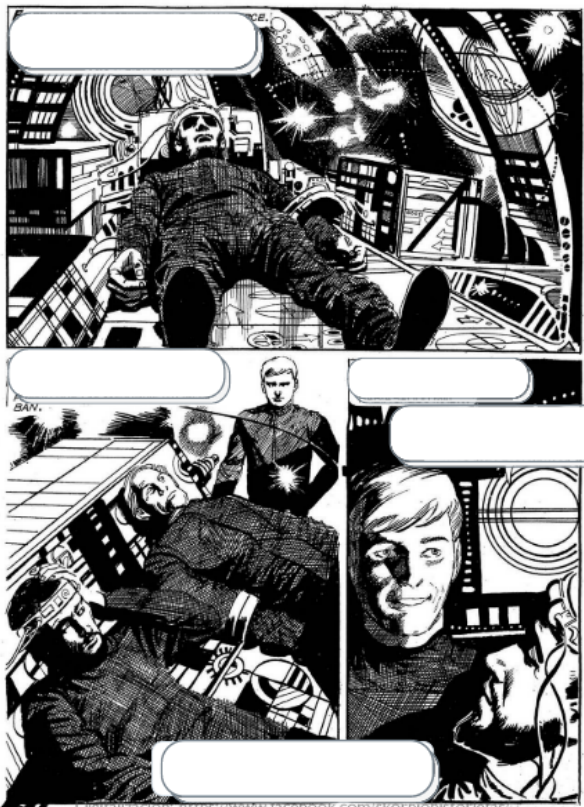
una nariz, pelo), pero también con rasgos extraños (los dientes). Alrededor de ella podemos ver una figura femenina, círculos con el perfil de un hombre, fechas (1963, 1974, 1984, 1990, 2010, 2020, 2025 y 2026) y un esqueleto. De manera centrada están el título y los créditos.

¿Qué relaciones hay entre la figura central, las imágenes cronológicamente ubicadas, la figura femenina y el título? Algunas de las hipótesis de sentido pueden relacionar el título de la historieta con la obra de Dante Alighieri, con otras obras literarias o pictóricas y con cada una de las representaciones individuales que tengan los estudiantes sobre el infierno. Todas las conversaciones que podamos tener con ellos en torno al significado de la portadilla habilitan *horizontes de interpretabilidad* que, al ser compartidos, contrastan y amplían los sentidos que cada cual pudo haber hecho por su cuenta.

Los alumnos vienen de una tradición de lectura de textos escritos. Hacer foco en otros lenguajes e interpretarlos más allá de una concepción decorativa es desarrollar una sensibilidad que haga lugar a otros modos significantes. Esto muchas veces –sobre todo si no tienen el hábito de leer imágenes– requiere *callar la palabra*. Para ello, podemos editar la imagen y ofrecerla “en mudo”, es decir, sin las cajas de texto.

Entre la portada y un rápido vistazo de la primera página, podemos anticipar el género: ciencia ficción. Los detalles y los modos de ver las imágenes, es decir, la

escena de visualización, debe estar planificada. ¿Queremos habilitar un intercambio común? Entonces hay que prever la proyección en una pared o pizarra. ¿Queremos que nuestros estudiantes avancen con hipótesis individuales? Para eso deberíamos contar con tantas fotocopias como sea posible.



Cuadro 1. El plano medio da detalles no solo de la figura central, sino también de su entorno. Este plano suele aportar un aire de cotidianidad, de rutina. Parece que el personaje está acostumbrado a esa posición. Vemos máquinas y cables conectados al cuerpo y al casco que usa la figura central. Es un hombre joven, recostado en una especie de camilla. ¿Duerme?,

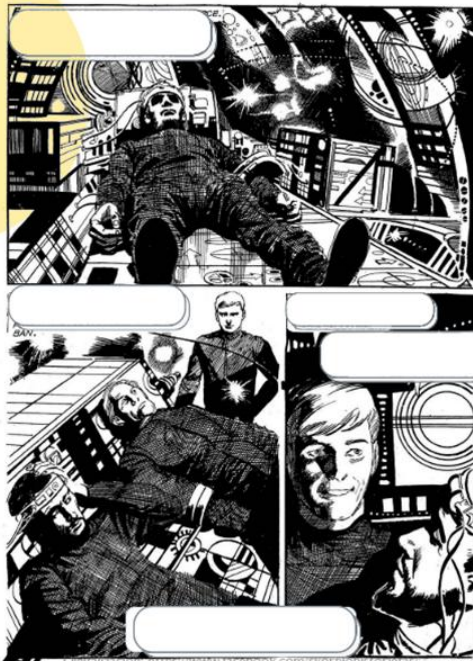
¿se está haciendo un estudio médico? Hay símbolos en la camilla y en las paredes

Num. 11, – ISSN 2683-7129 (en línea)

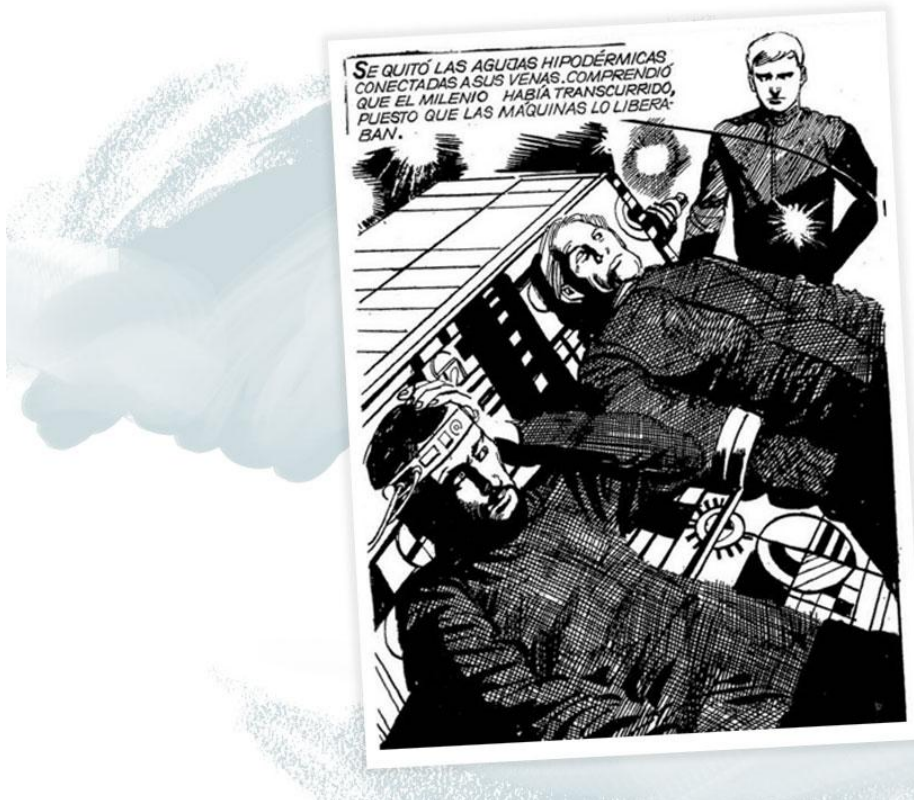
(círculos, líneas, luces) en un entorno oscuro. Que la obra sea en blanco y negro obliga al dibujante a jugar con los claroscuros y los matices de los grises para las sombras. Evidentemente, están en un lugar cerrado... ¿una nave espacial?

Cuadro 2. El personaje del cuadro 1 está de pie y mira fijo a dos hombres que se encuentran en la misma posición en la que él estaba. El plano medio (vemos al hombre de pie hasta la cintura) debería destacar la figura central, pero en la composición podemos ver que la forma en la que se alinean las cabezas de los tres hombres, así como las cinturas de los hombres acostados, generan un punto de fuga que destaca la expresión del hombre con barba, en particular su mirada. Al quitar el texto, ampliamos las posibilidades de interpretaciones equívocas, pero ganamos al centrar el ejercicio en mirar imágenes: ¿qué nos dicen del contexto?, ¿podemos seguir sosteniendo la hipótesis del género ciencia ficción?

Cuadro 3. El primer plano sobre el personaje del cuadro 1 y en cómo lo mira el hombre con barba del cuadro 2 nos ayuda a comprender que no es una situación riesgosa. A pesar de haber pasado por lo que pareciera ser un chequeo médico, el hombre de pie sonríe. Su rostro no está tenso, no hay nada de qué preocuparse.



¿De qué modo opera la narrativa visual en esta primera página? ¿Cuáles son los datos que aporta? En cualquier texto narrativo, podemos establecer la superestructura inicio-nudo-desenlace en la que, al inicio, se presentan los personajes, el espacio y el ambiente. En este caso, y en tres cuadros, hemos resuelto la misma información que en un texto escrito, pero de manera sintética. La imagen nos dice que serán tres hombres los protagonistas y que el del cuadro 1 es el principal (sale su rostro en los tres cuadros). Sabemos, también, que estamos en un espacio cerrado, con recursos tecnológicos. No tenemos los detalles. Nos volvemos a preguntar: ¿es una nave espacial? Sin embargo, el ambiente ya se ha creado y forma parte del horizonte de interpretabilidad.



Les proponemos dar un salto hasta la página 6. Salto que podríamos replicar en las aulas si quisiéramos hacer el ejercicio inverso de interpretación: *del dibujo al guion*. Hacer una lectura de tres o cuatro páginas mudas, focalizándonos en algunos nudos narrativos, podría darnos pistas de cómo estuvo pensado el guion, cuáles son los puntos álgidos, si tiene o no un giro en la trama, cómo se integran otros personajes al desarrollo de la historia, entre otros aspectos.

La selección de qué ver en una imagen, del cuándo y del cómo, es fundamental. Quizás entendamos que nuestros estudiantes necesitan abordar la escritura literaria. En ese caso, ir del dibujo a la trama es un buen ejercicio. También

nos puede parecer que no precisan trabajar sus guiones, pero que sería oportuno un abordaje de corte intertextual o architextual. ¿Cómo dialoga este texto con la ciencia ficción en general? ¿Cómo se construye desde la imagen y qué representaciones de lo femenino, lo masculino y lo monstruoso aparecen en esta historieta? Por supuesto, no hay una sola forma de invitar a leer imágenes; y en qué dimensión desarrollaremos las claves de lectura está íntimamente ligado a los propósitos pedagógicos y didácticos que tengamos: ¿para qué vamos a leer historietas en la escuela?

Cuadro 1. El uso del gran plano general (o plano extremo) presenta un paisaje desolado. No hay árboles ni construcciones. Las figuras masculinas tienen atributos bestiales: visten con pieles animales y sus dientes son deformes, afilados, sus manos parecen garras. Estos atributos de lo monstruoso contrastan con la figura femenina, también vestida con pieles, pero delgada, frágil, rubia y de ojos claros (como lo indica la ausencia del sombreado en el iris).



Cuadro 2. Los primeros planos de los rostros de los “monstruos” muestra el miedo y desconcierto que produce la llegada del vehículo. Parecen salvajes o cavernícolas que no conocen este tipo de transporte. Los cuerpos están en posición de fuga, las caras que vemos apuntan una a cada lado, como si estuvieran abriendo la estampida.

Cuadro 3. Tenemos la figura femenina en primer plano abierto. Sabemos que está en peligro, pero la llegada del hombre, que vemos saltando del transporte, revierte esta situación. Haciendo una lectura como si hubiese un plano detalle de la cara, notamos ciertos gestos convencionales que destacan el miedo (ojos abiertos, pupilas dilatadas, boca abierta), aunque sin dejar de mostrar cierta sensualidad.

Cuadro 4. Este cuadro replica el plano anterior. Es un poco más abierto que un primer plano. No hay recuadro de diálogo porque todo lo que hay que interpretar está resumido en la acción de los personajes y en algo típico del lenguaje de la historieta: la onomatopeya. Esta palabra que representa un sonido, en los cómics no

se escribe, se *dibuja*. El “SOCK!!!” presente señala el golpe con el que el personaje masculino ataca a la figura monstruosa.

Leer es elegir

¿A qué modelos culturales remiten estas figuras? La relación entre las figuras masculinas (la horda) y la femenina (desprotegida) revive el modelo de la *damisela en apuros*, lugar histórico de los roles femeninos en las producciones “de aventura”. En el fondo del cuadro podemos ver un vehículo con orugas (¿tanque militar moderno?) que repone la llegada del *príncipe en blanco corcel*. Estos modelos de *lo normal*, *lo bello*, *lo monstruoso* se han construido con entramados de producciones culturales. Al ponerlas en relación, vemos cómo una historieta argentina de la década del 70 retoma los ideales del amor cortés y las novelas de caballería del siglo XI, pero reelaborando los cuerpos y rostros humanos con los ideales de la época. En el caso de la mujer, a partir de las *pin-up girls*, íconos del momento (Brigitte Bardot, Farrah Fawcett, Priscilla Presley y, en el ámbito local, Susana Giménez o Graciela Alfano). En el caso de los hombres, las características asociadas a lo masculino, como la valentía, el espíritu de aventura o la hidalguía.

Como podemos ver en este breve ejercicio, *toda lectura implica una selección*. Qué vemos, qué centralizamos, qué destacamos depende no solo de nuestras intenciones y propósitos, sino también de las matrices culturales a partir de las cuáles interpretamos el mundo que nos rodea. Es por esto que insistimos en que abordar la enseñanza de imágenes o avanzar en la alfabetización multimodal en la escuela no es una tarea decorativa, no tiene que ver con una postura liviana, hedonista o con que “a los jóvenes les gusta el cómic”. Por el contrario, enseñar a leer imágenes es ayudar a hacer explícitos los modos de comprensión del mundo, sobre todo en aquello que nos parece natural e intuitivo. Porque si de algo estamos convencidas es de que enseñar es contribuir a ver más lejos, más allá de lo que salta a la vista. Es volver comprensibles las tramas invisibles con las que tejemos el mundo.

Referencias

- Dussel, I. (2008). Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. En I. Dussel y D. Gutiérrez (Comps.), *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (277-294). Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2007, julio-agosto). Lenguajes en plural. *El Monitor* (5ta época), (13), 26-32. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2007_n13.pdf
- Grassi, A. y Olivera, L. (1975). Las puertas del infierno. *Skorpio Libro de Oro*, (1), 25-41. Disponible en: <https://ahira.com.ar/ejemplares/skorpio-libro-de-oro-no-1/>

Lecturas ampliatorias

- Eisner, W. (2007). *El cómic y el arte secuencial*. Buenos Aires: Norma Editorial.
- Masotta, O. (1970). *La historieta en el mundo moderno*. Barcelona: Paidós.
- McCloud, S. (2016). *Entender el cómic*. Bilbao: Astiberri Ediciones.

Cómo citar este recurso:

Marconi, N. y Daveloza, V. (2022, noviembre). *Revista Scholé*, (11). Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Instituto Superior de Estudios Pedagógicos.

<https://schole.isep-cba.edu.ar/ensenar-a-leer-imagenes-en-la-escuela-historieta/>

Autoridades

Walter Grahovac | *Ministro de Educación*

Delia Provinciali | *Secretaria de Educación*

Liliana Abrate | *Directora General de Educación Superior*

Equipo Institucional

Adriana Fontana | *Directora ISEP*

Ruth Gotthelf | *Secretaria Académica*

Laura Percaz | *Secretaria de Organización Institucional*

Equipo de producción *Revista Scholé Tiempo libre / Tiempo de estudio.* Edición 11

Eduardo Wolovelsky | *Director*

Valeria Chervin | *Coordinadora de la producción general*

Martín Schuliaquer | *Editor*

Paula Fernández | *Coordinación del equipo de maquetación, diseño e ilustración*

Ana Gauna | *Coordinación de diseño e ilustración*

Fabián Iglesias | *Coordinador del equipo de corrección literaria*

Luciana Dadone | *Coordinación Área Producción de contenidos audiovisuales*

Ramiro Reyna | *Coordinación de Desarrollo web*

María Julieta González Meloni | *Comunicación*

Facundo Fernández, Sebastián Carignano | *Diseño e Ilustración*

Daniel Wolovelsky | *Maquetación*

Juliana Marcos, Federico Gianotti, Sachas Bonanno | *Realización audiovisual*

Javier Ortiz Torres | *Desarrollo web*

Num. 11, – ISSN 2683-7129 (en línea)

Créditos del artículo

Nadia Marconi y Valeria Daveloza | *Autoras*

Facundo Fernández | *Diseño e ilustración*

ISSN: 2683-7129