

Pedagogías emergentes y lenguajes multimodales



UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

enunciación

Volumen 20 Número 1 Enero/Junio de 2015
**Pedagogías emergentes y lenguajes
multimodales**

ISSN: 0122-6339
E-ISSN 2248-6798

Publicación interinstitucional del grupo de
investigación Lenguaje, Cultura e Identidad
Revista clasificada C en Colciencias

EDITORORA

M.A. Sandra Patricia Quitián Bernal

COMITÉ EDITORIAL

Ph.D. Sonia Fernández Hoyos, Universidad de
La Lorraine, Metz-Nancy, Francia
Ph.D. Yolima Gutiérrez Ríos, Universidad de La
Salle, Bogotá, Colombia
Ph.D. Gladys Jaimes Carvajal, Universidad
Distrital Francisco José de Caldas, Colombia
Ph.D. Fabio Jurado Valencia, Universidad
Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia
Ph.D. Pilar Núñez Delgado, Universidad de
Granada, España
Ph.D. María Antonietta Pinto, Universidad de
Roma La Sapienza, Italia
Ph.D. María Elvira Rodríguez Luna, Universidad
Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

ASISTENTE EDITORIAL

Pablo Estrada
Laura Duperret Gómez

COMITÉ CIENTÍFICO

M.A. Ana Atorresi, FLACSO- UBA, Argentina
Ph.D. Christine Depréz, Universidad René
Descartes, Francia
Ph.D. Gloria Inostroza de Celis, Universidad
Católica de Temuco, Chile
Ph.D. María del Carmen Navarrete Reyes,
Universidad Central de las Villas, Cuba
Ph.D. Gloria Prado Garduño, Universidad
Iberoamericana, México
Ph.D. Francisco Rodríguez Alemán, Universidad
Central de las Villa, Cuba
Ph.D. Anne Salazar-Orving, Université Sorbonne
Nouvelle, Francia
Ph.D. Luisa Puig Llano, Universidad Nacional
Autónoma de México
Ph.D. Mario Rey Perico, Universidad Autónoma
de la Ciudad de México, México
Ph.D. Carlos Lomas García, Instituto de Educación
Secundaria nº 1 de Gijón, España
Ph.D. Gustavo Bombini, Universidad de Buenos
Aires, Argentina

COMITÉ DE ÁRBITROS

Ph.D. Sergio Roncallo Dow
Universidad de La Sabana, Chía, Colombia
Ph.D. (c) John Jairo Páez Rodríguez
Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá,
Colombia

Ph.D. Elena Amable Valente
Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires,
Argentina
Ph.D. Alfonso Cárdenas Páez
Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá,
Colombia
Ph.D. (c) Elizabeth Narváez Cardona
Universidad Autónoma de Occidente, Cali,
Colombia
Ph.D. Ruth Milena Páez Martínez
Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia
M.A. Martha Barreto Ramírez
Universidad Francisco José de Caldas, Bogotá,
Colombia
Ph.D. (c) Emilce Moreno Mosquera
Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá,
Colombia
Ph.D. (c) Rubén Hernández Barbosa
Universidad Autónoma de Colombia, Bogotá,
Colombia
M.A. Éder García-Dussán
Universidad Distrital Francisco José de Caldas,
Bogotá, Colombia
Ph.D. David Andrés Rubio Gaviria
Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá,
Colombia
Ph.D. Dora Inés Calderón
Universidad Distrital Francisco José de Caldas,
Bogotá, Colombia
Ph.D. (c) John Alexander Rojas Montero
Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá,
Colombia
Ph.D. (c) Giovanni Castañeda Rojas
Ministerio de Educación Nacional, Bogotá,
Colombia
Ph.D. Mirian Borja Orozco
Universidad Francisco José de Caldas, Bogotá,
Colombia
M.A. Gloria Rondón Herrera
Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia
Ph.D. Pilar Núñez Delgado
Universidad de Granada, Granada, España

Ph.D. María Elvira Rodríguez Luna
Universidad Distrital Francisco José de Caldas,
Bogotá, Colombia
M.A. Adriana Álvarez Correa
Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín,
Colombia
M.A. Silvia Rey González
Universidad Nacional de Colombia, Bogotá,
Colombia

DIRECCIÓN EDITORIAL

Centro de Investigaciones y Desarrollo
Científico - CIDC

COORDINACIÓN EDITORIAL

Leonardo Eljach-Santiago
Coordinador de revistas científicas CIDC

CORRECCIÓN DE ESTILO

Jorge Luis Alvis Castro

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Julieth Johana Rincón Posada

DISEÑO DE CARÁTULA

Julieth Johana Rincón Posada

IMPRESIÓN

Imagen Editorial S.A.S.

Ilustración de carátula

[http://www.metmuseum.org/toah/works-of-art/49.95.870\(10\)](http://www.metmuseum.org/toah/works-of-art/49.95.870(10))

Sculptura in Aes (Engraving in Copper): Plate 19
of the Nova Reperta (New Discoveries)



DECLARACIÓN DE ÉTICA Y BUENAS PRÁCTICAS

El comité editorial de la revista *Enunciación* está comprometido con altos estándares de ética y buenas prácticas en la difusión y transferencia del conocimiento, para garantizar el rigor y la calidad científica. Es por ello que ha adoptado como referencia el Código de Conducta que, para editores de revistas científicas, ha establecido el Comité de Ética de Publicaciones (COPE: Committee on Publication Ethics) dentro de los cuales se destaca:

Obligaciones y responsabilidades generales del equipo editorial

En su calidad de máximos responsables de la revista, el comité y el equipo editorial de *Enunciación* se comprometen a:

- Aunar esfuerzos para satisfacer las necesidades de los lectores y autores.
- Propender por el mejoramiento continuo de la revista.
- Asegurar la calidad del material que se publica.
- Velar por la libertad de expresión.
- Mantener la integridad académica de su contenido.
- Impedir que intereses comerciales comprometan los criterios intelectuales.
- Publicar correcciones, aclaraciones, retractaciones y disculpas cuando sea necesario.

Relaciones con los lectores

Los lectores estarán informados acerca de quién ha financiado la investigación y sobre su papel en la investigación.

Relaciones con los autores

Enunciación se compromete a asegurar la calidad del material que publica, informando sobre los objetivos y normas de la revista. Las decisiones del comité editorial para aceptar o rechazar un documento para su publicación se basan únicamente en la relevancia del trabajo, su originalidad y la pertinencia del estudio con relación a la línea editorial de la revista.

La revista incluye una descripción de los procesos seguidos en la evaluación por pares de cada trabajo recibido. Cuenta con una guía de autores en la que se presenta esta información. Dicha guía se actualiza regularmente. Se reconoce el derecho de los autores a apelar las decisiones editoriales.

El comité editorial no modificará su decisión en la aceptación de envíos, a menos que se detecten irregularidades o situaciones extraordinarias. Cualquier cambio en los miembros del equipo editorial no afectará las decisiones ya tomadas, salvo casos excepcionales en los que confluían graves circunstancias.

Relaciones con los evaluadores

Enunciación pone a disposición de los evaluadores una guía acerca de lo que se espera de ellos. La identidad de los evaluadores se encuentra en todo momento protegida, garantizando su anonimato.

Proceso de evaluación por pares

Enunciación garantiza que el material remitido para su publicación será considerado como materia reservada y confidencial mientras que se evalúa (doble ciego).

Reclamaciones

Enunciación se compromete responder con rapidez a las quejas recibidas y a velar para que los demandantes insatisfechos puedan tramitar todas sus quejas. En cualquier caso, si los interesados no consiguen satisfacer sus reclamaciones, se considera que están en su derecho de elevar sus protestas a otras instancias.

Fomento de la integridad académica

Enunciación asegura que el material que publica se ajusta a las normas éticas internacionalmente aceptadas.

Protección de datos individuales

Enunciación garantiza la confidencialidad de la información individual (por ejemplo, de los profesores y/o

alumnos participantes como colaboradores o sujetos de estudio en las investigaciones presentadas).

Seguimiento de malas prácticas

Enunciación asume su obligación para actuar en consecuencia en caso de sospecha de malas prácticas o conductas inadecuadas. Esta obligación se extiende tanto a los documentos publicados como a los no publicados. El comité editorial no solo rechazará los manuscritos que planteen dudas sobre una posible mala conducta, sino que se considera éticamente obligado a denunciar los supuestos casos de mala conducta. Desde la revista se realizarán todos los esfuerzos razonables para asegurar que los trabajos sometidos a evaluación sean rigurosos y éticamente adecuados.

Integridad y rigor académico

Cada vez que se tenga constancia de que algún trabajo publicado contiene inexactitudes importantes, declaraciones engañosas o distorsionadas, debe ser corregido de forma inmediata.

En caso de detectarse algún trabajo cuyo contenido sea fraudulento, será retirado tan pronto como se conozca, informando inmediatamente tanto a los lectores como a los sistemas de indexación.

Se consideran prácticas inadmisibles, y como tal se denunciarán las siguientes: el envío simultáneo de

un mismo trabajo a varias revistas, la publicación duplicada o con cambios irrelevantes o parafraseo del mismo trabajo, o la fragmentación artificial de un trabajo en varios artículos.

Relaciones con los propietarios y editores de revistas

La relación entre editores, editoriales y propietarios estará sujeta al principio de independencia editorial. *Enunciación* garantizará siempre que los artículos se publiquen con base en su calidad e idoneidad para los lectores, y no con vistas a un beneficio económico o político. En este sentido, el hecho de que la revista no se rija por intereses económicos y defienda el ideal de libre acceso al conocimiento universal y gratuito, facilita dicha independencia.

Conflicto de intereses

Enunciación establecerá los mecanismos necesarios para evitar o resolver los posibles conflictos de intereses entre autores, evaluadores y/o el propio equipo editorial.

Quejas/denuncias

Cualquier autor, lector, evaluador o editor puede remitir sus quejas a los organismos competentes.

CONTENIDO

EDITORIAL	7	Análisis del texto breve extraliterario: elementos para una aproximación conceptual al minitexto	68
Sandra Patricia Quitián Bernal		Analysis of short non-literary texts: Elements for a conceptual approach to the mini-text	
ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN		<i>Javier Moreno Caro y Luis Sanabria Rodríguez</i>	
Construcción del concepto de tecnología en una red virtual de aprendizaje	10	La economía política clásica y la cibercultura. El mercado del chat como intercambio de bienes y servicios	78
Construction of the concept of technology in a virtual learning network		The classic political economy and the cyberculture. The chat market as exchange of goods and services	
<i>Ruth Molina Vásquez</i>		<i>Luz Marilyn Ortiz Sánchez</i>	
La lectura de los clásicos en la etapa preuniversitaria: una propuesta de intervención	26	Del paradigma alfabetizador a los lugares enunciativos sobre la alfabetización	94
The reading of classics in the pre-university stage: a proposal for intervention		From the literacy paradigm to the statement places about literacy	
<i>María José Molina García</i>		<i>Yeison Alberto Laiton Pérez</i>	
Lectura y comprensión de textos escritos en castellano por estudiantes sordos de educación básica y media	39	REPORTE DE CASO	
Reading and comprehension of written texts in the Spanish language by deaf students in 5 th through 11 th Grade		Seminario Taller Creativo, Danza. Historias de vida en el hacer de una maestra	109
<i>Luz Mary Plaza Cortés</i>		Creative Seminar-Workshop, Dance. Stories of life in a teacher's work	
ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN		<i>Martha Cecilia Palacios Manyoma</i>	
Escritura(s) y modos de subjetivación: del ciudadano moderno a la subjetividad juvenil contemporánea	56	AUTOR INVITADO	
Writing(s) and subjectivation: From the modern citizen to the contemporary young subjectivity		El resurgimiento de lo educomunicativo	119
<i>Mónica Bermúdez Grajales</i>		The resurgence of educommunicative	
		<i>Marco Raúl Mejía Jiménez</i>	

TRADUCCIÓN

Repensar la lectoescritura para nuevos tiempos: Multimodalidad, multiliteracias y nuevas alfabetizaciones 141
Rethinking Literacy Education in New Times: Multimodality, Multiliteracies, & New Literacies
Jennifer Rowsell y Maureen Walsh - Traducción por Harold Castañeda -Peña

ENSAYO

De la muerte del libro al e-book 151
From the book's death to the e-book.
Format changes, crisis of meaning
Sergio Pérez Álvarez

EDITORIAL

La educación y la pedagogía han enfrentado en las últimas décadas una permanente problematización en relación con los actores, las acciones y los alcances de estos en función de las demandas sociales y culturales. De ahí que la afluencia de planteamientos que desde perspectivas pedagógicas diversas se interesan de manera relevante por la comprensión del sujeto en su contexto, la búsqueda de nuevos derroteros en educación y la creación de formas de intervención educativa diferentes se convierten en discursos que empiezan a tomar fuerza, algunos de estos bajo el nombre de *pedagogías emergentes*.¹ Las pedagogías emergentes se nos proponen hoy como un conjunto de orientaciones y planteamientos pedagógicos que surgen como resultado de cambios y resignificaciones profundas en el ámbito de la cultura y por tanto permean la educación. Estas pedagogías calificadas por algunos como disruptivas² guardan estrecha relación con las innovaciones producidas por las tecnologías de la información y la comunicación, y su tendencia es de permanente transformación.

En estos procesos de orden social y educativo, el lenguaje y las múltiples formas a las que acceden jóvenes y adultos para significar adquieren un valor prominente, en tanto están presentes en todas las actividades humanas y se convierten en parte esencial de la cultura. En la actualidad, la mediatización y la multimodalidad se constituyen en condiciones relevantes de las interacciones sociales, ya que los procesos de significación implicados en la producción y comprensión de sentido las relacionan y las incluyen.

Pedagogías emergentes y lenguajes multimodales son los temas que organizan la selección de artículos que se presenta en este volumen. Para *Enunciación* es importante ofrecer a sus lectores un espacio de reflexión crítica frente a nuevas tendencias pedagógicas que emergen en función bien sea de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), de las teorías de democratización y equidad en la comunidad letrada, de la literatura u otros enfoques presentes en los procesos educativos y de aprendizaje que refieren los artículos aquí publicados.

Así, la sección de *Artículos de Investigación* inicia con el trabajo de Ruth Molina Vásquez, *Construcción del concepto de tecnología en una red virtual de aprendizaje*. Este estudio llama la atención sobre el nivel de impacto que puede tener una red virtual de aprendizaje en los procesos de enseñanza y cómo la interacción comunicativa en este tipo de escenarios permite caracterizar la construcción conceptual que un grupo de escolares hace sobre la tecnología. Los resultados de este trabajo animan a la reflexión sobre la importancia de diseñar estrategias pedagógicas y didácticas favorables para procesos de construcción conceptual y la educación en tecnología.

La lectura de los clásicos en la etapa preuniversitaria: un estudio preliminar es el artículo de María José Molina García. Este trabajo de corte cualitativo se desarrolla desde una perspectiva metodológica bimodal con la que se demuestra la incidencia de la literatura en el desarrollo de la competencia literaria en adolescentes y el rescate del sentido social de la lectura. Esta investigación advierte sobre el valor de los

1 Concepto documentado por Jordi Adell y Linda Castañeda. Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, y otros. (coord.). Tendencias emergentes en educación con TIC. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología, 2012, p.16.

2 *Ibíd.* p 17.

clásicos en las experiencias de formación de los jóvenes, de ahí la importancia de explorar pedagógicamente nuevas alternativas curriculares con la literatura.

Por su parte, el artículo de investigación de Luz Mary Plaza Cortés, *Lectura y comprensión de textos escritos en castellano por estudiantes sordos de educación básica y media*, sustenta la necesidad de abordar nuevas formas de intervención pedagógica que favorezcan el aprendizaje de la lectura y la escritura del castellano en la población escolar sorda no solo en atención a las necesidades escolares básicas, sino particularmente como acción que les garantiza el derecho a acceder a la cultura escrita.

En el ámbito de las disertaciones publicadas en la sección de *Artículos de Reflexión*, tenemos *Escritura(s) y modos de subjetivación: del ciudadano moderno a la subjetividad juvenil contemporánea*, escrito por Mónica Bermúdez Grajales. La autora hace un llamado a la escuela y particularmente a la pedagogía del lenguaje sobre la necesidad de resignificar la escritura desde una perspectiva de subjetivación más contemporánea que moderna. Las prácticas sociales y culturales de los jóvenes con la escritura hoy, se tejen con mayor énfasis desde lenguajes y formatos mediados por las tecnologías de la información, condición que puede ser aprovechada pedagógicamente como posibilidad de conocimiento y construcción de una subjetivación política diferente.

Un segundo artículo en esta sección de la revista es *Análisis del texto breve extraliterario: elementos para una aproximación conceptual al minitexto* realizado por Javier Moreno Caro y Luis Sanabria Rodríguez. Los autores abordan como tema de discusión la categoría conceptual del minitexto, en el marco de la minificción, sustentando su importancia didáctica desde dos condiciones: la interactividad y el ensimismamiento. Estas condiciones se ponen en escena mediante el desarrollo de videojuegos orientados a la comprensión y producción textual.

Luz Marilyn Ortiz Sánchez presenta el artículo *La economía política clásica y la cibercultura. El mercado del chat como bienes y servicios*. Desde una perspectiva conceptual, este escrito desarrolla una amplia reflexión sobre las mediaciones simbólicas, el uso de los lenguajes multimodales presentes en el chat y los efectos del mercado de las TIC en los sujetos. Se analiza la incidencia de la cibercultura en la construcción de realidades y nuevas formas de sentido producto de la interacción de los cibernautas en la red.

Esta sección cierra con el artículo de Yeison Alberto Laiton Pérez, *Del paradigma alfabetizador a los lugares enunciativos sobre la alfabetización*, donde el autor problematiza y cuestiona, desde una perspectiva decolonial, el carácter universal de la alfabetización, centrado en la grafía. El artículo orienta la reflexión hacia la alfabetización multimodal como posibilidad para reconocer otras maneras de leer, escribir y comprender el mundo, y de promover el diálogo intercultural a través de una amplia gama de recursos semióticos que permiten significar.

El reporte de caso *Seminario Taller Creativo, Danza. Historias de vida en el hacer de una maestra*, presentado por Martha Cecilia Palacios Manyoma, incursiona en el ámbito de la multimodalidad desde la relación cuerpo-danza-corporeidad como campo de formación en maestros normalistas. A partir de la microhistoria, la autora expone de manera reflexiva esta experiencia de formación que permite a los futuros maestros re-conocer y co-construir posibilidades expresivas a través de la danza.

Para la sección de *Autor Invitado*, el reconocido académico colombiano Marco Raúl Mejía Jiménez aporta al desarrollo temático del volumen 20 la publicación *El resurgimiento de lo educocomunicativo*. El profesor Mejía sustenta de manera amplia y profunda la necesidad de resignificar y adoptar una postura crítica frente a las relaciones que se establecen entre educación, comunicación y tecnología, desde una perspectiva social y humana, y no de instrumentalización. Las tecnologías de la información estructuradas desde diversos sistemas multimediales y multimodales posibilitan la emergencia de nuevas pedagogías que inciden de modo significativo y diferente tanto en el acto educativo como en el desarrollo social y cultural de los sujetos.

Rethinking Literacy Education in New Times: Multimodality, Multiliteracies, & New Literacies, artículo escrito por Jennifer Rowsell y Maureen Walsh, y traducido para *Enunciación* por Harold Castañeda Peña. Este artículo presenta al lector diferentes enfoques de las prácticas de literacidad en los tiempos actuales, mostrando su relación con las tecnologías recientes y el efecto de estas en la vida extraescolar de los estudiantes. Las autoras señalan que es esencial que los educadores aprendan a usar las prácticas sociales de literacidad y multimodalidad de los escolares en los procesos de aprendizaje en el aula.

La revista cierra en esta oportunidad con el ensayo *De la muerte del libro al e-book*, escrito por Sergio Pérez Álvarez, quien sustentado en autores como McLuhan, Derrida y Chartier plantea que el libro digital propone hoy una nueva perspectiva sobre la lectura. El autor pone de manifiesto que el proceso de evolución del libro de los formatos impresos al e-book ha llevado a transformar progresivamente las categorías de autor, lector, escritor, editor, impresor, entre otros.

La realización de este número temático responde al propósito de la revista *Enunciación* de contribuir al debate académico en torno a diferentes aspectos de las teorías y las políticas que orientan los procesos de enseñanza de la lengua. Del mismo modo, con la publicación de las contribuciones académicas del volumen 20 se apoya la divulgación, consolidación y posicionamiento de las discusiones y resultados de investigación obtenidos recientemente por los articulistas en el campo de las pedagogías emergentes y los lenguajes multimodales y sus aportes a la pedagogía de la lengua materna. Teniendo en cuenta la pertinencia y vigencia de este tema en el escenario académico, se dará continuación a la discusión en el siguiente número de este volumen.

Sandra Patricia Quitián B.
Editora Revista *Enunciación*
Grupo de Investigación Lenguaje, Cultura e Identidad
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Construcción del concepto de tecnología en una red virtual de aprendizaje

Construction of the concept of technology in a virtual learning network

Ruth Molina Vásquez¹

Para citar este artículo: Vásquez, R. M. (2015). Construcción del concepto de tecnología en una red virtual de aprendizaje. *Enunciación*, 20(1), pp. 10-25.

Recibido: 30-abril-2015 / Aprobado: 25-mayo-2015

Resumen

Este artículo presenta los resultados de la tesis doctoral titulada "Construcción del concepto de tecnología en una red virtual de aprendizaje", realizada en el Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. El objetivo de esta investigación es caracterizar el proceso que realizan estudiantes de séptimo grado al construir el concepto de tecnología cuando interactúan en una red virtual de aprendizaje. A partir de elementos teóricos desde las redes de conocimiento en los procesos educativos, los enfoques sobre tecnología y los procesos de conceptualización, se diseña y desarrolla la Red virtual de aprendizaje en tecnología (Revatec). Con base en el desarrollo de las actividades propuestas allí, se realiza desde la metodología de teoría fundamentada un análisis de las interacciones y el proceso de construcción del concepto de tecnología que realizan estudiantes de séptimo grado que participan en esta red. Los resultados muestran que el concepto de tecnología se construye desde cuatro categorías: 1) artefactos, materiales e instrumentos, 2) aspectos sociales y culturales, 3) sistemas, conocimientos y procesos, y 4) aplicación de la ciencia. Esta construcción se realiza a partir del entrelazamiento de las cuatro categorías enunciadas, de manera multidimensional, y desde artefactos de carácter tecnológico, simbólico, cultural y científico, que buscan proporcionar bienestar,

calidad de vida, satisfacer las necesidades, vacíos de conocimiento, de comprensión y transformación del mundo, a partir de la producción de nuevos procesos, sistemas y contextos sociales y culturales.

Palabras clave: red virtual de aprendizaje, enfoques de tecnología, construcción conceptual, teoría fundamentada.

Abstract

This paper presents the research results of the PhD thesis entitled "Construction of the concept of technology in a virtual learning network". The objective of this research is to characterize the process that made seventh graders build the concept of technology as they interact in a virtual learning network. Supported by theoretical elements from networks of knowledge in education, conceptions of technology and processes of conceptualization, it designs and develops virtual learning Revatec Network technology. Based on the development of proposed activities, from the grounded theory methodology, the interactions and the construction process of the concept of technology that seventh grader students who participate in this network make is analyzed, where instrumental, cognitive, systemic and cultural categories are shown.

Keywords: Virtual learning network, technology approaches, conceptual construction, grounded theory.

¹ Magíster en Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación, candidata a doctora en Educación. Docente de planta de la Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: rmolinav@udistrital.edu.co

INTRODUCCIÓN

La adopción de diferentes tipos de tecnologías ha cambiado los aspectos formales del desarrollo de las actividades tradicionales en el aula de clase al dar paso a la digitalización de materiales, al acceso inmediato a la información y a nuevas formas de comunicación asíncrona entre estudiantes y profesores. Pero más allá del hecho de cambiar los medios utilizados, la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación ha brindado posibilidades de encuentro social entre los jóvenes, de acceso a la información, a la manera como se interrelacionan y como construyen sus identidades en las redes. Ahora bien, el auge que las redes han tenido entre los jóvenes, particularmente las de tipo social, conlleva a preguntarse si el uso de redes en los procesos educativos tendrá el mismo impacto y cuál sería su incidencia en los procesos de enseñanza y, particularmente, en la forma como se aprende. Más allá de esto, y dado que en la actualidad este tipo de tecnologías se encuentran inmersas en la vida diaria, surge la inquietud acerca de cuál es el concepto que tienen los jóvenes sobre la tecnología.

Los aspectos de interés que suscita este estudio son dos: por un lado, la formación del concepto de tecnología y, por otro, el uso de las redes virtuales de aprendizaje (RVA) como mediadoras en su construcción. Por ello, el problema de investigación planteado se concreta en la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las características del proceso de construcción del concepto de tecnología que realizan los estudiantes que participan en una red virtual de aprendizaje? A partir de este interrogante se plantean las siguientes subpreguntas: ¿Cuáles son las características pedagógicas, tecnológicas, comunicativas y de contenido, de una red virtual de aprendizaje que busca facilitar la construcción del concepto de tecnología en los estudiantes de educación básica?, ¿qué tipo de transformaciones se presentan en el concepto de tecnología durante la interacción en la red virtual de aprendizaje? y ¿cuáles son las características

de la interacción entre los participantes de la red en ese proceso de construcción?

El objetivo general de esta investigación es determinar las características del proceso de construcción del concepto de tecnología que realizan estudiantes de séptimo grado de educación básica a partir de su interacción en una red virtual de aprendizaje. Los objetivos específicos se orientan a: 1) Adoptar un enfoque pedagógico, didáctico, tecnológico, administrativo y de contenidos para realizar el diseño, desarrollo e implementación de la red virtual de aprendizaje que facilite la construcción del concepto de tecnología. 2) Analizar los cambios presentados por los estudiantes de séptimo grado de educación básica con respecto al concepto de tecnología durante la interacción en la red virtual de aprendizaje. 3) Caracterizar el proceso de interacción realizado por los estudiantes participantes de la red virtual de aprendizaje.

Este proceso de investigación busca contribuir a determinar las características de la construcción de conceptos en el área de tecnología y aportar al cuerpo de conocimientos de esta área reciente del currículo colombiano, así como esclarecer la utilidad mediadora de las tecnologías de información y comunicación (TIC), particularmente de las RVA. Indagar sobre el proceso de construcción del concepto de tecnología lleva a preguntarse por la forma como este se configura en el contexto escolar a la luz de los aspectos que lo componen (Cupani, 2006; Cajas, 2001), y cómo se utiliza en la mediación del aprendizaje. Inicialmente es necesario analizar el referente contextual del área de tecnología e informática en la educación básica, secundaria y media en el país, en donde se encuentra que es relativamente reciente, que el 70% de los docentes que trabajan en el área no han sido formados en ella (Briceno, Lugo, Molina, y Munevar, 2006) y que su orientación es fundamentalmente técnica, lo cual redundará en una mirada operativa que se refleja en la formación inicial de los docentes y en la escasa reflexión sobre el sentido de la tecnología (Rueda, 2006).

La discusión sobre la formación en el concepto de tecnología en el ámbito internacional no es un elemento común y tan solo se trata tangencialmente en la formulación de estándares. Uno de los más difundidos ha sido el de la International Society for Technology in Education (Iste), que define las competencias en educación en tecnología para la próxima generación, incluyendo la creación e innovación, comunicación y colaboración, búsqueda y manejo de información, pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones, ciudadanía digital y operaciones y concepto de tecnología (Iste, 2007). A nivel nacional, la tecnología e informática es un área de conocimiento obligatoria en la educación básica y media desde 1994, con la Ley General de Educación; solo catorce años más tarde se publican las "Orientaciones generales para la educación en tecnología" (Ministerio de Educación Nacional, 2008), en donde se incluyen cuatro componentes para la formación: naturaleza de la tecnología, apropiación y uso de la tecnología, solución de problemas con tecnología y tecnología y sociedad. El primero de ellos incluye la competencia conceptual en el grupo de grados de sexto a séptimo, así: "Reconozco principios y conceptos propios de la tecnología, así como momentos de la historia que le han permitido al hombre transformar el entorno para resolver problemas y satisfacer necesidades" (Ministerio de Educación Nacional, 2008).

Algunas investigaciones se han ocupado de estudiar la conformación de RVA con docentes de educación básica y media (Molina y Briceño, 2010; Maldonado y Serrano, 2008), las estrategias de participación (Molina y Briceño, 2009) y su uso en la formación e investigación con maestros de matemáticas (Bonilla, Molina, Martínez y Narváez, 2011; Angulo, Garzón, Mejía, Obando y Posada, 2007). Los resultados permiten caracterizar su conformación, el proceso de construcción individual de conocimiento, el tipo de participación que realizan los docentes que se encuentran registrados en ellas, así como sus procesos de consolidación.

Ninguna de estas experiencias se desarrolla con jóvenes en edad escolar, lo que lleva a preguntarse sobre la manera como una RVA puede ser un elemento de mediación pedagógica en el proceso de construcción conceptual en el contexto escolar, si las dinámicas de aprendizaje de los niños serán similares a las que han presentado los docentes y cuáles serán las características del proceso de construcción en torno del concepto de tecnología.

Este estudio considera las RVA como mediadoras en la construcción de conocimiento, a partir de elementos teóricos basados en la gestión de conocimiento (Hakkarainen, Palonen, Paavola y Lehtinen, 2004), concebida desde procesos de construcción, prueba, representación, debate y uso de conocimientos, frente al cual se puede tener al menos tres enfoques: la adquisición de conocimiento, centrado en los procesos de transmisión y representación de contenidos; la construcción desde la participación y el aprendizaje colaborativo con objetivos comunes; y la creación consolidada en comunidades o en redes. Las RVA son un tipo de red de conocimiento, por tanto se fundamentan en una idea de comunidad (Benassini, 2003), en la que persiste la comunicación y el propósito implícito de desarrollar un proyecto grupal, lo cual es posible gracias a las redes telemáticas que facilitan la comunicación interactiva y que permiten a sus miembros compartir información e innovación; tienen lugar en ambientes formales de enseñanza aprendizaje y se apoyan en el acceso a la información y a procesos de comunicación, en un espacio en la red cuyo objeto es potenciar el aprendizaje a partir de actividades como solucionar problemas, desarrollar estructuras conceptuales, realizar construcción de conocimiento. Se caracterizan por la interacción y la proximidad psicológica entre sus miembros (Harasim, Starr, Murria y Teles, 2000), aprendizaje colaborativo (Johnson y Johnson, 1998), y conocimiento compartido (Dillenbourg, 1996).

En diversos procesos de investigación se ha encontrado que uno de los aspectos más relevantes de las RVA es la interacción (Maldonado y

Serrano, 2008; Molina y Briceño, 2009), entendida como la acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más objetos, agentes, fuerzas, funciones, etc. Este concepto se ha trabajado desde diferentes áreas de conocimiento, incluyendo las ciencias de la comunicación. Sin embargo, este estudio adopta el concepto de interacción desde la perspectiva de la educación a distancia, donde se entiende como la comunicación bidireccional y dialógica entre estudiante y docente (Bossolasco, 2010; García, 2001; Barbera, Badia y Mominó, 2001), como un tipo de conversación guiada de forma didáctica que se sostiene de dos formas: real cuando se presenta de manera directa entre docente-estudiante y simulada cuando se sostiene a través de un material didáctico.

Esta postura coincide con la propuesta de Jonnasen, Davidson, Collins, Campbell y Haag (2007), quienes señalan dos dimensiones de la educación a distancia: una negociación social entre los participantes y una negociación interna entre el estudiante y el contenido. En la tercera etapa de la educación a distancia estos tipos de interacción están mediados por el computador y por tanto adquieren características diferentes a las que se observaban con el uso de medios masivos (García, 2001) y empiezan a entenderse como el diálogo que se establece entre el hombre y el entorno digital (De Kerckhove, 1999), a partir de procesos de diseño de interfaz (Scolari, 2004), y también como la comunicación que se presenta entre los actores del proceso educativo, mediada por las TIC (Hillman, Wills y Gunawardena, 1994; Rengil, 2002).

Este estudio asume la interacción desde una perspectiva integral compuesta por tres aspectos: la interacción con el entorno digital, desde una metáfora de diseño (la interfaz); la interacción con los contenidos, entendidos estos como mediadores de conocimiento; y la interacción social entre los participantes de la RVA. Las características descritas apoyan el desarrollo de procesos de carácter individual de asimilación, reestructuración o cambio de las estructuras cognitivas del sujeto, que le permiten resignificar la nueva información que se

le presenta (Ausubel, Novak y Henesian, 1983); y otra de carácter social desde la interacción social (Vygotski, 1934; Dillenbourg, 1996), que favorecen aprendizajes de carácter colaborativo (Johnson y Johnson, 1998; Palloff y Pratt, 2005; Gros, 2004).

Con respecto al concepto de tecnología, se observan dos tendencias (Mitcham, 1998), la primera de ellas desde una mirada ingenieril, enraizada en aspectos como la concreción material y extensión de órganos (Rapp, 1981), el análisis de las máquinas (Mumford, 1971), el afán de poder y dominio de la naturaleza (Hronzsky, 2001), desde la generación de actos de creación (Desauer, citado por Mitcham, 1998), que tiene la capacidad de responder a nuevas demandas. La segunda tendencia, de carácter humanista, se ocupa de analizar las visiones instrumentalistas y antropológicas de la técnica como complementarias (Heidegger, 1994), de concebir la técnica ligada a lo que significa ser humano y los procesos de dominación (Rapp, 1981), en estrecha relación con la configuración cultural de las sociedades (Quintanilla, 1993-1994) y con participación política (Winner, 1985). Desde la sociología de la tecnología se plantea la inquietud por las relaciones que se establecen entre tecnología y sociedad, a la cual se da respuesta desde las perspectivas de la teoría del actor red (Latour, 2005), desde el modelo sistémico (Hughes, 1983) y de construcción social de la tecnología (Pinch y Bijker, 1984; Pinch, 1997).

Esta última perspectiva entiende los artefactos tecnológicos como construcciones sociales y presupone que hay muchas soluciones diferentes para los problemas técnicos y diversos caminos para llegar a ellas, lo cual significa romper con la visión lineal de la innovación, por un lado, y, por otro, negar que la tecnología se desarrolle de manera independiente de la sociedad (Osorio, 2007). Esta postura deja atrás cualquier supuesto de neutralidad (Broncano, 2000); asume la comprensión de la tecnología desde rangos culturales interrelacionados de tipo simbólico, práctico y axiológico (Quintanilla, 1993-1994), a partir del análisis del discurso tecnológico y sus prácticas, en un sistema

complejo, compuesto por materiales, agentes humanos y relaciones de transformación, como forma de vida y construcción del mundo (Winner, 1985).

Entre los enfoques más comunes del concepto de tecnología se encuentran (Osorio, 2003): 1) artefactual, en donde la tecnología se entiende como herramientas o máquinas; 2) cognitivo, que entiende la tecnología como una aplicación de la ciencia; 3) sistémico, que concibe la tecnología como un sistema complejo. De otra parte, se empiezan a encontrar reflexiones en torno a la tecnología, referidas a dominios simbólicos, organizativos y técnicos que impactan la construcción cultural (Cole, 1999), diluyendo las fronteras disciplinares (Medina, 2003) y orquestada en las interconexiones en el ciberespacio, en donde las personas se concentran y se interrelacionan, cambian las formas tradicionales de encuentro con el otro, de comunicación, de constitución de sujeto y la manera como se construyen los esquemas compartidos intersubjetivamente., en lo que se ha denominado cibercultura (Lévy, 2007). Estas miradas diversas fundamentan el proceso histórico como se ha concebido el concepto de tecnología desde diferentes orillas teóricas.

Los procesos de construcción conceptual, por su parte, se fundamentan teóricamente en: la epistemología genética o estructuralismo (Piaget, 1972), que destaca las etapas de desarrollo basadas en nociones, conceptos y categorías, por las que se transita gracias a procesos de equilibrio y desequilibrio; el aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Henesian, 1983), desde la formación de conceptos y los procesos de asimilación; los procesos conceptuales desde la construcción de conglomerados, colecciones y conceptos, y la generación de procesos sociales desde la interacción (Vygotski, 1934), en donde se destaca el concepto de zona de desarrollo próximo. Estos elementos se configuran como el fundamento teórico que da pie para el diseño tanto de los contenidos como de las actividades que se proponen en la Revatec y que se presentan en el siguiente apartado.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El proceso metodológico del estudio se realiza en dos etapas: una primera etapa de diseño de la Red virtual de aprendizaje en tecnología (Revatec) y una segunda etapa de implementación de esta red. El diseño de la Revatec se basa en el modelo de Addie (Williams, 2007), que cuenta con varias etapas: análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación. La *etapa de análisis* parte de revisar algunas redes virtuales de aprendizaje y sociales especializadas para niños y adolescentes, consultar sus expectativas frente a lo que desean ver en internet, su uso del computador e internet y sus preferencias de diseño (Creafuture, 2010); se presentan los resultados de entrevistas a adolescentes del contexto local, en las que se indaga por los usos de internet, del computador, de redes virtuales de aprendizaje y sus preferencias de diseño de páginas, con el fin de caracterizar a los usuarios de la red.

En la *etapa de diseño* se consideran cuatro componentes: pedagógico, comunicativo, técnico-administrativo y de contenidos (Unigarro et al., 2003). El diseño pedagógico de la red se fundamenta en los aprendizajes significativos y colaborativos a partir de los cuales se formulan estrategias metodológicas y didácticas planteadas por autores como Ausubel, Novak y Henesian (1983), Piaget (1972), Vygotski (1934), que se desarrollan en el planteamiento de cuatro actividades de aprendizaje. El diseño comunicativo se fundamenta en procesos de interacción con la interfaz, con los contenidos y la interacción social, que se recrea en una metáfora espacial o tridimensional, que toma la forma en el entorno de una oficina de detectives, en donde se privilegia la imagen de espacios en los que se realizan diversas acciones. El diseño técnico y administrativo se realiza en un ambiente Moodle, incorporando el manejo de lenguajes de Java, HTML y PHP, cuya arquitectura se divide en módulos de presentación, exploración, actividades de aprendizaje, consulta, interacción e

información general². El diseño de contenidos se fundamenta en los componentes incluidos en las “Orientaciones generales para la educación en tecnología” (Ministerio de Educación Nacional, 2008): naturaleza de la tecnología, apropiación y uso de la tecnología, solución de problemas con tecnología y tecnología y sociedad.

Estos elementos permiten desarrollar una estrategia basada en el planteamiento del reto de descubrir la identidad de un personaje misterioso, a partir de la realización de actividades de las siguientes unidades: “Tras la búsqueda del personaje”, “Problemas que resuelve el personaje misterioso”, “De la historia a las pistas actuales” e “Impacto del personaje”. Finalmente, la *etapa de validación* del desarrollo de la red es realizada, con base en la estrategia Delphi, por parte de tres expertos en tecnología, educación en tecnología y redes virtuales de aprendizaje, quienes utilizan el “Formato de catalogación y evaluación de software educativo” (Marqués, 2001) para evaluar aspectos funcionales, técnicos, estéticos y pedagógicos de la Revatec, además de entrevistas a participantes de la red. Con base en los resultados de esta evaluación, se realizan ajustes en aspectos gráficos y de extensión de contenidos.

En la aplicación de la Revatec, el estudio acude a una perspectiva metodológica de investigación desde la teoría fundamentada, debido a que se busca que las características del proceso de construcción del concepto de tecnología emerjan en las interacciones de los participantes y no a partir de categorías de análisis preconcebidas, tal como se plantea en este tipo de metodología (Strauss y Corbin, 2002; Hernández, 2008; Inciarte, 2011). Esto implica que los elementos teóricos planteados en el estudio se configuran como fundamento del diseño de la Revatec, mas no se implementan como elementos de análisis de los resultados.

La teoría fundamentada es una metodología de investigación genérica de los estudios cualitativos que se orienta a explicar en un nivel conceptual, de acción, de interacción o en un área específica los datos analizados de manera sistemática (Hernández, 2008; Creswell, 2005; Mertens, 2005). El proceso metodológico de análisis de datos desde la teoría fundamentada (Strauss, 1987; Charmaz, 2000; Strauss y Corbin, 2002; Clarke, 2005; Inciarte, 2011) se realiza a partir de la aplicación de un método de comparación constante de las situaciones, objetos, incidentes que se revelan en los datos, “en busca de similitudes y diferencias... a fin de clasificarlas” (Strauss y Corbin, 2002, p. 103). En una primera instancia, el resultado de este proceso es la determinación de conceptos, entendidos como “un fenómeno al que se le ha puesto una etiqueta. Se trata de una representación abstracta de un acontecimiento, objeto, acción/interacción que un investigador identifica como significativa en los datos” (Strauss y Corbin, 2002, p. 112). Para este estudio se configuran desde las expresiones que realizan los participantes en interacción en la Revatec. En una segunda instancia se realiza una comparación entre estos conceptos extraídos “para buscar conceptos similares y diferentes, a los que se les puedan sacar las posibles propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002, p. 103). El resultado de este proceso son categorías más abstractas en las que se pueden agrupar los conceptos, a fin de extraer posibles propiedades y elementos comunes que, en este estudio, se configuran como las características de la construcción del concepto de tecnología que realizan los participantes.

Este método de comparación constante no incluye la comparación entre aspectos teóricos previamente consultados y los aspectos que revelan los datos, sino que se orienta a realizar un microanálisis de los datos obtenidos en los registros generados, en este caso en las herramientas asíncronas y sincrónicas utilizadas en la Revatec y en las cuales participan los niños y niñas de este estudio. Las expresiones analizadas se encuentran

2 El desarrollo de la Revatec se encuentra en <http://ciencias.udistrital.edu.co/avirtual/course/view.php?id=55>

en los protocolos de las herramientas colaborativas como foros y wiki y las herramientas comunicativas como mensajes, chat y videos, incluidas en las actividades de aprendizaje de las cuatro unidades de la Revatec: Unidad 1. Tras la búsqueda de nuestro personaje; Unidad 2. Problemas que resuelve el personaje misterioso; Unidad 3. De la historia a las pistas actuales; y Unidad 4. Impacto de nuestro personaje.

En estos protocolos se identifican un total de 1.257 expresiones, es decir oraciones con sentido completo (en este estudio son desechadas aquellas expresiones que no tienen sentido en sí mismas), las cuales son analizadas utilizando la plataforma de AtlasTi, desde donde se codifican en conceptos y se agrupan en familias de categorías que son graficadas en redes de relaciones. Como se observa en la Figura 1, el microanálisis parte de realizar un análisis línea por línea tanto de los protocolos de interacción de los estudiantes como de las entrevistas, con el objeto de hallar elementos comunes que permitan agruparlos en unos códigos y descubrir las relaciones entre ellos. Luego se realiza una codificación abierta, en donde se adjudican conceptos que recogen la esencia de cada una de las expresiones de los participantes, se agrupan en conceptos y se agregan comentarios y memorandos que ayudan a perfilar conceptos iniciales presentes en los datos.

Posteriormente se realiza una codificación axial, en donde se agrupan los conceptos en categorías y se establecen sus características y relaciones, seguido de una codificación selectiva en que se busca una categoría central que explique el proceso de conceptualización utilizado, a partir de la cual se procede a plantear una teoría sustantiva que determine las características de la interacción entre los participantes y la manera como construyen el concepto de tecnología.

En el estudio participan 169 niños y niñas con edades entre 12 y 15 años, con conocimientos básicos de manejo del computador e internet, de

dos instituciones educativas de carácter público y privado, ubicadas en la ciudad y en un municipio de zona rural, que cuentan con salas de informática y conectividad. La información analizada procede de los protocolos automatizados que registran la interacción de los participantes en una actividad inicial de encuesta y las actividades de aprendizaje realizadas en las cuatro unidades de la Revatec descritas en el diseño, y que se generan en foros, wikis y entrevistas (realizadas en un proceso de inducción al manejo de la Red, de interacción entre los participantes y de cierre del proceso).

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Luego del proceso de análisis de línea por línea de los protocolos de las herramientas comunicativas y colaborativas, se seleccionan un total de 1.257 expresiones completas, las cuales se configuran con la base para la codificación tanto de los procesos de interacción en la Revatec como de la construcción del concepto de tecnología.

Los procesos de interacción se analizan desde tres aspectos: la interacción con la interfaz, con los contenidos y la interacción social, desde la perspectiva que se planteó en los aspectos teóricos. En la interacción con la interfaz se ubican los resultados de ingreso de los estudiantes a la Revatec, en donde se encuentra que el periodo inicialmente contemplado de 8 semanas para el desarrollo de las actividades se extiende por iniciativa de los estudiantes a 16 semanas, por lo cual se opta por incluir también los registros de este tiempo. Durante este tiempo se observa que el 68% de los participantes registraron entre 11 y 99 ingresos a la red, con un promedio de 512 acciones semanales, lo cual muestra que la interacción con la interfaz está determinada por la culminación de las actividades propuestas. Esto muestra que la participación de los usuarios no es esporádica sino sostenida en el tiempo.

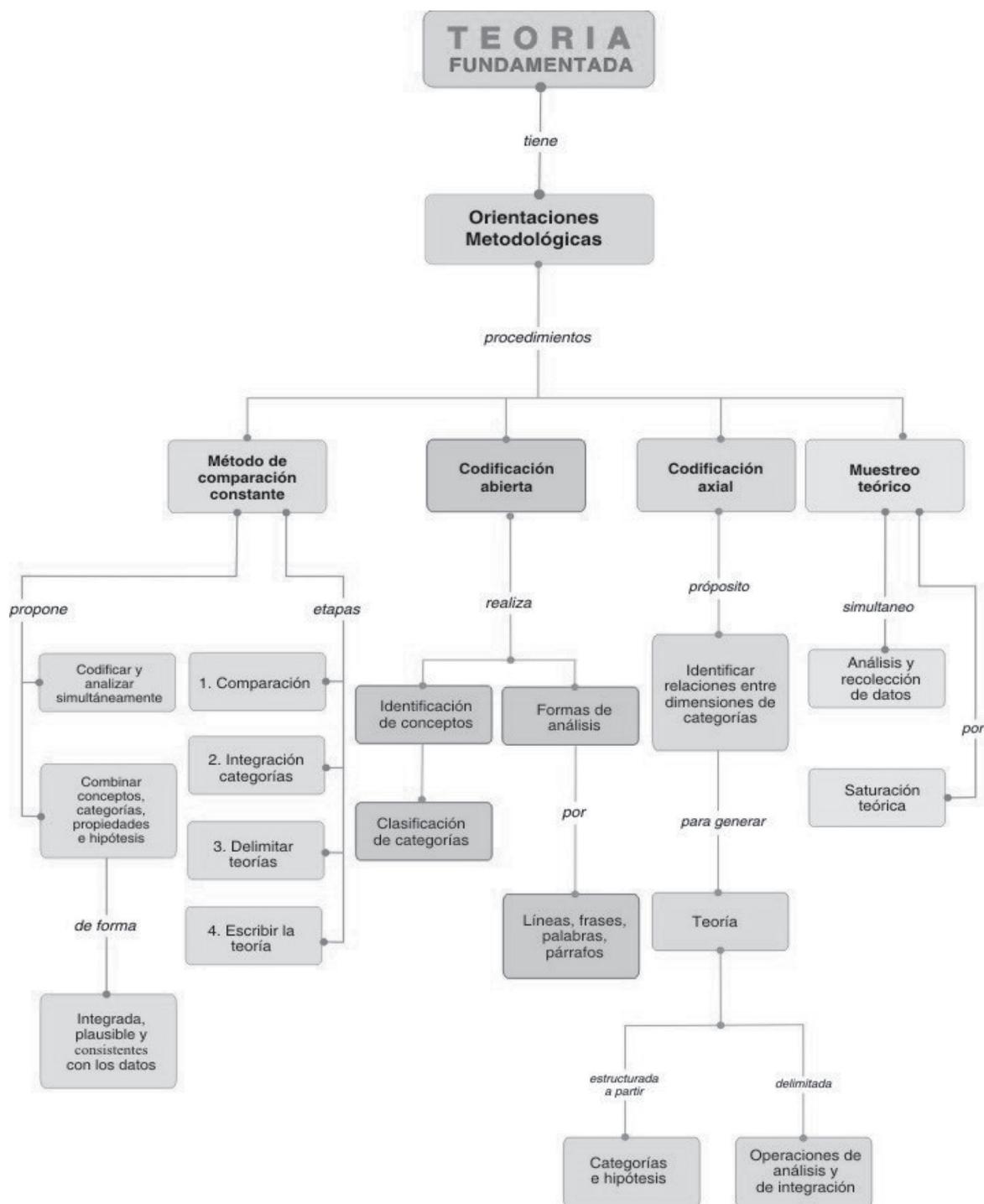


Figura 1. Aspectos metodológicos de la teoría fundamentada

Fuente: Molina (2015, p. 165).

En la interacción con los contenidos se encuentra que el espacio más visitado es el módulo de interacción, que cuenta con herramientas de comunicación y colaboración como los foros, chat y wikis, seguido del módulo de exploración en los blogs de investigadores y de encuesta inicial, y finalmente el módulo de actividades de aprendizaje compuesto por hipertextos temáticos y mapas conceptuales. Los módulos menos visitados fueron los de consulta e información general, en donde se encuentran la bitácora y la mediateca, como se puede observar en la Figura 2.

El número de aportes promedio realizados por los participantes en la Revatec muestra una participación activa, lo cual se configura, junto con la extensión en el tiempo citada anteriormente, como elemento que indica la conformación efectiva de las RVA (Angulo, Garzón, Mejía, Obando y Posada, 2007; Maldonado y Serrano, 2008; Molina y Briceño, 2010). Se puede observar en la Figura 3 que los espacios colaborativos, como la wiki, presentan un mayor número de aportes de los participantes, seguido por la encuesta inicial y los foros.

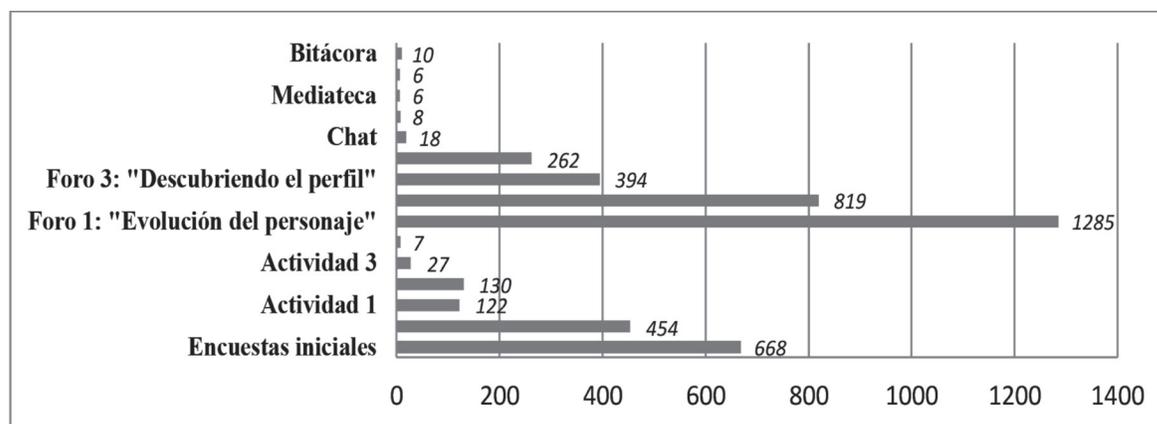


Figura 2. Número de ingresos a los espacios de Revatec.

Fuente: Molina (2015, p. 170).

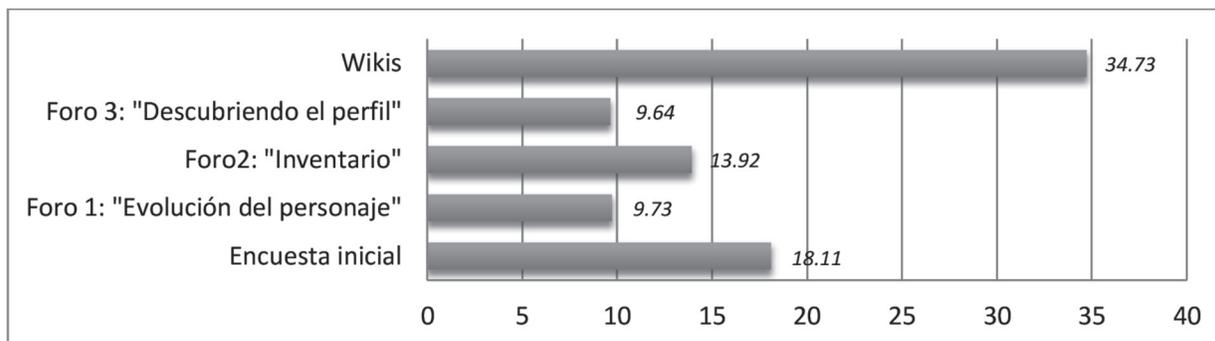


Figura 3. Número de aportes promedio de los participantes en los espacios de Revatec.

Fuente: Molina (2015, p. 172)

Con respecto a la interacción social, se consideran para este análisis los apartados de los protocolos de las herramientas de comunicación y colaboración, en los que se evidencia un diálogo entre los participantes, es decir, una serie de intercambios comunicacionales: en un sentido, cuando el emisor plantea un aporte y recibe retroalimentación de un receptor; en dos sentidos, cuando el receptor original del mensaje responde al emisor; y multilateral, cuando los mensajes fluyen bilateralmente entre actores que intercambian los papeles de emisor a receptor, sucesivamente.

Se encuentra un total de 32 series comunicativas, de las cuales el 59,4% presenta un nivel de comunicación en un sentido, ninguna serie presenta comunicación en dos sentidos, mientras que el 40,6% de las series comunicativas restantes corresponde a una interacción social que cuenta con intercambios multilaterales entre varios participantes. Esto demuestra que en general se encuentra una interacción social incipiente entre los participantes, en comparación con el número de aportes realizados a lo largo del trabajo en la Revatec. Las series comunicativas se orientan a manifestar acuerdo o desacuerdo, argumentar los aportes, agradecer o buscar aprobación, establecer relaciones con otros mediante expresiones de cortesía, agradecimiento y afecto, que evidencian un conocimiento personal previo entre los participantes en el contexto de la institución educativa a la que pertenecen, como se observa en el siguiente ejemplo:

— *S11: re bn ¿como la tecnologia a solucionado de comunicacion? ... primero fue con señales de humo mucho tiempo des pues se invento la carta, imprenta, telégrafo, el teléfono y por ultimo se an ido in ventado cosas como el computador ipad etc.*

— *S37: el papel es casi esencial en la vida del hombre dia a dia para escribir y hasta para la mas minima actividad a fasilitado la vida a muchas persona y a dado espacio a muchos mas inventos como el cuaderno que nos sirve parra escribir y anotar lo que se nos olvida.*

— *S 38: estoy deacuerdo*

— *S40: muy correcto*

— *S11: ... Bueno espero que les guste*

R/S4: *si nicolas estoy de acuerdo contigo!! muah!*

(Protocolo actividad 2)³.

Se encuentra que las series comunicativas van en aumento a media que se avanza en las actividades de aprendizaje. Se puede evidenciar predominio de retroalimentación, una escasa discusión en los aportes o negociación sobre el significado de la tecnología, en términos de construcción colectiva o colaboración en las interacciones entre los participantes, aunque se observa un aumento al final del trabajo en la red. Esta situación se puede atribuir a que los participantes, quienes no habían utilizado estas herramientas en otro tipo de experiencias, prefieren interactuar con sus compañeros de la misma institución educativa e incluso comentar temáticas de la red en sus encuentros presenciales, razón por la cual no se evidencia en los protocolos de Revatec. Eso se observa en varios hechos: 1) no queda ningún registro de las series comunicativas orientadas a preparar los materiales solicitados ni en parejas o grupos colaborativos; 2) sin embargo, estos materiales y actividades se presentan de manera completa en la red; 3) los registros muestran que el 79,1% de las actividades se realizan en jornada escolar en horarios de 7 a. m. a 1 p. m. y desde las direcciones de IP correspondientes a las salas de informática de las respectivas instituciones educativas; 4) finalmente, en las entrevistas realizadas se encuentran expresiones como las siguientes:

...Ha si ...también chévere, digamos el foro también fue, fue muy chévere, digamos los comentarios de los otros amigos en el colegio, también lo que habían hecho ellos en la sala de informática para la red... (Protocolo actividad 3).

³ Se transcriben las expresiones de la misma manera como son escritas por los participantes.

Con respecto a la construcción del concepto de tecnología, luego del proceso de análisis descrito se encuentran cuatro categorías, las cuales se entienden en los términos planteados desde la metodología de la teoría fundamentada, es decir, como denominaciones amplias de términos explicativos más abstractos en los cuales se agrupan los conceptos que comienzan a acumularse y que son identificados en los datos (Strauss y Corbin, 2002). Las características de los conceptos incluidos en cada categoría en las diferentes actividades de aprendizaje en la Revatec se describen en la Tabla 1. La primera categoría se presenta de manera más nutrida en las expresiones de las primeras actividades de aprendizaje aunque disminuye en las actividades finales, con un total de 9 conceptos relacionados y 165 expresiones de los participantes en la Revatec⁴. Esta categoría se refiere a un concepto de tecnología entendido desde los *artefactos, materiales e instrumentos* que la caracterizan, haciendo reiterada referencia a la utilidad de las máquinas, los procesos para su producción y su función de cara a la satisfacción de necesidades. En esta categoría se menciona que la solución de problemas, la satisfacción de necesidades y los cambios de los artefactos se presentan gracias al avance en los métodos de producción y los procesos de invención, como se observa en los siguientes ejemplos⁵:

... todo comenzo con una roca que luego se convirtio en cuchillos y lanzas y vasigas mas tarde se hicieron catapultas y haci se ha ido transformando la tecnología... (Protocolo actividad 1)

... A medida que pasa el tiempo las necesidades van aumentando, el hombre necesita mas artefactos para hacer su vida mas sencilla... (Protocolo actividad 2)

La segunda categoría no se presenta de manera nutrida en las primeras actividades, pero posteriormente aparece con mucha más frecuencia hasta convertirse en una categoría con nutridos aportes, con un total de 149 expresiones asociadas a 14 categorías. En esta categoría se conceptualiza la tecnología a partir de *aspectos sociales y culturales*, haciendo referencia a aquellos artefactos que buscan el bienestar del hombre, su calidad de vida, facilitar el trabajo, la vida cotidiana y la comunicación, creando mejores condiciones y el desarrollo del mundo. Esta categoría se caracteriza por reconocer no solamente que la tecnología tiene un gran impacto en la sociedad y en la conformación de cultura, sino que, a su vez, la sociedad determina el camino que toma la tecnología en sus avances y desarrollos. A continuación se presenta una expresión que ejemplifica lo dicho anteriormente:

<la tecnología>... ha evolucionado porque primero se creia que estaba con el estudio de la destrezas y en esta epoca se ha visto que este personaje puede crear cultura. (Protocolo actividad 2)

...el papel es casi esencial en la vida del hombre dia a dia para escribir y hasta para la mas minima actividad a fasilitado la vida a muchas persona y a dado espacio a muchos mas inventos... (Protocolo actividad 3)

... la sociedad utiliza mucho la tecnología ya casi, por ejemplo las personas todas tiene televisor o un aparato y todas las personas usan eso. Ósea que ya toda la sociedad esta rodea por la tecnología. (Protocolo entrevistas)

Una tercera categoría que emerge de la interacción de los participantes en la red incluye un total de 78 expresiones agrupadas en 7 categorías, que están referidas a entender la tecnología desde los *sistemas, conocimientos y procesos* que la componen. Se caracteriza por la presencia de artefactos, materiales e instrumentos, de un conjunto de conocimientos y símbolos, de procesos y de personas, como componentes de la tecnología. Estos componentes la caracterizan como una categoría

4 Es necesario tener en cuenta que algunas de las expresiones pueden tener elementos que hacen alusión a más de un concepto o a más de una categoría.

5 Las expresiones presentadas son un ejemplo y, por supuesto, no son las únicas en las que evidencia la categoría en mención.

compleja en la que el concepto de tecnología interrelaciona los artefactos tecnológicos, los conocimientos que se han generado en torno a ellos y la inteligencia de las personas que han participado en estos procesos, además de la presencia de códigos simbólicos y acuerdos sociales, como se observa en los siguientes aportes:

Lo ha hecho —resolver problemas— por medio de la inteligencia y la tecnología del hombre y con el conocimiento de todos los productos de la historia...con el conocimiento de cada elemento de acuerdo a la necesidad que requiera el ser humano para la utilidad de cada elemento Tecnológico... (Protocolo actividad 2)

La tecnología es un conjunto de conocimientos que a uno lo puede ayudar a llevar a un fin, todo lo que nosotros podemos hacer, lo que hemos hecho y lo que aprendemos es tecnología y también conocimientos. (Protocolo entrevistas)

Finalmente, la categoría que concibe a la tecnología desde la perspectiva de *aplicación de la ciencia* es la que se presenta de manera menos reiterada con un concepto y siete expresiones en los aportes de los participantes. Se caracteriza por entender la tecnología como un componente de la ciencia, ya que le debe a esta los conocimientos que sirven de base para el desarrollo de artefactos y procesos tecnológicos. Ello se evidencia en aspectos generales como la presencia de artefactos que se identifican con la ciencia y la participación de científicos en el desarrollo de la tecnología, como un campo de conocimiento relativo al desarrollo de artefactos, a partir del conocimiento científico, lo cual se observa en el siguiente ejemplo:

hay muchos problemas ya que la tecnología soluciona...por ejemplo las enfermedades la tecnología a buscado muchas medicinas para curarlas... los problemas sean solucionado gracias a la evolución del ser humano de la maquinaria y la evolución de la ciencia. (Protocolo actividad 3)

Las expresiones encontradas muestran la presencia simultánea de cuatro categorías, lo que puede indicar una construcción conceptual con elementos diversos que se integran y reflejan el desarrollo de elementos cognitivos orientados a la solución de problemas tecnológicos como respuesta a una necesidad del hombre, a un vacío de conocimiento o simplemente gracias a la curiosidad, lo que provoca el desarrollo de procesos encaminados a plantear soluciones, que se caracterizan por mejorar los artefactos tecnológicos, innovarlos o crear otros, mediante unos métodos que no se especifican en los aportes de los participantes en la red. Esto implica contar con unos fines claros y con la combinación de elementos investigativos y prácticos, que permiten llegar a una solución. Las categorías halladas y el proceso de interacción que lleva a la construcción del concepto de tecnología muestran una suerte de transformación dinámica del concepto en los participantes de Revatec, en la medida en que se desarrollan las actividades de aprendizaje propuestas.

Se encuentra que a pesar de que la red plantea un proceso secuencial de actividades, la construcción del concepto no lo es, es decir, en el desarrollo de cada uno de los momentos de interacción en la Revatec no se encuentra un orden invariante en la manera como surgen estas categorías o en la cantidad de expresiones que se registran en cada una de ellas. Las expresiones no muestran ningún tipo de continuidad en la manera como emergen en el proceso de construcción conceptual, pues las cuatro categorías halladas se presentan desde el primer momento de interacción en Revatec, y aunque algunas tienen más códigos que otras, sus características son claras desde las primeras expresiones analizadas, lo que se evidencia en el planteamiento de conceptos iniciales, de categorías y de relaciones entre ellas, tal como lo plantea el proceso de análisis desde la teoría fundamentada.

El proceso de construcción no es lineal o uniforme, por el contrario, se encuentra discontinuo, sinuoso; no solo presenta dos dimensiones en las

que se encuentran las categorías y los conceptos al interior de cada una de ellas, sino que muestra rasgos de una tercera dimensión en la cual se puede evidenciar la profundidad conceptual que se caracteriza por la riqueza de las relaciones que se establecen entre estos conceptos y por tanto entre las categorías halladas. Desde esta perspectiva, se detectan tres formas de organización o dimensiones en el análisis realizado a partir de categorías, campos conceptuales y relaciones. La primera corresponde a las categorías emergentes sobre lo que se entiende por tecnología. La segunda, a los campos conceptuales que permiten comprender las características de cada una de las categorías y son transversales a todas ellas, como por ejemplo el tipo de artefactos que caracterizan la categoría, el tipo de necesidad que atiende, los problemas que soluciona y las relaciones entre sociedad y tecnología. En la tercera forma de organización se presentan aquellos elementos diferenciales que permiten reconocer las características particulares en cada uno de los conceptos y categorías, establecer unos límites claros entre ellos y la complejidad que se presenta en el proceso.

CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio permiten concluir que en términos de interacción con la interfaz y los contenidos de la RVA, hay tendencia de carácter operativo pragmático de los participantes en la red, que se caracteriza por la inclinación a realizar acciones tendientes a ser visibles, estar “activos” al interior de la red y realizar aportes, por encima de otras actividades como leer o analizar, que son propias de la interacción con contenidos hipermediales, de naturaleza más individual. Con respecto a la interacción social, se observa una tendencia a aumentar las series comunicativas de manera sostenida desde la primera hasta la última actividad de aprendizaje, incrementando los procesos de retroalimentación en un sentido, hasta llegar a intercambios multilaterales de diálogo entre varios participantes, quienes exponen sus

niveles de acuerdo, desacuerdo, hacen críticas al trabajo de otros grupos y argumentan sus posiciones de una manera más firme. Al final del trabajo en la red, se observa el intercambio comunicativo multidireccional y la negociación comprensiva e interpretativa de significados a partir de los contenidos propuestos en las actividades de aprendizaje, lo que implica la selección, exploración, consecución-retroalimentación y retorno, que se presenta en los diferentes aportes de los participantes. Sin embargo, sería necesario explorar en procesos posteriores de indagación, la manera como estas series comunicativas aportan a procesos colaborativos de construcción conceptual.

De otra parte, se concluye que la construcción del concepto de tecnología no se lleva a cabo de manera progresiva, siguiendo algunas de las etapas previstas. Sobresale en este proceso la baja influencia que tienen las actividades de carácter colaborativo en la red y que permite mostrar cómo, desde las interacciones iniciales de los jóvenes, se evidencian categorías que conciben la tecnología como artefactos, materiales e instrumentos; como elemento social y cultural; como sistemas de conocimientos y procesos; y como ciencia aplicada. El proceso de interacción y construcción conceptual de los participantes permite vislumbrar que efectivamente la RVA se configura como mediadora en la construcción conceptual por parte de los adolescentes y jóvenes registrados en la red.

A partir de aquí bien podría pensarse que la incursión de las RVA en los procesos formales de construcción conceptual puede aportar elementos interesantes no solamente en la mediación didáctica, sino también en relación con la conceptualización de la tecnología, en la configuración de un cuerpo de conocimiento propio, que muestra una tendencia hacia la integración y complementariedad de enfoques. Se puede vislumbrar desde esta experiencia que se está gestando un cambio en la manera como las nuevas generaciones empiezan a concebir la tecnología como un concepto metadisciplinar, complejo y multidimensional que permite articular e interrelacionar las categorías

encontradas de forma interdependiente y complementaria. Esto evidencia que se supera, entre otros aspectos, la mirada simplificada, reduccionista, unidimensional o disyuntiva de los saberes, adoptando un criterio amplio que conjuga diferentes enfoques. De otro lado, minimiza la dicotomía entre lo instrumental y lo conceptual, entre lo social y la aplicación de la ciencia, entre los procesos reflexivos y sistémicos, para solucionar problemas sin separarlos de su contexto y comprender los sistemas desde sus elementos sociotécnicos sin separarlos de su entorno. Esto implica que el concepto de tecnología estaría llamado a tender puentes con otro tipo de conocimientos, a establecer conexiones con otras dimensiones, de tal manera que se transforme en un eje integrador, articulador y orientador de los conocimientos.

Finalmente, es necesario plantear una reflexión en torno a la implementación de esta experiencia en los contextos escolares y los aspectos derivados de los resultados de este estudio, en términos de entender la propuesta de los contenidos de la Revatec, como unidades de trabajo académico, que bien pueden incorporarse en los procesos de formación. Por su parte, los resultados pueden dar pie a una nueva perspectiva para los maestros sobre la forma como los estudiantes realizan la construcción de conceptos, de tal manera que se puedan generar estrategias pedagógicas y didácticas coherentes con la construcción conceptual.

Los resultados de este estudio se orientan a fortalecer una temática de trabajo poco explorada en el área de la educación en tecnología, dado que permite explorar otras maneras como los estudiantes interactúan en RVA

RECONOCIMIENTOS

Este artículo presenta los resultados de la tesis doctoral laureada que lleva el mismo título, "Construcción del concepto de tecnología en una red virtual de aprendizaje", realizada en el Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE), de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en 2015.

REFERENCIAS

- Angulo, F., Garzón, D., O., P., Mejía, M., Obando, G., y Posada, F. (2007). *Aspectos Teóricos y Metodológicos para la Consolidación de una Red de Aprendizaje desde la Didáctica de las Matemáticas*. Colciencias-Universidad del Valle-Universidad de Antioquia. Cali: Colciencias-Universidad del Valle-Universidad de Antioquia.
- Ausubel, D., Novak, J., y Henesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Barbera, E., Badia, A., y Mominó, J. (2001). *La incógnita de la educación a distancia*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Benassini, C. (2003). *De las comunidades sociales a las ¿comunidades? virtuales*. Disponible en <http://www.comminit.com/la/lasc/sld-4423.html> (Consultado el 30 de mayo de 2012).
- Bonilla, M., Molina, R., Martínez, L. y Narváez, D. (2011). *Formación de docentes e investigación en redes virtuales de aprendizaje*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bossolasco, M. (2010). *El foro de discusión: entorno mediado para mediación cognitiva*. Mendoza: Editorial Virtual Argentina.
- Briceño, S., Lugo, R., Molina, R., y Munevar, P. (2006). *Modelo curricular en informática educativa para el Distrito Capital*. Bogotá: Uniminuto – Secretaría de Educación del Distrito.
- Broncano, F. (2000). *Mundos artificiales: Filosofía del cambio tecnológico*. México: Paidós .
- Cajas, F. (2001). Alfabetización científica y tecnológica: la transposición didáctica del conocimiento tecnológico. *Enseñanza de las Ciencias*, 19, 243-254.
- Charmaz, K. C. (2000). *Constructing Grounded Theory: Practical Guide through Qualitative Analysis*. Co-noma State University: SAGE Publications Ltd.
- Clarke, A. (2005). *Situational Analysis Grounded Theory After the Postmodern Turn*. San Francisco: Universidad de California .
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Ediciones Morata.

- Creafuture. (2010). *Informe Teens: Cómo son los adolescentes y cómo cambian sus hábitos de consumo*. Creafuture. Disponible en <http://www.slideshare.net/amcuadrado/evolucion-hbitos-de-consumo-adolescentes-2010> (Consultado el 30 de mayo de 2012).
- Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Cupani, A. (2006). La peculiaridad del conocimiento tecnológico. *Scient y Studia*, 3(4), 353-371.
- Dillenbourg, P. B. (1996). The evolution of research on collaborative learning. En E. S. Reiman (Ed.), *Learning in Humans and Machine* (pp. 189- 211).
- De Kerckhove, D. (1999). *Inteligencias en conexión. Hacia una sociedad de la Web*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- García, L. (2001). *La educación a distancia*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S., y Lehtinen, E. (2004). *Communities of networked expertise: Professional and educational perspectives*. Amsterdam: Elsevier.
- Gros, B. (2004). *La construcción del conocimiento en la red: límites y posibilidades*. E. U. Salamanca (Ed.). Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=1048854>. (Consultado el 22 de septiembre de 2009).
- Harasim, L., Starr, R., Murria, T., y Teles, L. (2000). *Redes de aprendizaje: guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Heidegger, M. (1994). *La pregunta por la técnica: conferencias y artículos*. Barcelona: Odos.
- Hillman, D., Wills, D., y Gunawardena, C. (1994). Learner interface interaction in distance educativo: an extension of contemporary models and strategies form practitioners. *The American Journal of Distance Education*, 8, 30-42.
- Hernández, R. (2008). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill .
- Hronzsky, I. (2001). Algunas observaciones sobre la reciente filosofía de la tecnología en Europa: el caso de Alemania . En J. López, J. Lujan, y E. García (Eds.), *Filosofía de la Tecnología* (pp. 107-123). Madrid: OEI.
- Hughes, T. (1983). *Networks of Power*. [En línea]. The Johns Hopkins University Press. Disponible en <http://www.nyu.edu/projects/nissenbaum/papers/Networksofpower.pdf> (Consultado el 2 de agosto de 2013)
- Inciarte, A. (enero de 2011). *Generación de teoría fundamentada*. [En línea]. Universidad de Zulia. Disponible en <http://www.eduneg.net/generacion-deteoria/files/INFORME-TEORIA-FUNDAMENTADA.pdf> (Consultado el 2 de agosto de 2011).
- International Society for Technology in Education (Iste). (2007). *National Educational Technology Standards for Students: The Next Generation*. Disponible en www.iste.org (Consultado el 15 de septiembre de 2009, de Iste)
- Johnson, D., y Johnson, R. .. (1998). *Cooperative Learning, Values, and Culturally Plural Classrooms*. Cooperative Learning Center at the University of Minnesota. Disponible en <http://www.clcrc.com/pages/CLandD.html> (Consultado el 5 de mayo de 2007)
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura: la cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Ediciones Arthropos.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social, An Introduction to Actor-Network- Theory*. Oxford University Press, Inc. Disponible en http://dss-edit.com/plu/Latour_Reassembling.pdf (Consultado el 8 de febrero de 2013)
- Maldonado, L., y Serrano, E. (2008). Construcción de una red de aprendizaje. *Revista Nómadas*, 29, 211-222.
- Medina, M. (2003). La cultura de la tecnociencia. En C. S. Bueno, y C. B. Santos (Ed.), *Nueva tecnologías y cultura* (pp. 29-74.). Barcelona: Anthropos Editorial.
- Marqués, P. (2001). *Evaluación y selección de software educativo*. Disponible en <http://www.tecnoneet.org/docs/2002/62002.pdf> (Consultado el 5 de mayo de 2012).
- Mertens, D. (2005). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Boston: Sage.

- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Ser competente en tecnología: una necesidad para el desarrollo*. Bogotá.
- Mitcham, C. (1998). *¿Qué es la filosofía de la tecnología?* Barcelona: Editorial Arthropos.
- Molina, R., y Briceño, S. (2009). *Estrategias metodológicas para la consolidación de redes virtuales de aprendizaje*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Molina, R., y Briceño, S. (2010). *Redes virtuales de aprendizaje: una experiencia de formación con docentes*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Mumford, L. (1971). *Técnica y civilización*. Madrid: Alianza Editorial.
- Osorio, C. (2003). *Aproximaciones a la tecnología desde los enfoques en CTS*. Disponible en <http://www.oei.es/salactsi/osorio5.htm> (Consultado el 2 de febrero de 2011).
- Osorio, C. (2007). *El determinismo tecnológico: una reflexión crítica de la teoría de los sistemas tecnológicos*. Universidad de Oviedo.
- Paloff, R., y Pratt, K. (2005). *Collaborating online. Learning together in community*. San Francisco: Jossey – Bass a Wiley Imprint.
- Piaget, J. (1972). *El Lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Pinch, T. (1997). La construcción social de la tecnología: una revisión. En M. Santos, y R. Díaz (Eds.), *Innovación tecnológica y procesos culturales: Nuevas perspectiva teóricas* (pp. 20-38). México: Fondo de Cultura Económica.
- Pinch, T., y Bijker, W. (1984). *The social construction of facts and artifacts: Or how the sociology of science and the sociology of technology might benefit each other*. Disponible en <http://www.ihs.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2012/10/The-Social-Construction-of-Facts-and-Artefacts.pdf> (Consultado el 16 de agosto de 2013).
- Quintanilla, M. (1993-1994). Seis conferencias sobre filosofía de la tecnología. *Revista Plural*, 11-12.
- Rapp, F. (1981). *Filosofía analítica de la técnica*. Barcelona: Editorial Alfa.
- Rengil, L. (2002). *Estrategias docentes para educar con nuevas tecnologías de la comunicación*. Mazatlán: Segundo Congreso de Imagen y Pedagogía.
- Rueda, R. (2006). *Tecnologías de la información y la comunicación - Informática educativa en la formación inicial de maestros en Bogotá*. Bogotá: IESCO – SED.
- Scolari, C. (2004). *Hacer clic: hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. USA: Cambridge University Press.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (E. Zimmerman, Trad.) Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Unigarro, M., Castaño, L., Mestre, G., Molina, R., Prado, M., Ruiz, E., y otros. (2003). *Las comunidades virtuales de aprendizaje en el contexto de las redes universitarias*. Universidad Autónoma de Occidente. Disponible en http://sev.cuao.edu.co/pages/docs/comuvirt_aprendizaje_universitarias.pdf (Consultado el 9 de enero de 2009).
- Vygotski, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Editorial La Pléyade.
- Williams, P. S. (2007). *Fundamentos del diseño tecnopedagógico en e-learning: Modelos de diseño instruccional*. Barcelona: Universidad Oberta de Catalunya.
- Winner, L. (1985). *¿Tienen política los artefactos?* Disponible en <http://www.oei.es/salactsi/winner.htm> (Consultado el 9 de enero de 2012).



La lectura de los clásicos en la etapa preuniversitaria: una propuesta de intervención

The reading of classics in the pre-university stage: a proposal for intervention

María José Molina García¹

Para citar este artículo: Molina, M. J. (2015). La lectura de los clásicos en la etapa preuniversitaria: una propuesta de intervención. *Enunciación*, 20(1), pp. 26-38.

Recibido: 10-mayo-2015 / Aprobado:15-junio-2015

Resumen

En este artículo se plantea el fomento de la lectura de clásicos entre los alumnos preuniversitarios, mediante una propuesta de trabajo basada en la obra dramática de Federico García Lorca, *Yerma*, por la relevancia y actualidad de los temas que trata.

Se presentan los resultados de una investigación cualitativa con la cual se demuestra que a través de la literatura se generan espacios para que los estudiantes imaginen, jueguen con el texto literario, desarrollen una competencia literaria, reflexionen y construyan experiencias con el grupo, y analicen una realidad en donde hay muchas culturas y distintas opiniones. Como novedad, se incluye una perspectiva metodológica bimodal que enfatiza la pertinencia de este texto literario en la sociedad del siglo XXI.

Palabras clave: competencia literaria, competencia intercultural, investigación cualitativa, metodología bimodal, educación preuniversitaria.

Abstract

This article addresses the promotion of reading classics among pre-university students with the presentation of a work proposal from the play by Federico Garcia Lorca, *Yerma*, due to the relevance and timeliness of the topics covered.

The qualitative research results presented demonstrate that literature creates spaces that allow students to imagine, believe possible worlds, share their reading experiences with the group and play with the literary text. In addition, students develop a literary competence, reflect with the group and discuss a reality where there are many cultures and different opinions. Furthermore, a bimodal methodological perspective that emphasizes the relevance of this literary text in the XXI century is included

Keywords: literary competence, intercultural competence, qualitative research, bimodal methodological, pre-university education.

¹ Doctora en Filología y profesora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada. Correo electrónico: mjose@ugr.es

INTRODUCCIÓN

Uno de los problemas más graves con el que nos enfrentamos todos los que trabajamos en el campo de la educación es la falta de interés de nuestro alumnado hacia la lectura. Esto nos lleva a reflexionar y a enumerar las causas de esta deficiencia, muchas de las cuales escapan a nuestras posibilidades como educadores. Lo que sí está a nuestro alcance es tratar de superar, de alguna forma, esta falta de interés. Nuestro objetivo es transmitir que leer merece la pena (Monson, 1989) y tratar de crear un hábito lector que produzca placer y motive a nuestros estudiantes (Gómez-Villalba, 1995, Colomer, 1999; Molina-García, 2002).

El problema se acentúa cuando nuestros alumnos son adolescentes, pues, durante las primeras etapas de la escolaridad, la actividad lectora en general y la expresión dramática en particular, están asociadas al juego y a las técnicas de animación y confieren a la lectura un carácter lúdico muy motivador, el cual va desapareciendo, a medida que avanzan los cursos, dando paso a otra serie de tareas menos estimulantes que desmotivan y desalfabetizan (Jolibert y Gloton, 1985). Lo preocupante es que, según los expertos, un estudiante que termine la etapa de enseñanza reglada sin haber generado una sensibilidad por la lectura, es improbable que fomente este hábito en el futuro.

Pero, ¿hay que obligar a leer? No, la lectura no puede plantearse como obligación porque perderemos la esperanza de que sea una actividad placentera; tampoco hay que acompañarla siempre de tediosas tareas de sistematizar una serie de ejercicios individuales a posteriori que le resten protagonismo y que nos alejen del objetivo fijado: crear el hábito lector. Lo que sí es pertinente es debatir, crear foros literarios en el aula en un clima distendido y reflexionar entre todos sobre lo leído. De esta forma cobra sentido la dimensión social de la lectura y estableceremos espacios para compartirla. Así otorgaremos a la literatura su verdadero papel en el currículum. Si a ello añadimos la aproximación a los nuevos lenguajes digitales,

estableceremos los vínculos y puentes necesarios para crear sinergias con el público juvenil. En esta línea, a menudo se sentencia que los jóvenes de hoy en día no leen; pero no es correcto. Lo que ocurre es que, según Cassany (2012), leer se ha convertido en una actividad cada vez más tecnológica. Ahora se leen blogs, revistas, presentaciones, se busca en YouTube, en las páginas de los autores y todo ello se complementa con la lectura del texto impreso, es decir, la lectura ha dejado de ser exclusivamente individual para ser compartida, también, como actividad social. Y de este aspecto podemos hacer eco en las aulas para añadir un valor al hábito lector.

¿Cómo leer? Estamos en la línea de entender la lectura como un acto de comunicación especial (Molina-García, 2002; Cerrillo, 2013) que afecta al conjunto de elementos involucrados en él. Quedan ya lejos, desde un punto de vista ideológico, las décadas del sesenta y setenta en las que se creía en el precepto de que leer era sinónimo de decodificar. Obviamente, para realizar una buena lectura es imprescindible que la decodificación no plantee problemas, pero no es el único aspecto implicado. El profesor que guíe a sus alumnos en el análisis de un texto, debe dirigir su actuación hacia una comprensión lectora. Esta no es un conjunto de habilidades sino un proceso en el que el lector elabora el significado de la información que recibe, apelando a una serie de habilidades o aspectos o claves, y relacionándolas con sus propias experiencias y conocimientos previos (Gómez-Villalba, 1995). Se trata de establecer una interacción entre el lector y el libro (Cooper, 1990; Puente, 1991; Solé, 1992; Camps, 1998). Leer es mantener un diálogo interactivo que busque la comprensión y la interpretación (Mendoza, 1998). De ahí que puedan definirse varios tipos de comprensión o varios grados para alcanzar (según la edad de los alumnos): la comprensión literal, la interpretativa, la evaluativa o crítica, y la apreciativa (Vallés, 1991). No vamos a detenernos a explicar cada una de ellas, aunque sí diremos que están implícitas en la propuesta didáctica que exponemos a modo de

ejemplo, haciendo especial énfasis en la práctica de realizar inferencias, suposiciones, asociaciones, opiniones, identificación de hechos y detalles relevantes, fomento de las normas y características básicas de tipología textual mediante la interpretación e identificación de marcas textuales, así como la utilización de las claves contextuales para la adquisición de vocabulario, etc.; es decir, aquellos aspectos que, a nuestro entender, facilitan la comprensión lectora y que eran obviados en los, ya obsoletos, comentarios de textos. Creemos, además, que con este tipo de práctica docente, se facilita la comunicación oral, esencial en educación.

Por otro lado, entre los instrumentos que la mayoría tenemos siempre a disposición, además de los tradicionales, está el acceso a internet (mediante teléfono móvil, tableta digital, ordenador...) para localizar cualquier tipo de información o como soporte escrito para nuestras producciones. En cuanto a lo primero, sin duda, internet nos libera de la memorización de datos pero, a cambio, exige el desarrollo de unas habilidades y competencias porque, según Marc Prensky (2010), pese a que se diga que las nuevas generaciones, los *nativos digitales*, son muy hábiles para utilizar las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), la verdad es que dicha destreza se manifiesta solo en aquello que les interesa (jugar, buscar música y películas, relacionarse en las redes sociales...). La mayoría de ellos desconoce muchos de los riesgos del ciberespacio, y no sabe seleccionar con buen criterio las herramientas y metodologías más eficientes para cada tarea escolar o la información más adecuada para cada circunstancia. Por ello, hay que brindar oportunidad para adquirir la formación adecuada y mucho tiempo de práctica. Este es uno de los fundamentos del llamado *currículum bimodal* en el marco de las pedagogías emergentes.

Y ¿qué leer? El auge y la importancia que está adquiriendo la literatura infantil y juvenil invitan a incluir en los currículos y en las programaciones destinadas a los educandos, obras de gran calidad pertenecientes a este corpus, cada vez más

numeroso y variado. Se abre un nuevo debate en el que se cuestiona el canon literario: lecturas clásicas *versus* contemporáneas.

Como explica José Antonio Millán (1992)², aludiendo al ensayo que Italo Calvino dedicó a este aspecto, en la actualidad la lectura de los clásicos provoca dos afiliaciones controvertidas: o son exclusivas de una minoría erudita y, por tanto, no debe incluirse su tratamiento en las aulas escolares; o son una referencia tan necesaria e insustituible que debe ser parte ineludible en la formación de los discentes.

Estamos en la línea de Cerrillo (2013), y que ya apuntábamos con antelación, cuando afirma que quizá la raíz del problema sea la falta de competencia lectora plena, pero es que tal vez esta no se alcance en muchos casos hasta la edad adulta. Por lo que coincidimos con él cuando plantea que si un adolescente puede y quiere, ¿por qué no leer obras clásicas? “[...] Eso sí, sin traumas ni requisitorias amenazantes, como pura obra de arte del lenguaje, como obra maestra de la ironía y el humor, para reírse primero y pensar un poco después. Aunque sea largo, aunque sea un *tocho* y requiera tiempo y esfuerzo” (p. 24).

Aquí debe surgir la maestría y pericia del docente al proporcionar la ocasión de acercarse al mundo de los clásicos, pero no a los de siempre... o sí, pero también con otros para abrir el abanico de posibilidades porque:

[...] en sus historias y en sus textos está contenida buena parte de la cultura y la tradición del mundo, porque son modelos de escritura literaria, porque son una herencia dejada por nuestros antepasados y porque han contribuido a la formación de un imaginario cultural que haya aportado una peculiar lectura del mundo en sus diferentes épocas. (Cerrillo, 2013, p. 18).

Para lectores incipientes, se requerirá de una preparación previa que puede venir de la mano

2 Lingüista, escritor y periodista.

de lecturas hechas para ellos: lo primero es darles material que les guste y les aficione a la lectura. Cuando hayamos despertado su atención y hayamos hecho lo posible por mejorar su capacidad lectora (con propuestas como las que presentamos aquí), podrán alcanzar su competencia literaria como receptores. Lo deseable es que alcancen su capacidad de emoción y de sentimiento de placer, según los preceptos de la estética de la recepción, en la línea de lo dispuesto por Suárez (2014).

METODOLOGÍA

Objeto de estudio y contextualización

El proceso de esta investigación acción se ha concretado tomando como objeto de estudio un aula de un centro de educación de secundaria de la ciudad de Melilla, en España, compuesta por 35 alumnos y situado en un barrio céntrico. Y se ha llevado a cabo, como experiencia piloto, en el último trimestre del curso escolar 2014-2015.

Antes, es pertinente explicar que Melilla es una ciudad española peculiar pues, geográficamente, se encuentra situada en el norte del continente africano y su frontera con Marruecos hace que comparta la idiosincrasia de otras villas con similares características. En tan solo 12 kilómetros cuadrados y 84.509 habitantes, según el último censo de 2014, conviven desde finales del siglo XIX cinco grupos culturales que mantienen sus costumbres y, en algunos casos, rasgos lingüísticos propios. Entre los grupos mayoritarios están: el de procedencia peninsular española (desde 1947) que constituye el 60 % de la población total; y el de ascendencia rifeña o bereber, zona próxima a la ciudad, que supone algo menos del 40 %, aunque su número va aumentando. Los grupos minoritarios son: judío, gitano e hindú. De ellos destacamos que el primero es sefardita, procedente también de Marruecos y, como apenas supone un 1 % de la población, trata de preservar su tradición con mucho celo. El colectivo hindú, el menos numeroso de todos, procede

de la provincia pakistaní de Sind. En este sentido, lo más interesante para el trabajo que presentamos es la variedad de perspectivas culturales desde las cuales analizar los textos literarios clásicos que, sin duda, enriquecen la dinámica del aula y la definen como contexto intercultural.

En cuanto a sus características culturales, el principal rasgo distintivo del alumnado del centro, y del aula de intervención, es el mismo que caracteriza a Melilla, esto es, la variedad de culturas que conviven en ella. La población musulmana cuenta, a su vez, con dos subgrupos con matices diferentes que se deben tener en cuenta: en el primer subgrupo se incluyen miembros de distintas clases sociales que habitan en diferentes barrios, participan de los mismos rasgos que otras comunidades y son también castellanohablantes; y un segundo grupo con graves problemas de integración por su dificultad con el lenguaje, dado que muchos de ellos son analfabetos y emplean, casi exclusivamente en el entorno más familiar y en las relaciones con los vecinos, una lengua materna distinta al español denominada *tamazight*, lo cual lleva a una situación de diglosia. Este panorama va aparejado a otros aspectos sociales: vivir en barrios marginales y ocupar puestos de trabajo precario o de economía sumergida. Hay que destacar también como característica la escasa motivación para el estudio y el bajo rendimiento académico que este subgrupo presenta.

El alumnado del centro, y del aula objeto de estudio, pertenece a la clase media y destaca por tener motivación suficiente para proseguir sus estudios, aunque también se incluye en ella un porcentaje de alumnos, del subgrupo al que aludíamos, con dificultades en su escolarización y convivencia³ para los que trabajar con una metodología más activa puede resultar mucho más motivador.

En cuanto a infraestructuras y organización del centro, este sigue la normativa vigente y cuenta con instalaciones y recursos suficientes y adecuados.

3 Información extraída del Proyecto de Centro, 2009.

Metodología didáctica

Brevemente se puede definir la metodología didáctica como el conjunto de estrategias con base científica que el docente propone en su aula para que los estudiantes adquieran determinados aprendizajes (Forteza, 2009). En el presente programa de intervención, se emplea una metodología activa participativa que convierte a los alumnos en participantes activos en la construcción del conocimiento y rechaza su tradicional posición de simples receptores pasivos; asimismo se otorga relevancia al aprendizaje cooperativo que promueve el uso didáctico de equipos reducidos y heterogéneos de alumnos en actividades de forma que se asegure al máximo la participación igualitaria y se potencie la interacción simultánea entre ellos (Pujolàs, 2009). Se puede afirmar, por tanto, que se propone un modelo de enseñanza/aprendizaje basado en el constructivismo, lo que implica la asunción de una serie de principios pedagógicos cuyo fin es asegurar la construcción de aprendizajes significativos basados en los siguientes principios:

1. *Partir de los conocimientos previos de los alumnos:* al tratar nuevos conceptos, es imprescindible tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, ya que la clave para un aprendizaje significativo reside, precisamente, en el vínculo que se establece entre los nuevos conocimientos y las ideas ya presentes en la estructura cognitiva de los individuos.
2. *Orientar y reconducir el proceso de los alumnos:* además de motivar y propiciar unas condiciones óptimas para el aprendizaje, la labor del docente es orientar y guiar al alumno en su proceso particular de construcción de conocimientos.
3. *Integrar activamente al alumno en el proceso de enseñanza/aprendizaje, potenciando el aprendizaje autónomo:* en este proceso de enseñanza/aprendizaje el alumno es quien construye el conocimiento, quien aprende, por tanto, el docente debe guiarle y proporcionarle todos los recursos necesarios para que, de manera autónoma,

adquiera las estrategias adecuadas para alcanzar sus objetivos. Además, este papel activo del alumno está vinculado a su actividad mental, por ello, no solo es activo cuando trabaja en alguna actividad, sino también cuando escucha o lee.

4. *Favorecer la interacción profesor/alumno y alumno/alumno:* la intervención del docente en el aprendizaje es imprescindible para que se produzca con éxito, de manera que una buena comunicación entre profesor y alumno facilita el andamiaje. Por otro lado, la interacción alumno/alumno favorece el intercambio de información y de diferentes puntos de vista que enriquecen los procesos de aprendizaje; además dicha interacción contribuye a la sociabilización de los educandos. Esta interacción podrá favorecerse desde el mundo digital.
5. *Elevar la motivación del alumno con contenidos y actividades próximos a sus intereses y planteando retos alcanzables:* el principal requisito para que se produzca el aprendizaje es que los alumnos quieran aprender, por consiguiente se les debe motivar con actividades atractivas y útiles, que no se escapen de sus posibilidades y que se acerquen lo máximo posible a su realidad, una realidad plagada de soportes y otros lenguajes del ciberespacio.
6. *Centrar la acción educativa en una atención individualizada:* esto permite al docente prevenir dificultades de aprendizaje en los alumnos y poner en práctica mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten dificultades; asimismo, hace posible el desarrollo satisfactorio de aquellos alumnos con mayores capacidades.

La programación mensual del centro para el aula permitió registrar las acciones de línea gruesa y plantear una secuencia de pasos para desarrollar el trabajo de esta investigación que dura dos semanas.

A modo de ejemplo

En sintonía con todo lo expuesto, ofrecemos un ejemplo de propuesta de trabajo realizada en el

aula que, como ya hemos adelantado, forma parte de una investigación acción más amplia que será puesta en práctica el próximo curso, precisamente, porque los resultados de la experiencia piloto realizada en el último trimestre del curso 2014-2015 han sido muy esperanzadores.

El texto clásico elegido ha sido *Yerma*, del escritor Federico García Lorca. Exponemos unas breves pinceladas explicativas para que el lector cuente con mayor información y pueda contextualizar tal propuesta.

La obra

Yerma (1934) es una obra teatral, escrita en tres actos de dos cuadros cada uno, que desarrolla una tragedia de ambiente rural en los años 1930. Forma parte de la *trilogía lorquiana*, junto con *La casa de Bernarda Alba* (1936) y *Bodas de sangre* (1933).

Yerma es una joven casada con Juan, un hombre que su padre eligió para que fuera su esposo y que ella acepta, no por amor, sino para tener hijos como las demás casadas. Sin embargo, este deseo no es compartido por su marido, a quien le importa más velar por la honra y el trabajo. A lo largo de la obra puede comprobarse cómo este tema es la razón de sus discusiones y de un alejamiento cada vez mayor, pues cada uno de ellos se aferra a distintos motivos para vivir.

En escena también aparecen Víctor y María. Él es amigo de la infancia de *Yerma* y del que se da a entender que es el hombre con el que ella cree que puede tener hijos porque a su lado se siente diferente, pero su honra firme le impide intentarlo con otro que no sea su marido. María es la amiga y confidente de *Yerma* que le da esperanza y siempre intenta animarla para aliviarla de lo que supone una tortura para ella: su esterilidad.

La obra comienza cuando lleva dos años casada y aún tiene la esperanza de tener hijos. En el cuadro segundo lleva tres años de matrimonio y en el tercero más de cinco. A medida que el tiempo avanza, su esperanza se convierte en angustia y desesperación, hasta considerar que la falta de

pasión de su marido es la auténtica causa de su problema. Todo ello presagia el trágico desenlace.

Según Del Rey Poveda (2000) toda tragedia nace de la resistencia al destino y así se manifiesta en *Yerma*, nombre que vincula a la protagonista con la tierra baldía, sin descendencia, como ella, frente a la fecundidad que la rodea: mujeres con sus hijos, su amiga María que queda embarazada, sus cuñadas... La obsesión de la protagonista la lleva a escudriñar caminos de superstición, de santería, remedios del pueblo más llano, hasta enloquecer.

La propuesta

Para elaborar el esquema de la propuesta didáctica que exponemos, nos hemos basado en el modelo de Claire Kramsch (1993), aunque nos hemos permitido incluir algunas modificaciones y hemos adaptado en sus apartados estrategias, técnicas y actividades sugeridas por varios autores (Cooper, 1990; Cairney, 1992; Solé, 1992) con matices diferentes, amén de utilizar otras propias y originales.

El esquema consta de cinco fases, además de dos apartados dedicados a la metodología y a la evaluación.

1. Fase de preparación

Esta es una fase, única y exclusivamente, del profesor que guía la actividad. No dudamos de la profesionalidad de los educadores, pero hemos querido incluirla para sentar las bases sobre las que esta práctica docente debe sustentarse y para actualizar los conceptos clave que se deben tener en cuenta en la didáctica de la literatura. Consta de cinco descriptores que esquematizamos a continuación:

- *Bases teóricas o conceptos implicados*: objetivos generales de la didáctica de la literatura, competencia literaria, comprensión lectora, definición de lectores competentes, distintos enfoques didácticos posibles... Siguiendo los preceptos del enfoque bimodal, el profesor, que tiene claro lo que los alumnos deben aprender, prepara y entrega al alumnado a principio de la propuesta de trabajo, dos listas: el listado del vocabulario/

conocimientos que deberán *memorizar* (por ejemplo: características de la Generación del 27, conceptos clave en Lorca...) y el listado de las actividades prácticas que deberán aprender a *hacer* y que exponemos más adelante.

- *Características del grupo* con el que se va a trabajar (en este caso destinado a etapas preuniversitarias).
- *Selección del texto*: esta selección debe ir en función de los intereses del grupo definido anteriormente, teniendo en cuenta que sea lo bastante motivador como para sentirse atraídos e interesados. En esta ocasión hemos basado la propuesta que presentamos en una obra dramática de Federico García Lorca y, más concretamente, en *Yerma*, por creer que sus temas y aspectos más relevantes son actuales e interesantes para el grupo destinatario.
- *Programación*: en este apartado, el educador debe programar los objetivos didácticos que persigue, contenidos para trabajar y actividades propuestas, como debe hacerse en cualquier práctica docente que se precie.
- *Metodología y evaluación*: para definir los criterios metodológicos que guiarán la tarea, así como una valoración de la actividad (sobre este punto volveremos más adelante).

2. Fase de prelectura

Esta fase, como bien indica su denominación, debe ser previa a la lectura del texto seleccionado. Tres son los aspectos que deben incluirse:

- *Motivación*: puede realizarse de distintos modos. Nosotros proponemos la lectura del primer acto para crear la atmósfera de misterio necesaria con el objeto de inferir o realizar suposiciones sobre el argumento.
- *Familiarización con la temática del texto seleccionado*: con esta actividad se trata de leer en clase fragmentos de los comentarios que, sobre esta obra y su autor, han realizado algunos críticos literarios, previa selección, por supuesto, del educador (por ejemplo, Ruiz Ramón, 1977;

García Posada, 1979, 1996; Edwards, 1983; Doménech, 1985).

- *Información sobre expectativas de comprensión*: en este apartado se trata de que los estudiantes, con los datos de los que disponen hasta ahora, pronostiquen qué personajes aparecerán y la relación que mantendrán, qué significado tiene el título de la obra en relación con el argumento, inferir la trama, vaticinar el final. También podrán investigar un poco sobre el autor y el género con el que vamos a trabajar, con consultas bibliográficas y navegando por la red en un afán por discernir qué fuentes son fiables y cuáles no, lo cual forma parte, como ya hemos dicho, del *currículo bimodal*.

3. Fase de lectura en clase

Tras ratificar que vamos a hacer una lectura estética y no meramente informativa (podemos proponer que traten de diferenciarlas intuitivamente), pasamos a la lectura, propiamente dicha, de la obra. Esta lectura puede hacerse de dos maneras: bien en la propia clase o bien en casa (estableciendo unos plazos que han de ser respetados). Este punto será discernido por el propio educador y habrá de obtenerse el compromiso de los estudiantes. Aquí sugerimos que, en las primeras lecturas que se trabajen con este planteamiento o cuando el texto no sea excesivamente largo (como en esta ocasión), la lectura se haga en clase.

Algunas de las actividades que proponemos pueden realizarse en el transcurso de la lectura o al término de esta; otras, como resulta evidente, deberán hacerse al finalizar:

- *Debate para aclarar dudas*: estas dudas pueden ser de tipo lexical (recurriremos entonces a presentar estrategias y habilidades para la adquisición de vocabulario, por ejemplo: las claves contextuales, homófonos, sinónimos, etc.), de tipo gramatical o de contenido. Todas serán despejadas por el intercambio de opiniones por parte del alumno con alguna que otra actuación aislada del profesor.

- *Comparación con otras obras del autor*: si se conocen, ya que contamos con la ventaja de trabajar con un autor bastante divulgado y cuya información es fácil de obtener consultando bibliografía especializada o fuentes de internet.
- *Tertulia o debate*: con el fin de comparar el texto, una vez conocido, con lo que imaginaron que leerían en un principio, así como opinar sobre el desarrollo de la obra, soluciones al problema de Yerma, papel de los protagonistas, otros posibles finales, etc.

4. Fase de exploración de la historia

En esta fase nos adentramos en la obra, tratando de explorar los temas y aspectos más relevantes, con las siguientes actividades:

- *Organizar un mapa gráfico de la historia*: contemplando los siguientes puntos: escenario, personajes, problema, acción, resolución y tema. Pueden consultar fuentes en internet para completarlo. Este mapa puede elaborarse en pizarra digital o con alguna herramienta como *Prezzi* para presentarlo al resto de compañeros.
- *Elaborar un esquema jerárquico de los temas* que surgen en la obra por orden de importancia o aparición.
- *Personajes*: elaborar su retrato psicológico, fichas de descripción de cada personaje con los datos que aporta el texto, trazar un sociograma literario según el modelo de Cairney (1992), coloquio sobre qué personaje ha impactado, sorprendido o gustado más y el motivo, etc. La presentación en la pizarra digital puede ser una buena opción.
- *Transtextualidad e intertextualidad*: relacionar a Yerma con otras protagonistas femeninas literarias (del corpus de obras que hayan leído o trabajado los estudiantes, pertenecientes al propio autor o a otros). La información puede obtenerse, asimismo, indagando en fuentes de la red.
- *“¿Qué opinas de...?”*: juego que invita a debatir opiniones personales sobre los personajes, comparando los puntos de vista de los estudiantes sobre el drama de Yerma.

- *Reorganización y expresión oral de los hechos y acontecimientos*: exponiendo la opinión sobre la información que aportan los apartados teatrales, las canciones intercaladas en la obra y su función en todo el conjunto, características textuales del teatro aplicadas a este drama, etc.
- *Resumen del argumento*: proponerles que imaginen que deben contar a algún amigo o compañero el contenido de esta obra, como si se tratara de una película.

5. Fase de creatividad y ficcionalidad

Aquí damos rienda suelta a la imaginación. Es la fase de la hipótesis y suposición por excelencia, aunque contamos con datos reales ya trabajados en los apartados anteriores. Es interesante para los alumnos ya que desmitifica y desacraliza la obra volviéndola más accesible, puesto que está sujeta a modificaciones e incluso deformaciones, lícitas en esos momentos en el aula. Es el apartado más personal, pues da lugar a la crítica, interpretación y valoración de cada alumno.

- *Creamos el lugar*: se trata de describir el lugar donde se desarrolla la obra para centrarnos en las posibles influencias que este pueda tener sobre la historia (ambiente rural, aislamiento) y sobre el comportamiento de los personajes.
- *El pasado de Yerma*: se trata de imaginar e inferir cuál ha sido el pasado a medio y corto plazo de la protagonista para encontrar una explicación (educacional o vital) al desarrollo de la obra.
- *El blog de Yerma*: con esta actividad perseguimos que el alumno realice un traspaso a otro género literario y soporte distintos al original en el que se escribió la obra. En esta ocasión proponemos la narración. Con ello podremos precisar mejor las diferencias básicas que distinguen a uno de otro. Ambientamos la actividad comentándoles, por ejemplo, que Yerma, para combatir la soledad a la que se ve forzada durante la noche, mientras espera la llegada de Juan, tiene el hábito de escribir en un blog.

- “¿Qué pensaría...?”: en esta actividad planteamos a los alumnos diferentes hipótesis sobre posibles personajes representativos de otras culturas o religiones o en otras situaciones, que establecen contacto con Yerma, para averiguar e imaginar qué posturas tomarían ante el problema de esta mujer. Así proponemos una conversación narrada en estilo directo o indirecto de Yerma con una mujer actual en su misma situación, con una mujer con muchos hijos, una mujer de otra cultura o religión... Esa conversación podría trasladarse a un grupo de *WhatsApp* integrado por todas estas mujeres y en el que intercambian tales opiniones.
- “¿Qué pasaría si...?”: con esta actividad pretendemos que los alumnos elaboren hipótesis sobre los acontecimientos que provocarían posibles finales, como la adopción, por parte de Yerma, del hijo de María o que, en últimas, se produjese el embarazo de Yerma.
- *Representamos*: elección de una escena significativa para representar, previo consenso de toda la clase.
- *Invencción de una escena posterior al final de la obra*: los alumnos deberán inventar una escena posterior a la del final, bien en forma dialogada con estilo teatral, bien en forma narrativa, que suponga un cierre más específico sobre la suerte de la protagonista.

En toda esta forma de trabajar el papel del profesor experimenta un giro de 180 grados. Según Cairney (1992), se encarga de proporcionar información, escuchar al alumno (fomentando su intervención en detrimento de la del docente), muestra estrategias eficaces de otros lectores competentes, pone en común intuiciones y éxitos, apoya cuando los resultados no son positivos, evalúa críticamente los esfuerzos, introduce nuevos puntos de vista, etc. Y todo ello en un ambiente de confianza y libertad que estimule la creatividad y desarrolle la personalidad.

RESULTADOS

Si la metodología seguida que acabamos de sugerir se aparta de la forma tradicional de acometer el análisis de un texto, es obvio que la evaluación ha de ser también distinta. Se impone una participación mucho más activa por parte del alumnado que ha de implicarse mucho más en la tarea planteada. La interacción y la puesta en común del grupo son ahora muy importantes. La exposición de las propias respuestas y las de los otros ayudan a construir el significado de la obra. Son así más susceptibles de ser escuchadas o debatidas con argumentaciones críticas e interpretativas, por lo que la metodología ha de ser abierta y flexible.

Según Solé (1992), en este tipo de actividades, la evaluación se basa en la observación, por lo que requiere que el profesor sea muy receptivo. El proceso de la evaluación debe ser sumativo y formativo, no puntual.

Para Colomer y Camps (1991) es necesario obtener información sobre la actitud emocional del lector frente al texto, sobre el grado de adecuación de la lectura con los objetivos planteados, sobre el grado de manejo de las fuentes de consulta escritas, a las que añadimos las halladas en internet, sobre el proceso de construcción del significado de la obra y sobre el grado de control del lector respecto a la comprensión.

Vallés-Arándiga (1991) propone dos aspectos globales para evaluar: una evaluación del producto comprensivo (con pruebas psicopedagógicas que evalúan la comprensión lectora o como evaluación informal de la comprensión lectora no pisométrica) y una evaluación del proceso comprensivo (en las que se evalúen las habilidades involucradas en cada uno de los grados de la comprensión lectora).

Para esta prueba experimental, se han utilizado dos instrumentos de evaluación: el diario personal del investigador y un cuestionario para

recoger una valoración del proyecto en sí y de la reacción de los estudiantes.

Para el primero tomamos las categorías inductivas definidas por Suárez (2014), cuya síntesis reproducimos:

- Resultados obtenidos.
- Experiencia personal de lectura.
- Interacción con los estudiantes.
- Aspectos emocionales.

Las valoraciones vinculadas a estas categorías han sido muy positivas durante el tiempo empleado en la actividad y en el diario personal del investigador pueden verse testimonios de los estudiantes de los que recogemos una selección representativa e interesante desde la perspectiva de un análisis cualitativo:

Ahora me encanta ir a clase de lengua y literatura porque siento que estoy haciendo cosas y no solo escuchando al profesor. (Estudiante 4).

He descubierto que la literatura puede ser divertida... (Estudiante 9).

Escuchar la vida de los autores, las obras que escribieron, las características... me resultaba muy aburrido y monótono, porque me lo aprendía de memoria pero ahora soy yo la que descubro cosas y consulto con mis compañeros y con el profesor si son interesantes y así lo aprendo mejor, y seguro que no se me olvidará. (Estudiante 12).

Siempre había pensado que los cuentos eran solo para niños, pero ahora veo que me equivocaba y que me ha gustado leerlos. (Estudiante 30).

Me gusta mucho compartir con mis compañeros la tarea que hemos de hacer porque lo que no se le ocurre a uno, se le ocurre a otro. A veces la interpretación que yo le daba a algo la cambio, porque he escuchado la de otro y veo que no era del todo correcta ni la única que podía hacerse. (Estudiante 23).

Con todas ellas, y muchas más que no se muestran, se detecta el entusiasmo y el despertar de las

emociones que han vivido los estudiantes. Del mismo modo, resulta ser una experiencia personal de lectura distinta que puede conducir al descubrimiento y creación del hábito lector. Por otra parte, la clase se convierte así en un lugar de encuentro, de intercambio, de interacción que inyecta un dinamismo que había sido relegado por otras metodologías más tradicionales y ello supone dotarlas de una motivación de la que no puede prescindirse. No hay nada más ilusionante para un docente que sus alumnos declaren la bondad de sus clases y la atracción por aprender y por actuar en ellas. Y esto se torna en un valor añadido cuando se trata de adolescentes cuyo índice de abandono o fracaso suele ser tan alarmante.

Para los otros dos elementos implicados, proyecto y estudiantes, se elaboró un cuestionario, con escala Likert, cuyos criterios se detallan en la tabla 1.

Los resultados obtenidos tras la cumplimentación de este cuestionario por parte de los alumnos se ilustran en el gráfico 1, donde podemos comprobar que la mayoría de las respuestas oscilan entre el “muy satisfactorio” y “satisfactorio”.

Los cinco primeros ítems, vinculados al proyecto, registran la pertinencia de este a la vista de los resultados mostrados.

Respecto a los ítems dirigidos al proceso metodológico, confirmamos que se cumplen los principios que guían la intervención y que se han expuesto en el apartado “Metodología didáctica” de este escrito. Así, en el ítem 5 observamos que una amplia mayoría considera que se han activado sus conocimientos previos y que han podido vincularlos con los nuevos, de forma “muy satisfactoria” o “satisfactoria”.

Desde el punto de vista social, los resultados de los ítems 6 (“Ha promovido y participado el trabajo grupal con buenos resultados”), 9 (“Asume el punto de vista de los compañeros e incluso modifica el propio con ellos”) y 10 (“Ha establecido relaciones culturales y sociales satisfactorias”) vislumbran la activación y el desarrollo de esta dimensión con el planteamiento realizado y favorecen la interacción profesor/alumno y alumno/alumno.

Tabla 1. Resultados de la valoración del proyecto y de la influencia en el estudiante

CRITERIOS	1	2	3	4	5
PROYECTO					
La progresión de las sesiones ha sido la adecuada.					
Ha conseguido el interés y la motivación de los alumnos.					
Las actividades planteadas han sido adecuadas.					
Ha cumplido con los objetivos propuestos.					
ESTUDIANTES					
Ha activado los conocimientos previos y las experiencias y los relacionan con los nuevos conocimientos.					
Ha promovido y participado en el trabajo grupal con buenos resultados.					
Ha desarrollado capacidades cognitivas y metacognitivas para aprender a aprender y a pensar.					
Ha aplicado estrategias orientadas al desarrollo de capacidades comunicativas.					
Asume el punto de vista de los compañeros e incluso modifica el propio con ellos.					
Ha establecido relaciones culturales y sociales satisfactorias.					
Ha indagado e investigado para ampliar conocimientos.					
Ha seleccionado fuentes en internet fidedignas.					
Ha mostrado habilidad en el uso de presentaciones digitales.					
Muestra implicación y placer en las sesiones.					

Fuente: elaboración propia

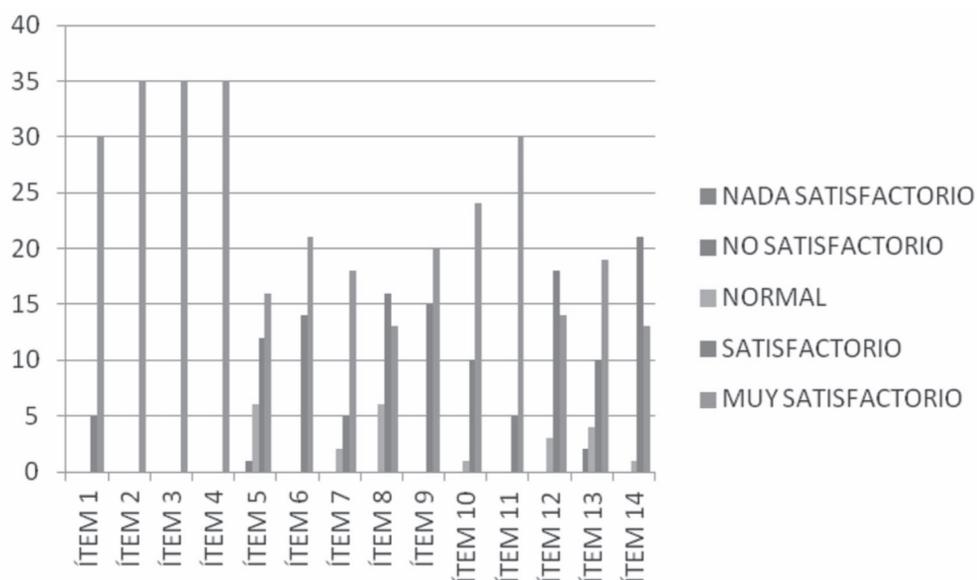


Figura 1. Comparación de porcentajes obtenidos por ítem

Fuente: elaboración propia

Del mismo modo, también se consigue integrar activamente al alumno en el proceso de enseñanza/aprendizaje y potenciar el aprendizaje autónomo a la vista, sobre todo, de los datos recogidos en los ítems 7 (“Ha desarrollado capacidades cognitivas y metacognitivas para aprender a aprender y a pensar”), 11 (“Ha indagado e investigado para ampliar conocimientos”), 12 (“Ha seleccionado fuentes en internet fidedignas”) y 13 (“Ha mostrado habilidad en el uso de presentaciones digitales”).

Los datos constatan, además, que se ha elevado la motivación del alumno con contenidos y actividades próximos a sus intereses, y plantean retos alcanzables, según reza en los resultados de los ítems 11 (“Ha indagado e investigado para ampliar conocimientos”) y 14 (“Muestra implicación y placer en las sesiones”).

Por último, ellos han percibido que su proceso de aprendizaje se ha podido orientar y reconducir, dada la atención individualizada recibida.

En cualquier caso, lo que impera es una evaluación del interés y grado de participación del alumnado, así como el haber llegado a unas conclusiones consensuadas y argumentadas sobre el análisis del texto, tarea que ha resultado exitosa dado el alto grado de aceptación de esta forma de trabajo entre los estudiantes y la calificación positiva obtenida. Este avance de resultados nos permite continuar en esta senda y confirmar la hipótesis de que se trata de una metodología motivadora y eficaz.

CONCLUSIONES

La primera conclusión a la que se llega tras este primer acercamiento es que merece la pena intentar leer a los clásicos y no hay que desestimarlos, por creer que la distancia lingüística, conceptual o cultural será insalvable. No se trata de hacer eruditos pero sí de ampliar los horizontes y el bagaje de nuestros estudiantes.

Precisamente, cuando el tratamiento metodológico varía, como el expuesto en este trabajo, y el alumno comprueba que le es posible acceder

a esta esfera literaria, siente placer y se implica porque su opinión es válida, incluso aunque sea susceptible de mejora o la modifique por la interacción con los demás.

Por otra parte, cuando se facilita la comunicación y transmisión de opiniones, sensaciones, etc., los estudiantes muestran capacidad para relacionar sus conocimientos y experiencias previas para exponer opiniones y construir significados. Son capaces de reflexionar juntos e, incluso, de empatizar con otras opiniones.

Ello conlleva a ampliar conocimientos e interesarse por otros aspectos de otras culturas de su propio entorno, o de entornos más lejanos, con actitud abierta, flexible, respetuosa y tolerante, con todo lo relevante que puede ser en la sociedad donde vivimos.

El interés suscitado entre los estudiantes sin duda los lleva a desarrollar una competencia literaria y más adelante, y tal como matiza Cerrillo (2013):

[...] las obras clásicas no necesitan abogados defensores, solo requieren un hueco en los estantes, en los escaparates y en los planes de estudio. Luego ellas se defienden por sí mismas y se ganan los lectores a pulso, a base de su prestigio histórico, a base de lecturas y relecturas atentas y sensibles a lo largo de los siglos, y son capaces de sembrar de gratitud la mente de sucesivas generaciones por su sola capacidad de emocionar y hacer pensar (p. 18).

RECONOCIMIENTOS

Este trabajo, que se encuentra en proceso, se enmarca en el Grupo de Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura (HUM 457) al que pertenece la autora, cuya sede es la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. En concreto, sigue una de sus líneas principales de investigación, la *literatura y su didáctica*, y se centra en el campo de estudio del conocimiento e innovación de los procesos de enseñanza/aprendizaje y de las estrategias didácticas empleadas en nuevas metodologías implementadas en el aula.

REFERENCIAS

- Cairney, T.H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- Camps, A. (1998). La especialidad del área de Didáctica de la Lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura. En: A. Mendoza Fillola (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 33-47). Barcelona: Horsori.
- Cassany, D. (2012). *En línea: leer y escribir en la red*. Colección Argumentos, N.º 41. Barcelona: Anagrama.
- Cerrillo, P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris XVIII*, 17-31.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- Colomer, T. y Camps, A. (1991). *Ensenyar a llegar, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Rosa Sensat/Ediciones 62.
- Cooper, J.D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Del Rey Poveda, J.J. (2000). Yerma o el discurso de la intolerancia. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 14. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero14/yerma.html>
- Doménech, R. (ed.) (1985). *La casa de Bernarda Alba y el teatro de García Lorca*. Madrid: Cátedra.
- Edwards, G. (1983). *El teatro de Federico García Lorca*. Madrid: Gredos.
- Fortea, M.A. (2009). *Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias*. Trabajo presentado en Curso CEFIRE: "Competencias en el ámbito de las ciencias experimentales. Programar y trabajar por competencias". Castellón. Recuperado de http://cefire.edu.gva.es/pluginfile.php/73850/mod_folder/content/0/Miguel_A._Fortea/Metodologias_didacticas_E-A_competencias_FORTEA_.pdf?forcedownload=1
- García Posada, M. (1979). *García Lorca*. Madrid: Grupo Editorial EDAF.
- García Posada, M. (1996). *Obras Completas de FGL II*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Gómez-Villalba B., E. (1995). El reto de hacer lectores. *Amigos del Libro. Revista de la Asociación Española del Libro Infantil y Juvenil*, 27, 41-52.
- Jolibert, J. y Gloton, R. (1985). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Mendoza, A. (1998). El proceso de recepción lectora. En: A. Mendoza Fillola (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 169-189). Barcelona: Horsori.
- Millán, J.A. (1992). *Porque sí. Calvino y la necesidad de los clásicos*. Recuperado de: <http://jamillan.com/clasicos.htm#arriba>
- Molina-García, M.J. (2002). Bases literarias de la comprensión lectora. *Publicaciones*, 32, 85-103.
- Monson, D. (1989). Rastreado en un libro y más allá de él: las reacciones ante la literatura. En: D. Monson y M. McLenathan (ed.). *Crear lectores activos* (pp. 77-83). Madrid: Visor.
- Prensky, M. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. Madrid: Institución Educativa SEK. Recuperado el 15 de febrero de 2012 de: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20%28SEK%29.pdf>
- Puente, A. (1991). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Pujolàs, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, 225-239.
- Ruiz Ramón, F. (1977). *Historia del Teatro Español. Siglo XX*. Madrid: Cátedra.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Suárez, V. (2014). La lectura como experiencia estético-literaria. *Enunciación* 19(2), 215-227.
- Vallés, A. (1991). *Técnicas de velocidad y comprensión lectora*. Madrid: Escuela Española.



Lectura y comprensión de textos escritos en castellano por estudiantes sordos de educación básica y media

Reading and comprehension of written texts in the Spanish language by deaf students in 5th through 11th Grade

Luz Mary Plaza Cortés¹

Para citar este artículo: Plaza, L. M. (2015). Lectura y comprensión de textos escritos en castellano por estudiantes sordos de educación básica y media. *Enunciación*, 20(1), pp. 39-55.

Recibido: 30-abril-2015 / **Aprobado:** 25-mayo-2015

Resumen

El objetivo de esta investigación fue diseñar y ejecutar una intervención pedagógica discursiva e interactiva para facilitar la lectura y comprensión de textos explicativos en castellano escrito a un grupo de escolares sordos. Los referentes teóricos son: la comprensión textual desde la perspectiva discursiva e interactiva (Martínez, 2001, 2004, 2015); los géneros discursivos (Bajtín, 1982); código restringido y código elaborado (Bernstein, 1983) y la visión socioantropológica en la educación de los sordos (Skliar, 1997). La metodología de investigación fue cuasiexperimental y se realizó en tres fases: pretest, intervención pedagógica y postest. Los resultados muestran que la intervención sí facilitó la lectura y comprensión de textos escritos explicativos con modos de organización descriptiva y comparativa.

Palabras clave: intervención pedagógica, comprensión textual, discurso, niveles textuales, esquemas textuales.

Abstract

The goal of this investigation was to design and carry out a discursive and interactive pedagogical intervention to facilitate reading and comprehension of written explanatory texts in Spanish in a group of deaf students. The theoretical bases of the research are discursive classes (Bakhtin, 1982); textual comprehension from a discursive and interactive view point (Martínez, 2001, 2004, 2015); restricted code and elaborated code, (Bernstein, 1983) and the socio-anthropological vision for the education of the deaf (Skliar, 1977). The investigation used a quasi-experimental methodology and was carried out in three phases: pretest, pedagogical intervention, and post-test. The results show that the intervention facilitated the reading and comprehension of written explanatory texts that were descriptive or comparative.

Keywords: Pedagogical intervention, textual comprehension, discursive, textual levels, textual frameworks.

1 Doctora en Educación, Universidad del Valle, Cali, Colombia. Correo electrónico: luzplaza_c@yahoo.es

INTRODUCCIÓN

Colombia tuvo grandes cambios en la década de los noventa que afectaron la educación de los escolares sordos. Indudablemente, un cambio político fue la Nueva Constitución de 1991, que ordena en su artículo 68: “La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones del Estado”. Otro cambio fue la modernización del Estado, que mediante el Decreto 2009 de 1997 asignó nuevas funciones al Instituto Nacional para Sordos (InSOR) como ente investigador y asesor del gobierno nacional en los temas de educación para la población con limitaciones auditivas.

En cumplimiento de la nueva misión, el InSOR desarrolló investigaciones que orientaron al Ministerio de Educación Nacional (MEN) para ofrecer una educación bilingüe a la población sorda usuaria de la lengua de señas², para lo cual se reconoció la lengua de señas colombiana como la primera lengua y el castellano escrito como la segunda lengua. Atendiendo a la asesoría brindada por esta institución, el MEN expidió la Resolución 1515 del año 2000, que establece los requisitos para la prestación del servicio educativo para los estudiantes sordos. Esta norma claramente expresa que se incluya en el currículo la enseñanza y el aprendizaje de la lengua castellana escrita como segunda lengua y que los escolares sordos continúen su educación en la básica secundaria y media en las instituciones públicas o privadas garantizándoles el servicio de intérpretes.

En 1996, los escolares sordos que usaban la lengua de señas ingresaron a las instituciones distritales con el servicio de intérpretes, es decir hace cerca de veinte años. Sin embargo, hasta la fecha, el Estado colombiano no tiene lineamientos para enseñar el idioma nacional a esta población;

como consecuencia, existe una confusión de lo que se concibe como segunda lengua en la educación de los escolares sordos. Esto se refleja en la asignación de solo cuatro horas semanales de clase de castellano escrito, con las que se pretende enseñar la lengua nacional y erradicar el analfabetismo. No obstante, los jóvenes sordos que terminan la básica media no leen ni escriben, como lo demuestran las investigaciones realizadas con estudiantes sordos que ingresan a la educación superior (Rodríguez de Salazar, 2009).

Frente a esta problemática nos preguntamos cuál podría ser la opción pedagógica que, siendo coherente con los avances en las ciencias del lenguaje y la pedagogía de la lengua, les ayudara a los escolares sordos a comprender e interpretar los tipos de textos escritos en español que se ven abocados a leer durante su escolaridad. Por este motivo, decidimos diseñar y ejecutar una intervención pedagógica discursiva interactiva pertinente para esta población, con el fin de facilitar la comprensión de textos explicativos escritos en castellano a un grupo de escolares sordos en una escuela pública (Plaza, 2015).

La intervención pedagógica discursiva e interactiva (Martínez, 2002, 2015) que desarrollamos buscó enriquecer los conocimientos previos del lector en relación con los diversos niveles de construcción del texto escrito, pues este conocimiento facilita el proceso inferencial en el momento de la comprensión textual. En la Figura 1 se observan cinco niveles textuales: enunciativo, microestructural, macroestructural, superestructural y argumental. En el primer nivel, el lector/estudiante debe identificar la situación de enunciación para hacer inferencias relacionadas con las relaciones de fuerza entre el enunciador (yo), el enunciatario (tú) y el tercero, (el tema, lo enunciado). Es decir, que el enunciado está constituido por sujetos y objetos discursivos, los cuales, en la dinámica de la enunciación, se constituyen en imágenes que representan al locutor como al interlocutor (sus intenciones, propósitos y posiciones) y al tema del discurso.

2 La población sorda que usaba la lengua de señas estuvo marginada de la educación formal hasta antes de la Constitución de 1991.

CUADRO PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN Y DE PRODUCCIÓN TEXTUAL

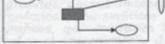
LO QUE PUEDE HACER EL LECTOR	LO QUE APORTA EL TEXTO	NIVELES TEXTUALES														
Inferencias Enunciativas (Quién, a quién, por qué, para qué, dónde, cuándo)	Relaciones de fuerza entre enunciador enunciatario y lo referido	Nivel Enunciativo 														
Inferencias Léxicas	Relaciones léxicas (cadenas semánticas)	Nivel Microestructural 														
Inferencias Referenciales	Relaciones entre ideas viejas e ideas nuevas (progresión temática)	Nivel Macroestructural 														
Inferencias Macroestructurales	Relaciones macroestructurales (Selección y jerarquización de ideas)	Nivel Macroestructural 1. 2. 3.														
Inferencias Lógicas	Relaciones lógicas entre las ideas	Nivel Superestructural <table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2">Ideas</th> <th colspan="2">Causalidad</th> </tr> <tr> <th>Causa</th> <th>Efecto</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>3.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>4.</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Ideas	Causalidad		Causa	Efecto	2.			3.			4.		
Ideas	Causalidad															
	Causa	Efecto														
2.																
3.																
4.																
Inferencias Argumentativas	Relaciones argumentativa	Nivel Argumental Inducción - Deducción Razonamiento causal Razonamiento dialéctico														

Figura 1. Programa de intervención pedagógica para el desarrollo de estrategias de comprensión y producción textual.

Fuente: tomado de Martínez (2002).

Al respecto, Martínez (2002) sostiene que para dominar el discurso escrito el sujeto acude a una competencia discursiva (enunciativa) y a una competencia comunicativa, lo que por supuesto también implica la puesta en juego de una competencia lingüística, es decir, el conocimiento y dominio de los aspectos formales de la lengua. Esto significa que en el discurso escrito converge una dinámica enunciativa y una dinámica comunicativa: en la producción de un enunciado no solo se ponen en juego unas relaciones de fuerza entre un *yo*, un *tú* y un *él* (sujetos discursivos), sino que también se ejecuta un acto comunicativo. En la presente investigación asumimos el discurso escrito como el producto de la interacción de individuos socialmente organizados, cuya unidad de análisis es el enunciado (Bajtín, 1982, citado por Martínez, 2002).

Es pertinente aclarar que nos centramos en desarrollar principalmente la competencia discursiva

de los escolares sordos, en el entendido de que al hacerlo también estamos involucrando el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa del aprendiz.

En el segundo nivel, el microestructural, el estudiante debe conocer y aprender a establecer los enlaces de cohesión léxica y gramatical para poder realizar las inferencias léxicas y referenciales. Según Van Dijk y Kintsch (1978), un buen tejido microestructural le permitirá al lector hacer una lectura fluida, no perder el hilo al desarrollo temático e interpretar las ideas de base del texto. Las proposiciones que conforman la microestructura se articulan para dar lugar al tercer nivel, el macroestructural. En este nivel se identifican las ideas principales y secundarias del texto, para esto el lector acude a las macrorreglas: omisión-selección, generalización e integración (Van Dijk, 1998). Las inferencias micro y macroestructurales son correlacionales, es decir no se dan la una sin la otra.

El cuarto nivel, el superestructural, consiste en el esquema organizativo abstracto del texto escrito, es decir, la estructura que representa las partes en que se organiza el texto y que lo caracteriza como una narración, una descripción o una explicación, entre otras. Por último, el nivel, argumental, permite al lector realizar inferencias argumentativas gracias al conocimiento y dominio de secuencias como la deducción, el razonamiento causal, la dialéctica, entre otros.

Así, entonces, entendemos que la lectura y comprensión de un texto escrito involucra, por una parte, un nivel enunciativo, frente al cual el lector aporta inferencias que le permiten advertir quién habla en el texto, a quién, por qué se habla de determinado asunto, para qué, dónde ocurre el evento de la enunciación, es decir los puntos de vista, y las imágenes que se construyen de los sujetos discursivos en el texto; y, por otra parte, el conocimiento de la textualidad del texto, en otras palabras, las estructuras semánticas del texto.

El conocimiento de los niveles textuales enriquece los conocimientos previos del lector, facilitando la interacción del estudiante/lector con el texto. En este estudio asumimos la comprensión textual como una experiencia discursiva y reconocemos que el texto escrito al igual que el texto oral es interactivo (Martínez, 2002). Dado que en esta investigación nos interesan los textos que siguen el modo de organización *explicativo*, abordaremos sus características y las exigencias que hace al lector, pues consideramos importante hacer tomar conciencia al estudiante de esta forma de organización discursiva para mejorar su comprensión textual.

Los textos explicativos son aquellos donde el locutor construye el tema con la intención de hacer llegar la información de la manera más comprensible a su interlocutor, su función comunicativa es hacer entender un objeto, concepto, teoría, problema, fenómeno en diferentes niveles de complejidad y especificidad (Martínez, 2004).

La función social de la explicación como hecho discursivo supone una relación comunicativa asimétrica entre el locutor y el interlocutor. El primero se presenta como poseedor de un saber del cual el interlocutor carece, de este modo el locutor construye un enunciativo quien expone ese saber. Martínez (2004) señala cuatro secuencias posibles que son características de los textos explicativos, a saber: descripción, comparación y contraste, problema solución y causalidad.

En nuestra intervención usamos textos explicativos con secuencias descriptivas y comparativas. Los textos explicativos con secuencia descriptiva se caracterizan por relacionar de manera temporal o secuencial hechos, fenómenos, eventos, sucesos sociales, naturales o de otra índole. En esta secuencia, el autor tiende a usar marcadores discursivos (conectores) que revelan el tipo de acto de habla general que se está desarrollando en el texto. Así, es común encontrar en este tipo de esquema discursivo marcadores como: *en primer lugar, en segundo lugar, luego, después, más adelante*, o acude a presentar listas de hechos, características, series de fases o etapas de algún fenómeno (social, natural).

Los textos con organización comparativa, tienden a mostrar diferencias, similitudes o semejanzas entre mínimo dos objetos temáticos que son objeto de contraste. Igualmente, se recurre al uso de marcadores discursivos tales como: *mientras que, por el contrario, otra diferencia, sin embargo, no obstante, en comparación, en contraste con, mayor que, igual que, del mismo modo*, etc.

De acuerdo con Martínez (2004), debido a las características del texto escrito, este hace unas exigencias al lector para que construya relaciones significativas entre los enunciados y le facilite la comprensión. Es necesario, pues, que el lector esté familiarizado con significados universales, en el sentido de que funcionen independientes del contexto, es decir, que use un código elaborado. Por lo anterior, tuvimos en cuenta las investigaciones de Bernstein (1983) sobre el

código elaborado y restringido. Según este autor, los códigos están asociados con la clase social. La clase media tiene una tendencia a usar una orientación del significado independiente del contexto inmediato, es decir es más explícito o elaborado.

En contraste, la clase social obrera tiene una tendencia a orientar el significado más dependiente del contexto, es decir usan un código restringido, más implícito y sus significados se dan por entendidos porque se piensan que se comparten con su interlocutor.

En síntesis, Bernstein (1994, 1983) explica que la diferencia entre los niños que usan los códigos elaborados o restringidos no es una diferencia de facilidad/capacidad cognitiva, sino de reglas de reconocimiento y realización para leer el contexto, seleccionar su práctica interactiva y crear sus textos. Es decir, la problemática se presenta en el momento del niño hacer la selección de sus enunciados, no significa que el estudiante no conozca su lengua. Este investigador identificó la problemática en hablantes de la lengua inglesa y Martínez (1985) la confirmó con hablantes del castellano, entonces la problemática tampoco está relacionada con el idioma.

Finalmente, considerando que los escolares que participaron en esta investigación son sordos, tuvimos en cuenta la visión socioantropológica (Skliar, 1997), según la cual, las personas sordas no tienen deficiencias sino diferencias, es decir, vemos a los escolares sordos como sujetos con las mismas potencialidades que los oyentes, si bien usan un idioma diferente: la lengua de señas, que es visual y gestual.

METODOLOGÍA

Seleccionamos la metodología de investigación cuasiexperimental, apoyados en las investigaciones de Álvarez, (2002) y Hernández, (2002), quienes la utilizaron en sus intervenciones pedagógicas discursivas con estudiantes oyentes y mostraron resultados favorables.

El diseño de esta investigación tuvo en cuenta tres fases: en la primera se aplicaron el pretest para identificar el nivel inicial de comprensión de textos explicativos con secuencias descriptiva y comparativa, una encuesta para caracterizar a los escolares participantes, y una historieta muda para elicitación de la lengua de señas. La segunda fue la intervención pedagógica; y en la tercera fase o postest se aplicó una prueba de comprensión textual con textos explicativos después de la intervención para identificar si ocurrió o no un mejoramiento en la comprensión de textos escritos.

Muestra

La investigación contó con un grupo experimental determinado por la organización ya establecida de los grados escolares, desde quinto de primaria hasta once, en una escuela pública ubicada al sur de Bogotá, en el horario de 6:20 a.m. a 12:20 p.m. La muestra para la intervención pedagógica estuvo constituida por 21 estudiantes sordos entre 14 y 21 años de edad. La intervención para leer y comprender textos escritos en castellano se ofreció en la contrajornada escolar, es decir en el horario de 1:00 p.m. a 3:00 p.m. de lunes a viernes, de abril a diciembre del año 2013. La docente que realizó la intervención pedagógica es la misma investigadora.

Primera fase

En esta fase utilizamos tres instrumentos: un pretest, una encuesta y una historieta muda para caracterizar a la población. Con el pretest se buscaba evaluar el nivel de comprensión textual inicial de los escolares sordos; para ello se aplicaron dos pruebas escritas con textos con organización superestructural explicativa: una con secuencia descriptiva y la otra con secuencia comparativa. Cada prueba constaba de diez preguntas de selección múltiple distribuidas de la siguiente manera: seis evaluaban el nivel microestructural; dos, el nivel macroestructural y dos más, el nivel enunciativo. Los valores de

rendimiento lector se midieron en el rango de 0 a 10 puntos por cada test.

La encuesta permitió hacer una caracterización cualitativa de la población intervenida en relación con cuatro aspectos fundamentales: (i) información personal (fecha de nacimiento, dirección, edad de pérdida de la audición, forma de comunicación con los compañeros y maestros); (ii) historia escolar (el nombre de los colegios y condiciones de estudio, compañeros oyentes o sordos); (iii) información familiar (padres y hermanos sordos u oyentes y nivel de escolaridad); (iv) relación del estudiante con la lectura y la escritura (conciencia sobre competencia lectora y escritural).

Respecto a la historieta muda que usamos para elicitar la lengua de señas, consideramos relevante esta prueba porque nos permitía identificar el tipo de código que usaban los escolares (elaborado o restringido), es decir, la orientación del significado según el grado de dependencia del contexto inmediato al hacer la descripción. Para ello, la prueba de la historieta muda se basó en un experimento de Bernstein (1983) para identificar los códigos elaborados y restringidos en un grupo de escolares oyentes en Inglaterra.

El experimento consistió en entregar una historieta muda compuesta por cuatro láminas en secuencia, en las que hay dibujadas cuatro escenas que representan una situación de comunicación. La docente solicitó a los estudiantes que contaran la historia en lengua de señas colombiana a su interlocutor, quien no vio los dibujos. Las cuatro láminas se colocaron en orden delante de cada estudiante sordo, quien las observaba y luego debía decirle al interlocutor quien era un adulto sordo. La experiencia se realizó en forma individual. Cabe aclarar que los estudiantes que realizaban la actividad no tuvieron contacto con los estudiantes que esperaban su turno en el salón de clase. Se grabó el discurso en lengua de señas para hacer el análisis.

Las variables dependientes fueron las siguientes: *nivel de comprensión inicial*, *nivel de*

comprensión final, *mejoramiento en la comprensión*. El objetivo práctico de la intervención pedagógica era mejorar la comprensión textual en los sujetos sordos, a partir de la propuesta diseñada. Para analizar o validar si había o no mejoramiento, se midió el nivel de comprensión de los sujetos al inicio y al final de la intervención.

Las variables independientes en relación con los sujetos fueron: *edad cronológica*, *edad en que perdieron la audición*, *edad en que iniciaron el uso de la LSC* (se refiere al momento en que el escolar usa el idioma de lengua de señas colombiana) y *el grado escolar*.

Segunda fase

Como se mencionó, esta fase se refiere a la intervención pedagógica, donde realizamos conversatorios con los estudiantes con tres propósitos: identificar temas de interés que nos ayudaran en la selección de los textos, observar el uso del castellano en la escuela y observar las exigencias académicas que hacen los docentes de las diferentes asignaturas.

Respecto al resultado del primer propósito, seleccionar los textos escritos con temas interesantes para los estudiantes, se pudo constatar que la clase de danzas era la de mayor preferencia, debido a las pocas exigencias académicas de esta asignatura. En general, los escolares sordos no expresaron interés por temas académicos ni de otra índole, pues no tenían intenciones de leer.

Respecto al uso del castellano, en un ejercicio de revisión de cuadernos se pudo constatar que los estudiantes: (i) no entendían los apuntes que tenían escritos en sus cuadernos y para la mayoría no eran significativos; (ii) no dieron cuenta de algunos temas de las asignaturas; (iii) los apuntes son en su mayoría ininteligibles debido a una deficiente caligrafía, inversión de letras p/q, d/b, entre otros. Algunos estudiantes suprimen letras, palabras e incluso frases.

El tercer propósito estuvo relacionado con las exigencias de los docentes. Un punto relevante

fue que durante las evaluaciones trimestrales se asigna el intérprete a los escolares sordos para presentar las pruebas. En consecuencia, los estudiantes no necesitan leer las evaluaciones para responderlas, pues el intérprete de lengua de señas lee las preguntas y las opciones de respuesta, razón por la cual no se ven a abocados a enfrentar la lectura de textos escritos. Este hecho corrobora que a los estudiantes sordos se les restringe la posibilidad de comprender los usos y funciones de la escritura para acceder al conocimiento o para dar cuenta del mismo.

Estos hallazgos nos obligaron a abrir un espacio antes de iniciar la enseñanza de la lectura y la comprensión de textos explicativos. Por esta razón diseñamos y desarrollamos las unidades I y II (Tabla 1), con el propósito de enfrentar la apatía y la desmotivación por parte de los estudiantes mediante la reflexión sobre las ventajas del castellano escrito en la vida de las personas sordas.

Al finalizar la unidad II, observamos que la actitud de los estudiantes frente al texto escrito había mejorado y podíamos iniciar la lectura y comprensión con textos explicativos. Para el diseño y ejecución de las siguientes unidades, consideramos que en esta intervención se trataba de enseñar a leer y comprender textos escritos en castellano escrito como segunda lengua

para los sordos, por esto no era posible que iniciáramos el programa de intervención por el nivel enunciativo, como lo propone Martínez (2002, 2015), ya que debemos enseñar primero el nivel microestructural para que el estudiante sordo establezca las relaciones entre las proposiciones y comprenda la base proposicional del texto escrito. Por otra parte, teniendo en cuenta que la intervención pedagógica se inició en abril y que el año escolar se terminaba en noviembre, decidimos trabajar únicamente tres niveles del texto escrito: (i) el nivel microestructural, (ii) el macroestructural y (iii) el superestructural.

En la Tabla 2 se observa el diseño de las unidades III, IV y V, que fue modificado durante la intervención, ya que los estudiantes tuvieron dificultad para identificar la idea principal y las ideas secundarias. El orden que seguimos para trabajar los tres niveles fue: (i) nivel microestructural, (ii) superestructural y (iii) macroestructural.

Procedimiento para enseñar la unidad IV nivel microestructural

En esta investigación tuvimos en cuenta los resultados de la prueba de elicitación de la lengua de señas, en la que usamos la historieta muda. Los resultados nos indicaron que todos los escolares tenían la tendencia al uso del código restringido. Considerando que la orientación del significado

Tabla 1. Programa de intervención pedagógica para escolares sordos (unidades I y II)

Unidades	Contenidos
Unidad I La lectura y la escritura en las comunidades letradas.	Las diferencias entre las comunidades orales y las comunidades letradas. Los testimonios de sordos lectores colombianos. El libro como memoria de las comunidades letradas.
Unidad II Lectura y comprensión de textos escritos con modo narrativo.	Lectura y comprensión de seis textos escritos con modo narrativo.

Fuente: Plaza (2015).

Tabla 2. Programa de intervención pedagógica para escolares sordos (unidades III, IV y V)

Unidades	Categorías	Exigencias para el lector
Unidad III Niveles Textuales	Diferenciar los niveles textuales: micro, macro y superestructural	Identificar y diferenciar cada nivel textual
Unidad IV Nivel Microestructural	<p>Cohesión gramatical: referencia, sustitución y elipsis.</p> <p><i>Referencia personal:</i> ocurre cuando se reemplaza el grupo nominal por un pronombre personal, un adjetivo posesivo o un pronombre posesivo. Esta referencia puede ser anafórica o catafórica. Ejemplo: “Un día un rey salió de cacería. Él soltó a su halcón favorito para que alcanzara a una liebre”.</p> <p><i>Referencia elíptica:</i> elide el grupo nominal y aparece explícita en la terminación verbal que conlleva las marcas de persona y número. Ejemplo: “Así cuando tú y mamá estén viejos, podré ponerles ahí la comida”.</p> <p><i>Referencia demostrativa:</i> se usa cuando se identifica el referente según un grado de proximidad. Si se quiere indicar que se hace referencia a algo que se mencionó inmediatamente antes en el texto, se usa este, estos, estas. Ejemplo: “Desde tiempos bíblicos, pueblos, familias, tribus y otros grupos de personas han adoptado animales como símbolos particulares en sus emblemas. Al estudio de estos se le llama heráldica”.</p> <p><i>Referencia relativa:</i> sirve para introducir expansiones de tipo explicativo y especificativo que son nuevas oraciones; esta referencia usa los pronombres relativos que, quien, cuyo, el cual, y sus correspondientes plurales. Ejemplo: “En ese momento el halcón que descansaba en su muñeca, se irguió, batió las alas y derramó el agua”.</p> <p>Cohesión léxica: coocurrencia y reiteración.</p> <p><i>Coocurrencia:</i> para mantener la cohesión léxica, el autor de un texto usa términos de contraste y de ampliación semántica para relacionar términos que pueden pertenecer al mismo campo semántico, pero no son sinónimos. En el siguiente ejemplo se observa los términos olor, receptores sensoriales, órganos olfativos, que son términos que coocurren porque son complementarios y pertenecen al mismo campo semántico aunque no son sinónimos. Ejemplo: “Cuando los seres humanos detectamos un olor se debe a la presencia de moléculas que son captadas a través de los receptores sensoriales que poseemos en nuestros órganos olfativos”.</p> <p><i>Reiteración:</i> indica repetición de un concepto. Hay diferentes maneras de reproducir un concepto y para ello se deben establecer valores semánticos referenciales que inciden en la ampliación semántica del término en nuevos contextos, los cuales van a incidir en la manera de comprensión. La reiteración se puede dar por: (a) repetición, (b) sinonimia y (c) superordenación. Ejemplo: “El hombre suele emplear animales para que cumplan tareas útiles, así ocurre con el cormorán, ave utilizada para pescar”.</p>	<p>Inferencias referenciales</p> <p>Inferencias léxicas</p>

Unidades	Categorías	Exigencias para el lector
Unidad V Nivel Superestructural y Macroestructural	<p>Superestructura</p> <p>Textos explicativos con secuencia descriptiva: se caracterizan por relacionar de manera temporal hechos, fenómenos, sucesos sociales, entre otros. En esta secuencia el autor usa marcadores discursivos como en primer lugar, en segundo lugar, después entre otros, que revelan el tipo de acto de habla general que está desarrollado en el texto.</p> <p>Macroestructura: es la identificación jerárquica de las ideas: el tema (idea principal) y las ideas secundarias que componen el texto.</p> <p>Macrorreglas: son operaciones de generalización semántica que realiza el lector durante el proceso de identificación jerárquica de las ideas.</p> <p>La omisión - selección permite omitir la información poco relevante, redundante y no esencial del texto.</p> <p>La generalización aunque omite información se sustituye por nuevas proposiciones que evidencian un proceso de abstracción.</p> <p>La integración permite en la proposición construida substituir una serie de hechos por su consecuencia o su causa.</p>	<p>Inferencias lógicas</p> <p>Inferencias macrosemánticas</p>

Fuente: Plaza (2015).

de este grupo de escolares es restringido, iniciamos el trabajo pedagógico en este nivel con la lectura de proposiciones cercanas al contexto inmediato de los estudiantes. El trabajo se inició con la lectura y comprensión de proposiciones relacionadas con el contexto

inmediato de los estudiantes. Ejemplo: *Natalia estudia en el colegio San Francisco. Ella está en octavo grado.* La profesora usó las flechas como marcas visuales para establecer las relaciones entre las proposiciones como lo muestra esta ilustración.

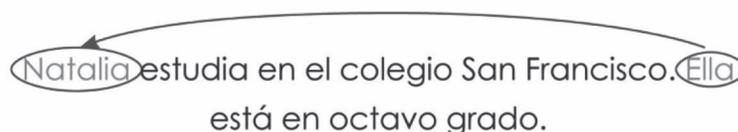


Figura 2. Nivel microestructural. Ejemplo de referencia anafórica.

Fuente: Plaza (2015).

Este tipo de ejemplos permitió que los estudiantes estuvieran atentos y con una actitud positiva para aprender, porque era algo conocido que ellos podían leer y comprender. Luego la profesora explicó la relación del nombre *Natalia* con el pronombre *ella*. Seguidamente, encerró en un círculo de color el pronombre y con una flecha indicó la relación que se establece con el nombre. La flecha señala la relación que se establece entre el referente y el pronombre. Posteriormente, presenta el siguiente texto.

Natalia estudia en el colegio San Francisco.

Natalia está en octavo grado.

La docente explica la función de los pronombres, la cual consiste en evitar las repeticiones y mantener la cohesión del texto. También este ejemplo permite explicar la referencia anafórica, ya que el pronombre *ella* depende del nombre *Natalia*, que fue nombrado antes.

A continuación se presentó otro ejemplo de una referencia catafórica en la cual el pronombre *él* depende o reemplaza a *Juan Manuel Santos*, que se encuentra después, como lo indica la flecha.

Con este mismo procedimiento se explicaron las relaciones léxicas y referenciales del nivel IV de la Tabla 2. Es importante tener un variado número de proposiciones con temas del contexto inmediato para *jalonar* gradualmente a los estudiantes hacia la lectura y comprensión de textos explicativos.

El elemento funcional de la flecha la utilizamos para que el estudiante visualizara los lazos formales que unen las proposiciones relacionadas con un antes o un después para encontrar el significado en el texto y establecer las inferencias adecuadas.

Procedimiento para trabajar la unidad V la superestructura y la macroestructura del texto explicativo con secuencia descriptiva

El objetivo de esta unidad era distinguir diferentes tipos de superestructura en los textos explicativos, con secuencia descriptiva y con secuencia comparativa. Por razones de espacio, presentamos un ejemplo del procedimiento de esta unidad para trabajar el texto explicativo con secuencia descriptiva. El procedimiento se realizó de la siguiente manera: se inició con la presentación de un texto escrito explicativo con secuencia descriptiva que

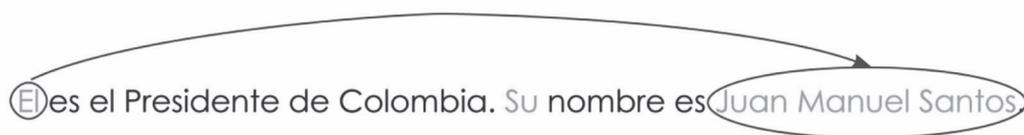


Figura 3. Nivel microestructural. Ejemplo de referencia catafórica.

Fuente: Plaza (2015).

Todos los **alimentos** están formados por tres **sustancias** que son necesarias para que nuestro organismo funcione bien. **Una de estas sustancias** son las **proteínas**. Su falta nos puede producir muchas **enfermedades**. Podemos encontrar las **proteínas** en alimentos como la carne, los huevos, el pescado o la leche, entre otros. **Otra de las sustancias** que forman los **alimentos** son las **grasas**. **Estas sustancias** están en alimentos como el aceite, los frutos secos y el cerdo. Tomar excesivas **grasas** nos puede producir diversas **enfermedades** tales como la **obesidad** que es una **enfermedad** ocasionada por tomar demasiados **alimentos** con **grasas**. **La tercera de estas sustancias** son los **hidratos de carbono**. Los **hidratos de carbono** son necesarios, pero no en mucha cantidad. Los encontramos en **alimentos** como el pan, las papas, el azúcar y las frutas frescas. Es importante para la salud comer **alimentos** que tengan estas tres **sustancias** adecuadas."

Figura 5. Texto explicativo con secuencia descriptiva.

Fuente: tomado de Vidal (1990). Señalización del campo semántico y de los marcadores discursivos por Plaza (2015).

integraba la señalización del campo semántico y de los conectores discursivos (Figura 5).

Se orientó a los estudiantes para que observaran la señalización y la relacionaran con el título para identificar tanto el área del conocimiento al que pertenece el texto como el campo semántico del tema tratado.

Se realizó la lectura del texto en lengua de señas por parte de la docente, con el fin de mostrar la relación microestructural a través de las ideas y facilitar la comprensión en castellano escrito. La docente realizó la relectura del texto, enfatizando en las relaciones léxicas y referenciales que se utilizan, y así orientar la atención de los estudiantes para que logren la identificación de las relaciones de significado que se construyen en la microestructura del texto.

En el tablero se hizo la reconstrucción del mapa textual del texto explicativo-descriptivo (Figura 6) utilizando tiras de papel con las proposiciones del texto y, simultáneamente, se presentó el texto completo en la pantalla de un televisor, con el fin de lograr la reconstrucción por partes y mostrar las

características de esas partes, que es lo representativo de este tipo de texto.

La estrategia de reconstrucción del texto y la identificación visual de la posición jerárquica de las proposiciones en el mapa textual permitió establecer la relación entre ideas principales y secundarias.

RESULTADOS

La media del pretest con texto descriptivo fue 4.0/10 y la media del pretest con secuencia comparativa fue de 3.80/10. A partir del análisis cuantitativo del pretest, se evidencia que las variables independientes edad, curso, edad de pérdida de audición y edad del primer uso de LSC en la escuela no tienen relación con el nivel de comprensión textual. Igualmente, se aprecia que todos los estudiantes llegaban aproximadamente con un mismo nivel en sus capacidades para comprender textos escritos en su segunda lengua, específicamente los explicativos con secuencias descriptiva y comparativa, por lo cual pudimos agrupar a toda la población para la intervención pedagógica en el horario de 1 a 3 de la tarde. Aunque también organizamos espacios académicos en la jornada de

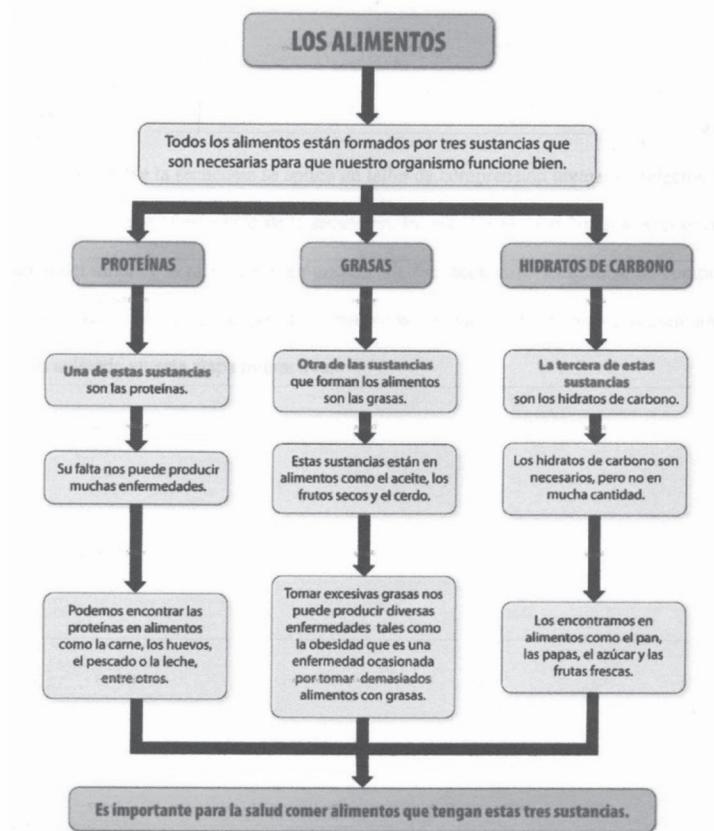


Figura 6. Mapa textual del texto explicativo Los alimentos.

Fuente: Plaza (2015).

la mañana para trabajar los estándares de cada grado escolar en grupos separados.

En la Tabla 3 se presentan los datos de la encuesta sobre la información personal, específicamente en los ítems de la edad en que perdieron la audición y la edad en que iniciaron el uso de la lengua de señas. Un dato importante es la extraedad, por ejemplo la estudiante de quinto de primaria tenía 17 años, algunos estudiantes de once tenían 21 años, entre otros. El 52% de la población que participó en la investigación nació sorda, lo que corresponde a un poco más de la mitad de los participantes. El 33% perdió la audición antes de los 24 meses. Esto nos permite inferir que los programas para detectar la sordera en Bogotá están funcionando. Sin embargo, el Estado no tiene

directrices ni programas de atención para atender a los menores con sordera antes de los 5 años de edad. Como consecuencia el ingreso a la básica primaria es tarde, más el agravante de no tener la lengua de señas. Tal es el caso del sujeto 1 de la Tabla 3, a quien se le identificó la sordera en el momento de nacer y hasta los 12 años ingresó al grado primero por falta de orientación a la familia.

Otro dato relevante fue que las familias de todos los escolares sordos que participaron en la investigación son oyentes y ninguno tiene familiares con sordera. Lo anterior permitió confirmar que antes de llegar a la escuela, ningún estudiante usó la lengua de señas como idioma para comunicarse. En sus casas acudían a señas “caseras” como forma de comunicación y solo hasta que ingresaron al

Tabla 3. Datos de la encuesta

Estudiante	Curso	Fecha de nacimiento	Edad día de la encuesta 05/15/2013	Edad (meses) pérdida audición	Edad primer uso LSC en educación formal
1	5	7/23/1996	17.4	0	12
2	6	3/2/1998	15.8	72	15
3	6	9/21/1999	14.2	60	13
4	7	8/15/1996	17.3	0	12
5	7	6/24/1997	16.4		15
6	7	1/1/1998	15.9	0	15
7	7	1/19/1998	15.9	0	6
8	7	5/3/1999	14.6	24	7
9	7	6/20/1999	14.5	12	6
10	8	6/5/1995	18.5	6	9
11	8	6/30/1995	18.4	6	7
12	8	2/21/1999	14.8	18	5
13	9	1/7/1994	19.9	3	10
14	10	6/21/1994	19.4	0	7
15	10	5/29/1995	18.5	0	6
16	10	6/30/1995	18.4	0	10
17	10	7/13/1995	18.4	8	7
18	10	2/20/1996	17.8	0	4
19	11	4/11/1992	21.6	0	8
20	11	7/3/1992	21.4	0	8
21	11	11/15/1992	21.0	0	10

colegio conocieron y empezaron el uso de la lengua de señas.

Se observa que el 9%, es decir 2 estudiantes, iniciaron la adquisición de la primera lengua, o sea la lengua de señas, entre los 4 y 5 años. El 43% iniciaron el aprendizaje de la lengua de señas entre los 6 y 8 años de edad, lo cual significa que es una edad tardía para empezar a adquirirla. Esto confirma que hay un vacío estatal en la atención de los niños en la primera infancia.

El 48% de los sujetos de la muestra inician la adquisición de la lengua de señas entre los 9 y 15 años. Estos estudiantes asistieron a las escuelas regulares junto con los estudiantes oyentes

sin considerar sus necesidades educativas especiales. Debido al bajo rendimiento académico, fueron reubicados en la institución educativa que ofrece el servicio del programa de inclusión para sordos.

Este panorama en general demuestra que los escolares sordos ingresan a la escuela sin tener el dominio de una lengua. En consecuencia, durante la básica primaria los niños sordos deben adquirir la lengua de señas, razón por la cual los tiempos para la enseñanza de los contenidos curriculares son afectados, pues al finalizar la escuela elemental no saben leer ni escribir el idioma nacional, esto es, el castellano escrito.

Con respecto al nivel educativo de la familia, la encuesta informa que el 14% de las madres de familia no tienen ningún tipo de estudios, el 48% solo ha cursado la primaria, el 24% ha terminado el bachillerato y el 14% restante ha realizado estudios técnicos. El 15% de los padres de familia no tienen ningún tipo de estudios, el 55% terminaron primaria, el 30% cursaron el bachillerato y ninguno realizó estudios técnicos.

Respecto a la prueba de elicitación de la lengua de señas, se pudo observar que los escolares tienen tendencia al código restringido. Algunas de las características de este código son acudir al uso frecuente de deícticos y no contextualizar al interlocutor, dando por entendido que él también está viendo la lámina. En otros casos se observó que los estudiantes sordos tienden a asumir el rol de los personajes de la historieta y a expresarse en estilo directo en lugar de usar el estilo indirecto. También es frecuente el uso de sonidos, ruidos (onomatopeyas) en lugar de usar la seña que representa la acción a la que se refiere el sonido o ruido. Por ejemplo, se vocaliza el sonido *jpumj* en lugar de la seña del verbo golpear o romper. Además, se notó con bastante frecuencia la aglutinación de verbos, lo cual es una evidencia de elisión de los sujetos y del predicado que suprime información relevante sobre quién realizó la acción y sobre qué o quien recae.

En síntesis, se deja implícita la información restante, característica del código restringido. Igualmente, se observa la tendencia a usar términos relacionados con su contexto inmediato, como por ejemplo usar el término *mamá* o *papá* en lugar de expresiones genéricas como *hombre, mujer, señor, señora*.

Estos resultados nos advirtieron que el proceso de intervención sería más complejo, ya que, según Bernstein (1983) y Martínez (1985), los estudiantes que usan un código restringido necesitan recontextualizar la información, lo cual implica un aprendizaje más lento. Durante la

intervención tuvimos en cuenta estos resultados para planear actividades que ayudaran a los estudiantes a ser conscientes de sus discursos y jalonar cambios hacia la producción de textos en lengua de señas más elaborada que tuvieran en cuenta a su interlocutor. Además, como docentes les exigimos a los escolares sordos que fueran más explícitos y usaran formas más elaboradas del discurso durante las tareas asignadas.

Con respecto a los resultados de la intervención pedagógica, en las unidades I y II los estudiantes sordos fueron confrontados con la riqueza que ofrece la lengua escrita. Respecto a la lectura y comprensión de textos con modo narrativo, se observó que empezaron a disfrutar de la lectura, lo que se evidenció con un aumento en la atención y las participaciones, en las cuales hacían predicciones, planteaban hipótesis y expectativas sobre el desenlace de las historias. Todo lo anterior incidió en el fortalecimiento de la autoconfianza de cada estudiante.

En la unidad IV, el nivel microestructural, los estudiantes lograron establecer las relaciones y realizar las inferencias gracias al uso de los elementos funcionales de la flecha y los colores. El uso de *la flecha* facilitó la *visualización* de los lazos que unen a las proposiciones y los ayudó a establecer las relaciones con un antes y un después. El uso de la flecha y los colores permitieron al estudiante por un lado *ver* la relación referencial o léxica y por otro lado *ver* el texto como un tejido; todo lo anterior facilitó que el escolar sordo interactuara con el texto escrito y enriqueciera la segunda lengua.

A continuación presentamos los resultados encontrados en la unidad V, nivel superestructural y macroestructural. Como primer resultado destacamos que, *la señalización de palabras con colores* les facilitó a los estudiantes identificar el campo del conocimiento al que pertenece el texto. Esta práctica ayudó a los escolares a evitar la confusión de palabras por gráficas similares, que es frecuente en los estudiantes sordos.

Otro resultado está relacionado con la lectura y *la relectura* del texto escrito, ya que esta práctica permite establecer las relaciones microestructurales para mantener el hilo del desarrollo temático y comprenderlo. El tercer resultado es el trabajo de *los marcadores textuales*. Esto fue un aspecto importante para los escolares sordos, quienes no los conocían y expresaron que antes de la intervención los ignoraban porque desconocían su función.

Un cuarto resultado fue la construcción del *mapa textual*. Esta estrategia consistió en organizar en el diagrama las proposiciones del texto, según los conectores o marcadores textuales que cumplen la función de distribuir la información textual. Un quinto resultado está relacionado con la identificación de las ideas principales y secundarias. La visualización del mapa textual se convirtió en una macrorregla visual, ya que les facilitó a los escolares sordos identificar la macroestructura del texto. Además se transformaron las creencias y actitudes sobre la lectura del castellano escrito, pues había una concepción previa de que la idea principal de un texto escrito siempre estaba al final.

En general podemos afirmar que, en la medida en que los estudiantes conocieron el funcionamiento de los textos explicativos, cambiaron la actitud negativa hacia el texto escrito y se interesaron por leerlos y comprenderlos.

Por último, con respecto a la fase III, en la Tabla 4 se presentan los datos comparativos de los resultados de la evaluación de la prueba inicial o pretest que se realizó antes de la intervención pedagógica y la prueba final o postest

que se realizó después de la intervención. Como se observa en la prueba final o postest, la media de la comprensión de textos explicativos con secuencia comparativa fue de 6.14/10 y la media de la comprensión del texto con secuencia descriptiva fue de 8.29/10. Estos datos confirman los avances que tuvieron los escolares sordos en la lectura y comprensión de textos explicativos.

Ahora, para obtener el mejoramiento de la intervención pedagógica se realizó la siguiente operación, mejoramiento = postest - pretest. Según los datos de la Tabla 4, el mejoramiento es 3.25/10, en términos porcentuales es de 87%.

El proceso de intervención y estos datos cuantitativos nos permiten confirmar que la intervención pedagógica discursiva e interactiva pertinente para los escolares sordos sí facilita la comprensión de textos escritos explicativos con secuencia descriptiva y comparativa en el grupo de escolares que participaron en el experimento.

CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

El diseño y la ejecución de la intervención pedagógica discursiva e interactiva les facilitaron a los estudiantes la lectura y la comprensión de textos explicativos con secuencias descriptiva y comparativa, lo que evidencia que la enseñanza del castellano escrito a los sordos partiendo desde sus necesidades coincide con *la zona de desarrollo próximo*, pues jalona a través del aprendizaje el desarrollo potencial de

Tabla 4. Datos cuantitativos del pretest y del postest

Pretest	Pretest	Postest	Postest
Comparativo	Descriptivo	Comparativo	Descriptivo
3.89	4.00	6.14	8.29

los procesos inferenciales en relación con los textos escritos.

Los resultados de esta investigación evidencian que es necesario enseñar el castellano a los sordos desde los textos escritos para facilitar el dominio de los géneros secundarios, y accedan al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes de la cultura, como lo ordena la Constitución y se pueda erradicar el analfabetismo.

Dado que este estudio se desarrolló en un horario adicional a la jornada escolar, se recomienda ampliar la intensidad horaria a 10 horas semanales para poder desarrollar una intervención pedagógica como la que aquí se propone y se les permita a los estudiantes sordos aprender el castellano escrito y fomentar la autonomía del escolar sordo. Por esta razón, se debe eliminar la ambigüedad en la asignación del espacio académico en la escuela, es decir, no se debe orientar con la intensidad horaria de la lengua extranjera de los oyentes, pues los colombianos sordos deben aprender la lengua nacional para eliminar las barreras de comunicación con su familia, escuela y comunidad en general, para lo cual se necesitan como mínimo 10 horas semanales.

Las variables independientes relacionadas con los sujetos, como el curso, la edad en que perdieron la audición, la edad en que iniciaron el uso de la lengua de señas en el contexto académico y la edad cronológica no tienen correlación con el nivel de comprensión textual en este grupo de escolares sordos, ni con el pretest ni con el postest. Se comprueba porque los participantes en este estudio tenían entre 14 y 21 años, y habían ingresado a la escuela sin tener el dominio de la primera lengua, eran de diferentes cursos y todos pudieron leer y comprender los textos explicativos con secuencia descriptiva y comparativa, si bien algunos presentaron más dificultad que otros, pero al final todos lograron enfrentarse a los textos escritos, leerlos, comprenderlos y resolver las preguntas de comprensión de manera consciente y autónoma. Este

hecho elimina las dudas de algunos docentes que creen imposible que los escolares comprendan textos escritos ingresando a la escuela en extraedad o sin tener la primera lengua.

En esta investigación comprobamos que el enriquecimiento de los niveles textuales en los lectores sordos permitió que se enfrentaran a los textos escritos solos, sin la mediación del intérprete, por lo anterior se recomienda el desmonte del servicio de interpretación en esta asignatura como una exigencia para usar la lengua escrita. Estamos de acuerdo con el servicio de interpretación en la escuela, pero no en la clase de castellano ni en las evaluaciones escritas.

Identificar el tipo de código que utilizan los estudiantes para orientar el significado, teniendo en cuenta las investigaciones de Bernstein (1983), fue clave para diseñar y ejecutar la intervención, pues nos guió para partir de lo conocido, la lectura de proposiciones cercanas al contexto inmediato de los estudiantes y *jalonar* el desprendimiento de la inmediatez hacia los textos escritos explicativos, que son independientes del contexto inmediato y más elaborados.

Finalmente, para este grupo de escolares sordos, el mapa textual se convirtió en una macroregla visual, ya que les facilitó ver la jerarquía de las ideas para identificar las ideas principales y secundarias.

Los resultados de esta investigación nos permiten sugerir que es necesario que tanto el Ministerio de Educación Nacional como el Instituto Nacional para Sordos lideren la construcción de los lineamientos para la enseñanza del castellano escrito como segunda lengua en colaboración con los docentes, con el propósito de dar las directrices para que la población de estudiantes sordos accedan a la cultura letrada como todos los colombianos.

RECONOCIMIENTOS

Este artículo es resultado de la investigación desarrollada en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad del Valle.

REFERENCIAS

- Álvarez, D. (2002). *Incidencia de la explicitación de las formas de organización superestructural de los textos expositivos en lengua castellana en la comprensión textual de un grupo de estudiantes de la Universidad del Valle* (tesis de maestría para optar al título de Magíster en Lingüística). Escuela de Ciencias del Lenguaje. Cali: Universidad del Valle.
- Bajtín, M. (1982). *La estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bernstein, B. (1983). *La educación no puede suplir las fallas de la sociedad. Lenguaje y sociedad*. Centro de Traducciones. Cali: Universidad del Valle.
- Hernández, F. (2002). *Incidencia de una intervención pedagógica en la comprensión y producción de textos argumentativos polifónicos desde el discurso referido en un grupo de estudiantes de la Universidad del Valle* (tesis de maestría para optar al título de Magíster en Lingüística). Escuela de Ciencias del Lenguaje. Universidad del Valle, Cali.
- Martínez, M. C. (2015). *Análisis del discurso. Cohesión en español. Coherencia y estructura semántica de los textos académicos*. Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Cuarta edición. Cali: Universidad del Valle.
- Martínez, M. C. (2004). El procesamiento multinivel del texto escrito. *Lenguaje*, 32, 7-28.
- Martínez, M. C. (2002). *Propuestas de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos: expositivos y argumentativos*. Cali: Universidad del Valle.
- Martínez, M. C. (1985). Orientación del significado y clase social en un contexto narrativo. La referencia. *Lenguaje*, 15, 19-36.
- Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Resolución 1515. Por la cual se establecen los requisitos para la prestación del servicio educativo para los estudiantes sordos*.
- Plaza, L. M. (2015). *Incidencia de una intervención pedagógica para enseñar a leer y comprender textos escritos explicativos en lengua castellana a estudiantes sordos de educación básica y media*. (tesis doctoral para optar al título de Doctor en Educación). Instituto de Educación y Pedagogía. Cali: Universidad del Valle.
- Skliar, C. (1997). *La educación de los sordos*. Mendoza: Editorial Universidad Nacional de Cuyo.
- Rodríguez de Salazar, N. (Coord.). (2009). *Manos y pensamiento: inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria: Socialización y réplica de la experiencia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós.
- Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1978). Towards a model of discourse comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Vidal Abarca, E. (1991). Programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 276-296
- Vygotski, L. (1983/2001). *Pensamiento y lenguaje. Obras escogidas 2*. España: Editorial Aprendizaje Visor.



Escritura(s) y modos de subjetivación: del ciudadano moderno a la subjetividad juvenil contemporánea

Writing(s) and subjectivation: From the modern citizen to the contemporary young subjectivity

Mónica María Bermúdez Grajales¹

Para citar este artículo: Bermúdez, M. M. (2015). Escritura(s) y modos de subjetivación: del ciudadano moderno a la subjetividad juvenil contemporánea. *Enunciación*, 20(1), pp. 56-67.

Recibido: 06-mayo-2015 / **Aprobado:** 23-junio-2015

Resumen

El presente texto plantea el lugar preponderante que tuvo la escritura en la configuración política del ciudadano moderno. Prácticas escriturales concebidas para el desarrollo de la autonomía, el autocontrol y la domesticación de las pasiones fueron algunas de las aristas que promovieron la construcción de un sujeto racional que pudiera participar en la esfera pública y en las actividades propuestas por el Estado-nación. Hoy, el sentido de la escritura moderna ha variado: paralelamente a las transiciones económicas, sociales y tecnológicas están sugiriendo otros modos de escribir. De hecho, no requerimos de aquel tipo de escritura como única condición para la participación política, pues hoy los movimientos sociales y las interacciones comunicativas-digitales de muchos jóvenes con sus narrativas hipertextuales nos muestran una reivindicación de lo oral, lo sonoro y lo icónico como trámite de una subjetividad política que no deviene racional en el sentido moderno, sino nómada, vernácula y sensible.

Palabras clave: modernidad, subjetividad juvenil, tecnologías digitales e hipertextos.

Abstract

The present text is related to the preponderant status that writing occupied in the political configuration of the modern citizen. Writing practices conceived for development of autonomy, self-control and domestication of passions were some of the ideas that promoted the construction of a rational individual who was able to participate in the public arena and activities conceived by the Nation-State. Nowadays, the meaning of modern writing has varied. Other writing styles are being developed in parallel to the economic, social and technological transitions. In fact, we do not require such a kind of modern writing as the only condition for the political participation. At present, social movements and the communicative and digital interactions of many youngsters, and their hyper textual narratives, show us a vindication of the oral, resounding and iconic as process of a political subjectivity that does not become a rational one in the modern sense but in a nomadic, vernacular and sensitive one.

Keywords: Modern life, youth subjectivity, digital technologies, hyper texts.

¹ Magíster en Educación de la Universidad de Antioquia; estudiante del Doctorado Interinstitucional, en el grupo Educación y Cultura Política de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesora del Departamento de Formación de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá (Colombia). Correo electrónico: mmbermudez@javeriana.edu.co

CONTEXTO

Las percepciones humanas y estudios en general dan cuenta de transformaciones en los nuevos tiempos que, mayormente, se visibilizan en las actuaciones que la subjetividad produce hoy. Se trata de cambios que se hacen sensibles y en ocasiones explícitos por los modos de relación y configuración individual a partir de la mediación de algunos dispositivos socioculturales que hacen parte de ellos y que resultan muy distintos si los examinamos en paralelo con las prácticas de fabricación subjetiva que operaron en la modernidad. Estos cambios consisten en subjetivaciones en las que la disciplina y el encierro no son las técnicas predominantes en la formación de las personas, pues ahora la subjetividad se procesa a través de la flexibilidad, la velocidad, el consumo y la creación narcisista. Estos rasgos encuentran su origen en lo económico, en el poder hegemónico de unas clases sobre otras y en la idealización de las naciones, que ahora buscan parecerse entre sí bajo la lógica de una globalización que se vuelve subjetivante en las prácticas que los sujetos construyen hoy (Martín-Barbero, 2003b).

Como lo expresa Mejía (2004), la producción subjetiva se amarra a las formaciones sociales y culturales de cada época. Son las estructuras biopolíticas las que originan en los sujetos, incluso antes de nacer, los significados identitarios de los territorios, los discursos, las prácticas y las representaciones de mundo como extensiones de lo que se requiere para el logro de los fines que se persiguen. Es así como en la sociedad moderna el sujeto idealizado tenía que ser obediente, disciplinado, dócil y productivo, además de blanco, varón, heterosexual e ilustrado (Castro-Gómez, 2009; Escobar, 2012). Y, para lograrlo, el Estado-nación se valió de algunos artilugios como los libros, los manuales de buen comportamiento y las prácticas escriturales en solitario como condiciones para fortalecer el juicio y la opinión pública, tan necesarios para la supervivencia de la política

estatal y para la visibilización del ciudadano moderno (González, 1994).

Esas prácticas de lectura y escritura tenían como intención domesticar al salvaje (Sibilia, 2012; González, 1994), restarle emoción y sensibilidad a su comportamiento a través de la razón, la acumulación de conocimiento y la escritura de diarios personales en los que los sujetos, en su espacio íntimo, se evaluaban a sí mismos², en una especie de vigilancia del yo con el yo, y cuyo fin tenía que ser la reflexión y la introspección como formas que, de algún modo, predecían el cambio y la cualificación del comportamiento moral en ámbitos sociales-públicos.

Como veremos más adelante, la escuela fue aliada y militante de este proyecto moderno, pues, al fungir como extensión de la estructura social hegemónica, propiciaba en los sujetos el disciplinamiento del cuerpo y el moldeamiento de una mente racional a partir de prácticas rutinarias y mecánicas de lectura y escritura, en las que se privilegiaba —mayormente— la repetición de letras, la memorización de frases, las planas de sílabas, las categorías gramaticales y las lecturas que reforzaban el amor a la patria y los deberes para con el Estado-nación. La escuela ayudó a tallar al nuevo ciudadano, lo capacitó para el trabajo, lo ayudó a gobernar sus emociones, construyó un lector y escritor subjetivado a partir de la consigna “la letra con sangre entra” y le entregó a la sociedad un sujeto racional-ilustrado, digno de la esfera pública (Sibilia, 2012; Herrera, 2013).

Pudiéramos decir que, actualmente, la escritura racional como condición *sine qua non* del sujeto político ha perdido parte del monopolio que poseía en la modernidad. Su mediación para la construcción de un cuerpo civilizado y moralmente correcto se ha desvanecido. Tal desvanecimiento

² Este sentido de escritura solitaria, de evaluación moral-yoica, es diferente a lo que planteó Foucault (1996) cuando se refirió a la escritura como mediación para ocuparse de sí mismo. Tal referencia foucaultiana es traída de los griegos, para los cuales la escritura debía ser un proceso de meditación, de reevaluación de las obras subjetivas realizadas en el día.

se ha derivado de dos fenómenos. Uno de ellos han sido las protestas y resistencias que, desde tiempo atrás, estamos presenciando: movimientos sociales y grupos de sujetos que, indignados por la explotación laboral y por la falta de reconocimiento de la diferencia, encontraron en los panfletos, grafitis y pasacalles, entre muchas otras formas de expresión, maneras de mostrar el malestar provocado por las injusticias que ven en su sociedad. Con dichas producciones escritas se agudizó la lucha política, con la que se lograron el cambio de leyes, algunas interpelaciones a reformas estatales y nuevos derechos (Rama, 2004).

Un segundo fenómeno es el producido por el uso de tecnologías digitales, especialmente en las generaciones más jóvenes, para las que los lenguajes hipertextuales, la imagen y la significación de una cultura visual componen el espacio comunicativo, y se constituyen en otra figura de la razón, como lo ha expresado Martín-Barbero (2003b). Se trata de lenguajes que no son enseñados por la escuela, sino que son aprendidos en las interacciones cotidianas que llevan a cabo los sujetos y desde los que se construye una agencia particular de lo político³.

A partir del segundo fenómeno, consideramos que las escrituras digitales son las que están transformando, principalmente, los significados modernos que fueron asignados a la producción escrita y a los modos en que las personas debían subjetivarse políticamente a partir de ella. Sabemos que son escrituras jalonadas por una lógica de mercado, es decir, por una racionalidad económica cuya apuesta reside en producir consumidores, modular afectos, deseos y sensaciones (Castro-Gómez, 2009); pero también nos pueden mostrar subjetivaciones políticas por las relaciones intensas que los jóvenes tienen con ellas, en las que una autorrealización opuesta a una lógica

dominante y un despliegue de lo comunicativo como forma de significar la existencia pueden ser, entre otras más, las invenciones subjetivas de este tiempo.

Lo anterior nos permitirá expresar que el ciudadano moderno ha decaído, su legislador —el Estado— está agonizante⁴. Debido a esta agonía, creada en parte por la globalización y por la alianza con el mercado⁵, no queda otra opción que desplegar las posibilidades y significaciones que una subjetividad política “desde abajo” puede producir, en procura de la supervivencia que le exige la vida misma. Por ello, destacamos, a partir de las prácticas juveniles contemporáneas, estas características y acciones en las que la escritura, sobre todo digital, expresa modos particulares de sentir y producir la política.

Agregado a lo anterior, nos interesa tensionar un diálogo con la escuela y con una pedagogía del lenguaje, en tanto deseamos insistir en la necesidad de resignificar unas prácticas de escritura que sean más diversas y plurales, que puedan vincularse más con los sentires de los estudiantes, a sus proyectos, a sus formas de vida y a las posibilidades de creación y narrativa; prácticas en las que *no necesariamente* la gramática y formalidad lingüística sean los anclajes de la enseñanza. Como veremos más adelante, queremos una

3 No obstante, la escuela no quiere reconocer lo que está pasando y continúa fiel a una cultura alfabética en la que la repetición de letras, la memorización de reglas gramaticales y la enseñanza de estructuras de géneros discursivos componen el conocimiento letrado para unas subjetividades que cada vez más se sumergen en los mundos virtuales.

4 Esta agonía se manifiesta, por ejemplo, a partir de los derechos de los ciudadanos que quedan limitados a las posibilidades económicas de las personas: la educación y la salud, que son derechos fundamentales para todos, quedan como servicios a merced de los costos que cada quien puede pagar por obtenerlos. Hoy lo que vemos, a diferencia de la sociedad industrial, es que el Estado se desentiende de las responsabilidades que debe tener con sus ciudadanos, pues sus instituciones sociales cada vez más se privatizan, lo que da lugar a las luchas políticas que surgen del malestar y la indignación que tales sucesos generan.

5 Articulado al fenómeno de la globalización, o globalismo, como lo llama Beck, citado por García Canclini (2008), está el deslinde de lo que lo que económicamente se presenta, y con ello, la estructura de un sistema (económico) que incide en las formas de comunicación, ciudadanía, subjetividad y cultura política, entre otros. De esta manera, “[...] Las estrategias globales de las empresas y los Estados configuran máquinas segregantes y dispersadoras. Sus políticas de ‘flexibilización laboral’ producen desafilación a sindicatos, migraciones masivas dramáticas, mercados informales, en algunos casos conectados por redes de corrupción y lumpenización” (p. 14).

escritura más relacionada con la lucha política del sí mismo y como experiencia en propósitos de participación y cooperación colectiva. Nos interesan las producciones escritas que pasan por imágenes, sonidos, videos; las escrituras hipertextuales que pueden identificar a las personas con lo que son, con sus historias y deseos; las escrituras que acercan, animan, liberan y empoderan, que no sean tan rígidas como lo fueron en la modernidad. Necesitamos comprender que hoy la escritura deviene otra, y es porque los sujetos son otros, como dice Serres (2013), *pulgarcitos* cuyas escrituras brotan de los pulgares y dejan huellas por donde pasan.

Este escrito se compone de tres apartados. El primero se ocupa de explicitar las relaciones de la escritura con la configuración del ciudadano moderno, desde tres ámbitos: inicialmente, se plantea la Ilustración como movimiento o tendencia kantiana en la que el desarrollo de la razón y la autonomía derivadas de las prácticas lectoras y escritoras construyeron las coordenadas sociales y culturales de intervención política. Luego aparece la escuela como espacio privilegiado para formatear los cuerpos modernos, sobre todo los infantiles, a través de métodos repetitivos y mecánicos de enseñanza de la lectura y la escritura. Y, por último, surge el espacio íntimo como lugar de empoderamiento subjetivo logrado a partir de las lecturas y escrituras solitarias, en las que la novela y los diarios personales ocuparon un lugar central.

El segundo apartado da cuenta de las escrituras digitales como expresiones de la subjetividad juvenil contemporánea. A través de ellas se precisan algunas características de la composición hipertextual, las cuales, a su vez, desplazan representaciones secuenciales-lineales de la escritura para significarla en una textura hecha de fragmentos, nodos y *links*. Para cerrar, se presentan, a modo de epílogo, algunas implicaciones para la escuela y para una pedagogía del lenguaje en la que la escritura digital como experiencia individual y colectiva puede ser parte de su repertorio formativo.

1. MODERNIDAD Y ESCRITURA

Uno de los intereses de este apartado es mostrar el juego político y social que se construyó a partir de la escritura, entendida como dispositivo de poder, para los sujetos de la modernidad. Este juego se configuró a partir de tres ámbitos: el *proyecto de la Ilustración, la escuela y el espacio íntimo*, los cuales funcionaban de modo casi independiente, aunque las implicaciones de cada uno repercutían en el diseño del sujeto ideal de la época. El primero de ellos, el proyecto de la Ilustración, con su intención, a través de la escritura, de racionalizar el cuerpo y la mente, construyó uno de los engranajes más fuertes de la modernidad. Este movimiento impactó fuertemente en las clases sociales, profundizó las diferencias entre ellas y declaró de manera más abierta y agresiva la separación social entre sujetos burgueses y el pueblo, compuesto mayormente por obreros y campesinos (Rama, 2004).

Un segundo ámbito lo ocupó la escuela, que se dio a la labor de moralizar y civilizar a sus estudiantes a través de los manuales de urbanidad (González, 1994) y de la mecanización de lecturas y escrituras en las que la pronunciación del fonema y el dibujo de las letras ocuparon un lugar central en la enseñanza. Un tercer y último ámbito lo configuraron las prácticas de escritura y lectura en solitario, en el recinto privado, con las cuales se fortalecía el juicio y la razón, y que luego eran socializados en los espacios públicos (Chartier, 2006). Veamos cada uno de estos escenarios.

1.1. La Ilustración y su empeño por la autonomía

Como sabemos, el precursor de la Ilustración fue el filósofo alemán Immanuel Kant, para quien esta implica “el abandono por parte del hombre de una minoría de edad cuyo responsable es él mismo. Esta minoría de edad significa la incapacidad de servirse de su entendimiento sin verse guiado por algún otro” (2011, p. 83). El proyecto ilustrado, como bien lo expone Foucault (1993), surgió

como salida de las ideas medievales en las que las explicaciones sobrenaturales y protecciones que los hombres se otorgaban a sí mismos dependían de algo o de alguien, lo cual permitía descargar en otros los miedos e inseguridades que por sí mismo no era capaz de resolver. Aquí la religión y la lectura de la Biblia fundaron deseos y procesos de subjetivación que derivaron en misticismos y en el fundamento de la culpa como pecado.

Para Kant, la forma de escapar a semejante misticismo era que cada hombre pensara por sí mismo, de forma autónoma, sin depender de nadie, y, sobre todo, que la voluntad fuese una decisión producida por el mismo hombre, no anclada en un estado de tutela (Foucault, 1993). Por ello, entonces, aparece la Ilustración, que inaugura un nuevo dios: la razón. Con esta, entendida como dominio de sí, el hombre escapaba del oscurantismo que originaba todo aquello que no estaba explicado por razones científicas (Yannuzzi, 2000); aquí la narración, las emociones y la superstición fueron invisibilizadas y obstruidas, porque el pensamiento y la autonomía se fundaban en el plano de la argumentación racional y científica⁶, por aquello de su carácter demostrativo.

A partir de la venia que la sociedad moderna⁷ le hace a la Ilustración se comienza un proceso de domesticación de la barbarie, de las emociones y pasiones (Herrera, 2013) que lleva consigo el hombre. Esto, por supuesto, favorecería una subjetividad dócil, obediente y productiva que idealizaba y creaba la sociedad moderna. No obstante, se requería de dispositivos o tecnologías que contribuyeran a dicho fin, que ayudaran a esculpir al nuevo ciudadano y lo hicieran más culto, civilizado e inteligente con los asuntos del Estado, y, sobre

todo, más racional, para que pudiera deliberar y argumentar en los consensos de arbitraje estatal.

Es así como la lectura y la escritura fueron fundamentales en la construcción de este sujeto racional. Se trataba de lecturas y escrituras íntimas, alejadas del tumulto y de los cotorreos que producía la aglomeración de personas, con el fin de conseguir introspección y reflexión para que se favoreciera la objetivación del pensamiento. De ahí que, como lo expresa Walter Ong, “escribir y leer son actividades solitarias que hacen a la psique concentrarse en sí misma” (1987, p. 73).

Las lecturas y escrituras que mayormente se distribuyeron gracias a la imprenta, fenómeno que también promovió la Ilustración, fueron los libros de instrucción moral y las enciclopedias (Briggs y Burke, 2002). Estas últimas resultaron, en principio, asequibles solo para las clases burguesas, por los altos costos. No obstante, con ayuda también de la imprenta se produjeron versiones más económicas que luego los obreros y campesinos pudieron adquirir. El asunto aquí no fue meramente material, es decir, no solo se accedía al libro como producto industrial, sino que con su circulación y compra se llegaba al uso universal de la razón (Chartier, 2000), con el fin de que la fe, el prejuicio y la intuición desaparecieran, y los hombres —todos— pudieran ser libres, independientes de voluntad y encontrar un refugio a la minoría de edad.

Otra característica que se configuró con la lectura y la escritura como prácticas sociales y condiciones de participación política tuvo que ver con la construcción de dos espacios distintos pero profundamente relacionados: lo público y lo privado. El primero estaba anudado al ejercicio de la razón y las valoraciones (de carácter político) que eran socializadas en los escenarios públicos, donde los hombres exhibían los argumentos que los hacían parecer como sabios. Pero tales argumentos y juicios eran construidos en lo privado, el cual era considerado como terreno de los intereses particulares y domésticos (Chartier, 2000). De esta manera, el poder hegemónico moderno se valió de la lectura y la escritura para moldear lo cuerpos

6 Aquí resuena Descartes: “Pienso, luego existo”. Este enunciado se convirtió en elemento fundamental para la constitución de la racionalidad occidental.

7 Inglaterra, Francia y Alemania fueron los países que, inicialmente, comenzaron con el desarrollo de las intenciones que la Ilustración proponía. Luego esta llegó a América Latina, donde la violencia física y simbólica sería más brutal, pues nuestros indígenas eran considerados más barbaros que un hombre blanco sin “razón”.

bárbaros en dóciles y civilizados, con el fin de robustecer el progreso, el desarrollo y los fines económicos de la sociedad industrial.

1.2. La escuela como garante de razón y civilización

Una de las funciones primordiales de la escuela moderna era la capacitación para el trabajo a través del desarrollo de las habilidades y las destrezas necesarias para la fuerza productiva que requería la sociedad industrial (Herrera, 2013). Pero, además de esto, se necesitaba entregarle a la nación sujetos civilizados, capaces de dominarse a sí mismos y de apartar las emociones y pasiones que obstaculizaban el uso de la razón. Los niños tenían que educarse, aprender conocimientos de corte científico a partir de los métodos educativos⁸ que los profesores impartían, para que cuando fueran adultos pudieran exponerse como ciudadanos honorables en el espacio público, pues se consideraba que carecían de pensamiento y eran cuerpos bárbaros faltos de domesticación (Sibilia, 2012).

Para civilizar a los “infelices” cuerpos, la escuela se valió de los manuales de urbanidad, a través de los cuales se le enseñaba al niño a comportarse en sociedad. Se trataba de escritos ortodoxos, dominantes y dogmáticos. Estos manuales promovían el “buen comportamiento” en las calles, en la iglesia e incluso en el hogar (González, 1994). La escuela, con su trabajo pedagógico, hacía que los estudiantes aprendieran de memoria estas lecciones morales, las practicaran en juegos simulados y escribieran planas para “asegurar” cierta internalización del comportamiento adecuado-civilizado que los niños debían exhibir como testimonio de su paso por la escuela⁹.

Así, la escuela cumplió con su papel disciplinante. Y con un agregado, una función lapidaria

de la diferencia, de todo aquello que no correspondiera con el ideal moderno (Escobar, 2012; Herrera, 2013). En América Latina, por ejemplo, los niños afrodescendientes y pertenecientes a culturas indígenas sufrieron con más fuerza el azote domesticador de la escuela, pues eran considerados razas impuras, bárbaras, cuya piel resonaba con la esclavitud y la pobreza, y esa lengua “mal hablada” que evocaba las tareas pendientes de la colonización española.

Las prácticas de la lectura y la escritura ayudarían entonces a dotar a esas nuevas naciones de civilización, pues con estos mecanismos subjetivantes de autocontrol y desarrollo de la conciencia estarían contribuyendo a la producción del ciudadano moderno. Uno de los aspectos psicológicos que especialmente se promovió con los manuales de urbanidad fue la represión¹⁰: la emoción, el llanto en público y la euforia se ocultaron para darle paso a la razón como prestigio del cuerpo moderno.

1.3. El espacio íntimo de lectura y la escritura

El espacio configurado para el fortalecimiento del juicio y la opinión pública lo constituía el ámbito de lo privado (Béjar, 1988). Allí, en medio de la soledad y el aislamiento, el sujeto se sumergía en lecturas y escrituras que le permitirían cualificar y empoderar sus razonamientos, los cuales serían necesarios para su participación en el espacio público. Por ello, la imprenta jugó un papel crucial en la edad moderna, pues la distribución y circulación de libros estaba vinculada con la construcción de la conciencia política.

8 Métodos de corte transmisionista en los que la voz del profesor, el libro, la memorización de la información y el cuerpo estático del estudiante componían las estrategias de aprendizaje (Avanzani, 2003).

9 Una de las cuestiones que González (1994) plantea a partir de los manuales de urbanidad es que el sujeto explícito en ellos, sobre el cual recaían las recomendaciones del buen comportamiento, era un sujeto burgués. Estos manuales no presentaban sugerencias para el hombre campesino, gaucho, llanero; el único visible era el hombre rico, pudiente, visitador de teatros, organizador de cenas y con vestidos diversos según el lugar. Además de esto, se diferencian tenazmente comportamientos de hombres y mujeres, que, con su discurso, refuerzan una cultura patriarcal.

10 En este sentido el trabajo de Norbert Elias (1997) sobre el análisis del proceso civilizatorio y el psicoanálisis de Freud resuenan como ampliaciones fundamentales de estas referencias.

La configuración de un escenario privado se produjo bajo el supuesto de que la escritura objetivaba el pensamiento, estructuraba la conciencia, fijaba las palabras, ordenaba las experiencias, propiciaba la lentitud y tenía como efecto subjetivante el autocontrol (Ong, 1987). Para conseguir dichos logros era necesario que los individuos se alejaran del bullicio y de la muchedumbre, con el fin de que la escritura lograra su cometido: “interiorizarse personalmente para que [afectara] los procesos de pensamiento” (Ong, 1987, p. 61). Así, la que perdía fuerza y se desvanecía lentamente era la oralidad. Esta se consideraba precaria y redundante, anudada al desorden, la ignorancia y la emoción, y con un elemento adicional: no permitía construir la distancia entre el conocer y lo conocido, asunto este que sí se lograba con la escritura (Ong, 1987).

La intimidad subjetivó al sujeto, lo hizo más individualista, más recogido en sí mismo, por los beneficios que ello le representaba: cultivo de lo interno y construcción de una voluntad más firme, dominada por él y no por otros (Béjar, 1988). Las novelas y los diarios personales se convertirían en los géneros más cultivados por ese sujeto retraído. Las novelas, porque serían la fuente del esparcimiento, y los diarios íntimos que, como narración de sí, contribuirían a la construcción moral de su fuero interno.

Ese espacio íntimo fue concebido más para los hombres que para las mujeres¹¹. Como lo expresaba Virginia Woolf, “era impensable tener una habitación propia hasta el comienzo del siglo XIX, y mucho menos un espacio tranquilo o a prueba de ruidos, a menos que los padres fueran excepcionalmente ricos o muy nobles” (2012, p. 71). Recordemos que el sujeto moderno ideal fue varón, por ello, muchas mujeres quedaron marginadas a lo doméstico, a las labores del hogar y al cuidado de los hijos: “Las mujeres no han tenido ninguna oportunidad de escribir (...), por eso he puesto

tanto énfasis en la cuestión del dinero y la habitación propia” (Woolf, 2012, p. 143).

Por lo anterior, vemos que las tecnologías de cada época funcionan con intereses particulares y ejercen acciones de poder sobre los propios sujetos. Acabamos de describir una escritura construida en el encierro, a través de la cual se pretendía fabricar cuerpos dóciles y civilizados. Ahora el asunto es otro, “en tiempos de globalización, el capitalismo exacerba una sociedad de control y requiere otro tipo de sujeción: más que la producción de los cuerpos de los trabajadores interesa la seducción de las mentes de los consumidores” (Escobar, 2012, p. 89). Se trata de prácticas que reconfiguran las relaciones con un Estado, que parece obnubilarse cada vez más por el mercado, y por un tipo de ciudadanía que se confunde, a la vez, con las demandas propuestas por el mismo capitalismo. Ahora el ciudadano se pierde en medio de una subjetividad consumista, en la que su proyección hacia la democracia está en los bienes que consume y en las posibilidades de endeudamiento que se le ofrecen, con el fin de que las aspiraciones del sujeto queden anudadas a lo que se adquiere materialmente.

Más allá de saber los gustos de las personas y valorar con ellos las tácticas de existencia, lo que el capitalismo actual pretende es crear lo que Castro-Gómez (2009), en diálogo con Lazzarato (2006), llama la “construcción de perfiles mayoritarios de subjetividad”. Hoy la vida se gestiona a partir de la información que cada quien transmite a través de las tarjetas de crédito, las llamadas telefónicas, los microchips, las tarjetas de puntos, las encuestas virtuales, los mensajes de texto, entre otros (Sibilia, 2008; Castro-Gómez, 2009). Estos perfiles mayoritarios de subjetividad a los que se refiere Castro-Gómez (2009) son las configuraciones subjetivas, es decir, grupos de personas que se crean a partir del consumo y sus productos cuya implicación para la democracia y, en general, para las prácticas políticas será desgarradora, pues los que pueden y tienen acceso a ellos son los mismos sujetos reportados en las llamadas telefónicas, en

11 Vale recordar que “La separación entre lo público y lo privado es el momento fundador del patriarcado” (Mouffe, 1999, p. 117).

las encuestas virtuales y en las tarjetas de puntos tan habituales en los supermercados.

Desde esta lógica, uno de los anclajes que utiliza el capitalismo actual son las máquinas informáticas, como las llama Lazzarato (2006), es decir, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las cuales han sido creadas con intenciones que las mismas orientaciones y principios del modelo han producido. Las actuales tecnologías, las cuales se concentran en formatos digitales¹², no son neutrales: en ellas se anudan fuerzas productivas, económicas, incluso bélicas¹³, así como relaciones de saber-poder que se gestan en las acciones sociales que los sujetos realizan con los artefactos.

Uno de los compromisos a los que nos convocan estos cambios socioculturales y técnicos se anuda a la indagación por las prácticas escriturales que hoy emergen, las cuales son producidas por los sujetos en marcos de consumo y en eventos comunicativos liderados por la industria del *software*. A diferencia de la sociedad moderna, hoy no interesa tanto aprender a escribir para participar políticamente en la esfera pública; lo que le interesa al mercado, que es casi el nuevo Estado, es la escritura como forma de consumo, como uso intenso de los dispositivos digitales producidos por las grandes multinacionales como Apple, Samsung, Nokia, Microsoft, Motorola, entre otras.

Si bien la escritura en la modernidad subjetivaba un cuerpo que se tornaba privado, solitario y civilizado, hoy la escritura digital de los jóvenes nos expresan que un yo está siendo construido desde un campo relacional y afectivo más intenso (Rueda, 2014); que sus impulsos y deseos pasan por nuevas formas “escritas”, como los videos, imágenes o canciones, a la vez que *comentan lo escrito por sus amigos, releen, escriben y vuelven a leer*

como en una práctica errante, queriendo siempre que pase algo.

2. ESCRITURAS DIGITALES (VERNÁCULAS) COMO EXPRESIONES DE LA SUBJETIVIDAD JUVENIL CONTEMPORÁNEA

Estas variaciones de la escritura que hoy tienen lugar en el lenguaje por cuenta del uso de las tecnologías de la hipertextualidad se manifiestan claramente a través de lo vernáculo, esto es, escrituras que aluden a usos derivados de lo personal, familiar y doméstico; son escrituras que dependen de la voluntad subjetiva de cada quien y no son reguladas por instituciones sociales (Cassany, 2012). Son, ante todo, producciones escritas vinculadas con el día a día, con la emergencia de lo humano y con la practicidad de lo que se quiere plasmar de forma escrita. Algunos ejemplos son los apuntes personales, los grafitis, las conversaciones en un chat, los comentarios en redes sociales-digitales, los *tweets*, entre otros.

Estas escrituras digitales (vernáculos) afectan los modos de subjetivación contemporánea, pues, a la vez que los sujetos producen dichas escrituras, estas producen un sujeto que se visibiliza más desde la exterioridad, desde la espectacularización de su yo (Sibilia, 2008), desde un deseo por comunicar lo que piensa en el instante, y por una alteridad que parece fortalecerse con la *aceptación* (“posteo”) que otros hacen. Esto, por supuesto, dista mucho de lo que vimos del sujeto moderno, “dotado de vida interior, y volcado hacia dentro de sí mismo, que construía minuciosamente su yo en torno de un eje situado en las profundidades de su interioridad psicológica” (Sibilia, 2008, p. 62). Y dista, también, de prácticas lectoras y escritoras que otrora convocaban a un individuo enclaustrado en la privacidad de su hogar para interiorizar lo que se leía y exteriorizar lo que se escribía (Sibilia, 2008).

En un estado del arte que realizamos recientemente (Bermúdez, 2014), los estudios revisados en Colombia¹⁴ exponen que los espacios tecnmediados, como redes sociales, blogs y páginas

12 Nos referimos a los diversos repertorios creados desde el computador y uso de internet: chat, correo electrónico, *wikis*, páginas web, blogs, redes sociales. Todos ellos configurados por *bits* y *bytes*.

13 Vale recordar que el origen de las tecnologías digitales se dio en este lugar de voluntad, discurso y poder.

web, son usados por los jóvenes como escenarios de producción expresiva, de comunicación y de afectación de las experiencias sociales, en las que se subjetivan políticamente a través de la libertad, la resistencia y la autocreación (Muñoz, 2007). A través de estos espacios tecnológicos tienen lugar situaciones que permiten a los sujetos movilizar las emociones que comunicativamente desean vincular con otros para fortalecer la lucha política y el cuidado de la vida como experiencia de sí. No se trata, según los estudios, de sobredimensionar estos espacios, sino, por el contrario, de visibilizar cómo la subjetividad se manifiesta hoy y cómo se narra corporal y verbalmente con co-ayuda de ellos.

La cultura digital, a la vez que rompe con tradiciones de la cultura letrada o alfabética, esto es, con las maneras lineales y secuenciales de leer y escribir, parece abrir paso a nuevas experiencias de invención subjetiva, en las que la apropiación de una semiótica hipertextual configura la expresión y la relación que los sujetos emprenden como formas vinculares con el mundo y con los otros. En este sentido, no se trata de hacer una apología de los dispositivos tecnológicos, sino más bien preguntarnos por las subjetividades que devienen, los lenguajes múltiples de escritura que se despliegan y las formas alternativas de la razón, ya que constituyen los nuevos dispositivos de subjetivación con los que hoy se ve desafiado un sujeto cuando decide interactuar con estas tecnologías.

Si antes la escritura era un proceso reflexivo, de autocontrol, de meditación privada, desde la cual se deseaba *algo* para que afectara la relación con el espacio público y el individuo no quedara excluido, hoy lo que buscan los jóvenes es una producción de experiencia conectada con el gusto, la amistad y el estado de ánimo, lo cual induce a la construcción de una escritura rizomática abierta, desmontable y susceptible de recibir constantes

modificaciones (Deleuze y Guattari, 1994). A través de esta escritura, los jóvenes configuran una *política de la vida*, aquella que, en palabras de Giddens (1995), deriva en una libertad de elección y en creaciones de formas de vida que promueven realizaciones del yo en circunstancias de interdependencia global, en un ambiente hipertextual siempre abierto y relacional.

En suma, las prácticas de los jóvenes nos manifiestan la provocación que les hace la industria cultural del *software* a partir de un abanico de opciones digitales (redes sociales, chats, videojuegos, entre otros), en las cuales se sumergen y comienzan a producir narrativas que inauguran afectos y significados de vida. Nos muestran, también, un autodidactismo¹⁵ derivado de la exploración y la experimentación, para llevar a cabo los proyectos personales y colectivos. Aquí el péndulo entre sujeción y subjetivación se presenta de nuevo: por un lado, estos jóvenes nos exponen su apropiación de los dispositivos digitales, los cuales tienen un carácter hegemónico, pero, por otro, se empoderan a sí mismos, bajo los sentidos de relación que en nuestro tiempo está produciendo la escritura digital.

3. A MODO DE EPÍLOGO

Como vimos, en la modernidad, la escritura se convirtió en una práctica esencial para la participación y visibilización política de las personas en la esfera pública, pues su aprendizaje debía tener como efecto el autocontrol, el distanciamiento de sí, el fortalecimiento de los argumentos y la autonomía, condiciones que se consideraban fundamentales para poder votar, elegir un candidato, discutir un plan de gobierno, participar en los consensos, entre otras actividades de índole social y

14 Algunos de estos estudios fueron Daza (2011), Garcés (2011), Rueda (2011), Acosta y Maya (2012), Constain, Forero y Benavides (2012), Galindo (2012) y Rodríguez, X. (2013).

15 Este es un aspecto que tensiona a la escuela actual con la moderna, y se logra a partir de las tecnologías digitales, con las que los jóvenes encontraron otras posibilidades para aprender y saber mucho más de lo que a veces ofrece la transmisión del profesor. No estamos haciendo una apología a ultranza de las tecnologías actuales, solo reconocemos cuestionamientos a la enseñanza del tiempo presente.

política. Alcanzar la escritura no era fácil, dicha práctica estaba supeditada a procesos de dolor, ya que lo que se buscaba era domesticar el cuerpo y las pasiones con la supuesta racionalización que producía el hecho de escribir. No obstante, lo que los jóvenes contemporáneos nos divulgan, a partir de sus interacciones comunicativas-digitales, son escrituras emocionales e intuitivas que problematizan cada vez más el canon moderno, y que nos desafían, tanto a maestros como a investigadores, a descubrir las subjetivaciones presentes que se expresan en lenguajes simbólicos y narrativas hipertextuales.

Lo anterior nos revela que el cambio más sentido y significativo que se produce entre el proyecto moderno de los Estados nacionales y un proyecto posmoderno o posindustrial se relaciona con el paso del *homo clausus*¹⁶ al *homo consumus*, transición que subraya modificaciones en las prácticas políticas de los sujetos: si bien en la modernidad la ciudadanía era una condición y una práctica mucho más “sólida” en términos de las acciones emanadas de los derechos y deberes que las personas debían tener y cumplir, además del ejercicio de un Estado que desempeñaba un poder central sobre estas, hoy dicha noción se agrieta, adquiere otros matices, justamente por la articulación feroz que el Estado asume con el mercado.

Los jóvenes nos están mostrando una producción política que se relaciona más con la música, el *performance* y el arte, que propiamente con sus actividades tradicionales (Bermúdez, 2014). Estos sujetos recurren cada vez más a expresiones artísticas mediadas con tecnologías digitales para mostrar puntos de vista y luchas políticas que irrumpen en lugares cotidianos, con el objetivo de producir *acontecimientos*. De igual modo, hacen uso de lenguajes hipertextuales —videos, imágenes, animaciones, enlaces y mensajes de texto— que

contribuyen a traducir con más convencimiento la emoción, el afecto y la desazón de la experiencia vital del presente.

Las subjetividades juveniles que devienen hoy no son las mismas que la modernidad fundó, pues son más intensas en sus modos de comunicar, más dispersas, volátiles; se encuentran en un “sistema de paso” (Baricco, 2008) continuo y dejan huellas que se difuminan fácilmente. Por ello, desde esta visibilización que intenta ingresar al mundo del otro, del joven, del estudiante, aparece la escritura digital como posibilidad pedagógica de conocimiento, tanto de sí mismo como de los otros.

La intención comunicativa como invitación para que los estudiantes escriban no estaría dada para complacer al canon de la institución social, sino como forma propia de invención de sí que permite la construcción de conocimientos propios y compartidos. Es una escritura nuestra, que emana del fuero interno, que saca algo que no nos habíamos dicho (Larrosa, 2003). De igual modo, lo que nos parece llamativo de esta nueva cultura digital-letrada y que podemos extrapolar a nuestras aulas son los poderes que emergen: el compartir libros de forma instantánea, socializar la escritura, ampliar temas, fortalecer la curiosidad y significar las relaciones con los otros a partir de un juego de íconos son algunas posibilidades que rompen con el recorrido obligado de la secuencia del alfabeto (Piscitelli, 2009). Lo que vemos, también, es un poder para elegir y “ordenar” la acción, algo muy vinculado a la configuración del *prosumer* que nos desafía a una problematización de la enseñanza del lenguaje en la escuela.

RECONOCIMIENTOS

Este artículo es producto de la tesis doctoral “Escrituras digitales y modos de subjetivación política. Proximidades desde la subjetividad juvenil contemporánea”, inscrita en el grupo de Educación y Cultura Política, en la línea Cibercultura y Educación, de la Universidad Pedagógica Nacional. La tesis es dirigida por la Dra. Rocío Rueda Ortiz.

16 Esta noción es abordada por Norbert Elias (1997) para referirse al hombre enclaustrado o encerrado producido por las técnicas de encierro promovidas en la sociedad moderna, y cuyas idealizaciones morales y políticas debían plegarse a la independencia, privacidad y civilización.

REFERENCIAS

- Acosta, G. y Maya, C. (2012). *Participación política en redes sociales: el caso de los grupos en Facebook*. Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Baricco, A. (2008). *Los Bárbaros: ensayo sobre la mutación*. Barcelona: Anagrama.
- Béjar, H. (1988). *El ámbito íntimo. Privacidad, individualismo y modernidad*. Madrid: Alianza.
- Bermúdez, M. (2014). *Jóvenes, prácticas políticas y mediaciones tecnológicas. Una aproximación desde los estudios realizados en la última década (2000-2013)*. Estado del arte. Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional,
- Briggs, A. y Burke, P. (2002). *De Gutenberg a Internet*. Madrid: Taurus.
- Castro-Gómez, S. (2009). Noopolítica y sociedades de control: las subjetividades contemporáneas en Maurizio Lazzarato. En J. Martínez y F. Neira (Eds.). *Cátedra Lasallista: Miradas sobre la subjetividad*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Cassany, D. (2012). *En-línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Chartier, R. (2000). *Entre poder y placer. Cultura escrita y literatura en la Edad Moderna*. Madrid: Cátedra.
- Chartier, R. (2006). *Cultura escrita, literatura e historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Constain, C., Forero, N. y Benavides, J. (2012). Modos en que las TIC reconfiguran el ejercicio de la ciudadanía: análisis comparativo de la relación entre las TIC y la ciudadanía en Bogotá y Popayán. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 6(1), 91-106.
- Daza, A. (2011). Visualidades discursivas: la cuestión de la imagen en dos grupos juveniles de Bogotá. *Nómadas*, 34, 229-240.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1994). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Elias, N. (1997). *El proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Escobar, M. (2012). Del "proyecto de vida" al "guerreo". Avatares de la producción de subjetividades juveniles contemporáneas. En F. Rojas, G. Muñoz, y L. Corredor (Eds.), *Jóvenes & adultos. Una pedagogía del encuentro* (pp. 82-93). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Foucault, M. (1993). ¿Qué es la Ilustración? Recuperado de <http://www.ram-wan.net/restrepo/diferencia/que%20es%20la%20ilustracion--foucault.pdf>
- Foucault, M. (1996). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- Galindo, L. (2012). Política, juventud e Internet: transformaciones y perspectivas de comprensión en América Latina. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 11-30.
- Garcés, Á. (2011). Juventud y comunicación. Reflexiones sobre prácticas comunicativas de resistencia en la cultura hip hop de Medellín. *Signo y Pensamiento*, XXX (58), 108-128.
- García Canclini, N. (2008). *La globalización: ¿productora de culturas híbridas?* Recuperado de <http://www.grupodec.net.br/ebooks/LaGlobalizacionProductoraGarciacanclini.pdf>
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad contemporánea*. Barcelona: Península.
- González, B. (1994). Escritura y modernización: la domesticación de la barbarie. *Revista Iberoamericana*, 60(166), 109-124.
- Herrera, M. (2013). *Educación al nuevo príncipe: ¿asunto racial o de ciudadanía?* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Kant, I. (2011). *¿Qué es la Ilustración?* España: Alianza Editorial
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* (1ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Lazzarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Lipovestky, G. (2002). *La era del vacío*. México: Anagrama.
- Martín-Barbero, J. (2003a). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Martín-Barbero, J. (2003b). *La educación desde la comunicación*. Colombia: Norma.
- Mejía, M. (2004). La globalización educativa reconstruye el sujeto de la modernidad. En M. Laverde,

- G. Daza y M. Zuleta (Eds.). *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas* (pp. 149-177). Bogotá: Universidad Central –DIUC, Siglo del Hombre.
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político*. España: Paidós.
- Muñoz, G. (2007). La comunicación en los mundos de vida juveniles. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5(1), 1-18.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales: dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Buenos Aires: Santillana.
- Rama, Á. (2004). *La ciudad letrada*. Santiago de Chile: Tajar Editor.
- Rodríguez, X. (enero-abril, 2013). Bloqueo mediático, redes sociales y malestar ciudadano. Para entender el movimiento español del 15-M. *Palabra Clave*, 45-68.
- Rueda, R. (2011). De los nuevos entramados tecnosociales: emergencias políticas y educativas. *Folios*, 33, 7-22.
- Rueda, R. (2014). (Trans) formación sociotécnica, subjetividad y política. *Pedagogía y Saberes*, 40, 11-21.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Sibilia, P. (2012). *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Woolf, V. (2012). *Una habitación propia*. España: Alianza
- Yannuzzi, M. (2000). Crisis de la Modernidad. *La Trama de la Comunicación*, 6, 1-23.



Análisis del texto breve extraliterario: elementos para una aproximación conceptual al minitexto

Analysis of short non-literary texts: Elements for a conceptual approach to the mini-text

Javier Moreno Caro¹, Luis Sanabria Rodríguez²

Para citar este artículo: Moreno, J., & Sanabria, L. (2015). Análisis del texto breve extraliterario: elementos para una aproximación conceptual al minitexto. *Enunciación*, 20(1), pp. 68-77.

Recibido: 25-mayo-2015 / **Aprobado:** 30-junio-2015

Resumen

Se propone una aproximación teórica y didáctica al minitexto: categoría conceptual para el análisis y el tratamiento pedagógico de textos breves no literarios. La propuesta se fundamenta en cuatro paradigmas teóricos: uno correspondiente al enfoque bajtiniano del enunciado y los géneros discursivos; otro circunscrito por la lingüística textual y los estudios del discurso; un tercer enfoque relacionado con la teoría y la crítica de la minificción; y un cuarto paradigma que sugiere el aprovechamiento de las características de inmersión y entretenimiento que subyacen a los videojuegos como mecanismos para propiciar aprendizajes significativos.

Palabras clave: enunciado, ficción, cuento, videojuego.

Abstract

A theoretical and didactic approach to the mini-text is proposed: a conceptual category for analysis and pedagogic treatment of non-literary-short-texts. The proposal is based on four theoretical paradigms: one related to the bakhtinian approach of enunciation and discourse genres; other circumscribed by text linguistics and discourse studies; a third approach related to flash fiction theory and criticism; and a fourth paradigm that suggests taking advantage of immersion and entertainment features that underlay videogames as mechanisms to promote meaningful learnings.

Keywords: Statement, fiction, short story, video game.

- 1 Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Español e Inglés, magíster en Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Docente catedrático en la Facultad de Posgrados de la Universidad La Gran Colombia, y docente titular adscrito a la Secretaría de Educación del Distrito, Bogotá. Correo electrónico: jomoreno@redp.edu.co
- 2 Doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, líder del grupo de investigación Cognitek. Correo electrónico: lubsan@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Minitexto no es un término inédito ni novedoso pero sí algo confuso. Rojo (1997) lo cita como uno de tantos apelativos que solían identificar la narrativa breve en su momento. Era entonces una expresión análoga a los nombres dispuestos en una lista no tan breve: arte conciso, brevicuento, caso, cuento breve y cuento corto. Luego de que Rojo (1997) lo adoptara como la categoría para abarcar todo tipo de narración sumamente breve, Colombo y Tomassini (2000) perfilaron una teoría en torno a los términos de minificción, microtexto y minicuento. En el primer caso, se reconocía el énfasis que el término *minificción* ponía en “la brevedad y el estatuto ficcional sin hacer alusión a una clase de superestructura discursiva determinada” (p. 26). Este término incluía, entonces, cualquier ficción brevísima sin importar el género o el modo discursivo, por ejemplo, científico o periodístico, argumentativo o narrativo.

En los otros dos casos, *microtexto* designaba el corpus de ficciones brevísimas en general (casos, obras completas y antologías), en tanto *minicuento* correspondía a un tipo específico de microtextos en dicho corpus. Según las autoras, *minicuento* era un término reservado para “aludir a la fecunda subárea integrada por aquellos microtextos donde resulta verificable la presencia de un esquema narrativo subyacente” (p. 27). Tomassini (2007, p. 32) emplearía luego el término de *minitexto* como sinónimo de *microtexto*, aludiendo, esta vez, exclusivamente al corpus de microficciones en la obra de Macedonio Fernández. En tanto Tomassini utilizaba el término de *minitexto* como semblanza del de *microtexto*, varios autores, según Zavala (2005, p. 54), empleaban el término de *minitexto* para abordar ya no el corpus de minificciones en general, sino, por el contrario, aquel tipo de texto ultracorto cuya naturaleza no era narrativa.

En este orden de ideas, nos encontramos ante dos definiciones opuestas de *minitexto*: una referida al corpus de la minificción (cualquier texto o grupo de textos literarios brevísimos, incluidos

los minicuentos), la otra relacionada con todas aquellas minificciones que carecen de estructura narrativa. Ante esta dualidad conceptual, proponemos una acepción más de *minitexto*, a partir de la cual este término gane cierta independencia terminológica respecto a las nociones previamente esbozadas.

El *minitexto*, como se verá más adelante, abarca aquellos textos breves que pertenecen a los géneros discursivos primarios y a los géneros discursivos secundarios —según la clasificación propuesta por Bajtín (2005)—, haciendo la salvedad de que, dentro de este último grupo, el *minitexto* se refiere exclusivamente a los géneros extraliterarios. El *minitexto*, en tanto literatura no ficcional, consiste entonces en enunciados de realidad, ilocuciones serias con un estatuto claramente pragmático; en otras palabras, carece, casi por completo, de lo que Jakobson (1975) denominaría función poética del lenguaje, esto es, “la insistencia en el texto en su forma verbal, forma vuelta con ello más perceptible y en cierto modo *intransitiva*” (Genette, 1993, p. 21). Entendido así, el *minitexto* “atiende al dato concreto y se inscribe en el ámbito de la realidad efectiva, de la experiencia empíricamente verificable” (Garrido, 1996, p. 28).

En este punto cabe aclarar que en oposición a la tesis de Roas (2008), para quien el microrrelato no es un género literario autónomo sino “una variante más de la continua reinención que caracteriza al género cuento” (p. 76), supondremos que el *minitexto* sí es un género discursivo extraliterario específico, autónomo e independiente; por ende, aquí no será entendido como una variante de los textos no literarios.

Este documento se articula en torno a tres partes: primero, damos cuenta de un estudio cuasiexperimental sobre la comprensión lectora en los videojuegos de rol, a partir del cual se originó esta discusión terminológica a propósito del texto breve extraliterario. En segundo lugar, exponemos las características del *minitexto* en tanto enunciado, es decir, como unidad de la comunicación discursiva, para luego reseñar las estructuras del *minitexto*

desde el enfoque de la lingüística textual y los estudios del discurso. Finalmente, exploramos la potencialidad didáctica del minitexto a partir de su presencia en las nuevas tecnologías de la información y, particularmente, en los juegos digitales.

METODOLOGÍA

El estudio en cuestión fue de tipo cuasiexperimental con pretest/posttest y grupo control, investigación que constó de cuatro condiciones experimentales que dieron lugar a un diseño factorial 2x2. Dicha investigación buscó contribuir al estudio de los esquemas cognitivos y la comprensión textual, que facilitara el desarrollo de habilidades lectoras fundamentadas en la activación del conocimiento previo del lector utilizando un ambiente lúdico de aprendizaje que permitiera comparar el efecto de dos tipos de esquemas cognitivos en la comprensión de minitextos históricos, pedagógicos y científicos.

En este sentido, el trabajo de investigación constó de tres componentes interdependientes: (i) la comprensión textual en relación con los conocimientos previos del lector, (ii) una categoría conceptual para describir enunciados breves extraliterarios, y (iii) la propuesta pedagógica para el desarrollo de un ambiente de aprendizaje fundamentado en los videojuegos de rol. Este documento retoma entonces el segundo componente del estudio, a saber, el minitexto (cf. Moreno, 2012).

La selección de minitextos para desarrollar el estudio mencionado se basó en una revisión de diferentes tipos de discurso que, para Colombo y Tomassini (2000), corresponden a los moldes que la minificción toma prestados en calidad de categoría transgenérica: “la fábula, la parábola, el caso, la leyenda, el mito, el cuadro de costumbres, el retrato, la epístola, el aforismo, la sentencia, el informe científico, el aviso publicitario” (Colombo y Tomassini, 2000, p. 26).

Producto de la investigación sobre comprensión lectora y videojuegos de rol (Moreno, 2010), se propuso una teoría acerca del texto breve

extraliterario, basada en tres enfoques epistemológicos. El primero permitió abordar el minitexto como enunciado en el eslabón de la comunicación discursiva (Bajtín, 1997, 2005), enunciado que “es producido necesariamente en un contexto particular y siempre es social” (Todorov, 2013, p. 79). El segundo enfoque se fundamentó en la gramática textual (Van Dijk, 1992) para describir el minitexto en términos de sus niveles lingüísticos y estructurales, así como en función de su rol en el proceso interactivo de la comprensión lectora (Van Dijk y Kintsch, 1983). Finalmente, sus principales características fueron definidas a partir de comparaciones con el minicuento y la minificción (Moreno, 2012).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El minitexto como enunciado

En principio, puede decirse que el minitexto es un enunciado verbal de naturaleza eminentemente pragmática. Este rasgo fundamental se debe, en parte, a que responde y a su vez está orientado hacia la respuesta de otros enunciados en la cadena de la comunicación humana. En este sentido, el minitexto tiene principalmente cuatro características, de acuerdo con la propuesta bajtiniana sobre la enunciación discursiva (Bajtín, 1997). Primero, las fronteras del minitexto se constituyen a partir de los intercambios discursivos. Segundo, su naturaleza conclusiva se evidencia en su cierre semántico. En tercer lugar, implica una relación destinataria, pues sugiere un diálogo manifiesto entre los interlocutores y sus producciones discursivas. Finalmente, en calidad de enunciado, se compone de dos partes, una expresada en su realización verbal y otra que consiste en el sobreentendido.

Más allá de los niveles lingüísticos y estructurales, el enunciado le pertenece a un sujeto discursivo, responde a otros, se circunscribe en líneas de interacción con futuros enunciados y limita con todos ellos precisamente porque le pertenece a alguien. Los límites del enunciado pueden

identificarse en el intercambio discursivo evidente en los distintos “turnos de habla” que ponen al descubierto los participantes de la comunicación discursiva (Bajtín, 2005, p. 264). La segunda característica del minitexto en tanto enunciado es su grado de conclusividad. Para que un enunciado haga parte de la comunicación discursiva, para que pertenezca a alguien y para que pueda dirigirse a otros sujetos discursivos, debe tener sentido para los interlocutores (p. 265). De este modo, el minitexto puede interactuar con los enunciados que le preceden y con aquellos que le esperan.

En la conclusividad del enunciado hay tres factores que se relacionan entre sí: (i) un cierre semántico o agotamiento del sentido que de manera simultánea hace posible vislumbrar las fronteras del enunciado. (ii) La intencionalidad discursiva del hablante (escritor) que determina la elección del objeto, sus límites, la capacidad de agotar su sentido y la elección de la forma genérica que adquirirá dicho enunciado (Bajtín, 2005, p. 266). (iii) La conclusividad del minitexto, que abarca las formas genéricas de conclusión, agrupadas según la esfera discursiva en que se sitúa el enunciado (científica, pedagógica, histórica, judicial, entre muchas otras). Por ejemplo, un enunciado científico puede terminar en una conclusión que sintetice el tema abordado. Un enunciado pedagógico, por su parte, puede concluir exponiendo una enseñanza o una moraleja.

La tercera característica del minitexto es su condición destinataria: su orientación hacia el hablante (escritor) y hacia otros. El enunciado “cobra vida” sociocultural, es decir, se vuelve “un eslabón en la cadena de la comunicación discursiva” (p. 274) cuando se manifiestan en él dos aspectos. Por una parte, la postura activa del hablante dentro de una u otra esfera de objetos y sentidos. De otra, el momento expresivo que representa la actitud subjetiva y evaluadora del interlocutor hacia el contenido semántico de su enunciado, actitud que a su vez implica una evaluación colectiva manifiesta en la relación de los locutores con lo que ocurre (Todorov, 2013, p. 78).

La cuarta y última característica del minitexto como enunciado corresponde a las partes que lo constituyen. En efecto, el enunciado se compone de dos partes, una realizada verbalmente y otra ligada al sobreentendido (Bajtín, 1997, p. 115). La primera parte corresponde a la estructura superficial del texto, es decir, su estructura morfosintáctica y oracional. La segunda parte, el sobreentendido, remite al contexto extraverbal del minitexto, contexto constituido en un horizonte espacial compartido por los hablantes, un horizonte semántico dado en el conocimiento y la comprensión intersubjetiva de la situación del enunciado, y la valoración que los interlocutores hacen de dicha situación.

Entre estructuras y procesos: análisis textual

Ahora bien, de acuerdo con Van Dijk (1992), un texto es un conjunto de proposiciones que cumple con principios de conectividad para garantizar la cohesión y la coherencia en el discurso. La unidad básica del texto es la proposición, término utilizado por el autor para referirse a redes de conceptos que corresponden a la “idea” que tiene el lector del significado que subyace en la oración, en relación con “una circunstancia posible; en una frase que se expresa en un determinado contexto” (Van Dijk, 1992, p. 40).

La estructura básica del texto es la proposición, pero un texto está conformado generalmente por un conjunto de proposiciones relacionadas entre sí mediante reglas de causalidad, reglas lógicas, situacionales y referenciales (p. 42). De este modo, las proposiciones contenidas en las oraciones que componen un texto se vinculan en estructuras mayores denominadas macroproposiciones.

El siguiente nivel de un texto corresponde a las macroestructuras, es decir, las relaciones globales o temáticas que se refieren a las transformaciones semánticas de que son objeto las proposiciones de un texto. Dichas transformaciones permiten que las oraciones del texto se vinculen localmente y proporcionan las bases para su integración en unidades mayores. En este sentido,

las macroproposiciones se consolidan a partir de reglas para omitir información no relevante e integrar otras proposiciones mediante operaciones de generalización y construcción (Van Dijk, 1992, p. 199).

Finalmente, los textos se organizan de acuerdo con superestructuras específicas, es decir, formas genéricas del discurso que definen la ordenación global de este y la relación entre sus partes (Van Dijk, 2000). De este modo, la superestructura orienta la organización de micro y macroproposiciones de acuerdo con categorías convencionalmente compartidas: introducción, cuerpo, conclusión, argumento, moraleja, complicación, etc. (Van Dijk, 1998, p. 52).

En el marco de la minificción

Luego de definir algunas características del minitexto que en nada lo diferencian de cualquier texto no literario, enunciaremos ahora aquellos rasgos que lo individualizan, le proporcionan autonomía y lo identifican, en cierta medida, con la minificción. Con este propósito reseñaremos las propuestas de tres teóricos de la minificción para, luego, señalar las diferencias y similitudes entre esta y el minitexto.

Violeta Rojo (1997) define de manera específica el minicuento como una narración breve de ficción, en la que personajes y acciones se exponen de manera rigurosa y económica. De acuerdo con la autora, el lenguaje del minicuento es elíptico y condensado, posee carácter proteico, adopta distintas formas genéricas y establece relaciones intertextuales. Por su parte, Colombo y Tomassini (2000) definen la minificción como una clase textual transgenérica que incluye tres características fundamentales: primero, su breve extensión; segundo, una textura cimentada sobre la retórica de la omisión y la condensación; tercero, un tipo particular de interacción que promueve su lectura.

Lauro Zavala (2004), uno de los investigadores más prolíficos de la minificción hispanoamericana, plantea algunos criterios de clasificación de

acuerdo con la extensión de los textos: cuentos cortos (1.000 a 2.000 palabras), cuentos muy cortos (200 a 1.000 palabras) y cuentos ultracortos (1 a 200 palabras), sus características en razón del vínculo estructural entre la parte y el todo, y los problemas que enfrenta la minificción en relación con la teoría, la lectura, la publicación, el estudio y la escritura (Zavala, 2005).

Zavala (2004) propone, en primer lugar, la estética de cuentos cortos (1.000 a 2.000 palabras), cuentos que han sido reunidos en diversas antologías bajo el nombre de ficción súbita, cuentos microcósmicos o *short shorts*. En el marco de los cuentos cortos, retoma los planteamientos de Irving Howe y Charles Baxter para señalar ciertas coincidencias temáticas, a saber: (i) un incidente repentino que produce epifanías despojadas de su respectivo contexto; (ii) la condensación de toda una vida encapsulada en una imagen paradigmática; (iii) una imagen instantánea en la que se presenta un monólogo interior o un flujo de memoria; (iv) una estructura alegórica que, dada su belleza, impide su interpretación; y (v) la reacción de un personaje ante un momento de tensión súbita.

En segundo lugar, se refiere a los cuentos muy cortos (200 a 1.000 palabras) como una categoría constituida por los textos usualmente denominados como *flash fiction*, compilaciones de microhistorias y narraciones instantáneas que rompen la linealidad de la secuencia narrativa mediante recursos elípticos y metafóricos. En el primer caso se omiten fragmentos del relato a través de la intensificación del tiempo, recurriendo a incidentes repentinos o a la condensación de una vida. En el segundo caso, algunos fragmentos del relato son sustituidos por elementos inesperados y disonantes tales como el monólogo interior y la estructura alegórica.

En tercer lugar, los cuentos ultracortos (1 a 200 palabras) están formados por fragmentos narrativos elegidos para distintas selecciones temáticas (Borges y Bioy-Casares, 1976), compilaciones (Valadés, 2001), minicuentos, casos y, entre muchos otros, textículos (Cortázar, 2010). El cuento

ultracorto se caracteriza por incluir diversas estrategias de intertextualidad (hibridación genérica, alusión, parodia), diversas clases de metaficción (metalepsis, diálogo con el lector, repeticiones lúdicas), diversas clases de ambigüedad semántica (final sorpresivo o enigmático) y diversas formas de humor (intertextual) e ironía inestable (Zavala, 2004, p. 99).

Ahora bien, respecto a las características de la minificción en razón al vínculo entre la parte y el todo, Zavala (2005) se refiere al *fragmento* como la ruptura de una totalidad en elementos que conservan una autonomía textual, y al *detalle* como la segmentación provisional de una unidad global, íntegra e indivisible. El fragmento y el detalle son entonces mecanismos de unidad y fragmentación denominados *estrategias de serialidad*, que pueden ser de carácter anafórico (se retoma un hecho anterior), catafórico (anuncia un hecho por ocurrir), elipsis (suprime un hecho que se da por ocurrido), analepsis (*flashback*) y prolepsis (*flashforward*).

Finalmente, la minificción se caracteriza en relación con seis atributos que definen este género del tercer milenio: (a) *brevedad* (una escritura que no excede el espacio convencional de la cuartilla o la página impresa); (b) *diversidad*, dada en la naturaleza híbrida de su estructura interna y en la proliferación de géneros a los que la minificción se aproxima; (c) *complicidad*, en tanto acto nominativo que acarrea la responsabilidad de fijar un nombre a un género proteico; (d) *fractalidad*, puesto que la minificción acoge tanto al detalle como al fragmento en calidad de estrategias de serialidad; (e) *fugacidad*, respecto a la dimensión estética de la minificción a la luz de la crítica y la teoría literaria; y (f) *virtualidad*, puesto que en muchos casos la minificción implica el uso de un programa interactivo frente al cual el lector no solo interpreta sino que participa a modo de coautor, interviniendo la estructura y el lenguaje del texto mismo (Zavala, 2005).

A propósito de las similitudes entre el *minitexto* y los discursos estéticos breves correspondientes a la minificción, cabe señalar cinco características

del texto breve que nos ocupa: (i) la extensión del minitexto, al igual que la del cuento ultracorto, no excede la página impresa o “el pantallazo” (sin importar cuál sea el dispositivo electrónico: *smartphone*, tableta, PC o consola de videojuegos); en otras palabras, el minitexto abarca todos aquellos textos breves no literarios cuya composición oscila entre 1 y 200 palabras. (ii) El lenguaje utilizado en los minitextos es claro y cumple funciones pragmáticas específicas, aunque las proposiciones que integran un minitexto también pueden expresarse de forma elíptica y condensada. (iii) El minitexto también alude a la *diversidad* en tanto rasgo característico, por cuanto abarca innumerables géneros primarios y secundarios; (iv) también recurre a diferentes estrategias de serialidad y, por ende, se caracteriza por su *fractalidad* y, finalmente, (v) está estrechamente ligado a las nuevas tecnologías en razón de su *virtualidad*.

De los géneros discursivos

Ahora bien, una tipología preliminar sobre el minitexto puede enunciarse en los siguientes términos. Los géneros del minitexto corresponden a esferas específicas de la comunicación discursiva. En otras palabras, para cada actividad social existen géneros discursivos que se caracterizan por su contenido, estilo verbal, composición y estructura. Siguiendo a Bajtín (2005), “cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos” (p. 248).

Por ejemplo, las interacciones plausibles en una entidad bancaria están mediadas discursivamente en relación con textos específicos como recibos para consignar dinero, formularios para solicitar créditos y formatos para abrir cuentas bancarias. Igualmente, los tipos relativamente estables de enunciados en una esfera judicial pueden corresponder a formatos para realizar declaraciones juramentadas, confesiones, denuncias, etcétera. De acuerdo con Bajtín (2005), una clasificación inicial de los enunciados corresponde a la distinción

entre géneros primarios (simples) y géneros secundarios (complejos). Los géneros discursivos primarios son los enunciados que corresponden a las relaciones discursivas entre los interlocutores en la vida diaria. Por ejemplo, los diálogos cotidianos, familiares e íntimos son enunciados primarios.

Por su parte, los géneros discursivos secundarios, según Bajtín, “surgen en condiciones de la comunicación cultural más compleja, relativamente más desarrollada y organizada, principalmente escrita” (p. 250). Los géneros secundarios se dividen a su vez en géneros literarios y géneros extraliterarios. Puede decirse que la diferencia fundamental entre unos y otros es la intención manifiesta en dichos enunciados. Los géneros literarios tienen principalmente una función estética, en tanto los extraliterarios tienen una función claramente pragmática.

En esta instancia podemos afirmar que los *minitextos* bien pueden pertenecer tanto al género primario como al género secundario. Respecto al primer caso, basta imaginar los diálogos cotidianos articulados mediante dispositivos digitales tales como el correo electrónico o las aplicaciones de mensajería instantánea (i. e., *WhatsApp* o *Facebook*). En relación con el género secundario, los *minitextos* corresponden a enunciados complejos que, recurriendo a diferentes estrategias de serialidad, pueden ser transformados y compartidos a través de diversas herramientas virtuales (i. e., servicios de *microblogging* como *Twitter* o redes sociales como *Facebook*), acoplándose así a esferas de comunicación mucho más complejas.

En este orden de ideas, en la actualidad existe un gran número de *minitextos* enmarcados en lo que Cassany (2008) llamaría “nuevas prácticas letradas”. Este autor cita a Emilia Ferreiro para resaltar que leer y escribir son construcciones sociales con circunstancias históricas particulares, que dan origen a nuevos sentidos y modos de enunciación discursiva. Ejemplos del anterior planteamiento son los *minitextos* instructivos e informativos que yacen en máquinas expendedoras, señales de tránsito y vallas publicitarias. Estos suelen abarcar,

siguiendo a Cassany, indicaciones sobre transporte, destinos turísticos y edificaciones singulares.

Igualmente, los teléfonos inteligentes y las herramientas virtuales para la comunicación en red han dado lugar a la proliferación de nuevos textos que se caracterizan por su brevedad, elipsis, condensación y virtualidad. Tal es el caso de los *minitextos* elaborados a partir de la combinación de caracteres no convencionales que expresan emociones: felicidad [:)], tristeza [:(], etcétera. De tal forma, esta categoría incluiría los mensajes de texto que pueden ser enviados y recibidos desde teléfonos móviles; mensajes que transitan de uno a otro correo electrónico y, entre muchos otros, mensajes escritos mediante sistemas de comunicación instantánea y redes sociales.

Al género secundario también pertenecen *minitextos* como los mensajes publicitarios. Estos *minitextos* pueden ser impresos o digitales, y suelen apoyarse en otros códigos de expresión como el dibujo, la animación o la fotografía. Existen además *minitextos* históricos que incluyen la crónica, el reportaje periodístico y la biografía sintética (Borges, 2005); *minitextos* científicos que abarcan las reseñas bibliográficas, los artículos enciclopédicos y los microensayos (Díaz, 1995) y, entre muchos otros, los *minitextos* pedagógicos, allí donde han ocupado un importante lugar, a lo largo de la historia, textos breves como la fábula, la parábola, el ejemplo y la instrucción.

No sobra agregar dentro de esta tipología del *minitexto*, aquellas producciones culturales que han sido abordadas a la luz de la minificción audiovisual. Tal es el caso de la publicidad televisiva, la animación experimental y el avance cinematográfico (Zavala, 2008). En esta misma corriente se ubican los estudios acerca de los créditos cinematográficos, así como de las secuencias de apertura y cierre en los seriados televisivos y las películas (Zavala, 2014). Los seriados animados tampoco quedan exentos de esta breve tipología, aunque estos tiendan a ubicarse más cerca de la minificción audiovisual que del *minitexto* en particular (Moreno, 2015).

A MODO DE CONCLUSIÓN: APORTES PARA UNA DIDÁCTICA DEL MINITEXTO EN LA ERA DIGITAL

Hasta acá hemos delimitado el concepto de *minitexto* en el marco de algunos enfoques sobre la minificción, sugiriendo esta vez una acepción del término en calidad de texto breve extraliterario. Adicionalmente, sintetizamos las características que permiten definir el minitexto en tanto enunciado, así como las estructuras textuales que lo constituyen a la luz de los estudios del discurso. Luego de reseñar algunas definiciones del minicuento y la minificción para abordar obvias similitudes entre el minitexto y dichos discursos estéticos expusimos una tipología preliminar fundamentada en la propuesta de Bajtín (2005) sobre los géneros discursivos.

Ahora señalaremos dos elementos para una didáctica del minitexto. El primero, orientado al desarrollo de la comprensión y la producción textual, corresponde a la *interactividad* como imprescindible atributo de cualquier hipermedia, educativo o no. El segundo, por su parte, se refiere a un componente indispensable para cualquier propuesta pedagógica basada en el juego y la lectura, a saber: el *ensimismamiento*. En el caso de la interactividad, existen hoy plataformas para la administración de cursos educativos (i. e., *Blackboard* o *Moodle*) que, mediante herramientas como wikis, foros y chats, favorecen la construcción colectiva de textos breves. Este tipo de ambientes, aún sin involucrar patrones lúdicos en su estructura y funcionamiento, se constituyen en objetos virtuales de aprendizaje que permiten desarrollar procesos de lectoescritura basados en el trabajo en equipo, la sociabilidad, el pensamiento crítico y la autonomía discursiva.

Adicionalmente, la interactividad es un rasgo que caracteriza a cualquier tipo de juego, digital o no, pues este necesita de la participación del jugador para hacerse realidad. Es así como los videojuegos se constituyen en laboratorios de experimentación emocional y social que, siguiendo a Aranda y Sánchez-Navarro (2009), permiten

explorar sensaciones, estrechar vínculos sociales y crear redes para el intercambio material y de conocimiento. Según estos autores, los videojuegos también pueden usarse en el campo del aprendizaje por tres razones: en ellos confluyen las necesidades y el estilo de los estudiantes actuales, son motivadores en tanto divertidos y son versátiles y adaptables.

Por eso los videojuegos permiten innovar en nuevas formas de experimentar con el entorno, en la interacción con otros individuos y como herramientas para construir una identidad en libertad, así como para adoptar identidades alternativas. De tal forma, el videojuego y el juego en general se entienden como máquinas de aprendizaje, como textos que se usan, como relatos que se leen y como artefactos que se viven. Por supuesto, no hay que olvidar que este tipo de ambientes fomenta la concentración, el interés por el descubrimiento y el mejoramiento de distintas competencias, características ampliamente explotadas por el aprendizaje basado en juegos (*Game-based Learning*).

Finalmente, el segundo elemento para el desarrollo de una didáctica del minitexto basada en los videojuegos remite al carácter lúdico de la lectura y, muy especialmente, al grado de inmersión que el lector-jugador llega a experimentar al momento de sumergirse en un juego digital. De hecho, cuando los participantes de un juego se involucran en este, llegan a tal grado de ensimismamiento que pierden la noción del tiempo, del espacio e incluso de ellos mismos. Casualmente, cuando una persona lee se generan ciertas condiciones que la llevan a un grado de abstracción del mundo muy similar al experimentado por un jugador. De acuerdo con Graciela Montes (2001), cuando se juega, al igual que cuando se lee, se está en otra parte, se cruza una frontera, se está en un espacio significativo y en un lapso temporal en los que sucede algo intenso y gratuito. En dicho momento, la lectura pasa a ser un placer, un pasatiempo intrascendente y divertido.

Por consiguiente, la lectura y el juego digital están estrechamente ligados: ambos representan

actividades gratuitas que ocasionan placer en sí mismas, son actividades generadas en dimensiones espaciales y temporales distintas a la cotidianidad, crean orden a partir del caos (Huizinga, 2000), tienen sentido propio y generan en el lector, al igual que en el jugador, una sensación de ensimismamiento. De manera similar, Mendizábal (2004) aborda la eficacia de los videojuegos por cuanto crean un espacio psicológico y mental que llevan a que el jugador se escinda del espacio real. En consecuencia, el videojuego como producto de las nuevas tecnologías permite la desterritorialización, la deslocalización y la deshistorización a través del individualismo, el sedentarismo personal y la creación de microrrelatos.

Tal grado de inmersión propio del juego y la lectura corresponde a una categoría acuñada previamente para describir el placer experimentado por artistas y músicos al aislarse del mundo que los rodea, un movimiento de “vaivén” que no está vinculado a fin alguno (Gadamer, 1991). Este concepto, aplicable por igual para describir el ensimismamiento en la lectura y en el videojuego, define un estado mental al que según Aranda y Sánchez-Navarro (2009), se acerca el jugador gracias a las dinámicas adaptativas e interactivas del videojuego.

Para concluir traemos a colación una minificación de Abraham Dantus, incluida por Edmundo Valadés en *El libro de la Imaginación*, que sintetiza en algo esta última idea:

Ensimismamiento

A la hora del cofi-breik bajé a la cafetería de la planta, pedí un café. Estaba cansado de la rutina y de mi trabajo, tenía que descansar.

Mientras sorbía lentamente mi café me puse a observar una pintura marina, bastante mala, que colgaba de la pared.

Pensé en Acapulco, puestas de sol, Puerto Escondido, me iba absorbiendo cada vez más y más.

Salí de este ensimismamiento cuando una ola mojó mis pies.

RECONOCIMIENTOS

Este artículo se derivó de la investigación “Comprensión de Minitextos a partir de la Activación de Esquemas Cognitivos en un Videojuego de rol” (2010), requisito presentado para obtener el título de magíster en Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Esta investigación se planteó en el marco de las políticas para el desarrollo de proyectos educativos que fortalecieran las capacidades lectoras de los estudiantes e involucraran el uso de las TIC en las instituciones educativas del país. En este sentido se proyectó un estudio como alternativa didáctica de implementación tecnológica, para abordar la comprensión de textos breves no literarios en un videojuego de rol. La realización de este artículo ha contado con el apoyo de la Universidad Pedagógica Nacional y el grupo de investigación Cognitek, entidades que han facilitado el desarrollo de los procesos de formación e investigación en educación posgradual, conduciendo a la realización de la propuesta educativa y la investigación de las que trata este artículo. Así mismo, el trabajo y la colaboración de las directivas, los maestros y los estudiantes de la I. E. D. Colegio Isabel II contribuyeron significativamente para que el estudio en cuestión llegara a buen término.

REFERENCIAS

- Aranda, D., y Sánchez-Navarro, J. (2009). *Aprovecha el tiempo y juega. Algunas claves para entender los videojuegos*. Barcelona: Editorial UOC.
- Bajtín, M. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Barcelona: Anthropos.
- Bajtín, M. (2005). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Borges, J. L. (2005). *Textos cautivos*. Madrid: Alianza.
- Borges, J. L., y Bioy-Casares, A. (1976). *Cuentos breves y extraordinarios*. Buenos Aires: Losada.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.

- Colombo, S. y Tomassini, G. (2000). *Comprensión lectora y producción textual: minificción hispanoamericana*. Rosario: Editorial Fundación Ross.
- Cortázar, J. (2010). *Último round*. México: Editorial RM.
- Díaz, L. (1995). *Atisbos en el crepúsculo*. Cúcuta: Fondo Mixto de Promoción de la Cultura y las Artes de Norte de Santander.
- Gadamer, H. G. (1991). *La actualidad de lo bello*. Barcelona: Paidós.
- Garrido, A. (1996). *El texto narrativo*. Madrid: Síntesis, S. A.
- Genette, G. (1993). *Ficción y dicción*. Barcelona: Lumen.
- Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.
- Jakobson, R. (1975). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.
- Mendizábal, I. (2004). *Máquinas de pensar: videojuegos, representaciones y simulaciones de poder*. Quito: Abya-Yala.
- Montes, G. (2001). *La frontera indómita: en torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Moreno, J. (2010). *Comprensión de minitextos a partir de la activación de esquemas cognitivos en un videojuego de rol*. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Moreno, J. (2012). *Juguemos en la clase mientras el profe está: comprensión lectora y videojuegos de rol*. Bogotá: Universidad La Gran Colombia.
- Moreno, J. (2015). It's a Mad, Mad, Mad, Mad Cartoon: para un análisis transtextual de la minificción audiovisual. En A. Rueda (Ed.), *Actas del VIII Congreso Internacional de Minificción* (en prensa). Lexington: Iberoamericana-Vervuert.
- Roas, D. (2008). El microrrelato y la teoría de los géneros. En I. Andres-Suárez y A. Rivas (Eds.), *La era de la brevedad: el microrrelato hispánico* (pp. 47-76). Palencia: Menoscuarto ediciones.
- Rojo, V. (1997). *Breve manual para reconocer minicuentos*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Todorov, T. (2013). *Mijaíl Bajtín: el principio dialógico*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Tomassini, G. (2007). La microficción en la obra de Macedonio Fernández. *El Cuento en Red*, 20-35.
- Valadés, E. (. (2001). *El libro de la imaginación*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós.
- Van Dijk, T. (1998). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T., y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Zavala, L. (2004). *Cartografías del cuento y la minificción*. Sevilla: Renacimiento.
- Zavala, L. (2005). *La minificción bajo el microscopio*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Zavala, L. (2008). La minificción audiovisual. En I. Andres-Suárez, y A. Rivas (Eds.), *La era de la brevedad* (pp. 207-230). Palencia: Menoscuarto.
- Zavala, L. (2014). Los créditos cinematográficos como minificción. En H. González (Ed.), *La minificción en el siglo XXI: aproximaciones teóricas* (pp. 138-149). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.



La economía política clásica y la cibercultura. El mercado del chat como intercambio de bienes y servicios

The classic political economy and the cyberculture. The chat market as exchange of goods and services

Luz Marilyn Ortiz Sánchez¹

Para citar este artículo: Ortiz, L. M. (2015). La economía política clásica y la cibercultura. El mercado del chat como intercambio de bienes y servicios. *Enunciación*, 20(1), pp. 78-93.

Recibido: 26-abril-2015 / **Aprobado:** 30- mayo-2015

Resumen

En este artículo se pretende reflexionar sobre la propiedad de los medios de comunicación y los medios de producción, partiendo de la relación entre los usuarios electrónicos y lo que implica la propiedad real virtual, en el entendido de que las relaciones de producción en la nube y en la interacción electrónica traen consigo una serie de implicaciones epistemológicas caracterizadas por la virtualidad, cuyo mercado y proceso de interacción es la red. Estos aspectos permiten establecer una relación directa con la investigación sobre el chat en el mundo de la cibercultura y, en concreto, del chat como lenguaje emergente, ya que la relación entre el lenguaje y la cultura, lenguaje y conocimiento y, sobre todo, lenguaje y economía, visto desde los sistemas de producción, son una forma entender los productos simbólicos de las sociedades actuales.

Palabras clave: cadena de valor, cibercultura, economía, productos simbólicos, red.

Abstract

This article is an important part of the doctoral thesis topics "Configuration of the semiotics of the chat: a multimodal view", in which the reflection on the media and the means of production ownership is proposed, from the relationship between the users of electronic devices and the virtual – real ownership consequences, bearing in mind that the cloud production relation and the electronic interaction bring about a series of epistemological implications characterized by the virtuality whose market and process of interaction is the web. This interaction allows a straight relationship with the research about the chat in a cyberculture world and specifically the chat as an emergent language, since the relationship between the language and the culture, the language and the knowledge and the most relevant one, the language and the economy, from a production system point of view, are a way to understand the symbolic products of the current society.

Keywords: Value chain, cyberculture, economy, symbolic products, network.

¹ Docente investigadora de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Lingüística Hispánica, candidata a doctora en Lengua y Cultura. Correos electrónicos: lmortiz@udistrital.edu.co; luzmarilynortiz@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El fetichismo de las comodidades continúa siendo aleccionador en el siglo XXI, pues por lo visto estamos siendo, como nunca antes, dominados por una cultura del consumidor.

Featherstone.

El propósito de este artículo es mostrar una perspectiva conceptual de las mediaciones simbólicas, del uso de los lenguajes multimodales en el chat y los efectos del mercado de las TIC en la cadena de valor, que dé cuenta de las nuevas formas de producción del mercado global, en la dimensión del capital cognitivo y en la construcción de sujetos y subjetividades en la producción de identidades corpóreas.

Desde la cibercultura, es importante reconocer el papel esencial del antagonismo social dentro de la web, en un proceso de enfrentamiento de posiciones políticas y abierto conflicto de intereses. Lo que genera una serie de propuestas comunicativas, que están reflejadas en las expresiones multimodales³ como parte de la cartografía sociosemiótica de la red, en la que la producción de imágenes, emoticonos, memes, etc., muestran en el carácter cultural de la comunicación digital un nuevo lenguaje cargado de estrategias de mercadeo, que construye otras formas innovadoras de comunicación y de intercambio sociocultural, económico y político.

Esta consideración afecta tanto el carácter del conocimiento como de la conducta humana, lo que determina un fenómeno de catálisis, de cambio, de transformación de los sujetos y por ende de la cultura; bien lo referencia Bell al afirmar que:

La sociedad post-industrial representa un cambio creciente y no planeado del carácter de la sociedad, como resultado de la lógica de la organización socioeconómica, y un cambio en el carácter del conocimiento. Llegando a cierto punto, los grupos sociales más importantes toman conciencia de la transformación social subyacente y tienen que decidir, políticamente, si aceptan el giro, lo aceleran, lo impiden o cambian su dirección (1976, p. 99).

Este entorno ciberespacial como fenómeno social se ha convertido en parte de la cultura, como Lévy (2007, p. 6) afirma: “Es imposible separar lo humano de su entorno material ni de los signos e imágenes a través de los cuales dan sentido a su vida y a su mundo”. Hoy es imposible separar las implicaciones sociales que el ciberespacio da a las significaciones culturales.

De ahí que las formas simbólicas sean intencionales y convencionales, pues son el resultado del ser y hacer creador del sujeto, como pulsión creativa para producir, interpretar y proyectar el mundo como elemento transformador de la cultura. Este juego de relaciones o de poderes, que manejan el control de dominios, en cuanto a marcas registros y patentes, son formas simbólicas intencionales cuya expresión de unos sujetos, instituciones o poderes se orientan al colectivo persiguiendo determinados fines u objetivos que son convalidados o no, dependiendo de la construcción, uso o interpretación simbólica por parte del sujeto que la recibe. Bien lo planteaba Saussure (1985) en cuanto a que lo arbitrario del signo lingüístico nos permite comprender por qué el hecho social es el único que puede crear un sistema lingüístico, ya que la colectividad es quien puede establecer valores que están en el uso y en el consenso general: “La colectividad es necesaria para establecer valores cuya única razón de ser esta en el uso y en el consenso general; el individuo por si solo es incapaz de fijar ninguno” (p. 140); es “la totalidad solidaria” la que imprime valor.

³ Recursos semióticos que evidencian la presencia de lenguajes híbridos multimediales, donde predomina el signo como unidad semiótica (símbolo, indicio, señal, icono, signo), que implican sincretismo, totalidad.

El valor considerado en su aspecto conceptual es un elemento de significación dado por la cultura; los signos no representan ideas dadas de antemano, sino el valor adquirido en el sistema, ya que no se definen por su contenido, sino por su relación con los demás en esa cadena de múltiples significados; por tanto, la significación no existiría si el signo no tuviera un valor determinado, dado por las relaciones con otros valores similares. El signo lingüístico, y en general todo signo, es valor, lo que hace que forme una oposición, ya que se convierte en un sistema de valores que, en la medida en que adquieren igual valor, permite el intercambio.

Así las cosas, si el lenguaje está destinado al intercambio desde la economía y la cultura, podemos centrarnos en un lugar común desde la cadena de valor como generadora de tendencias en cuanto a la producción, distribución, circulación y consumo de signos de valor y de sentido social, que configura la sociedad global actual como consumidora; lo que convierte, desde el marco semiótico, cultural y económico, el poder del lenguaje en acción, y genera a su vez una política de intercambio desde la información, el conocimiento y la comunicación.

Aquí, la proliferación de información y de conocimientos forma un capital simbólico que se transforma en una acumulación de capital fundamentalmente idealizado, pues la mercancía muta de material a inmaterial y se convierte en un “capital cognitivo” o “forma de conocimiento” (Moulier, Corsani y Lazzarato, 2004, p. 104) de la producción en red como producto de la inteligencia colectiva, cuyo valor son las ideas.

Esta producción de ideas depende en gran medida de la capacidad de creación y de innovación de los sujetos que hacen parte de este mercado cognitivo, donde no solo se juega con los cuerpos, sino que hay mil variantes de uso para modular los deseos y las pasiones. Estos bienes informacionales que se encuentran enmarcados en la esfera de lo semiótico incorporan el lenguaje como rutina común de nuevos

usos, de otras creaciones y de otras apropiaciones, dándole a este un peso específico como valor de uso. Se venden las imágenes, los estilos de vida, los símbolos, las identidades; este mercado virtual es altamente diferenciado, ya que no se contrata directamente, ni se trabaja de manera presencial en la fábrica o en la oficina, pues estos espacios han mutado de lo físico-material a lo cognitivo-virtual.

DEL CAPITALISMO CLÁSICO AL CAPITALISMO COGNITIVO

El paso directo del capitalismo clásico al capitalismo cognitivo establece otro tipo de relaciones socioculturales, ya que transforma el conocimiento colectivo virtualizado en una cadena de bienes inmateriales, cuya producción en red hace que la cooperación y la construcción de saberes y sus resultados, es decir, el producto, se conviertan a partir de su producción y distribución en un bien común que pertenece al mundo de la cibercultura:

En este sentido, la economía del conocimiento es una economía de la velocidad: los valores no son *stocks* que se conservan con el tiempo, sino que estos decrecen con el aumento de la velocidad de los procesos... Es decir, conforme van cayendo las barreras que limitan su acceso, deviene patrimonio común para todos los concurrentes y todos los usuarios potenciales (Moulier et al., 2004, p. 103).

Esto significa que, para alcanzar la mayor difusión posible, es necesario acortar el tiempo y las distancias, ya que el valor otorgado a la “idea” depende del mercado instantáneo y de su divulgación efectiva en ese mercado global de bienes inmateriales. Aquí, la cadena de valor, en tanto bienes, intercambios y servicios, obedece a las manifestaciones semióticas cuyas formas de representar el mundo, con su poderoso dispositivo de producción de sentidos (internet),

está en permanente marcha en continuo y acelerado cambio.

Desde esta mirada, el lenguaje ya no representa el mundo y la realidad objetiva; por el contrario, su poder constituyente permite al sujeto de acción, a través de los lenguajes, construir, modificar, intervenir y afectar el mundo y los mundos posibles (Cárdenas, 2001), gracias no solo a las cadenas significantes, sino a las relaciones de estas con otros objetos y sujetos en una red doble: intersubjetiva e interobjetiva, en la que se tejen redes de sentidos entre múltiples sujetos y objetos.

Entonces, desde el capitalismo cognitivo, esta concepción de producción teje una sociedad cuya medida se da en la globalización actual y cuya tendencia es la renovación de un proceso histórico de acumulación de capital, en el cual existía un obrero, un horario, un salario, un empleo en un espacio cerrado, que daba como resultado a un sujeto productor y acumulador de riqueza. Para dar paso a una concepción de producción en red, cuyos bienes son inmateriales, los empleos flexibles y flotantes, las oficinas abiertas en espacios simbólicos, donde el mundo virtual en sí es la fábrica o empresa de producción. No hay tiempo, espacio, ni fronteras; el trabajador es esporádico, invisible, acorpóreo; el pago o valor salarial se le reconoce por el resultado, mas no por el proceso: es lo que Moulier et al. (2004) denominan “obreros del conocimiento”, es decir, se convierte la idea en mercado, en capital simbólico, en el cual:

El proceso de transformación de conocimiento en valor no es, de esta suerte, lineal y estable en el tiempo. Al contrario, implica inestabilidad, puntos de discontinuidad, catástrofes, una multiplicidad de caminos posibles. Es justamente cuando nos situamos en un punto de vista postfordista cuando los obstáculos reencontrados por la valorización del conocimiento ponen al descubierto espacios de *crisis* (Moulier et al., 2004, p. 101).

Estas nuevas dinámicas globales de trabajo configuran un tejido social cuyos hilos están entretreídos en la red y son conductores de deseos, afectos y pasiones, es decir, de lo que espera la sociedad global de consumo; la modulación de la mercancía hace que el deseo del consumidor aflore y prolifere en las redes sociales virtuales; estos valores determinantes en la promoción de subjetividades e intercambios de identidades hacen que allí se encuentre a la venta toda clase de mundos posibles que les permiten a los cibernautas, en la construcción de sus subjetividades, edificar sus estilos o modos de vida.

Así, el valor estético, el valor del cuerpo y lo corpóreo se convierten en un elemento provocador que incrementa el deseo de producción y de consumo, lo que exige la construcción y desconstrucción perpetua de ese objeto del deseo virtual, situación que implica un posicionamiento con respecto al producto creado, pues el cibernauta, en el chat, no solo adopta el objeto que le brinda posibilidades de identidad, sino que a su vez lo modifica cuando lo asume y lo hace parte de su propia producción creadora en la difusión de su yo, recreando a su vez usos innovadores, propios de la sociedad de consumo. Haciendo alusión a Pasquier (2005), en el mundo de la red, para ser uno mismo entre los otros, hay que ser y hacer como los otros, pues es la única manera de conseguir ser aceptado.

Esta aspiración de construir un lazo social no se basa en las pertenencias territoriales, ni en las relaciones institucionales, ni en las relaciones de poder, sino en la comunión, en el manejo del interés común, en el hecho de compartir el conocimiento de forma cooperativa y colaborativa en los procesos abiertos de la red: “El gusto por las comunidades virtuales se fundamenta en un ideal de relación humana desterritorializada, transversal, libre. Las comunidades virtuales son los motores, los actores, la vida diversa y sorprendente del universal por contacto” (Lévy, 2007, p. 103).

Las prácticas cotidianas de uso, distribución, intercambio y consumo de los bienes inmateriales convierten a la red en lenguajes de acción, cuyo protagonista es la multitud de usuarios que proyectan y dan vida a sus pasiones. Por tanto,

Concebir, escribir y programar mundos virtuales requiere una síntesis de capacidades narrativas, estéticas y tecnológicas: desarrollar los conocimientos reunidos por el programador digital, el diseñador gráfico, el que testa el software, el escenógrafo, el animador, el técnico de sonido y de música. [...] Es una industria de jóvenes, reclutados en la cultura que ella misma ha creado, alimentándose principalmente de una reserva de gente joven fascinada por la tecnología y por su práctica incesante del juego (Moulier et al., 2004, p. 53).

Estos juegos mediáticos constituyen el mayor, mejor y más aceptado medio de ocio-mercado en la globalización actual. Así el mercado visto desde el trabajo inmaterial en la sociedad de la información se convierte en el eje articulador de las dimensiones e interacciones del mundo de la cibercultura, cuya dinámica invisibiliza la frontera entre consumidores y ciudadanos.

Ya no se trata de establecer diferencias, ya que la globalización actual ofrece un único mundo con multiversos posibles, donde proliferan creaciones de perfiles mayoritarios que brindan a los cibernautas posibilidades múltiples en la constitución de identidades y necesidades que son altamente satisfechas en la red de los chats, en este *continuum* de consumidores y consumidos, que evidencia “la necesidad casi terapéutica de apropiarse de las estupideces del presente, de devorar los objetos de nuestra dictadura del software, ya sean sonoros, musicales o audiovisuales para darles un nuevo sentido” (Moulier, et al., 2004, p. 83).

Por tanto, es importante hacer una relectura de la complejidad de los lenguajes de la cibercultura, que nos permita aproximarnos

críticamente a ese entorno cognitivo de las actuales interacciones humanas y del mercantilismo que hay en concurso con los ordenadores; esta hiperconectividad, según parece, se ha convertido en una de las características medulares de la cibercultura. De hecho, la reproducción, ficciones, avatares y demás procesos de sentido que los sujetos dan a su entorno suceden a través de las tecnologías de la información y de la comunicación, en el llamado ciberespacio, que es:

El nuevo medio de comunicación que emerge de la interconexión mundial de los ordenadores. El término designa no solamente la infraestructura material de la comunicación numérica, sino también el oceánico universo de informaciones que contiene, así como los seres humanos que navegan por él y lo alimentan (Lévy, 2007, p. 5).

Con la producción innovadora de una sociedad que no repara en el tiempo, ni en el espacio, la creación intelectual no establece las diferencias entre el tiempo de trabajo y el tiempo del ocio o el lugar desde donde se diseñen los proyectos; simplemente es una sociedad de consumo, en la cual se tiene reloj pero no tiempo.

DE LA ECONOMÍA POLÍTICA A LA CIBERCULTURA

La economía política como concepto nació con Antoine de Montchrestien (2000), en 1615, a partir de la publicación de su texto *Traité d'économie politique*, y su importancia radicó en el mismo nacimiento de los estudios de las relaciones de producción, otrora entre los capitalistas y la burguesía y, sobre todo, entre proletarios y terratenientes (Cuevas, 2002). Su metodología y el desarrollo de sus principios teóricos producen un revelamiento de las leyes que rigen el comportamiento económico y abren el camino para el proceso de crecimiento de la ciencia económica.

Este hecho es trascendental para iniciar el estudio de los modos de producción social, en concreto, de las relaciones económicas como un tipo de relación social que se enfoca específicamente en la relación de los hombres respecto de las cosas, mas no del hombre con las cosas.

Para tal efecto, Cataño (2009) ofrece una síntesis clara que ayudará a comprender este cambio de estado: se denomina teoría o enfoque clásico en economía a aquel conjunto de problemas, formas de apreciación y tesis que se derivan de un conjunto de trabajos que toman su inspiración original de las obras de pensadores como Adam Smith (1997) y David Ricardo (1984) (sin exclusividad, puesto que otros autores adherían a la misma corriente) y a ciertas ideas (no todas) de Karl Marx (1999). En el siglo XX, esta perspectiva tiene como uno de sus grandes momentos la obra crítica y positiva de Piero Sraffa (1960) y el movimiento analítico denominado neorricardianismo.

En efecto, el nacimiento de este enfoque en la economía gesta otra disciplina como la macroeconomía o política económica y, por supuesto, la reproducción de la misma; por tal motivo, reseñar por lo menos los gestos e ideas centrales de la economía política clásica permite centralizar la relación entre economía, capitalismo cognitivo y cibercultura con las dinámicas e improntas de las generaciones posmodernas. Este proceso es necesario como soporte teórico desde la historia económica de Smith hasta nuestro tiempo.

Así, los economistas clásicos, Smith (1997), Ricardo (1994), Mill (1978), Say (2001), Marx (1999), Maltus (2008), Sraffa (1960), desarrollan con parecida identidad conceptual, aunque con diferente y clara evolución unos de otros (metodológica y conceptual), la teoría del valor, de los precios y la distribución (salarios, ganancia y renta) hasta la acumulación del capital; por tal motivo, se hace importante e interesante el ejercicio de reconstruir someramente tales teorías y diferenciar su evolución (Cataño, 2009), lo que permitirá hacer una relación directa con

la política económica en el mundo de bienes y servicios de la cibercultura.

Apuntes sobre el enfoque real

Una de las características de la economía política clásica es designarla como *enfoque real*; así, se está de entrada determinando una línea específica de análisis, sin ambigüedad. Por lo tanto, se designa el enfoque real, en términos de Cataño (2009), como aquel método que ha tratado de explicar, en un mundo de agentes y bienes, los fenómenos económicos de los cuales excluye el dinero y el Estado (economía del trueque), es decir, “el mercado por fuera del mercado”.

Esta es una primera aproximación al mundo del ciberespacio, la relación entre economía y lenguaje, donde los agentes son virtuales aunque reales y los bienes no tienen precio, pero sí la interacción y la interactividad⁴. Esto también produce riqueza, pues la fuerza productiva es el conocimiento, es decir, la creación inmaterial. El valor de *Facebook* no está en la tierra, en los bienes materiales tangibles, sino en el ciberespacio como fuerza productiva donde la interacción se hace riqueza, lo que equivale a entender estos lenguajes de contradicción, desde la economía política hasta el capitalismo cognitivo; en palabras de Fumagalli:

El acto de consumo no es ya, por lo tanto, reducible a la adquisición de una mercancía material o de un servicio, tal como la ciencia económica nos ha enseñado tradicionalmente hasta ahora. En el capitalismo cognitivo, el acto de consumo es, al mismo tiempo, participación de la opinión pública, acto de comunicación y marketing en sí mismo (2010, p. 168).

El valor de los bienes, es decir, de la red o la interconectividad es mínimo; lo que la hace y la

⁴ Asumiendo la virtualidad en el entendido semiótico, donde lo real puede verse como virtual, real y actual (Greimas y Fontanille, 2002).

fundamenta es la interacción; por eso, el exorbitante valor en dinero (también virtual en primera instancia) está representado en los internautas y sus horas de conexión. Es tan alto el nivel de interconexión e interacción que *Twitter* reduce el número de palabras para la interacción; asimismo, el chat utiliza una infinidad de lenguajes multimodales abreviados en tiempo récord, lo que hace que cambie en términos de la economía del signo la dinámica de la comunicación, pero la hace efectiva al estar dimensionada por un efecto de concisión, elemento fundamental para hacer una variable explicativa del fenómeno, esto determina que en el signo está representado el capital y los valores simbólicos cuyos efectos influyen permanentemente en el flujo del capital material y cognitivo de la sociedad global actual. Entonces:

Se reconoce ahí el trabajo del signo en su dimensión económica del equivalente general y de mediador obligado del intercambio. Por su función en la circulación de mercancías, el dinero es el signo único de un logos demiúrgico que actúa permanentemente de ruptura de contacto entre sus significantes y significados; discurso del capital que se nutre del desequilibrio de su referencial (Baudrillard, 1976, p. 11).

Tanto como lo expresaron los economistas clásicos, el método de trabajo de este enfoque (*real*) es simple, ya que el dinero no interviene en el proceso; sin embargo, las variables definidas por la economía política clásica son las mismas:

1. El mercado-precio. En este aspecto, todo el peso de la explicación recae en los agentes de producción (cibernautas) y en los bienes de consumo (mercado cognitivo).
2. El proceso (que es aceptado como tal) tiene un *equilibrio*; entonces, la interacción y la interactividad en la red determinan un equilibrio en la participación, en la rapidez de los intercambios,

en la actualización y proyección de las necesidades, armando así las mismas dinámicas de mercado. El valor ya no es el intercambio de productos (Tricou, 2008), sino de subjetividades, teniendo como base las nuevas formas de visibilización social y cultural, con las diversas manifestaciones multimodales de la intercomunicación de las sociedades red, al construir y dinamizar otras maneras de producir comunicación e intervenir en los procesos que orientan el mundo global desde estos escenarios de poder (Castells, 2001). La teoría del equilibrio es, entonces, la forma clave para mantener la interacción y la interactividad; es lo que estructura una variación en la capacidad económica.

Si soy más rápido, tengo más capacidad de memoria o mi tecnología es de punta, entonces se entra en otro estado, pues el equilibrio se rompe. Hay reglas en la cuantificación de palabras, pero el sistema *Gmail* es el mismo para los dos; se tienen las mismas posibilidades, no importa si mi estrato social es alto o bajo. Lo que desajusta es la capacidad de navegación, la velocidad de interacción, es allí donde está el desequilibrio, pero el ajuste social de navegar estrecha las diferencias.

En el enfoque real, el dinero aparece como un mediador, que, para el caso, es la compra de los bienes (computadores, electrónica, conectividad, etc.), pero no hay una explicación racional de su aparición, lo que se convierte en un supuesto. No tengo dinero, pero tengo cuenta de correo electrónico; no tengo bienes como computador, pero interactúo en *Facebook*; no tengo página, pero tengo *Twitter*, es decir, hago parte de esa cadena de valor, por lo tanto existo.

Vale la pena destacar que la economía política altera este hecho trascendentalmente, lo que permite entender con mayor precisión la relación de la economía con la cultura. La producción de mercancías virtuales y su valor se producen a través de mercancías inmateriales; en la red,

todo es cierto y posible, desde la interacción erótica humana hasta el *cibersex*, pues “la cultura abarca un conjunto de procesos sociales de significación o, de un modo más complejo, la cultura abarca un conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de significados de la vida social” (García, 2004, p. 34).

Estas sinergias y la convergencia con la comunicación ciberespacial están trazando nuevos escenarios emergentes e interactivos muy diferentes que, a su vez, fomentan cambios profundos tanto en la propia conceptualización de la sociedad del conocimiento, el lenguaje y la economía, como en la cadena de valor: producción, distribución, circulación y consumo. Por tanto, nos encontramos enfrentados con una serie de acciones sociales, conceptos y variables que se encuentran en la base de los cambios de la sociedad.

Así que, para adentrarnos y comprender este escenario multimodal, es necesario un acercamiento a las interrelaciones sociales que, evidentemente, se están modificando y al equilibrio que se está fracturando. Esto proporciona una perspectiva y unos valores integrales al análisis sobre las dinámicas que generan las comunicaciones multimediales y las tendencias que estas formas simbólicas abiertas aportan a la cibereconomía.

Dichas formas simbólicas son referencializadoras, es decir, son construcciones que representan algo, se refieren a algo, dicen algo sobre algo (McLellan, 1995) desde el punto de vista de la producción sociosemiótica. Asimismo, son objeto de unos procesos de valoración de sentido; por un lado, una valoración simbólica o valor que se les atribuye en cuanto a que son estimadas por los individuos que las producen o las reciben (*yo-tú*), es decir, en tanto que proporcionan sentido existencial de identidad social; y, por el otro, una valoración económica como mercancía que puede ser intercambiada en el mercado.

Ambas formas de valor tienen un carácter intencional-pragmático y convencional; las formas simbólicas intencionales, por una parte, son interacciones múltiples de carácter virtual de un sujeto de acción y están orientadas a un sujeto o a un grupo. El internauta crea o produce determinado valor en las redes sociales, el cual es objeto de intercambio o transferencia social o económica; por ejemplo, crea íconos, emoticones, memes, promueve identidades, crea subjetividades, produce conocimiento. Entonces, el cibernauta persigue determinados fines u objetivos, que logra expresándose a sí mismo y, a su vez, transmitiendo una red de significados aceptados y valorados en la cibernautía que en la cadena de valor se determina como un producto de consumo, gracias a su distribución, circulación y uso. Por otra parte, las formas simbólicas convencionales son aquellas que aceptan la interpretación de las mismas por aquellos sujetos que las reciben, las comunican, las convalidan y las reproducen, convirtiéndose en un capital semiótico ciber-cultural que se universaliza y se sustenta en las redes sociales a partir de los lenguajes multimodales y multimediales.

BIOECONOMÍA E INTERACCIÓN EN LA RED

La importancia que cobra el cuerpo en las actuales relaciones económicas de la cibernautía es toda una relación de interacción e interconexión de los nuevos espacios creados y valorados desde la ciber-cultura. El cuerpo, como acontecimiento espacial, se manifiesta en la percepción que construimos de los otros y la proyección que cada uno hace de sus avatares en el uso de las comunicaciones multimediales. Esta corporeidad nos sitúa espacialmente, pero no nos localiza en un solo lugar, es un cuerpo situado, no colocado allí; este cuerpo no está “dentro” de un espacio, conforma un espacio habitado, que pone a los sujetos en situación de frontera, de performance frente al mundo.

Por ello, pensar el cuerpo, desde la virtualidad del chat, abre la posibilidad de pensar la cibernsiedad, a uno mismo y a los otros; lo que significa que al comprenderse a sí mismo y al mundo, en esta dinámica rizomática multimedial, el internauta se ve obligado a edificar los modos de subjetividad manifiesta, fundamentalmente, en el espacio sin tiempo donde “el mundo de la súper modernidad no tiene las medidas exactas de aquel en el cual creemos vivir, pues vivimos en un mundo que no hemos aprendido a mirar todavía. Tenemos que aprender de nuevo a pensar el espacio” (Augé, 2000, p. 42).

Este “aprender de nuevo a pensar el espacio” hace que esta vivencia cibercultural nos confronte con un cuerpo que es fundamentalmente un espacio expresivo, cuya función primordial se da en la dinámica de la subjetividad corporal que se manifiesta en los múltiples lenguajes semióticos; entonces, este cuerpo que porta se construye y reconstruye en un espacio de simulación cuya “percepción”, a manera de Merleau-Ponty (1975), no es personal, ni tampoco interpersonal, sino que se da siempre de manera subjetiva e intersubjetiva.

Al entender la espacialidad como una forma de ser, de pensar y de actuar en el mundo global actual, el ciberespacio se convierte en la vivencia corporal del mundo como derrotero de la cibercultura; el espacio digital, al carecer de distancias geográficas o “corporales”, deja atrás el ritmo establecido en la modernidad, con respecto al tiempo y al espacio, para focalizar el ritmo sincrónico, veloz y fugaz en la cultura mediática de las TIC.

En concordancia con lo anterior, Bauman (2003) afirma que el espacio se ha separado del cuerpo y la percepción del tiempo, al igual que la del espacio, se ha transformado. En los espacios dimensionados por la cibercultura, las fronteras desaparecieron; el tiempo y el espacio se construyen como un hecho instantáneo, en el presente, en el ahora. Así, establece una especie de clasificación de los espacios como lugar de encuentro y de interacción de los sujetos: los espacios o

lugares émicos (espacio inhóspito de prohibición de contacto físico); los espacios fágicos (es la inclusión de las masas a la sociedad de consumo); los no espacios (un lugar provisto para el despojo de las expresiones simbólicas de la identidad); y, por último, los espacios vacíos (espacios en que se pierden las seguridades modernas para el sujeto, espacios invisibles a nuestra realidad, sin referente inmediato).

Es precisamente en estos espacios desprovistos de intimidad en los que se da la interacción y la interactividad de los sujetos en la red. Aquí, la economía política, cognitiva y cultural adquiere la capacidad máxima para multiplicarse y establecer un sinnúmero de construcciones simbólicas de subjetividades e identidades, a partir de un sistema trazado por la sociedad de consumo en red, con un mercado, producto del instante, que crea valor y reproduce todas las instancias del trabajo, las ganancias y demás variables económicas, así como otros vínculos personales, en los que la durabilidad de las relaciones interpersonales no es importante; solo el producto instantáneo importa, no el sujeto creador, ni los vínculos afectivos.

Entonces, las tecnologías de la cibercultura, al tener el poder de construir mundos virtuales, poseen las características de carecer de referencias espaciales y temporales; allí todo puede ser alcanzado sin límite alguno, lo que genera modelos de identidad que carecen de referencia corporal, pero que, según Sibilia (2009), responden a una conciencia no humana, sino cibernética, lo que permite crear modelos identitarios *ad infinitum*.

Este juego de subjetividades y de creación de avatares⁵ ciberculturales, donde los cuerpos se transforman sin darse cuenta, no tiene límites, pues no solo es atemporal y acorporal, sino que

5 Los avatares son simulaciones (virtuales) creadas por los sujetos nómadas a partir de sus subjetividades. Esta proyección de la corporeidad nos sitúa en un espacio-red de múltiples posibilidades de ubicuidad. Este avatar es la representación de sentido de un sujeto de acción que configura su cuerpo en una situación de frontera que le permite todo tipo de conexiones. El avatar habla por el cuerpo.

no necesita corporalizarse, ya que la pérdida de contacto referencial no impide su producción: “la tecnociencia contemporánea parece realmente dispuesta a redefinir todas las fronteras y todas las leyes, subvirtiendo la antigua prioridad de lo orgánico sobre lo tecnológico y tratando a los seres humanos preexistentes como materia prima manipulable” (Sibilia, 2009, p. 53). Realmente, todo es posible para deshacerse de ese cuerpo físico, con un número infinito de programas de simulación. Definitivamente, “el cuerpo consumidor (o del consumido) es ‘autotélico’, ya que constituye por sí mismo su propia finalidad y valor. En la sociedad de consumidores resulta ser, además, el valor definitivo” (Bauman, 2006, p. 123).

Estas prácticas de la “sociedad moderna líquida” que “disuelven” el espacio y el cuerpo van provocando el cambio de las categorías demarcadas en la modernidad, como adentro y afuera, público y privado, interior y exterior, “extimidad” e intimidad, cuya dimensión en el mundo virtual ejerce cierto tipo de imposibilidad de pensarse, ya que carecen del espacio corporal, como sustento objetivo, por cuanto en las redes sociales, particularmente en el chat (caso que nos ocupa), lo público comienza a pensarse como un espacio ocupado por muchos y ajeno a la vez.

Es así como el cuerpo intenta construir espacios-red de conexiones múltiples corporizados para reconocerse en ellos, generando adherencias que sutilmente fueron imbricadas en el espacio alterno, esporádico y continuo del internet, regido por la sociedad de consumo, en un afán por establecer un mercado inmaterial de bienes y servicios que le da cabida a todos los sujetos internautas, estipulando con ello que el único valor simbólico adquirido por los cuerpos, en nuestra cultura actual, sea el de mercancía (Sibilia, 2008)⁶.

6 Sibilia (2008) considera que la mayor vidriera de ese mercado son los blogs y las redes sociales donde la intimidad se espectaculariza y se hace un culto del cuerpo-mercancía.

CIBERCULTURA, CHAT Y SOCIEDAD DE CONSUMO

De hecho, el sujeto de la cibercultura frente a la sociedad de consumo se incorpora al mercado de oferta y demanda, ya sea como creador o consumidor de bienes inmateriales: “el sujeto encarnado participa de una dinámica creativa de sí mismo y del mundo con el que está en permanente inter-cambio” (Najmanovich, 2001, p. 16); vive, se organiza y piensa en torno al consumo, lo que conlleva a la pérdida de la subjetivación en la continua búsqueda de nuevas formas de ser, de pensar y de sentir. Esta capacidad de transformación se da a través de las variadas formas de interpretación de los lenguajes, debido a que:

Interpretamos porque no hay transparencia del significado, porque siempre nos enfrentamos a dimensiones del sentido, porque este es contingente, mediado, diverso y divergente, porque constituye una construcción modalizada del mundo; en fin, porque el lenguaje es plástico y elástico y ejerce múltiples mediaciones en la cultura (Cárdenas, McNeil y Malaver, 2012, p. 153).

De este modo, la afirmación de la corporalidad del sujeto conduce a repensar el espacio clásico, habitado por el sujeto moderno, en otras dimensiones (espacio-red) que abarquen la multitud de espacios imbricados en las redes de la cibersociedad. Esto implica trabajo colectivo, interacción, relación y transformación de los espacios y los entornos cognitivos tradicionales, donde se le da espacio e importancia a nuestra corporalidad, la que sin lugar a duda, en palabras de Najmanovich (2001), “determina un campo de afectación y la clase de interacciones y de transformaciones posibles” (p. 19).

Estos procesos se dan en las configuraciones de sentidos que reconocen y recrean los sujetos y que fácilmente se refrendan en el mundo virtual a través de sus avatares y mundos posibles. Esta posibilidad de ser otro en una multiplicidad

de espacios permite que el cibernauta se modifique a sí mismo o que sea modificado por los otros internautas a partir de la interacción e interactividad mediada en los chats. Esto determina a un sujeto de acción, de experiencia, de conocimiento que afecta y define su modo de ser, estilos de vida, sus deseos y sus prácticas de consumo desde la cibercultura, ya que toda representación del sujeto es una construcción mediada por el orden sociocultural.

Entonces, mientras que en la modernidad el estereotipo de subjetividad es unificado y moldeado a imagen y semejanza de las instituciones que manejan el poder, la familia, el Estado, la economía, la constitución de las subjetividades, en la actual sociedad en red involucra la acción plena de la vida de los sujetos como práctica mediática.

Por lo tanto, la constitución de subjetividades en el escenario de los entornos cognitivos multimediales y multimodales del chat público establece unos modos propios de creación y conformación de los mercados inmateriales, a través de los lenguajes semióticos que dan vida a las identidades y a los modos de ser y hacer, en la cibercultura proyectada en la era del capitalismo cognitivo, cuyo eje es la construcción colectiva de conocimientos en red, que a su vez deviene en mercancía, la cual circula en la cadena de valor donde el “producto” se distribuye, se consume y se vende. De hecho, esta venta de identidades, de subjetividades, de cuerpos, así como de arte y demás productos que se hacen forzosa y simbólicamente necesarios para la sociedad, se convierte en la propiedad intelectual de algunas redes de poder *ciber*.

En este orden de ideas, la condición de la cibernautía actual constituye una búsqueda de espacios plurales y fluidos, donde el sujeto marca su propio trayecto y elige su motor de búsqueda, para lograr su espectacularidad y el ejercicio de venta y consumo. Esta frenética carrera induce al cibernauta a contemplar una serie de giros de la subjetividad, mediados por los

giros lingüísticos, discursivos, semióticos, narrativos, hermenéuticos; manifestaciones propias del sujeto, a través de sus actitudes, posiciones, posturas, puntos de vista y aspectos que hacen del ser un ser-sujeto de acción.

Entonces, el sujeto no es una entidad estática, sino una sinergia de realidades que se construye de acuerdo con las condiciones y las posibilidades que brinda el mundo cibercultural. De hecho, en el mundo global actual, la realidad se crea y recrea desde los lenguajes y la transdisciplina: una relación que no obedece a los principios de la lógica aristotélica (principio de identidad, de no contradicción y de tercero excluido), pues los lenguajes son multimodales y divergentes como el hombre mismo y, lo que es innegable, marcan un derrotero excepcional en las formas de vida actuales, en las que la acción del sujeto internauta se globaliza a través de una pantalla, donde:

(...) nunca llegamos a saber, a pesar de ser compañeros de comunicación, qué es lo que está tras la pantalla y lo mismo pasa para el propio sujeto interesado (el sujeto no sabe lo que está tras la pantalla de su propia [auto] conciencia, qué clase de cosa es él en lo Real), la autoconciencia es una pantalla de superficie que produce el efecto de profundidad de una dimensión que está por debajo de ella. (...) el propio efecto de “profundidad” de una persona se disuelve (Žižek, 2006, p. 140).

La correspondencia con las redes sociales hace que los sujetos construyan su conocimiento del mundo a partir de múltiples narraciones y puntos de vista que fortalecen los procesos heurísticos y epistemológicos de las ciencias, que a su vez coadyuvan en la construcción de una sociedad diversa y pluricultural, en tanto que:

El sujeto al actuar sobre la realidad y conocerla, fija puntos de vista y aprende a compartir y a conciliar estrategias para construir la visión

tridimensional mundo/yo/otro, transformándose en sujeto histórico social de conocimiento y de discurso; pero además en *sujeto modal*, con capacidad para optar de manera libre, razonada y argumentada frente al mundo vivido (Cárdenas, 2001, p. 77).

Desde estas perspectivas la concepción fija y unívoca del sujeto se reemplaza por la búsqueda de espacios y narrativas plurales (múltiples visiones como narradores existen en un espacio fragmentado, descorporeizado y fugaz); esta modalidad y nuevas visiones del mundo son el prototipo de una sociedad globalizada y tecnologizada, la cibernación. Esta dinámica dada en el marco de la cibercultura establece un juego de relaciones y roles que toman vida propia con base en las interacciones subjetivas propias de la tecnología; pues:

Los individuos hipermodernos están a la vez más informados y más desestructurados, son más adultos y más inestables, están menos ideologizados y son más deudores de las modas, son más abiertos y más influenciados, más críticos y más superficiales, más escépticos y menos profundos (Lipovetsky, 2006, p. 29).

Desde este panorama, el mundo virtual como mercado de bienes y servicios, donde la interacción es más que una cultura o una forma simbólica de significación y representación de la sociedad, es, en términos de Smith (1997), un valor definido por los precios y la distribución. Su utilidad (valor de uso) y su valor de cambio están definidos en otro tiempo, otro espacio y otras dinámicas, pero igualmente son una forma de representación económica sociocultural.

En esta despersonalización el cibernauta, al verse y sentirse inmerso en estas necesidades creadas, se evapora en los productos de los mercados y se transforma en una cadena de

valor de los poderes de los mercados financieros, de tal forma que:

El universo del consumo y la comunicación de masas se presentan como una fantasía un mundo de seducción y de movimiento incesante cuyo modelo no es otro que el sistema de la moda. No hay ya, como en las sociedades tradicionales, repetición de modelos del pasado sino todo lo contrario, novedad y tentación sistemáticas, como norma y organización del presente (Lipovetsky, 2006, p. 63).

Así, detrás de la cibercultura y el chat como forma de interacción semiótica está el mundo de bienes y servicios, el amplio mercado tecnológico de equipos, artículos, programas, software, accesorios, etc. La variación tecnológica crea un enorme mundo de valores y riqueza; los programas, los equipos y los aparatos multimediales generan dependencia y necesidades obligadas en una fuerte dinámica que ejerce la sociedad de consumo, donde todo es necesario para la interacción social en red.

Por lo tanto, las relaciones, las producciones y los procesos de significación suceden a través de las tecnologías de la información y la comunicación, tejidos en los lenguajes cibernéticos en todas sus dimensiones semióticas. En este punto, el capitalismo cognitivo, visto como la producción infinita de información, conocimientos y prácticas simbólicas, se convierte en foco primordial de los estilos de vida de los cibernautas.

La gama de bienes y servicios abre una gran posibilidad de acumulación de capital; ofertas y demandas que dependen de la capacidad de innovación, de la competitividad, de la agilidad en la socialización y visibilización en la red, de sus estrategias multimodales y de la creatividad de los cibernautas en la promoción de mercancías inmateriales, producidas a través de las nuevas tecnologías, el diseño y el marketing; que, sin duda, son muy bien manejados y

mercantilizados desde las subjetividades y necesidades del otro, a partir de lo cual se subsume la vida entera en función del mercado.

Así el mercado se convierte en un elemento básico y orientador de la vida social, igualmente si no se trabaja también se consume; en tanto que la intimidad, la familia, la amistad, la recreación son una fortaleza en la producción y reproducción del capital, cuyos pilares son los afectos, las emociones y las creencias como su principal factor productivo.

Aquí los cibernautas se sienten y son participantes de este mundo de ficción virtual, ya sea como consumidores o como creadores de vías de consumo; de todas formas, el producto simbólico que emerge de esta *red-ada*, cobra un alto "precio" y un alto significado en ese espacio virtual y en la vida cotidiana de los sujetos, quienes se difuminan en la infinita cadena de oferta y demanda de la sociedad actual de consumo, en la que el conocimiento se ha puesto al nivel de la producción.

CONCLUSIONES

En el contexto que nos interesa, estos preceptos del objeto de estudio de la economía política ayudan a entender, por una parte, cómo se dan las relaciones de producción en la esfera de la nube (almacenamiento y procesamiento masivo de datos en servidores de internet) y la interacción electrónica en las sociedades del conocimiento y la información; y, por otra parte, cómo las implicaciones epistemológicas de otras formas y relaciones de producción transforman las dinámicas socioculturales.

A partir de la web 2.0, la participación colectiva de los usuarios establece mecanismos de alto nivel de interacción; esta comunidad de usuarios utiliza los servicios multimedia para estar interconectados en las redes sociales. Desde estas interacciones multimodales y multimediales se logra un intercambio ágil de la información y una colaboración masiva en la creación

de toda clase de contenidos, este tipo de servicios en red se valen de la inteligencia colectiva como fuerza de producción inmaterial del capitalismo cognitivo.

Por ello, en la web 2.0 se puede entender la "relación social" como cualquier intercambio de subjetividades (sentidos, sentimientos, pasiones, emociones, conocimientos, datos, corporalidades) que se teje (red de sentidos) entre un colectivo de personas virtualmente conectadas. Así las cosas, dispositivos como el chat, el foro o el correo electrónico generan nuevos procesos de constitución de subjetividades.

Esta a su vez, de forma dialéctica, se ha transformado (web 3.0 y 4.0) por efecto de la imbricación de otras posibilidades narrativas, de nuevas tensiones en la producción de sentido y, sobre todo, por la emergencia de nuevas formas y ocurrencias de suplir las necesidades creadas desde el capitalismo cognitivo, generado a partir de las TIC; estas necesidades consumistas, humanas, sociales y cotidianas son valoradas y suplidas de manera inmediata a través de la interacción e intercomunicación en la red. Hablar de las redes 3.0 y 4.0 significa un avance muy superior en la información y en la comunicación, lo que muestra una evolución muy marcada en los progresos de las telecomunicaciones.

La web 3.0 es una red semántica óptima por su fácil y rápido acceso al intercambio e interacción de la información y la participación en redes sociales, situación que facilita la movilidad de los espacios red de los usuarios. El sistema operativo simula el cerebro a partir de la utilización de la inteligencia artificial, con lo que pone énfasis en el análisis y capacidad de procesamiento de las ideas a partir de los metadatos semánticos y la información producida por los usuarios (inteligencia colectiva), de tal manera que el capitalismo cognitivo mediado por la web, al lograr anclar al cibernauta como entidad colectiva y productiva se convierte en el amo de la comunicación y la información, en

un mudo que, sin lugar a dudas, se construye en red.

La web 4.0, denominada red móvil, funciona a partir de las comunicaciones inalámbricas, lo que quiere decir que tanto personas como objetos se comunican en cualquier momento y desde cualquier lugar del mundo físico o virtual. A este acceso de un mayor número de objetos en la red se deben sumar los contenidos generados por los usuarios, con lo cual se dinamiza la construcción de otro nivel de análisis; aquí el sujeto, en sus prácticas ciberculturales, es un sujeto de acción, pasión y transformación.

De acuerdo con lo dicho, las redes sociales son la representación de las relaciones sociales validadas y configuradas como “reales” en la vida cotidiana, pero pasadas por el filtro de lo que los internautas simbolizan y proyectan; por lo tanto, es una idealización de lo que se quiere ser, hacer y tener, situación que se evidencia en los perfiles creados por los usuarios como sustituto de su identidad.

La presencia de este nuevo sistema multimodal y multimedial de información y comunicación, más que ser una transformación de la práctica lectoescritora, es la descripción del cambio en el sentido que los sujetos dan a su propia existencia y a su forma de narrar, intercambiar y comprender la experiencia humana (Virilio, 1997).

Se trata de entender, entonces, cómo la cibercultura, en el sentido de la economía política y el capitalismo cognitivo, construye las relaciones en cadena a partir de otras fuentes de interacción, en cuya cultura simbólica se configura una amplia gama de signos y símbolos que formalizan otras formas de producción inmaterial específica; el verdadero valor del trabajo implica unas nuevas relaciones sociales de producción que, en este caso, hacen parte de una cultura cuyo capital simbólico de bienes inmateriales está constituidos desde la virtualidad:

Estos poderes económicos que circulan en los ambientes ciberculturales y ciberespaciales vistos

desde la virtualidad, la economía y la cultura tienen actores determinantes frente a las políticas informáticas, como son el Estado, la empresa privada y las comunidades consumidoras, quienes validan el valor de uso y de cambio que se confiere a determinado signo y cuyo valor simbólico en la red sirve de puente y de conexión con la vida, con la memoria, con la experiencia, con el contexto de los internautas. En la medida en que cada signo adquiere valor y significación, permite el intercambio sociocultural, ya sea, virtual, lingüístico, económico o social.

De ahí la importancia de entender cómo se manejan las relaciones simbólicas en una red de mercado y demanda de bienes inmateriales, donde proliferan las múltiples identidades y donde el cibernauta está preso en un sinfín de ofertas y demandas que revelan la dependencia de los medios, de las actividades *online*.

La producción del capitalismo cognitivo que se está consumiendo en la actual economía globalizada hace que las grandes multinacionales mediáticas ejerzan un poder monopolizador sobre el capital simbólico creado en el espacio-red. Dicha producción, distribución y consumo de los bienes inmateriales, a través de internet, conforman un tejido rizomático social que configura otras dinámicas de trabajo colectivo, cuyos valores dominantes no son otra cosa que la promoción múltiple de identidades corpóreas, aprovechable para la producción exacerbada de los actuales modos de vida.

En el capitalismo cognitivo y en la sociedad-red, el sujeto a través del uso de los lenguajes multimodales genera otras formas de sentido y de construcción de realidades, que edifican su subjetividad, sus deseos, sus relaciones, su accionar frente a lo que la sociedad de consumo ha modelado.

RECONOCIMIENTOS

Este artículo hace parte de la investigación doctoral “Configuración sociosemiótica del chat: una

visión multimodal”, del programa de Doctorado en Lenguaje y Cultura, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, en la línea de investigación lenguaje, sociedad y cultura. Por otra parte, esta línea confluye con la del grupo de investigación Comunicación, Educación y Cultura de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, grupo avalado por Colciencias.

REFERENCIAS

- Augé, M. (2000). *Los “no lugares” espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad, en busca de seguridad en un mundo hostil*. España: Siglo XXI.
- Baudrillard, J. (1976). *La génesis ideológica de las necesidades*. Barcelona: Anagrama.
- Bell, D. (1991). *El advenimiento de la sociedad post-industrial. Un intento de prognosis social*. Madrid: Editorial Alianza Universidad.
- Cárdenas, A., McNeil, F., y Malaver, R. (Julio-diciembre de 2012). Comprensión, sentido y pedagogía. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 14(2), 146-162.
- Cárdenas, A. (Enero-julio de 2001). Implicación, inferencias y competencias de interpretación. *Folios*, (13), 69-81.
- Castells, M. (2001). *La galaxia internet. Reflexiones sobre internet, empresa y sociedad*. Madrid: Areté.
- Cataño, J. (2009). *Lecciones de economía marxista: mercados, precios y dinero desde un enfoque heterodoxo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Cuevas, H. (2002). *Estudios de economía política*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Featherstone, M. (2000). Post-bodies, aging and virtual reality. En D. Bell y B. Kennedy (eds.), *Cybercultures reader* (p. 609). Londres y Nueva York: Routledge.
- García, C. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa.
- Greimas A. J., y Fontanille, J. (2002). *Semiótica de las pasiones. De los estados de cosas a los estados de ánimo*. México: Siglo XXI.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. España: Anthropos.
- Lipovetsky, G., y Charles, S. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Anagrama.
- Maltus, R. (2008). *Los principios de economía política*. Madrid: Instituto de Estudios Fiscales.
- Marx, K. (1999). Marx y la teoría económica actual. *Ensayos de Economía*, 10(16), 89-120.
- McLellan, D. (1995). *Ideology*. Great Britain: University of Minnesota Press.
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Ed. Península.
- Mill, J. S. (1978). *Principios de economía política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Montchrestien, A., y Brentano T, (2000). *Traité de l'économie politique*. Paris: Rivière.
- Moulier, Y., Corsani, A., y Lazzarato, M. (2004). *Capitalismo cognitivo. Propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Editorial Traficantes de Sueños.
- Najmanovich, D. (2001). *El sujeto encarnado: Límites, devenir e incompletud*. Recuperado de <http://fac.org.ar/1/docencia/foros/cardtran/gral/sujeto%20encarnado.htm>.
- Pasquier, D. (2005). *Cultures Lycéennes. La tyrannie de la majorité*. París: Ediciones Autrement.
- Ricardo, D. (1984). *Principios de economía política y tributación*. México: FCE.
- Ricardo, D. (2001). *Ricardo o el perfeccionamiento de la economía política clásica*. México: FCE.
- Saussure, F. (1985). *Curso de lingüística general*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Say, J B. (2001). *Tratado de economía política*. España: FCE.
- Sgraffa, P. (1960). *Producción de mercancías por medio de mercancías. Preludio a una crítica de economía política*. Barcelona: Oikos-tau.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidación como espectáculo*. Buenos Aires: FCE.
- Sibilia, P. (2009). *El hombre postorgánico: cuerpo, subjetividad y tecnologías*. Buenos Aires: FCE.

Smith, A. (1997). *La riqueza de las naciones, Smith y el giro de la economía política clásica*. México: FCE.

Tricou, F. (2008). Versión real y versión monetaria de una economía de mercado artesanal. *Lecturas de Economía*, 68, 175-193.

Virilio, P. (1997). *El ciber mundo, la política de lo peor*. Madrid: Cátedra.

Žižek, S. (2006). *Órganos sin cuerpo. Sobre Deleuze y consecuencias*. Trad. Antonio Gimeno Cuspinera. Valencia: Pretextos.



Del paradigma alfabetizador a los lugares enunciativos sobre la alfabetización

From the literacy paradigm to the statement places about literacy

Yeison Alberto Laiton Pérez¹

Para citar este artículo: Laiton, Y. A. (2015). Del paradigma alfabetizador a los lugares enunciativos sobre la alfabetización. *Enunciación*, 20(1), pp. 94-108.

Recibido: 30-abril-2015 / **Aprobado:** 22-junio-2015

Resumen

El propósito de esta reflexión es plantear que cualquier concepto de alfabetización juega un papel estratégico dentro de cada cultura al encargarse de potenciar o disminuir tanto los efectos sociales producidos por unos discursos como los recursos materiales sobre los cuales estos adquieren su significación. Se pretende analizar algunos elementos, que desde una mirada decolonial, permiten problematizar los enfoques contemporáneos sobre la escritura y la lectura en la educación. Según esta aproximación, en Occidente existe un monopolio sobre el saber acerca del alfabetismo, que dejaría la diversidad de posibilidades de lectura y escritura diversas en desventaja frente a un diálogo de saberes. La teoría del discurso multimodal y las reflexiones de la pedagogía de las multialfabetizaciones amplían la escritura centrada en el lenguaje gráfico-alfabético para dar cabida a otras posibilidades de significación. Teniendo en cuenta las demandas de equidad en nuestras sociedades, resultaría inadecuado referirse a la alfabetización como un concepto universalmente válido.

Palabras clave: alfabetización, multimodalidad, teoría decolonial, educación, interculturalidad.

Abstract

The goal of this reflection is to lay out that any concept of literacy plays a strategic role inside any culture as it is responsible of strengthening or reducing the social effects produced by some discourses, as well as the material resources that support them. This article expects to analyze some elements that allow to make problematic the contemporary approaches about reading and writing in education, from a decolonial view. From this perspective, in Western society exists a monopoly over the knowledge about literacy, this situation would let the diversity of possibilities of reading and writing at a disadvantage in a dialogue of knowledges. The multimodal discourse theory and the reflections of pedagogy of multiliteracies blow up the writing centered in the graph-alphabetic language to make space for other meaning possibilities. Considering the requests of equity in our societies, it would be inappropriate to refer to literacy as a universally accepted concept.

Keywords: Literacy, multimodal discourse, decolonial theory, education, interculturality.

¹ Estudiante de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Adscrito al Grupo de Investigación Lenguaje, Cultura y Medios (LECME). Correo electrónico: jalaitonp@correo.udistrital.edu.co

INTRODUCCIÓN

El objetivo en este texto es proponer una mirada crítica de la lectura y la escritura con el fin de resaltar la necesidad de encarar proyectos pedagógicos de alfabetización en donde se comprendan variados lenguajes y se reconozcan los entornos culturales donde se desenvuelven. Tradicionalmente se ha vinculado la alfabetización con la adquisición del código lingüístico, de alguna lengua oficial, a través de la escritura alfabética; perspectivas recientes tratan de ensanchar este concepto, o en casos más radicales proponer uno propio, con el fin de dar cabida a otros fenómenos de comunicación humana. La inestabilidad entre los límites propuestos para una alfabetización y el rango de los fenómenos que se presentan cotidianamente en las escuelas ha llevado a la ambigüedad generalizada de las múltiples propuestas, ha desdibujado el concepto inicial que se centraba en la grafía y lo ha expandido a otros lenguajes, como en el caso del alfabetismo funcional o el alfabetismo cultural. A tal punto se ha acrecentado su utilización que es muy difícil poder demarcar claramente dónde comienza una propuesta X y termina otra Y; esto es un agravante para el educador, pues debe pensar en conciliar las finalidades de conceptos distintos que se supone hablan de lo mismo (Hernández, 2008). Sin embargo, esta reflexión intentará explicar desde una postura relativista que esta tendencia centrífuga obedece a la necesidad de reconocer en toda propuesta de alfabetización la existencia de lugares de enunciación sociohistóricos, cuya influencia está determinada por la pertinencia que representa para los grupos humanos a los cuales se dirige.

Lo anterior se pretende encarar mostrando cómo el carácter universal del paradigma alfabético arraigado (centrado en la grafía) ha venido siendo cuestionado desde diversos campos interdisciplinarios en las últimas décadas, lo cual hace insostenible tratar de menospreciar otras maneras de ser alfabetizado en la contemporaneidad, si pensamos en una sociedad radicalmente democrática.

Para esto es necesario explicar de qué manera la teoría de los multialfabetismos, en tanto posibilidad de reconocer los discursos y prácticas concretas de alfabetización, permite acercarse a los significados culturales propios de cualquier comunidad; también, cómo sirve para reconocer otras maneras de leer, escribir y comprender el mundo en el horizonte educativo, facilitando el diálogo intercultural.

Para ello, primero se retomarán algunos principios analíticos ofrecidos por la teoría decolonial y con ellos hará una crítica al papel hegemónico de la escritura alfabética, pues se creyó que todos los demás códigos siempre le fueron subsidiarios e inclusive menos valiosos, inferiores en lo referente a sus posibilidades comunicativas. Es necesario reconocer que la escritura alfabética continúa teniendo una gran dignidad, pues desde hace tiempo es usual considerarla como uno de los pilares sobre los cuales Occidente se erigió como una de las civilizaciones, culturalmente, más “avanzadas”. Según tales principios, otros códigos debieron ser vistos como menos científicos, menos modernos y más simples: lo cual sería prueba indiscutible del atraso y la barbaridad de las otras sociedades.

El siguiente paso será exponer en perspectiva genealógica los elementos de la alfabetización indagados por los diversos investigadores sociales y enseñar la fractura que se da en el paso a la pedagogía de las multialfabetizaciones y el discurso multimodal, de carácter relativista y múltiple, frente a “la alfabetización” como paradigma rígido y oficial. Varios autores se han acercado a diferentes etnias y los resultados de sus indagaciones ponen en cuestión la supuesta supremacía científica, estética y democrática de la escritura alfabética: se mostrará el surgimiento de diversas hipótesis cuya influencia aporta a la tesis de una alfabetización contemporánea descentralizada del alfabeto.

La producción intelectual de las escuelas inglesa-norteamericana y brasileña sirve para elaborar un concepto más amplio, o si se quiere, incluyente, de alfabetización para las comunidades de América: si en un principio se concibió al alfabeto como

un sujeto equipado con la habilidad para el manejo funcional del código escrito alfabético, ahora se propone que este sea un entendido en los discursos de su cultura y los soportes materiales a través de los cuales estos circulan; además de estar al tanto de la dinámica social de su medio y ser apto para proponer soluciones a problemáticas sociales concretas. Se hablará de la teoría del discurso multimodal y las reflexiones que, desde la pedagogía de los multialfabetismos, consideran la lectura y escritura como prácticas social e históricamente localizadas; mediante un análisis de esta teoría es posible mostrar cómo puede ser útil a la hora de decolonizar prácticas interculturales de lectura y escritura. Finalmente, se evidenciará que para significar tales prácticas es imperativo analizar el sentido social de la lectura y la escritura, pues se debe reconocer en la alfabetización un papel activo como constructora de sociedad, no solamente como la formación de habilidades para manejar cualesquiera códigos lingüísticos o la apropiación de algunos discursos sobre “la” cultura.

HABLAR DE “EL ALFABETISMO” ¿ES UN ETNOCENTRISMO?

Para empezar se expondrá cuál es proyecto investigativo de los principales teóricos decoloniales y, en seguida, cómo estas preocupaciones concuerdan con las posibilidades que ofrece la teoría de las multialfabetizaciones en tanto permite problematizar y proponer metodologías para la reformulación de las prácticas educativas. Básicamente, son cuatro los referentes nucleares que sirven de hilo conductor a la teoría decolonial: la negación de la coetaneidad del tiempo, la imbricación entre capitalismo y cultura, el diálogo con formas no occidentales de conocer y el pensamiento heterárquico (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007). El primer elemento hace referencia a la arraigada noción antropológica de progreso social, cuya cientificidad sirvió como base a la ingeniería social que implementarían los Estados durante finales del siglo XIX e inicios del XX:

La negación de la simultaneidad epistémica, esto es, la coexistencia en el tiempo y el espacio de diferentes formas de producir conocimientos crea un doble mecanismo ideológico. En primer lugar, al no compartir el mismo tiempo histórico y vivir en diferentes espacios geográficos, el destino de cada región es concebido como no relacionado con ningún otro^[2]. En segundo lugar, Europa/Euro-Norteamérica son pensadas como viviendo una etapa de desarrollo (cognitivo, tecnológico y social) más “avanzada” que el resto del mundo, con lo cual surge la idea de superioridad de la forma de vida occidental sobre las demás (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 15).

Esta creencia ha estado muy arraigada en Occidente, en donde, por supuesto, la escritura cumple un papel fundamental. La lectura y la escritura alfabéticas occidentales, antiguamente, adquirieron sus principales rasgos como parte del saber de una profesión (en el sentido de oficio), únicamente reservado a los escribas, quienes poseían el conocimiento sobre la técnica de grabado: esto implicaba que al ser técnicos de la escritura, no controlaban el discurso que reproducían, pues este era potestad de las sacras autoridades; el grabado era un trabajo artístico cuyo rigor era aprendido en escuelas especiales para ello (Ferreiro, 2005). Dicha tradición se mantuvo más o menos intacta hasta la invención de la imprenta, que trajo consigo la aparente democratización del acceso a la escritura. Con la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre*, la lectura y escritura pasaron de ser un signo de distinción social a ser una obligación para toda persona que se preciase de ser ciudadana: quien no manejara esta tecnología no podía acceder a los derechos de todo ciudadano (Ferreiro, 2005). Estos dos momentos, de centralismo y democratización, conducen a ver que “los verbos leer y escribir no tienen una definición unívoca. Son verbos que remiten a construcciones sociales,

2 Este mecanismo ideológico hace referencia a la teoría del sistema-mundo moderno colonial.

a actividades socialmente definidas” (Ferreiro, 2005, p. 41). Aun así, una gran parte de las prácticas del paradigma antiguo se mantuvieron hasta el punto de oscurecer el hecho de que la escritura alfabética es un recurso semiótico igualmente significativo con respecto a otros como el tejido, la pintura, la escultura, la música, la corporalidad y la oralidad. En seguida, con el segundo elemento, se verá cómo Occidente ha creado un culto respecto a la escritura alfabética, y ha legitimado una supuesta superioridad con la cual se han subordinado otras prácticas de escritura igualmente eficientes en comunidades locales³.

Este segundo elemento resalta la necesidad de interrelacionar las categorías economicistas y culturalistas que construyeron la teoría del sistema-mundo y las teorías poscoloniales de corte norteamericano, respectivamente. Por un lado, están los postulados de que el sistema capitalista está interrelacionado en un orden global y, por otro, resuenan los razonamientos sobre el papel del lenguaje en la construcción discursiva de lo social que había sido subsumida por la reputación que siempre tuvo el materialismo (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007). Aunque, para los teóricos decoloniales, ambas adolecen de algunas dificultades: los primeros no logran conjurar en su teorización los elementos aportados por los estudios semióticos sobre la cultura, ni los segundos pueden explicar las relaciones coloniales del sistema capitalista de producción a nivel macrosocial; a lo cual la teoría decolonial sí responde entretejiendo, y no derivando, unos y otros procesos (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007). La tesis del sistema-mundo explicaría que el génesis del colonialismo económico, y también el lingüístico, debe buscarse en la expansión imperialista de la Europa moderna y su consolidación mediante la implementación del modo de producción capitalista, con todo el sistema simbólico de poder aparejado a la grafía:

[E]ntre los siglos VIII y XIX se usa la escritura romana para escribir en las lenguas vulgares europeas. Este paso fue decisivo porque precisamente las potencias coloniales de los siglos posteriores (Francia, Inglaterra, España y Portugal) se encargaron de llevar el alfabeto romano a los rincones más escondidos del mundo. En efecto, la extensión de la escritura romana a América, África, Asia y Oceanía está determinada por la expansión colonial (Moreno, 2005, p. 48).

En el caso estrictamente educativo se puede ver que la noción de fracaso escolar, o analfabetismo, nació aparejada con la expansión democratizadora de la escuela para los proletarios (factor económico) por parte de las élites letradas (factor cultural), quienes se encargaban —por derecho natural— de domesticar y culturizar al salvaje; bien fuera a través del diagnóstico e intervención de los problemas individuales (años sesenta) o bien fuese mediante la intervención del medio social del individuo, es decir, la cuestión familiar y urbana de las grandes metrópolis (años setenta). Actualmente, el debate intenta definir quiénes son los letrados e iletrados con base en sus habilidades en prácticas *reales* de lectura y escritura (Ferreiro, 2005). Estará condenado al fracaso quien no maneje los “elementos básicos” que hacen al ciudadano un ser letrado apto para conducirse eficientemente en la sociedad contemporánea: ahora el lector debe, además de interiorizar y reproducir el código, ser capaz de buscar, seleccionar y procesar la información más adecuada para actuar sobre su ambiente inmediato. La imbricación de los mercados nacionales a nivel mundial implica que los gobiernos deberán invertir más en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para mantenerse interconectados, y no perderle pista a las demandas de innovación; esto necesariamente obliga a que los sujetos deban actualizarse no solamente en los viejos métodos de decodificación alfabética, sino también deben darle paso a un alfabetismo en las nuevas TIC (Bawden, 2008). Esto significa que el analfabetismo es un fenómeno surgido del mismo

3 Por oposición a la idea de una aldea global interconectada y avasallada de necesidades formativas.

concepto de alfabetismo y no un problema pre-existente que deba ser resuelto simplemente con un mejor refinamiento de los métodos e instrumentos para abordar la realidad empírica.

El tercer elemento se postula porque, ante esta realidad, “necesitamos encontrar nuevos conceptos y un nuevo lenguaje que dé cuenta de la complejidad de las jerarquías de género, raza, clase, sexualidad, conocimiento y espiritualidad dentro de los procesos geopolíticos, geoculturales y geoeconómicos del sistema-mundo” (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 17). En otras palabras, debemos estudiar cuidadosamente los contextos sociales e históricos en los cuales surgen las prácticas de lectura y escritura para proponer soluciones que rebasen las limitaciones del alfabetismo grafocéntrico. La inclusión de nuevas prácticas y objetivos representa un gran problema para la alfabetización escolar tradicional, pues se podría argumentar que, a pesar de su novedad, el objeto de esta sigue estando en casi todos los hechos humanos: el deber de la educación ha sido, en los primeros años, potenciar la capacidad de individuo para manejar un código, cuya función cumple la escolarización básica; y luego, en la educación superior, utilizar estos conocimientos para insertar al individuo en el manejo de textos especializados (Olson, 1998). Una de sus consecuencias ha sido la iniciación de una gran “cruzada” contra el analfabetismo y la eventual reformulación de sus limitaciones para implementar cambios en los sistemas educativos. “Durante trescientos años, los occidentales hemos atribuido nuestra supuesta superioridad cultural respecto de nuestros ancestros iletrados, así como respecto de nuestros vecinos no occidentales, a nuestro acceso a un simple artefacto tecnológico: un sistema alfabético de escritura” (Olson, 1998, p. 22). Otra de sus secuelas, y quizá la más llamativa, es la serie de creencias y suposiciones que se extrapolaron de estas a los diversos niveles sociales, tanto en la producción científica como la enseñanza escolarizada de las disciplinas: se debe desistir en creer que las técnicas de lectura, escritura y las de operaciones

matemáticas (saberes indispensables de cualquier alfabeto) cumplen un papel transformador por sí mismas (Olson, 1998).

Por la importancia de su crítica al sentido tradicional de la escritura, nos detendremos un poco para examinar estas tesis. David Olson (1998) propone seis mitos acerca del grafocentrismo, como es llamado este prejuicio, sobre los cuales la alfabetización erigió toda su estructura conceptual y dio como resultado la determinación de las “buenas prácticas” para la escolarización de la humanidad. El primero es aquel en el cual se dice que *la escritura es la transcripción del habla*, cuya suposición se basa en que todo texto alfabético escrito puede ser vocalizado: sin embargo, se olvida que gran parte de la potencialidad expresiva del mensaje, y del texto, queda excluido de la escritura y por tanto no es un simple reflejo de la oralidad. El segundo mito es el que afirma *la superioridad de la escritura respecto del habla*: la escritura es un símbolo de precisión y poder que debe ser aprendido para corregir la imprecisión y desorden de la lengua escrita. Los gramáticos heredaron esta concepción al comparatismo y también a cierta tradición de la lingüística, que debió encasillar la riqueza estructural del lenguaje en las fórmulas más estables de la lengua escrita para su análisis y no porque esto significara una descripción más auténtica.

El tercer mito es *la superioridad tecnológica del sistema alfabético de escritura* que se le atribuye al genio de Grecia y Roma: según este mito, la correspondencia sonido-grafía es uno de los mayores logros de evolución cultural en la antigüedad y sirvió para diferenciar a los pueblos civilizados de los bárbaros, como los chinos, egipcios o mesoamericanos. Todos aquellos poseedores de sistemas de escritura silábica y pictográfica no serían otra cosa que diferentes estadios intermedios en el camino hacia la escritura alfabética, manifestaciones de subdesarrollo o estadios prealfabéticos. El cuarto mito es el de *la escritura alfabética como órgano de progreso social*, pues alto nivel de alfabetización es sinónimo de vigorosas instituciones

sociales y democráticas; el analfabetismo (como el del “Tercer Mundo”) es un peligro equiparable a una plaga que se expande por toda la sociedad: a pesar de estas aseveraciones, investigadores demuestran que la escritura ha servido más como un recurso de dominación, pues “los pedidos recientes de mejoras en las habilidades básicas, tanto en Canadá como en Estados Unidos y Gran Bretaña, provienen en su mayor parte de empleadores del ámbito de los negocios o la industria antes que de los propios trabajadores” (Olson, 1998, p. 30). El quinto mito es *la escritura como instrumento de desarrollo cultural y científico* que tiende a creer en la deuda de la filosofía, la ciencia, la justicia y la medicina, hacia la escritura; todo lo demás es superstición, mitología, magia. No obstante, los estudios antropológicos han demostrado que existen culturas orales igualmente sofisticadas y eso, por ende, polemiza la relación directamente proporcional establecida entre desarrollo científico y escritura.

Finalmente, el sexto mito afirma que *la cultura escrita es un instrumento de desarrollo cognitivo, del mismo modo en que lo era del desarrollo cultural*; por tanto, el conocimiento legítimo solamente puede ser construido tanto por medio de los libros como en el espacio privilegiado para ello, esto es, la escuela. Pero, “El conocimiento puede comunicarse de diversas maneras: mediante el habla, la escritura, gráficos, diagramas, cintas de audio, videos. El papel de la escuela no es desplazar las percepciones y creencias del niño en edad preescolar, sino explicarlas y elaborarlas” (Olson, 1998, pp. 32-33) recurriendo a otros medios para la significación.

El cuarto elemento aportado por la teoría decolonial, pensamiento heterárquico, consiste en

un intento por conceptualizar las estructuras sociales con un nuevo lenguaje que desborda el paradigma de la ciencia social eurocéntrica heredado desde el siglo XIX. El viejo lenguaje es para sistemas cerrados, pues tiene una lógica única que determina

todo lo demás desde una sola jerarquía de poder. (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 18).

El presente texto centra sus esfuerzos en este último elemento, pues propone nominar otros fenómenos no considerados como escritura en el paradigma grafocéntrico. La delimitación de estos nuevos objetos parte de una crítica producida desde los estudios de campo cuyos resultados han deshecho lo que Brian Street llama “the illiterate prejudice” (Street, 2009). Con el desvanecimiento de este prejuicio, las investigaciones han dado una renovada envergadura a problemas otrora resueltos, aparentemente. Estos estudios apuntan en cinco direcciones sobre las cuales se podría profundizar el estudio de los alfabetismos contemporáneos (Hull y Hernández, 2008):

1. Historia del alfabetismo: a) genealogía: continuidades y discontinuidades; b) estudio de los contextos de prácticas de lectura y escritura.
2. Tecnologías de la palabra: a) transformación de la oralidad en otros actos comunicativos (libros, computadores, pinturas, etc.).
3. Alfabetismos a través de culturas y lenguajes: a) diversidades de práctica; b) aprendizaje de lenguas y globalización.
4. Alfabetismo y desarrollo: a) naturaleza del aprendizaje en los niños; b) recursos humanos.
5. Investigación/práctica: a) New London Group: pedagogías multimodales; b) uso de un alfabetismo descontextualizado.

La etnografía del alfabetismo, disciplina en la cual se inscriben dichos trabajos de campo, es un enfoque investigativo que aporta valiosa evidencia para la desnaturalización de las prácticas y discursos comúnmente aceptados mostrando su cara colonial y etnocentrista. Mike Baynham clasifica en tres las generaciones más importantes de la etnografía del alfabetismo: a) primera generación: Street, Scribner y Cole y Heath; b) segunda generación Prinsloo y Breier, Besnier, Kulick y Stroud, Barton y Hamilton; y c) tercera generación Baynham,

Maddox y Hull y Schultz (Street, 2009). La primera orienta su atención hacia la pedagogía de la alfabetización en contextos educativos; la segunda intenta definir el alfabetismo en un periodo donde irrumpen los textos y discursos multimodales; y la tercera se enfoca en desentrañar cómo y por qué algunos diseños locales han pasado a ser imperativos globales: esto se hace a través del estudio de las alfabetizaciones y tensiones entre estas que se producen en la escuela, los potenciales semióticos de los textos multimodales y la exploración de otros alfabetismos fuera de la escuela que puedan ayudar en el proceso educativo (Street, 2009).

Sin embargo, la etnografía del alfabetismo en su enfoque descriptivo, por sí sola, no explica cómo se puede negociar el significado en una sociedad democrática e intercultural. Así las cosas, es preciso centrar la atención en uno de sus enfoques entre cuyos requisitos se encuentre el tener mecanismos para poder explicar cómo es posible la comunicación mediante diversos lenguajes sin discriminarlos negativamente; y, asimismo, de qué manera se puede potenciar la equidad cultural mediante la transformación de la práctica educativa. A continuación se muestra cómo la teoría del discurso multimodal y la pedagogía de los multialfabetismos satisfacen estas condiciones.

GENEALOGÍA DE LOS MULTIALFABETISMOS

El carácter sintético ofrecido por la pedagogía de las multialfabetizaciones se reconocerá mediante un análisis histórico de los estudios sobre el alfabetismo, el cual permitirá detallar en qué medida esta ofrece una concepción holística e inclusiva de diversas alfabetizaciones. Metodológicamente, la genealogía sirve para reconsiderar la visión historicista que se tuvo sobre el alfabetismo por mucho tiempo, además, permite mostrar la coexistencia de diversas teorías con desarrollos paralelos y algunos puntos de contacto o divergencia que aportan elementos para construir proyectos de alfabetización culturalmente situados. De las tres

tradiciones investigativas esbozadas, ampliaremos el enfoque multimodal por tratarse del más adecuado a las necesidades propuestas al inicio de este escrito: plantear algunos elementos para una teoría de la alfabetización desde una mirada decolonial. Un autor que sintetiza este recorrido es Brian Street, quien clasifica tres grandes tradiciones en las cuales se agrupan los significados posibles para encaminarse en estudios sobre los alfabetismos (*literacy studies*). Se contrastarán estas investigaciones con las que se realizaron para dar forma al concepto de *letramento*, en Brasil, cuya importancia vale la pena resaltar por razones de índole histórica y política.

La primera tradición, dice Street, se caracteriza por referirse al alfabetismo como un *aprendizaje individual* que puede ser desarrollado independientemente de los factores contextuales, entre sus teóricos más destacados encontramos a Adams y Snow (Street, 2009). La segunda tradición señala que el alfabetismo está determinado por las relaciones sociales de los contextos donde ocurren las prácticas de lectura y escritura; entre sus representantes destacados están Scribner y Cole, Street y Rogers. Este segundo programa investigativo obtuvo gran parte de su fundamentación en trabajos de antropólogos y psicólogos que intentaron explicar cómo aprendían los *grupos humanos*, y cómo los roles sociales se convertían en objeto de aprendizaje. Aunque la comunidad científica, desde ese entonces, nunca ha tenido criterios unívocos, Street (2009) los clasifica como formalistas y relativistas. La tercera gran tradición intenta superar este dualismo (así como la teoría decolonial hace lo propio) y se enmarca en los estudios multimodales cuya base es la semiótica social de Halliday. Esta escuela propone hablar de múltiples alfabetizaciones y sus representantes destacados son Cope y Kalantzis y Van Leeuwen y Kress (Street, 2009). La alfabetización multimodal tiene dos vertientes: la primera propuesta, de Cope y Kalantzis, caracteriza diversos alfabetismos, entendidos como la adopción de diferentes habilidades para desentrañar, comprender y producir diversos textos, de acuerdo con una tipología socialmente establecida (Bautista, 2007).

Por otro lado, el New London Group, que constituye un segundo enfoque, enriquece esta clasificación con base en dos supuestos fundamentales: el alfabetismo es una práctica social y política; y, a su vez, se desenvuelve mediante comunicación multimodal (Hull y Hernández, 2008). Se puede decir que las investigaciones sobre el alfabetismo durante los últimos treinta años se han caracterizado por conseguir mayor transitoriedad, fluidez y promoción de la multiplicidad, hasta el punto de referirse a multialfabetismos. Estos últimos dependen de las prácticas sociales en donde se produce significado y de las herramientas tecnológicas o materiales a la mano que permitan hacerlo circular por la comunidad. Para Williams (2004, citado en Hull y Hernández, 2008) hay dos tipos de práctica social: las de dominio estrecho que se identifican a menudo con las habilidades individuales (ámbito privado) de lectura y escritura; y las de dominio amplio (ámbito público) que admiten tener en cuenta el proceso de producción y recepción de los textos como parte de la alfabetización, cuya relación de dependencia se establece con los contextos culturales, sociales e históricos. Los *New Literacy Studies*, priorizan esta última mirada, mucho más dependiente de la interdisciplinariedad (Gee, 1996; Street, 1993, citados en Hull y Hernández, 2008).

Con el objetivo de ser consecuente con la reflexión decolonial, conviene situar la mirada en el contexto latinoamericano, donde la realidad se ha desenvuelto de una manera particular que marca diferencia con respecto Europa y Norteamérica, cuna de los estudios del discurso multimodal. Brasil es un país donde estas reflexiones han sido muy fructíferas, utilizando el trabajo interdisciplinar desarrollado en ese asunto, adoptando su propio matiz y respondiendo conforme a sus necesidades en el contexto latinoamericano, crearon el término *letramento* (Soares, 1998). La historia del concepto viene de mucho más atrás, y se dice que procede del inglés *literacy*. A pesar del origen anglosajón de esta palabra, los brasileños notan que hay diferencias entre uno y otro que se

deben explicitar; son importantes en tanto afectan la política y la práctica educativas. En Francia (*illettrisme*) y Portugal (*literacia*) el contexto es distinto, porque estos países han tenido altos porcentajes de escolarización; mientras que en Brasil y en Latinoamérica esta fue durante mucho tiempo e incluso recientemente un privilegio de unos pocos (Soares, 2004).

En este orden de ideas, *literacy* fue evaluado en los países industrializados como la capacidad de *hacer cosas con los textos* en situaciones concretas, pues se sobreentendía que esta población ya tenía conocimiento del código escrito debido a los altos índices de escolaridad básica, como por ejemplo en Reino Unido o Australia (Soares, 2004). Esta herencia norteamericana y europea se convirtió en un problema pedagógico en las escuelas brasileñas, pues se adoptó toda la teoría de corte cognitivista, descuidando los métodos concretos de lectoescritura alfabética basados en la decodificación lingüística, aunque ambos paradigmas de entrada nunca fuesen incompatibles (Soares, 2004). Lo importante en la diferenciación entre alfabetización (en su visión tradicional) y *letramento*, que proponen los brasileños, es recordar que a pesar de la necesidad de descentralizar la alfabetización grafocentrista, es evidente que *tampoco se puede descuidar la posibilidad de manejar la escritura alfabética*; no es razonable ni tampoco opcional imponer otro código para cumplir las mismas funciones coloniales atribuidas a la escritura alfabética. Para las diversas culturas, es poco estratégico ensimismarse en sus escrituras particulares y descuidar sus relaciones con la sociedad globalizada, en caso de que esto pudiera hacerse tan fácilmente; la solución no es implantar forzosamente otro código e institucionalizar prácticas lectoescritoras determinadas para reemplazar las existentes, pues de cierta manera la escritura alfabética es eficiente en ciertos escenarios, mas no en todos ellos. Para ello se propone la alfabetización multimodal como teoría pertinente, pues responde a los problemas planteados en el contexto latinoamericano.

Recapitulando: en estas líneas se mostró cómo la alfabetización en su perspectiva social recoge una argumentación más inclusiva y abarcadora sobre la formación del sujeto, pues trata de reconocer la existencia de la comunicación en múltiples lenguajes, sin dar primacía a la lengua escrita; y busca explorar una idea de comunicación enriquecida a través de múltiples significados mediante los diversos lenguajes que pueden ser requeridos por un mismo mensaje. A continuación veremos específicamente cuál es la diferencia que marca la pedagogía de los multialfabetismos y el aporte que hace la alfabetización en lenguajes multimodales a una teoría decolonial sobre la alfabetización.

DE LA NOCIÓN DE ALFABETISMO GENERAL HACIA LAS MULTIALFABETIZACIONES EN PERSPECTIVA MULTIMODAL

La teoría del discurso multimodal y la pedagogía multialfabetizaciones, principalmente desarrolladas por los New Literacy Studies, no solamente explican el proceso de constitución y actuación en escenarios comunicativos, sino que muestra una serie de condiciones fundamentales para un proyecto pedagógico multimodal: la práctica situada, la instrucción pública (el estudiante sabe el qué, el cómo y el porqué se le enseña), un marco crítico y la imperiosa necesidad de transformar las prácticas (New London Group, 1996). En otro apartado, se ejemplificará cómo el discurso multimodal nos permite observar un objeto, v. gr. el tejido andino, como una práctica discursiva concreta, cuya dignidad de escritura fue puesta en cuestión durante mucho tiempo debido a los prejuicios ya anotados antes.

Se debe recordar que la alfabetización es un proceso que *define*: 1) una tecnología simbólica para representar palabras e ideas mediante signos gráficos, 2) la habilidad para leer tales signos, 3) las prácticas sociales y culturales que surgen alrededor de los usos de tal tecnología y 4) el proceso de conversión en alfabetizado o letrado mediante escolarización formal o informal (Hernández,

2008). Esta definición ampliada es necesaria debido a la gran confusión surgida por la permanente emergencia de nuevos conceptos y características atribuidas al alfabetismo, pues en gran parte las exigencias al medio educativo y la demanda del mercado moldea las necesidades hacia una incesante especialización. Por ejemplo, el estudio de los nuevos lenguajes de la informática y la alfabetización digital nos permite ver que las variables constitutivas en una época mudan a menudo, que se dejan de responder a las necesidades concretas siempre cambiantes; con el paso del tiempo se complejizan y requieren esfuerzos de integración y transposición de las barreras entre disciplinas que expliquen lo que sucede con el lenguaje en estos campos (Bawden, 2008; Manovich, 2005).

A pesar de la heterogeneidad de todas estas propuestas, se puede observar que concuerdan en que debe haber un conocimiento del código escrito específico, la lengua específica del código escrito (es decir, las reglas reguladoras del sistema); el lenguaje social propio para entender ciertos textos; la experiencia práctica que permita hacer de eso unos parámetros y valide la interpretación subjetiva de los textos, esto es, una comunidad de práctica; y la necesidad de manejar ciertos medios y tecnologías para ser alguien alfabetizado (Hernández, 2008). Se debe resaltar en estas definiciones que es la emergencia del contexto de práctica en donde la alfabetización adquiere un sentido pleno, pues, como se ha enfatizado, quiere cambiarse el prejuicio de la alfabetización universal válida para todos los lugares geoculturales y espacios simbólicos.

Conviene recordar que la lingüística aportó a la educación en lenguaje desde dos áreas interdisciplinarias diferentes pero complementarias: la psicolingüística y la sociolingüística (Manghi, 2007). Mientras la primera centra su atención en las habilidades lingüísticas innatas, la segunda se enfoca en la actuación patente que se hace con el discurso. La primera es una herencia del generativismo chomskiano, en especial de su aspecto transformacional, que versa acerca de la competencia en las

reglas de la lengua. La segunda, con enfoque social, nace con Malinowski quien atribuye a la lengua estas propiedades: existencia en tanto se usa, ubicación topológica en el orden social y cultural, y un contexto cultural y situacional que rodea todo acto de enunciación. Firth retomó las enseñanzas de este último, quien fuera su maestro, e intentó darle forma a su propia teoría sobre el contexto; Hymes propone la competencia comunicativa, gracias a la importancia del trabajo de campo, y con esto las ciencias sociales ven nacer la etnografía del habla; Halliday también reflexiona sobre las relaciones entre texto, contexto e interacción: propone hablar de una semiótica social, no para descomponer el signo en sus partes constitutivas, sino para estudiar las redes de significado entre diversos niveles (Manghi, 2007). La semiótica social o lingüística sistémico-funcional permite entender la interacción social en su complejidad, ya no sometida rígidamente a un generativismo formalista o a un funcionalismo/estructuralismo antropológicos.

La corriente inaugurada por Halliday está en consonancia con nuevas perspectivas (lingüística crítica, estudios del discurso y críticos el discurso) que reaccionan contra el positivismo, los estructuralismos y los estudios clásicos sobre la comunicación (Pardo, 2012). El concepto de discurso se vuelve uno de los ejes centrales en la producción de conocimiento y abre paso a la interdisciplinariedad en las ciencias humanas y sociales: el discurso no solamente es palabra escrita o dicha, sino también acciones que son interpretadas, maneras de organizar significados para afectar la cotidianidad social (Pardo, 2012). La globalización y las TIC formulan nuevos recursos semióticos, es decir, instrumentos y materiales disponibles para crear significado que inciden profundamente en la dinámica comunicativa y los modos de representación social, aunque no sean la única o la mejor materia disponible para significar. Los fenómenos discursivos deben ser el objeto de un riguroso análisis que permita explicar cómo la creación de los signos sirve a la estructuración de esquemas cognitivos: modelos culturales, ideologías y representaciones

sociales. Asimismo, cómo se utilizan ciertas modalidades semiodiscursivas para lograr ciertos efectos (Pardo, 2012).

La comunicación multimodal está fundamentada y se adecúa a esta visión, porque va más allá de los límites de la expresión lingüística, una especie de código discreto, y se define como la disponibilidad de variados recursos semióticos para comunicar: existen procesos de comunicación en tanto se pretenda crear significado. Un texto es multimodal cuando en un mismo mensaje se hace uso de más de un recurso semiótico para significar. El academicismo en la cultura escrita ha querido hacer parecer como si el texto escrito abarcara todo el significado, subordinando los demás objetos semióticos a un papel secundario; esta preferencia ha ido perdiendo terreno en la comunicación de la sociedad globalizada (Manghi, 2011; Kress, 2005). La erudición de la palabra escrita es rebasada cuando la semiótica social considera que los recursos semióticos para significar son dependientes de la historia y la cultura. En lugar de hablar de reglas o códigos, es más acertado hacerlo de prácticas y recursos; significa validar cualquier elemento como potencial depositario de significado: la traducción exacta de un código a otro es simplemente imposible, porque es necesario reconocer la diversidad de potencial de significado, o *especialización funcional* en términos multimodales (Kress, 2005). En esta clase de textos, cada medio aporta una porción de significado y la construcción global queda reservada para el lector (Manghi, 2011). El discurso, más allá de ser un objeto meramente lingüístico establecido al cual se recurre para extraer de allí un significado canónico, es una forma de conocimiento socialmente situado que contiene aspectos formales y culturales (Williamson, 2005).

Williamson (2005) retoma a Kress y Van Leeuwen para explicar cómo es posible que el discurso multimodal funcione como un proceso, con sus respectivos pasos, y no como una entidad terminada en sí: diseño, producción y distribución son los momentos por los cuales atraviesa un conjunto de significados en su discurrir por la sociedad.

Como se puede ver, los discursos, como los encara la alfabetización multimodal, van más allá del aprendizaje de códigos restringidos. Actualmente, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación son el ejemplo más claro de circulación de discursos multimodales: imagen, música y texto integrados en un solo mensaje cuya interpretación depende del conocimiento sobre los lenguajes adscritos a un mensaje y del análisis de contenido de los factores que lo componen.

Esta teoría delimita los objetos de enseñanza de una pedagogía de las multialfabetizaciones con base en la noción de discurso, no en la palabra o la oración, característica fundamental de un proyecto alfabetizador multimodal. El diseño de significado para Kress y Van Leeuwen es una configuración de discursos, a la vez que una interacción entre individuos y una combinación de modos. En otras palabras, un diseño es una selección entre la serie de discursos sobre un saber socialmente construido, cuyo objetivo está determinado por la intención de sus agentes (Williamson, 2005). En la producción de significado, este diseño (ideativo de carácter conceptual y social, retomando los conceptos de Halliday) se vincula con un dispositivo material, esto es, un medio físico y técnico que deviene *modo* cuando es explotado conscientemente por parte del diseñador. Por ejemplo: quien escoge determinados instrumentos musicales, vientos o cuerdas, para enriquecer la transmisión emocional de una melodía está utilizando ese modo, y no otro, de acuerdo con su conocimiento sobre las posibilidades expresivas de aquellos utensilios. El proceso de diseño y producción puede ser analizado a la luz del sentido real del enunciado, al momento de su distribución en la sociedad (Kress, 2005; Williamson, 2005).

Los recursos semióticos, desde la perspectiva de la semiótica social y el discurso multimodal confluyen en eventos comunicativos a través de medios escritos, digitales, cara a cara, visuales, sonoros, espaciales y proxémicos: es por esto que no debería pensarse en una sola alfabetización, sino en alfabetizaciones múltiples. Aprender un

significado es estudiar o comprender cómo se significa una cultura y por ende las formas de pensar su mundo (Manghi et al., 2013). La alfabetización multimodal, y en esto se aleja de la lingüística en estricto sentido, comprende: material escrito, material gráfico, modos corporales y materiales para la construcción de significado; es decir, un *modo*: “recurso semiótico social y cultural a partir del cual se constituyen significados” (González, 2013, p. 93). En el caso de la enseñanza, los recursos semióticos deben ser analizados con el fin de entender que toda comunicación humana implica una complejidad propia de acuerdo con un sistema de signos y cuya apreciación no siempre está a la mano, o que generalmente requiere de más información (cultural) para ser comprendida.

La alfabetización, una vez trasciende la página, permite la incursión de los lenguajes de la imagen, el sonido, el gesto-movimiento, interacción corporal y el espacio arquitectónico. La combinación e interrelación de esta clase de textos depende de los medios y modos, a su vez, del tiempo y espacio concretos donde se producen y donde se utilizan, como propusieron las teóricas del *letramento*.

En el siguiente apartado se ejemplificará la comunicación multimodal con una clase de objetos no considerados comúnmente como escritura; pero que, asumiendo la argumentación anterior, adquieren un sentido distinto a los ojos del investigador y que para el maestro alfabetizador abre posibilidades pedagógicas sugerentes. La apuesta por una alfabetización multimodal en perspectiva decolonial debe reconocer que estos lenguajes tienen toda una complejidad cultural, cuya comprensión tiene la potencia de develar un sentido trascendente, en oposición a la superficialidad en la cual incurren las industrias creativas y culturales impulsadas por la Unesco (Unesco, 1996, 2003, 2010; Žižek y Jameson, 1998); tal proceso puede hacerse con toda legitimidad mediante proyectos de alfabetización no excluyente cuya función es contener la violencia simbólica aparejada al prejuicio grafocéntrico.

DECOLONIZAR LA ALFABETIZACIÓN

En este último apartado se mostrará que, ampliado el concepto de escritura y de cultura escrita (generalmente asociado a lo estrictamente alfabético) hacia el de prácticas de escritura, puede avizorarse un horizonte de opciones variadas a la hora de encarar proyectos de alfabetización decolonial. Haciendo uso de la teoría multimodal del discurso, el corpus del siglo XXI para analizar el lenguaje adquiere una característica fundamental: la no linealidad. Cualquier estudio encauzado a moverse en el terreno de las multialfabetizaciones debe tener en cuenta que en el siglo XX se proponen una serie de nuevas miradas sobre los datos que servirán para extraer regularidades y continuidades, para formular teorías sobre fenómenos lingüísticos y semióticos. En otras palabras:

queremos enfocar la investigación empírica sistemática en nuestros campos en forma más dinámica, como la operación simultánea e impredecible de procesos que convergen y divergen en una constante oscilación entre equilibrio, casi desequilibrio y desequilibrio, entre simplificación, normalización y diversificación. En otras palabras, ya no queremos descartar como puro “ruido” la parte de nuestros datos que no se ajuste a esquemas lineales y unidireccionales diseñados para explicar un proceso lógico de cambio o evolución (Williamson, 2007, p. 209).

No se debe olvidar que:

No podemos utilizar una escritura para caracterizar una lengua; la escritura es un componente claramente cultural que se utiliza, como ocurre con la lengua oral o gestual, no solo para comunicar información, sino también para caracterizar y mostrar nuestra individualidad social y cultural y para diferenciarnos de, o identificarnos con, los demás cultural o religiosamente (Moreno, 2005, p. 10).

Durante la época de la Colonia, la noción alfabética de la escritura en el imperio español

impidió ver cualquier producción escrita indígena al identificar estas con lo artificioso y lo estrictamente oral:

Se dice frecuentemente que las culturas indígenas del ámbito andino son culturas orales. Con ello se quiere hacer referencia a la fuerza de la comunicabilidad, por parte de sus hablantes, en el desempeño oral y no en la tradición escrita. Esta afirmación tiene bastante de cierto pero también es reduccionista (Garcés y Sánchez, 2014, p. 13).

Esta situación puso límite a las observaciones de los estudiosos sobre la relevancia de los datos, pues los parámetros de entonces (y aún de ahora) debían parecerse a la producción alfabética establecida. El español José de Acosta, encargado por la Corona para el estudio de las culturas indígenas, por ejemplo, no consideró los *kipus* como escritura, pues carecían de caracteres alfabéticos; aunque, básicamente, cumplían las mismas funciones sociales, según sus propias descripciones. La gente de la denominada “alta cultura” en ese entonces no asociaba la escritura a cosa distinta de signos alfabéticos marcados sobre una superficie de papel, mientras los *kipus* mantuvieron su función en la marginalidad de la “baja cultura” (Garcés y Sánchez, 2014); en consecuencia, la definición y las implicaciones culturales de la escritura siguieron este curso en el establecimiento de la diferenciación social entre etnias, que todavía son visibles hoy. Es importante recordar que Acosta, al igual que los intelectuales de su época, no tenía un concepto positivo del grabado, el dibujo o la pintura, pues esa clase de libros era para gente de poca valía, brutos y legos; las ilustraciones y el material pictográfico, para la Europa de entonces, cumplían una simple función decorativa (Kress, 2005). Desde luego se creyó que los tejidos andinos tenían una función únicamente mnemotécnica y no servían más que como material de apoyo para memorizar el catecismo. Sin embargo, esta tesis solo fue reconsiderada hasta la emergencia de la antropología moderna.

En 1911, Franz Tamayo decodificó un cuero encontrado en el lago Titicaca mediante el mismo sistema aplicado a la escritura azteca; el resultado arrojó que se trataba de algunos rezos cristianos renarrados en el lenguaje y la mitología propias de la tribu, pero codificadas en su particular escritura ideográfica. De ello se deduce que no cumplía solo una función meramente mnemotécnica, pues sus rasgos poseen una autonomía propia. Dick Ibarra, en 1953, realiza una cartografía de esta escritura en Bolivia y recoge una gama de materiales (modos tales como cuero, barro y papel) que ahora se encuentran en una colección del Instituto de Investigaciones Antropológicas y Museo de la Universidad Mayor de San Simón en Cochabamba (Garcés y Sánchez, 2014).

Estos elementos suscitan dos problemas para los investigadores: primero “dilucidar si es posible hablar de una auténtica escritura en referencia a la escritura ideográfica mostrada; en segundo, si estas ideografías constituyen algún tipo de evidencia sobre una posible tradición prehispánica” (Garcés y Sánchez, 2014, p. 34). Investigadores como Mitchel y Jaye insisten en que la escritura andina es un técnica auxiliar de memorización; otros como Mariño, Vich y Zavala y Street se inclinan a pensar que la escritura no viene dada de antemano y que sus usos son más bien relativos, razón por la cual no podría hablarse de un solo tipo de escritura, pues no existen leyes universales al respecto. En conclusión, lo que estaría en juego en este punto es el descubrimiento de un tipo de escritura oculta a los ojos de los investigadores en el seno de la disciplina de las ciencias del lenguaje, pues aún no se habría dado el cambio de paradigma necesario para observar estos objetos con otros ojos y darles su justo lugar (Garcés y Sánchez, 2014); aunque basta advertir que “si observamos la distribución de los sistemas de escritura hacia la segunda mitad del siglo XX, podremos comprobar que el alfabeto romano está implantado en gran parte del mundo” (Moreno, 2005, p. 47) y seguirá siendo difícil apartar la vista de la grafía.

La ruptura con este pensamiento hegemónico implica entender cómo la tradición educativa

institucionalizada siempre ha tenido como referente teleológico una idea de modelo pedagógico: el maestro necesita pensar cómo debe ajustar su práctica concreta para conseguir aquello que se espera de la educación, pues los objetivos ya están determinados por el Estado o las corporaciones que financian la formación del estudiantado. Por su parte, la pedagogía decolonial va de la mano de los movimientos de resistencia mismos, de las carencias y las necesidades; por ello no se mide con relación a un ideal abstracto universalmente válido, sino que parte de la experiencia sensible de las personas.

Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de luchas de concientización, afirmación y desalineación, y de sus bregas –ante la negación de su humanidad– de ser y hacerse humano (Walsh, 2013, p. 31).

Por lo tanto, la educación intercultural se da de manera contingente y ello exige dar cuenta de sus lenguajes con teorías igualmente flexibles, incluyentes y dialógicas como lo hace la teoría de las multialfabetizaciones: en el caso anterior, poder inventariar ese sistema de escritura ocultado en el tiempo y estudiarlo en las escuelas como parte del reconocimiento de la pluralidad étnica de los pueblos americanos. En otras palabras, alfabetizar contemporáneamente no puede identificarse solamente con la decodificación de un sistema alfabético de signos gráficos o el manejo eficiente de las computadoras; en sociedades interculturales como las latinoamericanas es preciso negociar el significado a través de diversos lenguajes, y la educación es un pretexto para propiciarlo mediante su recreación y estudio. Solamente de esta manera una pintura dejará de ser una simple copia de realidad empírica o una experimentación abstracta, la fotografía adquirirá su fuerza como un arte, un libro dejará de ser un simple depositario del saber y las formas de un vestido andino dejarán de ser ornatos para mostrar

en celebraciones folclóricas especiales que nadie comprende. Todo esto posee un sentido para significar la tradición, que como dice Walter Benjamin, se inscribe dentro de unos ritos y unos sentires vitales que nos tocan a todos como comunidad cuya actualidad es vigente y palpitante en la realidad social.

CONCLUSIONES

Una de las maneras de descentralizar el discurso sobre la alfabetización grafocéntrica es propiciar el reconocimiento de los lugares de enunciación en las propuestas formativas; para estas pretensiones, el esquema propuesto por la pedagogía de las multialfabetizaciones satisface las condiciones necesarias. La alfabetización multimodal reconoce el papel estratégico de la educación en las comunidades cuando dota a los discursos de fuerza expresiva y de potencia performativa adecuados a sus respectivos fines sociales; efectos entre los cuales podemos contar la censura o la alabanza de conductas y valores que nos atraviesan en la cotidianidad; búsqueda de adhesión a una postura política o generación de rechazo frente a otra cuando los sujetos tienen el deber ciudadano de decidir.

Dichos discursos generalmente están encarnados en toda la gama de medios materiales a disposición de las personas, y aprender a utilizarlos es un compromiso cuando se quieren hacer buenas elecciones: la educación se encarga de analizar los formatos en los cuales se maneja la información, lo que implica saber dónde, cómo y cuándo extraerla para manipularla en situaciones concretas de manera responsable y crítica. Las multialfabetizaciones son, en resumidas cuentas, una actitud receptiva a la infinidad de textos multimodales que nos atraviesan a diario.

Debido a la maleabilidad de los modos y los discursos, es utópico proponer una solución impercedera y terminantemente acabada sobre la alfabetización. Como se ha visto, la alfabetización universal como solución para todos los males sociales (en el transcurso del siglo XX) ha implosionado desde el punto de vista científico: la semiótica social

demolió, con su propuesta de los niveles del lenguaje (textual, ideativo e interpersonal), las esperanzas que la alfabetización tradicional tenía de satisfacer todas las necesidades explicativas sobre el lenguaje humano; y la emergencia del discurso, como nueva unidad de significado, evidenció las falencias de la enseñanza del lenguaje limitada a los niveles fonológico y morfosintáctico. Por otro lado, desde el punto de vista social, su expansión a las clases menos favorecidas no significó una mayor democratización del acceso a la educación, la salud o el empleo; por el contrario, ahondó las diferencias entre las culturas letradas y las no letradas al normalizar como política de Estado unas prácticas particulares obligadas para toda la población.

RECONOCIMIENTOS

El presente artículo es un avance de la investigación en proceso titulada “La escritura creativa y el discurso multimodal en el contexto escolar”, iniciada en octubre de 2014 y actualmente en curso, la cual se desarrolla en el grupo de investigación LECME (Lenguaje, Cultura y Medios), adscrito a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

REFERENCIAS

- Bautista, A. (2007). Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural. *Revista de Educación*, 343, 589-600. Universidad Complutense de Madrid.
- Bawden, D. (2008). *Origins and concepts of digital literacy*. En C. Lankshear y M. Knobel (Eds.) *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* (pp. 18-45). New York: Peter Lang Publishing.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En Autores (Eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-24). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Ferreiro, E. (2005). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir* (2ª reimp.). México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

- Garcés, F. y Sánchez, W. (2014). La colección de escrituras ideográficas andinas del Instituto de Investigaciones Antropológicas y Museo de la Universidad Mayor de San Simón INIAM-UMSS: una forma de narrar sin letras. Estudio introductorio. En *Escritura andina. Pictografía e ideografía en cuero y papel* (pp. 11-38). Universidad Mayor de San Simón: Cochabamba.
- González, J. (2013). Alfabetización multimodal: usos y posibilidades. *Campo Abierto*, 32(1), 91-113.
- Hernández, G. (2008). Alfabetización: teoría y práctica. *Decisio, Saberes para la acción en educación de adultos*, 21, 18-24.
- Hull, G. y Hernández, G. (2008). *Literacy*. En F. Hult y B. Spolsky (Eds.), *The Handbook of Educational Linguistics* (pp. 328-340). Singapore: Blackwell Publishing.
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Manghi, D. (2007). Enseñanza del uso de la lengua en la escuela. Reflexiones acerca de la lingüística aplicada a la educación. En *Actas del XVII Congreso SOCHIL, Investigación y Enseñanza de la Lingüística*. [En línea]. Recuperado de <https://brochagorda.files.wordpress.com/2008/07/acta-sochil-d-manghi-h2.pdf>
- Manghi, D. (2011). La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 11(25), 3-14. [En línea]. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2431/243129663005.pdf>
- Manghi, D., González, D., Echeverría, E., Marín, C., Rodríguez, P., y Guajardo, V. (2013). Leer para aprender a partir de textos multimodales: los materiales escolares como mediadores semióticos. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12(24), 77-91. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.
- Manovich, L. (2005). *El lenguaje de los nuevos medios. La imagen en la era digital*. Barcelona: Paidós.
- Moreno, J. C. (2005). *Las lenguas y sus escrituras: tipología, evolución e ideología*. Madrid: Síntesis.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60-92.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Pardo, N. (2012). *Discurso en la web: pobreza en Youtube*. Universidad Nacional de Colombia: Bogotá.
- Soares, M. (1998). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Soares, M. (2004). Letramento y alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 5-17.
- Street, B. (2009). Ethnography of writing and reading. En D. Olson y N. Torrance, (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 329-343). New York: Cambridge University Press.
- Unesco. (2010). *Políticas para la creatividad. Guía para el desarrollo de industrias culturales y creativas*. Buenos Aires.
- Unesco. (2003). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. Lima.
- Unesco. (1996). *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo* (versión resumida). París.
- Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial. Entrelazando caminos. En Autor (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, tomo I. Quito: Abya Yala.
- Williamson, R. (2005). ¿A qué llamamos discurso en una perspectiva multimodal? Los desafíos de una nueva semiótica. En *América Latina en su discurso. Actas del VI Congreso Latinoamericano de Estudios del Discurso*. [En línea]. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/55750982/Williamson-Dis-Cur-So-Multi-Modal>
- Williamson, R. (2007). El diseño de un corpus multimodal. *Revista Estudios de Lingüística Aplicada*, 46, 207-231. Unam.
- Žižek, S. y Jameson, F. (1998). *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.



Seminario Taller Creativo, Danza. Historias de vida en el hacer de una maestra

Creative Seminar-Workshop, Dance. Stories of life in a teacher's work

Martha Cecilia Palacios Manyoma¹

Para citar este artículo: Palacios, M. C. (2015). Seminario Taller Creativo, Danza. Historias de vida en el hacer de una maestra. *Enunciación*, 20(1), pp. 109-118.

Recibido: 15-abril-2015 / **Aprobado:** 20-junio-2015

Resumen

A partir de su historia de vida (microhistoria) la maestra busca encontrar las raíces de sus prácticas docentes con la danza en la formación de maestros en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, para reflexionar sobre ellas y enriquecerlas. La mueve una constante inquietud por saber de dónde viene su interés por la historia de los cuerpos, de las corporeidades y la subjetividad que los constituyen. En esta búsqueda centra su atención en las huellas de lo aprendido en el espacio de su hogar y en otros espacios de su vida para reflexionar cómo estos encuentros marcaron su cuerpo-corporeidad. Plantea una ruta de trabajo con la danza y la corporeidad que también tenga en cuenta a los estudiantes como sujetos con una historia y unas posibilidades expresivas propias.

Palabras clave: danza, corporeidad, expresión, historia y formación.

Abstract

Based on her life story (micro-story), the teacher seeks to find the roots of her teaching practices with the dance in the teacher training at Escuela Normal Superior Distrital Maria Montessori, to reflect on and enrich them. She is moved by a constant concern to know where her interest in the story of bodies, the corporealities and subjectivity that constitutes them comes from. In this search, she focuses her attention on the traces of what she learned in the space of her home and in other areas of her life to reflect on how these meetings marked her body-corporeality. She outlines a roadmap with both dance and corporeality which also considers the students as subjects with a story and their own expressive possibilities.

Keywords: dance, corporeality, expression, story and training.

¹ Magíster en Educación Artística de la Universidad Nacional de Colombia, especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Maestra del programa de formación complementaria Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Correos electrónicos: normalmariamontessori@gmail.com, mcpalaciosmanyoma@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Con este trabajo deseo comunicar a otros maestros aquellos saberes que he construido desde el área de Educación Artística, pues es desde mi práctica con la danza donde surge la necesidad de compartir mi experiencia como formadora de normalistas superiores (título académico que otorga la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori - Bogotá [ENSDMM]) a los maestros en formación), asumiendo una postura política desde la convicción de aquella maestra que ve la vida como un espiral girando en busca de una construcción colectiva, al encuentro de un acto expresivo que permita a sus estudiantes encontrarse con ellos mismos como sujetos críticos para crear y explorar su corporeidad con los otros a través de la danza, puesto que bailar implica detener la mirada frente a lo observado e hilar finamente las percepciones y sensaciones de cada sujeto. La danza aparece en el escenario poseída por el cuerpo del bailarín que goza y se mueve al ritmo de los sonidos musicales. El cuerpo es tomado en su autonomía total, en su expresión y sensibilidad; visto así, se convierte en una alternativa pedagógica de transformación.

Desde esta mirada se concibe que la percepción o conciencia del propio movimiento estimula la autoconfianza y la flexibilidad, lo que proporciona una mayor capacidad para manejar situaciones nuevas y solucionar problemas. La liberación de los movimientos corporales estimula el proceso intelectual y la capacidad creativa.

A lo largo de la historia podemos constatar que el control que se ejerce sobre el cuerpo muestra sus resultados en relaciones de docilidad – utilidad. Cuanto más obediente se muestra el cuerpo a las órdenes que vienen desde el exterior, más útil y más controlable es el ser humano. Se desarrolla así una “política de la coerción” que actúa sobre el cuerpo manipulando sus gestos y comportamientos. Podemos decir que se da origen a una “anatomía política” que, como tantas otras formas de control y represión, es un “mecanismo del poder” (Ostrower, 1977).

Es importante entender entonces la relevancia de la actitud corporal, ya sea para la reproducción del orden social, o como un acto emancipador, para la autocomprensión y desarrollo del sujeto. Optar por la búsqueda de nuevos caminos no es tan sencillo en medio de tantas presiones y desconocimientos frente al lenguaje de la danza. Sin embargo, a quienes estamos inmersos en el tema educativo nos corresponde continuar investigando sobre aquel cuerpo *que dice y se resiste* a recibir órdenes que aquietan la posibilidad de pensar.

La búsqueda del propio bailar es un acto de resistencia frente a la homogenización impuesta por la industria cultural que determina imágenes-movimiento estereotipados y construye una corporeidad que niega la historia cultural y personal del danzante.

La propuesta para la formación de un maestro que desea afrontar la corporeidad desde la danza se puede abordar desde la perspectiva de Rico (2012), quien plantea dos abordajes: desde lo biológico —el cuerpo que se tiene—, y desde aquel cuerpo construido a través de la experiencia de cada cual en el contexto cultural en que ha crecido —el cuerpo que se es—. A partir de este enunciado, el cuerpo es producto de la historia; está hecho del acervo cultural de los ancestros, es el fruto de un país y una época, y de manera más fina es el producto de un territorio con unas características sociales y geográficas particulares. Sin embargo, como cuerpo histórico se transforma según las nuevas experiencias, reflexiones y contextos que experimenta.

En la corporeidad vista desde la danza, cada cuerpo se piensa de manera diferente: como creador de su propia voz en la medida en que cobra conciencia de sí y de los otros en un espacio histórico y cultural. La educación artística en la escuela posibilita pensar otras perspectivas en las cuales no se reducen los sujetos solo al saber, sino que son pensados en su complejidad. La educación artística orientada desde la danza posibilita que el maestro reconozca la importancia de su cuerpo y su particularidad en relación con los otros.

Cuando en el danzar los movimientos y las sensaciones son actos conscientes, se despierta el reconocimiento propio. En ese despertar suceden tres actos de manera simultánea: se reconoce a sí mismo en sus potencialidades y limitaciones; se diferencia de los otros desde sus capacidades; y, por último, se apropia de unos saberes desde sus necesidades (Nussbaum, 2012). Cada sujeto en un encuentro dancístico busca horizontes desde los cuales crear una voz como sujeto para dialogar con otros desde su cuerpo.

METODOLOGÍA

Ahora bien, ¿qué camino seguir para la construcción de una corporeidad en la formación de maestros en la ENSDMM que tenga en cuenta los planteamientos anteriores?

Inicialmente y desde un enfoque cualitativo, esta propuesta es abordada desde la metodología de la microhistoria² (que es a su vez un planteamiento de la línea de investigación *Otra hoja de ruta para la educación artística*, de la Maestría en Educación Artística de la Universidad Nacional de Colombia). La microhistoria es una metodología de investigación que permite a través de la narración visibilizar lo que parece obvio.

Tomé conciencia de concepciones y prácticas de trabajo con mis estudiantes tras indagar los elementos que constituyen la historia de mi propia corporeidad y también replantear conceptos y enriquecer acciones pedagógicas para el maestro en formación desde la danza.

AL ENCUENTRO DE MI CORPOREIDAD

Desde la microhistoria es posible indagar acerca de esos espacios donde fuimos cuerpo y qué elementos de nuestra historia colectiva y personal se

2 El enfoque microhistórico aborda el problema de cómo acceder al conocimiento del pasado mediante diversos indicios, signos y síntomas. Es un procedimiento que toma lo particular como punto de partida (particular que es a menudo altamente específico e individual y sería imposible calificarse como caso típico) y procede a identificar su significado a la luz de su contexto específico.

reflejan en nuestras corporeidades actuales, entendida esta en la relación con los demás, con los espacios y con los objetos en los diferentes contextos que nos atraviesan: la familia, la escuela y el barrio, a través del cuerpo en una relación compleja: somos cuerpo y de la misma manera nuestro cuerpo es lo que somos (Rico, 2012). En esta estrecha relación hemos dejado de escuchar los sonidos y susurros de nuestra piel y su memoria para doblegarnos hacia los discursos que predominan en donde la voz del maestro (su corporeidad) está ausente. Es necesario entonces, para romper este cerco, abrirse hacia otros discursos que propicien la reflexión y permitan tanto en el maestro como en los estudiantes opciones diferentes para abordar su cuerpo (Pedraza, 2011).

MI HOGAR: UN CUERPO DE RESISTENCIA EN MOVIMIENTO

Comienzo por mirarme como una mujer en resistencia que se mueve haciendo un reconocimiento de sus ancestros y de la conservación de unas prácticas y rituales de mis raíces africanas, puesto que ellas están mucho más cerca de mi construcción de mujer como maestra afrocolombiana (nacé en Bogotá, me crié en Medellín, y mis padres eran chocoanos).

En mi hogar, el cuerpo fue tratado de manera cuidadosa y con mucho respeto. Existían como herencia de mis abuelos chocoanos rituales alrededor de su cuidado. A los niños recién nacidos se les hacía un rezo para protegerlos de cualquier daño. Toda nuestra familia era purgada una vez al año y se hacían ayunos de limpieza de manera periódica. El cuerpo en movimiento estaba presente en todas las celebraciones sociales, familiares y religiosas. Se bailaba y todos lo hacíamos.

Las hijas en el hogar aprendimos directamente de nuestros dos padres a jugar y danzar siguiendo el impulso del ritmo y la expresión natural. La enseñanza, como lo describe García (2007), tenía su centro en el hogar, y así mismo la formación de hábitos y valores. En mi familia tuve la oportunidad

de ser yo misma en un ambiente que si bien no estaba exento de conflictos, primaba el amor en la aceptación de la diferencia, en el abrazo y la complicidad de la mirada.

La oralidad se presentaba en el cuerpo de mi madre cuando en los refranes nos dejaba algo que aprender sobre la naturaleza, o en el caso de mi padre con sus narraciones de lo que le sucedía cuando sembraban arroz en La Troje (corregimiento de Quibdó, Chocó), o cuando él participaba tocando la marímbula en las valsadas por el río Atrato (a la manera de las carrozas terrestres de carnavales como el de Pasto), actividad de tradición en las fiestas de San Pacho.

Llego a Bogotá a hacerme maestra en la ENSD-MM (institución formadora de maestros). De seguro esta elección tiene relación con el hecho de que a mi casa llegaban muchas chocoanas que eran maestras y hablaban tan bonito de su profesión que eso me hizo enamorarme de lo que hago hoy. Sin embargo, tiempo después de iniciar mi oficio docente me sigo preguntando: ¿cómo es que llego a los otros? ¿Cómo es que en ellos se queda algo? Y entonces empieza mi memoria corporal a recordar en imágenes los espacios en movimiento de mi niñez.

Cuando recuerdo cómo aprendí a bailar, de inmediato se hace presente la imagen de mis progenitores, pues ambos incidieron en este sentir. Mi padre nos reunía a sus tres hijas en el patio de la casa y jugaba todo el tiempo con nosotras; nos contaba sobre los ritmos chocoanos (el abozao, el pichinde, el carpintero), bailábamos y debíamos pasar por debajo de un palo inclinando la espalda hacia atrás y otras maromas más³.

Realmente era muy divertido. De igual manera, recuerdo las tardes de un sábado o un domingo cuando nos reuníamos todos en la sala: mi papá ponía música en la radiola para bailar (salsa,

vallenato, porros, merengues de Ángel Viloría⁴) y, como éramos tres mujeres, entre nosotras bailábamos y los viejos también. Papá sólo nos decía que le cogiéramos *el golpe* a la música (manera de sentir el ritmo y expresarlo de forma natural con el cuerpo). No recuerdo que ellos nos pusieran a imitar su forma de moverse. Yo aprendí a conocer mi cuerpo en su interioridad y exterioridad de esa manera: escuchando los sonidos de la música con otros. Es desde esta experiencia de mi infancia que en mis prácticas busco que los estudiantes se expresen de manera natural, es decir, desde su historia y sus posibilidades buscando su propio “golpe”.

De otro lado, crecí en un lugar (Medellín) en donde fue necesario afirmarnos como familia y hacer resistencia de nuestra cultura afro en el espacio de la fiesta para el encuentro con los otros. Con el tiempo mi casa llegó a ser muy visitada por el cura del barrio, la rectora del colegio, las profesoras de la escuela en la que hice la primaria y por los chocoanos amigos y familiares. Tanta diversidad me permitió relacionarme con personas que deseaban ser ellas mismas a pesar de las circunstancias, y presenciar cómo las festividades convocaban el hablar y el existir en el barrio Girardot (ubicado al noroccidente de Medellín).

El sonido de clarinete, el bombardino y los platillos reunían al barrio en torno a la aceptación de una cultura diferente⁵ a la de ellos, y qué decir de la sabrosura del sancocho que a media noche detenía la música para deleitar esos sabores traídos de Quibdó.

Un cuerpo en la escuela

Para la misma época viví otras experiencias corporales en la escuela pública en la que estudié la primaria. El espacio del salón se organizaba de una manera particular: los pupitres se compartían,

3 Juegos tradicionales del Chocó en donde se hace formación musical y corporal de una manera natural y cotidiana fuera del espacio escolar.

4 Ángel Viloría integrante del *Conjunto Típico Cibaeño*, región de República Dominicana, intérprete del acordeón en el ritmo del merengue.

5 “La polka, la contradanza, y la danza llegaron de Europa; venían maestros que ensañaban estos bailes de salón. Pero la gente de la servidumbre, tanto en el chocó como aquí en Bogotá veían bailar esa gente. Para el Chocó y otros asentamientos de afros con esta relación se dio un mestizaje de estas formas de danza: de origen europeo, pero con rítmicas y movimientos corporales afro” (Entrevista al maestro Alberto Londoño, septiembre 25 de 2013).

siempre se tenía una compañera al lado, ya que solo estudiábamos niñas. El salón estaba organizado en cuatro filas.

La competencia entre nosotras se medía a través de resultados (las calificaciones) y se materializaban en el afecto o rechazo de la maestra. Ella, de acuerdo con nuestro rendimiento académico, nos ubicaba dependiendo de las materias perdidas. Quien no perdía ninguna se sentaba en la primera fila de los pupitres muy cerca a la imagen religiosa que se encontraba ubicada en la parte superior del tablero; pero las que no pasaban alguna materia eran ubicadas en las filas dos, tres y cuatro. En particular, por las materias que llevaba perdidas me correspondía casi siempre la última fila al lado de la ventana que daba al corredor (Escuela Sor Juana Inés de la Cruz, Medellín, 1971).

Para mantener el orden y obtener resultados la enseñanza lancasteriana o monitorial, recurría a los premios por los logros y castigos al error:

Los primeros eran otorgados a los estudiantes que mostraban excelente comportamiento y desempeño durante las clases y los certámenes públicos. Entre los premios se encontraban sumas de dinero, textos escolares y utensilios de uso personal. Los castigos eran empleados para corregir las malas costumbres y defectos. Eran motivo de castigo el irrespeto al maestro, el vocabulario impúdico, faltas contra la moral y la decencia. Como métodos de corrección se usó el causar dolor físico como palmetazos, azotes, férulas o también encierros para realizar alguna tarea bajo vigilancia o la utilización de gorros con letreros vergonzosos de acuerdo a la falta cometida (perezoso, distraído, burro, puerco), privación de vacaciones, reprensiones con los compañeros de testigos, todo ello con el fin de formar hábitos (Parra, 2007, p. 10).

El único que podía hablar era el maestro; las estudiantes lo hacíamos solo cuando se leía en voz alta o cuando la maestra preguntaba. El ambiente era de total quietud y de un silencio

impuesto agresivamente para una niña de apenas ocho años. No era la participación y la posibilidad de expresarse con libertad como había sucedido hasta ahora en mi casa. La obediencia era la nueva lección aprendida del modelo de la educación lancasteriana: no contestar a los mayores y aceptar castigos del maestro (todo era hecho por el bien del estudiante)⁶. Fue así como no pude participar del grupo de danzas de la institución como resultado de mis malas notas: una actividad muy importante para mí y que había realizado hasta el momento con mucha libertad se convertía ahora en un mecanismo de control, un cuerpo negado.

Situaciones como las que he contado más arriba, de señalamiento y discriminación que me sucedieron, fueron comunes en la historia de la educación de este país; desde ahí es posible hablar de la construcción de una corporeidad relacionada con la obediencia y la sumisión.

Más adelante, luego de terminar el grado once, tuve la posibilidad de estudiar en la Escuela Popular de Arte (EPA), ubicada en el barrio La Floresta, de Medellín, la carrera de danzas folclóricas (1983). Si bien no sabía la razón que me impulsaba, pues no tenía en ese momento conciencia de mi corporeidad, decidí continuar estudiando al superar el dolor de la quietud del cuerpo impuesta por la educación escolar que ya relaté, caracterizada por la exclusión, la negación y la burla; lo hice como una forma de revelarme buscando otras maneras de decir en este nuevo espacio que era más acorde con lo vivido en el seno familiar.

Al llegar a la EPA me encuentro con otro sitio donde se puede hacer resistencia (el primero fue el de mi familia), pues allí se hace un reconocimiento al cuerpo desde el territorio, desde la identidad ancestral. Con el maestro Jesús Mejía aprendí a hacer las primeras cartografías del

⁶ El castigo fue una herramienta de gobierno y coadyuvó a la crianza de los sujetos escolarizados y a la educación de la juventud, tanto en los Estados Unidos de Colombia como en el Estado Soberano de Antioquia (Ossa, 2010).

folclor colombiano, a conocer su organología (clasificación de los instrumentos por división político-geográfica) y la bromatología (historia de los alimentos propios de cada región). Con el maestro Alberto Londoño continuó la búsqueda de ese cuerpo que se podía expresar de una manera relacionada con su propia realidad en la oralidad y en los sonidos producidos en las regiones del territorio colombiano. Cuando él iniciaba contándonos la historia de cada ritmo que se baila, me permitía pensar que desde allí la corporeidad se manifestaba de otras maneras, con más apropiación; con él exploré lo que es la planimetría coreográfica.

Más adelante, estando en la misma institución, hago parte del grupo coreo-musical *Los canchimalos* (un pez pequeño que al ser tragado por uno más grande se lo puede comer todo por dentro y salir vivo). Y con el maestro Oscar Vahos (director del grupo) se amplía la posibilidad de hacer presencia en otros escenarios, de ser vista y reconocida como una bailarina que expresaba algo desde lo individual pero en colectivo; junto a él logramos representar las formas como en cada región del país se jugaba; así, recorrer los barrios populares de Medellín jugando nos dejaba una idea de estar haciendo presencia ante los otros desde el goce, en el disfrute de hacer resistencia a la adversidad producida por la carencia de políticas que favorecieran a algunos sectores de la ciudad.

Entre mi experiencia familiar y la de la EPA encuentro puntos de conexión con lo que actualmente estoy haciendo en mi práctica docente. Uno de ellos es una proximidad amorosa y espontánea con la música y con la danza. Igualmente, en ambos espacios de mi experiencia danzante, las músicas tradicionales colombianas y latinoamericanas fueron de gran importancia. Hoy estas expresiones ancestrales son materia de trabajo en mis clases, por ejemplo en el *Seminario taller creativo: danza*.

De otro lado, en mi casa —a través de la invitación de mi padre a “coger el golpe” de la música y llevarlo al cuerpo— pude experimentar una didáctica popular de gran riqueza en donde el desarrollo musical y corporal está ligado directamente al juego. Tomar conciencia de esta circunstancia privilegiada de mi historia personal da cuenta del origen de la preocupación que he mantenido a lo largo de mis años como docente de danza por que los chicos encuentren su propia corporeidad, es decir su propio golpe en un cuerpo con historia. Es desde el conocimiento puesto en la palabra escrita que es posible pensar el papel de la formación como un acto en el que nos construimos como sujetos de saber gracias a un movimiento en espiral en donde no hay un adelante y un atrás para apuntar a la construcción de colectividades diversas (Arendt, 1997)⁷.

PENSAR LA CORPOREIDAD EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN LA ENSDMM

El cuerpo es el espacio donde todo se instala o se transforma, lugar de vida y muerte, posibilidad de construcción para poder estar con los otros.

Frente a una relación coercitiva del cuerpo del estudiante, abogo por una propuesta que involucre la danza y el cuerpo, orientada más hacia el autorreconocimiento y la libertad. Esta postura ha precisado en primera instancia reafirmar a través de la microhistoria la maestra inquieta que se resiste a ignorar lo que le afecta y la limita; la que busca nuevas construcciones estudiando y dejándose permear por otros discursos pedagógicos y artísticos para desde ahí enriquecer una práctica que le apuesta a una construcción en colectivo, donde esté presente la experiencia de vida de cada sujeto para ir creando nuevas formas de sentir, pensar y danzar.

⁷ La condición indispensable de la política es la irreductible pluralidad que queda expresada en el hecho de que somos alguien y no algo

En este sentido, la clase se puede realizar en un ambiente de exploración con muchas posibilidades en donde la escritura, el cine, el encuentro con otros (salidas a espacios académicos y artísticos), el encuentro con la imagen y la conversación apunten hacia la construcción de una corporeidad en un espacio de expresión como un acto holístico e interdisciplinar.

Entonces, un estudiante del programa de formación complementaria que realice la práctica pedagógica en los niveles de preescolar y primaria está abocado a asumir un trabajo que le permita:

- La experimentación, *disposición corporal*. En el espacio de la danza es forzosa la posibilidad de explorar el propio cuerpo en el disfrute del mismo. Solo a través de la experimentación se ofrece la oportunidad de percibir y gozar el movimiento que origina cada cual para generar procesos en otros cuerpos. Explorar desde las imágenes sonoras, la palabra, el tacto, el gusto, la vista y el juego.
- El encuentro con otras voces, *rutas*. Plantear salidas y encuentros con instituciones (proyecto *Viajes, Rutas y Expediciones*; cf. Manosalva, Palacios y Gutiérrez, 2010); propiciar la presencia de los estudiantes en escenarios públicos y privados donde es visible lo artístico. Este tipo de encuentros le permiten al maestro en formación lograr una percepción crítica como espectador; y por consiguiente alimentar sus prácticas y propuestas pedagógicas.
- La reflexión, *conceptualización*. Leer, escribir, preguntar, indagar y conversar son algunas de las acciones que ofrece el seminario-taller de la danza, con el objeto de propiciar otras imágenes desde el cuerpo del bailarín-maestro que lo inviten a abordar propuestas escritas, a hablar acerca de sus aportes y ver su pertinencia en la formación del normalista superior.
- La creación, *montaje, puesta en escena*. El acto de creación en el lenguaje de la danza supone un pensamiento flexible y juguetón que plantea otras formas de expresar, para vivir la coreografía

como un acto de comunicar danzando. El acto creativo consolida la confianza y abre caminos para crear otras acciones que aborden el cuerpo en el espacio de la escuela, dejando volar la imaginación como muestra de un pensamiento crítico y sensible para romper con movimientos estereotipados.

Si bien me he referido a las acciones para lograr la expresión de la corporeidad, a continuación presento las estrategias que dispongo en el espacio académico, y luego ilustro esta metodología con un ejemplo.

Estrategias metodológicas y actividades

El espacio de trabajo de la propuesta del *Seminario Taller Creativo, danza* está dividido en dos momentos, el taller educativo y el seminario. Si bien se dan en espacios separados, se retroalimentan mutuamente.

El seminario: es un espacio de reflexión teórica a través de textos sobre la danza, su historia, el cuerpo, la creación, la relajación, la respiración. Se abordan también textos reflexivos desde la imagen: cine y documentales.

El taller educativo: en él se reconocen los movimientos básicos de locomoción. Se realizan ejercicios de sensopercepción, de coordinación y ritmo, de exploración espacial individual y grupal; de exploración de planos corporales, la exploración y creación de diseños coreográficos desde propuestas simétricas y asimétricas; el manejo de materiales; ejercicios de observar y ser observado. Se busca provocar la exposición frente a sí mismo y ante los demás. Ahora bien, las temáticas propuestas en el taller tienen que ver necesariamente con las historias de vida de cada joven (microhistoria-danzada), y son fragmentos de su existencia recogidos en algunos ejercicios de los cuales describiré brevemente cuatro.

- La silueta colgante: a partir de una silueta recortada de su cuerpo ubican las marcas (cicatrices) y reconstruyen momentos de la vida de cada cual que se socializan con los otros.

- Le escribo a mi rostro: cada chico se observa en un espejo y a partir de un listado de preguntas se generan reflexiones sobre sí mismo (qué veo, a quién desearía parecerme, qué es lo que me gusta de lo que veo, qué cambiaría...). Igual, el resultado escrito se socializa con los otros y se lleva a escena en el *taller educativo*.
- Conversando en el bar: en un espacio preparado por ellos mismos se convierte el salón en un bar para conversar y leer. Se socializan las bitácoras y se cuentan otras historias de vida de cada chico. Se graba y se escribe un documento a partir de esta experiencia.
- La bitácora: en ella los chicos dejan consignado por escrito la evocación de lo vivido. Es un texto narrativo y reflexivo sobre las actividades realizadas en el taller, pero también sobre las lecturas, videos y materiales teóricos que se abordan en el seminario. En la bitácora cada estudiante (en primera persona) escribe sobre sus aprendizajes, sus sensaciones y preguntas.

A manera de ejemplo, análisis de una actividad. Entre lo ácido y lo dulce

Como en todas las actividades del taller que tienen que ver con la expresión danzada, iniciamos con ejercicios de estiramiento, rotación de segmentos corporales y expresiones gestuales.

La actividad es sugerida después de ver la película *El Perfume* en el espacio del seminario. El ejercicio consiste en que los estudiantes lleven un alimento ácido o dulce. Ya en el espacio de clase se ubican de manera individual con los materiales y cada cual prueba el sabor que llevó: debe buscar la manera de representarlo desde las evocaciones que le sugiere el sabor (su historia) a través de sus propios movimientos, ampliándolos hasta los límites de sus propias posibilidades expresivas. Lo socializa entre sus compañeros en el acto de observar y ser observado.

Luego en su bitácora debe registrar la sensación y darle un nombre a los movimientos

construidos en el ejercicio. Presento a continuación un ejemplo.

Bitácora de Alejandra C., 7 de mayo del 2015.

En esta clase la maestra nos pide realizar movimientos a partir de algo dulce y ácido.

Cuando probé lo ácido mis movimientos fueron un poco cerrados y no muy espontáneos. Se centraron en movimientos donde tanto los gestos y desplazamientos buscaban explicar lo que estaba sintiendo y de alguna manera poderlo relacionar. Lo hice con obstáculos, sufrimientos y cosas pasadas.

Al probar algo dulce mis movimientos fueron más alargados, sueltos. Mi rostro y mis movimientos reflejaban satisfacción y alegría.

El nombre que le di a este ejercicio fue *vida*, ya que con esta actividad pude relacionar la danza con momentos de mi existencia.

Bitácora de la maestra

La receptividad que se dio por parte de los estudiantes fue excepcional, estaban tan concentrados en su exploración de movimientos, que sentí mucha pena de interrumpirlos para continuar con la clase que tenía planeada. Me vi encerrada entre dos muros de tensión, pero deseando profundamente seguir con lo planeado. No fue posible, realmente ellos eran los protagonistas, no mi planeación, no la rutina que quería que siguieran. Entonces se me ocurrió en medio del temor y del rigor consultarlo con ellos, todos en coro contestaron: "Relajación".

Al finalizar la sesión se acerca Juan Carlos M. y me da las gracias por la clase. Expresa que para él fue un espacio muy importante. Siente que logró hacer cosas que no realiza en lo cotidiano: "Esa clase estuvo llena de nuevos y grandes aprendizajes"

La Tabla 1 resumen el conjunto de recursos empleados durante esta actividad.

Tabla 1. Compendio de recursos metodológicos para una actividad

Espacio	Ejercicio	Área	Emergencias
Seminario	Ver película	Audiovisual-cine	Propuesta exploración perceptiva corporal Olfato
Taller Educativo	Danzar lo dulce y lo ácido	Danza	Expresión de movimiento desde la propia historia, creación
Taller Educativo	Observar y ser observado	Danza	Comunicación. La construcción del sí mismo en la relación con el otro
Seminario	Escritura del ejercicio danzado	Lectura y escritura	La descripción, la reflexión, la comprensión
Seminario	Conversación (Oralidad) Conversando en el bar	Lectura y escritura	Socialización de las bitácoras.
Reflexión de la maestra en ejercicio	Observación y registro y pedagogía	Escritura y pedagogía	Reflexión, evaluación y enriquecimiento de la práctica

Como se aprecia en la tabla, a través de la actividad se concretan dos intenciones y conceptos que se han expuesto en este artículo: se hace visible por un lado la relación entre diferentes áreas y, de otro lado, se ve el trabajo con la danza a partir de la historia de cada estudiante.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Ubicar a los danzantes en espacios de sensaciones físicas y emocionales cercanas a sus vivencias e historias de vida les permite romper formas repetitivas de movimiento y crear posibilidades más próximas a ellos mismos y a sus universos expresivos; en ese sentido, la danza como lenguaje ofrece un encuentro con lo individual y lo colectivo.

De otro lado, aceptar los cambios en las corporeidades actuales de los jóvenes propone retos que exigen a los maestros dar los primeros pasos. La conciencia a través del movimiento y la danza pretende mostrar posibilidades para quienes están en la búsqueda de nuevos caminos en el desarrollo de una práctica pedagógica consciente y viable.

Actuar en consonancia con una propuesta que parta de la experiencias de vida de los estudiantes para configurar una corporeidad y un danzar propios permite a los maestros en formación

un conocimiento de sí mismos para que ellos a su vez acepten a los otros(as) como sujetos de divergencia.

La invitación a tomar como materia prima del cuerpo para danzar (corporeidad) la historia personal (sucesos, emociones, experiencias, transformaciones) y la inevitable relación entre áreas que se alimentan mutuamente (interdisciplinariedad) son caminos y acciones que recorre una propuesta como la expuesta y deberían reflejarse necesariamente en las prácticas de los Maestros en Formación.

Un maestro que indaga sobre sí mismo y escribe sobre su quehacer como maestro a partir de su historia de vida toma conciencia de lo que lleva al aula de clase y la razón por la que lo hace.

RECONOCIMIENTOS

Este artículo de reflexión es producto del proyecto titulado *Seminario Taller creativo, Danza. Historias de vida en el hacer de una maestra*, de la Maestría de Educación Artística, de la Universidad Nacional de Colombia (enero de 2015), inscrito en la línea de investigación *Otra hoja de ruta para la educación artística* de la Facultad de Artes de la misma Universidad.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (1997). *¿Qué es Política?* Barcelona: Paidós.
- García, B. (2007). *De la educación doméstica a la educación pública en Colombia. Transición de la Colonia a la República*. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas. Editoriales Universitarias de Colombia.
- Manosalva, M., Palacios, M. y Gutiérrez, O. (2010). *Viajes y Expediciones pedagógicas en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Experiencias de investigación y formación en contextos socio-culturales: urbanos, rurales, regionales y globales*. Programa de Formación Complementaria. Bogotá: Imprenta Distrital.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Ossa, A. F. (2010). El castigo como práctica de gobierno en la Reforma Instruccionista en Antioquia 1867. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 1159-1168.
- Ostrower, F. (1977). *Creatividad y proceso artístico en niños*. Rio de Janeiro: Editorial Vozes.
- Parra, A. (2007). Método lancasteriano o enseñanza mutua en Colombia. *Revista Edu-Física*, Universidad del Tolima. ISSN 2027- 453X
- Pedraza G., Zandra. (2011). La educación del cuerpo y la vida privada. En J. Borja y P. Rodríguez (Dir.). *Historia de la vida privada en Colombia. Tomo II. Los signos de la intimidad. El largo siglo XX* (pp. 115-148). Bogotá: Taurus.
- Rico, A. (2012). El cuerpo total, nuevo paradigma educativo. Construyendo inéditos viables. *Primer Congreso Internacional de Educación*, (pp. 1709-1722), México.



El resurgimiento de lo educomunicativo¹

The resurgence of educommunicative

Marco Raúl Mejía Jiménez²

Para citar este artículo: Mejía, M. R. (2015). El resurgimiento de lo educomunicativo. *Enunciación*, 20(1), pp. 119-140.

Sabe que vive en una cultura en la que los mass media existen y determinan también nuestro modo de pensar, aunque nos creamos aislados en la torre de marfil de un campo, impermeables a las fascinaciones de la Coca Cola, más atentos a Platón que a los publicitarios de Madison Avenue. Él sabe que no es cierto, que incluso el modo en el que nosotros, o al menos nuestros estudiantes, leen a Platón (si lo leen) está determinado por el hecho de que existe 'Dallas', incluso para quien no lo ve nunca. Y, por tanto, intenta tomar conciencia de lo que sucede.

Umberto Eco³

Esta cita bien puede abrirnos a la reflexión de este capítulo, ya que nos habla de la manera como la creación cultural de estos tiempos se ve atravesada por los diferentes fenómenos construidos en el cambio de época y del mundo actual, con su incidencia sobre lo comunicativo, derivado de las revoluciones científicas y tecnológicas, en el cual la comunicación se da como un fenómeno entre muchos otros que organizan y reestructuran las relaciones sociales en nuestros contextos y uno de los de más impacto en la educación. En ese sentido, es una ampliación de los elementos de tecnología y educación contenidos en el primer tomo de esta serie.

Ella sirve bien para iluminar de entrada la reflexión que pretendo hacer en este capítulo, en la cual buscaré problematizar las miradas sobre las relaciones entre la educación y la comunicación para tratar de sostener la tesis de que el cambio fundamental es una reorganización y unas modificaciones en el lenguaje y el conocimiento, las cuales hacen concurrir tecnología, comunicación y educación, creando una nueva realidad, que reclama otra teoría de la cultura capaz de integrar estos nuevos fenómenos.

Algunos de los procesos comunicativos tradicionales de la escuela son transformados. Muchas de las realidades tecnológicas y comunicativas emergen como mediaciones y se constituyen en educativas, hechos que hacen más compleja la *episteme* educativa, en cuanto en ella concurren hoy lo tecnológico y lo

- 1 Apartes ajustados de Mejía, M. R. (2011). *La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es)* II. (pp. 197-287 y 367-368). Bogotá: Ediciones desde abajo.
- 2 Licenciado en Filosofía y Letras, magíster en Educación y Desarrollo y doctor del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación - Piie (Chile). Tiene una amplia trayectoria y experiencia en el trabajo educativo con sectores populares y marginados, así como en el fortalecimiento de proyectos educativos no institucionales. Es autor de libros como *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur*. *Cartografías de la educación popular* y *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento*, entre otros. Correo electrónico: marcoraulm@gmail.com
- 3 Eco, U. (1987, p. 7). Se refiere a la serie de televisión "Dallas", emitida entre 1978 y 1991.

comunicativo con una fuerza y unos sentidos propios y nuevos, siendo uno de los elementos básicos para diferenciar información de conocimiento, redimensionar el tiempo, el espacio y las interacciones educativas, modificar metodologías y enfoques pedagógicos, hacer que las diferentes corrientes reelaboren sus concepciones explicando y dando un lugar a los nuevos fenómenos práctico-teóricos fundados en las realidades de este cambio de época, lo cual obliga a reconocer una modificación en los sentidos o una ampliación en muchas de las categorías con las cuales fundamentaban su quehacer.

Este momento histórico exige cambiar la mirada que veníamos teniendo sobre los fenómenos educativos y comunicativos y buscar de raíz las transformaciones en los lenguajes, los saberes, las capacidades y las habilidades cognitivas que se instauran a partir de los procesos gestados en las nuevas herramientas del conocimiento (Muñoz, 2006; Piscitelli, 1998). Si en algún lugar se hacen visibles estas transformaciones, va a ser en la confrontación escuela-jóvenes, en donde la pérdida de sentido de la institución permite el emerger de los jóvenes como nuevos actores que llevan en su corporeidad toda la carga de los cambios y las mutaciones que se vienen dando en estos tiempos. Por eso, en esta reflexión trataré de anudar estas ideas expuestas en forma general en esta introducción, con el fin de encontrar sentido para la escuela que se reelabora y reconfigura a la luz de estas nuevas realidades en este convulsionado período de la existencia humana, que el premio Nobel, Georges Charpak ha denominado de "mutación".

(...)

EN BÚSQUEDA DE UNA EPISTEME DE COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍA

El yo de la Ilustración basado en el control, la predictibilidad, la unidad de vida y mente, autoconstituido y centralizado, se rompe. Ello obliga a reconocer en coherencia con los conceptos de saber y conocimiento, simulación, tecnologías de la mente y aprendizajes, que nos encontramos frente a una pluralidad formativa, la cual rompe la relación clásica mayor saber-menor saber, lo cual ha sido generado en esos múltiples espacios que emergen. Curiosamente, esto construye una individuación que se encuentra permanentemente en espacios de autoformación, diferentes a los colectivos y masificados de la educación tradicional, entregándonos una singularidad más allá del individualismo, caracterizada por una interacción constante con esas nuevas realidades de los objetos tecnológicos, la cual bien orientada posee una posibilidad infinita de leer ese mundo de múltiples maneras.

De igual manera, jóvenes y niños y niñas que están cada vez más tiempo frente a la pantalla en sus múltiples manifestaciones (vídeo, informática, telemática) encuentran una forma de lo colaborativo distinto, gestando un aprendizaje con otros a través de redes y los flujos de intercambio que crean estas realidades. Esto nos trae un tipo de aprendizaje colaborativo sustentado sobre nuevas bases, de lo que se han denominado tecnologías intelectuales, en donde se produce no solo una nueva mediación, sino, ante todo, otra forma de interacción e interconexión. Ella forja una especie de inteligencia colectiva, la cual pone en sinergia las valoraciones propias y divergentes, optimiza el encuentro y produce dinámicas participativas con otras dimensiones que deben ser exploradas para ser convertidas en procesos de aprendizaje, en cuanto crean situaciones que deben ser pensadas educativamente, como esos lugares en los que se va a hacer posible el encuentro de esas narrativas y lógicas que ahora se constituyen desde diferentes lenguajes: oral, escrito y digital (Rueda, 2007).

Está ahí la dificultad del educador de estos tiempos. Él debe recrear su tradición educativa, enriquecerla con las nuevas realidades, reconocer que la educación se convierte en un campo de reconstrucción frente a las nuevas realidades. El encuentro entre educación, conocimiento, tecnología y comunicación ha constituido un mundo mucho más complejo y paradójico (transdisciplinario) (Alves, 2011)⁴.

Por ello, la resolución más fácil ha sido volver a usar estas nuevas mediaciones de una manera instrumental, como un espejismo modernizador, y allí no han faltado los discursos apocalípticos que hablan del fin de la educación, en un discurso que intenta convertir lo comunicativo como el único motor y el contenido y fundamento de la acción humana.

En ese sentido, la búsqueda es más profunda. Las nuevas realidades nos hablan de que asistimos a una reconfiguración de lo social y de lo humano, donde el conocimiento, la tecnología y la educación se encuentran de otra manera, produciendo una *episteme* nueva para el hecho educativo. Ello a la vez va a requerir de otra teoría de la cultura y la socialización, que apenas comenzamos a tejer desde las situaciones emergentes que se nos presentan en nuestras prácticas como educadores, sin olvidar que lo hacemos desde el Sur, lugar donde la ciencia y la tecnología entran también como configuradoras de espacios de control, no solo por la posesión de bienes tecnológicos, sino por la manera como estos introducen a los niños, niñas y jóvenes en la industria cultural de masas. Esto nos muestra una realidad que no puede ser leída en blanco y negro, y exige reconocer su carácter paradójico, y una mirada en arcoíris para reconocer su potencialidad, pero también su constitución como poder y control, lo cual exige de todas y todos serios ejercicios de discernimiento para entender su lugar en estos cambiantes tiempos.

Como vemos en estos mundos emergentes, nos hablan de que las nuevas realidades de los *mass media* y de la inteligencia artificial comienzan a permear una escuela que no ha tenido a la comunicación en el centro, sino a los medios que crean la cultura masiva con un uso escolar, y en un escenario mundial donde la comunicación se ha convertido en reorganizadora del proceso cultural de la sociedad, reconociéndose su presencia fuerte hoy en cinco procesos. Estos serían:

- a. En una sociedad denominada como “la sociedad de la información”, todos los saberes funcionan integrando nuevos códigos hegemónicos del conocimiento (Castells, 1997).
- b. En lo comunicativo, también se ha buscado llenar el vacío de crítica generado por la crisis de los paradigmas (Habermas, 1998).
- c. Los postmodernos ven en la implosión de lo comunicativo el dato concreto de la crisis de la modernidad centrada en la razón (Mafessoli, 1990).
- d. Igualmente, en América Latina cada vez se trabaja más un pensamiento sobre comunicación en donde, a través de la industria cultural, va a ser uno de los elementos básicos de la construcción de modernidad en nuestro continente (Martín-Barbero, 2003).
- e. El otro sería la particularidad de la masificación de la escuela en América Latina, mostrando cómo en nuestra realidad tuvieron poco peso las doctrinas de la Ilustración (Brunner, 1986).

Estos abordajes nos llevan a entender la comunicación como parte importante de un proceso de la constitución de un tiempo-espacio global, como hecho que configura las transformaciones materiales y simbólicas de esta sociedad, así como la manera que el poder y el capitalismo de este tiempo adecua su proyecto a los cambios y convierte ese tiempo-espacio en la globalización (en singular), lo cual ha conducido a un cambio de época y a una modificación de las formas de control.

Las relaciones educación-comunicación deben ser leídas en una dinámica nueva, ya que ellas son clave para comprender el proceso de reestructuración global de la sociedad y la manera como el lenguaje

4 Este autor dice que la primera edad de la máquina es la producción de motores a vapor (1848); la segunda, la producción de motores eléctricos (1890); la tercera, de máquinas electrónicas (1940); y la cuarta, de máquinas microelectrónicas informacionales, integradas a redes interactivas del ciberespacio (1980), que generan una metamorfosis en las innovaciones tecnológicas y organizacionales, y también “socio-metabólica”, es decir, de las edades de los sujetos a través de la renovación generacional del trabajo vivo.

digital⁵ entra a la sociedad primero como un simple instrumento de la técnica y luego como un reorganizador de imaginarios, conocimiento y pensamiento. Es decir, nos encontramos frente al emerger de nuevas comprensiones, en donde lo comunicativo con mediación tecnológica es una forma de esta época, de una transformación mucho más profunda que se presenta en los lenguajes y en el entendimiento global de la sociedad.

Vamos a requerir nuevos marcos conceptuales para pensar los procesos de aprendizaje derivados de los fenómenos tecnológicos, en donde se configure otro escenario de saber, produciendo una reestructuración de los sistemas de conocimiento y generando un nuevo orden, que trae aparejadas nuevas brechas y desigualdades en unas globalizaciones asimétricas.

PEDAGOGÍA Y TECNOLOGÍA, DOS REALIDADES COMPLEMENTARIAS

Esa articulación entre lo técnico y lo pedagógico fundamentado en una visión educativa de largo aliento capaz de integrar esas nuevas realidades y reorganizar su lugar en la sociedad de tal manera que hable de los fines de la educación, de los propósitos, de los por qué y los para qué, para quién y dónde, han sido puestos al orden del día por los pensadores más críticos en los EE. UU., que consideran peligroso una recaída de tipo instrumental que no se plantee los grandes problemas de la educación (Perelman, 1992).

En ese sentido, la endogenización de estos procesos no es solo un problema nacional con la tecnología y las propuestas educativas, sino una práctica que se construye desde lo cotidiano escolar, pero requiere profesores con opciones y concepciones claras, lo cual les permite apropiársela desde la especificidad de su institución, su disciplina y su propuesta pedagógica en las particularidades de sus estudiantes y contextos, desde sus concepciones explicitando los intereses sociales desde los cuales se hacen las prácticas educativas, y reconocen la manera como al interior de estos procesos se producen con otras especificidades las desigualdades de estos tiempos.

Buscando las pedagogías de las nuevas tecnologías

Hoy emerge con fuerza la necesidad de un trabajo pedagógico para desarrollar los procesos técnicos operativos que se gestan en las nuevas tecnologías, produciéndose una interrelación entre los dos hechos, ya que sin ese conocimiento técnico es imposible organizar los procesos y las nuevas soluciones pedagógicas innovadoras, pero, a su vez, también sin lo pedagógico los recursos técnicos tienden a ser subutilizados, y en muchas ocasiones les ponen sus propios intereses y sus lógicas a quienes los utilizan, sin explicitar su concepción pedagógica ni los sentidos de la práctica presentes en ellos, lo cual exige aclarar las concepciones desde donde se abordan esas prácticas.

Esto exige una práctica reflexiva que permita construir una unidad, en la cual ni lo pedagógico, ni lo técnico, ni lo disciplinario sean vistos como aspectos separados, siendo el uno el soporte del otro, buscando que se desarrollen juntos, como una espiral donde se irá generando el conocimiento. En esta unidad de dinámicas diversas se logrará el aprendizaje y el desarrollo, así como la emergencia de un nuevo territorio de la pedagogía, que va a exigir hacer consciente un saber pedagógico concreto para el trabajo con estos nuevos soportes, visibilizando las *geopedagogías*, que emergen como territorio y lugar de

5 Es todavía muy temprano para afirmar que este es el lenguaje, pero entre varios nombres que se dan: computacional, informático, tecnográfico, mediático, prefiero utilizar "digital", porque nos habla del código y del instrumento reorganizador, y en ese sentido es una invitación a poner en ese nuevo lenguaje-conocimiento la discusión, mientras acaba de tomar forma la materialidad histórica que nos lo muestre más claro y nos permita tener una denominación más precisa de él.

experimentación y prácticas nuevas, construyendo procesos locales al interior de diferentes tecnofactos (los de video, los de internet, los informáticos, los telemáticos, etc.); es decir, son soportes que tienen como base la microelectrónica, pero su plataforma cultural y de significados son diferentes y diferenciadas.

Reconocer esto implica asumir cambios profundos y, en alguna medida, darse cuenta de que la llegada de la tecnología no solo en su versión instrumental sino en su visión más compleja de revolución científico-técnica hace visible la crisis de los paradigmas en educación y pedagogía, ya que nos muestra los límites de los antiguos procesos metodológicos no reelaborados acorde con las nuevas realidades y muchos de ellos todavía incrustados en el viejo diseño instruccional o en los más progresistas de los modelos. Estos deben ser transformados o reemplazados por un saber pedagógico que el maestro debe hacer consciente, lo cual genera dinámicas como la sistematización que al investigar las prácticas lo convierten en productor de saber y conocimiento, cuestionando el rol asignado para él en la escuela clásica, de ser un “transmisor” o “portador”. De igual manera, la emergencia de este nuevo territorio de base tecnológica le exige construir comunidades de reflexión para no terminar en un uso instruccional de los aparatos y lo coloca en un nuevo horizonte de geopedagogías.

Este camino abre puertas para unos procesos de innovación, transformación, modificación de su práctica, que permitan en un primer momento que desde los enfoques pedagógicos —cualquiera que ellos sean: constructivismo, etnoeducación, sociocrítica, complejidad, etc. (Anexo 1)— se diseñen procesos pedagógicos que posibiliten una cierta coherencia de esa concepción que se tenga con los resultados de aprendizaje logrados, generando un proceso pedagógico donde el lugar del conocimiento y de la tecnología es organizada por el/la profesor(a) de acuerdo con su concepción pedagógica. Por ejemplo, habría que hacer una reconfiguración del computador, la robótica, la automatización, para uso educativo, en donde los fines encuentren su lugar en la manera como se opera y en el aprendizaje del proceso (Hargreaves, 2003).

Esta búsqueda debe permitir a los agentes de esas prácticas —maestras, maestros y educadores de todo tipo— salir de los modelos pedagógicos para ir construyendo un saber propio, desde su práctica y la relación con estos aparatos donde la apropiación de ellos se logra con una reflexión complementaria, que va mostrando cómo su uso es endogenizado, desde la trama de las relaciones sociales escolares, las cuales a su vez también se ven transformadas por esos nuevos hechos tecnológicos y comunicativos, constituyendo nuevos escenarios de aprendizaje.

Esto va a requerir una formación sobre otras bases, constituir procesos nuevos y diferentes a la anterior, e implica un mayor compromiso en encontrar estos caminos alternativos y, por lo tanto, en la manera como ese saber teórico-práctico pedagógico resuelve la unidad entre el conocimiento técnico de nuevo tipo, el conocimiento pedagógico y el disciplinar. Por ejemplo, en el caso del computador⁶ se requeriría comprender:

- Las perspectivas educativas subyacentes al software en uso.
- Las nociones de enseñanza, aprendizaje y conocimientos implícitos en el software que usa.
- El uso de su concepción pedagógica en la actividad y con las herramientas del proceso.
- Cómo integrar el computador en su práctica pedagógica.

6 Recordemos cómo algunos autores del marxismo ven el desarrollo de estas como el resultado de las luchas sociales y obreras de los siglos XIX y XX por la dignificación y contra la penuria del trabajo material, solo que en el momento en el cual se da su mayor desarrollo (crisis del socialismo real) no existen condiciones de poder en la sociedad para colocarlas al servicio de los movimientos y los grupos anticapitalistas. De igual manera, son nuevas porque son las propias del entorno cultural presente, diferentes a las específicas de otros tiempos y momentos históricos.

- La exigencia para pasar de un sistema fragmentado de enseñanza a uno de aprendizaje integrador de contenido (de las disciplinas a las transdisciplinas).
- Las nuevas formas del tiempo y espacio.
- Los múltiples puntos de vista sobre el objeto.
- Las condiciones para que el/la profesor(a) sepa recontextualizar su experiencia con el computador hacia el salón de clase o el grupo de trabajo.
- El aprendizaje del proceso y la combinación de textos en sus diferentes lenguajes.
- La capacidad crítica frente al proceso.
- La capacidad de darle unidad para integrar esas diferentes formas del conocimiento
- Una reflexión pedagógica autónoma donde recontextualiza y produce saber, desde estas nuevas realidades

Pudiéramos decir que estamos todavía hablando muy incipientemente de cómo educamos en el siglo XXI y cómo no quedamos apegados a las formas del pasado, lo que nos haría educadores en el siglo XIX o XX, pero no de estos nuevos tiempos que transcurren. Esto implica pensar el lugar de la ciencia, la tecnología y el conocimiento en la construcción de una nueva ciudadanía que construye la democracia de estos tiempos, sin desigualdad y con posibilidades para todas y todos.

En este sentido, la tecnología, en la manera como llega a la escuela y a cualquier espacio de aprendizaje, y especialmente en su forma de aparatos, es una situación privilegiada para volver a la reflexión pedagógica desde lo local, en un ejercicio en el cual los desarrollos de punta producen una reflexión pedagógica local sobre el saber y el quehacer del maestro, enfrentando la mirada que intenta hacer creer que la técnica y el aparato son neutros.

La escuela también tuvo que organizar su saber y concretarlo en un método, organización de un saber y un hacer en un saber hacer, desde Comenius, que organizó ese saber técnico práctico, pasando por la Ilustración, que era saber y sobre eso se educa (separó el que sabe del que experimenta). Por ello, el modelo académico transmisionista, con el cual rompe la escuela activa y nueva del siglo XIX y XX. Estas van a reconocer en la pedagogía un saber previo, que debe construir de otra manera las relaciones saber-ser y hacer. Hoy estas vuelven a replantearse a la luz de las nuevas realidades tecnológicas.

Solo que con la moda de los aparatos, estos llegaron sin reflexión pedagógica previa y suplantaron la pedagogía como saber por pedagogía como uso de herramientas sofisticadas, produciendo una suerte de alienación, donde el maestro niega su saber para entregarle sus facultades a la máquina, situación que ha sido utilizada por la organización multilateral para generar una dinámica de despedagogización, que se concreta en la contratación de docentes sin pedagogía.

Para los pedagogos de estos tiempos, un capítulo especial merece Celestin Freinet, pionero en introducir las transformaciones tecnológicas de su época, modificando la pedagogía y sus metodologías para construir su propuesta, que da forma al aprendizaje cooperativo, el cual ha sido reelaborado en el colaborativo (Gros, 2008; Mejía y Manjarrés, en prensa). Este autor intenta poner los desarrollos de su época al servicio de su método sin olvidar las concepciones educativas y pedagógicas en las cuales se movió; incorporó tecnofactos (radio, correo, imprenta) desde una concepción, convirtiéndose en el pionero de estos trabajos. Sin embargo, a nivel de pedagogía y tecnología bastantes cambios han ocurrido que nos exigen mirar sus trabajos para iluminarnos hoy.

Coherente con esta afirmación y estos elementos en una perspectiva pedagógica, ese uso múltiple que se hace de las tecnologías en el proceso educativo, las convierte en herramientas fundamentales del proceso y, en algunos casos, en el soporte de los nuevos procesos de información y conocimiento que implica claridad en la concepción pedagógica que se tiene de ellos, y una lectura del hecho tecnológico de quien

trabaja con ella, situación que al no ser pensada está produciendo una desconexión de muchos. Esto viene generando una nueva desigualdad y brechas en la sociedad, mostrando lo asimétrico de la globalización en medio de un nuevo territorio: el ciberespacio, lugar donde acontece la vida de muchas personas, en forma especial los jóvenes, niñas y niños de estos tiempos, convirtiendo este mundo nuevo y la tecnología en un derecho que propugna no solo hacernos consumidores, sino actores.

Esta realidad reorganiza la forma de los aprendizajes situados, ayer con la mediación del mundo adulto, hoy con simultaneidad de procesos en la vida cotidiana de los actores, contruidos desde lo virtual, que rompe la hegemonía de la palabra escrita y hablada, ante la emergencia de los sonidos, la imagen, la información, creando múltiples canales de circulación de saber. Ello también rompe la autonomía de la cultura escolar, diversificando los procesos de producción, circulación y acceso al saber y al conocimiento, lo cual interpela y genera nuevas formas de constitución de la escolaridad de estos tiempos.

A la vez que se rompen las fronteras de lo formal, no formal e informal, asistimos al surgimiento de nuevas mediaciones, las cuales crean escenarios de aprendizaje no solo por la constitución de la nueva realidad escolar, sino también por la manera como se ha transformado lo comunicativo de la escuela y las nuevas tecnologías emergentes en su quehacer, lo cual crea otras interacciones y canales, colocándonos frente a realidades descentradas y plurales.

Estas nuevas realidades socavan la centralidad y unicidad de la forma del saber tradicional, generada y generándose por un nuevo proceso tecnocultural que a la vez replantea la forma de autoridad en todos los niveles de la cultura escolar y de las institucionalidades de la socialización en Occidente, visible en esos saberes de hoy, propios de las culturas juveniles, que Jesús Martín-Barbero ha llamado “saberes mosaico”, en donde lo pedagógico de la escuela se transforma a la luz de las nuevas condiciones que modifican la naturaleza del saber y el conocimiento, su sistema de producción, circulación, y almacenamiento. Estamos frente a nuevos sistemas simbólicos, nuevos conceptos, nuevas mediaciones, sensibilidades, trayéndonos un campo cultural ampliado y modificado, en donde las formas de circulación del saber exigen nuevas estrategias metodológicas y, por lo tanto, un replanteamiento de lo pedagógico.

Entre metodologías, enfoques y el saber pedagógico

No solo es necesario salir de una recepción pasiva de los aparatos, por la cual se retorna al instruccionismo por vía de la revolución científico-técnica, también lo es reconocer cómo no basta tener un enfoque pedagógico y una línea metodológica consistente con la corriente en la cual se trabaja; sino que implica un ejercicio reflexivo mayor sobre la endogenización de lo tecnológico y la manera como ella modifica y amplía lo pedagógico y las relaciones sociales educativas. Sin embargo, se requiere ir más allá, de tal manera que estos territorios que emergen nos lleven a pensar el saber pedagógico y su sujeto (Colom, 2002).

Para darnos cuenta de la manera como incide la concepción de líneas metodológicas y enfoques pedagógicos en el manejo de las herramientas tecnológicas en su uso educativo, desde distintas miradas se puede perfilar cómo cada concepción pedagógica convierte el computador o cualquier artefacto de la tecnología en una herramienta que queda prefigurada desde esa concepción produciendo una integración instrumental, la cual no toca ni modifica lo pedagógico, ya que no estamos haciendo reflexión crítica ni sobre el proceso ni sobre los aparatos, estamos haciendo uso instrumental de ellos.

Por ello se debe reconocer la importancia de la pedagogía como saber previo y opción anterior al uso de los artefactos, y estos como una nueva realidad que le exige a ella ampliar su comprensión para dar cuenta de cómo actúa. Esto permitirá la retroalimentación entre tecnología y pedagogía, incidiendo en sus desarrollos. Asimismo, posibilita reconocer que no solo necesitamos nuevos marcos conceptuales para

pensar los nuevos procesos de aprendizaje en las TIC, sino que además requerimos ampliar las comprensiones pedagógicas.

(...)

Varela y Thompson (1992) habían planteado que estábamos frente a una cognición corporeizada, ya que son herramientas más complejas que las anteriores, en cuanto aprendemos con todo el cuerpo, giro muy fuerte en una escuela que olvidó el cuerpo, y donde ahora se dan procesos múltiples, los cuales abren posibilidades de aprendizaje de los nuevos modos de conocer, de correlacionarnos, de interactuar y de socializar. Por ello, las nuevas tecnologías operan más como ambientes que como transmisores.

Estas se visibilizan en el reconocimiento que le otorga el educador a las técnicas de la informática o de la tecnología trabajada, en el diseño que hace desde su teoría, de la manera como el uso del computador o la tecnología que esté utilizando contribuye a los fines de la educación, que él se ha planteado como visión última y desde la cual opta por la concepción pedagógica, en cuanto ella no es solo técnica, sino también una apuesta por el destino de la humanidad y de la sociedad, en donde pedagogía, tecnología, uso de herramientas, ética y sociedad están interrelacionadas. Por ello, el poder dar cuenta de la pertinencia resolviendo las preguntas: ¿por qué educación?, ¿para qué?, ¿en dónde?, ¿a quién?, ¿qué?, y ¿cómo?, que muestran que el uso de la tecnología no es un asunto solamente instrumental (“ferretería” de aparatos tecnológicos), sino la construcción de un nuevo sistema de mediaciones.

Reconociendo otros territorios de la educación

Las tecnologías no solo son una herramienta para ser usadas. Estas motivan, además, un entendimiento previo necesario para comprender lo comunicativo de estos tiempos. Las TIC representan un nuevo soporte de procedimientos y procesos educativos, ampliando el territorio asignado tradicionalmente a la educación.

En ese sentido, no basta con asignarles una concepción o modelo pedagógico para resolver su uso, es necesario ir más allá, auscultar, en la manera como están configurando, por ejemplo, unas culturas juveniles a la vez icónicas, semióticas y lógico-rationales, las cuales comienzan a reiterar un conflicto con la escuela y sus procedimientos, pidiendo otro soporte para su aprendizaje, que gráficamente pudiera decirse con el tradicional “profe, y de ese libro no hay una película”.

Reconociendo el nuevo soporte

Una nueva concepción, aún en desarrollo, muestra cómo la tecnología va mucho más allá de las herramientas y artefactos, y cómo, en el sentido que le damos acá, a lo que se está asistiendo es a una profunda transformación de lo humano, marcada por la emergencia de esas nuevas herramientas mediadoras que producen en quien las utiliza no solo cambios en sus procesos mentales o aprendizajes, sino modificaciones en el nexo realidad-pensamiento-mediaciones.

Esas herramientas no corresponden a un proceso de opción individual, sino a un proceso cultural (globalización), haciendo que la inteligencia, la conciencia sean construidas por el uso que de estas herramientas hacen los actores en el juego comunicativo. Para algunos autores como Pierre Lévy (1993), estamos llegando a una planetarización de la expansión de la conciencia, en la cual las conexiones entre los seres humanos se dan más al interior de su sistema que hacia el exterior, produciendo un fenómeno de autorreflexividad de otro tipo y de otras características, complejizando aún más el proceso de hominización (continuación de lo humano).

La corporeidad más acabada de estas transformaciones tiene su manifestación en los jóvenes de hoy (Mejía y Pérez, 1997), quienes van encontrando en esta situación una de las dificultades mayores para relacionarse con el mundo escolar, el mundo del adulto. Esas realidades de nuevos artefactos y herramientas derivadas de la revolución microelectrónica muestran cómo el adulto se tiene que enfrentar a situaciones que eran desconocidas para él en su mundo, como por ejemplo: cambios acelerados, nuevos lenguajes, identidades fragmentadas, su comprensión de los adelantos tecnológicos, el lugar de ella en la sociedad. Esta situación genera incertidumbre y derrumba el paradigma de mundo adulto/mundo joven, en el cual la persona mayor todo lo sabe y tiene claro hacia dónde van las cosas, porque tiene un mayor control de su entorno.

Pudiéramos afirmar que para nosotros, los adultos, las nuevas tecnologías no representan nuestro medio natural, mientras en el mundo juvenil han crecido en una interacción permanente con lo artificial como medio natural. Por ello es urgente abandonar la prevención, abrirnos a un mundo que cada vez nos enseña que aprendemos desde la gestación hasta la tumba, estando abiertos críticamente a estas nuevas realidades. En ese sentido, es necesario deconstruir (desaprender) muchas de nuestras miradas sobre los cambios tecnológicos y ganar una mirada para entender los nuevos fenómenos.

Si nos damos cuenta, los jóvenes llegan a la tecnología más desde la intuición que manejan, es decir, estamos frente a una revolución tecnológica no controlada por el mundo adulto. A nosotros nos toca adaptarnos a un lenguaje nuevo, el cual en ocasiones debemos traducir, ya que los jóvenes hablan esos códigos como lenguaje madre, estos nacieron en el cambio y en esa velocidad y allí son maestros de los adultos.

Observemos algunas de esas características, que van a hacer muy nuevo el encuentro docente-alumno derivado de las transformaciones tecnológicas y que van a tener sus correlatos para la conformación de las nuevas formas pedagógicas que incluyen los componentes tecnológicos y conforman unas culturas juveniles con especificidades y particularidades que exigen una interacción modificada.

LO DIGITAL, UNA NUEVA REALIDAD

El científico francés Pierre Lévy propone considerar todo el proceso gestado en los computadores y en la microelectrónica como una tecnología intelectual. Él plantea que el advenimiento de estos fenómenos de la inteligencia artificial es comparable al de la escritura y que está afectando la mayoría de nuestras actividades cognitivas. Del mismo modo que el uso técnico que se viene haciendo de estos elementos incorporados en la vida cotidiana nos muestra que la vieja disociación ciencia-tecnología-uso técnico debe ser recompuesta de otra manera (Sabrovsky, 1992), ya que nunca como ahora es urgente reconocer en toda la tecnología hechura humana desde necesidades e intereses de los grupos específicos, por lo tanto, cultura en el pleno sentido de la palabra. Desde esta mirada, algunas de las funciones que antes representábamos como específicas de lo humano y no solo de tipo físico comienzan a ser realizadas por máquinas.

Los principales elementos que permitirían ver este fenómeno serían:

- Máquinas que trabajan en textos reemplazando la lectura y la escritura (máquinas inteligentes).
- Telemática y banco de datos, que desplazan algunas características de la memoria.
- La síntesis numérica y la infografía, que permiten la elaboración y codificación de imágenes.
- El acto del lenguaje en sí mismo, que es desplazado por las máquinas y los idiomas semimecánicos (*software*) y los sistemas icónicos.

- Tareas de concepción, decisión, precisión y organización que se hacen posibles a través de todos los instrumentos de la inteligencia artificial.

Es decir, estamos ante una redefinición práctica de algunas actividades cognitivas, en la cual la inteligencia artificial, siendo un artificio, instituye a la inteligencia humana y se constituye ella, la inteligencia artificial, como histórica. Al respecto, Pierre Lévy (2007) dice que la inteligencia simulada por las computadoras, no es la perspicacia concreta y focalizada de la oralidad, sino el entendimiento formal y abstracto de la cultura escrita.

El advenimiento de lo digital

En el emerger de las nuevas herramientas o tecnologías de la inteligencia existe una técnica que para algunos autores poco a poco se ha ido convirtiendo en el lenguaje y es *lo digital* como forma que vehiculiza el paso de los procesos entre las máquinas y las realidades que emergen de ellas. Es decir, en ese lenguaje que se constituye en el surgimiento de la inteligencia artificial nos lleva a entender que la imagen, los computadores, las realidades virtuales, la telemática, etc., son posibles por la existencia de lo digital.

Por ejemplo, la imagen no responde al dictado del mundo natural, sino a unos postulados abstractos, discursivos y libres de la mente y la imaginación. Esto convierte a la imagen en alternante, que goza de la omnimoda arbitrariedad del signo gráfico, se desatiende de la literalidad que lo referencia, es decir, es la superación del discurso audiovisual tradicional, que ya no es la imagen-movimiento, pues lo que se recompone no es el objeto sino el movimiento mismo.

Es interesante ver, por ejemplo, las diferencias entre internet (web 2) y televisión (web 1). En esta última, uno ve lo que quiere la programadora; en el internet, la búsqueda potencia una situación menos pasiva, uno ve lo que quiere. Igualmente, uno va al mundo, mientras la televisión nos trae el mundo. Es decir, con la llegada del internet, el espacio se ha reducido, el tiempo se ha acelerado, transformando las comprensiones de ellos.

La imagen construida en lo digital se margina de los compromisos inmediatos con el contexto y con la ideología, produciendo un intratexto y permitiéndose el lujo de destrozarse la integración formal y la identidad significativa, generando un nuevo universo de percepción y de conocimiento, visible en las pantallas.

Curiosamente, su narrativa va a ser una representación simplificada que siempre tiene por objeto fenómenos complejos. Allí, los relatos digitales muestran que sus textos tienen relación con un nuevo contexto. Es decir, sus imágenes son símbolos y síntomas de una nueva cultura (función iconológica), y sus indicios muestran que también hay una particular visión del mundo, no configurada en procesos anteriores (nueva función ideológica), las cuales exigen ser comprendidas en sus nuevos sentidos.

Uno de los elementos que sufre una modificación profunda al tener un soporte microelectrónico de base digital va a ser la información, en cuanto esta se multiplica al infinito trazando unos nuevos nexos entre lo oral, lo escrito y lo digital, y establece nuevas formas de producción, almacenamiento y difusión de la misma. Ello lo va a diferenciar del conocimiento. Sin embargo, en su función, el banco de datos tiene la información/conocimientos que pueden ser utilizados con sentido práctico, especializado. Es un informe para el/la especialista, en donde se toma solo lo que se necesita y su núcleo es una evolución sin límites que no se basa en la memoria personal.

Lévy dice que dos tercios de los datos actualmente almacenados en el mundo tienen información económica, comercial y financiera de carácter estratégico. Esto es, una información confiable, rápida, para tomar la mejor decisión, sentido totalmente diferente al acumulativo del texto escrito. Es decir, estamos ante un tiempo puntual de corte pragmático, gestado en el nuevo lenguaje.

La memoria sufre modificaciones de su forma anterior y encuentra nuevas objetivaciones, en cuanto se visibiliza en los dispositivos automáticos, separada del cuerpo y de los hábitos colectivos, no busca la verdad, solo le interesa la rapidez en la ejecución y la celeridad en el cambio operativo. Acá el ser filosófico y la historia quedan subsumidos en la rapidez y en la aceleración. El pensamiento se va a dar en un nuevo espacio expresivo, en donde el elemento es lo central, lo opuesto al medio, es decir, en lo digital hay una transformación del proceso alfabetizador y un cambio radical en la forma de pensar.

Por ejemplo, hay una temporalidad por la electrónica, en la que se controlan todos los aspectos del texto, en donde están conectados los conocimientos a través de un código único y en donde la abundancia de posibilidades dinámicas cambia la fijeza de la formulación contemplativa de las ideas. Esto es velocidad y multiperspectividad.

Es lo que ve el/la joven o toda persona que se sienta frente a la pantalla, y es lo que hace que un video clip sea entendido de forma tan diferente por un adulto y por un joven.

Esto constituye también el fin de las verdades autovalidantes, que crean un contexto de negociaciones interminables, de referencias cruzadas, de sincretismos, permitiendo una cierta emergencia de lo diverso, múltiples perspectivas del mismo objeto. En ese sentido, lo digital cambia el soporte de lo escrito, así como las maneras de acceder a él, ya que busca en esa multiperspectividad ligar todo con todo (el hipertexto⁷ es un buen ejemplo). Estos dos elementos afectan la lectura y la manera como se produce sentido creando, necesariamente, otros valores y otra forma de insertarse en la realidad.

En esta perspectiva, cuando se trabaja en educación, no se puede separar la selección de las herramientas para su uso y el proyecto pedagógico o la concepción crítica, como si fueran solo un uso instrumental. Ellas son una unidad que debe ser pensada, planificada y desarrollada al mismo tiempo, ya que si no logro realizarlas integrándolas desde la perspectiva educativa, la lógica en la cual está construido el aparato devora a quienes lo usen y, en alguna medida, terminamos haciendo conocimiento instrumental exento de crítica e intereses. Es decir, ayudando a construir sin querer el pensamiento y control ideológico de lo tecnocrático, que tiene como fundamento la neutralidad, haciendo creer que este uso de la tecnología es objetivo y técnico, y en educación ese proyecto tecnocrático trata de usar bien la técnica como herramienta, ya que al ser neutra no tiene otras consecuencias.

Reconociendo otra mirada

Si pudiéramos sintetizar, reconoceríamos la existencia de lugares en los cuales esta entrada de lo digital transforma y amplía. Los principales serían: la lógica de los procesos escritos y de los procesos orales (García, 1993). Algunos de esos lugares donde se ve ese cambio son:

- Innumerables puntos de vista sobre el objeto. Es una especie de entrada de la escuela cubista en pintura (también en la mirada biológica de los rizomas y física de los fractales), ahora colocada en la mirada de los jóvenes, en la cual algo puede ser visto en distintas dimensiones, extensible a todos los puntos de vista posibles y en ocasiones simultáneos.

⁷ Una excelente síntesis de hipertexto se puede ver en Passarelli (1993). En él nos encontramos frente a una metamorfosis del texto impreso, emergiendo el texto electrónico como una modificación de la forma tradicional de realizarse la lectura y la escritura. El hipertexto es el mismo, desterritorializado, siempre alimentado y abierto a nuevos textos; mezcla culturas orales, auditivas, escritas; relaciona diferentes redes; multiplica la posibilidad de producir y agregar sentido, siempre abierto, y desde allí, a miradas plurales. La persona puede ser autora sobre un texto que aparentemente ya está constituido, pero a la vez nunca cerrado, siempre constituyéndose. Por estas características, cuando es usado en el trabajo pedagógico se insiste en que esto requiere "otro y nuevo despliegue de lo humano", en cuanto hay un cambio no solo en los modos de narrar sino también en la lógica lectora y escritora.

- Una imagen sintética que destruye la primacía cultural del concepto. Siempre, desde el Renacimiento, la perspectiva había planteado que solo podíamos percibir cada vez una parte del objeto y que percibir la totalidad era imposible, ya que ella se halla fragmentada obligatoriamente en el tiempo. Acá la imagen focalizada (y con diferentes puntos en la pantalla) va a ser la esencia del fenómeno narrativo, transformando la mirada.
- La imagen asume funciones narrativas, convirtiéndose en objeto de una función lingüística. Curiosamente, el lenguaje del computador no tiene relación de sentido con la imagen que se construye, a pesar de que la articulación de imágenes depende de un acto de computación (visibilizando las diferentes perspectivas).
- Es un conocimiento de naturaleza operativa. Es decir, hay una pérdida de cierta gratuidad (y de ganancia estética) de él y son incorporados en los sistemas informáticos con fines operacionales, buscando optimizar los procedimientos de gestión. En ese sentido, es diferente del conocimiento teórico y del saber hermenéutico, más ligados a la escritura (ampliando el sentido de esta última a partir de la simulación).
- Trae una nueva situación comunicacional, en cuanto hay una innovación en las condiciones de producción, de difusión y de consumo de los productos de ficción que consume. Curiosamente, los supranarradores de lo escrito se han despersonalizado (un buen ejemplo de ello es Roberto Bolaño [1998, 2004]), pero se han ampliado, haciendo que los filtros, las consignas ocultas estén más disimuladas en cuanto a la difusión y el consumo, haciendo que la libertad humana cumpla otro papel.
- La acción sustituye al discurso. Esta va a resultar de la eficacia operativa de la imagen, construida en un entorno artificial, pero que logra crear en el espacio del sujeto el lugar del espectáculo, logrando convertir esa actividad en la verdadera representación y dando paso a una nueva disposición de la estética.
- Se avizora un nuevo paradigma. Wittgenstein, en sus Investigaciones Filosóficas, había planteado que la comunicabilidad aparecía como un elemento nuevo, aplicable a la investigación del comportamiento lingüístico. Esto es una realidad en lo digital, en cuanto las reglas de ella están construidas en otra lingüística de la comunicación y de la acción representada.
- Aparece clara la diferencia con el texto escrito y el lenguaje oral, mientras estos son lineales; es decir, las ideas no se dan como en la mente ya que esta trabaja por asociación, este autor afirma que el texto hipermedial se acerca más a la forma como funciona el cerebro: “abrir ventanas diferentes y relacionadas, es una manera de ello”. Esto, algunos lo llegan a plantear como el reencuentro de la mente con el texto a través de internet.

Estos elementos anteriores evidencian que asistimos a una transición mucho más fuerte que un simple cambio de aparatos o de procesos de nuevas teorías, haciéndose claro que se trata de otra manera de posicionarse las representaciones y los modelos narrativos⁸, configurando nuevas narrativas que se hacen presente en el encuentro entre los lenguajes orales, los escritos y los digitales. Esto implica un nuevo sistema de mediaciones en las comunicaciones y modificaciones importantes en los lugares de los sujetos en ellas, lo cual afecta las dinámicas de enseñanza y aprendizaje con las cuales se había constituido la escuela en los últimos 200 años.

(...)

8 Recordemos que se reconocen tres: a) el de modelos verbales, por ejemplo lo fenomenológico; b) el modelo de flujos lógicos, en donde está ubicado todo lo sintáctico-gramatical; y c) los modelos matemáticos de resoluciones analíticas (ecuaciones) o informáticamente simulados (lógica formal). Hoy asistimos a un nuevo tipo de narración, muchas veces fragmentada en construcción con un peso grande de lo no verbal, en donde la simulación que comienza a replantear las formas de la representación es muy importante. Por eso, podríamos afirmar que no hay modelo construido todavía de lo digital y lo que aparece son huellas de esa nueva narración aún sin establecerse totalmente.

Transformaciones epocales con cuerpo de joven

Uno de los lugares más significativos para dar cuenta de esas modificaciones va a ser la manera como afecta las culturas juveniles y la forma como introducen en sus realidades los sistemas simbólicos que se constituyen a partir de los nuevos lenguajes, lo cual hace que la narración de su experiencia, la manera de autocomprenderse y de relacionarse con otros grupos de edad y sus sistemas identitarios se modifiquen. Esto es lo que algunos autores han llamado los “nativos digitales” y que algunas investigaciones llegan a plantear como modificadoras de las relaciones entre el hemisferio izquierdo y el hemisferio derecho del cerebro. Ello va a generar unas particularidades que comienzan a ser trabajadas para dar cuenta de la manera como estas culturas aparecen descentradas, dispersas, inestables, frente a lo que antes era señalado como las formas prioritarias del comportamiento y de la socialización (Muñoz, 2007; Feixa, 1999).

Urresti (2008) ha llamado a esto la constitución de un “nuevo sistema de objetos”, el cual tiene como elemento fundante ser nómadas, ya que van a múltiples sitios llevados por su portador; cumplen múltiples funciones, imagen, archivo, texto visual, cámara, etc.; y poseen el don de la ubicuidad, que se conectan en redes desde cualquier sitio.

En ese sentido, el fenómeno tecnológico comunicativo produce una serie de transformaciones, las cuales enumeramos a continuación:

- Construye lo social con base en la información y lo comunicativo (cultura mediática).
- Produce una semiotización de la vida cotidiana, construye nuevos códigos culturales, simbología, a partir de la emergencia del lenguaje digital.
- Circulación social. El consumo reestructura el lugar de la producción, ya que sus productos objeto no son físicos⁹.
- Modifica la lógica de acción, que va más allá de la lógica racional con un entramado de emoción.
- Emerge la idea de red, que rompe formas organizativas anteriores en cuanto trae otro tiempo, otra distancia y otras formas de relación.
- Rompe la razón dualista, la organiza y constituye con múltiples opciones.
- Emerge una reestructuración de lo público, los espacios tienen menos plaza pública y más imagen, con una esfera pública internacional de ciberciudadanos y los medios como un nuevo intelectual colectivo.
- Construye una nueva espacialidad, las identidades se descentran del territorio físico con una desterritorialización fragmentada y múltiple.
- Construye otra forma del tiempo, nuevos mapas mentales con un afincamiento muy fuerte en el presente, con un pasado y un futuro relacionados en forma débil.
- Descentra el aprendizaje de la escuela y del tiempo escolar organizado en torno a lo curricular-hora-clase.

Todos estos cambios están a la base de la conformación de lo que la teoría posmarxista ha denominado capitalismo cognitivo (Blandeau, 2010), y en pensadores de la socialización, reestructuradores de las culturas juveniles de nuestro tiempo, quienes hacen de ellos aspectos a ser trabajados para su comprensión.

9 Alvin Toffler ha planteado el concepto de “prosumidor”, para indicar una tendencia del mercado que tiene su manifestación en la personalización de los productos, tomando parte el consumidor en el diseño y la producción de aquello que consume.

Modificaciones en el lenguaje

Como lo plantea en su investigación Edgar Erazo (2009):

En la interacción con los medios masivos de comunicación ya conocidos, así como con los *new media* (...) los y las jóvenes logran acceder y sostener un conjunto de relaciones con valores y sentidos más amplios que aquellos provenientes de los agentes tradicionales de socialización (familia, escuela, comunidad, iglesia), transformando la integración-construcción de sus procesos de subjetivación, tanto en la dimensión social como individual, sin desconocer que otras mediaciones como etnia, territorio, género, religión y clase siguen siendo muy importantes.

Es el sentido que le otorga Jesús Martín-Barbero (2005) a la mediación, en cuanto esta configura y proyecta imaginarios en los cuales nos constituimos, pues en ellos la sociedad se manifiesta en y a través de esos medios. Por ello, no estamos solo frente a aparatos novedosos, sino frente a nuevos modos de percepción, lenguajes, lógicas, sensibilidades, fruto de esa transformación cultural que se está gestando bajo mediación tecnológica. Es un potencial tomado por el proyecto capitalista de control de este tiempo para redirigirlo de acuerdo con sus intereses. En él esa tecnología es dirigida para mediar las transformaciones de la cultura en y desde las condiciones del mercado, haciendo de esas nuevas representaciones mercancías, construyendo comunidades transnacionalizadas de consumo.

Al realizarse el análisis de este tiempo, se genera una confusión al no poder realizarse la separación analítica y categorial del cambio de época propiciado y visible en nuevas formas de producir la vida, la cultura, la sociedad desde las nuevas maneras de comprender el conocimiento, la tecnología, los nuevos lenguajes, la información, la comunicación, la innovación y la investigación, así como la manera en que el capitalismo ha tomado estos elementos y convierte la ciencia y sus productos en el fundamento de una nueva manera de producir y garantizar la ganancia capitalista. Lo anterior exige entender las nuevas maneras como se genera el poder en estos tiempos. Ello también requiere una ampliación categorial, conceptual y teórica para reconstituir también el pensamiento crítico.

Uno de los elementos centrales en esta constitución de los nativos del mundo digital, visto desde el cambio de época en su versión de aspecto común a las múltiples culturas juveniles, es la manera como se están haciendo jóvenes, construyéndose unos con otros a través de las mediaciones tecnológicas y comunicativas. Allí un elemento central es el lenguaje, el cual comienza a construirse con características particulares del mundo digital y en esa diferenciación empieza a conformar de otra manera el espacio, el tiempo, las lógicas, como podemos ver en el siguiente cuadro, ampliado de unas notas tomadas de una conferencia del profesor William Fernando Torres:

	Oral	Escrito	Digital
Espacio	Reducido, detallado	Amplio de horizonte	Múltiple/ desterritorializado
Tiempo	Lineal	Circular	Entrecruzado y simultáneo
Lógicas	Asociativa	Analítica/ secuencial	Paradójicas
Narrativa	Anécdota/ relato	Conceptual	Visual auditiva
Cuerpo	Integrado	Fragmentado	Resignificado y reconstituido (unidad)
Aprendizaje	Ejemplo	Norma y deber ser	Indagación y búsqueda
Comunicación	Palabra/ gesto	Libro/símbolos y gráficos	Imágenes

Además, ese lenguaje a través de sus soportes crea otras condiciones de interacción con contenidos propios. Scolari (2008) reconoce cinco:

1. Digitalización: transformaciones tecnológicas, materia prima de las nuevas formas de comunicación
2. Reticularidad: espacialidad con configuración de muchos a muchos
3. Hipertextualidad: procesos y dispositivos no secuenciales
4. Multimedialidad: reencuentro en una unidad de medios y lenguajes
5. Interactividad: participación dinámica y colaborativa de los usuarios

Ese lenguaje ha creado también una dinámica de él en los procesos sociales, que determinan nuevas relaciones sociales gestadas en la mediación técnica, muy visibles en cuanto a que más uso de web 2.0 genera mayores condiciones para ser más participativos, dinámicos e interactivos, transformando las interacciones y, en consecuencia, la proyección del uso de las mediaciones que se han generado (Valderrama, 2000) a partir de dicha mediación.

Emergencia de otros procesos lógicos

Uno de los elementos más importantes es que se produce un desplazamiento de los procesos lógicos anteriores que estaban soportados en lo oral y lo escrito (lógica lineal, aritmética secuencial, base 1 o base 10). El lenguaje tiene tras de sí un soporte que le da fundamentación y está presente en sus mediaciones cotidianas, a través de las cuales se visibiliza la lógica interna de estos nuevos procesos comunicativos, aparatos y mundo mediático. Al advenir un soporte digital, este lenguaje trae consigo uno con características de representación binaria o "base 2" (1-0) y crea la posibilidad de una mediación social distinta (sincrónica y asincrónica), la cual debe dejar de ser vista solo como herramienta y entendida como un cambio cognitivo, producido por esa nueva mediación estructural, diferente al libro y a la palabra.

Los aparatos, como objetivización de lo tecnológico, al tener como fundamento ese lenguaje y esa lógica diferente a los procesos orales y escritos evidencian esa nueva numeración de base digital, la cual tiene una nueva forma de interacción entre la abstracción y lo sensible. La numeración anterior era de tipo secuencial, era la manifestación del dominio y control de la naturaleza, constituyéndola como mediadora universal del saber y del operar técnico, con primacía de lo sensosimbólico sobre lo sensomotriz.

Por ello se viene afirmando que estamos en otro espacio y otra relación, configurada en la red, que emerge de la construcción de los procesos en una relación causa-efecto, antecedente-consecuente. Esto significa un desplazamiento por el cual se sale de la razón dualista, constituida de juicios y análisis en cadena. Con estas nuevas realidades se da forma a la complejidad y la interrelacionalidad, más propia de lo interdisciplinario y lo transdisciplinario.

La lógica en la cual había sido constituido el mundo de lo oral y lo escrito estaba dada a través de procesos, cuya lógica era aritmética, en base diez (10) 1, 2, 3, 4, 5, 6, etc., razón por la cual las relaciones causa-efecto eran bastante sencillas, había un lugar de llegada y uno para devolverse o para avanzar y no había sino un punto de vista sobre las cosas. En cambio la lógica sobre la cual está constituido el mundo de los aparatos y de la tecnología de estos tiempos es binaria, 2, 4, 8, 16, 32, etc., hasta el infinito, lo que indica la salida de un único punto de vista y el emerger de diferentes lugares de referencia frente a aquello de lo que se habla. Esto va a tener profundas implicaciones en lo que se refiere a la producción de juicios, entendimiento de la verdad y puntos de vista.

De otra manera, esto significa también una escritura sintética, no solo fundada en la letra, sino en una multiplicación de símbolos de la información. Si lo vemos en internet, allí se escribe con letras, sonidos, imágenes y una serie de nuevos lenguajes a partir de emoticones que nos hablan también de una escritura mosaico, como un nuevo modo de escribir y producir un saber diferenciado.

Las NTIC, en ese sentido, están propiciando procesos de simbolización y significación, los cuales están en nuevos formatos y géneros narrativos; es decir, son nuevas “tecnicidades” que permiten procesar información y cuya materia prima son abstracciones y símbolos.

La emergencia de un nuevo sujeto

Para la caracterización de la manera como se da el impacto de estos procesos descritos anteriormente y que se están viviendo en las culturas juveniles, es necesario empezar por reconocer la manera como las subjetividades de estos jóvenes y adultos se están reorganizando a partir de un entorno que, siendo virtual, es a la vez múltiple, masivo y personal, local y global, posicional y nómada, tanto así que Huergo y Hernández (1999) los definen como “nómadas”, adscritos a diferentes tribus o a ninguna, en donde la cultura mediática es muy importante. Esta cultura hace referencia al conjunto de prácticas, saberes, representaciones sociales que tienen en la actualidad los medios masivos y las nuevas tecnologías, y la manera como su impacto y producción de significados se hace múltiple, siendo su campo de operación la vida cotidiana.

Esos símbolos y abstracciones que se convierten en materias primas de nuevos procesos sociales son el fundamento de una nueva relación mente-información, que trae aparejadas otras formas de subjetivación de un saber y conocimiento que desterritorializados se relocalizan en espacios donde se entremezclan lógicas y temporalidades diversas, emergiendo un mundo de imágenes y sonidos en los procesos de relacionamiento, el cual había sido relegado en el logocentrismo (predominio del pensamiento lógico racional) moderno sobre el cual se ha construido la cultura occidental, y en forma especial en el transcurrir de la modernidad.

Esta situación que hoy han creado las nuevas realidades de lenguaje digital (lógica binaria), y que se plantea que ellas producen la ligazón de los dos hemisferios del cerebro (derecho e izquierdo), da lugar a una estética desde la realidad virtual que es discontinua, interactiva, efímera, etérea. Estas son manifestaciones de un nuevo orden visual, que se está constituyendo desde lo virtual, evidenciado a través de la emergencia en estos cambios de la simulación y la artificialidad, que se dan en un tiempo espacio diferente al de la copia y la imitación.

Estas herramientas replantean el sujeto de la modernidad, el cual estaba caracterizado en tematizaciones en las frases: *pienso, luego existo* (Descartes), con el método científico; *conozco a la manera de Dios* (Galileo); *las leyes son las verdades de la naturaleza* (Newton); *la anatomía del mono es la clave de la anatomía del hombre* (Darwin); y *el conocimiento desde la unidad de apercepción pura* (Kant). Todo este sujeto ha estado fundado sobre un centro, es la posesión de la verdad por medio de la razón, certeza que se la da una identidad propia, la cual pertenece a la esfera de su interioridad. Por ello, el conocimiento se da siempre en un yo que es interior, el yo del que lee libros.

En las realidades virtuales y la manera de construir el mundo en este tiempo desaparecen algunas formas y se replantean elementos de las instancias centrales de la autorregulación generadas en los procesos e instituciones de socialización sobre las cuales se ha constituido Occidente: Estado, iglesia, familia, escuela, fábrica, esos elementos que dotaban al sujeto de una identidad en cuanto otorgaban un lugar, con un espacio y un tiempo determinados hoy implicando, por ejemplo en la familia, procesos de formación para estas nuevas mediaciones (Fuenzalida, 2005).

Nos encontramos frente a unas modificaciones de amplio espectro, en tanto esos referentes únicos se vuelven múltiples, hoy no hay un único centro de referencia. Existen diversos caminos; el consumo de imágenes de lo digital pone a las personas frente a nuevos lugares de experiencia y conocimiento, lo cual trae como consecuencia la reorganización de:

- La corporeidad como un nuevo lugar para la sensibilidad y la emoción. Nuevos lugares de interacción hacen más complejo el encuentro. Ya no es el cuerpo subordinado que le sirve a la razón (“mente para conocer”).
- La tecnología como extensión de lo humano, a la manera de una prótesis, hace que esa corporeidad produzca una organización desde afuera hacia adentro (principio de abducción).
- Un nuevo sujeto de aprendizaje generado sobre nuevas bases cognitivas que replantean formas de acercamiento y relación al conocimiento.
- Los soportes del conocimiento son múltiples, se crean figuras de razón más amplias, el libro deja de ser la única, produciendo una transición de las subjetividades, construidas en esos nuevos soportes.

Estos elementos dan forma a la construcción de subjetividades sobre nuevas bases materiales y simbólicas, las cuales amplían las maneras particulares como se han conformado las mismas en la cultura occidental. Estas subjetividades y el peso social representado en la cantidad de niños, niñas y jóvenes como grupo etario hacen que la industria cultural de masas reelabore su estrategia sobre estos grupos de edad para constituir esos cambios (sociometabólicos) que tienen que tenerse en cuenta por parte de quienes trabajan con jóvenes en esta época y se reconocen actualmente en las estrategia de inducción a los diversos consumos, transformando esos aspectos nuevos en dinámicas de mercado y construyendo unas dinámicas juveniles que comienzan a tener un peso grande en la economía al convertir sus gustos y deseos en mercancías (Ferres y Prats, 2008).

Es en esta perspectiva que elementos como el cuerpo, el afecto, el hedonismo (placer), lo visual sufren una mercantilización por la cual se busca incorporar a los jóvenes en esas lógicas de biopoder del capitalismo de estos tiempos. Debord (1996) ha planteado en estas nuevas realidades de un yo en relación con el cuerpo, que requiere ser visibilizado, lo que él denomina “la sociedad del espectáculo”.

En esta, el ser que se proyecta es el de la apariencia corporal y la exposición de la intimidad, constituyendo un yo que es reconocido a partir de su visibilidad, en donde lo que se muestra pareciera ser su esencia, produciendo un desplazamiento de la subjetividad interiorizada del pasado hacia una exposición pública del yo visible en sus peinados, formas del cuerpo al bailar, los colores de sus vestidos, los aderezos que pegan a sus cuerpos (*piercings*, tatuajes, etc.), las camisetas con referencia a equipos de algún deporte, músicos o personajes. A través de ello, lo que están exponiendo son sus sentidos y sus maneras de producirlos.

Todas estas realidades aparecen mediadas por procesos de clase social, género, etnias, orígenes culturales, mundos familiares, haciendo que nos encontremos en esta perspectiva frente a multitud de culturas juveniles, lo cual abre una diversidad que debe ser pensada y trabajada en sus particularidades y especificidades, sacándola de la ficción de que es “una” cultura juvenil.

En muchos casos, los estudios se centran en los grupos que muestran particularidades de enfrentamiento y confrontación a lo establecido, sobredimensionándolos, olvidando ese día a día que viven muchos jóvenes con un sustrato básico de este tiempo, pero con sus especificidades cotidianas determinadas por el nicho específico de vida en el cual el joven vive y crece.

Por ello, trabajar experiencias que tienen prácticas con este tipo de joven que es el común y corriente también va a ser significativo, en cuanto va a mostrar la manera como estas realidades los impactan a ellos

y, por lo tanto, la emergencia de nuevas formas de generar reconocimiento, identidad, agrupación, sentidos de lo personal y de lo público con particularidades específicas.

Estos cambios no pueden ser resueltos sin un sujeto que los piense. Esto significa pensar la pedagogía de tal manera que le dé cabida a la emergencia de estas nuevas realidades, que piden entrar al hecho educativo y ampliar el campo de lo pedagógico, y que en la vida concreta de nuestras escuelas e instituciones educativas y diferentes espacios de aprendizaje toma formas particulares construyendo nuevos territorios de la pedagogía. Para constituir lo educocomunicativo desde una perspectiva crítica se requiere no un uso instrumental de los nuevos objetos tecnológicos, sino una reflexión sobre los implícitos del lenguaje digital, presente en todo el fenómeno tecnocomunicativo, y realizar una reelaboración de la pedagogía, teniendo en cuenta esos resultados del lenguaje como visión del mundo, estableciendo un sujeto responsable de construir esa reflexión desde su quehacer.

Esta realidad emergente hace que sea posible colocarla en el maestro, la maestra y educadores de todo tipo:

Cuando nos referimos al saber pedagógico estamos pensando en la pedagogía como un territorio amplio que permite reconocer distintas regiones [que se han conformado en el quehacer de los educadores, tanto formales como no formales e informales], que se han formado tanto en las prácticas pedagógicas como en las prácticas discursivas en torno a la escuela, el maestro, los niños y jóvenes, la educación, los saberes que el maestro enseña, el conocimiento y las teorías o disciplinas que históricamente han servido de apoyo para la conformación de la pedagogía. Todo ello existe de manera dispersa, fragmentaria y en ocasiones marginal. Dentro de este campo es posible reconocer y localizar discursos de muy diverso orden, no todos sistematizados ni formalizados y en ese sentido, cuando se habla de saber, no nos estamos refiriendo necesariamente ni a ciencia, ni conocimiento, sino a una categoría más amplia, que nos incluye, pero que permite agrupar desde opiniones hasta nociones y conceptos, teorías, modelos o métodos¹⁰.

Del conjunto de prácticas (educativas y) pedagógicas van a surgir objetos de saber que pasan a ser parte del saber pedagógico y también en cierta medida de la pedagogía (Martínez, Unda y Mejía, 2002).

LA EMERGENCIA DE OTRAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

El camino recorrido en este texto nos muestra cómo estamos frente a la emergencia de nuevos soportes para la práctica educativa, si reconocemos que los modelos pedagógicos en los cuales hasta hoy se ha trabajado son insuficientes para dar cuenta de las nuevas realidades, tanto por su comprensión del conocimiento y la ciencia como por las modificaciones epocales del proceso tecnocomunicativo en marcha, y que en muchos casos los soportes son integrados a ellos y usados como simples herramientas de forma instrumental, haciendo que la acción educativa sea colonizada por las lógicas de los artefactos, produciendo resultados coherentes con sus determinaciones. Pudiéramos afirmar que nos encontramos en un entrecruce de caminos históricos, en donde es necesario desde el acumulado del saber pedagógico pensar en la

¹⁰ “El saber no es la ciencia y es inseparable de tal y tal umbral en el que está incluido: incluso los valores de lo imaginario, incluso la experiencia perceptiva, incluso las ideas de la época o los elementos de la opinión común. El saber es la unidad del estrato que se distribuye en los diferentes umbrales, mientras que el estrato solo existe como la acumulación de esos umbrales, bajo diversas orientaciones y la ciencia solo es una de ellas. Solo existen prácticas o posibilidades constitutivas del saber, prácticas discursivas de enunciados, prácticas no discursivas de visibilidades... las relaciones entre la ciencia y la literatura o entre lo imaginario y lo científico o entre lo sabido y lo vivido, nunca han constituido problema, puesto que la concepción del saber impregnaba y movilizaba todos los umbrales (...)”. Deleuze (1987, p. 79).

emergencia de estos fenómenos, que nos hablan de pedagogías particulares y específicas (geopedagogías) para trabajar el problema de la tecnología en educación y sus incidencias comunicativas y de mediación.

Estas pedagogías particulares nos ponen frente a un ejercicio de reconceptualización en donde el actor de educación, en algunos casos el maestro/la maestra, son descentrados de un ejercicio de la pedagogía, como portadores de un saber pedagógico, que él repite o aplica, siguiendo modelos formales, en donde la subjetividad de estos sujetos ha sido expropiada por la repetición de esos modelos, olvidando que “La subjetividad no es el sitio de la homogeneidad” (Morin, 2001), sino el lugar de la experiencia (Dewey, 1967; Bárcena, 2005), en donde la persona educadora construye su interioridad en estos tiempos y con las pedagogías específicas está reconstruyendo su subjetividad.

En diferentes referentes en los cuales se vienen trabajando procesos pedagógicos a través de las nuevas realidades, se ha ido acuñando el término de “geopedagogías” para dar cuenta de esos nuevos territorios de diverso tipo en los cuales la acción educativa toma forma y organiza los procesos de apropiación, por ejemplo desde las nuevas teorías de la ciencia no lineal, desde las diversidades culturales y subjetivas, y, desde luego, desde las nuevas tecnologías, lo que abre la posibilidad de un maestro y una maestra que en su práctica rehace teorías y pedagogías anteriores para reconfigurarlas en este tiempo. Esto significa salir de las prisiones de las modelizaciones o del instruccionismo; no va a ser una tarea liderada por un agente externo que lo salva (Trilla, 2004).

Va a ser la acción práctica, que desde los retos de esas pedagogías particulares lo coloca a rehacer su práctica en y para el quehacer diario, en un diálogo con el acumulado del saber pedagógico y en negociación permanente de pares y de intelectuales críticos y orgánicos, así como de sus organizaciones sociales, que deben trabajar este asunto de la subjetividad de los educadores y esas áreas del saber y del conocimiento. Esto requiere no solo innovar a partir de las exigencias de las nuevas realidades, sino también producir una reflexión que lo lleve a constituir su práctica en experiencia. Solo allí su autonomía se resolverá por vía de la producción de un saber, que lo coloca más allá de ser simple portador o reproductor (Pozo, 2002).

El maestro, la maestra y los educadores de todos los tipos, realizando el ejercicio de las geopedagogías para darle forma a su práctica en estos tiempos, recuperan su autonomía, no como un discurso, sino como una práctica de su saber convertida en experiencia, a partir de la cual se autoconstituye como miembro de una comunidad de un saber práctico-teórico, que se da en estos tiempos, no en la repetición de los grandes paradigmas, sino en el reconocimiento de ese acumulado. (...)

McLuhan y McLuhan (1990), en un texto publicado post mórtem, invitan a pensar estos problemas de la tecnología en una forma mucho más profunda en cuanto estaba modificando lo humano:

La actual época electrónica, en su inevitable evocación de la simultaneidad, presenta la primera amenaza grave al predominio —que lleva 2.500 años— del hemisferio izquierdo. No es de sorprender que los estudiantes cuyo cerebro derecho lleva 18 años de educación por televisión tengan problemas con los programas escolares del hemisferio izquierdo. La actual racha de dislexia y otras dificultades de lectura —cerca del 90% de las víctimas son del sexo masculino— es resultado directo de la presión que sobre nosotros ejercen la televisión y otros medios eléctricos para que retornemos al hemisferio derecho. La dislexia es la incapacidad de adoptar un único y fijo punto de vista con respecto a todas las letras y palabras; a la inversa, consiste en enfocar las letras y palabras desde muchos puntos de vista simultáneamente (a la manera del hemisferio derecho), menos el de suponer que cualquiera de esas formas sea la única correcta. Al continuar la presión, también continuarán los problemas de nuestro alfabeto de nuestro hemisferio izquierdo (citado por Ford, 1991, p. 51).

REFERENCIAS

- Alves, G. (2011). *Trabalho e subjetividade. O espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo: Boitempo.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Blandeau, O. (2004). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficante de sueños.
- Bolaño, R. (1998). *Los detectives salvajes*. Madrid: Anagrama.
- Bolaño, R. (2004). 2666. Madrid: Anagrama.
- Brunner, J. (1986). Los debates sobre la modernidad y el futuro de América Latina. Santiago: FLACSO.
- Castells, M. (1997). *La era de la información*. Madrid: Alianza.
- Colom, A. (2002). *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*. Barcelona: Paidós.
- Debord, G. (1996). *La sociedad del espectáculo*. Madrid: Anagrama.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Lozada.
- Eco, U. (1987). Prólogo. En O. Calabrese. *La era neobarroca*. Madrid: Cátedra, Signo e Imagen.
- Erazo, E. (2009). De la construcción histórica de la condición juvenil a su transformación contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2). Universidad de Manizales-CINDE.
- Feixa, C. (1999). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- Ferres, I. y Prats, J. (2008). *La educación como industria del deseo*. Barcelona: Gedisa.
- Ford, A. (octubre, 1991). Navegaciones. *Revista David y Goliath*. Buenos Aires.
- Fuenzalida, V. (2005). *Expectativas educativas de las audiencias televisivas*. Bogotá: Norma.
- García, J. (junio-agosto, 1993). La realidad virtual, el nacimiento de una nueva narrativa. *Revista Telos*, 34, 26-35.
- Gros, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Habermas, J. (1998). *La teoría de la acción comunicativa* (tomos I y II). Madrid: Taurus.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. Barcelona: Octaedro.
- Huergo, J. y Hernández, M. (1999). *Cultura escolar, cultura mediática. Intersecciones*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Lévy, P. (1993). *As tecnologias da inteligênciã, O futuro do pensamento na era da informática* (Trad. Calos Inineu da Costa). Rio de Janeiro: Editora 34.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. Informe al Consejo de Europa*. España. Anthropos – Universidad Autónoma Metropolitana de México.
- Mafessoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Icaria.
- Martín-Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía* (5ª edición, primera reimpresión). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Martín-Barbero, J. (2005). Tecnicidades, identidades y alteridades, des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo. En J. Pereira, *Tecnocultura y comunicación* (pp. 25-54). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Martínez, A., Unda, M. y Mejía, M. (2002). *El itinerario del maestro: de portador a productor de saber*. Expedición Pedagógica Nacional. Mimeo.
- Mejía, M. (2011). *La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Mejía, M. y Pérez, D. (1997). *De calles, parches, galladas y escuelas. Transformación en la socialización en los jóvenes de hoy*. Bogotá: CINEP.

- Mejía, M. y Manjarrés, M. E. *La investigación como estrategia pedagógica. Construyendo las pedagogías críticas del siglo XXI* (en prensa).
- Morin, E. (2001). *El método* (tomo I). Madrid: Cátedra.
- Muñoz, G. (2006). La comunicación en los mundos de la vida juvenil. Hacia una ciudadanía comunicativa (Tesis doctoral). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE.
- Muñoz, G. (2007). La comunicación en los mundos de vida juveniles. Hacia una ciudadanía comunicativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 1, 5. Universidad de Manizales-CINDE.
- Passarelli, B. (octubre-diciembre, 1993) Hipermidia e a educação, algumas pesquisas e experiências. *Contexto e Educação*, 32, 62-80.
- Perelman, L. (1992). *School's Out: Hyperlearning, The New Technology, and the End of Education*. Nueva York: William Morrow and Company, Inc.
- Piscitelli, A. (1998). *Pos/televisión. Ecología de los medios en la era de internet*. Buenos Aires: Paidós.
- Pozo, I. (2002). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- Rueda, R. (2007). *Para una pedagogía del hipertexto. Una teoría de la deconstrucción y la complejidad*. Barcelona: Anthropos.
- Sabrovsky, E. (1992). Tecnología y teoría crítica. En *Tecnología y modernización en América Latina: Ética, política y cultura*. Ediciones Pedagógicas Chilenas, S.A., Santa Magdalena.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- Trilla, J. (2004). Hacer pedagogía hoy. En J. Ruiz (Ed.). *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Urresti, M. (Ed.). (2008). *Ciberculturas juveniles, los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era del internet*. Buenos Aires: La Crujía.
- Valderrama, C. E. (2000). *Comunicación-educación. Coordinadas, abordajes y travesías*. Bogotá: Universidad Central-Dicec, Siglo del Hombre Editores.
- Varela, F. y Thompson, E. (1992). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.

Anexo 1. Modelos de desarrollo sustentable

Modelos Aspectos	Eco-holístico	Desarrollo y progreso	Planeta azul	Visión cultural	Otro desarrollo
Presupuesto	La cadena de procesos naturales es una unidad sistémica que debe respetarse y protegerse.	La civilización debe ir sostenida sobre el crecimiento y el progreso, desde el acumulado actual.	El crecimiento es parte de la solución, pero hay que lograrlo siendo responsables de la tierra; antes el ser humano se defendía de la naturaleza, ahora ésta se defiende de él.	El orden humano no coincide a veces con el ecosistema; el problema no es saber conservar, sino aprender a transformar bien. El orden humano es también parte del orden natural.	Hay que limitar el desarrollo fundado en la injusticia; la sostenibilidad debe entenderse como una resistencia a esas formas de desarrollo.
Lugar de la tecnología	Hay que retornar a los sistemas de producción tradicional y a su base tecnológica, ya que la tecnología actual es una intervención perturbadora del orden natural.	La tecnología es potencialidad para todos; es desarrollo de fuerzas productivas y ellas pertenecen a quien las desarrolla.	La T ayuda a la solución, siempre y cuando reduzca la producción de residuos y agentes contaminantes, y redistribuya los riesgos.	Las transformaciones tecnológicas tienen que crear nuevos equilibrios en los que sea posible la continuidad de la vida; hay que preparar las comunidades para el cambio cultural.	Lo tecnológico requiere un encuentro cultural entre las tecnologías propias las blandas y duras, generadas en el alto desarrollo científico; ello, para producir un cambio en sus condiciones.
Modelos Aspectos	Eco-holístico	Desarrollo y progreso	Planeta azul	Visión cultural	Otro desarrollo
Relaciones norte sur	Las culturas tradicionales del sur y del norte están llamadas a salvar al norte, convirtiéndolo a la unidad de la cadena donde el ser humano es parte de ella.	El norte ha desarrollado la tecnología y debe ayudar a la transnacionalización del mundo del sur, ayudando con ello a desarrollar las potencialidades de pobres y jóvenes para garantizar el futuro.	Los peligros ambientales y la pobreza no son parte de los efectos del norte, sino del tipo de desarrollo del sur caracterizado por: insuficiente capital, tecnología atrasada, carencia de conocimiento. El norte debe transferir la locomotora al sur.	Las desventajas tecnológicas del sur están basadas en procesos históricos de colonialismo que el norte debe pagar: hay que lograr el acceso a la tecnología haciéndolo adaptativo.	El uso del norte es oligárquico en su estructura; el norte debe pagar su deuda en el desarrollo, que tiene bases históricas; requiere un planteamiento planetario (globalizado) del bien común.
Lema	En la tradición está la unidad y el equilibrio.	No negociables patrón de consumo del norte, sí extensible al sur.	Producir más con menos.	Acceso a la tecnología con endogenización.	La tierra nuestra casa común con justicia.



Repensar la lectoescritura¹ para nuevos tiempos: multimodalidad, multiliteracidades y nuevas alfabetizaciones

Rethinking literacy education in new times: Multimodality, multiliteracies, and new literacies

Jennifer Rowsell², Maureen Walsh³

Rowsell, J. & Walsh, M. (2012). Rethinking Literacy Education in New Times: Multimodality, Multiliteracies, and New Literacies. *Brock Education*, 20(1), 53-62.

Para citar este artículo: Rowsell, J. & Walsh, M. (2015). Repensar la lectoescritura para nuevos tiempos: multimodalidad, multiliteracidades y nuevas alfabetizaciones. *Enunciación*, 20(1), pp. 141-150.

Traductor: Harold Castañeda-Peña, Ph.D.

Doctor en Educación de Goldsmiths, University of London. Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: harold.castaneda@gmail.com

Resumen

Este artículo presenta una revisión teórica de los nuevos campos de la investigación, la pedagogía y las prácticas en la educación lectoescritural. En un mundo digital, dominado por los medios y globalizado, los educadores se enfrentan al reto de mediar las nociones de lo que significa ser alfabetizado (por ejemplo, leer y escribir textos impresos) con habilidades nuevas y emergentes y los intereses en la tecnología y los medios digitales. Enfocándonos en un estudio piloto en Oakville (Ontario, Canadá) y en un estudio longitudinal realizado en Sídney (Australia), pedimos a los lectores pensar sobre las literacidades

desde una nueva perspectiva. Sin apoyo para repensar la literacidad, los educadores corren el riesgo de enseñar y aprender sobre el lenguaje y las habilidades de literacidad a partir de paradigmas y marcos asincrónicos. Como la investigación no ha establecido completamente el impacto de la comunicación multimodal, es esencial que los educadores aprendan a usar estos modos diferentes de comunicación para enseñar la literacidad.

Palabras clave: multiliteracidades, pedagogía, multimodalidad, construcción de sentidos, cognición

- 1 N. d. T.: El concepto de *literacy* se puede entender literalmente como alfabetización en el sentido convencional de leer y escribir. Sin embargo, debido al giro disciplinar atribuible al Nuevo Grupo de Londres (The New London Group en inglés) se ha acuñado en la lengua española el término *literacidad* en el marco de nuevas literacidades (new literacies en inglés), los cuales ya son reconocidos en artículos especializados del campo.
- 2 Jennifer Rowsell tiene a su cargo la Cátedra de investigación de Canadá en multiliteracidades y es profesora asociada de la Universidad de Brock. Hace parte de tres investigaciones inscritas en el Centro para la Investigación de las Multiliteracidades de la Universidad de Brock. Su investigación examina los cambios epistemológicos en nuestro uso y comprensión de la educación de la literacidad en el siglo XXI. Correo electrónico: jrowsell@brocku.ca
- 3 Maestra de Educación de la Literacidad en la Facultad de Educación (NSW) en la Universidad Católica de Australia (UCA). Ha publicado ampliamente en áreas de lectura en segunda lengua, educación en medios, educación de la lectura, literacidad visual y literatura infantil. Desde hace algún tiempo, sus intereses de investigación y publicaciones se han enfocado en la literacidad multimodal. Correo electrónico: maureen.walsh@acu.edu.au

Vemos un grupo de muchachos sentado alrededor de un iPad. Pertenecen al grado tercero de una escuela primaria ubicada en un barrio del occidente, en las afueras de Toronto. Están amontonados alrededor del iPad jugando “Un monstruo se comió mi tarea”⁴. Les preguntamos por qué les gustaba el juego, y uno de ellos nos dijo que les ayudaba a desarrollar sus habilidades espaciales (“también es divertido”, afirmaron). Al dar otro vistazo en el salón, observamos que hay dos niñas jugando “Whirly Word”⁵ con otro iPad. Maureen y yo miramos por encima de sus hombros a ver qué pasaba en el juego y ellas nos devolvieron la mirada con timidez. Entonces, caímos en la cuenta que quizá ellas preferían jugar sin que las vieran porque empezaron a escoger palabras de la misma familia de sonidos. Nos dirigimos hacia otro grupo de dos niños y una niña, y observamos que se estaban esforzando para encontrar combinaciones de palabras durante el tiempo que el juego les daba. Nos les unimos para construir tantas palabras de cinco letras como nos fue posible. Esta aula es parte de un estudio piloto sobre el uso de iPads en el salón de clase. La profesora se describe a sí misma como “bruta para los computadores”; aun así ha acogido el proyecto de los iPads y en las seis semanas del proyecto piensa que este “tiene un éxito rotundo”.

Este pequeño lapso, de una hora para ser más exactos, en el que observamos a los niños de ocho años y la forma como usan las nuevas tecnologías para estudiar el vocabulario, nos dio la oportunidad de ver cómo las habilidades tradicionales del lenguaje (como el deletreo y el estudio del léxico) se

traducen en el “aprendizaje del siglo XXI” y en formas multimodales de aprendizaje y de pensamiento. Solo con tocar, deslizar objetos en la pantalla y resolver problemas los estudiantes que tenían dificultades con la lectura y el deletreo completan con pericia los niveles de un video juego para deletrear palabras. La multimodalidad es el principio base sobre el cual funcionan los ambientes digitales de trabajo, por cuanto es parte de la comprensión y la competencia del lenguaje a través del cual se conjuga una serie de modos como la imagen, el sonido, lo táctil y las dimensiones múltiples. Este principio de multimodalidad debe ser entendido por los docentes para que apliquen y evalúen nuevos modos de aprendizaje como parte de sus prácticas pedagógicas diarias (25 de mayo, 2011).

La cita con la que comenzamos nuestro artículo describe un momento en el tiempo dentro de un salón de clase en Oakville, Ontario. El momento encapsula la forma como los niños tienen la habilidad para responder de manera rápida y efectiva a las tecnologías digitales que permean su mundo. A diferencia de las dificultades que los planeadores de política educativa y los diseñadores de currículo tienen al pensar cómo incorporar nuevos modos de comunicación, tanto investigadores como profesores alrededor del mundo han encontrado maneras de utilizar las nuevas tecnologías para la lectoescritura y el aprendizaje.

Es innegable que en este momento los estudiantes requieren un repertorio de prácticas lectoescriturales en formato impreso y digital para su futura vida laboral y para la vida en general. Términos como “nuevas alfabetizaciones” (Lankshear & Nobel, 2003), “multiliteracidades” (Cope & Kalantzis, 2000) y “multimodalidad” (Kress & van Leeuwen, 2001) se han utilizado desde hace algún tiempo para conceptualizar la forma como las nuevas prácticas de comunicación han impactado la lectoescritura y el aprendizaje. El uso de términos como “nuevas” o “múltiples” en la descripción de los cambios que han venido ocurriendo dentro de la comunicación digital

4 N. d. T. Este es un juego con un ambiente virtual de tercera dimensión que permite rotar para destruir monstruos. La misión es recuperar la tarea (colección de cuadernos de notas y libros) que es custodiada por monstruos (figuras rectangulares, esponjosas y animadas) mediante disparos que realiza el jugador, las versiones más recientes tienen hasta 85 niveles de dificultad y el juego aún se especializa en crear más niveles y retos. Existe versión en español.

5 N. d. T. Este es un juego en el que se debe producir nuevas palabras utilizando un conjunto de letras preestablecido por el juego mismo. Este juego tiene más de 5000 retos para formación de palabras, es colorido y además ofrece la posibilidad de llevar un marcador según el número de aciertos. Entre sus últimas innovaciones está la de un diccionario donde el jugador puede consultar el significado de las palabras creadas.

son intentos por describir los diversos aparatos tecnológicos y los textos digitales que son omnipresentes en este mundo. Los modos múltiples (por ejemplo, la imagen, el sonido, el gesto, el movimiento y el texto) se procesan durante la comunicación, y para ello se necesitan aspectos múltiples de lectoescritura o multiliteracidades en nuestra sociedad, que es global e interconectada. Es más, se necesita considerar el efecto “multiplicativo” (Lemke, 1998) del procesamiento de los modos de lectura y de escritura, los cuales ocurren frecuentemente de manera simultánea.

En este artículo, brindamos una explicación de los nuevos términos que se han desarrollado, convirtiéndose en cambios teóricos con respecto a la lectoescritura y la comunicación en la sociedad. Asimismo, demostramos el potencial que tienen las nuevas tecnologías para el aprendizaje en las aulas de lectoescritura al discutir las diferencias entre la lectoescritura de textos digitales y compararlas con los impresos. También brindamos ejemplos de maneras en las que los profesores están usando los modos múltiples en textos digitales para incrementar el aprendizaje lectoescritor.

UBICACIÓN DE LAS “NUEVAS” LITERACIDADES

La palabra “literacidades” en lo que se entiende por nuevas literacidades marcó un punto de cambio en el pensamiento sobre las formas como la gente construye significados con el lenguaje. Hablar de literacidades en plural abrió lo que tradicionalmente se había comprendido como un modelo estandarizado de educación para la lectoescritura hacia un modelo que reconoce la diferencia basada en las situaciones, las subjetividades y los múltiples géneros textuales. Al convertir la literacidad en algo plural, se está señalando que existe más de un modelo de lectoescritura, que existen muchas y diferentes literacidades que

cambian con los contextos, los textos y las identidades de las personas que las usan. Pensar en la lectoescritura como un ente universal y autónomo minimiza su diversidad y sus comprensiones y múltiples usos. De esta forma, lo que en verdad diferenció el trabajo de investigadores que incorporaron campos como la antropología, la sociología y la semiótica a finales del siglo XX fue la inclusión del adjetivo “nueva”. Lo nuevo señala enfoques, epistemologías, métodos, teorías, contextos e identidades novedosos para los constructores de sentidos. Los nuevos estudios de los años ochenta y noventa fueron *nuevos* porque la lectoescritura no había sido analizada de la misma forma, y este giro radical de carácter social y semiótico ofreció otro lenguaje para la descripción de la lectoescritura al verla anidada dentro del contexto social (Street, 1994) enfatizando en el lenguaje y la palabra escrita (Halliday, 1984).

Lo que dicho trabajo identificó fue una serie de creencias renovadas sobre la educación lectoescritora:

- Más trabajo investigativo sobre prácticas lectoescritoras en otros contextos, como el hogar y las comunidades (González, Moll & Amanti, 2005).
- Menos énfasis en el desarrollo cognitivo y más énfasis en las prácticas culturales (Gee, 1996).
- Menos división entre las culturas oral y escrita (Ong, 1982).
- El reconocimiento de la pantalla como la estructura textual dominante (Cope & Kalantzis, 2003; Kress, 2003).
- Una expansión de las definiciones que van de la lógica de lo impreso, la lectura y la escritura, hacia la lógica de la pantalla: diseñar, rediseñar, remezclar (Cope & Kalantzis, 2000).

Estos descubrimientos investigativos, académicos y prácticos no solo demuestran lo que los nuevos estudios pueden evidenciar (aunque es

claro que lo hacen), sino también la necesidad de nuevas definiciones para el siglo XXI.

MULTILITERACIDADES, MULTIMODALIDADES Y NUEVAS LECTOESCRITURAS

Una parte fundamental de las “nuevas” lectoescrituras en la educación de la literacidad considera no solo que las literacidades son múltiples, sino que también demandan modos diferentes. Los modos son conjuntos regularizados de recursos para la construcción de sentido. Un recurso visual, un sonido, una palabra, un movimiento, animaciones y dimensiones espaciales son recursos que, al reunirse o de manera aislada, logran un efecto en los textos. Tales efectos se leen y componen de maneras diferentes en comparación con los rasgos lingüísticos de los textos. Los recursos semióticos son cosas, artefactos y prácticas usadas durante la construcción de sentido que completan la tarea en una forma competente y apta (Kress, 1997). La multimodalidad es el campo que se encarga de cómo los individuos crean sentido con diferentes tipos de modos. Las multiliteracidades son una pedagogía desarrollada por el Nuevo Grupo de Londres y su manifiesto desarrollado a mediados de los noventa (New London Group, 1996). El Nuevo Grupo de Londres (1996) arguye que las nociones de diseño, diseños disponibles y rediseños son fundamentales para la manera como construimos sentido con los textos modernos. El diseño en pantalla no solo ha transformado cómo creamos sentido sino también las formas como reconstruimos y negociamos nuestras identidades. La multimodalidad aparece primero en la medida que nos informa cómo creamos sentido y multiliteracidades. Como una posible pedagogía, nos da herramientas para que lo hagamos de esa manera. Los investigadores de las multiliteracidades aseguran que la pantalla controla nuestro entendimiento del mundo y los currículos necesitan reflejar este giro dramático en los marcos ideológico e interpretativo. Basar la enseñanza en las necesidades y competencias de los estudiantes, enseñarles de manera explícita de acuerdo con las habilidades que tienen al entrar

en los salones y, más importante aún, enseñarles lo que no necesariamente poseen como conocimiento, constituye maneras de enmarcar críticamente su aprendizaje para que piensen en modos múltiples los temas de poder, las pasiones que les gobiernan, las comunidades de práctica, las literacidades del hogar y la comunidad, así como el papel de su raza, su cultura, su religión y su clase social en su aprendizaje lectoescritural. Las multiliteracidades como una pedagogía simultáneamente explican la diversidad lingüística y el uso de multimodalidades en la comunicación.

LITERACIDADES DIGITALES

Las literacidades digitales son también otro campo de investigación y teórico que se deriva de lo nuevo. En 1995, Lanham sostuvo que “las literacidades digitales nos permiten aparear el medio que utilizamos con el tipo de información que presentamos y con la audiencia a la que se la presentamos” (1995: 3). Lankshear y Knobel (2007) complementan esto con una perspectiva sociocultural que se basa en el trabajo de Gee, y de esta manera, nos ayuda a ampliar nuestra definición de una noción reificada de literacidad digital a literacidades digitales, al tener en cuenta que convertirse en un sujeto literado digitalmente significa dominar múltiples discursos (Gee 1996; 1999). Alvermann (2008), al hablar de “formas socialmente mediadas para generar contenido significativo para modos múltiples de representación”, agrega más puntos a la discusión al señalar las habilidades explícitas que surgen de los textos digitales como wikis, blogs, y páginas web que son medio para la interacción social. Alvermann resalta que los lectores y escritores digitales necesitan tomar muchas decisiones en línea y, en ese sentido, necesitan tener un ojo crítico sobre los diferentes géneros textuales y una metaconciencia de cómo estos textos promueven o silencian puntos de vista particulares

6 N. d. T. Se ha documentado en la literatura especializada el ciberespacio Wicca asociado con brujería y divinidades, donde culturalmente se crean lazos para el cuidado del otro y del ambiente basados en rituales antiguos y en la creación de comunidades de práctica por afinidad.

(2008: 16). Un ejemplo de ese tipo de estudios es la investigación de Julia Davies, quien estudia diferentes afinidades grupales de niñas Wicca⁶ que transitan hacia la juventud transnacional (Davies, 2006) en las páginas web donde se demuestra cómo las personas encuentran consuelo en las comunidades en línea y cómo las comunidades en línea fomentan identidades y comunidades.

NUEVAS LITERACIDADES EN NUEVOS TIEMPOS

Existen cuatro características de la investigación sobre las nuevas literacidades:

- 1) las nuevas tecnologías ofrecen una forma de imaginar las prácticas de nuevas literacidades;
- 2) las nuevas literacidades son esenciales para la participación económica, cívica y personal en una comunidad mundial;
- 3) las nuevas literacidades cambian, se combinan y convergen tanto como cambia la definición de las tecnologías; y
- 4) las nuevas literacidades son multimodales y multifacéticas.

Otros investigadores han puesto de relieve el papel que las nuevas literacidades desempeñan en las conversaciones en línea, los videojuegos y la escritura *fan fiction*⁷. La mayor parte de estudios recientes se han diseñado para entender las formas como los profesores están usando blogs y wikis y otro tipo de tecnologías interactivas para la escritura en línea, como cadenas de grupos de discusión y portafolios electrónicos en el aula, para mostrar que ha llegado el momento no solo de incorporar las nuevas literacidades en el aula sino de entender mejor lo que sucede en los espacios digitales. Aunque existe la preocupación de que sin la presencia activa del profesor en el diálogo,

el aprendizaje del alumno no pueda impulsarse de manera efectiva, los estudios han encontrado que el incremento de oportunidades para el aprendizaje colaborativo les ha ayudado a los aprendices a refinar su pensamiento y a involucrarse en análisis más profundos. La investigación realizada sobre las prácticas de literacidades digitales de adolescentes fuera del contexto escolar (Davies, 2006) está estudiando una amplia gama de textos como los blogs personales, las páginas de redes sociales, las wikis, las *fan fictions*, etc., que demuestran una cualidad híbrida e intertextual de la escritura personal y digital de los estudiantes. Los participantes de la investigación mezclaron el conocimiento escolar que se basa en lo impreso con nuevas formas de composición multimodal para crear nuevos textos convincentes que reflejaban las identidades y los discursos socialmente situados de los autores.

Uno de los estudios más ilustrativos en esta área es un artículo muy citado escrito por Lewis y Fabos (2005), que exploró las formas en las que los estudiantes manipulan y juegan de maneras intrincadas con las convenciones vernáculas, con la gramática estandarizada del inglés y con la tipografía electrónica. Ellos entrevistaron a adolescentes sobre sus prácticas de mensajería instantánea de orden privado y los observaron durante la realización de estas prácticas. Al respecto, afirman: “Estos jóvenes que entrevistamos eran conscientes de que escogían tonos diferentes y estilos del lenguaje de acuerdo con quien ellos estaban realizando la mensajería” (p. 484). Los estudiantes que participaron en la investigación eran creativos en la forma como jugaban con las palabras y demostraron habilidades sofisticadas en la manera en que se involucraban en la mensajería. La investigación de Lewis y Fabos ofrece un ejemplo de la forma como los escritores adolescentes median sus identidades y se involucran en prácticas de composición creativas. Según ellos, “Andy y sus amigos experimentaban con el color, el tamaño de las letras y con íconos como las caritas sonrientes que expresaban su creatividad; y en el caso

7 N. d. T. Son relatos de ficción escritos por fans o seguidores (de allí su nombre en inglés *fan fiction*) acerca de una película famosa o de una obra literaria en la que se recrean nuevas situaciones para los personajes o para el argumento original.

de Aby, ella utilizó una variedad de combinaciones de tipos de letras y colores con el mismo propósito” (p. 482). Desde este vasto conocimiento de base queremos compartir ejemplos de cómo las nuevas literacidades se pueden combinar con buenas prácticas docentes.

LOS PROCESOS DE LEER Y ESCRIBIR EN PANTALLA

Tenemos tres aspectos que se pueden considerar cuando se contemplan las diferencias entre las prácticas tradicionales de lectura y de escritura en los salones de clase y aquellas que son posibles gracias a las comunicaciones digitales. Estas son:

- los procesos reales de lectura y de escritura en la pantalla;
- la naturaleza integradora e interactiva de la lectura y la escritura con nuevos textos; y
- los cambios en los patrones de comunicación como resultado de las redes sociales.

La naturaleza de las comunicaciones digitales es tan integradora que es difícil separarla de los aspectos que acabamos de mencionar, pero los discutiremos de manera separada para demostrar los rasgos clave que necesitamos considerar en las implicaciones educativas. Leer y escribir son actividades en las que se genera sentido. Cuando leemos tenemos un propósito, como disfrutar un texto literario o aprender de un texto informativo. Generamos sentido en la medida en que decodificamos e interactuamos con un texto y vinculamos nuestras experiencias pasadas con nuevas experiencias o con conocimientos nuevos. Cuando escribimos, tenemos también un propósito, como escribir nuestros pensamientos, comunicar información, crear una historia o presentar nuestras ideas a un lector o a un público.

La construcción de sentido sucede así usemos textos tradicionales, en papel, o digitales o multimodales, y el nivel de significación varía de acuerdo con nuestro propósito y el género textual. Sin embargo, existen varias diferencias que ocurren con la

comunicación digital, y estas subyacen en el procesamiento de los modos en y desde la pantalla: sea esta una de ordenador, una consola de juegos o un aparato móvil como un teléfono, un libro electrónico o una *tablet*. Como lo demuestra Kress (2003), la escritura en una página es primariamente un proceso lineal y secuencial; mientras que los textos digitales abarcan la lectura y la escritura de textos con imágenes que usualmente no se presentan de izquierda a derecha o en un formato lineal. Otros modos que se pueden encontrar junto con el texto escrito son la imagen, el sonido, el movimiento y el gesto. Así, el término “multimodal” (Kress y van Leeuwen, 2001) se ha utilizado en años recientes para describir el proceso no lineal de producción de textos que ocurre primariamente en una pantalla.

Sin que importe el medio, existen más modos que necesitan una respuesta cuando son leídos, de tal forma que la distinción entre lectura y observación de los modos es más difícil de determinar. Leer en pantalla involucra varios aspectos de procesamiento en línea que incluye el responder a íconos animados, hipertextos, efectos de sonido y navegar rutas entre y dentro de las pantallas. Por ejemplo, si se les pide a los estudiantes en una clase que investiguen un tema específico como el fenómeno científico de la *luz*, ellos necesitan aprender a utilizar un motor de búsqueda con el mejor uso de palabras clave, a reducir la búsqueda para encontrar información de aspectos específicos de la luz, a escoger la mejor URL y no la primera de la lista, a juzgar la autenticidad de sitios específicos y evitar aspectos relacionados con publicidad y de ventanas emergentes que pueden ser distractoras. Cuando los estudiantes se encuentren en una página específica necesitan navegar menús, íconos e hipervínculos para encontrar la información más relevante. Procesar esta información involucra la observación de imágenes, mapas y gráficos, y frecuentemente incluirá videos con un vínculo a YouTube con sonidos y movimientos permanentes mientras los estudiantes los observan, leen, escuchan, escogen y navegan con un ratón manual o un dispositivo táctil. Todos estos aspectos deben enseñarse como parte de la enseñanza de lectura de textos del siglo XXI. En

la medida en que los estudiantes aprenden rápidamente las habilidades técnicas de tocar, desplazarse o pulsar, también necesitan que se les indique cómo escoger la información más apropiada y discriminar la información poco relevante en la medida en que procesan la información a través de los sentidos de la vista, la escucha y el tacto. También es necesario que se les enseñe que modos diferentes de imágenes, sonidos y movimientos podrían o no estar influyendo la manera como se construye sentido.

Escribir en una pantalla es algo que ha existido ya por mucho tiempo con las facilidades que ofrecen los procesadores de texto. La *escritura* hoy día implica ensamblar un producto que puede contener texto escrito, así como un diseño sofisticado, gráficos, fotografías e imágenes. De la misma manera, un *escritor* puede convertirse en un *productor* (Sheridan y Rowsell, 2011) al diseñar y producir un texto que combina imágenes y gráficos con el texto escrito, así como también sonido y movimiento en la pantalla. Para que los estudiantes produzcan textos multimodales, necesitan considerar y entender los rasgos del diseño, la composición, el uso del texto o de imágenes –incluyendo además aspectos como color, tamaño, medio, ángulos– y la forma como estos son apropiados para

un tipo específico de público. Es muy significativo que otros investigadores han estado estudiando el diseño como una parte integral de la pedagogía de las literacidades (por ejemplo, Kalantzis y Cope, 2005; Healy, 2008). Un breve ejemplo de una investigación reciente (Walsh, 2011) ilustra algunos cambios.

En un salón de cuarto grado los estudiantes están trabajando el tema de la luz, al que nos referimos anteriormente, y tienen que reportar lo que han aprendido de la tarea. En lugar de escribir un reporte y hablar sobre este frente a la clase, como les ha ocurrido en sus años escolares previos, diseñaron un *claymation*⁸ (plastimación) para presentar un aspecto de la luz. Esto les implicó utilizar una fotografía y una animación que se convirtió en un video con figuras moldeadas con plastilina o arcilla (o animación en volumen), sonido y voces del diálogo utilizado para demostrar cómo la luz y las sombras varían. Escribieron un libreto y luego desarrollaron una historia. No solo tuvieron que entender el contenido; también tuvieron que plantear cómo transmitir la información de manera sucinta a través del diseño de figuras de plastilina: la secuencia de eventos y de movimientos para que su público entendiera. La Figura 1 muestra cómo los estudiantes se comprometieron en el diseño y la planeación de su producto final.



Figura 1. Estudiantes desarrollando una plastimación de la “Luz”.

Fuente: Walsh (2011).

8 N. d. T. La plastimación es una técnica en la que se animan personajes hechos de plastilina o arcilla.

Todo el proceso involucró lectura, escritura, diseño, fotografía, filmación, edición y producción, un enfoque bastante diferente de la escritura convencional de un informe científico.

LA NATURALEZA INTEGRATIVA E INTERACTIVA DE LEER Y ESCRIBIR CON NUEVOS TEXTOS

Como se ilustra con el ejemplo anterior y en el escenario que describimos al inicio de este artículo, las tecnologías de la comunicación digital, junto con las facilidades táctiles de algunos dispositivos, aseguran la interrelación entre la lectura y la escritura. Con la Web 2.0 esta frecuentemente ocurre junto con la visualización y el posteo de imágenes, la mezcla de sonidos y el constante intercambio y conexión de mensajes. Hace una década, los correos electrónicos revolucionaron la comunicación, se hicieron cargo de la escritura de cartas, particularmente en los sitios de trabajo de los adultos. Ahora la comunicación a través de las redes sociales como Facebook y varias versiones de blogs, wikis o Twitter se han hecho cargo de los correos electrónicos de mucha gente joven y están siendo utilizadas por firmas comerciales. En ese tipo de comunicación estamos leyendo, escribiendo y respondiendo de manera asincrónica, aunque las nuevas adaptaciones de tecnologías como las cámaras en red, Skype y Facetime y los juegos virtuales posibilitan la comunicación sincrónica.

Los procesos de comunicación con estas nuevas formas incorporan texto, imágenes y sonidos que emergen de manera sincrónica. Así se use un blog, una wiki o la comunicación en Facebook, el texto se produce con un diseño apropiado para la pantalla y puede combinar texto, imágenes, gráficos, fotos o videos con sonidos y música. El diseño es importante y se desarrolla con cuidado para reflejar al autor/productor y comprometer al público, que también puede responder con texto e imágenes.

No sabemos aún cómo el procesamiento de mensajes y textos afecta la forma como los niños aprenden, o si los procesos involucrados en actividades como enviar textos, bloguear o comunicarse en línea están desarrollando más y diferentes actividades cognitivas de las requeridas para leer y escribir textos impresos tradicionales. La investigación de Gee (2003) sobre los videojuegos sugiere que los procedimientos involucrados ofrecen ventajas cognitivas con oportunidades intrincadas para el desarrollo de literacidades y de aprendizaje. Los rasgos táctiles de productos recientes dependen mucho de movimientos gestuales, espaciales y kinésicos que deben investigarse más en términos de cómo estas formas de procesamiento afectan los procesos cognitivos.

Este desconocimiento es un reto para lo educativo. Un estudio del Reino Unido (Bearne et al., 2007) sobre la lectura en pantalla demostró que mientras los estudiantes podían aplicar aspectos de comprensión para obtener información basada en el contenido de las pantallas, también se estaban “orquestando los diferentes modos de construir sentido” (p. 20), lo cual se ve como un proceso diferente que no se podría evaluar de la misma forma en que se evalúa la lectura de los textos impresos. Un posterior estudio realizado por Bearne y Wolstencroft (2008) demostró la forma como los profesores programan y evalúan la escritura a través de textos multimodales de sus estudiantes. Los autores hicieron énfasis en las interrelaciones entre lectura y escritura en la producción de textos y explicaron cómo los estudiantes necesitan entender la potencial construcción de sentido de los diferentes modos, particularmente la relación entre palabras e imágenes, en lectura, escritura y producción de textos multimodales. Para propósitos educativos, como se demostró en un estudio reciente de Walsh y Simpson (2010), necesitamos distinguir entre las habilidades técnicas de utilizar tecnologías digitales y los procesos cognitivos de interpretar y comunicar sentidos. Para compensar un exceso de énfasis en las habilidades técnicas,

los educadores y los investigadores necesitan enfocarse en dos cosas: el uso de las tecnologías y la metacompreensión de la tecnología.

EL IMPACTO DE LAS REDES SOCIALES

En la medida en que se consideren las diferencias entre la lectura y la escritura en pantalla comparadas con los textos impresos, parece que no es realista ver la lectura y la escritura por separado. Tampoco es sensato separar los procesos técnicos y funcionales de la lectura o la escritura en pantalla de las prácticas sociales que acompañan dichos procesos. Estas prácticas sociales de la literacidad han cambiado y se han expandido exponencialmente con el desarrollo de la tecnología Web 2.0 y tienen muchas implicaciones para las prácticas de aula. Si los estudiantes las están usando fuera de la escuela, entonces es bueno preguntarse si estos modos de comunicación pueden usarse en la escuela para comprometer a los estudiantes con el aprendizaje. Muchos docentes han comenzado a utilizar blogs, nigs, wikis, Twitter, aplicaciones de teléfonos móviles o de Facebook en sus programas de clase. Estas han logrado que el aprendizaje sea más participativo. En nuestra investigación de profesores en Sídney se encontró que cuando ellos aplicaron aspectos relacionados con las redes sociales los estudiantes se tornaron más colaborativos. La resolución de problemas incrementó su ocurrencia en la medida en que los estudiantes investigaban un tema y luego negociaban la forma en que crearían y construirían un producto para demostrar su aprendizaje.

CONCLUSIÓN

En este artículo hemos revisado los diferentes enfoques del estudio de las prácticas de literacidades en tiempos nuevos. Estas han sido posibles gracias al acceso de herramientas tecnológicas nuevas, muchas de las cuales no estaban disponibles hace una década. Nos recuerdan constantemente en lo

educativo que el dominio de la herramienta no es un resultado en sí mismo sino más bien como se usa dicha herramienta. Sin embargo, la naturaleza de la tecnología de las comunicaciones digitales han permeado la forma como nos comunicamos de manera formal e informal, lo cual es mucho más que una herramienta de varias maneras. Como la investigación no ha podido establecer por completo el impacto de la comunicación multimodal es esencial que los educadores aprendan a usar estos modos diferentes de comunicación para el aprendizaje en el aula.

REFERENCIAS

- Bearne, E., Clark, C., Johnson, A., Manford, P., Mottram, M. & Wolstencroft, H. With Anderson, R., Gamble, N. & Overall, L. (2007). *Reading on screen. Research* undertaken by the United Kingdom Literacy Association with support from the Qualifications and Curriculum Authority.
- Bearne & Wolstonecraft (2008). *Visual Approaches to Teaching Writing*. London: Peter Lang.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). (Eds). *Multiliteracies: Designing social futures*. London: Routledge.
- Davies, J. (2006). Escaping to the Borderlands: An Exploration of the Internet as a Cultural Space for Teenaged Wiccan Girls. In K. Pahl & J. Rowsell's *Literacy and education: Understanding the new literacy studies in the classroom*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Gee, J. P (1996). *Social literacies and linguistics*. London : Routledge
- Gee, J.P. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. London: Routledge.
- Gee, J. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy?* New York:Palgrave Macmillan.
- Healy A.H. (2008). *Multiliteracies and diversity in education: new pedagogies for expanding landscapes*. Melbourne, Australia: Oxford University Press.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse*. London: Routledge.

- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2005). *Learning by Design*. London: Routledge.
- Lanham, R. (1995). *The Electronic Word: Democracy, Technology and the Arts*. New York: Peter Lang Publishers.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2003). *New Literacies. Changing knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press.
- Lewis, C. and Fabos, B. (2005). *Instant messaging, literacies, and social identities*. *Reading Research Quarterly*, 40 (4) 470-501.
- Lemke, J. (1998). Metamedia literacy: Transforming meanings and media. In Reinking, D., McKenna, M., Labbo, L, & Keiffer, R. *Handbook of literacy and technology* (pp.283-301). London. Lawrence Erlbaum Associates.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). *Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms*. *Theory into Practice*, 31, 132–141.
- New London Group. (1996). "A Pedagogy of multiliteracies: Designing social futures". *Harvard Educational Review* 66.1: 60-92.
- Ong, W. J. (1982). *Orality and literacy: The technologizing of the word*. New York: Methuen.
- Sheridan, M.P. & Rowsell, J. (2011). *Design Literacies: Learning and innovation in the digital age*. London: Routledge.
- Walsh, M. & Simpson, A. (2010). *Research into the teaching of reading with print and digital texts. Research report for the Catholic Education Office Sydney*. Sydney, Australia: Australian Catholic University, Strathfield.
- Walsh, M. (2011). *Multimodal Literacy: Researching Classroom Practice*. Sydney: e:lit, Primary Teachers Association of Australia.



De la muerte del libro al e-book. Cambios de formato, crisis de sentido¹

From the book's death to the e-book. Format changes, crisis of meaning

Sergio Pérez Álvarez²

Para citar este artículo: Pérez, S. (2015). De la muerte del libro al e-book. Cambios de formato, crisis de sentido. *Enunciación*, 20(1), pp. 151-161.

Recibido: 20-abril-2015 / Aprobado: 25-mayo-2015

Este texto reflexiona sobre la "muerte del libro" y explora cómo esta metáfora aparece desde la misma génesis del libro y se actualiza ante nuevas "amenazas" ahora representadas por la Internet. Frente a la mirada apocalíptica según la cual la desaparición del libro es un camino inminente en el futuro cercano, y la de quienes encuentran muy apresurado anunciar el fin del libro y más bien advierten su saludable situación, se propone la idea según la cual sí existe una crisis del libro, pero esta no es una crisis en el formato, como a menudo se reduce, sino una crisis en el significado de los textos y en nuestra manera de leerlos. Retomando autores clásicos en la discusión, como McLuhan, Derrida, Chartier, se plantea que el libro digital propone una nueva perspectiva sobre la lectura y el significado que empieza a estudiarse con prolijidad en sus dimensiones y problemáticas desde las humanidades.

Cuando Marshall McLuhan anunció en su *Galaxia de Gutenberg* (1969) la inexorable desaparición del libro y, por extensión, de la escritura como fundamento de la cultura, su tono profético resultó algo exagerado, apocalíptico, por decir lo menos. Ya entrado el siglo XXI, el tiempo solo le daría la razón en parte. Johannes Gutenberg (1398-1468) empezó de manera clandestina la industria de la imprenta en medio de una álgida discusión en su época acerca de la baja calidad de muchos de los manuscritos a consecuencia de la alta demanda de un público universitario en aumento. Como era de esperarse, los amanuenses pronto culparon a la máquina de que aminoraba la calidad de los libros junto a los costos, promocionando la venta de las versiones originales. Federico Andahazi en el *Libro de los placeres prohibidos* (2013), en clave de novela policíaca, dibuja la personalidad del versátil inventor de la máquina para falsificar manuscritos, que en complicidad con un banquero y un artesano fragua una estafa que cambiaría la manera de transmitir y recibir información. A Gutenberg lo acusan de matar el libro, de afectar su carácter sagrado, pues el libro tenía que ser manuscrito y no podía concebirse impreso. El riesgo de publicar las obras del

1 Esta reflexión es fruto de una serie de discusiones en el Grupo de Investigación Comunicación Dialógica y Democracia, dirigido por el profesor Daniel Beltrán en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Una primera versión fue compartida en el evento "Medios en escenarios digitales: transformaciones sociales y culturales", desarrollado durante la III Semana Universitaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, que tuvo lugar en octubre del año 2014.

2 Profesional en Estudios Literarios de la Universidad Nacional de Colombia y Magíster en Filosofía de la Universidad de los Andes. En la actualidad adelanta estudios de Doctorado en Literatura en la Universidad de Antioquia con una investigación en torno a la historia del libro en Colombia. Correo electrónico: sealpez@googlemail.com

Índex prohibido de la Iglesia Católica le valieron varios juicios legales, único testimonio de su vida real; sabemos que su esposa lo abandonó para montar su propia imprenta y proyectar el próspero negocio que inauguró su marido. Lo cierto es que el primer responsable de “matar el libro” tiene hoy la reputación de ser uno de los principales inventores del mundo moderno.³

Siglos después del invento de Gutenberg, Diderot (1763) escribiría una epístola dirigida a las autoridades francesas para mantener el control de la producción extranjera y preservar los derechos de autor en una nueva generación de intelectuales que aspiraba a no depender más de una institución universitaria cada vez más escolástica y retardataria, o al vaivén del criterio de un mecenas de turno.⁴ Además del deseo de los autores de vivir de sus propias obras, que iba a significar la aparición de la figura del escritor moderno, la amenaza resaltada por el enciclopedista sobre la industria editorial en su época revela la importancia de un grupo de lectores emergente cuyo número empieza a superar al exclusivo público asociado a las aulas universitarias. Si bien se seguían publicando con prolijidad obras religiosas o de profesores consagrados, cargadas de un aura de autoridad que tardaría muchos años en debilitarse, también se imprimirían poco a poco, con tirajes cada vez más grandes, obras “populares”, textos que narraban la vida cotidiana de hombres comunes y corrientes, novelas folletinescas sobre historias de amor, sensiblerías despreciadas por eclesiásticos que no guardaban oportunidad de tildarlas de pueriles y poco profundas, “asunto de mujeres y de niños” que, sin embargo, eran leídas con entusiasmo por un rango más amplio de lectores, muchos de los cuales participarían en la revolución civil unos años más tarde. El libro impreso alcanzaba poco a poco un prestigio que se empezaba a considerar necesario, a pesar de las prevenciones de un sector “culto”, asociado por lo general a una élite económica, frente a las nuevas publicaciones orientadas al “público”.

Théopille Gautier, un prestigioso novelista francés admirado en los reservados círculos parisinos de comienzos de siglo XIX, declaraba en el epílogo de su novela *Mademoiselle de Maupin* (1834) que el periódico mataría al libro, como el libro mató a su vez a la arquitectura. La rapidez de lo impreso, la intrepidez de una prosa neutra, accesible a todo el mundo, desplazaba al tomo pesado, cargado muchas veces de una erudición que obstaculizaba al poco informado, cuando no agotaba desde el principio al lector al pensar en las horas que le tomaría descubrir el final de la historia, en un momento en el que la realidad se iba convirtiendo poco a poco en una sentencia: “el tiempo es oro”. La denuncia de Gautier insistía en la inutilidad de un objeto para una gran mayoría que colmaba sus ansias de novedad con la noticia de la mañana que lo indignaba hasta que al día siguiente aparecía una nueva. Si bien reconocía cómo se mantenía la admiración por el impreso en círculos de religiosos devotos, y en unos cuantos civiles que ponían ahora su fe en las ideas, sus horas ya estaban contadas. Su colega inglés H. G. Wells, experto en pronosticar pesadillas mediante ensoñaciones futurísticas, en 1899 va más allá en su libro por entregas *When the Sleeper Awakes*, donde narra la vida de un hombre que se levanta 200 años después en la ciudad de Londres totalmente transformada y en la cual los libros han desaparecido por completo. En su reemplazo, el lector dispone de un sombrero con audífonos especiales que transmite directamente al cerebro y traduce en imágenes y sonidos la información que antes obteníamos en horas en ese antiguo adminículo integrado por hojas, coleccionado en un museo como una inexplicable curiosidad. Huxley, haciendo eco

3 Sobre la muerte del libro y la influencia de Gutenberg se han desarrollado cientos de investigaciones. Entre ellas se puede destacar el trabajo emblemático de Elisabeth Eisenstein *The Printed Revolution in Early Modern Europe* (1983) y el reciente trabajo de Martin Lyons *Historia de la lectura y la escritura en el mundo occidental* (2012), que sigue las tesis elaboradas por Roger Chartier y Guillermo Cavallo en torno a las transformaciones en los procesos de la escritura y la lectura derivadas de los avances tecnológicos. Estos trabajos han servido de referencia para el resumen que viene a continuación sobre los cambios operados en los formatos.

4 En relación con la aparición de nuevos lectores y autores en el tiempo en el cual escribe la epístola Diderot y un análisis sobre su influencia, léase el estudio preliminar de Roger Chartier “Introducción a la Carta sobre el comercio de libros” (2003).

de Wells, en *Un mundo feliz* (1936), habla también de un mecanismo hipnótico en remplazo de la lectura de los libros, por el cual las ideas son absorbidas a través de sueños configurados por hombres que nos traducen los complejos significados de la inteligencia de un autor, con más profundidad que la que por sí solos podríamos conseguir.

La ciencia ficción en general ha sido especialmente atenta a pronosticar el fin del libro.⁵ El visionario Louis-Sébastien Mercier en 1913 predijo, por ejemplo, que en 2440 todos los libros de la biblioteca británica se condensarían en un solo volumen. Una especie de alquimista del futuro, de acuerdo con Mercier, estaría en capacidad de extraer la esencia de cientos de volúmenes e incluirlo en un pequeño duodécimo de tamaño, algo así de grande como un iPad o un iPod. Ray Bradbury representaría en su célebre *Fahrenheit 451* la quema de los libros como fin en sí mismo, sin mostrar contemplaciones sobre su peligrosidad para el futuro y la necesidad de reemplazarlo por un objeto menos volátil. *1984* de Orwell comienza con la compra de un “thick, quarto-sized blank book with a red back and a marbled cover” que califica de una posesión comprometedora. Incluso en la más cinematográfica de las novelas, *La naranja mecánica*, comienza y finaliza en una librería pública (Price, 2012). No podría olvidarse en este recuento el extraordinario *Si una noche de invierno un viajero* de Italo Calvino (1979), donde nos cuenta la historia de Irienerio, quien no lee libros e incluso se siente orgulloso de ello, pues para este personaje “durante toda la vida seguimos esclavos de todos los chismes escritos que nos ponen delante de los ojos” (p. 60). Podrían citarse así varias fuentes y testimonios de quienes no solo han pronosticado la desaparición del libro, sino que han puesto en evidencia la crisis de esta forma tecnológica, en una nueva era llena de cables subterráneos y *wireless*.

El fantasma de la muerte del libro no es exclusivo de los escritores europeos, quienes en todo caso han estado más familiarizados con este invento y se han encargado de universalizar y evangelizar sobre su importancia en todos los rincones del globo. En Colombia, para no ir muy lejos, una queja frecuente y en plena vigencia se puede rastrear desde la misma aparición de la imprenta, traída tardíamente en 1738 por los jesuitas, acerca de la falta de lectores de libros y el reclamo de que los pocos que existen son lectores de periódicos o de chismes de revista de variedades. La queja sobre la indiferencia de los lectores frente a los libros aparece en los editoriales de Manuel del Socorro Rodríguez en su *Papel periódico ilustrado* (1791), pero se repite casi sin variaciones en Vergara y Vergara, Sanín Cano y Germán Arciniegas, así como en escritores más recientes como Jorge Gaitán Durán, Gabriel García Márquez y William Ospina.⁶ La imprenta, es importante recordar, tuvo repercusiones en nuestro movimiento de independencia, si consideramos el papel de la impresión de la traducción de los *Derechos del hombre* por parte de Nariño, que sin duda contribuyó a animar el espíritu crítico de los criollos, aunque pocos ejemplares impresos sobrevivieron al holocausto al que en vano tuvo que someter el editor a su empresa días después de imprimirla. La influencia de los libros prohibidos que mellan los proyectos regeneristas que de cuando en vez nos azotan, son quemados con risas inquisidoras, superiores, por los temerosos “procuradores” de la inteligencia, aunque su persistencia se hace evidente en la popularidad de autores como Vargas Vila, Barba Jacob y

5 Un resumen semejante sobre la presencia de la “metáfora de la muerte del libro” en la literatura, con especial énfasis en la tradición inglesa y anglosajona, puede leerse en Price (2012). A partir de la descripción de este autor, puede verse cómo la metáfora de la “muerte del libro” atraviesa la literatura casi haciendo parte del propio proceso metaficcional en el cual acontece el fenómeno literario. Es decir, la literatura es una reflexión en sí misma de la literatura (el ejemplo paradigmático sigue siendo el Quijote), y su vinculación con el libro, en cuanto formato pero también como experiencia de

6 El eco sobre la falta de hábitos de lectura en Colombia, disperso en numerosos comentarios de varios intelectuales como los mencionados (valdría la pena hacer una arqueología para el caso colombiano), también se justifica a partir de investigaciones académicas como las adelantadas por la Cerlac (2012), según la cual, mientras en países como Argentina y México el promedio de lectura de libros por persona es alrededor de 5 a 6 libros por año, en Colombia es solo de 2 libros.

Fernando Vallejo, que se han vuelto populares, entre otras cosas, por su carácter subversivo y crítico frente al canon conservador, propio de los manuales escolares de literatura colombiana.

Cuando McLuhan en una separata de la revista *Life* de abril de 1962 escribe sobre el fin del magisterio del libro le introduce nuevos enemigos a un objeto que los ha cultivado desde siempre. Al periódico, el cine y los totalitarismos políticos ahora podía sumarles la radio, la televisión y el *show business* en que se convirtió todo el espacio público desde el siglo pasado. Nuevos medios masivos de comunicación como los celulares, los videojuegos, el *whatsapp* y, desde luego, la Internet, son entonces las nuevas amenazas. El libro ha cortejado su muerte desde el principio y ha tenido diversos cambios a lo largo de su historia, vinculados de manera estrecha a las transformaciones en la *técnica*. Los nuevos anuncios de la crisis de la edición, de la falta de lectura, del cierre de librerías, entre otras, objeto de alarma de la prensa actual, recuerdan la crisis de librerías en París de comienzos del siglo XIX, que dio lugar al libro de bolsillo, o la del XVIII, que dio paso al libro popular, o la del XVII, que permitió la entrada al libro ilustrado (Chartier, 2007). Los epitafios anticipados sobre el libro ya han sido pronunciados varias veces, así que no parece haber novedad alguna. La era electrónica, al decir de McLuhan, significará cambios, pero no ha sido el fin del libro o la muerte de la escritura. Después de 50 años de su anuncio, pareció otro enterramiento prematuro, pues este objeto, para decirlo con la frase recurrente de Umberto Eco, es un invento tan especial como el de la cuchara; es decir, insustituible. Quienes defienden la eternidad del libro (al que se siguen casi siempre el gesto y la alusión al olor de las páginas, a la sensibilidad de los dedos, el valor insustituible del objeto) alegan que nunca antes en la historia se habían producido, consumido y vendido tantos libros, para lo cual tienen a la mano evidencia en cifras. Y es cierto que nunca antes se habían consumido y editado tantos libros. Un país como España, de unos 60 millones de habitantes, llegó a producir cerca de 57 mil nuevos títulos en el 2013, un año considerado de crisis editorial (INE, 2014).

Ahora bien, si el sentido histórico lleva a cuidar las anticipaciones apresuradas y a ver de qué manera las nuevas tecnologías se van integrando a un medio en el cual el libro ha conservado de momento su reinado, también invitan a poner en sospecha las grandes transformaciones anunciadas por el *e-book*, que viene a proyectarse como su sustituto. Para comenzar, habría que advertir que el libro electrónico es hasta ahora la derivación de un "invento". Un *e-book*, un libro en plataforma digital, es simplemente un libro al que el viento no le mueven las hojas, como dice el escritor Fernando Vallejo. Los millones de libros vendidos por Amazon, que en 2012 superaba la venta de libros impresos, motivo de alarma entre los editores (fue el tema escogido para la feria de Frankfurt en ese año), siguen conservando la linealidad inalienable a su existencia y la característica fundamental de su materialidad. Roger Chartier (1996), célebre historiador del libro, ha estudiado el significado del cambio del códice, un rollo en donde se compilaba la obra de un autor, al volumen, con lomo, y por tanto que abre la posibilidad de numerar las páginas, de realizar índices, de encontrar la cita textual exacta y referenciarla. El libro de bolsillo, por su parte, más portable que el gran libro impreso y más barato que el libro de lujo donde se publicaba la mayoría de las obras —y que siguió siendo caro para un sector amplio de lectores—, permitió abrir la posibilidad a nuevos lectores y con ello a nuevos temas. Pero pese a estas variaciones considerables, en este magnífico invento, la consecución de signos ha permanecido invariable desde su origen; bien como se ordene, se administre —los futuristas renegaban con los editores sobre la imposibilidad de jugar con el tamaño de las letras en sus poemas y superponer textos, presagiando lo que hoy se conoce como literatura interactiva—, o por más que se quiera jugar a la rayuela, solo hay un camino que lleva de un lugar a otro lado del texto. Las palabras escritas organizan, excluyen, son su fatalidad.

En este sentido, la invención del *e-book* radica en la capacidad de brindar una nueva plataforma de lectura, de abrir una nueva experiencia para recibir información, de plantear una nueva dimensión sensorial,

de crear otras condiciones para leer, pero sigue conservando el principio esencial de su materialidad. No ha cambiado en mucho. Se sigue leyendo de derecha a izquierda para los libros escritos en lenguas habladas en Occidente y el desplazamiento, aunque en digital, es análogo a la forma impresa tradicional. Incluso existen muchas plataformas digitales cuya intención es imitar la impresión del formato en papel y por eso emulan el ruido al pasar las páginas, obedecen a la misma distribución y al sentido de los índices y de las tablas de contenido, así que si bien abren la posibilidad de desplazarse más rápido mediante un clic, conservan el mismo principio de su organización. De hecho, la mayoría de los formatos digitales conocidos como *e-books* no modifican la información de un libro y se limitan a permitir un mejor acceso a través de la Red y facilitar la portabilidad en computadores, tabletas, dispositivos móviles, a los cuales se les considera el fundamento de la revolución digital de ahora.⁷

También valdría la pena advertir algunos de los lugares comunes en los cuales se coincide en relación con el aparente beneficio que propone el medio digital sobre la versión en papel. Uno de ellos es el de mejorar la conservación de la información. Parece suficiente el hecho de que ocupa menos espacio y permite una mejor administración. Pero vale la pena estimar que en la Biblioteca Nacional de Colombia existe solo un par de incunables (incunables son los primeros libros impresos por el invento de Gutenberg, es decir, hace por lo menos seis centurias). Protegidos, accesibles a unos cuantos investigadores o bibliotecarios curiosos, aún se pueden leer, descifrar sus letras enredadas, imitadoras de las caligrafías de los manuscritos, y ver sus páginas enmarcadas en arabescos que nos permiten imaginar cómo se confeccionaban página a página. Por contraste, cualquiera de nosotros ha maldecido alguna vez debido a una información refundida en un disco duro, que por cierto el técnico de computadores afirma que es inservible al cabo de unos cuantos años. Hasta ahora es muy difícil proyectar una superioridad de la hoja electrónica sobre el papel, al menos en cuanto a la preservación de la información. La desventaja por el momento es para el soporte digital: no lleva 20 años de desarrollo y aunque parece tener ganas de absorber al mundo, todo finge desaparecer con el mismo ritmo vertiginoso. A esto habría que añadir que la información que se ve sobre la pantalla en la Internet es fantasmal, es una visión, no nos pertenece, solo permite el acceso un operador, dueño del servidor donde se encuentra. Incluso aquellos mensajes íntimos, personales, que solo tienen interés para nosotros, no están a nuestra disposición, a nuestro arbitrio, están en un servidor ajeno que al final resulta ser el dueño de nuestra propia información.⁸

A la idea, de origen sospechoso, sobre la mejor “conservación” de la información del medio digital al análogo, habría que añadir la idea según la cual en la Internet está “toda” la información: así de taxativo. Se registra el número de la búsqueda de resultados de una palabra en la plataforma Google para comprobarlo. Por ejemplo “libro”, para ponernos monotemáticos, registra 46.000.000 de entradas. Pero basta avanzar varias páginas para ver cómo empiezan a repetirse los textos, cómo se van agotando las posibilidades, y de no encontrar otra forma de buscar la información —una palabra más específica siempre conviene—, se verá cómo la búsqueda se vuelve estéril. Las bibliotecas siguen siendo la memoria viva de la humanidad y son el testimonio del paso de los hombres por este planeta. Más del 80% de la Biblioteca Británica aún no se ha digitalizado y la tarea es tan gigantesca que faltan aún muchos años para completarla —si es que no aparece otro invento tecnológico para revolucionarlo todo—. El más paradigmático de los intentos de digitalización lo está haciendo Robert Darnton con el proyecto de la Biblioteca Digital

7 Una mirada crítica sobre el uso y aplicación de la Internet, en donde se evalúan algunas mitologías sobre este nuevo invento tecnológico, puede rastrearse en el trabajo de Burbules, *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías* (2001).

8 Esta perspectiva sobre la superioridad en la conservación de la información de la hoja en papel sobre la hoja digital también es sostenida por el conocido editor Conrado Zuluaga (2009). En relación con las dimensiones políticas sobre los derechos de autor en la era de la Internet conviene revisar la polémica en torno al proyecto de Google Books y su irrupción en la ecología editorial (cfr. García Marco, 2008).

Americana, sistematizando textos y páginas dispersas de autores del siglo XVII y XVIII, que incluso solo estaban en posesión de una biblioteca especializada en una sola universidad o eran desconocidas. Un proyecto inaugurado en el año 2012 y del que aún se espera sus consecuencias. En el caso de los libros nuevos, todo parecería indicar que la Internet es un lugar que permite su fácil acceso. Pero en razón de las restricciones de las editoriales y la defensa de “los derechos de autor”, incluso muchas de las novedades con más reconocimiento no llegan a la Internet, y los pocos disponibles llegan a través de fragmentos. La Internet parece ser un saco inagotable, pero en realidad está roto en el fondo; es como una piñata de niños, llena de rellenos y escasos juguetes valiosos; en este caso, el relleno es pornografía y retazos de texto. El concepto de *deep web*, muy de moda en nuestros días, nos recuerda que el 80% de la web está inactiva, no se usa y poco se explora. Y como la hipnosis de Huxley, algunos creen que lo provisto por la red de computadores es suficiente para satisfacer las necesidades de información, cuando en el fondo es otra selección limitada en la cual *aparenta* estar todo el mundo.

De esta manera, habría que admitir, por un lado, que la llamada “muerte del libro”, más que una realidad fáctica, se trata de una metáfora: la atraviesa desde su origen y revela su importancia para una sociedad en cuanto memoria y experiencia de pensamiento. Desde quienes avizoraban cómo el impreso iba significar la muerte del libro en su carácter original y en su reproducción masiva, pasando por quienes juzgaban el libro de bolsillo como un atentado contra la seriedad del contenido, o los que proponían al periódico y luego al cine como una estocada a una tradición milenaria, la idea de la “muerte del libro” se ha escuchado en repetidas ocasiones. La alarma de los últimos años frente al fin próximo del impreso es eso, una alarma, pues el reinado del libro sigue vigente y el *e-book* puede considerarse solo una más de la cadena de sus transformaciones. La preocupación debería existir más bien cuando no se hable de su muerte, cuando no se recuerde porque son una compañía invaluable. Es decir, cuando en realidad desaparezcan. Así mismo, por otro lado, conviene ser cautos en cuanto a los “avances” del llamado libro electrónico. En un principio, el *e-book* ofrecía una desventaja al no poderse rayar o subrayar sus apartados; hoy los avances tecnológicos superan esta situación. Antes su disponibilidad era limitada; hoy por lo general los libros se publican en ambas versiones. Evitan el desplazamiento a la librería, están disponibles de inmediato; son fáciles de enviar hasta muy lejos. Pero aún pocos afirman convencidos que se llevarían su Kindle como compañía a una isla desierta, pues es frágil y flexible, más volátil que el impreso, más áureo; se apagan y desaparecen. De acuerdo con el editor de una prestigiosa editorial y librería alemana, los *e-book* por ahora podrían evaluarse mejor en términos de reconfiguración del mercado del libro aprovechando las nuevas realidades tecnológicas, que como una modificación de criterios estéticos o de cambios bruscos en los contenidos.

Sin embargo, lo interesante del desafío del teórico canadiense no es reciclar una metáfora gastada, o evidenciar la pobreza de los nuevos medios, en una suerte de nostalgia por una tradición cada vez más infrecuente: la situación de tener que enfrentarnos en soledad a pensar. Como lo ilustra uno de los principales intérpretes de McLuhan, Paul Levinson (2001), más que ver a McLuhan como una especie de Nostradamus capaz de pronosticar el desastre, se debe revisar su análisis como fruto de un pensamiento creativo con una especial habilidad para identificar la metamorfosis que va ocurriendo con la entrada de las tecnologías digitales. Así pues, su logro radica, antes que en hacer una denuncia sobre una situación coyuntural de su época, en mostrar precisamente que las formas del texto están ligadas a los significados, y los cambios en las formas, por consiguiente, cambian los significados de los textos. Esta idea es expresada años después por Don McKenzie (1985), profesor de Bibliografía en la Universidad de Oxford, quien, después de hacer un estudio minucioso en las imprentas en Cambridge donde se publicaban los libros de Shakespeare en el siglo XVI, encuentra que las convenciones tipográficas, la disposición de los textos,

las imágenes incluidas, entre otros aspectos formales, son fundamentales para entender el significado de los textos, pues es allí donde descansa su función expresiva. Todo texto sin importar su naturaleza, afirma McKenzie, se encuentra en una forma material determinada que incide en su significado y en el modo como los lectores lo interpretan. Detrás de la conocida fórmula de McLuhan “el medio es el mensaje” se percibe la sinergia entre la forma y contenido que ponen de relieve la sociología del texto y los nuevos estudios sobre la historia del libro.⁹

Sin duda, los cambios del libro, del códice al volumen, del volumen al libro de bolsillo, y del impreso al *e-book* han llevado a una transformación paulatina de las categorías de autor, lector, escritor, editor, impresor y, en general, de todos los agentes involucrados en el proceso de comunicación de las ideas a través del impreso (ahora el entorno digital), que han dado lugar a un cambio de los significados atribuidos a los mismos textos. Platón, para apelar a un ejemplo paradigmático, ha sido leído en códice, volumen y ahora en plataforma digital. Y el Platón que leemos no es el mismo que leyó Plotino, o Erasmo o Heidegger, sino es el recubierto con significados nuevos, con un tejido intertextual distinto, con un tono de voz diferente. Es decir, Platón escribe como un contemporáneo. Y lo es porque el libro ha sido alimentado por una larga tradición que lo ha convertido en un *clásico*, y también porque el Platón que conseguimos en la librería o vía Internet ha sido editado y actualizado de acuerdo con las expectativas proyectadas hacia el lector vivo. Cuenta, por ejemplo, en sus mejores atavíos, con una introducción que lo vincula a los debates contemporáneos, o propone unas notas, índices, bibliografía, entre otros aspectos que rodean y hacen parte del texto y lo configuran como una obra distinta a la que incluso imaginaría el propio autor. Incluso cuando aparece desteñido y con frases para *dummies* nos revela algo de nosotros mismos como lectores contemporáneos. El hecho de que los lectores de hoy están invitados a participar activamente en la construcción del sentido del texto abriendo espacios directos en las plataformas digitales; la idea de que la publicación o impresión se ha transformado (imprimimos ahora oprimiendo un solo clic); y la circunstancias con las cuales han variado, además del autor, las nociones de libro y obra, sin duda han venido transformando la manera como leemos los textos y los interpretamos. Cuando McLuhan menciona la muerte del libro, en realidad está abriendo paso al problema de la construcción de significados a partir de la emergencia de los nuevos inventos tecnológicos más a que un simple cambio de formato más versátil y portable que el anterior. Aunque habría que aceptar que el teórico canadiense es pesimista con el proceso, la transformación implica desafíos que a todos nos conciernen.

Para aproximarse a la manera como estos cambios operados en el impreso han derivado en otros problemas, vale la pena recordar que pocos años después del polémico libro de McLuhan, Jaques Derrida en 1968 escribiría un capítulo en su reconocido estudio *Gramatología* denominado “El fin del libro y el comienzo de la escritura”, que pone en evidencia cómo la discusión no se encuentra aislada sino que más bien vehicula los desafíos que empezaron a tejerse con el nuevo entorno tecnológico. Se trata del segundo capítulo del estudio del filósofo francés, y en él introduce, en sus términos, la discusión acerca del “logocentrismo” y la “crisis de la metafísica”. Con la muerte del libro, Derrida piensa la muerte de un periodo, de una civilización. La civilización del libro se remonta para el autor a los racionalistas medievales que escribían acerca del “libro de la naturaleza” y con esta metáfora entendían el mundo material

9 Para profundizar en las múltiples interpretaciones del conocido eslogan de McLuhan véase Strate (2011), quien aborda su significado en las relaciones con otros conceptos elaborados por el autor y analiza las polémicas y confusiones que ha despertado las ideas del teórico canadiense. Strate encuentra que esta idea ilustra la manera como las nuevas tecnologías han afectado nuestras maneras de percibir, de pensar y nuestra propia cultura, a las cuales se encuentra vinculada de manera estrecha la Internet y la cual a menudo se tiende a desconocer. En relación con la Internet, el estudio de Alejandro Piscitelli *Internet: la imprenta del siglo XXI* (2005) también cuestiona el “determinismo tecnológico” de algunos intérpretes de la llamada escuela de Toronto, entre quienes se destaca el mismo McLuhan, y observa esa relación dialéctica entre el medio y el sujeto: los medios modelan sin duda al sujeto, pero el sujeto es quien transforma a los medios.

como revelación análoga de la escritura. El libro se afinca en el centro de una concepción metafísica que atraviesa todo el pensamiento occidental: la concepción de la existencia como un texto que puede ser descifrado, un texto con un significado ya establecido, bloqueado a algo fuera del lenguaje. “La idea del libro es la idea de totalidad” afirma Derrida, a lo que sigue “[el libro] es la enciclopédica protección contra la disrupción de la escritura, contra su aforística energía, contra la *difference* en general”. Esa idea de unidad, de sentido como una totalidad cerrada, conservada entre carátula y carátula, es la que declara finalizada. Ahora desconfiamos de la literalidad del texto, entramos con sospecha a las palabras escritas, desafiamos la autoridad al punto que queremos eliminar la misma categoría de autor, y la idea de totalidad como unidad ya no es suficiente. La época de los “grandes” autores, de los tratados en los cuales toda la ciencia puede sintetizarse, de la enciclopedia como el libro capaz de sintetizar todo el conocimiento en su carácter definitivo, es la que el filósofo ha querido clausurar, abriendo paso al fragmento, a la crisis de las palabras, a la reescritura permanente: el redoble de las campanas de la metafísica occidental que pretende hacer Derrida es el redoble de la muerte de una época cuyo destino ha dejado de estar escrito de antemano.

Este no es lugar apropiado para abordar las complejas ideas de Derrida, pero como un atrevido atajo a sus argumentos, muy cerca al filósofo francés, pueden recordarse las palabras de un escritor que siempre combina bien al hablar de libros y laberintos y que pensaba el paraíso como una biblioteca. Borges, en la primera de sus charlas en la Universidad de Austin en 1971 que intituló “El libro”, afirma:

Un libro es más que una estructura verbal o que una serie de estructuras verbales; es el diálogo que entabla con su lector y la entonación que pone a su voz y las cambiantes y durables imágenes que dejan en su memoria. Ese diálogo es infinito; las palabras *amica silantiae lunae* significan ahora la luna íntima, silenciosa y luciente, y en la Eneida significaron el interlunio, la oscuridad que permitió a los griegos entrar en la ciudadela de Troya... La literatura no es agotable, por la suficiente y simple razón de que un libro no lo es. El libro no es un ente incomunicado: es una relación, es un eje de innumerables relaciones. Una literatura difiere de otra ulterior o anterior, menos por el texto que por la manera de ser leída. Si me fuera otorgado leer cualquier página actual —ésta, por ejemplo— como la leerán el año dos mil, yo sabría cómo será la literatura del año dos mil (citado por Chartier, 2007, p. 123).

Estas palabras insisten en la concepción de un libro como obra abierta y no simplemente como la verdad fijada por la escritura. El libro dejó de convertirse en una unidad independiente para ser un centro de relaciones, un punto nodal del rizoma que dibujarían Deleuze y Guattari (1991) para el pensamiento contemporáneo. El libro ya no representa el fin de un camino, el que fija la escritura y establece la Verdad, sino la remisión infinita de significados. En vez de camino, el libro se convirtió en laberinto: y el problema con el laberinto no es no encontrar la salida, sino no perderse. Se declara la muerte de la linealidad del signo y de la organización de origen teológico de la ley causa y efecto como principio fundamental del pensar. “Se trata menos de confiar —afirma Derrida— a la envoltura del libro las escrituras inéditas que de leer lo que, en los volúmenes, está escrito entre líneas (...) Puesto que comenzamos a escribir de manera diferente, debemos de leer de manera diferente”. La originalidad e importancia de la revolución digital consiste entonces, como advierte Chartier (2007), en que el lector contemporáneo ya no está atado a todas las herencias que lo vinculaban al libro unitario; la textualidad digital al no utilizar la imprenta y, a su vez, ser ajena también a la materialidad del códex elude la experiencia de unidad conservada por la forma en la cual accedíamos al objeto. El tener la posibilidad de acceder en la forma inmaterial del espacio virtual no es solo un cambio al cual debemos acostumbrarnos, sino que lleva a desviar el objetivo de buscar el libro en el cual se encuentre la respuesta o verdad, por el de más bien encontrar el camino para navegar

entre cientos de libros, en ese espacio desconocido de escalas de bits que deja a la imagen el poder de representar la dimensión de las cosas. Ya no podemos conformarnos sino con la biblioteca: el tejido de textos y unidades que provocan la incertidumbre y abren el mundo complejo. O lo que han llamado con la nueva revolución digital abierta por la Internet, el hipertexto. Todo texto se ha convertido en hipertexto.

Esta noción de hipertexto, explorada con entusiasmo por varios autores en las últimas décadas, es el punto nodal para la comprensión sobre las nuevas experiencias en la relación con los textos a partir de la Internet.¹⁰ Entre las múltiples miradas, la acepción presentada por el reconocido autor Pierre Lévy (1999) en su análisis sobre la virtualización introduce el concepto de hipertexto para subrayar los nuevos desafíos sobre cómo circula la información en las nuevas plataformas tecnológicas, los cuales, vuelve a insistir, son hasta cierto punto irreversibles. De alguna manera, las exigencias planteadas al lector frente al libro ahora son distintas a las que tenía el lector antes de la aparición del hipertexto. Su conclusión es que los modos de leer han ido cambiando en paralelo con las transformaciones del formato en el sentido de demandar una relación abierta con la información que ya no se encuentra cerrada a la propia literalidad del texto como en el libro impreso. Esto no quiere decir que simplemente estamos ante un reemplazo de una práctica de lectura por otra y que ahora debemos acogernos sin resistencia a un nuevo modelo hipertextual, es decir, de la lectura detenida y filológica exigida en el libro impreso a la lectura hipertextual.¹¹ En realidad, hipertexto alude a ese juego de relaciones mutuas y necesarias que estamos obligados a hacer entre los diferentes textos que encontramos en nuestra experiencia y con ello a la necesidad fragmentada y abierta de la construcción compartida del sentido de un texto: el hipertexto, como la relación múltiple que supone, exige la participación activa ya no solo del autor, sino sobre todo del lector. Frente a la obra, la invitación es la respuesta. Con hipertexto, Lévy hace referencia a un fenómeno, ya sugerido por Derrida, que pone como centro de su reflexión la idea según la cual “desde el hipertexto toda lectura es una escritura”. El hipertexto es una invitación a participar de la escritura, toda lectura se convirtió en una necesaria reescritura de textos.

El hipertexto supone la lectura con base en esa estructura rizomática propia del pensamiento contemporáneo, sin que esto implique clausura de la lectura crítica y detenida, así como de la obligación de acercarse a los textos cuidando de no usarlos como pre-textos, sino más bien lo contrario. Para quienes hemos tenido oportunidad de enriquecernos en el contacto con los libros impresos deseáramos que nuestros hijos no se privaran de ese fecundo placer. Nos aterra, como piensa Chris Hedges (2009), que pasemos del alfabetismo al triunfo del espectáculo. Roger Chartier (2007) observa que la llamada revolución digital es “al mismo tiempo una revolución de la modalidad técnica de la reproducción de lo escrito, una revolución de la percepción de las entidades textuales y una revolución de las estructuras y formas fundamentales de la cultura escrita”. Los cambios y las transformaciones que hasta ahora empezamos a detectar están por supuesto llenos de luces y sombras. Los cambios no operan de inmediato, sino que se van haciendo de manera paulatina y hasta cierto punto progresiva. Si bien, siguiendo al mismo Chartier, “gracias a la digitalización el texto y la lectura conocen un nuevo auge y una profunda mutación”, también es claro, como han advertido varios humanistas resistentes al cambio, la lectura crítica, el ejercicio interpretativo,

10 Un estudio que, con casi dos décadas, muestra las principales transformaciones provocadas por las nuevas realidades textuales promovidas por la Internet es el trabajo de Carlos Moreno *Literatura e hipertexto: de la cultura manuscrita a la cultura electrónica* (1998).

11 Como explica el estudio de Lugo (2005), leer hipertextos no es tanto una nueva manera de leer como una nueva experiencia. El lector sigue construyendo el significado a partir de sus conocimientos previos, pero el soporte y la presentación del texto son las que dan origen a nuevas formas de acceder y de enfrentarse a la información. “Leer en Internet implica una nueva y particular forma de selección de la información que resulta más o menos exitosa en función de la postura y la actitud y de la especificidad de los objetivos del lector, de su capacidad para mantener el control de sus búsquedas, de su capacidad para utilizar su conocimiento previo para poder elegir entre todas las alternativas posibles que le presenta este sistema, así como del grado de experiencia que el lector tenga con el medio, del conocimiento de su estructura y de las estrategias aplicadas para regular dicho proceso” (En línea)

se convierte en cada vez más indispensable y cada vez más extraño (Vargas Llosa 2012). Lo cierto es que la lectura ha dejado de ser un ejercicio de desciframiento de signos para ser una puerta a la escritura: esta revolución es el desafío principal que exige otros grados de alfabetización y unos propósitos educativos distintos. Como advierte Darnton (2002), el tema de la crisis del libro en los últimos años ha pasado así por tres etapas: una fase inicial de entusiasmo utópico, en donde se creía en la posibilidad de armar un espacio electrónico, arrojarlo todo en él y dejar que los lectores se las averiguaran solos; un periodo de desilusión, en el que se consideraba que nadie quería leer un libro ni lidiar con montones de impresiones, y por tanto el libro digital era una solución a los problemas de conservación de la información; y una nueva tendencia hacia el pragmatismo cuando nos enfrentamos a la posibilidad de complementar el libro tradicional con publicaciones electrónicas específicamente diseñadas para ciertos propósitos y ciertos públicos.

En un estudio posterior de Derrida, "El libro por venir" (2003), el filósofo francés cambia el tono de despedida de su anterior estudio para pensar en una reflexión sobre el presente que se proyecta hacia el futuro. Allí deja en evidencia, entre muchos elementos que de nuevo son imposibles de sintetizar en breve, cómo las nuevas tecnologías implican una configuración nueva de la idea de libro y manifiesta, en cambio de cancelar su inscripción, la supervivencia sin fin de libro como unidad, aunque plantea una unidad distinta. Derrida cree que el libro no va a desaparecer en el mundo de las transmisiones telemáticas inmateriales, sino que siempre será oportuno y necesario frente a las industrias culturales que reducen la cultura a una mercancía (2003, p. 37). Pero reafirma al mismo tiempo la necesidad de pensar una materialidad dinámica, "con o sin pantalla", capaz de reiterar nuestra diferencia, nuestra búsqueda de sentido. Entonces, *¿qué es un libro?* Esta pregunta no queda definida y clausurada, sino que implica una serie de cuestiones que, siguiendo a Derrida, pasan por la pregunta por la escritura, el modo de inscripción, de producción y de reproducción, de la obra y la puesta en marcha, del soporte, la economía del mercado, del almacenamiento, el derecho, la política, etc. (p. 28). La pregunta por el libro es la pregunta por la configuración de una totalidad de la cual es imposible desprenderse, ya que está detrás de la configuración del sujeto, de realidad, y que implica necesariamente la misma idea de hombre. Puede que ya no nos llevemos a la playa el libro impreso sino el Kindle, o que prefiramos en algún momento el olor de las pantallas al de las hojas. Puede que podamos descartar el libro como prefiguración de sentido y adoptemos con entusiasmo la prometida revolución digital aún en curso. Pero es claro que no podemos abandonar la misma búsqueda de sentido. Incluso el libro se hace aún más indispensable hoy cuando la búsqueda se hace más difícil e inesperada. Estamos frente a un cambio que se ha dado en forma paulatina, transitoria, como ocurren los grandes cambios; el mismo McLuhan lo ha previsto al llamar la atención por su anuncio de la era electrónica que no es una revolución en los formatos, sino y sobre todo una renovación epistemológica, es decir, en los conceptos y en los significados, una transformación en nuestra manera de leer y por tanto de comprendernos a nosotros y nuestro entorno compartido.

REFERENCIAS

- Andahazi, F. (2013). *El libro de los placeres prohibidos*. Bogotá: Planeta.
- Burbules, N. (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Granica.
- Calvino, I. (1979/1993). *Si una noche de invierno un viajero*. Madrid: Siruela.
- Cerlac. (2012). *Comportamiento lector y hábitos de lectura*. Recuperado de <http://cerlalc.org/publicacion/comportamiento-lector-y-habitos-de-lectura/> (Consultado el 30 de abril de 2015).
- Chartier, R. (1996). *Culture écrite et société. L'ordre des livres (XIVe-XVIIIe siècle)*. Paris: Albin Michel.

- Chartier, R. (2003). Introducción y estudio preliminar. En Diderot, D. *Carta sobre el comercio de libros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (julio-diciembre, 2007). ¿La muerte del libro? Orden del discurso y orden de los libros. *Co-herencia*, 4(7), 119-129.
- Darnton, R. (2002). La nueva era del libro. Publicación electrónica y nuevas formas de lectura. Recuperado de <http://www.etcetera.com.mx/1999/350/ensayos2.html>
- Diderot, D. (1763/2003). *Carta sobre comercio de libros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Derrida, J. (1968/1998). *De la gramatología*. México: Siglo XXI. Versión en línea disponible en Derridaencastellano.org [Consultado diciembre de 2012] En: <https://goo.gl/dtq7du>
- Derrida, J. (2003). *El hombre máquina* (Selección de artículos). Madrid: Trotta.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1991). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- Eisenstein, E. (1983). *The printing revolution in early modern Europe* (abridged edition of The printing press as an agent of change ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- García Marco, F. (2008) El libro electrónico y digital en la ecología informacional: avances y retos. *El profesional de la información*, 17(4), 373-389.
- Gautier, T. (1834/1979). *Mademoiselle de Maupin*. Barcelona: Ediciones Petronio.
- Hedges, C. (2009). *Empire of Illusion. The End of Literacy and the Triumph of Spectacle*. Nueva York: Nation Books.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2014). *Nota de prensa: estadística de la producción editorial año 2013*. Recuperado de <http://www.ine.es/prensa/np834.pdf>
- Levinson, P. (2001). *Digital McLuhan. A guide to the information millennium*. (Versión e-book). Routledge: London.
- Lévy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Madrid: Paidós
- Lyons, M. (2012). *Historia de la lectura y la escritura en el mundo occidental*. Madrid: Editoras del Calderón.
- Lugo, K. (2005). El proceso de lectura de hipertextos: ¿una nueva forma de leer? *La Revista Venezolana de Educación* (Educere), 9(30).
- McKenzie, D. (1985/2005). *Bibliografía y sociología de los textos*. Madrid: Akal.
- McLuhan, H. M. (1969). *La galaxia de Gutenberg: génesis del homo typographicus*. Madrid: Aguilar.
- Moreno, C. (1998). *Literatura e hipertexto: de la cultura manuscrita a la cultura electrónica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Piscitelli, A. (2005). *Internet, la imprenta del siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Price, L. (12 de agosto de 2012). Dead again. *New York Times*. [Online]. Recuperado de http://www.nytimes.com/2012/08/12/books/review/the-death-of-the-book-through-the-ages.html?_r=0
- Strate, L. (2011). El medio y el mensaje de McLuhan. *Revista Infoamérica*, 7(8). Recuperado de http://www.infoamerica.org/icr/n07_08/strate.pdf
- Vargas Llosa, M. (2012). *La civilización del espectáculo*. Madrid: Alfaguara.
- Zuluaga, C. (2009). Stand de Norte de Santander Conrado [Entrevista]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=6J0tMWwLprE>.



La revista *Enunciación* tiene como objetivo la socialización de productos de investigación en el campo de las ciencias del lenguaje, con el fin de contribuir a su consolidación y posicionamiento en la comunidad académica y de difundir los resultados a docentes, investigadores, estudiantes de ciencias del lenguaje, literatura y pedagogía. Las convocatorias para la publicación de artículos se realizan semestralmente, entre febrero-abril y junio-septiembre, y están dirigidas a investigadores de postgrado y miembros de grupos de investigación. La revista se publica semestralmente.

Para publicar en *Enunciación* se deben cumplir los lineamientos que se describirán a continuación, y el Comité Editorial, basado en los conceptos de los pares evaluadores y en el cumplimiento de los lineamientos, decide la publicación del documento. Se aceptan artículos en inglés y en francés.

Los artículos aceptados por *Enunciación* son los que avala Publindex. En adición, deben exhibir coherencia conceptual, profundidad en el tratamiento del problema, estar escritos en un estilo claro, ágil y estructurado según la naturaleza del texto. Los artículos presentados deben ser **originales** y estar asociados a investigaciones en curso o terminadas.

1. Tipos de artículos derivados de investigación

1. *Artículos de investigación científica y de desarrollo tecnológico*: documentos que presentan de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación científica y/o desarrollo tecnológico. Los procesos de los que se derivan están explícitamente señalados en el documento publicado, así como el nombre de sus autores y su afiliación institucional. La estructura generalmente utilizada consta de introducción, metodología, resultados, conclusiones.
2. *Artículos de reflexión*: documentos que corresponden a resultados de estudios realizados por el o los autores sobre un problema teórico o práctico, y, al igual que los anteriores, satisfacen las normas de certificación sobre la originalidad y calidad por árbitros anónimos calificados. Presentan resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
3. *Artículos de revisión*: estudios hechos por el o los autores con el fin de dar una perspectiva general del estado de un dominio específico de la ciencia y la tecnología, en los que se señalan las perspectivas de su desarrollo y de evolución futura. Estos artículos los realizan quienes han logrado tener una mirada de conjunto del dominio y están caracterizados por una amplia revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.
4. *Artículos cortos*: documentos breves que presentan resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.
5. *Reportes de caso*: documentos que presentan los resultados de un estudio sobre una situación particular, con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas, consideradas en un caso específico. Incluyen una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.
6. *Revisión del tema*: documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema particular.

Los siguientes tipos documentales hacen parte de la revista, serán convocados y evaluados por el comité Editorial de la revista.

1. *Autor Invitado*: documentos ya publicados por autores de reconocida trayectoria, producción, y temática son clave para la revista, se encuentran en otro idioma o no son de fácil acceso.
2. *Traducción*: documento de interés en la temática de la revista.
3. *Reseña*: documentos sobre reseñas de libros o de eventos.

2. Temática

Se reciben contribuciones académicas e investigativas en los siguientes campos temáticos:

1. Literatura y otros lenguajes
2. Lenguaje, sociedad y escuela
3. Pedagogías de la lengua
4. Lenguaje y conflicto
5. Lenguaje, medios audiovisuales y tecnologías

3. Aspectos formales para la presentación de artículos

Se recomienda el envío del documento en formato Word, sin embargo, para aquellos que utilicen editores de texto libres, se aceptan los formatos de libre office y open office. Por favor no enviar artículos en PDF. Se sugiere utilizar el modelo IMRC (Introducción, Metodología, Resultados, Conclusión) para su presentación, seguido de los reconocimientos, la bibliografía y los anexos si tiene lugar. Las figuras (tablas y gráficas) deben presentarse en alta resolución (300 dpi) en el cuerpo del texto y, adicionalmente, en archivo aparte. La redacción del documento debe seguir las **normas APA, sexta edición**.

1. La extensión máxima de los artículos debe ser de 8000 palabras, y la mínima de 4000; formato carta; fuente Times New Roman de 12 puntos; interlineado 1.5 (excluyendo figuras y tablas); márgenes de 3 cm.
2. Identificar el tipo de artículo (revisión, reflexión, investigación, cortos o de caso).

3. El título debe ser breve, claro y reflejar el contenido del artículo. Se presenta en español e inglés.
4. Los artículos deben contener la identificación del o los autores en nota a pie de página con la siguiente información: nombres y apellidos del(os) autor(es), títulos académicos, cargo actual, filiación institucional y correo electrónico institucional.
5. El resumen debe tener una extensión máxima de 250 palabras, redactarse según la estructura del documento y presentarse en inglés, español y francés. Debe incluir claramente el problema de investigación, la metodología empleada y los resultados obtenidos.
6. Las palabras clave deben ser entre tres y siete en español, francés e inglés; se sugiere consultar para su selección, el Thesaurus de la Unesco o de la MLA (databases.unesco.org/thessp/).
7. Los artículos deben contener: introducción (se expone el problema, el objetivo y el estado actual del tema escogido), metodología (presenta los materiales y métodos utilizados en la investigación), resultados y discusión de resultados (deben orientarse hacia una discusión donde se examinan e interpretan), conclusiones (se relaciona y analiza lo expuesto en la introducción y resultados), reconocimientos (presenta información relacionada con el proyecto de investigación de la que se deriva el artículo y la entidad financiadora), bibliografía (conjunto de referencias bibliográficas utilizadas en el documento, ordenada alfabéticamente).
8. Las referencias deben ir citadas dentro del texto con el formato apellido, año y página (Ibáñez, 2012, p. 23), y su referencia bibliográfica deberá especificarse al final del artículo. Si son más de dos obras del(a) mismo(a) autor(a), del mismo año: (Ibáñez, 1998a, 1998b).
9. Las notas deben ir a pie de página, registrando su numeración en el cuerpo de los artículos.
10. La norma bibliográfica APA, sexta edición debe elaborarse en orden alfabético; he aquí algunos ejemplos:

- *Cuando se refiere a libros:*
Eco, U. (1987). *Lector in fábula*. Barcelona: Editorial Lumen. Segunda edición.
- *Cuando se refiere a artículos de publicaciones se deben incluir:*
Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, 9. Departamento de Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia.
- *Cuando se trata de un capítulo de libro:*
León, J. A. y Escudero, I. (2000). La influencia del género del texto en el procesamiento de inferencias elaborativas. En J. A. León (ed.). *La comprensión del discurso escrito a través de las inferencias: claves para su investigación*. Barcelona: Paidós.
- *Cuando el autor es una institución:*
MEN (2006). Plan sectorial 2006-2010: Revolución Educativa. Bogotá.

Si el documento citado fue consultado o extraído de Internet, se debe citar la referencia de donde fue tomado agregando *Recuperado de* y el hipervínculo.

Las ilustraciones, dibujos, fotografías, etc., deben llamarse figuras, las gráficas y tablas se conservan bajo el nombre tabla. Todas las imágenes van numeradas en orden de aparición en el texto, deben contar con una leyenda explicativa breve. No se debe incluir la leyenda dentro de la gráfica o imagen; debe estar como texto independiente.

Las ilustraciones deberán llevar pie de foto, indicando si es de propiedad del autor o citando la fuente, además de las tablas y/o gráficas que pueda contener el artículo deben tener un título y procedencia.

Las imágenes en color deben enviarse en archivos de alta calidad (no menor a 300 dpi). Los dibujos o esquemas deberán ir en original.

Para el uso de las siglas por primera vez en el documento, se debe hacerse explícito su nombre completo y seguido la sigla entre paréntesis, ejemplo, Universidad Abierta y a Distancia (UNAD).

4. Evaluación de artículos

El proceso de evaluación comienza con la revisión de los lineamientos y de su pertinencia temática por parte del Comité Editorial. Si el documento cumple se envía a evaluación por pares:

- Los documentos seleccionados se enviarán a dos evaluadores para su revisión doblemente ciega.
- En caso de conflicto en la evaluación, se designará un tercer evaluador.
- Los evaluadores cuentan con quince (15) días para emitir su concepto.
- Terminado este tiempo, el evaluador envía al editor que puede aprobar, sugerir modificaciones o rechazar.
- El editor se encarga de informar al autor o autores las notificaciones realizadas por el evaluador.

enunciación

Volumen 20 número 1 enero/junio de 2015

ISSN: 0122-6339

ISSN-e 2248-6798

<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/index>

Contenido

Editorial

Sandra Patricia Quitián Bernal

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Construcción del concepto de tecnología en una red virtual de aprendizaje

Ruth Molina Vásquez

La lectura de los clásicos en la etapa preuniversitaria: un estudio preliminar

María José Molina García

Lectura y comprensión de textos escritos encastellano por estudiantes sordos de educación básica y media

Luz Mary Plaza Cortés

ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN

Escritura(s) y modos de subjetivación: del ciudadano moderno a la subjetividad juvenil contemporánea

Mónica Bermúdez Grajales

Análisis del texto breve extraliterario: elementos para una aproximación conceptual al minitexto

Javier Moreno Caro y Luis Sanabria Rodríguez

La economía política clásica y la cibercultura. El mercado del chat como bienes y servicios

Luz Marilyn Ortiz Sánchez

Del paradigma alfabetizador a los lugares enunciativos sobre la alfabetización

Yeison Alberto Laiton Pérez

REPORTE DE CASO

Seminario Taller Creativo, Danza. Historias de vida en el hacer de una maestra

Martha Cecilia Palacios Manyoma

AUTOR INVITADO

El resurgimiento de lo educocomunicativo

Marco Raúl Mejía Jiménez

TRADUCCIÓN

Rethinking Literacy Education in New Times: Multimodality, Multiliteracies, & New Literacies

Jennifer Rowsell y Maureen Walsh - Traducción por Harold Castañeda-Peña, Ph.D.

ENSAYO

De la muerte del libro al e-book

Sergio Pérez Álvarez



**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

Indexada en Dialnet, Latindex,
REDIB y Publindex

Clasificada en
C en Publindex

