

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN, REFLEXIÓN Y REVISIÓN, AUTORES INVITADOS, TRADUCCIONES, RESEÑAS

enunciación

enunciación ^{20/2}

VOL 20 NÚM 2 JULIO-DICIEMBRE DE 2015 - BOGOTÁ, COLOMBIA - PUBLICACIÓN SEMESTRAL - ISSN: 0122-6339



VOL 20 NÚM 2 JULIO-DICIEMBRE DE 2015 - BOGOTÁ, COLOMBIA - PUBLICACIÓN SEMESTRAL - ISSN: 0122-6339

Pedagogías emergentes y lenguajes multimodales



UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

enunciación

Volumen 20 Número 2 Julio/Diciembre 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

EDITORIA

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

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. (c) María José Pérez Reyes
Universidad de Granada, España
Ph.D. Raquel Pinilla Vásquez
Universidad Distrital Francisco José de Caldas,
Colombia

Ph.D. Miguel Ángel Maldonado García
Universidad Distrital Francisco José de Caldas,
Colombia
M.A. Andrés Castiblanco Roldán
Universidad Distrital Francisco José de Caldas,
Colombia
M.A. María Fernanda Torres Triana
Colegio Distrital San Cristobal Sur, Colombia
Ph.D. Mercedes Muñetón Ayala
Universidad de Antioquia, Colombia
Ph.D. Claudia Agudelo Montoya
Universidad de Caldas, Colombia
M.A. Gloria Rojas Álvarez
Universidad Distrital Francisco José de Caldas,
Colombia
Ph.D. (c) Sandra Moreno Cardozo
Fundación Gimnasio Moderno, Colombia
Ph.D. Isabel Contreras Islas
Universidad Iberoamericana, México
M.A. Juliana Molina Ríos
Pontificia Universidad Javeriana sede Bogotá,
Colombia
M.A. Laura Eisner
Universidad Nacional de Rio Negro, Argentina
Ph.D. Luis Alfonso Ramírez Peña
Universidad Santo Tomás, Colombia
Ph.D. (c) Mariana de la Penna
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
Ph.D. Silvia Hamui Sutton
Universidad Nacional Autónoma de México
Ph.D. (c) Laura Llull
Universidad de Cuyo, Argentina
Ph.D. Silvia Alonso Paz
Universidad Central “Marta Abreu” de Las
Villas, Cuba

DIRECCIÓN EDITORIAL

Centro de Investigaciones y Desarrollo
Científico - CIDC

COORDINACIÓN EDITORIAL

Diony Constanza Pulido Ortega
Coordinador de revistas científicas CIDC

CORRECCIÓN DE ESTILO

Fernando Carretero Padilla

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Julieth Johana Rincón Posada

DISEÑO DE CARÁTULA

Julieth Johana Rincón Posada

IMPRESIÓN

Imagen Editorial S.A.S.

Ilustración de carátula

Light and Darkness, an engraving by W. Ridgway after a painting by George Smith (1871). The image shows a blind girl reading the Bible by touch to her family. Wellcome Library, London. Disponible en <http://www.howweweread.co.uk/gallery/tangible-typography/>



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	171	
Sandra Patricia Quitián Bernal		
ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN		
Formar profesores de lenguaje y comunicación en y para la diversidad: una propuesta desde Alter-Nativa	174	Conflicto y memoria en el libro álbum <i>Camino a casa</i>
Language and communication teachers' professional development in and for diversity: An Alter-Native proposal		Conflict and memory in the album book <i>Camino a casa</i>
<i>Dora Inés Calderón y Sandra Soler Castillo</i>		<i>Alexander Castillo Morales y Adriana Suárez Reina</i>
La multimodalidad del cómic: una experiencia de lectura de imágenes en los primeros grados escolares	190	¿Cómo leer libros voladores? <i>Decálogo de la "buena" lectura audiovisual</i>
The multimodality of the comic: An experience of images reading in the first school grades		How to read flying books? Three recommendations of the <i>Commandments of the audiovisual "good reading"</i>
<i>Adriana Chacón Méndez</i>		<i>Mauricio Roa Gerena y Diana Patricia Romero Alba</i>
ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN		REPORTE DE CASO
La imagen en las artes plásticas y visuales. Nuevos modos de comunicación en la escuela	207	Uso de imágenes en clases de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales: enseñando a través del potencial semiótico visual
The image in the visual arts. New ways of communications at school		Use of images in Social Studies and Science lessons: Teaching through visual semiotic potential
<i>Flor Ángela Gutiérrez Castro</i>		<i>Dominique Taryn Manghi Haquin y Valentina Haas Prieto</i>

AUTOR INVITADO

La petición de la escritura en los escenarios educativos 261

The request for writing in educational settings

Carlos Skliar y Daniel Brailovsky

TRADUCCIÓN

Pedagogías emergentes en contextos cambiantes: pedagogías en red en la sociedad del conocimiento 271

Emerging pedagogies in changing contexts: Pedagogies in networked knowledge society

Binod Gurung - Traducción por Amparo Clavijo Olarte

RESEÑA

Tercer congreso iberoamericano de estudios sobre oralidad. "Oralidad y cultura" 287

Mirta Yolima Guriérrez Ríos

EDITORIAL

La educación como fenómeno social evoluciona paralelamente con los cambios que se dan en la cultura. De ahí que la reflexión sobre las pedagogías emergentes nos lleve a reconocer que, gracias a las tensiones entre contexto y educación, se gestan desplazamientos que permiten progresivamente el paso de patrones de formación y educación homogéneos centrados en el manejo de conductas preestablecidas, a modelos que le apuestan a búsquedas diferentes en procura del reconocimiento de los sujetos como realidades heterogéneas, cambiantes, diversas y en estrecha relación con su contexto.

La presencia de las pedagogías emergentes no está determinada de manera exclusiva por la revolución tecnológica, siendo esta un condicionante de gran impacto que las habita. Adicionalmente, los nuevos enfoques sociales, económicos, democráticos y humanistas, también inciden en que las pedagogías hagan conducente cambios y resignificaciones, motivados por experiencias centradas en la interacción, la singularidad, la participación activa y la dialogicidad. De ahí que planteamientos y problematizaciones inmersos en temas como: la formación de profesores para la diversidad, el papel creador de las comunidades de práctica, las mediaciones tecnológicas, el sentido de la redes de conocimiento, la influencia de la cibercultura en la educación, las nuevas experiencias de formación desde la literatura, la cultura de la imagen, entre otros, formen parte de las investigaciones y reflexiones que constituyen el volumen 20 de *Enunciación*.

Del mismo modo, la multimodalidad, como tendencia en los diferentes contextos de interacción semiótica y discursiva, resulta una condición cercana y necesaria de ser reflexionada en distintos escenarios educativos. En este sentido, los articulistas que han compartido sus investigaciones sobre el tema, coinciden en declarar la urgencia de fundamentar teórica y pedagógicamente en el currículo escolar la presencia y uso de los lenguajes multimodales. La influencia de los formatos multimodales en la cultura mantiene estrecha relación con los modos de construcción y producción de sentido de los sujetos, de ahí su pertinencia en el ámbito escolar.

El contenido de este número inicia con la sección de *Artículos de investigación*; aquí se presentan dos investigaciones, cada una de ellas aporta de manera significativa a la temática del volumen, de una parte, desde la reflexión sobre la emergencia de la diversidad como principio en la formación de profesores, y de otra, desde la presencia del carácter multimodal del cómic en la formación de lectores.

Formar profesores de lenguaje y comunicación en y para la diversidad: una propuesta desde Alter-Nativa es el artículo de investigación escrito por Dora Inés Calderón y Sandra Soler Castillo. Las autoras plantean la importancia de asumir la diversidad como principio de acción que fundamente la reflexión pedagógica y didáctica en los procesos de formación de profesores de lenguaje y comunicación, para dar paso a propuestas educativas que se caractericen por el acogimiento de las diferencias, no solo étnicas, sino sociales, culturales y personales. En el proceso que sustenta esta investigación se hace explícito cómo el trabajo desde comunidades de práctica favorece la cualificación de la práctica docente, la colaboración, el respeto y la construcción de conocimiento y de sentido hacia “una educación en y para la diversidad y la diferencia”.

El segundo artículo de esta sección se titula *La multimodalidad del cómic: una experiencia de lectura de imágenes en los primeros grados escolares*, y corresponde a los resultados de la investigación desarrollada por Adriana Matilde Chacón Méndez. La autora destaca el papel pedagógico que cumple la lectura multimodal en el ámbito escolar y su relación con la comprensión de la realidad. El análisis pone de manifiesto que el significado no es exclusivo del texto, los aspectos de orden social y cultural presentes en el contexto de los lectores favorecen la construcción de sentido y los involucran con los textos que forman parte de la cultura.

Enunciación presenta en esta oportunidad tres *Artículos de reflexión*, el primero de ellos se titula *La imagen en las artes plásticas y visuales. Nuevos modos de comunicación en la escuela*, escrito por Flor Ángela Gutiérrez Castro. Aquí se reflexiona sobre una amplia gama de posibilidades relacionadas con el uso de la imagen y el desarrollo de la cultura visual en el contexto escolar. La autora llama la atención sobre la plurimodalidad e interdisciplinariedad que ofrece la imagen y, en consecuencia, la necesidad de favorecer experiencias pedagógicas que promuevan en los jóvenes el reconocimiento del poder de la imagen y el uso responsable de dicho poder, frente al desbordante crecimiento de la cultura visual.

Alexander Castillo Morales y Adriana Yamile Suárez Reina, autores del artículo *Conflicto y memoria en el libro álbum Camino a casa*, instalan la reflexión en dos conceptos: *polifonía* y *voz de la polifonía*, a partir de la historia presente en el libro *Camino a casa*. La indiferencia y el desplazamiento, como tensores de la narración, se constituyen en el referente de análisis de la obra literaria. Los autores se valen de esta narrativa para mostrar cómo las formas de representación de la infancia aportan a la construcción de memoria histórica.

La sección finaliza con el artículo *¿Cómo leer libros voladores? Decálogo de la buena lectura audiovisual*, escrito por Mauricio Roa Gerena y Diana Patricia Romero Alba. Esta reflexión, resultado de investigación, destaca la importancia de construir criterios epistémicos y pedagógicos para orientar la lectura de textos audiovisuales en el escenario escolar. Resulta necesario que niños y jóvenes interactúen de manera asertiva con los mensajes audiovisuales que circulan tanto en la escuela como fuera de ella.

El *Reporte de caso* que forma parte de este número, lo presentan Dominique Taryn Manghi Haquin y Valentina Haas Prieto, *Uso de imágenes en clases de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales: enseñando a través del potencial semiótico visual*. Desde la semiótica social, se hace un análisis multimodal del discurso presente en situaciones de enseñanza aprendizaje mediadas por el uso de imágenes en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Esta experiencia investigativa es un aporte para los profesores en cuanto a la formulación de criterios pedagógicos para la selección y uso de las imágenes, el potencial de significado que poseen y cómo este significado se modifica gracias a la interacción profesor/estudiante en el aula de clase.

Como *Autor invitado* tenemos a los académicos Carlos Skliar y Daniel Brailovsk, quienes presentan el artículo *La petición de la escritura en los escenarios educativos*. Los autores reiteran la vigencia e importancia de la escritura como condición obvia y necesaria en el medio educativo. Sin embargo, llaman la atención sobre los diferentes sentidos que se le otorga a la acción de escribir de acuerdo con el tipo de petición que antecede su uso. ¿Qué escrituras? ¿Solo las aquí y ahora presentes, las breves, las que responden a demandas, las que relacionan la escritura con el trabajo y no con la creación o con la singularidad,

o con la subjetividad o con la intimidad? ¿El escribir únicamente en medio de las evaluaciones, los diagnósticos? ¿Y todo escribir es equivalente? Estos son algunos interrogantes planteados y desarrollados por los autores en este artículo.

Binod Gurung es el autor de *Emerging Pedagogies in Changing Contexts: Pedagogies in Networked Knowledge Society*, texto traducido por Amparo Clavijo Olarte. En este artículo la pedagogía es reconocida como un fenómeno dinámico que requiere una continua renovación de las competencias profesionales de los docentes en contextos pedagógicos cambiantes. El autor argumenta ampliamente cómo el desarrollo e implementación de pedagogías emergentes en la actualidad requieren una comprensión y dominio amplios de dos componentes fundamentales –el pedagógico y el contextual–; en palabras de Gurung, la interacción entre tecnología, pedagogía, contenido y sociedad.

La presentación del contenido del número 2 cierra con la reseña del Tercer Congreso Iberoamericano de Estudios sobre Oralidad. “Oralidad y Cultura”, elaborada por Mirta Yolima Gutiérrez Ríos. Este evento tuvo lugar en octubre de 2015, en Ciudad de México. Para la Red de Estudios sobre Oralidad, el aporte y las discusiones generadas por los conferencistas y ponentes acerca de la oralidad y su relación con ámbitos como el territorio, la diversidad cultural, la identidad, la sociedad mediática, las pedagogías y didácticas, entre otros, favorecen de manera significativa la consolidación de dicha Red y el alcance de sus objetivos.

Una vez más, esperamos que los lectores de *Enunciación* den continuidad al desarrollo de sus intereses académicos e investigativos alentados por los planteamientos teóricos y las discusiones pedagógicas e investigativas expuestas en este número. El desarrollo de este monográfico, en torno a *pedagogías emergentes y lenguajes multimodales*, aporta significativamente a la generación de nuevo conocimiento en el campo, así como a la consolidación de una comunidad académica más reflexiva y crítica respecto al papel fundamental del lenguaje en la cultura.

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

Formar profesores de lenguaje y comunicación en y para la diversidad: una propuesta desde Alter-Nativa

Language and communication teachers' professional development in and for diversity: An Alter-Native proposal

Dora Inés Calderón¹, Sandra Soler Castillo²

Para citar este artículo: Calderón, D. y Soler, S. (2015). Formar profesores de lenguaje y comunicación en y para la diversidad: una propuesta desde Alter-Nativa. *Enunciación*, 20(2), pp.174-189.

Recibido: 30-septiembre-2015 / **Aprobado:** 01-noviembre-2015

*Cuántas veces aún soñar con un lenguaje
no sometido a las palabras...*
M. Blanchot

Resumen

En este escrito se presentan los resultados de una investigación pedagógica, de tipo curricular y didáctico, realizada en el marco de la acción Alter-Nativa, Alfa III. Específicamente, se exponen los resultados del trabajo mancomunado de la comunidad de formadores de profesores del área de lenguaje de América Latina y el Caribe, que conformaron el equipo de lenguaje Alter-Nativa. Esta comunidad propuso lineamientos comunes para la formación de profesores comprometidos con la diversidad y la diferencia, a partir de la reflexión sobre su propio quehacer y del efecto de los currículos de formación de profesores en el área de lenguaje en la formación del profesorado de los países participantes y en América Latina y el Caribe. El trabajo se realizó mediante la metodología de *comunidad de práctica* (Wenger, 2001), con la idea de construir conocimiento consensuado desde los propios actores implicados, en este caso en la formación de profesores de lenguaje. El resultado del trabajo del área es un sistema curricular y didáctico, del cual se

destacan en este artículo los referentes curriculares para la formación del profesorado de lenguaje y comunicación. Se presentan particularmente las implicaciones epistemológicas didácticas en lenguaje que conllevaron esta construcción, como una contribución a la investigación en la pedagogía y la didáctica del lenguaje, en el horizonte de la diversidad y la diferencia.

Palabras clave: formación de profesores, referentes curriculares, variantes e invariantes curriculares, diversidad, diferencia, comunidad de práctica, lenguaje y comunicación.

Abstract

This article presents results of a curricular and didactic research study framed within the objectives of the ALTER-NATIVE project, ALFA III. Results reflect the cooperative work of Latin American and Caribbean teacher educators who were team members of the ALTER-NATIVE language and communication interest.

- 1 Profesora Asociada, de planta, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, adscrita al Doctorado Interinstitucional en Educación. Correo electrónico: dorainescalderon@gmail.com
- 2 Profesora Asociada, de planta, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, adscrita al Doctorado Interinstitucional en Educación. Correo electrónico: stsolerc@udistrital.edu.co

Based on both self-reflection on one's own teaching practices and the curricular impact on the professional development of language and communication teachers, the project proposes common guidelines for teacher educators based in Latin America and the Caribbean. The project spouses the idea of communities of practice (Wenger, 2001) aiming at constructing knowledge by consensus with the participation of teacher educators involved in the professional development of language and communication teachers. One of the results is the designing of a curricular and didactic system which

referents are highlighted in this article. Particularly, the didactic and epistemological implications carried out by this (co)construction are presented. It is argued that this is a contribution for research on language and communication pedagogy and didactics on the horizon of diversity and difference.

Keywords: teacher professional development, curriculum referents, curricular variants and invariants, diversity, difference, community of practice, language and communication.

UNA BREVE INTRODUCCIÓN

Algo de contexto general

Latinoamérica es una de las regiones con mayores desigualdades entre los denominados “ricos y pobres”, en términos económicos y políticos. Estas, sumadas a la pobreza generalizada, limitan las oportunidades educativas de la mayor parte de la población. Como lo señala el informe de *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural*, de la Unesco (2005):

[...] los niveles de acceso a la educación, escolarización y logros educativos de los sectores pobres, de los indígenas, de la población negra, de los habitantes de las zonas rurales, y en algunos casos, de las mujeres, son consistentemente los más bajos en comparación con los otros grupos sociales (p. 21).

En este contexto, diversos organismos internacionales mostraron su interés por transformar las prácticas educativas excluyentes y generaron recomendaciones tendientes a eliminarlas. Con la aprobación de la *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*, en 2001 en París, y en 2005 de la *Convención Internacional sobre la Protección y Promoción de la Diversidad Cultural*, la diversidad se constituyó en la clave para la generación de políticas públicas tendientes a recomponer los tejidos sociales profundamente afectados

por la intolerancia y la discriminación. Estos documentos señalan que los modelos de desarrollo han conducido a una fractura de la convivencia pacífica que hace imperativa la necesidad de una ética global basada en la aceptación de las diferencias culturales, y tendiente al pluralismo. La educación sería una de las responsables de tal tarea. Su función se orientó a “ayudar a comprender el mundo y a comprender a los demás para comprenderse a sí mismo” (Delors, 1996, p. 33). A partir de entonces, la Unesco tomó como bandera la defensa de la diversidad cultural en sus programas de educación. Se propuso entonces un cambio de las políticas homogeneizantes por aquellas que favorecieran la diversidad.

Sin embargo, las prácticas escolares tradicionales profundamente arraigadas; la escasa formación de los docentes; el constante actualismo basado en la improvisación de las políticas públicas que no terminan de marcar unos derroteros cuando estos son retirados, ajustados, criticados, y la poca participación de los maestros en las políticas, han hecho que dichas iniciativas escasamente pasen del papel a la realidad.

En las aulas aún predomina una racionalidad clásica mecanicista y reduccionista en la que el único conocimiento válido o legítimo es aquel producido en los ámbitos científicos mediante prácticas igualmente legitimadas y justificadas en las lógicas positivistas de la modernidad.

La diversidad se confundió con el folclor, la conmemoración de fechas o los productos artísticos que se tradujeron en nuevas decoraciones de las aulas o en jornadas de la diversidad, en las que una charla o conferencia basta para cumplir con los requisitos impuestos por las políticas de Estado. Y al estar dirigidas a tipos particulares de poblaciones, personas con las comúnmente denominadas *necesidades educativas especiales* (NEE), indígenas o afrodescendientes, los profesores no se sienten motivados, pues no logran comprender cómo estas diferencias afectan las dinámicas sociales del aula y el éxito educativo, cada vez más centrado en el logro de competencias académicas concretas, estandarizadas y homogeneizantes.

LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL ÁREA DE LENGUAJE

La docencia del lenguaje y las lenguas, en especial de la lengua castellana, ha sido objeto de profundas reflexiones y en cierta medida ha estado supeditada a los avances de la lingüística como ciencia y a las teorías literarias. En las décadas de 1960 y 1970, teniendo de fondo los planteamientos de la lingüística estructural y generativa, la enseñanza de la lengua se limitó a la exposición de las teorías gramaticales, y sus presupuestos sistemáticos, con claro enfoque descriptivo. A mediados de los años 1980 y durante los años 1990, surgió un primer intento por apartarse de esta tendencia teórica, sistemática. Se planteó un cambio hacia el enfoque semántico-comunicativo, en el que la idea de lenguaje pasó de una orientación exclusiva de lengua como sistema a procesos de significación a través de variados códigos y formas de simbolizar. Se introdujo el concepto de situación que se convirtió en el elemento central de los procesos de significación, en el que además se incluyó a los sujetos y sus manifestaciones históricas, sociales y culturales. Esta nueva tendencia se enfocó en los *productos* comunicativos, sus usos sociales ubicados en contextos reales de comunicación. Sin embargo, las prácticas

educativas poco variaron; si bien se abandonó un poco la enseñanza de la ortografía y la gramática, con fuerte carácter memorístico, prevaleció el carácter instrumental y técnico del desarrollo de las habilidades lectoescriturales y orales.

Durante los años 1990, en Latinoamérica, y por disposiciones de organismos internacionales, se generaron políticas educativas para el mejoramiento de la enseñanza de la lectura y la escritura. Políticas que se convertirían en los denominados *lineamientos curriculares* y que hicieron eco al discurso de las competencias, puestas en la orientación pedagógica del discurso del desarrollo. De allí que las pretensiones del discurso educativo de finales de la década del ochenta para construir *saberes significativos* en cada uno de los campos del conocimiento, y en particular del lenguaje, se reemplazó por el discurso de las competencias; pues los primeros resultaban menos estables y más difíciles de incluir en los currículos; mientras que las competencias *definen atributos concretos de los sujetos en el aspecto económico-laboral*, y permiten crear sistemas estandarizados de evaluación, más acordes con la mercantilización de la educación.

A partir de estos lineamientos cada institución formadora de educadores, haciendo uso de la autonomía curricular o siguiendo las políticas de los Estados, ha planteado distintos tipos de propuestas tendientes, en mayor o menor grado, a especificar los procesos pedagógicos relativos a los presupuestos de la docencia del lenguaje. En la actualidad algunos programas se centran aún en la enseñanza de las disciplinas lingüísticas a partir de los niveles de lengua, ampliándolos, eso sí, hasta el nivel del discurso; otros han optado por problematizar los fenómenos del lenguaje de acuerdo con sus dimensiones cognitiva, social, ética, estética o de interacción.

El gran déficit en los programas de formación de profesores de lenguaje sigue siendo, primero, la centralidad de la lengua española, en detrimento de las cientos de lenguas indígenas que persisten en Latinoamérica y de otras lenguas, como

las de señas de los distintos países del mundo; también se desconocen otros sistemas de comunicación como el braille y aspectos culturales de la enseñanza como: el reconocimiento de diversas formas de expresión, conocimiento, aprendizaje e interacción, provenientes de la diversidad de subjetividades que acceden cada vez más a los contextos escolares en todos los ciclos de formación. Este déficit proviene, en esencia, de una visión limitada del lenguaje en el que predomina el concepto de *lengua* y en la que, en general, el español se asume como la única lengua oficial de la escuela, a pesar de los variados e importantes intentos por establecer la educación bilingüe, con el español como segunda lengua, en los lugares donde hay población indígena, o de incluir las lenguas de señas y el braille en los contextos escolares.

LA EXPERIENCIA DE ALTER-NATIVA³

Desde el panorama educativo expuesto, el equipo de las tres áreas Alter-Nativa se propuso la tarea de generar lineamientos curriculares para la atención a la diversidad, no con el ánimo de atender a los llamados de las políticas públicas sino con la convicción de que la formación de profesores es un factor determinante de la calidad de la educación, de su pertinencia y de sus posibilidades en la consecución de sociedades más justas y equitativas, y desde la firme convicción de que el cambio es posible solo si se parte de la propia

experiencia de los actores implicados en la formación docente: los formadores de educadores, los estudiantes para profesores y los estudiantes de la educación básica y media; y además, con el criterio de que se involucrarán las áreas específicas de formación. En otros términos, no referentes en abstracto, sino sobre su quehacer en las aulas como profesores de un área específica de conocimiento; en este caso, formadores en lenguaje y comunicación.

En ese sentido, la labor de formular referentes curriculares estuvo orientada por tres elementos:

- El reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural en América Latina y el Caribe, resultante, fundamentalmente, de la diversidad de los pueblos indígenas originarios y del legado de las culturas africana y española que dieron vida a la rica variedad de expresiones del continente.
- Las orientaciones planteadas por el objetivo macro de Alter-Nativa, Alfa III: proporcionar elementos para la formación de profesores en un contexto que demanda la atención de las poblaciones con necesidades educativas diversas (NED)⁴ e integrando en este proceso el uso significativo de las TIC.
- La identificación de la relación entre la cualificación de la formación docente y la posibilidad de generar “una educación para todos a lo largo de toda la vida” (Delors, 1996; CRES, 2008, citado por Calderón, 2014).

Con estos criterios se constituyó la Comunidad Alter-Nativa de Lenguaje y Educación (CALE), compuesta por las seis universidades socias participantes en el área de lenguaje y tres entidades

3 Alter-Nativa: “Referentes curriculares con incorporación tecnológica para facultades de educación en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias para atender poblaciones en contextos de diversidad” fue una acción subvencionada por la Unión Europea en el marco del Programa América Latina Formación Académica (Alfa III-2) de la Convocatoria 2010 y con vigencia 2011-2013. Alfa es un programa de cooperación internacional entre la Unión Europea y América Latina para la Educación Superior. De este proceso y como uno de los resultados de esta acción, se generó la Red Alter-Nativa constituida durante el desarrollo del proyecto, por el equipo de formadores de profesores, investigadores en educación, ingenieros formadores de ingenieros, de ocho universidades de América Latina, tres de Europa y cuatro entidades cooperantes. Hoy, la Red Alter-Nativa Educación y Tecnología en y para la Diversidad aglutina a los socios iniciales y nuevas instituciones, alrededor de proyectos de investigación y de acción, en torno a la educación accesible para todos.

4 Esta expresión emerge en el marco del desarrollo del proyecto Alter-Nativa Alfa III, como propuesta de las comunidades de lenguaje, matemáticas y ciencias, para reconocer necesidades educativas en todas las poblaciones sin distinción de tipo de necesidad y en el contexto de la diversidad.

cooperantes, que son, respectivamente: Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), de Bolivia; Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), de Perú; Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC); Instituto Nacional para Sordos (INSOR), e Instituto Nacional para Ciegos (INCI), de Colombia; Universidad Pedagógica Nacional (UPN), de México; Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), de Nicaragua, y Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCAJSC), de El Salvador. La Figura 1 representa la comunidad CALE.

Este grupo se focalizó en el trabajo con tres grupos poblacionales como beneficiarios de la acción, de acuerdo con la experiencia de las universidades socias y las instituciones cooperantes: pueblos indígenas, poblaciones con limitación sensorial auditiva y poblaciones con limitación sensorial visual. Además, se propuso

considerar la formación de profesores en el área de lenguaje para el ciclo de primaria, en particular para la enseñanza del español como primera o segunda lengua. También se consideró como fundamental inscribir la reflexión como educación de poblaciones con NED⁵, en el entendido de que todos los actores educativos somos diversos, diferentes y requerimos miradas individuales y colectivas por parte del currículo, de la didáctica y del profesor.

Problemáticas de partida para CALE

La comunidad CALE realizó un rastreo de currículos de sus propios países e instituciones, e identificó características de la formación de profesores en el área de lenguaje y para el ciclo de primaria. Como resultado, identificó algunos aspectos que se constituyeron como fundamentales para la generación de los referentes curriculares:



Figura 1. Comunidad CALE

Fuente: elaboración propia.

5 El equipo Alter-Nativa propuso como uno de los acuerdos de todo el proyecto, pasar de la expresión *necesidades educativas especiales a necesidades educativas diversas* (NED), como un reconocimiento al carácter fenoménico y natural de lo diverso, no solamente cuando existen condiciones acuciantes como las limitaciones sensoriales (sordera o ceguera) cognitivas, físicas, etc., sino la diferencia como una condición natural a la existencia misma del humano y de lo humano.

- El acceso a la educación en condiciones de vulnerabilidad sensorial o sociocultural.
- La convivencia en diversidad lingüística y cultural.
- El uso de las tecnologías en las aulas de lenguaje.
- La dificultad en la identificación y selección de los contenidos específicos para formar en el área de lenguaje. El reto de formar profesores, en el marco de una educación de alta calidad, como un derecho humano (Pigozzi, 2008).

Y desde estos puntos de partida, CALE propuso los siguientes objetivos:

- La generación de elementos orientadores para la implementación de políticas educativas para la formación de profesores en el área de lenguaje y comunicación (LyC).
- La construcción de elementos orientadores para la construcción de currículos de formación de profesores en el área de LyC.
- La generación de referentes para el diseño de acciones específicas en aulas de LyC con poblaciones diversas: con limitaciones sensoriales (sordera y ceguera), poblaciones indígenas de Latinoamérica y estudiantes en general.
- Presentación de la experiencia de construir, de manera consensuada, referentes curriculares y propuestas didácticas, mediante la metodología de comunidades de práctica.

COMUNIDADES DE PRÁCTICA COMO ELECCIÓN METODOLÓGICA

Para el desarrollo de los objetivos, CALE asumió la metodología de comunidad de práctica⁶, insistiendo en la necesidad de producir conocimiento consensuado, más allá de la idea del experto y de la intervención externa. Esta metodología, en términos generales, se caracteriza por la

configuración de una comunidad humana constituida por personas que comparten una preocupación o una pasión por un quehacer y que quieren aprender a hacerlo mejor, de manera colectiva, a medida que interactúan con regularidad en ese dominio; esta dinámica permite el desarrollo de una identidad definida por el actuar de la comunidad (Wenger, 2001).

Trabajar en comunidad de práctica posibilita el intercambio de experiencias, la generación de nuevo conocimiento sobre los campos de estudio y sobre la misma práctica de la comunidad; favorece el trabajo colaborativo entre personas con distintos grados de experticia, desde diferentes o iguales campos de conocimiento; permite crear redes de conocimientos particulares y transversales. En consecuencia, asumir esta forma de trabajo en un espacio que pretende la cualificación de la práctica docente, favorece la construcción de conocimientos en torno a aspectos particulares de dicha práctica, lo cual, a su vez, motiva vivencias de aprendizajes colectivos y colaborativos.

En la comunidad CALE se forjaron prácticas (con sus actores), formas de organización y resultados consensuados, en particular para la formulación de *referentes curriculares* para la formación de profesores de lenguaje (particularmente orientados a la enseñanza del español o castellano). Como aspectos de la experiencia de comunidad de práctica CALE, se destacan principios asumidos y reflexionados como:

- La conformación de la comunidad de práctica CALE.
- El establecimiento de metas.
- La práctica centrada en la indagación.
- La generación de identidad CALE.
- Los significados elaborados en el sistema didáctico generado.

A continuación se presentan las fases desarrolladas desde esta metodología, atendiendo al objetivo general de construir referentes curriculares (Figura 2):

⁶ También fue la metodología adoptada por las comunidades de ciencias y de matemáticas Alter-Nativa.

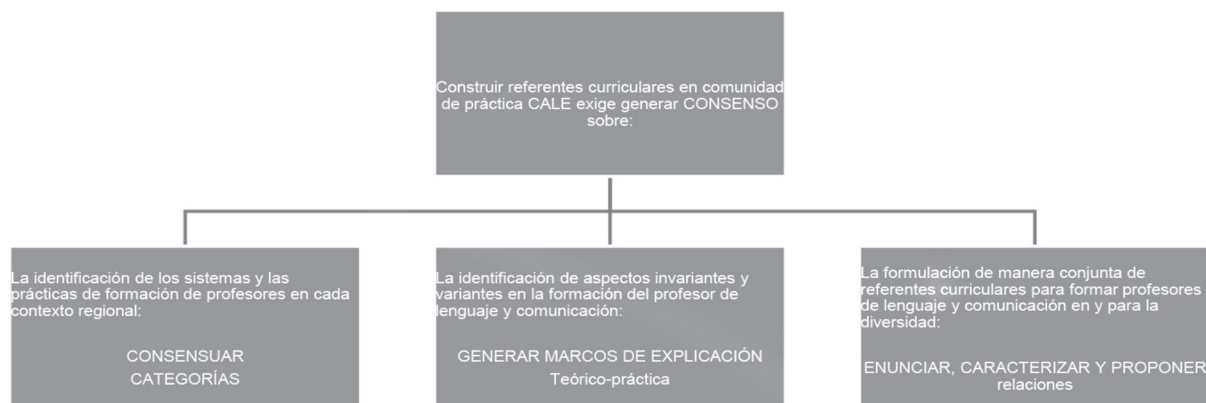


Figura 2. Acciones en la comunidad de práctica CALE

Fuente: Calderón (2014, p. 33).

LOS RESULTADOS DE CALE⁷

Atendiendo al objetivo, CALE asumió una propuesta basada en la identificación de variantes e invariantes curriculares. Este procedimiento reflexivo facilitó reconocer aspectos fundamentales que hacen posible una educación para todos, cualquiera que sea su condición de diferencia.

La identificación de variantes e invariantes en la formación de profesores en y para la diversidad

La definición de variantes e invariantes curriculares como base de los referentes para la formación de profesores de lenguaje y comunicación facilitó la identificación de aspectos fundamentales en una educación para todos, y propició la comprensión e interpretación del campo de la educación como campo de saberes y de prácticas y, en él, la determinación de lo invariante (como principio y como necesidad en la formación del profesional educador) y de lo variante (como factor de diversidad), que por principio debe

ser respetado y tenido en cuenta en la formación y en la interacción pedagógica (Calderón, 2014, p. 40).

Los invariantes en la formación de profesores se asocian con principios compartidos por las comunidades que presentan un alto grado de estabilidad y, por tanto, son escasamente modificados por los entornos. En términos de lo curricular, se vinculan con aquello que permanece en el currículo, y que se relaciona con los conocimientos, los sujetos y los aprendizajes. Por lo que la búsqueda de invariantes en CALE se orientó hacia estos tres elementos. De esta manera se encontraron los siguientes tipos de invariantes:

- *Orientaciones* (pronunciamientos, generalmente filosóficos o de carácter político) para la educación y, por ello, para la formación del profesor de lenguaje y comunicación.
- *Principios para el desarrollo del lenguaje y la comunicación*, aspectos o factores del desarrollo del lenguaje y la comunicación en los sujetos.
- *Aspectos constitutivos de los sistemas de los lenguaje* (Calderón, 2014, p. 35).

Los variantes curriculares, por el contrario, buscan reconocer componentes particulares, diferenciadores, susceptibles de cambio de acuerdo con los contextos socioculturales y a las características de los

⁷ Todo el sistema de productos reposan y están disponibles en la plataforma <http://alternativatutor.udistrital.edu.co/inicio> Los referentes pueden ser descargados en http://die.udistrital.edu.co/publicaciones/referentes_curriculares_con_incorporacion_tecnologias_para_formacion_del_profesorado_0

sujetos. Para el área de lenguaje y comunicación se hallaron los variantes que se detallan a continuación:

- *Poblacionales*: desde la perspectiva de la diferencia de condiciones sociales, étnicas, sensoriales, culturales, cognitivas, generacionales, etcétera.
- *Mediacionales*: a partir de los sistemas y de la semiosis: lingüísticas (como lenguajes que median interacciones), comunicativas, instrumentales, mediáticas.
- *Lingüísticos, sistémicos y discursivos*: se trata de reconocer diferencias en cada sistema lingüístico en cuanto a sus exigencias de conocimiento, uso e incorporación sociocultural.
- *Socioculturales*: en los procesos y las prácticas particulares en la comunicación y en las expresiones de las culturas y de los grupos sociales. Los distintos contextos de comunicación exigen el reconocimiento de diferentes funciones, intenciones, registros y usos de estrategias de comunicación.
- *Políticos*: que diferencian sistemas educativos y generan marcos de acción en atención a condiciones diferentes de los sujetos y de los contextos (Calderón, 2014, p. 36).

En la Tabla 1 se detallan los variantes e invariantes para la formación de profesores de lenguaje y comunicación en y para la diversidad.

Las resignificaciones en la didáctica del lenguaje y la comunicación⁸

A partir del proceso desarrollado por CALE, se considera pertinente hacer explícito el trabajo de resignificación de algunos de los conceptos centrales en

⁸ Esta propuesta de resignificaciones fue presentada como conferencia magistral en el VI Congreso Internacional de Investigación y Didáctica de la Lengua y la Literatura y VIII Foro Nacional sobre la Enseñanza de la Literatura "Josefina de Ávila Cervantes", Departamento de Letras, Universidad de Sonora, 29, 30 y 31 de octubre de 2014, en Hermosillo, Sonora (México). Conferencia de Dora Inés Calderón: "Formar profesores de lenguaje y comunicación en y para la diversidad: una propuesta desde América Latina y el Caribe".

la formación de profesores de lenguaje; en particular cuando esta resignificación emerge como resultado de situar el propósito de construir referentes curriculares en el horizonte de la diversidad y la diferencia y de la tecnología, como factores ético-políticos que definen una educación para todos y con todos. Como resultado del proceso de construcción de referentes curriculares en CALE y de su aplicación didáctica, hemos identificado cuatro lugares de resignificación: epistemológico, comunicativo, ético-político e instrumental. A continuación se presenta cada uno de estos lugares y las resignificaciones requeridas para la generación de los referentes curriculares propuestos.

Requerimientos desde lo epistemológico

- **Recuperar una lingüística del lenguaje** centrada en las macrofunciones del lenguaje: como facultad, como conocimiento y como interacción. Esta opción epistemológica del lenguaje proporciona elementos para comprender a todos los sujetos (cualquiera sea su condición sensorial, lingüística física o sociocultural) como sujetos de lenguaje y de discurso. Por ello facilita la identificación de lo invariante en la formación en lenguaje tanto del profesor como de cualquier sujeto discursivo, y en lo invariante en el lenguaje como facultad y sistema. De igual manera, permite el reconocimiento e incorporación de lo variante en el desarrollo del lenguaje y en la expresión de los variados sistemas de comunicación.
- **Orientar la acción didáctica para definir y delimitar la transposición didáctica** del saber que se va a enseñar. Esta resignificación en el campo didáctico permite comprender la diferencia entre el campo de las ciencias del lenguaje que lo explican y este mismo campo situado en el marco de las relaciones curriculares y didácticas. Reflexión que exige objetivar el lenguaje (en todas sus condiciones, expresiones y experiencias) como objeto para ser enseñado y aprendido, en contextos y situaciones particulares.

Tabla 1. Invariantes y variantes curriculares en CALE

Invariante curricular	Variante curricular
<p data-bbox="338 387 703 437">Aspectos básicos para la formación del profesor de lenguaje</p> <p data-bbox="213 449 569 475">En el nivel epistemológico del lenguaje</p> <p data-bbox="213 480 829 592">El lenguaje es facultad humana. El reconocimiento del lenguaje como una facultad común a todo humano y a todo grupo social y cultural. Se realiza y se manifiesta en experiencia lingüística, discursiva, comunicativa y semiótica socioculturalmente situada.</p> <p data-bbox="213 603 829 747">Las lenguas son sistemas semióticos. Todas las lenguas están estructuradas como sistemas simbólicos, producto sociocultural, identitario e histórico de toda comunidad; por ello, factor de transmisión y de generación de cultura y de conocimiento. Las lenguas son a la vez el contenedor y el vehículo de una cultura.</p> <p data-bbox="213 962 829 1013">La diversidad de las funciones socioculturales de las lenguas (jerarquías y códigos en el uso de las lenguas).</p> <p data-bbox="213 1017 829 1068">Variaciones en la organización lingüística de la experiencia por contextos de diversidad</p> <p data-bbox="213 1072 829 1123">La diversidad lingüística es parte de la experiencia en la vida social.</p> <p data-bbox="213 1128 829 1178">La diversidad no es una teoría, es un hecho y se manifiesta en experiencias sociolingüísticas de tipo dialectal, bilingüe o plurilingüe y en relaciones lengua materna, lengua primera, L2, L3, etcétera.</p> <p data-bbox="213 1183 829 1305">Todo grupo humano desarrolla otros sistemas semióticos de comunicación distintos al verbal y reproduce en ellos procesos de significación y de comunicación, similares y traducibles a las lenguas naturales.</p>	<p data-bbox="845 387 1519 437">Aspectos diferenciados por contextos, condiciones y poblaciones para la formación del profesor de lenguaje</p> <p data-bbox="845 449 1201 475">En el nivel epistemológico del lenguaje</p> <p data-bbox="845 480 1519 530">Diversidad de manifestaciones lingüísticas, discursivas, comunicativas y semióticas que expresan las variaciones socioculturales de las comunidades.</p> <p data-bbox="845 603 1183 630">Las distintas lenguas y sus gramáticas.</p> <p data-bbox="845 634 1461 661">Las lenguas (re)producen distintas cosmovisiones y representaciones.</p> <p data-bbox="845 665 1322 692">Las lenguas promueven distintas identidades sociales.</p> <p data-bbox="845 696 1519 747">La diversidad lingüística se manifiesta tanto en las variaciones de una lengua como en la variedad de lenguas (orales y de señas).</p> <p data-bbox="845 752 1519 802">Las lenguas conviven en la experiencia de los sujetos y en las prácticas socioculturales.</p> <p data-bbox="845 807 1183 833">Los grados de dominio de las lenguas.</p> <p data-bbox="845 838 1519 889">La diversidad de las funciones socioculturales de las lenguas (jerarquías y códigos en el uso de las lenguas).</p> <p data-bbox="845 893 1519 944">Variaciones en la organización lingüística de la experiencia por contextos de diversidad</p> <p data-bbox="845 962 1519 1041">Los distintos sistemas de comunicación no verbal (pintura, música, imagen, lenguajes formales...) significan y comunican en distintos sistemas de signos.</p> <p data-bbox="845 1046 1519 1125">Las formas paralingüísticas acompañan y complementan la producción de significado en las lenguas, y cooperan con la continuidad de la interacción.</p>
<p data-bbox="213 1338 611 1364">En el nivel epistemológico de la pedagogía</p> <p data-bbox="213 1369 829 1490">La relación entre educación, pedagogía y didáctica (del lenguaje) es constitutiva de los fundamentos de la formación de un profesor (de lenguaje). Esta relación da razón de la acción educativa, del ejercicio del profesor y del contexto de la educación.</p> <p data-bbox="213 1495 829 1608">El contexto de la educación es un constructo cultural y se constituye por: la existencia de las instituciones educativas, sus principios, criterios organizaciones, disponibilidad y acceso tecnológico y científico, y los agentes formadores (roles y funciones).</p> <p data-bbox="213 1612 829 1663">La acción educativa se manifiesta como un proyecto pedagógico.</p> <p data-bbox="213 1667 829 1780">Relaciona los principios y las instituciones con las prácticas educativas en los distintos ámbitos, modalidades y niveles de la educación. Tiene un carácter teleológico: todo proyecto educativo se fija metas a largo plazo, articula la dimensión de la formación y de la educación.</p> <p data-bbox="213 1785 829 1864">El profesor es uno de los principales agentes en el proceso educativo. Su formación requiere de la definición de políticas o directrices para la acción en el área de lenguaje y comunicación.</p>	<p data-bbox="845 1338 1241 1364">En el nivel epistemológico de la pedagogía</p> <p data-bbox="845 1369 1519 1459">Variación de sistemas educativos por países, por contextos o por culturas, podrán diferenciarse: políticas, diseños y enfoques curriculares diferenciados, niveles educativos y modalidades de enseñanza.</p> <p data-bbox="845 1464 1519 1555">Distintas propuestas pedagógicas por factores: culturales, contextuales, tendencias pedagógicas, programas diferenciales para la enseñanza de las lenguas.</p> <p data-bbox="845 1559 1519 1639">Prácticas diferenciales de los docentes: características de las prácticas por contextos, rol del docente, rol estudiante, contenidos, objetivos y directrices pedagógicas institucionales.</p>

Invariante curricular	Variante curricular
<p>El ejercicio del profesor de lenguaje manifiesta las relaciones didácticas construidas para llevar a cabo los procesos de enseñanza y de aprendizaje.</p> <p>Las relaciones didácticas articulan contenidos curriculares del área de lenguaje, estudiantes y profesores, relación que da como resultado el establecimiento de estrategias de trabajo en el aula, el uso de materiales y de mediaciones tecnológicas y la aplicación de sistemas de evaluación.</p> <p>La acción didáctica del lenguaje en el nivel primario implica el desarrollo de las cuatro acciones discursivas básicas (hablar, escuchar, leer y escribir); la iniciación a la experiencia de la lectura y la escritura; la diversidad textual y discursiva (formación del sujeto discursivo, ético, político, epistémico, lúdico); la experiencia literaria.</p>	<p>Diversidad de relaciones didácticas</p> <p>Adecuaciones contextualizadas: selección, elaboración y uso de diversos contenidos del área de lenguaje y de objetivos, de acuerdo con características poblacionales, contextuales, pedagógicas y mediacionales.</p> <p>Distintas formas de evaluación en relación con criterios curriculares, didácticos y contextuales (población y recursos).</p> <p>Diferentes estrategias de trabajo del docente por grados y modalidades.</p> <p>Diferencias entre aprendizaje y desarrollo de lenguaje.</p> <p>Diversidad en el uso y la experiencia en el aula: el rol de las lenguas (lenguaje[s] y enculturación y diálogo intercultural); escrituras y lecturas múltiples; hipertextualidades presentes en las experiencias culturales e interculturales.</p> <p>Diversidad de manifestaciones literarias: por géneros, por culturas, por formas de expresión (oral, escrita, señada, pictórica, musical, etcétera).</p> <p>Diversidad de recursos tecnológicos o informáticos por parte de los docentes y los estudiantes.</p>

Fuente: Calderón (2014, pp. 38-40).

- **Comprender que el estudiante desarrollará su capacidad de ser autónomo.** Es decir, situar un gran propósito de la formación en lenguaje y comunicación, en cualquier nivel de escolaridad: la formación del sujeto discursivo. Las implicaciones pedagógicas y didácticas de esta resignificación son innegables y sitúan una dimensión ético-política para la pedagogía del lenguaje y la comunicación, que han de orientar las decisiones curriculares y didácticas, los modos de concebir los contenidos, las experiencias y los procesos de formación en esta área.

Requerimientos desde lo comunicativo

Derivado de las resignificaciones epistemológicas, se hace necesario reconocer que:

- Para el área, el lenguaje tiene un doble lugar como:

- **Práctica natural para la comunicación didáctica de los contenidos del área.** Este aspecto requiere ser comprendido por los profesores, pues las prácticas de lenguaje (el uso de las lenguas y de otros sistemas de comunicación) son naturales a todo grupo humano, independientemente de la reflexión que se realice a cerca de esta práctica sociocultural. Así, en

las aulas de lenguaje se comunican los objetos del lenguaje mediante el lenguaje (en este caso privilegiadamente las lenguas). Este se convierte en un lugar para la reflexión del profesor de lenguaje y comunicación: ¿Cómo comunico lo que comunico en mi acto de enseñanza?

- **Objeto de conocimiento.** En el área de lenguaje y comunicación, el objeto de la enseñanza y del aprendizaje es el mismo lenguaje, la experiencia de *lenguajear* (Echeverría, 1996). Reconocer los contenidos de este objeto requiere que el profesor comprenda su relación con las prácticas diarias de lenguaje y comunicación.

- La comunicación/visualización (presentación) de los contenidos requiere una mirada semiótica y cultural que implica:

- **Integración de tecnologías,** entre ellas las TIC. Este aspecto comunicativo se sitúa en la comprensión de la relación entre las multi-representaciones presentes en las culturas y los soportes materiales de tales representaciones (tecnologías). En este sentido, potenciar la relación comunicativa para comprender más efectivamente en las aulas, exige integrar distintas tecnologías como aportantes y

necesarias para responder a dos criterios: el acogimiento de distintas formas de representar por los diferentes grupos socioculturales presentes en las aulas y el desarrollo de experiencias con distintas tecnologías como una forma de cualificar el conocimiento de los objetos enseñados.

- **Resignificación de la oralidad, la escucha, la escritura y la lectura** hacia la noción de hipertextualidad. La noción de hipertexto constituye una de las expresiones de la incorporación de múltiples formas de producción discursiva y textual contemporánea. Estas opciones discursivas implican reformulaciones semióticas, gramaticales, estéticas y culturales que proponen otras maneras de hablar, de escuchar, de leer y de escribir que el aula debe considerar e incorporar.
- **Variación de las modalidades de interacción profesor/estudiante:** física, virtual, síncrona, asíncrona. Las tecnologías, en especial las de tipo digital, proponen nuevas formas de interacción, con temporalidades y espacialidades distintas que imprimen otras maneras de relación y el uso de herramientas diferentes para favorecer estas interacciones. Los aprendizajes implicados en estas experiencias deben ser asumidos como apropiación y desarrollo de nuevas prácticas interactivas y su papel en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Requerimientos desde lo ético-político

A partir de la diversidad/diferencia como fenómeno natural a la condición de existencia de las comunidades humanas y, por ello, a la educación y sus mediaciones posibles, identificamos dos aspectos involucrados en la didáctica del lenguaje y la comunicación, que exigen ser resignificados:

- **La mirada sobre el sujeto/actor de la educación** (profesor, estudiante, comunidad educativa) como sujeto discursivo de la escolaridad y para la participación social. Esta mirada nos lleva a proponer que las acciones discursivas

básicas hablar/señar, escuchar, leer y escribir constituyen las que han de centrar los propósitos de la formación en el área de lenguaje y comunicación. Tales acciones se mantienen a lo largo de la vida como experiencias centrales para el sujeto discursivo; por esta razón los currículos del área han de consolidar propuestas para el desarrollo de las cuatro acciones y su relación con la experiencia de lenguaje en todos los ámbitos de la vida.

- **Los entornos cibernéticos asumidos de manera crítica**, como escenarios configurados y configurantes a partir de múltiples convergencias (económica, tecnológica, cultural...). Comprender el papel sociocultural de las tecnologías digitales y su aporte a la generación y al desarrollo de entornos que favorecen la comunicación inmediata, a acercar lo remoto, a aumentar las posibilidades de información, a proporcionar condiciones para el acceso de personas con limitaciones sensoriales, cognitivas, motoras, etc., es una de las responsabilidades de la educación. También lo es generar condiciones para llevar a cabo y formar la mirada crítica sobre estos entornos, en cuanto productores culturales y configuradores de nuevas subjetividades y de nuevas prácticas de interacción social.

Desde lo instrumental

Se propone que en la didáctica del lenguaje y la comunicación los aspectos que caracterizan los instrumentos y los soportes materiales de los recursos y de las mediaciones empleadas en las relaciones enseñanza/aprendizaje sean asumidos como mediación instrumental y como mediación semiótica. Este hecho implica tres resignificaciones:

- La comprensión y la inclusión de saberes relacionados con los formatos textuales e hipertextuales y discursivos propios de los entornos digitales y de los dispositivos creados para tal fin. Es un hecho que aprender a leer y a escribir en entornos digitales exige

tanto comprender los modos de producción discursiva en tales entornos como aprender sobre las tecnologías que facilitan esta producción. Un aprendizaje sobre el uso de los dispositivos y sobre las gramáticas de los entornos cibernéticos.

- El desarrollo de prácticas para el acceso, la utilización y la producción de textos e hipertextos y para la comprensión de las dinámicas de *navegación en la web*. El profesor requiere comprender que un tipo de prácticas necesarias, que exige aprendizajes particulares es la práctica de navegación en la web. Su desarrollo exige condiciones específicas de los entornos del aula, disponibilidad de equipos y de conectividad e incorporación de espacios escolares para estos desarrollos.
- El acceso a campos léxicos provenientes de los entornos virtuales, y su apropiación. Este es un aspecto fundamental para el campo del lenguaje y la comunicación, pues representa el desarrollo de las mismas lenguas y la generación o ampliación de los campos semánticos y léxicos, que requieren ser apropiados, reflexionados y cualificados.

La formulación de los tres tipos de referentes curriculares⁹

Como producto de la reflexión estructural de los que pueden ser los aspectos fundamentales en la formación de profesores de lenguaje y comunicación,

9 En la construcción de los referentes curriculares para la formación de docentes de lenguaje en y para la diversidad participaron los siguientes profesores-investigadores: Dora Inés Calderón, Sandra Soler Castillo, Mirian Glidis Borja Orozco, Germán Muñoz González, Gloria Rojas Álvarez y Giovanna Patricia Medina, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia; Ernesto Díaz Couder Cabral, de la Universidad Pedagógica Nacional, México; Consuelo Lizeth Blandón Jirón, Blanca Nevaí Centeno Bravo, Obed Zeledón Membreño, de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, Nicaragua; María Isabel Ginocchio Laínez Losada, Esther Espinoza Reátegui, César Ernesto Gómez, Rolando Rocha Martínez, de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú; Ada Janeth Zarceño y Patricia Carolina Andreu, de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, El Salvador; Virginia Ketty Arce y Tania Sáenz Cortés de la Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia; Lilly Portilla Aguirre del Instituto Nacional para Sordos (INSOR), Colombia.

CALE propone tres tipos de referentes, en atención a la comprensión de distintos factores que van a constituir la formación profesional integral de un profesor de esta área. Por esta razón se proponen tres tipos de referentes curriculares: i) para la formación profesional ético-política, ii) para la formación profesional pedagógica como profesor de lenguaje y la comunicación, y iii) para la formación profesional didáctica en lenguaje y comunicación.

Los *referentes curriculares* (RC) se construyen desde la identificación de los variantes e invariantes curriculares ya mencionados, y recogen lo que, a juicio de CALE, habría de estar presente en la formación de profesores de lenguaje y comunicación. Se consideran como marcos de comprensión de aspectos necesarios y esperados en la formación y en la acción del profesorado y en los saberes que han de configurar los sistemas curriculares en el campo del lenguaje y la comunicación. Constituyen la base referencial y el factor de articulación para y entre propuestas didácticas, como en el caso de CALE, para la producción de guías de integración TIC y de objetos virtuales de aprendizaje (OVA). Por ello proporcionan criterios orientadores actualizados y desafiantes para la educación –en este caso en lenguaje y comunicación–. Como características de estos RC encontramos:

- *Abiertos* a los cambios y a la diversidad de contextos sociales y culturales. Por ello, flexibles (proporcionan apertura curricular).
- *Orientadores* de las acciones curriculares en las instituciones educativas.
- Propenden por el *reconocimiento del otro y de lo otro por la acción* con los otros.
- Facilitan la comprensión de *quién es el sujeto por formar*.
- Mantienen la *unidad* dentro de la diversidad de situaciones y contextos (Calderón, 2014, p. 41).

En la Tabla 2 se presentan los tres tipos de referentes curriculares construidos¹⁰:

10 Se presenta aquí la tabla síntesis de todos los referentes construidos. No obstante, se recomienda la lectura del libro completo de Calderón (2014).

Tabla 2. Referentes curriculares para la formación del profesorado de lenguaje y comunicación en y para la diversidad

Referentes tipo 1: para la formación profesional ético-política del profesor	Referentes tipo 2: para la formación profesional pedagógica del profesor	Referentes tipo 3: para la formación profesional en didáctica
Referente 1. La formación del profesorado en y para la diversidad requiere concebir al maestro como profesional de la educación.	Referente 7. La formación del profesorado del área de lenguaje y comunicación para el ciclo de primaria requiere situar al estudiante desde sus particulares condiciones (sensorial, intelectual, cultural, lingüística, social).	Referente 14. La formación del profesorado de lenguaje y comunicación ha de permitirle comprender que hablar, escuchar, leer y escribir son las acciones discursivas básicas para la interacción sociocultural y para la actividad intelectual, para el ciclo de primaria.
Referente 2. La formación del profesorado en contextos de diversidad exige pensar la articulación de principios, políticas y acciones de todo el sistema educativo.	Referente 8. La formación del profesorado supone abordar el lenguaje como un hecho complejo: como la facultad que nos unifica en tanto especie, pero nos diferencia en las posibilidades de representación, y en cuanto seres socioculturales.	Referente 15. La creación de situaciones que pongan en práctica la naturaleza semiótica e interactiva del lenguaje sitúa a las personas en condiciones de aprender, interactuar y construir(se) como agentes socioculturales.
Referente 3. La formación del profesorado precisa enfatizar que la educación es para todos, cualquiera sea su condición y en función de sus particularidades.	Referente 9. Las acciones que posibiliten el reconocimiento y la experiencia con la diversidad de representaciones generadas desde múltiples lenguajes son condición y garantía de coexistencia, respeto e inclusión de comunidades diversas.	Referente 16. La experiencia educativa que promueve la comprensión y producción de textos e hipertextos en variadas situaciones expresivas, y en contextos bilingües, plurilingües e hipermediales favorece el diálogo intercultural escolar.
Referente 4. El profesor requiere incorporar y valorar permanentemente, de manera reflexiva y crítica, la experiencia de diversidad en sus prácticas docentes y en todos los ámbitos de la interacción educativa.	Referente 10. La formación docente en una cultura técnica contribuye a la comprensión del papel de las mediaciones tecnológicas en el desarrollo de lenguajes e interacciones para la inclusión.	Referente 17. Las mediaciones tecnológicas orientadas al desarrollo de la lecturabilidad y de la escriturabilidad, potencian la autonomía expresiva de poblaciones diversas, el trabajo colaborativo y los aprendizajes colectivos.
Referente 5. La formación del profesorado debe establecer el bilingüismo y el plurilingüismo de las poblaciones diversas como un derecho a las identidades individuales y culturales.	Referente 11. La formación pedagógica del profesor en el marco de las prácticas colaborativas, contribuye a comprender, cualificar e incorporar las prácticas sociales y culturales de las comunidades diversas, y con ello, a construir una comunidad educativa inclusiva, equitativa y justa.	Referente 18. La experiencia lúdica y estética con el uso del lenguaje y los lenguajes impulsa la expresión creativa del sentir y el pensar humanos en contextos de diversidad.
Referente 6. La formación docente demanda desarrollar procesos reflexivos de evaluación equitativos que atiendan las particularidades de poblaciones en contextos de diversidad.	Referente 12. Las relaciones didácticas construidas desde una perspectiva investigativa posibilitan al docente en formación descubrir saberes sobre la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje y la comunicación, orientados a contextos diversos.	Referente 19. La evaluación, como acción didáctica, es escenario y fuente para la comprensión del efecto formativo que supone el desarrollo de procesos de aprendizaje en contextos de diversidad.
	Referente 13. Los ambientes educativos que promuevan aprendizajes significativos en lenguaje y comunicación configuran una vía de inclusión de las poblaciones diversas a la escolaridad.	

Fuente: Calderón (2014, pp. 42-44).

Las decisiones epistemológicas en la didáctica del lenguaje y la comunicación

Un gran hallazgo del proyecto lo constituyó la relación entre referentes curriculares y decisiones didácticas a partir de su implementación. Se destacan dos grandes decisiones que tienen implicaciones en la acción didáctica de los formadores de profesores de lenguaje y comunicación:

- Para la Comunidad Alter-Nativa de Lenguaje y Educación, una decisión de tipo epistemológica y metodológica en la relación educación/diversidad y tecnología es situar la *formación didáctica* como centro de la construcción de guías para la integración TIC y OVA como apoyo en la didáctica del área. Para ello, se proponen cuatro grandes temas en la formación del profesor de lenguaje y comunicación:

- La experiencia de hablar/señar, escuchar, leer y escribir.
- La diversidad textual y discursiva.
- La experiencia estética y literaria.
- Las mediaciones tecnológicas, lenguaje y diversidad.

En la Figura 3 se ilustran estas relaciones que componen el campo de la formación de profesores de lenguaje y comunicación.

El *reconocimiento* y la *identificación* de elementos prioritarios en la formación transversal de los profesores de lenguaje y comunicación y el papel de las TIC.

- **Diversidad:** poblacional, situacional, mediacional, lingüística, social y cultural...
- **Tecnología y mediaciones** sociolingüísticas y culturales en educación.



Figura 3. Relaciones que componen el campo de la formación de profesores de lenguaje y comunicación

Fuente: Calderón (2014, p. 75).

- **La formación de profesores:** a partir de una didáctica de la didáctica del lenguaje y la comunicación. Esto, por cuanto se requiere considerar que el campo de la formación de profesores exige la puesta en escena de una didáctica mediante la cual estos se puedan formar en didáctica del lenguaje y la comunicación. Este ejercicio teórico es exigente, ya que requiere el desarrollo de condiciones metadidácticas para la formación de profesores.
- El entorno *ATutor* como escenario de y para la formación de profesores, desde una perspectiva de la accesibilidad. Esto, por considerarse uno de los sistemas de gestión de aprendizaje, o *learning management system* (LMS) más accesibles como gestores de contenidos, en este caso didácticos.

CONSIDERACIONES FINALES

En la actualidad, hablar de formación de profesores nos lleva a un amplísimo y complejo campo atravesado por intereses políticos y económicos, y por lo que parecieran ser políticas de desprofesionalización, con un proceso de desposesión simbólica del docente, como señala Perrenoud (1996, citado en Torres, 1998), que pone en crisis profunda la retórica de la formación docente.

Compartimos la idea de Rosa María Torres (1998) –reconocida investigadora y teórica sobre formación docente en América Latina–, cuando señala que la formación docente debe entenderse, en la actualidad, en cada condición concreta y partiendo de *certezas situadas* y de acuerdo con el papel que se asigne a la educación y al sistema escolar:

No hay respuesta única, ni posibilidad de recomendaciones universales, para la pregunta acerca de qué hacer con la cuestión docente y con la formación docente, de manera específica. No la hay por varias razones: la propia gran diversidad de contextos y situaciones entre regiones, países y dentro

de un mismo país, que hace difícil (o, en todo caso, irrelevante) la generalización y a la vez separación usual entre “países en desarrollo” y “países desarrollados”; la complejidad y la situación sumamente crítica a la que ha llegado en el mundo el “problema docente”, del cual la formación profesional es apenas un aspecto [...] y, en consonancia con todo esto, la imprecisión y los sentidos diversos y en disputa de eso que, vagamente, se avizora hoy como la educación deseada, la “nueva” educación, “la educación del siglo XXI”. (Torres, 1998, s.p.).

No es posible entonces hablar de una formación de profesores generalizada; no es lo que se propone en estas páginas ni alimenta el espíritu del proyecto Alter-Nativa. La idea ha sido, en todo caso, construir desde la experiencia situada de los maestros de lenguaje algunos consensos que sirvan de orientaciones para enfrentarnos a esa realidad variable y variante de las aulas de clase. Para entender la escuela y el aula como un espacio de comunicación en el que experimentamos la posibilidad del conocimiento, pero también la posibilidad de ser y construirnos en relación con los otros. En una dinámica dialógica que supone un yo y otro. Un yo y otro diferentes.

En ese sentido, CALE aboga por una educación para la diversidad y la diferencia en la que se entienden como conceptos que se oponen a la igualdad, a la mismidad, a lo idéntico; que fundan su significado en la posibilidad de la descentralidad, en el quiebre, el acontecimiento que irrumpe y abre camino a la experiencia. Si diversidad supone dos puntos, *yo* y *otro*; no constituyen ese yo y ese otro la diversidad o diferencia, en cuanto sujetos. La diversidad y diferencia se construyen en ese trayecto que va del uno al otro y viceversa. La metáfora del puente parecería ilustrativa en ese sentido. El puente es el espacio que permite transitar entre dos extremos. Que de alguna manera invita a ese paso. Que se ofrece como destino, como posibilidad de encuentro. Está allí para ser usado, para producir intercambios, para transitar. Para unir, más que para separar.

Así, desde Alter-Nativa se asume una postura política, en la medida que entendemos que el problema no son las diferencias sino las desigualdades, que como señala Giroux: hacen de la diferencia una etiqueta de conflicto (citado por López, 2002, p. 125). Proponemos que una educación basada en la diversidad tiene como objetivo reflexionar pedagógica y didácticamente para generar propuestas educativas que se caractericen por el acogimiento de las diversidades y de las diferencias, no solo éticas, sino sociales, culturales y personales. Una educación en y para la diversidad y la diferencia se orienta a toda la comunidad educativa y propone permear por completo el currículo escolar.

RECONOCIMIENTOS

El artículo es resultado del proyecto “Referentes curriculares con incorporación tecnológica para facultades de educación en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias, para atender poblaciones en contextos de diversidad”. Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Red ALTER-NATIVA. Convocatoria ALFA III, 2010. Unión Europea.

REFERENCIAS

- Calderón, D.I. (ed.) (2014). *Referentes curriculares con incorporación de tecnologías para la formación del profesorado de lenguaje y comunicación en y para la diversidad*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de: http://die.udistrital.edu.co/publicaciones/referentes_curriculares_con_incorporacion_tecnologias_para_formacion_del_profesorado_0
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro* (compendio) (p. 44). París, Francia: Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Echeverría, R. (1996). *Ontología del lenguaje*. Santiago de Chile: Dolmen.

- López, M. C. (2002). *Diversidad sociocultural y formación de profesores*. Bilbao: Ediciones mensajero.
- Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe (OREALC) (2001). *Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* (Balance) (p. 158). Santiago de Chile. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001354/135468s.pdf>
- Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe (OREALC) (2005). *Segundo estudio regional comparativo y explicativo (SERCE). Análisis curricular*. Bogotá, Santiago.
- Pigozzi, M.J. (2008). *Towards an index of quality education*. Paper prepared for the International Working Group on Education. Recuperado de: www.iiep.unesco.org/2008/pigozzi_IWGE_GlenCove-June2008.pdf
- Torres del Castillo, R.M. (1998). Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? *Perfiles Educativos*, 82 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208202>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco) (1990). *Declaración mundial sobre la educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco) (2001). *Declaración Universal de la Unesco sobre la diversidad cultural*. Johannesburgo. Recuperado de: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco) (2008). *Un enfoque de la Educación para Todos basado en los derechos humanos*. París, Francia: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Buenos Aires: Paidós.



La multimodalidad del cómic: una experiencia de lectura de imágenes en los primeros grados escolares

The multimodality of the comic: An experience of images reading in the first school grades

Adriana Matilde Chacón Méndez¹

Para citar este artículo: Chacón, A. M. (2015). La multimodalidad del cómic: una experiencia de lectura de imágenes en los primeros grados escolares. *Enunciación*, 20(2), pp. 190-206.

Recibido: 20-octubre-2015 / **Aprobado:** 30-noviembre-2015

Resumen

El presente artículo es el resultado de la investigación "Lectores de cómics: constructores de sentido", una experiencia de lectura de imágenes que desde la perspectiva semiótica favorece la construcción de sentido de lo que se lee y posibilita la producción escrita en el contexto escolar. Esta pesquisa se realizó con estudiantes del grado segundo, en clase de lenguaje, en una institución educativa pública de Bogotá. El proyecto se desarrolló a través del diseño metodológico de la sistematización de experiencias que correlaciona los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de prácticas pedagógicas que responden a nuevos modos de leer nuevos lenguajes, nuevas formas de representar y configurar la cultura.

Palabras clave: lectura multimodal, lectura de imágenes, multimodalidad del cómic, perspectiva semiótica, sistematización de experiencias.

Abstract

This paper is the result of the research project "Comics readers: builders of meaning" an experience of images reading that, from a semiotic perspective, helps to construct the meaning of what the students read, and to facilitate their written production at school. This research was performed with second grade students in language class at a public school at Bogota. The project was developed through the methodological design of systematization of experiences that correlates the processes of teaching and learning through pedagogical practices that respond to new ways of reading new languages, new ways to represent and configure culture.

Keywords: comic multimodality, image reading, multimodal reading, semiotic perspective, systematization of experiences.

¹ Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad la Gran Colombia, candidata a Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de básica primaria en el Colegio Enrique Olaya Herrera I.E.D. Correo electrónico: matista.85@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la lectura es un objetivo fundamental de la educación en los primeros grados escolares y ha perdurado desde hace mucho tiempo como proceso de alfabetización convencional, ya que se considera indispensable para acercarse al conocimiento de todas las áreas del saber que plantea el currículo. Aprender a leer no es exclusividad de la escuela y tampoco se determina por el dominio lingüístico que se tiene; sin embargo, además de ser funcional para la vida escolar también es un aprendizaje necesario para configurarse en la sociedad, acceder a otros conocimientos de la cultura y participar de actos de comunicación; como lo plantea Cassany (2009) en los *nuevos estudios de literacidad*, el uso de la lectura se da bajo un propósito social. Esto evidencia que el aprendizaje de la lectura requiere del desarrollo cognitivo, social y cultural que le permite al ser humano interactuar en los ámbitos personal, escolar, profesional y social, que lo constituyen.

De ello resulta como eje central para esta investigación la lectura de imágenes desde una perspectiva semiótica, ya que está compuesta por todos aquellos sistemas de signos y sus relaciones para comprender la realidad. En este sentido, Kress (2003) afirma: “[...] ya no se puede tratar el lenguaje oral y escrito como los únicos y principales medios de representación y comunicación” (p. 49). Esta es una razón para que en el escenario educativo los docentes reflexionen y replanteen la concepción sobre la enseñanza de la lectura que se trabaja en las prácticas pedagógicas desde los primeros grados escolares. Además, se pretende analizar los procesos de alfabetización que se enseñan en la escuela y las implicaciones de alfabetizar a los educandos en otros lenguajes como las imágenes, la televisión, las tecnologías digitales, entre otros.

Estos planteamientos generales sobre la lectura llevan a reflexionar la práctica pedagógica sobre nuevas y tradicionales formas de leer, vinculadas al proceso de enseñanza y aprendizaje; por tanto,

este trabajo investigativo inicia con la indagación de las concepciones y metodologías empleadas por algunos docentes de grado primero, frente a la lectura de imágenes, el nivel de apropiación que tienen los estudiantes sobre este sistema de signos en el aula y los hallazgos acerca de este objeto de estudio en el interior de mi práctica pedagógica. Los resultados de este estudio dieron origen a la investigación “Lectores de cómics: constructores de sentido” que se desarrolla a través de la sistematización de la experiencia de lectura de imágenes, específicamente del cómic, en el primer grado de básica primaria de un colegio público de Bogotá.

En el análisis de la observación del contexto se evidencia como problema de investigación la ausencia de procesos de enseñanza de lectura con textos no verbales; para este trabajo en particular, la lectura de imágenes, ya que se enfatiza en prácticas de aprendizaje del lenguaje verbal. Así, las imágenes en el aula de clase son utilizadas como un instrumento para el aprendizaje de la lectura de las letras del alfabeto, como lo ejemplifican frecuentes prácticas donde se sustituye la imagen por la palabra o el empleo de la imagen para reforzar alguna temática del plan de estudios. En consecuencia, se plantea como pregunta de investigación: ¿De qué manera el desarrollo de las experiencias de lectura de imágenes como el cómic favorecen la formación de niños lectores en el primer grado de básica primaria?

De la definición de la problemática se proyecta como objetivo general de investigación favorecer la formación de lectores en primer grado de básica primaria, a partir de una experiencia de lectura de cómics. Para este propósito se trazan como rutas específicas diseñar e implementar la experiencia lectora mediante talleres pedagógicos, la cual es sistematizada durante y después de la práctica. Del resultado de este análisis se genera la resignificación de las acciones pedagógicas de la docente sobre la enseñanza de la lectura y los aspectos teóricos y didácticos que implican formar niños lectores.

Incluir la enseñanza de la lectura de cómics en la práctica pedagógica, desde los primeros grados escolares, no supone quitar protagonismo a la lengua escrita, por el contrario, es una forma de enriquecer la lectura multimodal. Como afirma Kress (2000), el desafío de la lectura es vincular elementos lingüísticos con elementos no lingüísticos. Esta perspectiva multimodal se complementa con los *nuevos estudios de literacidad*, los cuales se enfatizan en la lectura como práctica social porque cobra sentido en contextos reales y no es exclusividad del ámbito educativo (Street, 1984). De esta manera, el aprendizaje de la lectura suele darse en los niños desde su edad infantil; incluso, antes de ser escolarizados y conocer el código alfabético, los niños interactúan con las imágenes a través de los dibujos y la televisión, acercándose a una lectura de la realidad desde su propia experiencia.

La investigación opta por el cómic, ya que como plantea Rodríguez (1998) “[...] el sujeto que lo lee, puede adaptar el ritmo de lectura –y por tanto de análisis– a sus propio ritmo de decodificación, sin sentirse condicionado por una imposición temporal exterior, como puede ser el caso del cine o la televisión” (p. 7). Por consiguiente, el cómic es utilizado en el trabajo investigativo como una experiencia didáctica para fortalecer la enseñanza de la lectura y el aprendizaje orientado hacia la comprensión y producción de otros lenguajes. Esto se evidenció durante el desarrollo de la experiencia lectora, ya que se presentó una correspondencia entre la teoría y la práctica sobre las diversas funciones que tienen los cómics, entre ellas, entretener y divertir, ser un medio de comunicación que representa la cultura y las necesidades sociales, tener una buena aceptación por la población infantil y presentar una estructura secuencial de imágenes útil para la lectura de signos verbales y no verbales.

Afirmar que los textos de cómics son una representación de la cultura y el contexto, es un hecho perceptible durante la sistematización de la experiencia de lectura y el análisis de los intercambios orales entre la docente y los estudiantes, puesto que la construcción de sentido de lo

leído se realizó a partir de las vivencias familiares, escolares y sociales que han tenido los niños. Así pues, el cómic se relaciona con las prácticas de lectura vernáculas sobre los *nuevos estudios de literacidad* porque pertenecen a la cultura popular e involucran la emocionalidad del lector (Barton y Hamilton, 1998). Además, la lectura de cómics es una experiencia que refleja la cotidianidad y requiere para su comprensión un proceso complejo de aprendizaje.

Esta es una razón más para que la presente investigación se aborde desde la perspectiva semiótica, pues esta se enfoca en el estudio de todos los fenómenos culturales como procesos de comunicación (Eco, 1986), es decir, reconoce la naturaleza, las cualidades del texto icónico y la forma de entenderlo. La experiencia de lectura de cómics ejemplifica esta afirmación, ya que más allá de la estructura sintáctica de estos textos la finalidad fue darle sentido a la función ideológica, cultural y social que representan al conjugarse sus elementos icónicos y verbales. De esta manera, el propósito de abordar la lectura de cómics desde la perspectiva semiótica es el de orientar el carácter pedagógico y didáctico hacia la comprensión de la realidad.

Las políticas educativas también ven la necesidad de abordar la lectura desde el campo semiótico como lo evidencian los *Lineamientos curriculares para el área de Lengua Castellana*, propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (1998), los cuales plantean que la lectura es un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, donde se da apertura al sistema de significación verbal y no verbal en todos los grados escolares. De igual manera, los *Estándares básicos en competencias de lenguaje* (MEN, 2003) comprenden como eje básico de aprendizaje los “medios de comunicación y otros sistemas simbólicos”, que hacen énfasis en la comprensión de la información que circula a través de sistemas de comunicación no verbal. Esto ratifica la importancia de resignificar la práctica pedagógica por parte de los docentes sobre los procesos de enseñanza y

aprendizaje de la lectura que se desarrollan con las nuevas formas de representación; ya que se tienen no solo más sino diversas cosas que leer, numerosos textos que no solo referencian lo escrito sino la extensión de otros lenguajes, ya sean verbales o no verbales.

Esta necesidad no se evidencia solo en el orden nacional; también internacionalmente entidades gubernamentales y no gubernamentales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco); la Comisión Europea; el Consejo de Europa; la Alianza de Civilizaciones; la Organización Islámica para la Educación, la Ciencia y la Cultura (ISESCO); la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB); la Liga de los Estados Árabes; el Centro Internacional de Intercambio de Información sobre Niños, Jóvenes y Medios de Comunicación, de Nordicom, se interesan en responsabilizar a la escuela con los procesos de alfabetización visual para aumentar la concientización sobre la función de los medios de comunicación y los audiovisuales, con el fin de promover competencias interpretativas visuales que permitan a los espectadores una lectura crítica de la información recibida.

EXPERIENCIA DE LECTURA DE IMÁGENES EN LOS PRIMEROS GRADOS ESCOLARES

Reconocer el valor que tiene la imagen en la época actual implica conocer su origen y la evolución que ha tenido a lo largo de la historia del hombre, ya que es una de las actividades humanas más antiguas que se ha caracterizado por expresar la realidad y plasmar alguna época específica con elementos propios de su lenguaje². Según Kress (2003), de la hegemonía de la escritura se va a pasar a la hegemonía de la imagen; por tanto, las características del signo de la imagen como el punto, la línea, el color y la luz, la han convertido en uno de los principales lenguajes para documentar la realidad y los factores sociales desde épocas antiguas hasta llegar a clasificaciones actuales como la fotografía, el cine, el cómic y la televisión.

Como ya se mencionó, la imagen representa aspectos sociales y culturales de una comunidad, por eso es pertinente cuestionar el papel pedagógico que cumple la lectura de imágenes en el ámbito escolar y la relación con la comprensión de la realidad, ya que como lo plantea Barton (1994), el aprendizaje de la lectura es continuo en la vida de las personas, inicia antes de la escuela y sigue aunque esta termina. Por consiguiente, es importante que la educación reconozca que el proceso de aprendizaje de la lectura de imágenes va más allá de una práctica de percepción; este consiste en la significación y la construcción de nuevos saberes a partir de la contextualización de los signos icónicos.

Asumir prácticas pedagógicas que desarrollen experiencias de lectura de imágenes requiere de la competencia docente, es decir, del conocimiento teórico, pedagógico y didáctico, puesto que no hay aprendizaje sin enseñanza. Uno de estos elementos teóricos los señala Gombrich (1987) cuando plantea que “una correcta lectura de imágenes se rige por tres variables: el código, el texto y el contexto” (p. 133). En la estructura del código entra la clasificación de las imágenes fijas o en movimiento³ que no tienen un tratamiento de análisis igual, incluso las imágenes que pertenecen al mismo grupo de clasificación presentan diversas funciones sociales.

Otra perspectiva es la que expone Lomas (1991), quien manifiesta que en el proceso de lectura de imágenes un texto icónico actúa como un *artefacto* cultural encauzado por un conjunto de procesos sintácticos, semánticos y pragmáticos.

2 La primera que se conoce evoca la pintura rupestre, en la que se elaboraban dibujos prehistóricos en las cuevas o cavernas; más adelante esos dibujos se convirtieron en arte pictórico, el cual reflejaba la cultura a través de escenas de su cotidianidad como una manera de representación de su existencia; así cada periodo trae consigo nuevos estilos artísticos que la llevan a otorgarle su propio lenguaje.

3 Las imágenes en movimiento son las que producen la ilusión de movimiento. En esta clasificación entra el cine, la televisión, los videos, entre otros. Las imágenes fijas se caracterizan porque no se mueven, pueden ser únicas como la fotografía, el dibujo, la pintura; o múltiples como el cómic, novelas gráficas, libro álbum.

[...] todo lenguaje se rige por reglas de orden sintáctico (que determinan las relaciones entre signos), reglas de orden semántico (que estructuran las relaciones entre los signos y lo que denotan) y reglas de orden pragmático (que condicionan las relaciones entre los signos y los usuarios) (p. 1).

De ello resulta una relación entre estos dos estudios realizados en este campo y se enfocan en una experiencia de lectura de imágenes en la cual no se observan los signos icónicos como elementos independientes; por el contrario, es una representación armónica de un conjunto de signos que genera una significación contextualizada.

A estos aspectos se añaden los niveles de la lectura de imágenes (Aparici y García, 1998), propuesta teórica que asume esta investigación durante la experiencia de lectura y posteriormente, en la etapa de reconstrucción y análisis de la experiencia. Esta elección se realiza porque a través de estos niveles es posible desarrollar un trabajo pedagógico de enseñanza de lectura de imágenes desde lo objetivo y lo subjetivo, la relación de estructura y contenido visual enmarcado en el contexto social y cultural.

- *Nivel denotativo*: sobresale la enumeración y descripción detallada que realiza el lector de cada uno de los signos que componen la imagen, sin tener en cuenta otras valoraciones de la representación gráfica, es decir, una lectura literal de lo que se ve en la imagen. En este nivel la imagen fija cuenta con elementos como el punto, la línea, la luz y el color, los cuales se utilizan para reconocer la estructura icónica de los personajes, espacio y tiempo.
- *Nivel connotativo*: se organiza en función de la experiencia previa de cada sujeto dando cabida al análisis de los mensajes ocultos que subyacen en una imagen; así, este texto icónico puede dar respuesta a diversos significados que se logran extraer en la medida en que se contextualice. Como afirman Aparici

y García (1998), “es necesario contrastar la imagen analizada con su referente real” (p. 102). Además, en este nivel se vinculan la expresión de las emociones y sentimientos que le produce la imagen al lector, por eso se considera como una lectura subjetiva.

De estas referencias se infiere que la experiencia de lectura de imágenes en los primeros años escolares demanda del lector complejas habilidades visuales e intelectuales que el niño es capaz de completar. Al respecto, Arnheim (1989, citado por Arizpe y Morag, 2004) plantea que “la intuición perceptual es la forma primaria en que la mente explora y concibe el mundo. Yo lo llamo concepto perceptual. [...] La mente infantil adquiere así sus primeros ‘conceptos intelectuales’” (p. 28). Estos conceptos intelectuales que el niño ha aprendido por la percepción y la experiencia diaria son activados cuando, en escenarios como el escolar, se desarrollan procesos de enseñanza en contextos reales y significativos.

LENGUAJES MULTIMODALES, UNA EXPERIENCIA DE LECTURA DE CÓMICS EN NIÑOS DE PRIMARIA

Para fines de delimitación de la presente investigación se selecciona el cómic, que entra en la clasificación de imagen fija múltiple⁴, ya que favorece experiencias de lectura donde se involucran diversos aprendizajes como la secuencialidad, la narración, la comunicación, complemento entre el código verbal y no verbal, conocimiento de la cultura y reforzamiento de valores. El manejo de textos de imágenes como el cómic contribuyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje al enriquecer el campo disciplinar del lenguaje a través de nuevas experiencias de lectura donde convergen diferentes modos de representar y significar la

4 Según Zamora (2006), una imagen múltiple constituye textos visuales compuestos por una secuencia de imágenes.

realidad, es una manera de introducir los lenguajes multimodales desde los primeros grados escolares.

Lectura multimodal

La multimodalidad, como lo señalan Kress y Van Leeuwen (2001), es “el uso de varios modos semióticos en el diseño de un evento o producto semiótico, así como la particular forma en la que estos modos se combinan” (p. 12). Este planteamiento sustenta la perspectiva semiótica que adoptó la investigación; esta lectura se basa en el sentido que se le da al signo en relación con el contexto social, al desarrollar procesos que involucran la forma como se producen, circulan y comprenden los textos icónicos en la cultura. Por consiguiente, es necesario involucrar los textos multimodales en la enseñanza de la lectura como un aprendizaje fundamental desde los primeros años escolares, debido a que el lenguaje verbal cede su dominio para que otros lenguajes a través de sus diversas expresiones participen en la construcción de sentido de los textos y la configuración de la realidad.

Los textos multimodales se encuentran en la primera página de un periódico o incluso en las páginas de los libros escolares, como lo explica Van Dijk (2000): “Una profusión de imágenes, colores y titulares llamativos caracterizan a los que antes eran periódicos en blanco y negro uniformemente cubiertos por caracteres impresos. Lo mismo cabe decir de los libros de texto de ciencia, de historia o de geografía (p. 388).

Kress y Van Leeuwen (2001) también reconocen los textos multimodales a aquellos que incluyen más de un recurso para significar (fórmulas, fotografías, dibujos, mapas, lengua escrita, etc.), independiente del medio (cara a cara, impreso o digital) en el cual se distribuya. Asumir prácticas pedagógicas sobre estas nuevas formas de leer o los *nuevos estudios de litreacidad* (Kress, 2003) implica reconocer que el significado no solo se encuentra en el texto o el lector, por el contrario, los aspectos sociales del contexto permiten la comprensión de estos textos que forman parte de la cultura.

Multimodalidad del cómic en la formación de niños lectores

Desarrollar una experiencia de lectura de cómics requiere una claridad conceptual sobre este tipo de texto e identificar los elementos que lo categorizan como un texto multimodal. Por esta razón, las definiciones que se exponen a continuación son pertinentes para el proceso de investigación. Según Eco (1999), el cómic, también denominado *historieta* o *tebeo*, “es un producto cultural, ordenado desde arriba, y funciona según toda mecánica de la persuasión oculta, presuponiendo en el receptor una postura de evasión que estimula de inmediato las veleidades paternalistas de los organizadores” (p. 257). Así, desde sus orígenes, el cómic se ha caracterizado por ser un producto de la época industrial, y catalogado, desde ese entonces, como un texto de la cultura que está al alcance de toda la comunidad, bajo la denominación *cultura de masas*.

En la misma línea se encuentra Zunzunegui (1989) quien argumenta que el cómic es uno de los medios expresivos más singulares de la cultura contemporánea y que hablar de cómics crea una relación obligatoria con los *mass media*, es decir, un medio de comunicación que llega a un buen número de personas. Por eso, Eisner (1996) plantea que “la historieta es un medio único en su género, con estructura y personalidad propias, que puede tratar cualquier tema, por intrincado que sea” (p. 5). De esta manera, la lectura de cómics desde los primeros grados escolares es propicia en los procesos de enseñanza y aprendizaje ya que media en la construcción de la subjetividad, la cual está influenciada por la sociedad.

En ese sentido, Larrosa (2003) señala que “pensar la lectura como formación implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no solo con lo que el lector sabe sino con lo que es” (p. 25). Por tanto, en este proceso investigativo no se busca una lectura donde se identifica la estructura del cómic, por el contrario, una experiencia donde los niños puedan

manipular el texto, evidenciar sentimientos, resolver preguntas que los inquietan, ir descubriendo el comportamiento y las acciones como lector, además de usar la sintaxis de estos textos para su comprensión.

Otra perspectiva útil para esta investigación es la que caracteriza el cómic como un texto multimodal porque combina en su superestructura elementos verbales y no verbales. Al respecto, Gubern (1981) argumenta que “el cómic es una estructura narrativa formada por la secuencia progresiva de pictogramas en los cuales pueden integrarse elementos de escritura fonética” (p. 14), es decir, un sistema de significación que cuenta una historia por medio de una secuencia de dibujos y textos escritos interrelacionados. Sin embargo, el cómic por sí solo es un *mecanismo perezoso* (Eco, 1981). Por ello, para esta experiencia lectora la construcción de sentido del cómic se logra a partir de la relación que establece el lector con el texto y a través de la aplicación de estrategias de lectura⁵ como la activación de conocimientos previos, el uso de predicciones, la interrogación del texto y el monitoreo de los avances y dificultades de la lectura.

Señalar la secuencia narrativa del cómic implica especificar la estructura en la que se organiza, la cual consta de una serie de unidades dotadas de significado que guardan relación con el código lingüístico. Las primeras de ellas, las *macrounidades significativas*, constituyen el modelo o esqueleto que caracteriza al cómic; las segundas, *unidades significativas*, constituidas por las viñetas, las cuales son la unidad de significado del cómic; y las terceras corresponden a las *microunidades significativas*, donde se encuentran todos los elementos que componen la viñeta como el encuadre, los planos, los ángulos, los formatos, el color, los bocadillos y los signos convencionales conformados por la metáfora

visual, las figuras o líneas cinéticas (Gubern, 1981, pp. 110 -111). La perspectiva de este autor en alusión a los elementos del cómic se asume como propuesta para la presente investigación.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

La ruta metodológica de este trabajo investigativo parte del enfoque cualitativo que, según Taylor y Bogdan (1986), es considerado como “aquel que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 20), caracterizándose por centrar su indagación en aquellos contextos naturales que se encuentran en su estado original sin llegar a tener modificaciones por los intereses del investigador. A partir de este enfoque, la investigación se basó en el diseño de sistematización de experiencias como obtención de conocimiento, ya que se reflexionó y analizó la práctica educativa en torno a la experiencia de la lectura de cómics desde una visión teórica, pedagógica y didáctica. Así como lo señala Jara (2001), este tipo de investigación plantea una reflexión crítica de la experiencia y una construcción de conocimiento a partir de ella.

La investigación se sistematizó en cuatro fases: diseño de la experiencia, desarrollo, reconstrucción y, por último, análisis, interpretación y conclusiones.

a) Fase de diseño de la experiencia

Esta fase inició con la definición del objetivo investigativo que orientó el proceso de la sistematización, mencionado en los primeros apartados de este artículo, que hace referencia a la enseñanza de experiencias de lectura de imágenes como el cómic para construir una lectura con sentido en primer grado de básica primaria. Tras la identificación del objetivo se establecieron las siguientes categorías deductivas que orientaron la progresividad de la experiencia,

⁵ Isabel Solé (1992) plantea que “enseñar a leer no es fácil. La lectura es un proceso complejo, requiere una intervención antes, durante y después. Y también plantearse la relación entre leer, comprender y aprender” (p. 18).

lectura de imágenes, el cómic y formación de niños lectores.

En esta etapa también se identifican los actores que forman parte de la experiencia, los cuales estaban conformados por 38 estudiantes de género mixto del grado primero de básica primaria de un colegio público de Bogotá, con edades entre los 6 y 7 años. El grupo se caracterizaba por tener un aprendizaje básico del código alfabético, manifestar interés por la lectura de cuentos en voz alta y usar los dibujos como representación de sus sentimientos.

La estrategia de intervención seleccionada para la experiencia de lectura de imágenes fue el taller pedagógico⁶, ya que permite la planeación y proyección de los aspectos investigativos, pedagógicos y didácticos con una notoria intencionalidad. Además, como lo sugiere Rodríguez (2012) “El taller constituye una estrategia válida para la conformación de un corpus significativo a través del cual se pueden interpretar las distintas categorías analíticas implicadas en la investigación” (p. 35)

Para llevar a cabo la experiencia lectora con los estudiantes de grado primero, se planeó una secuencia de seis talleres pedagógicos organizados por etapas, así: dos de sensibilización, tres de fundamentación y uno de cierre, con propósitos particulares que apuntaron progresivamente al desarrollo de cada una de las categorías deductivas. Esta estrategia metodológica se empleó durante toda la intervención para recolectar, sistematizar y analizar el corpus, relacionando la teoría y la práctica pedagógica de la docente.

b) Fase de desarrollo de la experiencia

El taller pedagógico se caracterizó por ser participativo, al promover espacios abiertos de interacción y favorecer la reflexión conjunta; también fue sistémico porque permitió, de forma permanente, la autoevaluación y ajustes del proceso. Estas dos características fueron fundamentales para el proceso, ya que después de finalizar la aplicación cada taller fue sometido a la sistematización con el fin de evaluar los resultados y tener criterios para ajustar o elaborar el siguiente taller. Cada uno de los talleres se organizó en tres momentos (Tabla 1).

Tabla 1. Los seis talleres dieron respuesta al propósito investigativo, y también a los objetivos pedagógicos y didácticos propuestos para la intervención

Etapa de sensibilización		Etapa de fundamentación			Etapa de cierre
Taller No. 1	Taller No. 2	Taller No. 3	Taller No. 4	Taller No. 5	Taller No. 6
Tumaquito.	Leo mi entorno.	Historias cómicas.	Comiaventuras.	Mi mundo en viñetas.	Lecturas cómicas en familia.
Momentos de cada taller					
Fase inicial: presentación del objetivo del taller y planeación de actividades introductorias que propician un escenario de intercambio de conocimientos previos sobre la lectura de imágenes.		Fase central: actividades progresivas centradas en la experiencia de lectura de imágenes, específicamente del cómic, para desarrollar la sensibilización con la imagen y la construcción de sentido que se lee de ella.			El proceso de metacognición estuvo presente de manera transversal en todas las fases.
Fase de cierre: retroalimentar y evaluar los aprendizajes.					

Fuente: elaboración propia.

⁶ Ander-Egg (1999) y Rodríguez (2012) coinciden en la multifuncionalidad del taller desde tres visiones operativas: en los procesos de enseñanza, de aprendizaje y en el plano investigativo.

Las fases 3 y 4 del diseño de sistematización, correspondientes a reconstrucción, análisis, interpretación y conclusiones de la experiencia, se presentan en las secciones de análisis y conclusiones.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los registros y corpus que se presentan en el documento forman parte de la recolección de datos de la investigación⁷ y se emplean para fundamentar el análisis y resultados entre las categorías deductivas. La finalidad de este apartado es evidenciar los aprendizajes de los estudiantes vinculados a la experiencia de lectura del cómic y la construcción de sentido que resulta de la interacción con lo leído, en relación con la teoría dispuesta para validarse en la práctica pedagógica. Al respecto, De Tezanos (2006) denomina esta correspondencia como saber pedagógico, el cual “emerge de la reflexión sistemática de la práctica” (p. 52). Es decir, la obtención de conocimiento que referencia el diseño metodológico surge

de la reconstrucción de la experiencia lectora al validarla con la teoría proyectada.

Lectura de imágenes en la escuela: un acercamiento a la sensibilización visual y a la formación de lectores

El análisis de los datos que se exponen en este primer momento corresponde a la implementación de los dos talleres de la etapa de sensibilización, los cuales tenían como propósito realizar un primer acercamiento de los estudiantes a la lectura de imágenes e identificar el perfil lector de los niños en relación con los textos icónicos.

Desde los primeros intercambios orales entre la docente y los estudiantes se evidencia una tendencia por el reconocimiento de la lectura lingüística, es decir, los estudiantes en sus expresiones y prácticas de lectura no son conscientes del valor comunicativo y semántico que tiene el código no verbal. El siguiente registro refleja esta postura, después de realizar una actividad donde se privilegió la observación y percepción de imágenes.

Docente investigadora (DI): ¿Los dibujos se pueden leer?

Voz grupal de los estudiantes (E): No.

DI: Entonces, ¿qué se puede leer?

E5: Las letras.

E16: Las palabras.

E31: Los títulos

E11: Los dibujos que uno tiene ahí en la hoja pueden decir cosas.

Registro de clase oral

Esto permite inferir que la enseñanza de la lectura en los primeros grados se ha enfatizado en el aprendizaje del código alfabético, razón por la cual la docente reflexiona y valida la perspectiva de lectura que aborda con sus estudiantes, al incursionar en experiencias de lectura de imágenes donde se privilegie la construcción de sentido y el acercamiento a la realidad a través de las representaciones icónicas.

El siguiente planteamiento de Lazoti Fontana (1983, citado por Lomas, 1991) corresponde a lo vivenciado en la práctica pedagógica:

[...] los alumnos no se dan cuenta de las múltiples comunicaciones visuales presentes en su vida, puesto que están acostumbrados a considerar como información sólo lo que les llega por medio de la palabra. Por tanto, sensibilizarlos para captar los mensajes visuales que cotidianamente nos envían información representa un primer momento educativo necesario (p. 151).

⁷ El corpus de la investigación se obtuvo durante el periodo 2014-2015, a través de grabaciones, registros escriturales, observaciones y diario de campo de la docente.

Esta reflexión teórica se relaciona con una de las actividades de la primera etapa del taller pedagógico, la cual consistió en una experiencia de lectura a partir de las propias representaciones de los estudiantes, cuyos propósitos eran la sensibilización visual y la identificación del nivel de análisis de la lectura de imágenes en el que se encontraban los niños. La actividad fue orientada por la docente para que los estudiantes elaboraran un dibujo donde expresaran sus gustos, emociones y sentimientos; posteriormente cada niño hizo lectura de sus imágenes a sus compañeros.

En las Figuras 1 y 2 se presentan los resultados del análisis de los registros de 32 estudiantes que participaron de la actividad.

La Figura 1, que hace referencia a la producción gráfica, evidencia que más de la mitad del grupo de estudiantes combinó el código lingüístico con el código icónico para darle una

explicación a la imagen, esto ratifica el desconocimiento que tienen los estudiantes ante el valor semántico y pragmático del código no verbal, pues necesitan reforzar la elaboración gráfica de la imagen con el uso del lenguaje verbal.

La Figura 2 corresponde a la lectura que cada niño hizo de su propia producción gráfica ante el grupo de compañeros. Un primer análisis muestra que la lectura describe lo plasmado gráficamente, “equivalencia entre el signo gráfico convencionalizado y el rasgo pertinente del código de reconocimiento” (Eco, 1986, p. 75), es decir, que los dibujos de todos los niños son signos que reflejan una realidad reconocida convencionalmente. Otro momento del análisis fueron los niveles de lectura de imágenes en los cuales hay una tendencia por el nivel denotativo, ya que los estudiantes realizaron una lectura describiendo y listando los elementos del dibujo y justificando su elección por gusto y experiencias previas.

E18: Es que me dibujé ayudando a un niño.

D: ¿Por qué dibujaste eso?

E18: ¿Porque a mí me gusta ayudar mucho?

E7: Es de Rapunzel, se llama Rapunzel.

D: ¿Por qué hiciste a Rapunzel?

E7: Hice a Rapunzel saliendo de la torre con alguien que va a la torre y él llevó una sillita para rescatarla.

D: ¿Por qué escogiste a Rapunzel para tu dibujo?

E7: ¿Porque me gusta y la veo mucho en televisión?

Registro de clase oral

La otra parte del grupo de estudiantes se acerca a una lectura connotativa ya que realizan abstracción

e inferencias de su representación gráfica, le dan sentido a la imagen extrayendo elementos explícitos.

E21: Yo quisiera ser ganadora de la vida, por eso hice este dibujo, cuando sea grande voy a ganar con toda.

E24: ...Me gustan las motos porque son muy rápidas y los espías porque son secretos, ellos siempre están cubiertos.

Registro de clase oral

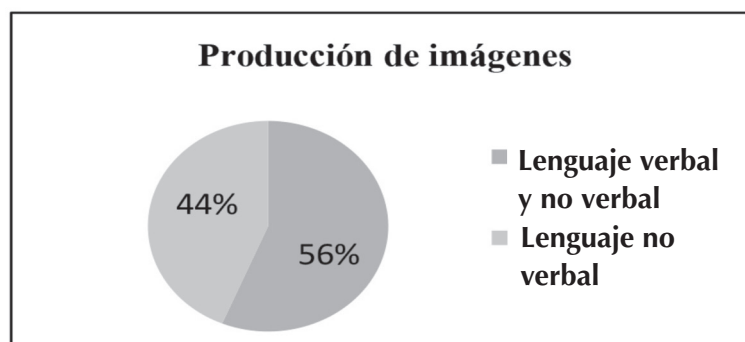


Figura 1. La mayoría de dibujos combina el lenguaje no verbal con el lenguaje verbal; los otros usan solo el lenguaje no verbal para su representación.

Fuente: elaboración propia.

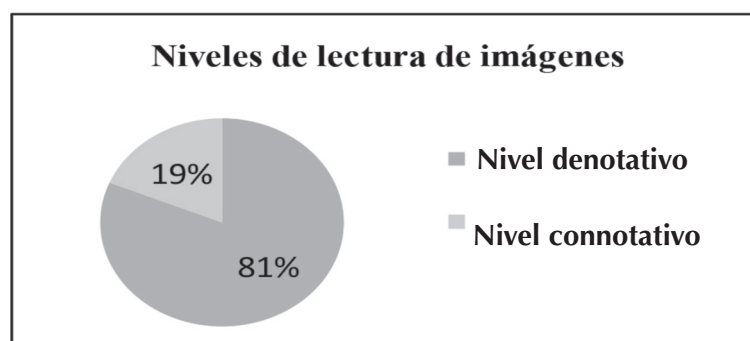


Figura 2. El nivel denotativo presenta una descripción de los elementos de la imagen y el connotativo realiza una construcción de sentido fuera de los elementos explícitos de la imagen.

Fuente: elaboración propia.

De este resultado se infiere la dificultad que presentan los estudiantes para construir el significado contextualizado de la imagen, puesto que se limitan a aspectos literales del signo.

Este análisis no resulta solo de una lectura técnica de la imagen bajo constructos teóricos sino que requiere de aspectos pedagógicos y didácticos que surgen en la práctica. Del discernimiento de estos elementos conjugados en la práctica pedagógica se genera nuevo conocimiento, es decir, saber pedagógico, que permite consolidar la experiencia de lectura de imágenes hacia la formación de lectores. Por esta razón, durante la sistematización de los talleres pedagógicos de la etapa de sensibilización la docente reflexiona acerca de la elaboración de consignas estructuradas, la formulación

de preguntas que conlleven a lo inferencial, la articulación de los conocimientos previos con los nuevos conocimientos, la vinculación del proceso de metacognición y la posibilidad de favorecer el aprendizaje del lenguaje no verbal con el verbal, para la planeación e intervención de los siguientes talleres.

La experiencia de lectura de cómics, un camino para la formación de niños lectores

De la sistematización de la etapa de sensibilización se reconoce un perfil lector que se caracteriza por los siguientes aspectos e identifica al grupo de estudiantes: se privilegia el aprendizaje del código alfabético, ya que la enseñanza de la

lectura se enfatiza en la decodificación silábica; hay un acercamiento predominante por los textos narrativos a través de la lectura de cuentos o historias, lo cual posibilita la identificación de los elementos del género narrativo: personajes, espacio y tiempo; el uso inconsciente de algunas estrategia de lectura como predecir a partir del título o imágenes, releer y parafrasear lo leído a alguien; y no consideran pertinente la lectura de signos no verbales en su contexto escolar.

A partir de este perfil lector se valoran los avances que tienen los estudiantes durante la experiencia de lectura de cómics y también se emplea como un indicador para la planeación y seguimiento de los talleres pedagógicos en la etapa de fundamentación y de cierre.

El análisis que se expone en los siguientes apartados corresponde a la experiencia de lectura del cómic desarrollada en los talleres de fundamentación y de cierre. En la etapa de fundamentación se inicia con la indagación de conocimientos previos que tienen los estudiantes sobre el cómic; aquí se evidencia el desconocimiento por estos textos y la poca interacción con lecturas de esta tipología. Estos hallazgos se corroboran cuando los niños realizan el primer acercamiento de lectura de cómics, puesto que enfatizan en la decodificación del código verbal de los bocadillos y obvian el significado que genera la representación icónica. Como se ejemplifica en el registro.

DI: Vamos a realizar la lectura, cada uno con su texto.

E8: Yo ya voy en Hola.

DI: Para leer no hay necesidad de que te detengas solo en las letras, miras las imágenes, E34, y lee las imágenes, ellas también se pueden leer y nos representan algo.

E8: Profe, ¿aquí cómo se lee?

E8: Profe, ¿aquí qué dice?

E14: Hola, hola. Sí, sí, claro. Ah ya. Ah ya. Oh claro. Claro.

E34: Yo no sé leer.

DI: Dice: "Mmmmm, mmmmm".

DI: "Oh".

Registro de clase oral

Estas acciones de los actores en la práctica pedagógica forman parte de la reflexión docente, pues aunque la imagen es un lenguaje dominante en la actualidad, en la escuela se elude su enseñanza. Luego de la sistematización de esta experiencia se realizan reajustes a los talleres de fundamentación lo que conlleva a realizar la reprogramación de los textos partiendo de un cómic silente, sin palabras, con el fin de continuar el proceso de sensibilización y dar paso a la construcción de sentido a través de la contextualización de los elementos del cómic y de la imagen. En los siguientes talleres se involucraron experiencias lectoras de cómics con diálogos para que el complemento entre el lenguaje verbal y no verbal favoreciera la comprensión de los textos, además se fueron complejizando las macrounidades, las unidades y

las microunidades significativas de esta tipología. Esta experiencia se diversificó con estrategias de lectura, la expresión de sentimientos, la emisión de juicios sobre el texto, intercambios orales y la reconstrucción de la experiencia que fueron constituyendo las actitudes y comportamiento del lector.

Los siguientes textos de *Tumaco*⁸ (Figura 3) y *Quemados por el dragón*⁹ (Figura 4) son un ejemplo de las lecturas que hicieron parte de esta experiencia, en la etapa de fundamentación de los talleres pedagógicos.

8 Publicado por la Editorial Rey Naranjo en el año 2014, el guion está escrito por Óscar Pantoja y los dibujos por el ilustrador Jim Pluk.

9 Cómic extraído del libro *Un hombre con sombrero*, del escritor argentino Gustavo Roldán, publicado por la Editorial Dibbux en 2010.



Figura 3. Lectura de Tumaco realizada en el taller 3 de la etapa de fundamentación.

Fuente: elaboración propia.



Figura 4. Lectura realizada en el taller 5 de la etapa de fundamentación.

Fuente: elaboración propia.

A continuación se exponen, de forma paralela entre los dos textos, algunos elementos de carácter teórico, pedagógico y didáctico que se involucraron en la experiencia de lectura. La

docente inició con la orientación de características de las macrounidades significativas, es decir, del esqueleto del cómic, ya que era fundamental reconocer la tipología textual que se leería.

Tumaco	Quemados por el dragón
DI: ¿Qué características tiene este texto?	DI: ¿Qué tipo de texto vamos a leer?
E9: Ya lo habíamos visto, un cómic.	E9: Un cómic.
E23: No tiene letras.	DI: ¿Cómo lo sabes?
E2: Tiene muchos cuadros.	E9: Tiene siete viñetas.
E10: Ahí está Tumaquito con los papás.	E12: Tiene globos con letras.
DI: Muy bien, vamos a leer un cómic silente, es decir, que no tiene letras, solo dibujos. Y esos cuadrados se llaman viñetas.	E25: No es silente porque tiene letras.
Registro de clase oral	

Después de identificar la tipología textual se estableció grupalmente el propósito de la lectura; se realizaron predicciones a partir del título

y se indagaron los conocimientos previos de los estudiantes. Estas estrategias de lectura orientaron el sentido de la experiencia.

Tumaco	Quemados por el dragón
DI: Vamos a definir para qué vamos a leer este cómic.	DI: ¿Qué propósito va a tener esta lectura?
E30: Para conocer a Tumaquito.	E25: Conocer otro cómic.
E5: Para aprender.	E17: Aprender a leer imágenes.
DI: ¿De qué tratará Tumaco?	DI: ¿De qué tratará Quemados por el dragón?
E26: Del niño que vive en Tumaquito.	E22: Que un dragón quemó a alguien.
E16: Profe, nos va a contar cómo es Tumaco.	E34: Yo, yo, que alguien se murió porque un dragón lo mató cuando echó fuego por la boca.
DI: ¿Qué sabemos sobre Tumaco?	DI: ¿Qué sabemos sobre los dragones?
E28: Tumaco es un niño que le decimos de cariño Tumaquito.	E10: Los dragones no existieron.
E10: No, Tumaquito no existe. Tumaco es una ciudad que tiene mar, ¿cierto, profe?	E16: Sí existían, antes de los dinosaurios.
	E9: Eran como en Dragon Ball.

Registro de clase oral

Estas estrategias no las plantea la teoría de la lectura de imágenes o de cómics, sin embargo, para la experiencia en la práctica pedagógica fueron fundamentales porque se parte del saber y de la experiencia de los estudiantes antes de enfrentarlos a conocimientos nuevos. Es el ejemplo del estudiante E9 que vincula textos de la cultura popular, el programa infantil de *Dragon Ball*, como referente para la construcción de conocimiento sobre los dragones. En este punto es oportuno aclarar que estas estrategias no se desarrollaron como un recetario, sino como un intercambio de saberes que se enriquecieron con el aprendizaje de los estudiantes y la mediación de la docente.

Posteriormente, se inició la lectura del cómic donde se privilegió la interrogación de textos y el monitoreo constante del aprendizaje. Este momento de la experiencia fue primordial porque la interacción que establecieron los estudiantes con el texto a través de la expresión de emociones, sentimientos, intercambio de opiniones y la emisión de juicios de valor sobre el cómic fue el canal para la construcción colectiva de hipótesis de sentido. El registro es un ejemplo de estas acciones.

Este corpus evidencia que los estudiantes establecen un intercambio de saberes en un contexto real, que les permite lograr de forma colectiva la construcción de hipótesis de sentido del texto y la comprobación de predicciones. De esta manera, comparten un diálogo sobre las representaciones sociales y culturales de su cotidianidad que también aportan a la comprensión del cómic. Por otra parte, la mediación docente a través de la pregunta, como en el caso del estudiante E9, es pertinente para que los niños sean conscientes de sus aprendizajes y reflexionen acerca de la utilidad de estos al momento de la interpretación textual.

Por último, la etapa de cierre de los talleres pedagógicos se enfocó en una experiencia de lectura con los padres de familia para que, junto con los estudiantes, una transferencia de aprendizaje sobre el proceso desarrollado en las lecturas de cómics anteriores. Esta acción pedagógica favorece la formación de lectores desde ambientes familiares, la actitud y el comportamiento del lector que aportan a la constitución de la subjetividad y de su propio yo, desde los primeros grados escolares.

Tumaco	Quemados por el dragón
D1: Vamos a realizar una lectura silenciosa de las imágenes y luego compartimos lo que entendimos del texto.	D1: Vamos a leer el cómic en silencio y me van a contar cómo logran entenderlo.
E14: Tumaco tiene un hermano.	E37: Profe, el dragón está furioso con el señor de la flecha porque lo quiere matar. Le sale humo por la nariz y muestra sus dientes.
E33: Todos son negritos.	E25: Es un dragón raro porque tiene orejas de perro, nariz de unicornio y patas como de pollo.
E21: Tumaco es pobre.	E34: El que va a atacar al dragón es un soldado antiguo, es romano.
D1: ¿Cómo logras, E21, saber que él es pobre?	D1: ¿Cómo sabes, E34, que es un soldado romano?
E21: Sí, miren el cuadro donde está la estufa, en el suelo.	E34: Porque yo los he visto en las películas y se ponen armaduras y el escudo para protegerse.
E18: Porque viven en una casa de palos en el mar.	E9: ¿Y ese señor de sombrero qué hace ahí?, parece de otra época.
E5: Profe, ¿por qué Tumaco y toda su familia están descalzos?	D1: ¿Por qué?
E21: Porque son pobres.	E9: Porque antes no se vestían así.
E30: Yo tengo una amigo de Tumaco en la Fundación Amar y también es negrito.	E18: Yo creo que el señor de sombrero está soñando y por eso ese dragón parece un monstruo.
E10: No es porque sean pobres allá todos están descalzos porque viven en el mar y se mojan los zapatos.	E10: E18, y luego ¿cómo son los monstruos? Ni existen.
E7: Profe, ¿será qué son pobres porque son negritos?	E18: Bueno, es un dragón todo raro, tiene hasta dientes de perro, como cuando les da rabia.
E6: Eso no tiene nada que ver hay negros ricos como el presidente de los Estados Unidos.	E9: Profe, ¿si ves que cuando ya los va a atacar el dragón ellos gritan?
E33: Tumaco no es pobre porque se ve feliz con su familia.	D1: ¿Cómo sabes eso?
	E9: Porque el globo es diferente, tiene puntas así como el que nos mostraste.
Registro de clase oral	

Por consiguiente, la práctica pedagógica se relaciona con la afirmación de Jolibert (1998) cuando señala que leer es interrogar un texto, es decir, “corresponde a una interacción activa, curiosa, ávida, directa, entre un lector y un texto” (p. 58). Por tanto, la lectura de imágenes que se desarrolló en este proceso de investigación no se centró en un aprendizaje conceptual técnico del cómic; por el contrario, las macrounidades, las unidades y las microunidades significativas del cómic se leyeron en función de la construcción de sentido de la secuencia narrativa.

Este planteamiento surge de la experiencia vivida, ya que la teoría de la lectura de imágenes y

del cómic se acopló a elementos pedagógicos y didácticos que permitieron, en primer lugar, a los estudiantes ir paso a paso en la consolidación del aprendizaje de una lectura de imágenes con sentido. En segundo lugar, la reflexión de la práctica de enseñanza de la docente ya que se propusieron y reelaboraron conocimientos alrededor de la experiencia de lectura de imágenes que no formaban parte de prácticas pedagógicas anteriores a esta experiencia. Y en tercer lugar, del proceso investigativo emergieron otros aspectos teóricos como el intertexto y la producción escrita que no estaban proyectados en el estudio, pero que la experiencia fue catapultando como condición didáctica para el aprendizaje de la lectura de imágenes.

CONCLUSIONES

Este estudio evidencia el valor que tiene la práctica pedagógica, ya que cuando el docente realiza procesos de reflexión y sistematización rigurosos sobre ella, surge conocimiento para enriquecer la enseñanza de la lectura aplicable a otras experiencias del campo del lenguaje y a otros campos del saber. De esta manera, la investigación aporta a la cualificación de la práctica educativa al favorecer la formación docente y ampliar su conocimiento a las nuevas formas de leer que enfrentan los estudiantes en la actualidad. Entonces, el saber pedagógico de la experiencia vivida permite concluir que la enseñanza de la lectura de imágenes es un aprendizaje necesario en todos los grados escolares para comprender los aspectos culturales de nuestra sociedad.

Desde esta perspectiva, la experiencia de lectura fue un proceso de aprendizaje para los estudiantes, ya que inicialmente, reconocieron y aplicaron el valor semántico y pragmático que tiene el código no verbal. En segunda instancia, emplearon las particularidades de la lectura de signos iconográficos en beneficio de la construcción de sentido del texto a partir de su experiencia y de los aspectos culturales de su realidad. A través de esta experiencia se dio inicio a su formación como lectores; además, la interacción con la lectura de cómics los fue transformando y les aportó a la configuración de su propio yo. Por eso, los nuevos saberes y la exploración de los sentimientos de los estudiantes fueron producto de la experiencia de lectura con el intercambio cultural.

Para concluir, reconocer la lectura como hecho semiótico presentó un gran valor teórico, conceptual y didáctico para esta investigación, ya que esta perspectiva no desconoce la existencia de otros códigos de la cultura, por el contrario, une la existencia de todos los códigos por ser portadores de significación y comunicación. Así, la enseñanza de la lectura de imágenes es una posibilidad para fortalecer el acercamiento

de los estudiantes al aprendizaje del código alfabético, para que, como afirma Freire (1999), la lectura implique tomar conciencia de que el conocimiento se convierte en una herramienta importante para actuar sobre su propia realidad. Por tanto, el resultado de este estudio confirma la importancia de la lectura del código convencional y la construcción de sentido que propicia la lectura de imágenes, formando una acertada cooperación entre el lenguaje verbal y el no verbal.

RECONOCIMIENTOS

Este artículo es resultado de la investigación “Lectores de cómics: constructores de sentido”, realizada en el marco de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. (1999). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Aparici, R. y García, A. (1998). *Lectura de imágenes*. Madrid: Ed. de la Torre.
- Arizpe, E. y Morag, S. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barton, D. (1994). *Literacy*. Oxford: Blackwell.
- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. Londres: Routledge.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados*. Barcelona: Paidós.
- De Tezanos, A. (2006). *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Eisner, W. (1996). *El cómic y el arte secuencial*. Barcelona: Norma Editorial.
- Eco, U. (1976). *Signo*. Barcelona: Ed. Labor.
- Eco, U. (1981). *Lector in fábula*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (1986). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Barcelona: Editorial Lumen.

- Eco, U. (1999). *Apocalípticos e integrados, estudio sobre la cultura popular y los medios de comunicación*. Barcelona: Editorial Lumen.
- Freire, P. (1999). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.
- García, J. (2013). *Uso educativo de los cómics y herramientas para elaborarlos*. Cali: Eduteka. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/comics.php>
- Gombrich, E. (1987). *La imagen y el ojo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gubern, R. (1981). *El lenguaje de los cómics*. Barcelona: Península.
- Jara, O. (2001). *Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias*. San José de Costa Rica: Alforja.
- Jolibert, J. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Providencia Santiago: Dolmen Ediciones.
- Kress, G. (2000). Design and Transformation: New Theories of Meaning. En: B. Cope y M. Kalantzis (eds.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 153-161). Londres: Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Londres: Routledge.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Londres: Arnold.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura, Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, C. (1991). La imagen. Instrucciones de uso para un itinerario de la mirada. *Signos, teoría y práctica de la educación*, 1, 14-25.
- Metz, C.; Eco, U.; Durand, J.; Péninou, G.; Morin, V.; Du Pasquier, S.; Fresnault-Deruelle, P.; Bertin, J.; Marín, L. y Schefer, J. (1972). *Análisis de las imágenes*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1998) *Lineamientos curriculares para el área de Lengua Castellana*. Bogotá: Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2003). *Estándares básicos en competencias de Lenguaje*. Bogotá.
- Rodríguez, J.L. (1988). *El cómic y su utilización didáctica: los tebeos en la enseñanza*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Rodríguez, M. (2012). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. En: S. Soler. *Lenguaje y Educación: perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio* (pp. 13-43). Bogotá: Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Solé, I. (1996). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Zamora, F. (2006). *Filosofía de la imagen. Lenguaje, imagen y representación*. México: Universidad Autónoma de México.
- Zunzunegui, S. (1989). *Pensar la imagen*. Madrid: Cátedra.



La imagen en las artes plásticas y visuales. Nuevos modos de comunicación en la escuela¹

The image in the visual arts. New ways of communications at school

Flor Ángela Gutiérrez Castro²

Para citar este artículo: Gutiérrez, F. A. (2015). La imagen en las artes plásticas y visuales. Nuevos modos de comunicación en la escuela. *Enunciación*, 20(2), pp. 207-221.

Recibido: 27-septiembre-2015 / **Aprobado:** 25-noviembre-2015

“La imagen” no es un artefacto puramente visual, puramente icónico, ni un fenómeno físico, sino que es la práctica social material que produce una cierta imagen y que la inscribe en un marco social particular. La pintura, el cine, la fotografía, la televisión, y todos los otros géneros que podamos considerar “visuales”, siempre involucran a otros sentidos, pero sobre todo a creadores y receptores, productores y consumidores, y ponen en juego una serie de saberes y disposiciones que exceden en mucho a la imagen en cuestión.

Dussel (2005, p. 161).



Figura 1. Serie. Mi mundo y yo.

Fuente: Karen Castañeda (13 años). Taller de dibujo estudiantes escuela pública básica secundaria dirigido por Flor Ángela Gutiérrez. Bogotá, Colombia. 2015.

- 1 Este artículo de reflexión corresponde al estudio realizado sobre uno de los referentes teóricos del proyecto de tesis doctoral “La imagen en la cultura visual y sus implicaciones en los procesos de subjetividad de los jóvenes. Cuestiones para pensar y transformar las prácticas pedagógicas en las artes visuales”, que se adelanta en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá (Colombia), bajo la tutela de la doctora Sandra Soler Castillo.
- 2 Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente del Área de Educación Artística y Cultural en escuela pública de Bogotá (Colombia). Correo electrónico: anguca_80@hotmail.com

Resumen

Este artículo de reflexión tiene como objetivo describir otras posibilidades y reconocimientos al uso de la imagen visual en los nuevos modos de comunicación en la escuela, mediante el desarrollo de algunas estrategias de acción referidas a la contemplación y la producción de la imagen: primero, sortear la tendencia a la transmisión de imágenes como reflejo transparente de realidades sugeridas; segundo, ir más allá de la interpretación de las imágenes en términos de lo negativo/positivo, y tercero, considerar en la escuela la importancia de las artes visuales en la construcción del sujeto. A partir de esta reflexión se desarrollan algunas claves conceptuales de la imagen como componente de la subjetividad desde rasgos distintivos que la revelan más desde su contenido que desde su definición. El artículo concluye con un esbozo sobre la necesidad de construir nuevas prácticas pedagógicas, en las que más allá de favorecer el cumplimiento de programas académicos instaurados se construyan otras condiciones para entender la imagen como acontecimiento comprensible mediante la relación cultural visual artes visuales.

Palabras clave: imagen, cultura visual, artes visuales, escuela y comunicación.

Abstract

This is a reflexive article which explains other possibilities and acknowledgements to the use of the visual image in the new ways of communication used at school, through the development of some strategies of action related to the contemplation and the image production: first, negotiate the tendency to the images transmission as a transparent reflecting suggested reality; secondly, to go beyond the interpretation of the images in terms of the negative or positive; and finally, to consider the importance of visual arts in school in the construction of the individual. Based on this reflection some essential concepts are developed about the image as a component of subjectivity since distinctive features that reveal more about its content rather than its definition. The article concludes by outlining the need to build new pedagogical practices, in which beyond promoting the compliance of established academic programs other conditions are built to understand the image as a comprehensible occurrence through the cultural visual-visual arts relationship.

Keywords: picture, visual culture, visual arts, school and communication.

A MANERA DE INTRODUCCIÓN

En la configuración de las prácticas escolares en las artes plásticas y visuales es indispensable reconocer una serie de posibilidades del uso de la imagen visual en los nuevos modos de comunicación en la escuela, mediante el desarrollo de algunas estrategias de acción que le apuesten a la lucha por asignarles un valor más significativo a los procesos de subjetividad. Esta apreciación se contempla dentro de la relación que se ha venido tejiendo en las artes plásticas y visuales entre la cultura visual y la escuela, es decir, de un distanciamiento mutuo a una correspondencia pedagógica con función estética favorecedora de las formas de ser y estar en el mundo de los sujetos jóvenes.

Estos desarrollos inmersos en los procesos de enseñanza/aprendizaje no tienen otro interés que la formación integral del sujeto en medio del desarrollo cultural. Parafraseando a Mora y Osses (2012, p. 324), es una pretensión que no busca dividir el pensamiento del sentimiento, sino más bien otorgarle un nuevo valor al sentir como función que potencia el desarrollo humano, e integrar ambos aspectos para estar en mayor capacidad de comprender el mundo y a sí mismo. En esta medida, las artes visuales en la escuela han evolucionado y han cobrado protagonismo más recientemente a causa del uso de la tecnología en la expresión con diversos medios como la fotografía, el cine, el video arte, y también desde distintas herramientas artísticas en medios digitales y otros formatos de transmisión de imágenes como libros, revistas, televisión, bellas artes o Web.

En este escenario constituido tanto desde la indagación investigativa que ha propuesto el análisis de diferentes prácticas pedagógicas en las artes plásticas y visuales, como desde la propia experiencia de trabajo con la imagen en la escuela, se despliega la hipótesis planteada a partir del desarrollo de algunas estrategias de acción en lo concerniente al uso, la producción y la reproducción de la imagen en las artes plásticas y visuales:

1. Sortear la tendencia a la transmisión de imágenes como reflejo transparente de realidades sugeridas.
2. Ir más allá de la interpretación de las imágenes en términos de lo negativo/positivo.
3. Considerar en la escuela la importancia de las artes visuales en la construcción de sujeto.

Lo anterior para, desde una esfera de significados, construir el concepto de imagen como componente de la subjetividad desde dos rasgos distintivos que la revelan más desde su contenido que desde su definición: en su actividad comunicativa como elemento que materializa la experiencia humana en el espacio/tiempo, y en su “expresión como lenguaje joven” (Bachelard, 2000, p. 11).

Esta perspectiva, tejida en medio de las condiciones contemporáneas, permite redefinir en este texto el contenido de la imagen, no en los límites de los tipos de las formas visuales que representa un aspecto concreto o abstracto, sino como una práctica social tangible en su temporalidad y uso (práctica de acción inscrita en un contexto propio). Esta es una clarificación importante para entender el recorrido que permitió llegar a la comprensión de la imagen como componente de la subjetividad, es decir, un lenguaje narrativo, un objeto de conocimiento que restablece una oportunidad de poner un mundo ante la mirada, dar las posibilidades de significarlo y otorgarle sentido.

Por último, mediante la idea de la difusión de la cultura visual en relación con las formas artísticas tradicionales, las artes plásticas y visuales, las artes escénicas, las artes musicales y el arte danzario,

como disciplinas que constituyen actualmente el campo de la educación artística en la escuela colombiana, el texto deja claro que, de acuerdo con Freedman (2006), “una educación artística insuficiente es preocupante no solo [...] porque el arte visual sea algo relevante en cuanto forma de expresión humana, sino porque gran parte de la cultura contemporánea se ha hecho visual” (p. 20). Esto nos ha permitido “ver cosas que eran inimaginables, cruzar las fronteras de la forma tradicional en las bellas artes, hacia los medios de comunicación, hacia la visualización científica” (p. 42). Tras este transitar por la universalización de las imágenes, el texto concluye con el reconocimiento de nuevas condiciones en las prácticas pedagógicas que le apuesten a la humanización de la escuela y respondan al impacto de las formas visuales más allá de los límites tradicionales del proceso enseñanza/aprendizaje.

METODOLOGÍA

La cultura visual en las artes visuales como parte de la construcción conceptual del proyecto de tesis doctoral “La imagen en la cultura visual y sus implicaciones en los procesos de subjetividad de los jóvenes. Cuestiones para pensar y transformar las prácticas pedagógicas en las artes visuales”, y como objeto de estudio de esta reflexión se aborda a partir de una perspectiva educacional y dialógica entre: a) presupuestos epistemológicos de distintos autores que han venido construyendo el campo de las artes visuales (Mirzoeff, 2003; Freedman, 2006; Mejía, 2011; Olaya, 2009; Hernández, 2010); b) investigaciones en educación artística desde una dimensión pedagógica (Marín, 2011; Giráldez y Pimentel, 2011; Mora y Osses, 2012), c) uso de conocimientos desde la propia experiencia como docente de artes plásticas y visuales de escuela pública de Bogotá. Estos elementos implican tanto la puesta en práctica de conocimientos científicos como criterios de conocimiento empírico.

Alrededor del tópico sobre el cual se reflexiona, en este artículo se explican otras posibilidades

y reconocimientos al uso de la imagen visual en los nuevos modos de comunicación en la escuela mediante tres consideraciones preliminares. Argumentos que, al expresarse en un orden lógico y adoptando el esquema de subtítulos, permiten desarrollar algunas claves conceptuales de la imagen como componente de la subjetividad desde dos rasgos distintivos que la revelan más desde su contenido que desde su definición. A partir de esta reflexión unificada, se logra esbozar una primera postura epistemológica que le apueste a prácticas pedagógicas en la educación artística, encausadas a la relación cultural visual/artes visuales como aspectos imprescindibles en la configuración del joven como sujeto.

LA CULTURA VISUAL Y SU PERSPECTIVA EDUCACIONAL

Desde hace aproximadamente tres décadas la cultura visual ha pasado por una serie de transformaciones y percepciones que, al mismo tiempo, se han visto manifestadas de manera significativa en los procesos comunicativos de los jóvenes en la escuela. La globalización y sus fenómenos, comprendida como “la intensificación de las relaciones económicas, políticas, sociales y culturales mundiales, impulsadas por la dinámica de los mercados, revolución tecnológica, redes internacionales productivas, sociedad de la información y el conocimiento y movilidad global de los factores productivos” (Moreno, 2001, p. 109), ha originado la recodificación y apropiación de nuevos lenguajes; una serie de cambios en la cultura visual que da cuenta de las formas de transitar en un tiempo. En esta dinámica, la experiencia de diversas prácticas comunicativas –en este caso, de las artes visuales– ha retratado nuevas prácticas mediante un repertorio de textos multimodales y un lenguaje simbólico que facilita la comprensión de otros espacios juveniles orientados a la construcción de sujeto y a la construcción de otros modos de comunicación en la escuela. De acuerdo con Freedman (2006),

El cambio en la educación artística, como cualquier otro cambio, debe considerarse en relación con una trayectoria histórica amplia. Incluso cuando el tiempo parece corto, los presupuestos y actividades que forman parte del cambio son condiciones del tiempo y del lugar tanto dentro como fuera del campo profesional (p. 35).

Esta importante consideración histórica exige comprender la práctica de la educación artística –artes visuales– en medio de las condiciones culturales, las cuales revelan ciertas características propias de cada contexto sociocultural: “La gama de formas visuales solo puede comprenderse en relación con sus contextos de creación y contemplación. Al mismo tiempo, formas de cultura visual dan forma a estos contextos” (Freedman, 2006, p. 47).

De la revisión de los trabajos académicos de referencia más citados, las investigaciones de Mirzoeff (2003), Freedman (2006), Mejía (2011), Olaya (2009) y Hernández (2010), han introducido estudios de la cultura visual, un concepto que nace en épocas de superproducción en las democracias posindustriales avanzadas y que en el contexto de la educación artística implica, según las investigaciones en educación artística estudiadas por Marín (2011, p. 274), el conjunto de los acontecimientos visuales presentes en la vida cotidiana de los seres humanos, y que se pueden clasificar en:

1. Diversos dispositivos tecnológicos y de comunicación (televisión, ordenador, teléfono móvil, consola de juegos, industria editorial).
2. Locaciones culturales (museos, salas de cine, centros comerciales, parques de atracciones).
3. Otras actuaciones (diseño de muebles, de moda y de interiores, de electrodomésticos, de juguetes, la publicidad, el manga, los tatuajes).
4. Las bellas artes (el dibujo, la pintura, la escultura).

Este es un escenario posmoderno en el que la cultura visual se interesa por:

[...] los conocimientos visuales en los que el consumidor busca la información, el significado o el placer conectados con la tecnología visual. Entendiendo por tecnología visual cualquier forma de aparato diseñado ya sea para ser observado o para aumentar la visión natural, desde la pintura al óleo, hasta la televisión e internet. (Mirzoeff, 2003, p. 19).

Además de la tendencia de entender la cultura visual en sus artefactos visuales (los objetos), presente en sus diversas manifestaciones y usos simultáneos, es imprescindible comprenderla en sus formas culturales –ideas, creencias y prácticas–, ya que no se puede reducir la experiencia visual del sujeto solamente al consumismo y a la información mediante el carácter perceptivo porque se estaría separando de las cuestiones relacionadas con la construcción subjetiva. Esto significa que la cultura visual demanda, además de la vista, otros sentidos y modos de significación como el auditivo, el gestual, el lenguaje.

Reconocida en sí misma, la cultura visual interdisciplinar y plurimodal (Freedman, 2006, p. 26) se convierte casi en un aspecto indispensable de nuestro pensamiento, sobre todo lo que nos rodea, por constituir una parte destacada de la experiencia humana. En este sentido, para Hernández (2005):

La cultura visual no se refiere solo a una serie de objetos, sino a un campo de estudio que ha ido emergiendo desde la confluencia de diferentes disciplinas, en particular desde la Sociología, la Semiótica, los Estudios culturales y feministas y la Historia cultural, y que dibuja diferentes perspectivas teóricas y metodológicas. Este campo puede pensarse como formado por dos elementos próximos: las formas culturales vinculadas a la mirada y que denominamos como prácticas “visualidad”; y el estudio de un amplio espectro de artefactos visuales que van más allá de los recogidos y presentados en las instituciones del arte (pp. 12-13).

En cuanto a las formas culturales vinculadas a la mirada, evidentemente la velocidad de los

cambios, las tecnologías de la información y los medios de comunicación no solo difunden información y determinan interpretaciones precisas de los hechos como única verdad, sino que definen cierto tipo de valores de comportamiento “homogeneizando paulatinamente las estructuras psicosociales valóricas, perceptivas, motivacionales y actitudinales, e incluso, utilizando y modificando en grado desconocido los sustratos instintuales de los seres humanos” (Cooper, 2007, p. 26) con la intención de fabricar ciertos estereotipos y estructuras sociales bajo imágenes impuestas como sistemas de creencias. Esta pretensión de captar la realidad y reproducirla se convierte en la mejor fórmula para simular el mundo. Según Baudrillard (1978), “la única arma absoluta del poder consiste en impregnarlo todo de referentes, en salvar lo real, en persuadirnos de la realidad de lo social, de la gravedad de la economía y de las finalidades de la producción” (p. 47).

En medio de la vivencia de esta ideología dominante, la experiencia estética, además de ser comprendida en los saberes técnicos fundamentales de las artes plásticas y visuales, debe ser parte de un desarrollo educativo en medio de diferentes disciplinas, que supone a la persona como principal protagonista de su proceso de autoconstitución. En ese sentido, en el estudio de la cultura visual es importante prestar atención a la intersección de raza, clase social, clase social, sexo y género para poder elucidar y observar operaciones y formas de visualización y posturas discursivas más complejas (Hernández, 2005, p. 11).

Esta apreciación resulta ser una vía para que la escuela, más allá de hacer un uso técnico de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación con su variedad de dispositivos (cámaras digitales, celulares, editores de audio y video, consolas, ordenadores, salas de cine) se integren con los medios de expresión tradicional (dibujo, pintura, diseño) y se comprendan en sus componentes de expresión humana y cultural. Es decir, además de acceder a una oferta ilimitada de herramientas artísticas en distintos tiempos históricos, la escuela

debe garantizar mediante las artes plásticas y visuales un encuentro con la visualidad.

En este contexto, la función de los docentes ya no consiste solo en facilitar el desarrollo de habilidades técnicas relacionadas con las artes visuales, la música, la danza, el cine u otros lenguajes, sino también en proporcionar un espacio en el que los estudiantes puedan construir significados a partir del conjunto de la información visual, sonora, textual, audiovisual y multimedia a la que diariamente tienen acceso, y crear, publicar, difundir y compartir sus propias producciones. (Giráldez y Pimentel, 2011, p. 127).

En consecuencia, la educación artística debe desplegar con mayor compromiso el mejoramiento y desarrollo de prácticas pedagógicas dirigidas a aprendizajes basados en lenguajes de expresión visual que logren, en la integración entre medios de comunicación visual digital y los de expresión tradicional, “incluirse las imágenes y objetos que más influyen en los alumnos de hoy en día con aquellos que influyeron en las élites del pasado” (Freedman, 2006, p. 12), para desplegar las facultades visuales y simbólicas de los jóvenes y gestar transformaciones en el modo de percibir y comprender el mundo. “Los individuos que quieren participar de un modo significativo en la percepción y creación artística tienen que aprender a descodificar, a leer, [...] de qué modo manipular, de qué modo ‘escribir con’ las diversas formas simbólicas presentes en su cultura” (Gardner, 1990, p. 30). En esta medida, en el uso y la selección de las imágenes se deben favorecer las relacionadas con los conocimientos previos, integrarlas con otras, para dar la posibilidad de la producción de nuevas imágenes, otras interpretaciones y nuevos significados.

El desarrollo asertivo de las artes plásticas y visuales en la escuela, pensando más en la experiencia estética y desde diversas estrategias pedagógicas –culturales y escolares– y acciones concretas, se puede convertir en una relación

constituyente de subjetividades diversas y miradas alternativas más consecuentes por parte de los jóvenes.

El arte, entendido desde una dimensión pedagógica, se convierte en una actividad de desarrollo subjetivo del conocimiento y las potencialidades humanas; esta subjetivación es la forma en que el individuo asume el conocimiento como propio, que lo hace ser reflexivo y le permite actuar sobre sus estados físicos, mentales y espirituales. [...] En pocas palabras se trataría del modo en que un individuo actúa sobre sí mismo. (Mora y Osses, 2012, p. 234).

La autocomprensión consciente de cada sujeto, ¿de quién y cómo es?, reconocida por Foucault (1991) como *subjetividad*, se convierte casi en uno de los aspectos más significativos en este proceso, pues al estar inmersos en una sociedad de consumo audiovisual, informativo y estético que imponen normas precisas de conducta y prácticas sociales, es pertinente educar para una valoración responsable de la imagen en su producción, reproducción y comercialización; es decir, formar individuos conscientes de su propia configuración como sujeto tanto en el desarrollo intelectual, como emocional.

Este abanico de posibilidades técnicas, culturales y subjetivas, que surgen de las dinámicas que se generan por la velocidad de los cambios y las fuertes motivaciones económicas, ha logrado afectar el contexto educativo en lo relacionado con el protagonismo que ha cobrado la cultura visual, y hoy exige una revisión rigurosa en los encuentros que se producen entre la escuela, la producción estética, las artes plásticas y visuales y la imagen, en cuanto a las formas como el joven se constituye en sujeto, una construcción vinculada con la cultura.

Ahora bien, en el proceso de confrontar esta realidad, desde el aporte de distintos autores que han venido construyendo el campo de las artes visuales y desde la propia experiencia de trabajo con la imagen en la escuela, a continuación

se describen algunas pistas que surgen entre la cultura visual y su perspectiva educacional, para llegar a la comprensión de otras estrategias de acción que se deben considerar en el uso responsable de la imagen en la escuela. Dichas pistas serán comprendidas en este artículo como consideraciones preliminares para reflexionar, desde una mirada epistemológica, sobre la importancia que cobra la imagen en las artes visuales y la forma como posiblemente esta puede ser orientada a la configuración del sujeto joven.

Sortear la tendencia a la transmisión de imágenes como reflejo transparente de realidades sugeridas

Esta primera consideración tiene que ver con evitar la tendencia a ciertas habilidades prácticas dirigidas al acercamiento a una especificidad técnica de elementos formales mediante la reproducción de imágenes. En esta consideración se da apertura a la relación entre lo educativo y lo visual, mediada por dos imaginarios presentes en las prácticas pedagógicas: el primero tiene que ver con que la información escolar generalmente ha estado estructurada bajo ciertos modelos tradicionales que consideran la imagen “como una forma de representación inferior y menos legítima que la escritura. En segundo lugar [...], valorar la transmisión de la imagen como un reflejo transparente de realidades simples, una ilustración casi redundante de argumentos reflexivos vinculados a otras formas de expresión” (Dussel y Gutiérrez, 2006, p. 12).

En el escenario de no ver la imagen desde su contenido –vínculos, narrativas y discursos– “la escuela buscará controlar la imagen, ya sea subordinándola al oficio de mera *ilustración* del texto escrito o acompañándola de un *letrado* que le indique al alumno *lo que dice la imagen*” (Barbero, 1996, p. 4). En este sentido, es importante replantear en la escuela la concepción de forma, como el aspecto más relevante respecto al conjunto de relaciones inmersas en las visualidades, para no desdibujar la realidad ni negarle al sujeto

la posibilidad de estar en el mundo del acontecimiento, ya que ha habido cierto temor en lo que tiene que ver con la imagen y la desconfianza de la escuela hacia esta (Debray, 1992).

Se busca entonces no contradecir los tiempos juveniles; en cambio, sí se insiste en crear la estructura del tiempo no lineal, no unidimensional, como único tiempo de la institución (Skliar, 2013, p. 136), para así responder a la complejidad de lo que el joven está viendo, sintiendo y siendo, sin interrumpir sus tiempos y lenguajes en lo que respecta a las tecnologías de la imagen. En esta medida, es importante comprender en la escuela, la cultura visual en un escenario nuevo y cambiante en relación con la realidad, “precisamente por centrarse en lo visual como un lugar en el que se crean y discuten los significados” (Mirzoeff, 2003, p. 24), en el que el joven participa de manera directa de sus propias configuraciones mediante el análisis y la construcción de diversas obras como las instalaciones, las fotografías, los vídeos, las historietas, las novelas gráficas, las representaciones gráficas, entre otras expresiones.

Ir más allá de la interpretación de las imágenes en términos de lo negativo/positivo

Esta segunda consideración, derivada de la primera, está relacionada con las formas interpretativas de las imágenes. La presencia de las imágenes inmersas en el contexto de la cultura visual presentada bajo ciertos tipos de intención (informativa, artística, científica, publicitaria), más que exigir contemplarlas en términos de lo negativo/positivo, se podrían encauzar a otras posibilidades relacionadas con formas variadas de ver el mundo y estar en él. No basta entonces con entender la imagen como una representación exacta o inexacta, sino en su posibilidad de posproducción educativa (transformar y construir en nuevos relatos), es decir, comprenderla en una narrativa social que involucra a los sujetos participantes en dicha visualidad. En esta

medida se sugiere relacionar las imágenes con un contexto previo, y con otras imágenes, con la intención de proponer nuevas imágenes con nuevos significados. Para Freedman (2006), “el propósito del estudio es desarrollar un acontecimiento más profundo, más rico y más complejo, que a menudo crea conflictos de opinión en vez de soluciones” (p. 39).

La comprensión del modo como pueden asociarse, representar y “discutir esas imágenes y objetos dentro del centro escolar proporciona un foro para los alumnos que no tienen esas conversaciones fuera de este entorno” (Freedman, 2006, p. 13), lo cual genera, además, un reto complejo para la escuela relacionado con la forma de enseñar a mirar con relación a la condición sociocultural del observador. Este método de enseñanza constituye un desafío tanto para docentes como para estudiantes por provocar otras posibilidades de comprender el mundo, viajar por él, cruzar las fronteras culturales y reconstruirse como sujetos a partir de diversas influencias visuales. Bajo esta dirección, “los educadores del arte deben ser siempre conscientes de que están representando una representación, interpretando una interpretación” (p. 29).

Hablar entonces de ir más allá de la interpretación de las imágenes en términos de lo negativo/positivo implica generar en clase aprendizajes interpretativos mediante reflexiones que le apuesten a un amplio alcance en el tiempo y en el espacio, para que la interpretación de los alumnos no dependa de cómo se presenta en una imagen. Es un modo de enseñar que la comprensión de la cultura visual se puede estudiar y ver de otras maneras, incluyendo el modo personal. “La cultura visual aleja nuestra atención de los escenarios de observación estructurados y formales, como el cine y los museos, y la centra en la experiencia visual de la vida cotidiana” (Mirzoeff, 2003, p. 25).

Considerar en la escuela la importancia de las artes plásticas y visuales en la construcción de sujeto

La tercera consideración enmarcada en la configuración de subjetividades asume que “los modos de representación a través de la esfera de la cultura visual dan forma al pensamiento de las personas” (Freedman, 2006, p. 40), ya que las imágenes producen y median la experiencia de los sujetos mediante las representaciones y construcciones de significados de la vida cotidiana. Al comprender la educación en un proceso de cambio, el aprendizaje que se manifiesta de dicha transformación modifica el yo subjetivo. En esta medida, la cultura visual en la escuela, en lo que respecta a la observación y creación, permite que “los efectos de las imágenes den forma al concepto que el individuo tiene de sí mismo. El individuo se apropia de características de las representaciones visuales, y las adopta como representaciones de sí mismo” (Freedman, 2006, p. 27). Así, las formas de ser y estar de cada sujeto pueden ser tocadas y afectadas por las imágenes, sin ser estas directamente compatibles consigo mismo.

Ahora bien, algunos teóricos posmodernos coinciden en que la imagen, en medio de sus desarrollos tecnológicos y formas avanzadas del capitalismo, ha venido afectando de manera negativa las formas de construcción de sujeto; sin embargo, otros la han considerado en sus diversas manifestaciones como una posibilidad de ver y entender el mundo. Desde la concepción de comprender el proceso de configuración subjetiva vinculado con las relaciones interpersonales y las relaciones con los contextos tanto inmediatos como lejanos, la misma subjetividad de los jóvenes reclama un espacio (ámbito de libre desarrollo) donde pueda además de comprender, expresar lo humano sin ser limitado o encasillado en ciertos parámetros sobre el uso o la selección de la información visual.

Esta lucha de humanización de la escuela se logra con orientaciones claras acerca de los modos de usar, seleccionar y producir imágenes relacionadas con la búsqueda de la propia construcción y transformación de sí mismo para lograr cierto grado de autosatisfacción: “Desde este punto de vista educativo, es crítico comprender la importancia de la representación porque podemos ayudar a dirigir la construcción del conocimiento de formas que enriquezcan las experiencias de los alumnos con el arte” (Freedman, 2006, p. 40). En este sentido, las artes visuales dentro de la educación artística deberían estar encauzadas al desarrollo integral del sujeto, “vinculando los componentes cognitivos y subjetivos, ya que, para lograr aprendizajes significativos, el estudiante debe tener la capacidad de subjetivar los contenidos, hacerlos suyos; apropiarse del conocimiento es un acto subjetivo” (Mora y Osses, 2012, p. 326).

Las tres apreciaciones esbozadas permiten tener un primer acercamiento a la imagen como elemento visual que le otorga significado y sentido al mundo mediante la comprensión de aspectos indispensables en su uso y producción, como: las zonas de interrogación que posibilitan llegar a una imagen; las situaciones sociales, culturales y políticas que facilitan el abordaje de cómo se tocan y afectan las palabras y las imágenes; las sensaciones y pensamientos que despierta, y el plus de las imágenes en la producción.

Comprendida entonces la imagen en el campo de la cultura visual como elemento fundamental, y en la perspectiva de la educación de las artes plásticas y visuales más allá de su representación compositiva de signos y símbolos que registra el significado de realidades sugeridas, se reconoce como narrativa que se expande en una red compleja y de sentidos inscritos en un marco social, donde creadores y receptores se hacen partícipes. En esta dirección, se presenta la imagen a través de dos rasgos distintivos: en su actividad comunicativa, la imagen materializa la experiencia humana en el tiempo y el espacio, y en su “expresión, la imagen es lenguaje joven” (Bachelard, 2000, p. 11).

En su actividad comunicativa, la imagen materializa la experiencia humana en el espacio-tiempo

Desde el punto de vista del proceso comunicativo como fenómeno inscrito en la producción cultural que involucra sujetos, grupos, saberes y lenguajes (icónicos, verbales y corporales), la imagen convertida hoy en uno de los lenguajes más disponibles y usados cobra un lugar significativo en la construcción de mundo individual y social, porque “es una recreación mental que nos permite imaginar, y de ese modo dar curso a nuestras propias vidas [...]”. La imagen, en tanto producción humana, hace suyo lo profundo, lo lejano y extenso para acercarlo a lo inmediato, cercano y específico” (Dussel y Gutiérrez, 2006, p. 12).

La mirada de la imagen como idioma visual no solo hace referencia al arte, la fotografía y el cine, sino, desde hace ya varias décadas, se ha configurado en una relación constitutiva con el universo visual acumulado en la tecnología de la información y la comunicación con la capacidad de producir y reproducir múltiples subjetividades en ambientes distintos de espacio-tiempo. Así lo señaló de manera anticipada Benjamin (2003):

El nuevo arte crea una demanda que se adelanta al tiempo de su satisfacción posible; ejercita a las masas en el uso democrático ‘del sistema de aparatos’ –el nuevo medio de producción– y las prepara así para su función recobrada de sujetos de su propia vida social y de su historia (p. 23).

Desde esta aproximación, el estudio de la imagen puede entenderse en cuanto producto cultural, como la presencia del tiempo (Deleuze, 2007), lo que permite comprender que el uso y significado de la imagen varían de época en época y de sociedad en sociedad, consolidando prácticas sociales particulares.

Los usos, las variaciones y las relaciones en la materialidad de la imagen los señala con precisión Debray (1992): “[...] la imagen que no soporta la

misma práctica no puede llevar el mismo nombre” (p. 176). En ese sentido, con la intención, no de construir una historia de la imagen, sino de evidenciar los elementos significativos en distintos momentos, el autor explica la trayectoria de las imágenes a través de tres conceptos clave con temporalidad y pensamiento propio: *la logosfera*, *la grafosfera* y *la videoesfera*. *La logosfera*, extendida desde la invención de la escritura hasta la de la imprenta, comprende la era de los ídolos –asegura la tradición de lo mágico a lo religioso–, por eso la imagen es concebida como sobrenatural. Es un tipo de imagen realizada por artesanos, y de manera anónima, de ahí que no es una cuestión de estética sino de creencias. *La grafosfera*, comprendida desde la imprenta hasta la televisión a color, es reconocida como la era del arte –asegura la transición de lo divino a lo humano o lo teológico a lo histórico–, donde el artista se reafirma como tal en el reconocimiento de su propia obra. *La videoesfera*, que se inicia con el video, pasa por la imagen digital y el mundo virtual, representa la era de lo visual –de la persona puntual en el contexto global–. En esta etapa la imagen virtual es solo eso, *imagen visionada*; es más un ícono que reproduce y comercializa por estar inmersa en una relación económica, por eso surge a través de los medios de comunicación de masas. Este movimiento histórico de la imagen que combina la lenta y acelerada temporalidad, se puede concretar con apreciaciones como las de Debray (1992):

El ídolo es la imagen de un tiempo inmóvil, síncope de eternidad, corte vertical en el infinito inmovilizado de lo divino. El arte es lento, pero muestra ya figuras en movimiento. Nuestro visual está en rotación constante, ritmo puro, obsesionado con la velocidad [...]. El ídolo es *autóctono*, pesadamente vernacular, enraizado en un suelo étnico. El arte es *occidental*, campesino pero circulante y dotado para el viaje (Durerro a Italia, Leonardo a Francia, etc.). Lo visual es mundial (mundovisión), concebido desde la fabricación para una difusión planetaria (p. 177).

En el sentido de que esta apreciación invita a pensar que como sujetos sociales, llevamos los tres tipos de imágenes en nuestra memoria histórica, la palabra *imagen* reconocida como práctica, socialización y comunicación que en palabras de Deleuze (2007) no se confunde con el espacio recorrido, sino con el acto de transitar, permite conocer historias movilizadoras por pertenecer al orden de la apariencia y la imaginación. En este sentido, “el índice histórico de las imágenes no solo dice a qué tiempo determinado pertenecen, dice sobre todo que solo en un tiempo determinado alcanzan legibilidad” (Benjamin, 2003, p. 465).

La imagen, entonces, comprendida como una construcción cultural, por su agudeza, va en correspondencia con la realidad, con la imaginación que se tiene de la sociedad y la narración de la propia vida. Así, “las imágenes habría que considerarlas como un objeto y como condición de nuestra existencia, como artefactos que nos atraviesan como personas y como ciudadanos, y que atraviesan nuestras formas de saber” (Dussel, 2005, p. 163), pensar, estar y percibir el mundo. En esta significación social, “en la práctica la imagen está sujeta, restringida en esta producción de sentido o si no pierde todo el sentido, se vuelve ilegible” (Fischman, 2006, p. 240), porque las imágenes más que una representación de algo, son un lenguaje que, en la producción de sentido, dan forma a la dimensión social pues su uso como práctica es entendida en una red comunicacional que constituye la experiencia humana.

Esta apreciación es confirmada por los mismos jóvenes en la escuela cuando usan y crean mundos enteros derivados de la cultura visual y codifican sus nuevas producciones y comportamientos con imágenes representativas y redundantes. “El impacto de las imágenes plantea una gran variedad de cuestiones sociopolíticas y económicas que, a su vez, influyen en las identidades de los alumnos, en las nociones de ciudadanía, las creencias sobre la democracia, etc.” (Freedman, 2006, pp. 232-233). Esta consideración sugiere que el sujeto, al estar expuesto a diversos repertorios visuales

inmersos en una época con ciertas modalidades culturales, produce experiencias particulares que terminan por configurar subjetividades diversas y cambiantes en espacio/tiempo.

En su expresión, la imagen es lenguaje joven

En las últimas décadas, como lo anuncia Neil (1991), “la nueva imagen, con la fotografía al frente, no funcionaba meramente como un suplemento del lenguaje, sino que intentaba reemplazarlo” (p. 79), debido a que este crítico cultural sitúa el mundo de la imagen en el mismo sujeto, en la producción del conocimiento, y en el espacio y el tiempo de la diversión y el espectáculo dado en el mundo virtual de los *mass media*.

Así, la información visual convertida hoy en espectáculo mercantilista gracias a los nuevos dispositivos tecnológicos y sus potentes aplicaciones para el procesamiento de imágenes y la conectividad constante, ha generado ciertas prácticas sociales que cambiaron el objeto de la imagen, como es la interferencia entre la percepción y la expresión. En medio de las prácticas que nacen en la incorporación del sujeto en este ecosistema comunicacional del atractivo visual, se puede considerar que al estar la imagen inmersa en el lenguaje estratégico de lo digital –conectividad, simultaneidad, visualidad e hipertextualidad–, pasa hoy por la *crisis de representación* (Barbero, 1997, p. 9) y la muerte de la realidad en la era de los *mass media*, de lo virtual y de las redes. (Baudrillard, 1998, p. 10).

La imagen como lenguaje joven, “no solo por su omnipresencia sino por su fuerte poder persuasivo: se asocia a prácticas culturales –forma parte de lo que está pasando–, se vincula a las experiencias de placer –se presenta narrativamente atractiva– y se relaciona con formas de socialización –los sujetos se sienten parte de un grupo con el que se identifican–” (Hernández, 2001, p. 1). En este sentido, la imagen visual, en sus diversos modos de movilidad, afecta las visiones de mundo porque

con sus nuevos significados asociados a las redes en que está inmersa, esta “se vuelve código y se inserta en otros códigos más amplios adaptándose a sus propias lógicas. La imagen se vuelve un interfaz, una conexión y, de alguna forma, un lenguaje, con una estética socio técnica” (Gómez, 2012, p. 406).

Por otro lado, la imagen incorporada en los modernos desarrollos de la cultura visual, en la temporalidad de lo novedoso, también es entendida en una diversidad de formas comunicativas, donde se pone en movimiento toda una actividad lingüística (Bachelard, 2000, p. 14) al producir cambios en las características de los textos. El papel protagonista que toma la imagen en los *textos multimodales* configura la estructura, no solo de los medios masivos de comunicación, sino también de los lenguajes tradicionales como libros, revistas y galerías, los cuales exigen leerse en diálogo con los otros modos semióticos: “Es decir, los productores de textos hacen un uso cada vez mayor y más deliberado de una gama de modos de representación y comunicación que coexisten dentro de un texto dado” (Krees, Leite-García y Van Leeuwen, 2000, p. 374). Aunque la multimodalidad como una serie de modos de comunicación siempre ha existido, en la actualidad las altas posibilidades de significación de los diversos modos –visual, verbal, sonoro– requieren de una seria reflexión para comprender la conjunción de estos y sus respectivas contribuciones a la percepción de los sujetos.

Ahora bien, la inquietud por la imagen como lenguaje joven en medio de su acelerada evolución, también radica en las formas de significación como actividad social; es decir, cómo los usos ofrecidos en los modos visuales de los textos multimodales son descifrados por el lector a su modo. En este panorama, “las ilustraciones se convierten en retos intelectuales, trampas a la inteligencia [...] el ilustrador que utiliza el ingenio busca la complicidad del espectador reclamándole la capacidad de relacionar la experiencia vivida con la experiencia propuesta por la imagen” (Durán, 2009, p. 101). Así, la imagen, a la vez que se usa en función de

una necesidad, se descifra en un estilo de vida propio, porque las imágenes no solo se ven, también se imaginan, se construyen en la mente a partir de la palabra y de las posibilidades de significación.

Estas formas de interpretar el contenido del lenguaje visual en sus múltiples modos de significación nos lleva a comprender que cada vez la imagen alcanzará mayor grado de legitimidad, aprobación y reconocimiento, por eso la importancia de reconocer que “[...] mirar con atención las imágenes, nos lleva, entre otros destinos, a pensar cómo nos ofrecen versiones concretas de categorías sociales como género, clase, raza, sexualidad, capacidades, entre otras” (Hernández, 2005, p. 26).

Desde este lugar de enunciación comprendido en medio de los dos rasgos distintivos propuestos, se concibe la imagen como componente de la subjetividad, como contexto que evoca a un mundo entero, a un conjunto de correlaciones que da sentido a las cosas. Es un lenguaje enmarcado en nuevas formas que producen ciertos esquemas de representación social o estereotipos que terminan por direccionar prácticas sociales y propiciar nuevas formas de sujeto. Atendiendo a esta consideración, vale admitir que no existen métodos ni estrategias para enseñar a ver; se ve desde cada percepción, cada mirada que dice quién y cómo se ve, porque se ve desde adentro, desde la experiencia y emocionalidad propia. Así, la imagen en sus nuevos modos de sensibilización, enseña a narrar y a narrarse, a mirar y a mirarse, a comprender el mundo propio y el del otro a partir de otras formas de relación, pero sobre todo a partir de la experiencia social propia.

En esta redefinición de la imagen construida desde el campo de la cultura visual en la perspectiva de la educación, se hace importante reconocer que a pesar del abanico de posibilidades que ofrece la imagen en las artes plásticas y visuales en la escuela, al igual que las artes escénicas, las artes musicales y el arte danzario, se han visto expuestas a un desdibujamiento e invisibilización por agrupar en un todo la especificidad de cada disciplina;

tradición dada en la misma problemática que ha tenido que confrontar la cultura escolar en su afán de incluir en su currículo un plan de estudios y metodologías estandarizadas. En este sentido, el recorrido histórico de la educación artística concretamente en la artes visuales ha dejado ver que el currículo se ha interesado más en el concepto del objeto artístico (producción final, historia del arte, crítica y estética) que en otro tipo de formas visuales (grafitis, *performances*, dibujos animados, videoarte), convirtiéndose esta mirada en un enfoque académico del currículo, en oposición a un enfoque humanista (McNeil, 1975).

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Desde esta mirada general al campo de la cultura visual en la perspectiva de la educación de las artes plásticas y visuales, y de la sensación de que la cultura visual en la comunicación propicia el acercamiento de la escuela a la sociedad, el diálogo entre medios de comunicación/saber, la relación imagen/sentir de los jóvenes, conviene a la educación artística específicamente a lo que respecta a la disciplina en cuestión una búsqueda de nuevos horizontes en las prácticas pedagógicas. Es un replanteamiento y autosignificación desde los mismos docentes, donde más allá de dar cumplimiento a programas académicos ya establecidos, se interpele la escuela y se plantee desde la relación cultura visual/artes visuales nuevas formas de significar la imagen como hecho comprensible, desde los sentidos que cada individuo le otorga a su experiencia visual en su autoconstrucción de sujeto.

Esta relación entre las formas de visualidad contemporánea donde se comprende la dimensión social de la mirada con la cultura visual, en cuanto formas y modos culturales, demanda un diálogo necesario entre la pedagogía cultural –papel que desempeña el universo cultural en la configuración de subjetividades– y la pedagogía escolar –lo que se supone que la escuela pretende transmitir en su propuesta educativa–. En consecuencia, la

educación de las artes plásticas y visuales comprendida como un campo que posibilita la producción de nuevas miradas e interpretaciones, debe generar espacios donde el sujeto reconozca en la imagen los acontecimientos narrativos que promueven la experiencia estética, y más aún cuando estas, a partir de ciertas formas de simbolización, son apreciadas como formas legítimas de arte. Es una tarea que debe partir de esbozar un marco conceptual donde se integre la actividad estética de las artes visuales con la construcción subjetiva de los jóvenes.

Desde este panorama, se propone a la escuela como un escenario donde se busque comprender que “en el truco de lo visual no se trata nunca de confundirse con lo real, sino de producir un simulacro, con plena conciencia del juego y del artificio” (Baudrillard, 1978, p. 30), para objetar la imposición de la imagen como mera representación de realidades insinuadas bajo ciertos simulacros –conjunto de signos– que operan como superposición de lo real, por una interpretación crítica de los hechos bajo posibilidades interpretativas diversas. Este proceso solo se logra mediante prácticas pedagógicas enmarcadas en la construcción de sujeto, donde se reconozca al otro como individuo de subjetividades diferenciales.

Revelar el sentido social de la nueva cultura visual no es fácil, pero la escuela como escenario educativo se convierte en el puente de este pretencioso interés. Desde esta perspectiva, y desde la concepción de que “el objeto de los estudios de cultura visual sería la visualidad humana” (Hernández, 2005, p. 28), se sugiere empezar por comprender que la educación en artes plásticas y visuales no se puede centrar en un objeto artístico que responde más al mantenimiento del conocimiento tradicional (cualidades formales y técnicas) porque se estaría reduciendo a una única línea de desarrollo estilístico occidental. “El currículo tendrá que prestar una mayor atención al impacto de las formas visuales de expresión más allá de los límites tradicionales de la enseñanza y el aprendizaje, incluyendo los límites de

las culturas, las disciplinas y las formas artísticas” (Freedman, 2006, p. 47). En el sentido entonces de romper los límites del objeto, el currículo debe centrar la atención en las interpretaciones y conexiones con la cultura visual; ejercicio que lleva a cierto grado de interdisciplinariedad por la gama de contenidos que ofrece este tipo de cultura.

Desde esta perspectiva, la educación artística se convierte en un campo para “ayudar a los alumnos a conocer las artes visuales en su complejidad, sus relaciones y sus independencias, sus ideas contradictorias y sus objetos aceptados, y sus conexiones con el pensamiento social y con otras prácticas profesionales” (Freedman, 2006, p. 46). En esta consideración de las artes visuales de nuevas y muchas formas, una de las responsabilidades de la educación artística es concientizar a los alumnos acerca de su comprensión del papel central del arte en la condición humana y del poder de las imágenes y el uso responsable de dicho poder en cuanto su contemplación y producción, con la posibilidad de despertar la provocación hacia la reflexión y construcción de ideas relacionadas con la cultura visual, sus significados y su desbordante crecimiento.

RECONOCIMIENTOS

Este artículo de reflexión forma parte del proyecto de tesis doctoral “La imagen en la cultura visual y sus implicaciones en los procesos de subjetividad de los jóvenes. Cuestiones para pensar y transformar las prácticas pedagógicas en las artes visuales”, efectuado en el Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá (Colombia), y dirigido por la doctora Sandra Soler Castillo a quien le reconozco su trabajo riguroso, sensible y provocador hacia otras formas más humanas de comprender las prácticas educativas.

También quiero ofrecer un reconocimiento a la Secretaría de Educación Distrital en el marco del Plan de Desarrollo de la Ciudad, del Plan Sectorial

de Educación Distrital y Plan Territorial de Formación Docente 2008-2012 por las nuevas políticas de formación y actualización del Equipo Docente mediante el Fondo de Formación Avanzada para Docentes (FOFAD) materializadas en un incentivo educativo condonable por contraprestación de servicios, del cual estoy siendo beneficiaria como estudiante de doctorado.

REFERENCIAS

- Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Barbero, M. (1993). La comunicación en las transformaciones del campo cultural. *Revista Alteridades*, 5, 59-68.
- Barbero, M. (1996). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Revista Nómadas*, 5, 1-14.
- Barbero, M. (2003). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Baudrillard, J. (1978). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Baudrillard, J. (1998). *¿Por qué no todo ha desaparecido aún?* Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Benjamin, W. (2003) *La obra de arte en la época de su reproductividad técnica*. México, D.F: Editorial Itaca.
- Cooper D. (2007). *Ideología y tribus urbanas*. Santiago: LOM Ediciones.
- Debray, R. (1992). *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. (2007). *Empirismo y subjetividad*. Barcelona: Gedisa
- Durán, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Barcelona: Octaedro-Asociación de Maestros Rosa Sensat.
- Dussel, I. (2005). Educar la mirada: notas sobre los aportes de la mirada a la formación docente. *Revista Belo Horizonte*, 41, 157-174.
- Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comp.) (2006). *Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial, Fundación OSDE.
- Fischman, G. (2006). Aprendiendo a sonreír, aprendiendo a ser normal. Reflexiones acerca del uso de fotos escolares como analizadoras en la investigación educativa. En: I. Dussel y D. Gutiérrez, D. (comp.). *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. (pp. 235-254) Buenos Aires: Manantial, Fundación OSDE.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.
- Foucault, M. (1991). *El sujeto y el poder*. Bogotá: Carpe Diem Ediciones.
- Gardner, H. (1990). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Educador.
- Giráldez, A. y Pimentel, L. (2011). Artes y tecnologías en la escuela. En: A. Giráldez y L. Pimentel (coord.). *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica* (pp. 127-133). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Recuperado de http://www.oei.es/metas2021/LibroEdArt_Delateoria-prov.Pdf
- Gómez, E. (2012). La fotografía digital como una estética sociotécnica: el caso de la Iphoneografía. *Aisthesis, Revista Chilena de Investigaciones Estéticas*, 52, 393-406. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/aisthesis/n52/art20.pdf>
- Hernández, F. (2001). *La necesidad de repensar la educación de las artes visuales y su fundamentación en los estudios de cultura visual*. Presentación en el Congreso Iberoamericano de Arte-Educación. Porto, Portugal.
- Hernández, F. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? *Revista Educacao & Realidade*, 2, 9-34. Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul.
- Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Hernández, F. (2013). Transitar y aprender dentro y fuera de la escuela: la relación de los jóvenes con la cultura visual como espacio de posibilidad y autoría. En: Grupo de Investigación Edarte. *Investigar con jóvenes. ¿Qué sabemos de los jóvenes como productores de cultura visual?* (pp. 83-92). Pamplona: Pamiela-Edarte (UPNA/NUP). Recuperado de:

- http://edarte.org/wp-content/uploads/2013/03/Investigar_con_jóvenes_Edarte.pdf
- Krees, G.; Leite-García, R. y Van Leeuwen, T. (2000). Semiótica discursiva. En: T.A. Van Dijk (coord.). *El discurso como estructura y proceso* (pp. 373-416). Barcelona: Gedisa
- Marín, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Revista Educacao, Porto Alegre*, 34, 271-285. Pontificia Universidade Católica de Rio Grande do Sul.
- McNeil, J.D. (1975). *Curriculum: A Comprehensive Introduction*. Nueva York: Scott Foresman.
- Mejía, S. (2011). La educación artística como comprensión crítica de la cultura visual en Fernando Hernández. *Pensamiento, palabra y obra*, 2(2), 36-43.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- Mora, J.M. y Osses, S. (2012). Educación artística para la formación integral: complementariedad entre cultura visual e identidad juvenil. *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII(2), 321-335. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173524998019>
- Moreno P. (2001). Escenarios para la educación en el contexto de la globalización y la posmodernidad. *Revista de la Facultad de Economía-BUAP*, 16, 107-122. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Neil, P. (1991). *Divertirse hasta morir*. Barcelona: Ed. de la Tempestad.
- Olaya, O.L (2009). Enseñanza de las artes visuales en Colombia. *Revista digital DO laboratorio De arte Visuais*, 2, 1-6. Centro de Educacao, Universidade Federal de Santa María. Brasil. Recuperado de: <<http://cascabel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/artivle/view/2172/1312>>
- Saenz, J. (2003). *Pedagogía y epistemología. Hacia una pedagogía de la subjetivación*. Bogotá: Magisterio.
- Skliar, C. (2013). Acerca de los argumentos del cambio educativo. La crisis de la racionalidad pedagógica. *Revista Educatio Siglo XXI*, 2, 129-146.



Conflicto y memoria en el libro álbum *Camino a casa*¹

Conflict and memory in the album book *Camino a casa*

Alexander Castillo Morales², Adriana Yamile Suárez Reina³

Para citar este artículo: Castillo, A. y Suárez, A. (2015). Conflicto y memoria en el libro álbum *Camino a casa*. *Enunciación*, 20(2), pp. 222-235.

Recibido: 4-octubre-2015 / **Aprobado:** 20-noviembre-2015

Resumen

Camino a casa es un libro álbum publicado en 2008 que narra, a través de la voz de una niña, la experiencia de una familia colombiana víctima del conflicto armado. A partir de esta historia, el objetivo de este artículo es indagar sobre las formas de representación de la infancia que se construyen en este libro álbum. Para ello se hace una lectura interpretativa polifónica desde la perspectiva discursiva de Ramírez (2007) y dos de sus conceptos básicos: *polifonía discursiva* y *voz*. En consecuencia, esta reflexión da cuenta de dos ejes: la indiferencia y el desplazamiento, en los cuales las formas de representación de la infancia aportan a la construcción de memoria histórica.

Palabras clave: representación de la infancia, conflicto armado, memoria histórica, lectura polifónica y libro álbum.

Abstract

The aim of this article is analyzing the representation forms about childhood in the picture book *Camino a casa* (2008). Through the child voice, this picture book narrates the experience of family which was a victim of the Colombian violent conflict. This study is based on Ramírez theoretical frame from two main concepts: *discursive polyphone* and *the voice*. In this way, the interpretation in this paper works with two core ideas: the indifference and the ouster as a form of historical remembrance construction.

Keywords: Childhood representation, violent conflict, historical remembrance, polyphonic reading, picture book.

- 1 Esta publicación es el resultado de las modificaciones a un trabajo que se presentó como ponencia bajo el título *Camino a casa de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng: una lectura polifónica* (Castillo y Suárez, 2012), el cual sirvió como primer avance para esta reflexión.
- 2 Magíster en Literatura Hispanoamericana del Instituto Caro y Cuervo. Actualmente trabaja como investigador y como docente asistente del curso "Producción e interpretación del sentido literario" de la Maestría en Literatura y Cultura del Instituto Caro y Cuervo. Docente investigador del Grupo Lenguaje, Cultura e Identidad. Correo electrónico: alexandercastillom007@gmail.com
- 3 Magíster en Lingüística del Instituto Caro y Cuervo. Profesora catedrática en la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente investigadora del Grupo Lenguaje, Cultura e Identidad. Correo electrónico: aysuarezr@udistrital.edu.co

*La historia nunca ha sido universal;
ha sido como mucho, una historia de los vencedores
y siempre ha estado ausente una parte de la verdad,
la de los vencidos, la de los que desaparecieron y no dejaron rastro.*

Walter Benjamin

PRELIMINARES

El libro álbum *Camino a casa*, de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng, ganador del XI Concurso de Álbum Ilustrado *A la Orilla del Viento* 2007 del Fondo de Cultura Económica, desarrolla una perspectiva infantil que permite reconocer los efectos del conflicto armado en Colombia. Para evidenciar esta afirmación, es necesario indicar que los conceptos que sirven de base para su lectura provienen de la propuesta de interpretación discursiva de Luis Alfonso Ramírez (2007). Así pues, el interés de este artículo no es realizar una lectura semiótica del libro álbum, sino identificar las voces presentes en él, las cuales lo configuran como una totalidad de sentido. A continuación se presentarán las líneas generales de los conceptos que propone Ramírez y que se constituyen en el eje teórico de este ejercicio: *polifonía discursiva* y *voz como unidad de la polifonía*.

POLIFONÍA DISCURSIVA

En la producción del discurso literario se instaura la polifonía discursiva como el conjunto de voces que provienen de tres esferas de conocimiento o mundos: el individual o subjetivo, el social o intersubjetivo, y el cultural u objetivo⁴. En ese sentido, se asume al creador del discurso literario como aquel que interconecta y establece una sintaxis de saberes⁵ de cada uno de los mundos antes

mencionados. Para ello toma como base intereses de diferente orden (cognitivos, afectivos, pragmáticos e ideológicos) en el marco de una interacción. Así, la escritura literaria se constituye en la construcción de un mundo posible como metáfora interpretativa de mundos *reales*, a través de los diversos mecanismos en el proceso de enunciación.

El discurso literario, entonces, está condicionado por una interacción cuyo interlocutor es menos definido que en la producción de otros discursos –como el cotidiano–; sin embargo, este tipo de discurso se produce para comunicar y decir algo a alguien, para compartir una visión de mundo a través de un ordenamiento que pretende ser literario y posicionarse, como tal, en dicho ámbito. Esto hace que la originalidad se perciba en el ordenamiento de esa sintaxis, es decir, en lo que se comprende como polifonía discursiva.

VOZ COMO UNIDAD DE LA POLIFONÍA

La voz se entiende como la dirección que el autor le da a los saberes que provienen de cada mundo (subjetivo, intersubjetivo y objetivo). El escritor materializa esos saberes a través de su decir artístico. Incluso, las formas empleadas para materializar los saberes se constituyen en voces. Ahora bien, desde la concepción de Ramírez (2007), el concepto de voz incluye:

[...] no solamente esos contenidos de los enunciados efectivamente producidos o considerados como parte de una interacción, sino que se amplía a los saberes que no son parte del tema de lo que se está mencionando. Incluimos como voces, también, los presupuestos y los ámbitos, marcos y dominios

4 Ramírez (2007) retoma esta noción de *esfera del conocimiento* de Bühler y Habermas (cf. capítulo 3, pp. 90-110).

5 Cabe anotar que dicha sintaxis no necesariamente es consciente porque el autor no “se sienta a escoger y ordenar” estos saberes con una intención totalmente definida.

en los cuales se realiza la comunicación, como las ideologías, cosmovisiones culturales, no explícitas en un determinado enunciado o discurso. (p. 108)

Así, la configuración de ciertos tipos de lectores son presupuestados mediante la organización y distribución de los contenidos. En tal sentido, como primera medida se debe tener presente que *Camino a casa* se ha producido como obra literaria en el seno de la literatura infantil bajo la forma de libro álbum⁶ y, desde esta base, se da la construcción de los procesos de sentido en la obra. Entonces se entiende que Buitrago y Yockteng (2008) conciben al libro álbum con una fuerte carga política y social, a la vez que estética, que busca impactar en la configuración de memoria en torno a la realidad de la violencia que ha afectado a la familia y, en particular, a los niños.

De acuerdo con lo expuesto, el propósito de esta reflexión se centra en la identificación y análisis de las voces que representan la infancia en el contexto de una familia afectada por la violencia, tal como aparece en el libro álbum *Camino a casa*. De tal modo, se puede comprender que esta representación artística centra la polifonía discursiva en dos ejes: la indiferencia y el desplazamiento.

Para este documento se entenderán esas voces como *pretextos*, es decir, expresiones indiciales que aparecen como significantes del texto y que servirían para establecer puentes con la historia referida (en este caso dos hechos en particular: el 9 de abril y los desaparecidos del Palacio de Justicia). El pretexto entonces está

6 El libro álbum se entiende como la producción literaria dirigida especialmente a un público infantil, en la cual se combinan imagen y texto con sentido de codependencia entre uno y otro. Es diferente del libro ilustrado debido a que en este la imagen ilustra lo que el texto lingüístico dice y, por eso, si se quitan las imágenes, se puede entender su contenido sin ningún problema. Mientras que en el libro álbum hay un aporte conjunto entre texto e imagen para generar el respectivo contenido. Sobre este particular es básico el trabajo de Fanuel Hanán Díaz (2007), *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* En ese mismo sentido se inscribe el artículo "Relaciones texto-imagen en el libro álbum", de Magglio Chiuminatto Orrego (2011), el cual se concentra en identificar las posibilidades pedagógicas y de alfabetización visual a través del libro álbum.

[...] integrado por los presupuestos con los cuales el texto va tomando forma con respecto a la hipótesis de condición del supuesto interlocutor. Son los saberes nacidos en las circunstancias de la producción del texto que apenas quedan marcadas, pero no son el núcleo del contenido desarrollado en el texto. (Ramírez, 2015, p. 6)

De igual manera, se tienen otros tipos de voces que están implicadas o son reconstruidas por el lector que, para los efectos de este documento, denominaremos *subtextos*, los cuales se entienden como

[...] el sentido constituido en la voz propia del autor. Volcamiento de la subjetividad y originalidad del dominio de un sujeto actor particular que se interpone a las demás voces en el texto en constitución. Originalidad porque no es repetición en cuanto a la intertextualidad aunque se encuentren interpuestas en el mismo texto. (Ramírez, 2015, p. 7)

Estas últimas son: la indiferencia y el desplazamiento.

La indiferencia

Ante los diversos hechos violentos que han caracterizado la historia de Colombia, es común encontrar en sus habitantes, estados de ánimo como la indiferencia. Pareciera que con esta postura se estuviera en un punto medio en el que se adormecen los sentimientos y, por tanto, no se tuviera la capacidad de diferenciar o identificar los afectos y los desafectos. Asimismo, la indiferencia va más allá de un estado emocional, es una actitud política y de responsabilidad social.

Para poner en escena este estado (afectivo, político y social), Buitrago y Yockteng (2008) parten del relato fantástico del encuentro entre una niña y un león, en el cual se concentran tres elementos interdependientes en la niña: la necesidad de fantasía, la necesidad de compañía y protección y la necesidad de memoria; los tres juntos se constituyen en

oposición a la indiferencia generalizada de la sociedad colombiana. En ese sentido, el mecanismo fantástico suscita extrañamiento, admiración y temor frente a la presencia de la niña que, hasta el momento del encuentro con el león, fue invisible y que en la narración va desmadejando su recorrido rutinario por cada una de sus acciones que, de no ser por este hecho, permanecería aún en su anónima vida cotidiana.

En primer lugar, en cuanto a la necesidad de fantasía, la niña, a partir de la idea de *amigo imaginario*, configura la presencia del león el cual le permite jugar y sentirse reconocida. Esa presencia –en cierta medida– hace que se mire a la niña porque este la acompaña, y así ella se convierte

en un individuo menos invisible, menos anónimo: frente a la conmoción, los niños sonrían y parecen divertirse; mientras que los adultos caen y se escandalizan. Incluso, hay carros que chocan (Figuras 1 y 2). Por ello, la fantasía ilumina tanto el ánimo de la niña, como el escenario mismo de su recorrido, el cual toma color en oposición con el centro de la ciudad que aparece gris, anónimo. Desde lo fantaseado por la niña se establece la oposición frente al mundo adulto, los niños se unen al juego; mientras que los adultos se espantan; y por tanto, en uno y otro caso se rompe la indiferencia. Aunque esta solo consista en visibilizar al otro como lo exótico, de forma fugaz.



Figura 1. Encuentro entre la niña y el león.

Fuente: Buitrago y Yockteng (2008).

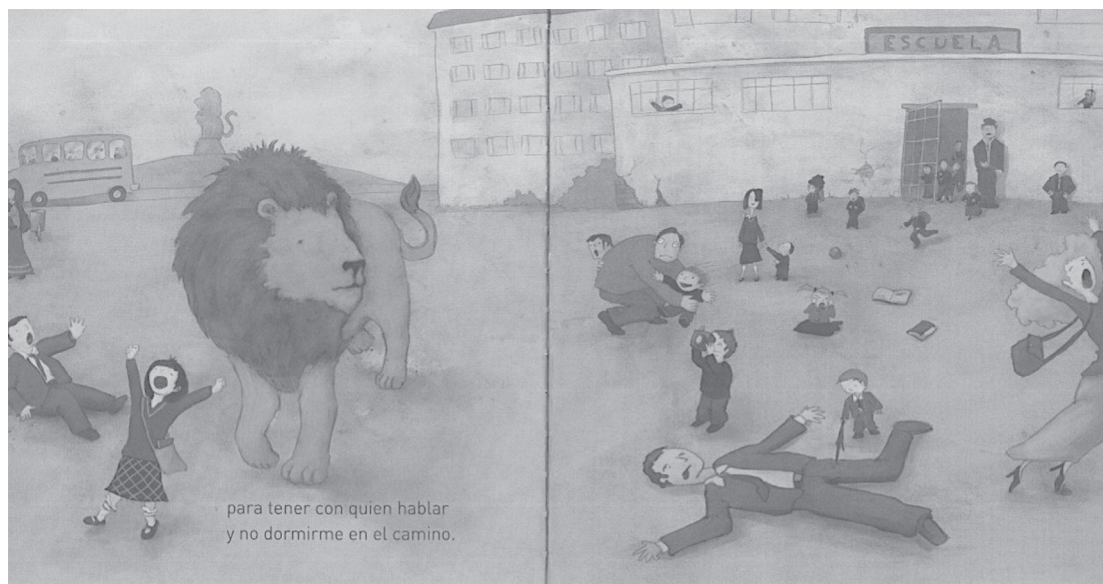


Figura 2. Mundo infantil vs. Mundo adulto.

Fuente: Buitrago y Yockteng (2008).

En segundo lugar, se observa cómo se entrecruzan la fantasía y la necesidad de protección. En este punto, cabe la pregunta: ¿Por qué un león? Aquí es necesario recordar que el león es “el símbolo del ‘señor natural’ o poseedor de la fuerza y del principio masculino” (Cirlot, 2006, p. 279); en esa medida la presencia del león evoca al padre como un ser protector que presta su compañía a la niña en su recorrido de vuelta a casa, como interlocutor, defensor y custodio. Dicha información se apoya en la actualización que hace el lector a medida que transita por las páginas del texto, la cual se da desde la portada (una niña que es abrazada por un ser corpulento y peludo, cuya cara se encuentra oculta. El gesto tematizado se presenta en términos de afecto), las páginas interiores (en las cuales aparecen huellas de un animal junto con huellas pequeñas de un ser humano, tematizan la idea de compañía), los

diferentes episodios, hasta el final del cuento con la fotografía del padre quien posee una abundante y rubia cabellera de manera análoga al león (Figura 3).

La niña se presenta aquí con apego a la figura paterna en busca de protección. Esta triple noción de padre como protector, compañía y ser afectuoso, configura un reclamo que se manifiesta como anhelo por el progenitor, del cual en la época actual, se espera algo más que autoridad o el rol tradicional de proveedor, sino también la de un dador y constructor de lazos afectivos. En consecuencia, la compañía y protección hacen posible que la niña pueda experimentar el camino de regreso a casa como algo divertido, en medio de sus circunstancias difíciles. Es la compañía del león la que da un nuevo sentido al trasegar de la niña por su experiencia personal de desamparo y responsabilidad.

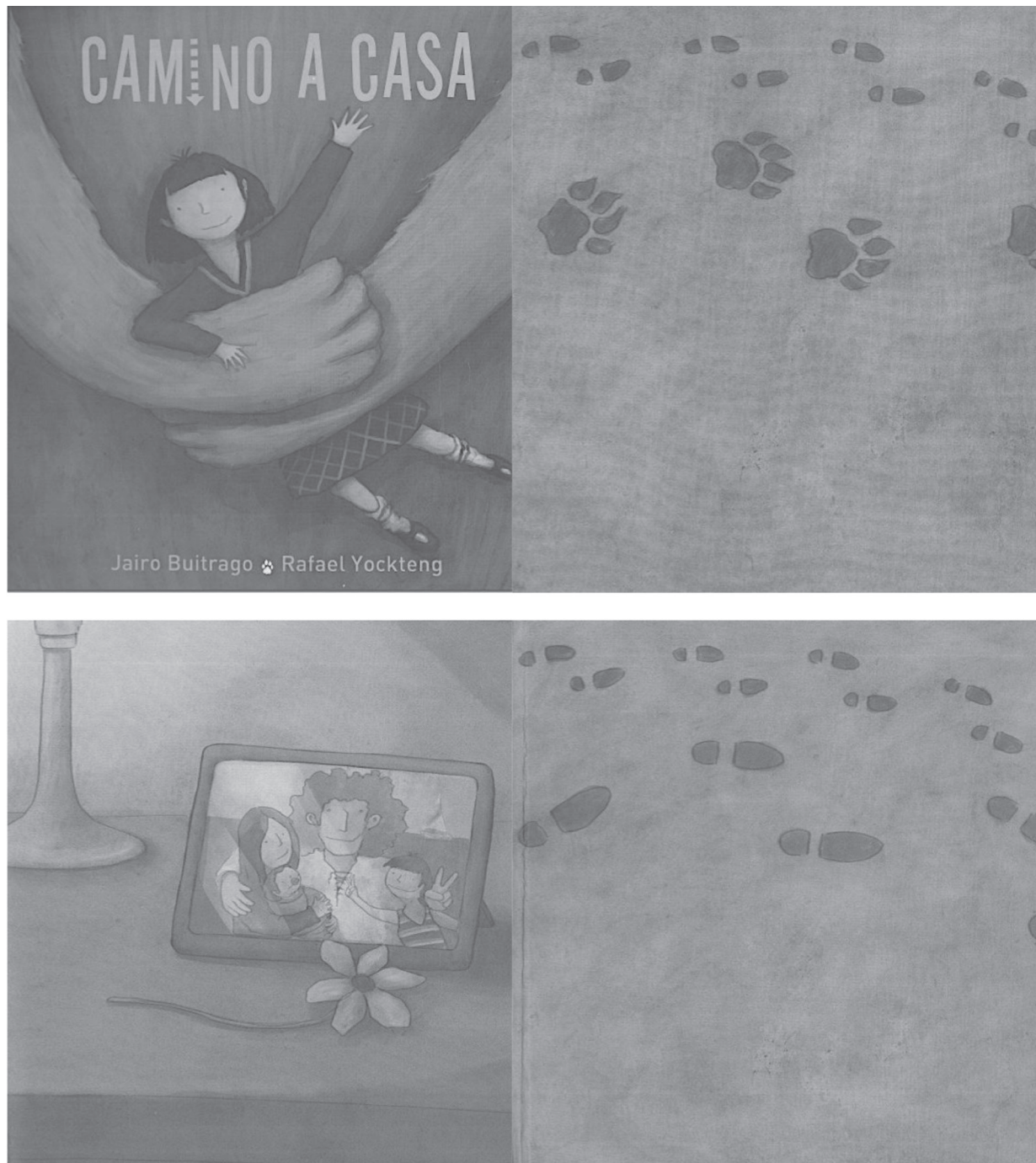


Figura 3. Actualización del sentido de protección y compañía a lo largo de la obra.
Fuente: Buitrago y Yockteng (2008).

El recorrido de la narración se caracteriza por ser lineal y sumativo; aspectos de la estructura narrativa que permiten al lector comprender con cierta facilidad la información que se le va presentando. Por tanto, el viaje se sitúa desde el punto de encuentro con el león a quien le lleva una flor y con quien se dirige a su lugar de vida en un barrio periférico. En este trayecto se aprecia a alguien que escarba en la basura, un vendedor callejero, una anciana que necesita ayuda y muchas casas agrietadas que acentúan la marginalidad y el abandono (Figura 4). Es un viaje de conocimiento humano y, sobre todo, social e histórico, porque es el recorrido hacia la realidad difícil de muchas personas que en silencio y anonimato padecen el sufrimiento causado por la guerra, la inequidad y la injusticia social.

Por donde león y niña van pasando, la escenografía toma color; ella todo el tiempo sonríe frente a la severidad de un mundo adulto. El recorrido es no sólo la entrada al mundo marginal geográfico en el

que vive la niña, sino la comprensión de la realidad adulta en la que se desenvuelve. Allí desempeña un rol cargado de responsabilidades –que posiblemente nadie visualiza–, las cuales se pueden conocer a través de este recorrido. Entonces, aunque la niña parece sentirse sola, abandonada a su dura realidad, la compañía que le ofrece el león, como sujeto que la puede proteger y cobijar, parece constituirse en un llamado a los adultos para que salgan de su indiferencia y reconozcan su papel frente a la infancia.

En tercer lugar, lo que hemos llamado *necesidad de memoria* es la conexión más profunda en la narración que evoca dos eventos importantes: el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán en 1948 (hay un pedestal para una escultura que lleva una placa que dice "1948"), y por otra parte, los desaparecidos de 1985 (en la penúltima página se presenta la imagen de una pila de periódicos viejos en la cual se destaca un titular: "Familias de desaparecidos en 1985")

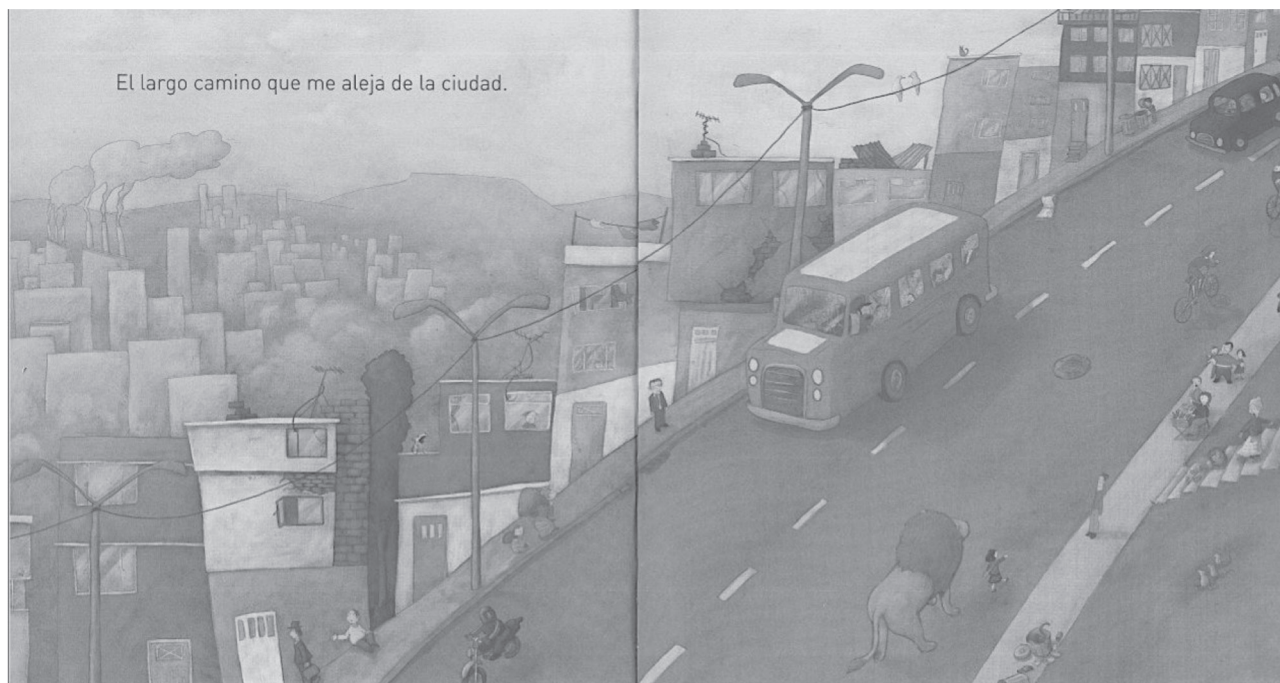


Figura 4. Recorrido hacia el barrio.

Fuente: Buitrago y Yockteng (2008).

(Figura 5). Lo histórico en el libro álbum deviene de estos dos eventos que postulan un marco amplio de violencia, desde la bipartidista hasta la de guerrillas. Este marco de violencia se particulariza en la realidad familiar de la niña, la cual hace referencia a las desapariciones forzadas de doce ciudadanos en el Palacio de Justicia en la década de 1980.

En el imaginario popular, el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán es el ataque profundo a la esperanza de las clases menos favorecidas, las cuales fijaron su fe en un caudillo que se comprometió a resolver su situación de inequidad. Este líder fue asesinado sin que se determinaran sus autores intelectuales, por lo cual este magnicidio no solo quedó en la impunidad sino que agudizó la polarización bipartidista del país. Después de la dictadura del general Rojas Pinilla se instauró el Frente Nacional con

el fin de atenuar la polarización entre uno y otro bando; sin embargo, no se resolvieron los conflictos sociales de base, no se desarrollaron políticas de fondo, solo se hicieron acuerdos entre las élites de los bandos para repartirse el poder por espacios iguales. De ese modo, existió un clima favorable para las nacientes guerrillas⁷, las cuales se alimentaron de la Guerra Fría y la Revolución cubana en donde predominaba el sueño de la izquierda de tomarse el poder por vía de las armas; entre las que se sitúa la del M-19.

Ahora, en cuanto a la referencia de los *desaparecidos* del Palacio de Justicia es necesario indicar que hay dos momentos en dichas acciones: una toma por un grupo subversivo y una retoma por las autoridades estatales. La toma fue realizada por el M-19, en noviembre 6 de 1985 y la posterior

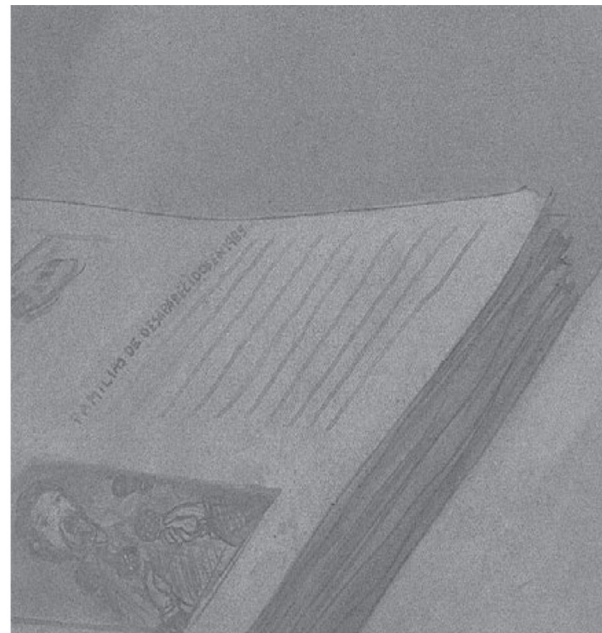


Figura 5. Eventos del marco histórico.

Fuente: Buitrago y Yockteng (2008).

7 No obstante, el consecuente desarrollo armado y la entrada del narcotráfico han influido para que el proyecto de las guerrillas haya perdido su peso político y su norte ideológico, y haya degenerado en intereses criminales. La respuesta ante la escalada subversiva fue la creación de grupos al margen de la ley con los mismos defectos. En esta respuesta participó un sector de la sociedad entre los que destacan políticos, empresarios e incluso militares.

retoma se hizo a sangre y fuego por parte de las autoridades, el 7 de noviembre del mismo año. Vale recordar que en oscuras circunstancias doce civiles fueron desaparecidos luego de haber sido sacados con vida del Palacio de Justicia por parte del ejército. Sobre ese particular las investigaciones no han llegado a una conclusión definitiva, aunque hay un general y un coronel condenados⁸ pese a la oposición de algunos sectores del mismo Estado. Por ello, la figura de los *desaparecidos* es la voz que se configura en los periódicos y que al mantenerse en la habitación de esta familia clama justicia por sus seres queridos.

En resumen, las injusticias judicial y política van de la mano de la injusticia social cuyos problemas no se han resuelto y quedan expresados como hechos manifiestos de la indiferencia estatal colombiana. Sumado a esta última aparece la indiferencia de la sociedad sobre la que el libro álbum llama la atención, que se configura como aquella que se sufre en la cotidianidad en la cual las personas se olvidan de sus semejantes y solo atienden su realidad particular. Una extraña combinación de resignación, permisividad, desazón y abulia.

El desplazamiento

Lo que permite reconocer las relaciones dentro de una familia es el rol que desempeña cada uno de sus integrantes; esto es tanto las expectativas, posición y conducta de sus miembros como sus actividades realizadas. El rol entonces se caracteriza por ser una actividad normativa, puesto que el sujeto y quienes lo rodean reconocen unos patrones de conducta específicos. Pero, ¿qué sucede cuando uno de estos roles está ausente? Y, más aun, ¿qué

pasa cuando la razón de esa ausencia se debe a la violencia?

Los conflictos violentos modifican la estructura de los roles sociales en la familia, lo que conlleva que los integrantes de dichos núcleos asuman nuevos roles y pierdan los antiguos; estos últimos, valga la aclaración, representan la “convención tradicional de la organización social de la familia”⁹. Justamente, en *Camino a casa* se hace uso del estereotipo de la familia patriarcal para intensificar el efecto de la ausencia de uno de sus miembros. Con la desaparición del padre se evidencia esa modificación y desplazamiento de roles, ya que los demás integrantes deben suplir su papel –entendido como educar a sus hijos, jugar con ellos, ser fuente de ingresos, entre otros–. Esto genera un conflicto para la madre y la niña, quienes deben desempeñarse en otros campos de acción y asumir otras cargas.

La madre por ejemplo, se enfrenta al hecho de *reemplazar el rol del padre* y asume tareas consideradas *tradicionalmente* como masculinas. Ahora es ella quien debe aportar el sustento diario; debe ser madre y trabajadora, es decir, se convierte en una madre cabeza de hogar. Este desplazamiento de los roles no solo impacta a la madre sino que hace que la niña modifique también su propio rol, pues debe asumir ahora el faltante en esa cadena: debe ser ella hija, hermana y madre a la vez. Además de cumplir con su papel como estudiante y hermana, recoge a su hermanito en la guardería, hace las compras, prepara la comida (Figura 6). Este desplazamiento de roles permite comprender la representación de la infancia desde la perspectiva de género. Es la mujer quien debe asumir estas funciones asociadas al cuidado del hogar; sin embargo, no por ello se desconoce que haya hombres quienes también se hayan visto obligados a cumplir con estos papeles.

8 El coronel retirado Edilberto Sánchez Rubiano, excomandante del B-2 del Ejército Nacional y el mayor (r) del Ejército, Óscar William Velásquez fueron condenados a 40 años por el Juzgado 52 de Conocimiento. Además, del general Jesús Armando Arias Cabrales, también fue condenado a una pena de 35 años de prisión. Por otra parte, el coronel Plazas Vega fue exonerado de los cargos por los cuales había sido condenado a 30 años en 2010. (*Semana*: “La parábola del coronel Edilberto Sánchez Rubiano”, del 16 de enero de 2016: <http://www.semana.com/nacion/articulo/caso-de-coronel-encarna-justicia-transicional/456789-3>)

9 Cabe anotar que en ningún momento se están validando los roles de una familia patriarcal, solo se está describiendo la relación que suscita la pérdida de un integrante de una familia nuclearmente constituida y que, a causa de la violencia, se convierte en monoparental.

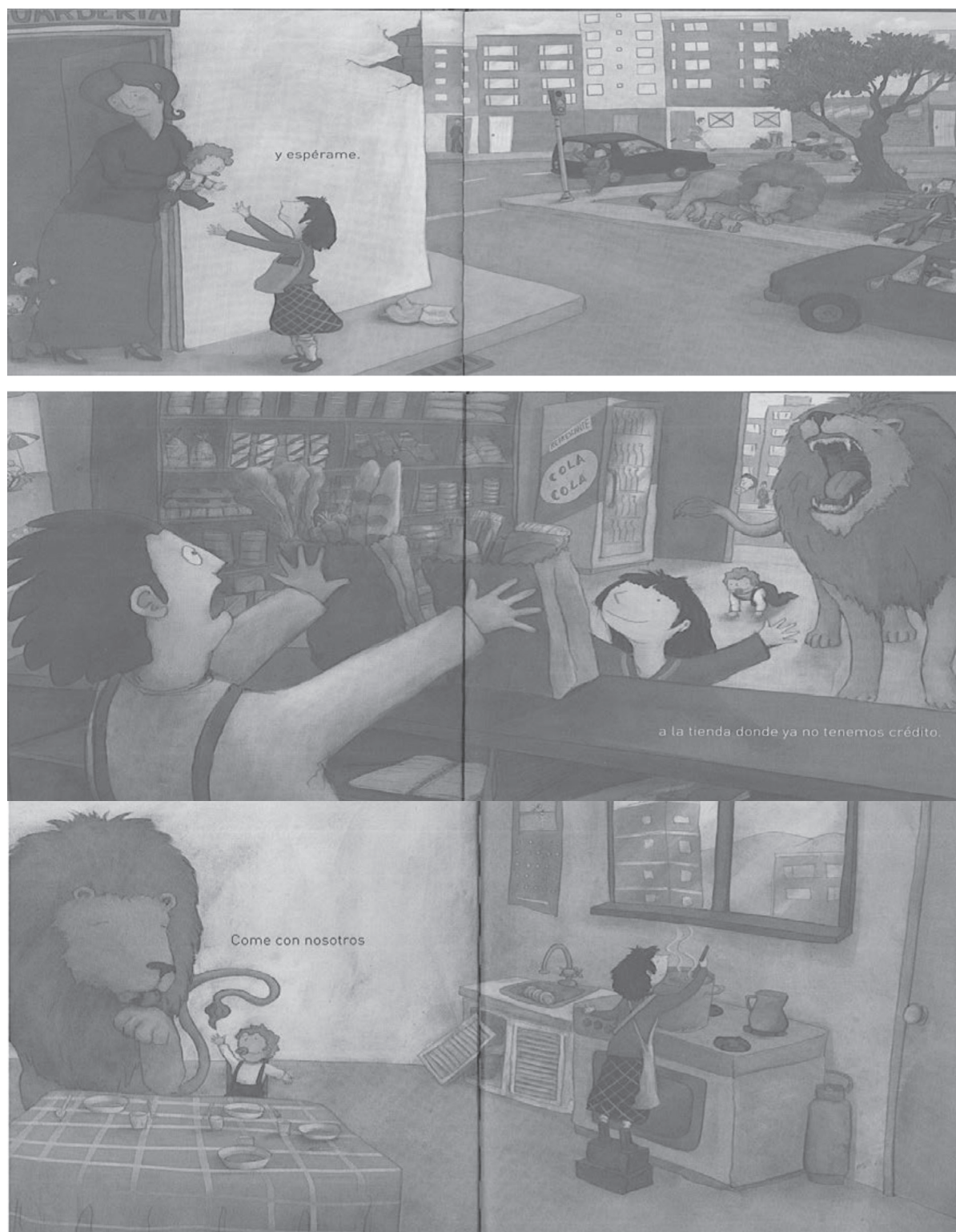


Figura 6. Cambio de roles.

Fuente: Buitrago y Yockteng (2008).

Adicionalmente, en la narración se logra reconocer otro elemento sustancial que actúa como evidencia de ese desplazamiento al que alude la obra, este es el *estatus*. Dicho aspecto es entendido como propio de las relaciones de familia que refleja el valor inherente al papel que cumple un individuo en una comunidad; puede interpretarse como una expectativa recíproca de conducta entre dos o más personas y se asocia con el reconocimiento y el prestigio social en cuanto está estrictamente relacionado con las estructuras de poder.

Así, la familia, en cuanto institución, posee unas reglas de interacción social que se ven alteradas cuando es afectada por el conflicto. Las familias víctimas de la violencia en esa interacción social son excluidas en la medida en que quienes

conforman este núcleo padecen la reducción de sus oportunidades: acceder a un trabajo, tener una vivienda propia, poseer mejores condiciones socioeconómicas, entre otras. En *Camino a casa* se visualiza el desplazamiento de ese *estatus*: la familia vive en una casa pobre –no hay ninguna comodidad para sus residentes, hay puertas desvencijadas, retazos en las cobijas, tres personas durmiendo en la misma cama, etc. (Figura 7)–.

La casa en la que habitan probablemente es arrendada ya que las imágenes no muestran indicios de un sentido de apropiación o pertenencia del espacio. Pese a que la madre trabaja, las dificultades económicas persisten; no gana suficiente dinero y por eso debe recurrir al *fiado* en la tienda como estrategia crediticia de sobrevivencia y así afrontar las angustias diarias (Figura 6).

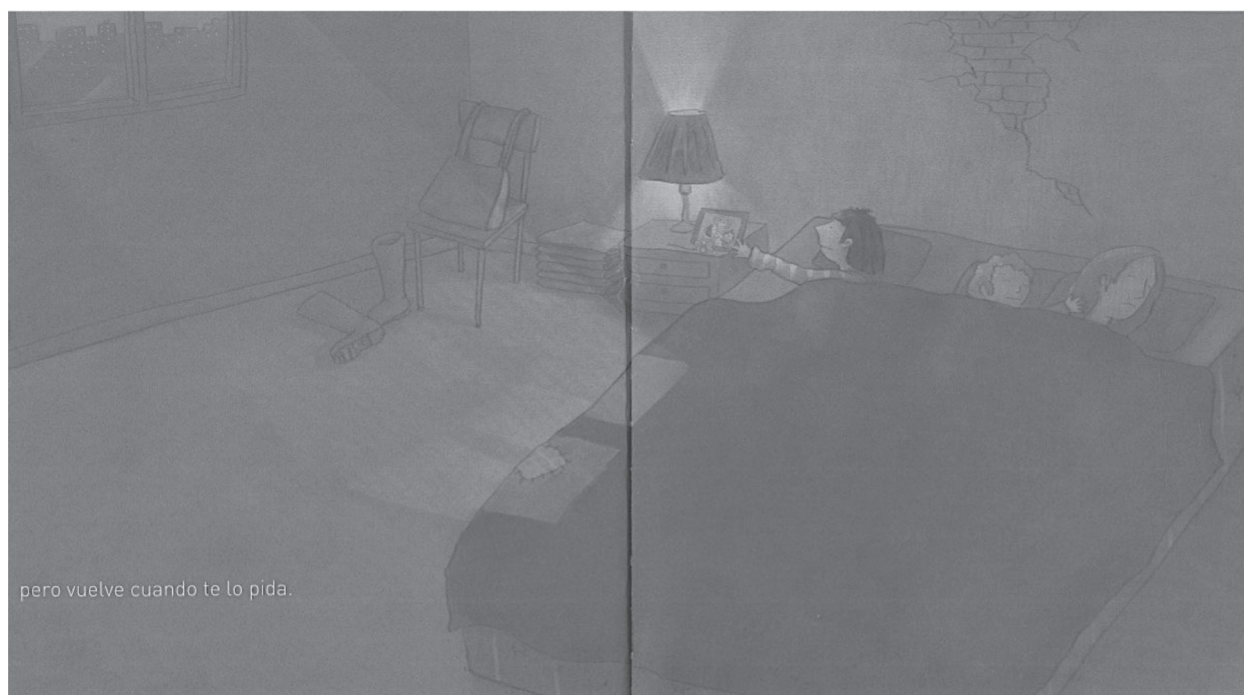


Figura 7. Desplazamiento como cambio de *estatus*.

Fuente: Buitrago y Yockteng (2008).

Este desplazamiento, tanto en los roles de los integrantes de la familia como en el cambio de *estatus*, da cuenta entonces de las situaciones adversas a las cuales deben enfrentarse las víctimas del conflicto armado. En este caso, se infiere que era el padre quien proveía el sustento económico a la familia, pero al haber sido desaparecido se han alterado las dinámicas de este núcleo familiar. Ahora quienes perviven deben afrontar solos el sufrimiento por la pérdida de su ser querido, la falta de oportunidades económicas que ello conlleva, así como la marginación de las políticas fundamentales de la agenda nacional. En ese sentido la producción de este libro álbum resulta ser un bálsamo frente al dolor de la pérdida, el abandono, el desplazamiento y la creciente indiferencia. Incluso, más que un aliciente es una manera de presentar poéticamente la entereza frente a la adversidad; no solo de la familia que debe continuar con la vida, sino de los niños y niñas que asumen nuevos roles.

CONSIDERACIONES FINALES

La familia que se presenta en *Camino a casa* se constituye en una metáfora del impacto de la violencia en Colombia desde dos vías: los cambios en la representación de la infancia y las implicaciones para la construcción de memoria histórica. En cuanto al primer elemento, esta microsociedad evidencia dichos cambios a través del afrontamiento de nuevos roles y conductas a causa de la guerra. La infancia entonces no se representa como un periodo feliz en el cual se vive a plenitud el derecho a ser niño, sino que ahora se entiende como un momento para la construcción de un niño-adulto que debe responder ante las necesidades implacables de una sociedad que sigue su curso de manera indiferente ante la desaparición de un ser querido.

En cuanto al segundo elemento, es clave destacar que uno de los factores que posibilita la construcción de memoria histórica es la *poetización* de la desaparición forzada. Cabe aquí resaltar que la

narración aprovecha el libro álbum como género de la literatura infantil, el cual favorece el desarrollo narrativo a través de las imágenes visuales, para que los lectores lo recorran como una historia fantástica en la que la compañía del rey de la selva otorga a la niña popularidad, tranquilidad y alegría frente a la adversidad. Mientras que para otros, ese recurso fantástico devuelve la mirada sobre la realidad del abandono, soledad y sufrimiento de las víctimas de la violencia. Así, se puede afirmar que con el libro álbum se recurre a lo lúdico e imaginativo de este género, por lo que algunos niños y niñas encontrarán una historia que les entretiene y divierte, al tiempo que otros indagarán por las referencias históricas y sociales que narran la experiencia dolorosa de las víctimas.

En línea con la metáfora ya expresada, el desconocimiento del paradero del padre en este libro álbum es análogo al dolor del país, luego de una historia signada por la violencia. Si bien es cierto, los muertos son el cuerpo material de la destrucción, cuando se habla de la desaparición no hay dicha prueba tangible y es muy difícil confrontar la pérdida, lo cual hace que en las víctimas se cree una grieta, una herida que no sana, una herida constante. Tanto en lo que se narra en *Camino a casa* como en la realidad del país estas heridas o grietas son el resultado de la aplicación de fuerzas por parte de grupos armados y el Estado que causan la separación de dos elementos: el padre con su familia, la realidad colombiana con sus víctimas y su pasado. Esto evidencia el daño, la fractura, el descuido, enfermedad, abandono.

La violencia ha hecho de Colombia una sociedad enferma cuyos síntomas se dan en la historia de la desaparición, por cuanto este país no ha podido hacer su duelo, no tiene un cuerpo que enterrar, razón por la cual nuestro pasado violento sigue ahí imprevisible y doloroso, pero con una marca visible: una herida, una grieta.

Al tener el cuerpo se descansa, pero en este caso está la incertidumbre. No se ha visto su cuerpo. Las víctimas deben decidir cuándo abandonan la

esperanza de un retorno. Si optan por la idea de que la persona desaparecida está muerta, tendrán el sentimiento de haberla traicionado o haberla matado ellos mismos. Y si por lealtad se comportan como si estuviera viva se niega la pérdida. Este dilema es la paradoja que desestabiliza a los familiares [...]. La inestabilidad y la incertidumbre se convierten en realidades permanentes que caracterizan la existencia cotidiana “normal” de la familia. (Becker y Wevermann, 2008, p. 93-94)

Entonces, al mirar el título *Camino a casa* y el desarrollo de la historia se alude a la noción del retorno como un símbolo de esperanza; el suceso que está por venir (el regreso del padre cuando su rol es requerido), del cual depende el conjunto de acciones de los protagonistas de esta historia, y que no solo son propios de los personajes del libro álbum, sino de las voces de una sociedad agobiada que por allí transitan. No es un fenómeno cíclico, aunque así pareciera o quieran creer dichos personajes. La realidad de los hechos es que no se va a poder retornar al calor del hogar y de padre, sino que la fantasía permite la sanación psicológica que posibilita mantenerse sonriente, en actitud de resiliencia.

En resumen, la forma enunciativa de este libro álbum conecta dos puntos de la realidad externa referida (los hechos históricos señalados como voces indiciales) a través de una mirada ficcional. Dicha realidad transcurre desde los sucesos del 9 de abril hasta los desaparecidos del Palacio de Justicia mediante la construcción de voces indiciales o explícitas, entre cuyos puntos el lector aporta las voces de su interpretación, que hemos denominado *subtexto*. A partir de esta comprensión de la escritura y la forma como se enuncia el mundo ficcional, se asume la continuidad entre la violencia misma de los años 1940 con la de los años 1980.

En ese sentido, la estructura del libro álbum facilita la linealidad de la narración a través de pequeños episodios que dejan ver las grandes luchas cotidianas de una familia por sobrevivir en medio de la adversidad. Entre ellos: la lucha de una niña para abrirse paso y recorrer un barrio marginal hasta llegar a su casa, atravesando los riesgos que esto implica, más aun cuando tiene que hacerse cargo de su hermanito; la lucha por la supervivencia alimentaria cuando no tienen con qué pagar en la tienda; la lucha por cocinar para la familia; la lucha de la madre que como cabeza de hogar tiene que dejar a sus hijos solos y trabajar. Estos son, en últimas, retos que plantea la existencia, que no conduelen a nadie y claman por alguien que sirva de bastión y apoyo, de ese modo, aparece el anhelo melancólico por el padre que se fue, pero también el reclamo por el abandono en el que se encuentran quienes sufren estas pérdidas que los deja a merced de una sociedad indiferente y, en especial, de un Estado débil e ineficaz.

La linealidad pone de manifiesto que el problema no es nuevo, sino que ha hecho carrera a lo largo de nuestra historia patria, una historia cuyas acciones más que heroicas y épicas son las de la lucha por la vida cotidiana. Esos héroes y heroínas no son reconocidos por la historia y claman por estar en su memoria, e incluso más que eso, que su verdad sea reconocida y tenga una validez cierta y humana.

Por tanto, Buitrago y Yockteng (2008) presentan entonces una parte de la historia (realidad externa referida) en la cual, tal como se mencionaba en el epígrafe de Benjamin, “siempre ha estado ausente una parte de la verdad” y pretende darle voz a “los vencidos, a los que desaparecieron”, pero que en esta oportunidad, sí dejaron rastro a través de la escritura, como huellas de león, como huellas de niños, como cicatrices que aún no sanan y son las grietas de nuestra memoria nacional.

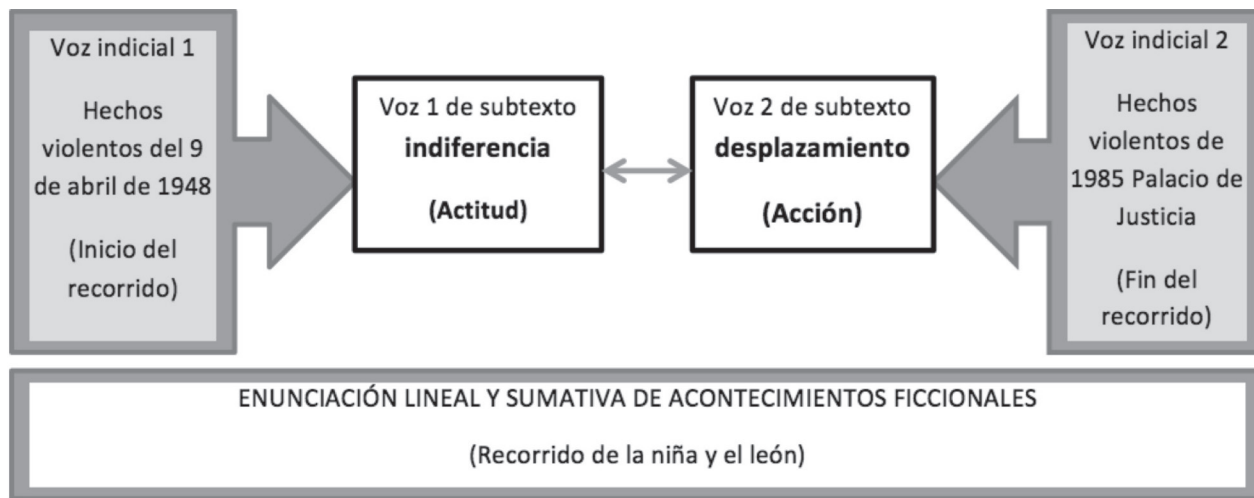


Figura 8. Enunciaci3n lineal y sumativa de acontecimientos

Fuente: elaboraci3n propia.

RECONOCIMIENTOS

Este art3culo se deriva de las discusiones de la investigaci3n titulada *La novela gr3fica en Colombia* desarrollado durante el a3o 2015 en el Instituto Caro y Cuervo y el trabajo de formaci3n docente, durante el mismo periodo, en el contexto del seminario de *An3lisis del discurso* de la Maestr3a en Pedagog3a de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco Jos3 de Caldas.

REFERENCIAS

Asociaci3n de Familiares de Detenidos Desaparecidos (ASFADDES) (2003). *Colombia: veinte a3os de historia y lucha*. Bogot3: Tercera Prensa.

Becker, D. y Weyermann, B. (2006). *G3nero, transformaci3n de conflictos y enfoque psicosocial*. COSUDE.

Buitrago, J. y Yockteng, R. (2008). *Camino a casa*. M3xico: Fondo de Cultura Econ3mica.

Castillo, A. y Su3rez, A.Y. (2012). Camino a casa de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng: una lectura polif3nica. En: *Memorias Jalla Colombia. X Jornadas Andinas de Literatura Latinoamericana*. Cali: Universidad del Valle.

Cirlot, J. (2006). *Diccionario de s3mbolos*. Barcelona: Editorial Siruela.

Chiuminatto, M. (2011). Relaciones texto-imagen en el libro 3lbum. *Revista Universum*, 1(26), 59-77.

D3az, F. (2007). *Leer y mirar el libro 3lbum: ¿un g3nero en construcci3n?* Bogot3: Norma.

Otero, D. (2007). *Las cifras del conflicto colombiano*. Bogot3: Ediciones Punto de Encuentro.

Ram3rez, L. (2007). *Comunicaci3n y discurso: la perspectiva polif3nica en los discursos literario, cotidiano y cient3fico*. Bogot3: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ram3rez, L. (2015). *Las alternativas para entender los textos*. Sin publicar.



¿Cómo leer libros voladores? Tres recomendaciones del *Decálogo de la "buena lectura" audiovisual*

How to read flying books? Three recommendations of the *Commandments of the audiovisual "good reading"*

Diana Patricia Romero Alba¹, Mauricio Alexander Roa Gerena²

Para citar este artículo: Romero, D. P. y Roa, M. A. (2015). ¿Cómo leer libros voladores? Tres recomendaciones del *Decálogo de la "buena lectura" audiovisual*. *Enunciación*, 20(2), pp. 236-247.

Recibido: 23-mayo-2015 / **Aprobado:** 28-julio-2015

Resumen

Este artículo es resultado del trabajo de investigación desarrollado en la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Su contenido presenta el esbozo de un modelo para leer de manera crítica y propositiva el film *Los fantásticos libros voladores del señor Morris Lessmore*. Luego de un rastreo teórico y a partir de los datos obtenidos en el proceso de investigación, se propone un decálogo de la "buena lectura del texto audiovisual", con el ánimo de plantear herramientas para entender los mensajes audiovisuales en la escuela. En esta contribución académica presentamos las tres primeras recomendaciones del *Decálogo*, en las que el lector puede cotejar la fuerza y magnitud de la investigación, cuya conclusión más cercana es que leer un texto audiovisual conserva múltiples rasgos de semejanza con la lectura literaria.

Palabras clave: texto fílmico, semiología, semiótica, *studium*, *punctum*.

Abstract

This article is the result of the research project carried out in the Mother Language Education Master's program, at Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Its content presents the outline of a model to read the film *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore* in a critical and proactive way. After a theoretical research and based on the data obtained in the research process, a *Decalogue of "good reading of the audiovisual text"* is proposed, with the aim of raising tools to understand media messages in school. In this scholarly contribution we present the first three recommendations of the *Decalogue*, in which the reader can compare the strength and extent of the investigation. The nearest conclusion is that reading an audiovisual text retains many features of resemblance to the literary reading.

Keywords: film texts, semiotics, semiology, *studium*, *punctum*.

- 1 Profesora de lenguaje en la Institución Educativa Distrital (IED) INEM de Kennedy. Licenciada en lingüística y literatura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Estudiante de Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: alunanun@yahoo.com.mx
- 2 Formador de formadores a nivel nacional y tutor virtual en colaboración con la Universidad Nacional de Colombia y el Ministerio de Educación. Licenciado en lingüística y literatura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Estudiante de Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: mauricioroagerena@yahoo.com.mx

CLAQUETA

Primer rollo, escena primera, toma número uno. Nos gustaría utilizar esta pizarra para recitar el contenido general de este trabajo. La hemos omitido a lo largo de todos los demás capítulos, pues nos parece innecesario para el gran público lector, para quien estos tecnicismos del montaje general pueden resultar irritantes. Antes de cada grabación de una película, es necesario que alguien "cante la claqueta", de forma que cuando se esté editando el material exista un registro permanente del orden cronológico de las diversas cintas. Preferimos contarle al lector acá lo que contiene todo el cuerpo de esta tesis de maestría, para no llenarlo de formas nemotécnicas que puedan perjudicar su gozo, en la continuidad que implica la relación entre la escritura y la lectura de textos cinematográficos y otros tantos textos, incluidos, desde luego, los literarios.

Se trata del esbozo de un modelo de lectura de textos fílmicos, al que hemos llegado luego de un arduo trabajo de investigación educativa. Pero también de una pieza viva, capaz de volar y de hacer volar otros organismos legibles. Por lo cual no podemos decir cómo leerlo. Presentamos acá un extracto del fuerte de la propuesta: el segundo capítulo (*Decálogo de la "buena" lectura audiovisual*): diez pasos, diez consejos, diez alternativas, incluso diez modelos contenidos en un modelo general de lectura de piezas audiovisuales en la escuela, desarrollado a partir de nuestra experiencia comprensiva de *Los fantásticos libros voladores del señor Morris Lessmore* (Joyce y Oldenburg, 2012) como maestros de lengua materna en Bogotá. Con todo, el lector es quien finalmente lo echará a rodar, le hará atravesar el firmamento. Dirige, junto con nosotros, cada escena. Su lectura cobra una especial importancia en los educadores de lengua materna, quienes podrán advertir en estos tres capítulos escogidos las posibilidades pedagógicas surgidas de estas recomendaciones sobre la escogencia, el análisis del sonido y la identificación de inconscientes

cinematográficos del material audiovisual en la escuela. Son alternativas surgidas de la reflexión y la crítica magisterial ante las múltiples tribulaciones del quehacer docente, en tiempos de sobresaturación televisiva, virtual y audiovisual. Alternativas de lectura, alternativas didácticas, alternativas de vida. Por el momento, no podemos evitar la tentación: es un sitio común, un estereotipo. Pero a todos nos gusta. A todos nos fascina. Decir: "luces, cámara, acción".

Tres recomendaciones del Decálogo de la "buena" lectura audiovisual

Abordarás cada crítica como un pequeño trabajo de creación.

Fernando Lara

Primera recomendación: la línea y el punto

Los fantásticos libros voladores del señor Morris Lessmore, de William Joyce y Brandon Oldenburg, cuenta la historia de un escritor que luego de ser arrastrado por un huracán, similar al Katrina, puede volar sin las limitaciones de la gravedad y sin la fricción del viento, convirtiéndose en lector. El video resultó ganador del Óscar a mejor animación en 2012 y abarca un récord impresionante de páginas en red que lo comentan, analizan, resumen e, incluso, cuelgan, para ser visto allí mismo: para el 30 de noviembre de 2015, el motor de búsqueda de Google arroja 37.400 registros asociados.

Luego de cerca de tres años de su primer estreno, es inestimable el creciente interés generado en las academias, en las escuelas y, en general, en todos los lectores, ilustradores, escritores, librerías, editores, músicos, estudiantes, maestros, bibliófilos y demás amantes de la cultura del libro. El así llamado "fenómeno Morris" es un elogio del universo "que otros llaman Biblioteca" (Borges, 2000), ese espacio tan parecido al paraíso, de infinitos anaqueles hexagonales, multiforme

y ubicuo. Los libros ponen alas en cualquier joroba.

Morris causa cada vez mayor revuelo. Y también toda una revolución del cosmos que habita un libro: la editorial Alfaguara publicó en 2014 la versión literaria que Joyce le dedica a su mujer (q.e.p.d.), acompañada de las ilustraciones de Oldenburg. Esta publicación tiene una tradicional confección litográfica y, además, una compleja trama de vínculos entre el libro impreso, el libro virtual y el universo del cine.

El *fantástico libro volador* no se basa, sin embargo, en la película. Establece una mediación multimodal –término propio de nuestra era informática–: la animación se complementa con la versión impresa y la impresa con la fílmica, que es un homenaje al “cine mudo”, por lo que puede decirse que resulta complementaria, alternativa, si se quiere, la presencia del texto literario. “Si bien la imagen, como cualquier otra, es una inducción a mirar –escribe Susan Sontag (2003, p. 17)–, el pie [la voz en *off*, en este caso; la “leyenda”, en el otro] reitera, las más de las veces, la patente dificultad de hacerlo”.

El libro es una invitación a mirar o, dicho de otra forma, ofrece una nueva mirada. Podemos interactuar con las secuencias, no solo devolviéndolas o adelantándolas, acercándolas, alejándolas, sino además ampliando su marco de referencia bidimensional o tridimensional –con la aplicación de *realidad aumentada*– a un marco hologramático. Una pieza fílmica adaptada para funcionar como un asombroso juguete posmoderno, como un videojuego que se despliega, literalmente, al abrir las hojas del libro. Un cuento corto, que, como todo lo bueno que hay en la efímera vida humana, quisiéramos contar mil veces.

Seguir todas sus señales, todas sus relaciones, sus vínculos, es un acto creativo. El caso del *Señor Morris* es una de esas piezas que motiva el análisis más minucioso, que no se blinda ni se acoraza, pero que al mismo tiempo cierra el espectro de su campo interpretativo. Encierra una

gran carga significativa en pequeños detalles, casi como invitación a detener la secuencia, a ampliarla y empezar a reconocer las pistas inmersas en eso que han dado el llamar “lenguaje cinematográfico”, que viene siendo algo así como el código de sus posibilidades. Pero cualquier *alfabeta audiovisual* puede ir descubriendo por sí mismo las riquezas técnicas, conceptuales y artísticas que hacen posible su vuelo. Al fin y al cabo, decía William Blake (1982), “la perfección está en el detalle”.

Cada quien puede analizarlo a su manera. La nuestra ha terminado por convertirse en materia de investigación. Un huevo antropomórfico, “el libro [que] era un hombre amable”, aparece en el momento en que el señor *Morris Lessmore* pierde sus esperanzas, su color, al contemplar los escombros que ha dejado el siniestro, “e insta a seguirlo”. Desde entonces, no deja de acompañarlo. Lo despierta en la mañana, lo guía, lo orienta. Lo disciplina.

No sabía qué hacer ni qué camino tomar. Así que comenzó a vagar. Y vagar. Luego un poco de feliz casualidad llegó a sus manos. En lugar de mirar hacia abajo, como se había convertido en su hábito, el señor *Morris Lessmore* miró hacia arriba.

La forma en que mira, la forma en que piensa, la forma en que asume la existencia adquiere la imagen de Humpty Dumpty: el deseo de llegar a ser, la aspiración permanente del mejoramiento, de la transformación misteriosa que representa un huevo haciendo equilibrio frente al abismo. Entre las múltiples analogías que encontramos en este simbolismo, la más cercana no deja de ser la de la educación, aunque la analogía pueda aplicarse a muchos otros ámbitos.

“Cuando el Espíritu se desvanece, aparece la forma”, escribe Bukowski (2014). Vivimos el oca-so del espíritu, un tiempo de extrema materialización de la vida en un mundo intercambiable por papeles, y como el papel puede quemarse, un mundo en destrucción. Los múltiples desastres naturales, las repercusiones de nuestras guerras

y lo enfermizo de nuestros diversos sistemas (económico, social, cultural) remueven nuestro más íntimo sentido de resiliencia. No solo para sobrepuestos al siniestro, a las múltiples tragedias de la cotidianidad, sino para modificar definitivamente nuestras maneras de vivir en el mundo.

Encontrar este texto audiovisual, esta pieza fílmica, este galardonado ejemplo del séptimo arte, ha orientado por completo este trabajo, porque nos ha demostrado que existe una buena forma de enseñar, desenmascarando todas aquellas pésimas estrategias y terribles "puestas en escena" que nos hacen perder "tiempo de estudio yendo a la escuela" (Shaw, 2012). Esa buena forma de enseñar es una versión ideal de una buena forma de aprender.

Resulta indispensable aprender a escoger el material fílmico que llevamos a la escuela.

Para explicar el modo en que llegó a nuestras manos esta *feliz casualidad*, nos referiremos a dos conceptos de la semiótica que Roland Barthes (1990) utiliza para hablar de la fotografía: el estudio (o *studium*) y el punto (o *punctum*). *Estudiar* la fotografía, dice, significa barrer con la mirada una serie de revelados, hasta encontrar una de tantas fotos, especialmente interesante por la forma en que *punza*. Hay un punto *irritante*, localizable en el plano de su composición. Es una transposición de los conceptos del *Curso de Lingüística General*, del ginebrino Ferdinand de Saussure (o de sus estudiantes): *paradigma* y *sintagma*. Con el primero se alude a las opciones de combinación de ciertos elementos lingüísticos; con el segundo, a las elecciones tomadas. *Cine*, *vine* y *mine* son opciones cuya arte combinatoria se localiza en la variación del primer elemento. Para hacer entendible la analogía, que se refiere a una forma estructural de entender los fenómenos del mundo, veamos algunos ejemplos. El menú en un restaurante representa el estudio o el paradigma de opciones, mientras que el plato que se solicita representa el sintagma. Se ha escogido debido a un punto en especial de su variación. Tal vez el tipo de

carne, el tipo de ensalada o el postre. En el ajedrez hay un *paradigma* de jugadas posibles, pero, una vez movida una de las piezas del juego, se ha generado un *sintagma*, una nueva situación, un nuevo estado del juego (De Saussure, 1945 citado por Amar 2000). Solo con un movimiento puede haber jaque mate.

Parece un asunto sencillo, pero al trasponer estos conceptos al universo del *cine*, las opciones paradigmáticas, el estudio, abarca los más extensos listados de carteleras, programaciones, filmografías disponibles en internet, colecciones personales. Hay mucho que ver y muy poco que mirar.

Las propuestas pedagógicas que sugieren el uso de material audiovisual han representado un filtro indispensable, no solo por las recomendaciones para su buen uso, sino por el acierto de sus recomendaciones.

Con todo, no hay forma única de encontrar un buen film y en ocasiones ni el mejor método nos ayuda a evadir una mala elección en la sala de estrenos. En este caso, las líneas de investigación, los filtros de búsqueda, los materiales y herramientas de las bibliotecas y los salones coinciden en algo: para la enseñanza de la lengua materna resulta indispensable curar el quebrado puente entre las películas y los libros. Algunos eslóganes culturales como "apaga la televisión, prende un libro", "menos *face* y más *book*" encarnan una mirada apocalíptica de estos medios de comunicación. La nuestra es, en cambio, una mirada integrada, holística, aunque surja de cáscaras de huevo. Un buen video que nos inspira la lectura de otros videos, otros libros, otros textos es, siempre, una buena elección, un buen sintagma, un elemento indispensable.

La enseñanza de la lengua materna mediante el uso de material audiovisual: esa es la línea. El video de la lectura: ese es el punto. Un punto que proyecta nuevas líneas. Un punto en el que resulta útil –sobre todo– el consejo de Cavafis (1968):

Cuando emprendas tu viaje a Ítaca
pide que el camino sea largo,
lleno de aventuras, lleno de experiencias.
No temas a los lestrigones ni a los cíclopes
ni al colérico Poseidón,
seres tales jamás hallarás en tu camino,
si tu pensar es elevado, si selecta
es la emoción que toca tu espíritu y tu cuerpo.
Ni a los lestrigones ni a los cíclopes
ni al salvaje Poseidón encontrarás,
si no los llevas dentro de tu alma,
si no los yergue tu alma ante ti.
Ten siempre a Ítaca en tu mente.
Llegar allí es tu destino.
Mas no apresures nunca el viaje.

Segunda recomendación: el sonido

Algunas veces la imagen sigue al sonido y representa un papel secundario y no viceversa. El sonido es algo más que una simple ilustración de lo que está sucediendo en la pantalla.

Andrei Tarkovsky

Así como hay, según Kant, un verdadero abismo de la razón que consiste en la petición de un fundamento último e incondicionado de todas las cosas, así también hay un verdadero abismo de la Acción, que consiste en la exigencia de una entrega total a la causa absoluta y concibe toda duda y toda crítica como traición o como agresión. (Zuleta, 1980, p. 2).

El imperativo categórico que indica el albur de buscar todas las razones en un único principio razonable, lleva a buscar un libro del que pudiesen surgir todas las demás obras. Hay quienes ponderan el *Corpus Hermeticum* o *Kibalión* (Trismegisto, 1998). Uno de los principios del *Kibalión* dice que "el universo es mente".

En el campo de la semiótica es común la alegoría que conlleva la pregunta: si un árbol se cae en medio del bosque y nadie lo escucha, ¿el

árbol se cayó? Sin intérprete, la realidad significativa se quiebra. Los hechos objetivos dependen de los hechos mentales. Estos no dependen de nosotros: somos nosotros quienes nos inscribimos en la conciencia, pero el suceso puede llegar a nosotros o no. Peirce (1974) lo resume así: "el ser humano, en sí mismo, es un signo".

El segundo principio del *Corpus* dice que "el universo es ritmo". La *teoría de las cuerdas y las realidades múltiples* (Capra, 1983) concuerda en concebir una realidad originada por las vibraciones de una conciencia armoniosa. Estamos formados por átomos compuestos de vacío, se afirma, de modo que las partículas subatómicas más diminutas existen solo en la medida en que se desarrolla la composición de una partitura orquestal del orden de la realidad.

Lo que nos lleva a decir desde otra postura semiótica que el árbol, en efecto, se cayó. Una semiología musical nos lleva a pensar que, pese a todo, esta afectación en los ritmos propios del planeta, tan diminuta como el vuelo de una mariposa o tan sorda como la caída de un árbol solitario puede generar una tempestad, una ruptura o algún estrépito en el extremo opuesto de donde se origina, como la luz de esas estrellas muertas que aún nos llega en las noches más transparentes.

Sotto voce, forte subito, esforzando, mezzo-forte, pianissimo. Una misma melodía que abre y cierra, con movimientos, variaciones, deformaciones. Punto de carencia, punto de ignición, punto de trascendencia (Goyes Narváez, 2008). Oscuro, claroscuro, tenue, muy tenue. Inicio, nudo, desenlace. Es el silbido característico del señor Morris Lessmore, en la primera escena; las notas que escucha al entrar en la biblioteca, provenientes de un piano, en otra; el entrenamiento de la alfabetización, la disciplina de la escritura, el sereno trabajo diario entre los anaqueles, el envejecimiento, el vuelo y revuelo del señor Morris, siempre acompañado de ese "hombre que era un libro", Humpty Dumpty.

The image shows a musical score for the song 'Humpty Dumpty' in 6/8 time. The melody is written on a single staff with a treble clef. The lyrics are: 'Hump - ty Dump - ty sat on the wall, Hump - ty Dump - ty had a great fall. All the king's hor - ses and all the king's men could - n't put Hump - ty to - geth - er a - gain.' Above the melody, there are guitar chord symbols: G, D7, G, D7, G, C, G, C, E7, Am, Am9, D7, G.

Figura 1. Partitura musical de Humpty Dumpty.

Fuente: <http://kiboomukidsongs.com/humpty-dumpty-sheet-music/>

The image shows a page from a children's book. On the left side, there is a cartoon illustration of a smiling, anthropomorphic weasel wearing a hat and a vest. On the right side, the title 'Pop! Goes the Weasel' is written above a musical score. The score consists of four staves of music in 6/8 time. Below the book page, there is a graphic of a piano keyboard with several keys highlighted in grey, indicating the notes for the song. A small gear icon is visible in the bottom right corner of the keyboard graphic.

Figura 2. "Pop Goes the Weasel".

Fuente: *Los fantásticos libros voladores del señor Lessmore Morris* (Joyce y Oldenburg, 2012).

"[...] Que era un libro". Al pasar y devolver las páginas se crea el efecto de movimiento dentro de la empastadura medio abierta de un volumen, creando el efecto de la animación, simulador de la realidad, a partir de láminas gráficas secuenciadas. Las hojas se recorren en las notas digitales de un piano.

Una de las características primordiales del video del señor Morris es la música de fondo. Es, casi, como si la imagen surgiera del ensueño de la melodía.

Las mejores piezas del cine mudo acentuaban la selección musical. Hay una famosa anécdota de uno de los primeros cineastas de nuestro tiempo, Méliés: la presentación de un proyecto cinematográfico con una orquesta tocando en vivo y en directo, algo impensable hoy en día (Feldman, 1990, p. 27).

La primera lectura sugerida es de carácter musical. El señor Morris encuentra un instrumento musical abandonado y el siniestro parece superarse. Es el inicio de un nuevo camino, la felicidad de la bienvenida a este espacio habitado por la tradición, morir y resucitar para escuchar una melodía, una sola melodía, que solía utilizarse para vender helados. Aprender a interpretarla es una dulce entrada al juego de la alfabetización auditiva.

"Cállate y escucha las estrellas", dice Borges. "¿Cuántos sonidos puede tener el agua?", se preguntaba el director de cine ruso Andrei Tarkovsky (Feldman, 1990). La de Humpty Dumpty es una de esas melodías que vale la pena aprender a escuchar y a leer en todos sus matices, en todas sus versiones, en todas sus réplicas. Por ejemplo esta versión:

"Ni todos los caballos del rey,
ni todos sus hombres
Pudieron traer mi corazón
de vuelta
Todos los físicos
Y todos los matemáticos
Fracasaron en evitar
que mi corazón se rompiera en dos."

(Anónimo)

Tercera recomendación: la cámara de Gesell y el inconsciente fotográfico

El arte es un estado del alma.

Marc Chagall

Hay una broma que el multifacético artista Alejandro Jodorowsky (1997) utiliza cada vez que es invitado a brindar una charla sobre cine:

Un caballero sale con un pingüino a pasear por la calle. Un amigo que lo encuentra por casualidad ve esta extraña escena y asombrado le aconseja que lleve al pingüino a un zoológico. Tiempo después se reencuentran y aún el caballero camina con el pingüino a su lado. —¿No has llevado ese pingüino al zoológico?, le pregunta el amigo. —Sí —responde—. Ahora lo llevaré al cine".

La proyección del séptimo arte ha sido comparada con la proyección del inconsciente. Lo que llevamos, en últimas, a una sala de cine es nuestra extrañeza más íntima. Nuestro pingüino.

Para Jodorowsky, la escena de la córnea de un ojo abriéndose por la cortadura de una navaja de afeitar, mientras en el cielo una delgada nube desgarrada la luna llena, de la película *Perro andaluz* (Buñuel, García Lorca y Dalí, 1929), se inscribe en la memoria del espectador con mayor acento que gran parte de toda la producción de la industria de Hollywood. No solo se refiere a una crítica del consumo de masas y de la industria cultural que genera productos basura, imposibles de recordar, sino una postura radicalmente psicoanalítica, o, como él mismo ha acuñado, psicomágica.

"El inconsciente acepta la metáfora" (Jodorowsky, 2007). Soñar no solo es un canal de desagüe de nuestras represiones cotidianas, de nuestros actos inconclusos, de nuestros deseos insatisfechos. También es una actividad cerebral, cognitiva y espiritual que procesa los registros de nuestra memoria más enigmática. El cine, entonces, implica un concepto propio de lo que Jung (2010) ha denominado "el inconsciente colectivo", la metáfora de lo que "todos soñamos". "No somos más que un desgarrón de las cosas" (Foucault, 1963, 1966, 2000),

"delirios activos de la consciencia" (Artaud, Alonso y Abelenda, 1969), "simples criaturas hechas de sueños" (Yourcenar y Calatayud, 1989).

Hace poco, en el Museo de Arte de Buenos Aires, se dio a conocer un curioso montaje que relaciona el sueño y el cine. La obra es una videoinstalación compuesta de un sistema de múltiples pantallas en las que se proyecta un gran compendio de sueños de películas. Imágenes oníricas de diferentes épocas y lugares, desde *Soñar, soñar*, de Favio, hasta películas emblemáticas como *Cuéntame tu vida*, de Hitchcock, o *Fresas salvajes*, de Bergman. Los espectadores se sumergen en ese espacio, recorren y experimentan dentro de lo que podemos denominar como el inconsciente colectivo cinematográfico.

Lucas Turturto (2010), en su corto de promoción de la videoinstalación, se pregunta: "Si las películas son sueños de la realidad, ¿los sueños de las películas qué son?". La respuesta resulta ser un sistema cíclico de múltiples pantallas proyectando sueños de películas, mientras el espectador se siente parte de la proyección, al estilo de la cámara Gesell. Verse a sí mismo de espaldas, repetido, distorsionado. Dentro de los recortes de los fragmentos más oníricos del cine.

Lo curioso de este proyecto curatorial o museológico es que las secuencias escogidas coinciden con cierto patrón. Las imágenes que se repiten en los fragmentos compilados, en realidad, se nutren del surrealismo que recoge *Perro andaluz* y sus réplicas y contrarréplicas que palpitan a lo largo del espacio y del tiempo. Inundaciones en espacios cerrados, incendios espontáneos como el de *El espejo*, de Andrei Tarkovsky (1975), los estallidos y fulminaciones y cataclismos de piezas como *El club de la pelea* (Fincher, 1999), *Yo soy otro* (Ocampo, 2008). Y muchos vuelos, míticos ícaros alados, brujas sobre escobas voladoras, caídas libres, casas y personajes en bicicleta pedaleando sobre las ráfagas arremolinadas de un huracán, como en el *Mago de Oz*. Todas estas piezas adicionales podrían formar parte de otra videoinstalación, y mostrarían más o menos lo mismo, crearían si

no un mismo efecto, por lo menos una sensación similar.

El más pretérito símbolo en la genealogía del sueño es la levitación, la levedad absoluta, la pérdida del peso corporal, por vía controlada o por causa de fuerzas externas. Significa la ensoñación: "[...] la consciencia de que se está soñando" (Castaneda, 2000).

Hay una extensa relación entre el ensueño y la posición del espectador, que sabe que ha pagado por creer en un engaño. La comprensión de este fenómeno psicológico es el sustrato de la cámara de Gesell. Un ojo oculto que no participa, y, en cambio, está en posición de juzgar. Si bien es cierto que Freud, Lacan y Young concebían la *escopofilia* y el *voyerismo* como desviaciones libidinales tendientes al onanismo, el distanciamiento que hace el investigador de un criminal, viéndolo, literalmente, a través del espejo, sitio común ya en las películas policíacas, es el otro extremo de los usos tendenciosos.

La publicidad comercial desborda imágenes cuyo *punctum* asocia el producto en venta con cierto gesto densamente cargado de intención libidinal. Este simple distanciamiento mantiene en pie a diario la continuidad de empresas de todo tipo. "Si por un solo día dejan de publicitar a Coca-Cola –suelen decir comúnmente–, se caen las ventas, hasta la quiebra". La medicina, el psicoanálisis, la publicidad. El efecto Gesell, por llamarlo de algún modo, no es ajeno, tampoco, a los salones de clase.

Como todas las buenas ideas de la humanidad, esta inicialmente bienintencionada tentativa es utilizada en su propio detrimento. Buscaba ayudar a conocer el comportamiento de los niños en soledad, sin la interferencia de otro niño o adulto, en el campo propio del análisis del comportamiento dentro del mundo de la pediatría. Así como el descubrimiento de las propiedades atómicas y la teoría de la relatividad sirvieron para arrasar con ciudades enteras en cuestión de segundos, la cámara de Gesell ha servido en la escuela para convertir a los estudiantes en objetos observables, para

que los docentes y directivos puedan saber cuándo son sinceros, cuándo mienten, cuándo ocultan algo y qué es lo que ocultan. El modelo de la escuela en que los maestros encarnan a vigilantes y los estudiantes interpretan a presuntos criminales es la degeneración más surreal de los usos pedagógicos de cuanto sabemos del inconsciente. Es el inconsciente colectivo de la relación entre la pantalla y la escuela. En lugar de las pantallas de aplicaciones pedagógicas, de *software* educativos, en lugar de plataformas de aprendizaje, en lugar de pantallas de televisor, de *video beam* o de los tradicionales proyectores de acetatos, en lugar de todas las pantallas informativas que pueden ayudar a transmitir la cultura a los estudiantes, la pantalla ha sido interpuesta. Ha dejado de un lado a los maestros y de otro a los estudiantes.

Los modelos tradicionales entrañan prácticas en las que, hasta cierto punto, ponen al maestro del lado del espectador encubierto. El estudiante es observado, adiestrado, evaluado, medido, lo mismo que los ratones del laboratorio del señor Skinner (1938), del otro lado del vidrio. Lo que ha impuesto la posmodernidad, la sociedad *transparente*, como dice Gianni Vattimo (1990), es poner al maestro del otro lado de la pantalla. El estudiante, desde su propio pupitre, puede grabar, publicar y poner en la palestra pública al maestro que tiene en frente suyo, con un celular sencillo. Puede comprobar la veracidad de los datos que nutren las didácticas al poder preguntarle a internet cualquier cosa en cualquier momento. Puede, si quiere, ponerle en ridículo o analizar su comportamiento.

Ese es, digamos, nuestro pingüino. Decidimos llevarlo a la sala de cine, para interrogarlo.

Leer el cine, como leer un sueño consiste, sobre todo, en encontrar el sentido oculto de sus símbolos más relevantes. La aparente fragmentación e incoherencia de los sueños, lo mismo que los inesperados giros y las imágenes que aparentemente nada tienen que ver con la trama de una película obedecen a principios contingentes, sin

los cuales no se inscribiría con el mayor acento una imagen en la memoria.

Algunos hablan de la *memoria fotográfica* para referirse a la habilidad de reconocer un rostro. El punto en que radica la mayor carga significativa de film es lo que nosotros entendemos como el *inconsciente fotográfico*, lo que nos permite asociar de inmediato un título con una imagen en especial.

El motivo, la intención, la idea, se concentran en unas cuantas imágenes. En las películas de Woody Allen son comunes: la ubicación torcida de la cámara, un hombre huyendo de un seno gigante. En las películas de Oliver Stone –como *Asesinos por naturaleza* (1994)– son rostros ensangrentados, víboras fatales, escorpiones, dicho de otra forma, un ser humano salvaje, asesino como las bestias de la naturaleza.

Para encontrar el inconsciente fotográfico del *Señor Morris*, luego de proyectarlo en la escuela, nos hemos preguntado con nuestros estudiantes cuál es la imagen que más nos ha impactado de toda la pieza, la que no podemos olvidar.

“La del huracán” dicen algunos; “La de Morris volando”, dicen otros. Pasamos revista a las imágenes del corto. Y no hace falta hacer un sondeo ni soñar con esta imagen para determinar cuál es el *inconsciente fotográfico*. A lo largo de los quince minutos que dura el corto vemos todo como un sueño: ciclistas pedaleando a kilómetros del suelo, casas que dan vueltas en el horizonte y, luego, una mujer que levita, llevada por libros, libros capaces de volar, el señor Morris elevándose en el firmamento.

“El punto –según la geometría más popular– surge de la interceptación de dos líneas”. Vemos al señor Morris volando en el huracán y resulta bastante impactante, nos hipnotiza, pero también nos impacta cuando aparece una dama voladora, arrastrada por libros y luego cuando el señor Morris también vuela, literalmente, rejuvenecido al finalizar. El punto radica en la oposición de estas dos linealidades, estas dos formas de avanzar en el vuelo.



Figura 3. Contraste de dos "inconscientes fotográficos" en la película *Los fantásticos libros voladores de señor Lessmore Morris*.

Fuente: Joyce y Oldenburg (2012).

Mientras el huracán aparece, vemos a las personas y las cosas intentando no dejarse arrastrar por el siniestro, volando, hacia la derecha. En cambio, la linealidad del vuelo de los libros es hacia la izquierda: ¿Qué puede significar eso?

Si los sueños, como escribe Truman Capote, "son la mente del alma, nuestra verdad escondida" (1973, p. 33), el *inconsciente fotográfico* es la lógica de la película, el orden desconocido de ese caos de miles de imágenes de cada minuto de duración de una película.

Antes de lanzar una hipótesis sobre el significado de aquella lógica que la determina y que fija la magia (o psicomagia) de todo el film del *Señor Morris*, nos gustaría invitar al lector a observar por sí mismo, como en la cámara de Gesell, sin prejuicios, ni perturbaciones, la oposición direccional de estas dos manifestaciones del vuelo que constituyen, gracias a su iteración y reiteración, el *inconsciente fotográfico*.

Confíe en el graznido, en el trompeteo del pin-güino que está a su lado. No olvide ese consejo.

ALGUNAS CONCLUSIONES PARCIALES

La modelación teórica corresponde a uno de los empeños menos comunes en el gremio

magisterial. Es muy común que los maestros de las diversas áreas incursionen en el desarrollo de prácticas pedagógicas tendientes a corroborar las teorías pedagógicas, pero la formulación de nuevos postulados conceptuales y teóricos referentes a la enseñanza, en especial, de nuevos contenidos con nuevas plataformas de aprendizaje, en el área de lengua materna, ha significado la transformación del perfil del docente, no solo como un educador a secas, un profesor que, como dice Moreno (2009), "no hace más que profesar, ya que quisiera profetizar". En lugar de eso, ha generado profundidad y pertinencia al concebirse como un maestro-investigador, es decir, que en lugar de profetizar, construye, palmo a palmo, caminos hacia esa verdad que, para Nietzsche (2007), es "la mejor razón para morir", pero que para nosotros significa algo así como una razón más para otorgar sentido a la vida.

La verdad que puede transportar una pieza fílmica como la del *Señor Morris*. O tantas otras. Si resulta enriquecedor en algo este proceso analítico que hemos desplegado sobre este texto fílmico, es porque se han nutrido las voces de los múltiples teóricos que hemos ido rastreando en el curso de los años, en medio de nuestra dedicación en el ejercicio investigativo y magisterial, y también

porque la mayoría de las hipótesis con mayor carga significativa ha surgido tanto de comentarios de estudiantes como del trabajo más riguroso en el aula de clase.

Lo que podemos concluir hasta el momento –pues esta es una investigación cuyos alcances a veces resultan difíciles de limitar– es que contar con una competencia audiovisual significa, sobre todo, contar con una competencia lectora.

Al establecer la analogía entre análisis de textos escritos y de textos audiovisuales, hemos comprendido que los contenidos propios del área de lengua materna no solo pueden movilizarse a partir del uso de material audiovisual como herramienta didáctica, sino que brindan el andamiaje propicio para analizar de la manera más juiciosa (y menos prejuiciosa) las piezas que se enriquecen cuando son llevadas a la escuela con las herramientas conceptuales y metodológicas que proponemos a lo largo de este tejido de palabras, imágenes y músicas.

No basta ser un verdadero amante del cine para escoger el material más importante que se debe llevar a la escuela. Hace falta también mantener una constante actualización, una permanente lectura, un rastreo incesante de los materiales que pueden ser compartidos con los estudiantes.

La codificación y categorización de elementos teóricos relacionados con el análisis de las piezas fílmicas nos ha sugerido que el estudio disciplinar de la lingüística y la literatura requieren una adaptación a lo que Valéry y Santos (1990) han denominado *el color del tiempo*, es decir, la actualización a las dinámicas de nuestra cotidianidad posmoderna y semivirtualizada. La tradición lingüística y literaria está llamada a contribuir en la comprensión de nuestro tiempo, tanto como contribuyó a concebir tantas otras épocas. Este simple muestreo nos ha inducido a pensar que nuestra formación no es un fósil de la antigua escuela, sino, al contrario, el soporte para renovar día tras día nuestra percepción nublada de nuestra era informática y teledirigida.

El resultado final, un esquema de análisis con altos niveles de abstracción del texto fílmico, que puede replicarse en otros textos audiovisuales y en otros contextos educativos, no es más que una provocación.

Se trata de recomendaciones sobre la lectura. Saber qué leer, cómo encontrar pistas entre líneas, cómo establecer relaciones intertextuales y cómo, incluso, limitar nuestra interpretación.

Puede ser esto importante para enriquecer la escritura de nuestros estudiantes. Pero la conclusión final es que usa todas las estrategias, moviliza todos los esfuerzos magisteriales para que, como Morris, volvamos a lo familiar, a lo fraternal, a la amistad reconfortante que nos trae un libro.

REFERENCIAS

- Amar R., V. (2000). La alfabetización audiovisual a través de la educación con el cine. *Comunicar, Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 15, 141-149.
- Artaud, A.; Alonso, E. y Abelenda, F. (1969). *El teatro y su doble*. La Habana: Instituto del Libro.
- Barthes, R. (1990). *La cámara lúcida: nota sobre la fotografía*. México: Paidós.
- Blake, W. (1982). *La poesía completa y prosa de William Blake*. Barcelona: Ancla.
- Borges, J.L. (2000). *Nueva antología personal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bukowski, C. (2014). *Fragmentos de un cuaderno manchado de vino*. Barcelona: Anagrama.
- Buñuel, L.; García Lorca, F. y Dalí, S. (1929). *Perro andaluz*. [Película]. Francia.
- Capote, T. (1973). *Miriam y otros relatos*. Colección Zig Zag. Madrid: Rodas.
- Capra, F. (1983). *The turning point: Science, society, and the rising culture*. Nueva York: Bantam.
- Castaneda, C. (2000). *Las enseñanzas de Don Juan: una forma yaqui de conocimiento*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Cavafis, C. (1968). *Cien poemas*. Traducción y notas de Francisco Rivera. Caracas: Monte Ávila.

- Feldman, S. (1990). *El director de cine*. Barcelona: Gedisa.
- Fincher, D. (1999). *El club de la pelea*. [Película]. Basada en *Club de lucha*, de Chuck Palahniuk. Estados Unidos: Fox.
- Fleming, V. (1929). *El mago de Oz*. [Película]. Estados Unidos: Metro Goldwyn Mayer.
- Foucault, M. (1963). *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1966). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2000). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia: Pre-Textos.
- Goyes Narváez, J.C. (2008). *El relato simbólico en "Stand by Me", de Rob Reiner; "El espejo", de Tarkovski, y "Paisaje en la niebla", de Angelopoulos*. Tesis doctoral. Madrid: Facultad de Ciencias de la Información, Universidad Complutense de Madrid.
- Jodorowsky, A. (1997). *La sabiduría de los chistes*. Ensayo con ilustraciones de George Bess. Barcelona: Obelisco.
- Jodorowsky, A. (2007). *Los Evangelios para sanar*. Ensayo. Madrid: Siruela.
- Joyce, W y Oldenburg, B. (2012). *Los fantásticos libros del señor Morris Lessmore*. [Video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=qgY4Xg4k_o
- Jung, G. (2010). *Obra completa. Los arquetipos y lo inconsciente colectivo*. Volumen 9/1. Traducción Carmen Gauger. Madrid: Editorial Trotta.
- Moreno, J. (2009). *Educar para pensar. Pensar para crear. Crear para aprender*. Recuperado de: www.signumaulaabierta.blogspot.com.
- Nietzsche, F. (2007). *El Anticristo. Maldición sobre el cristianismo*. Barcelona: Alianza.
- Ocampo, O. (2008). *Yo soy otro*. [Película]. The Eyed Films. Colombia.
- Peirce, C.S. (1974). *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. Vol. 5. Massachusetts: Harvard University Press.
- Shaw, G.B. (2012). *Pygmalion*. Berlín: Simon and Schuster.
- Skinner, B.F. (1938). *El comportamiento de los organismos: un análisis experimental*. Barcelona: Fontanella.
- Sontag, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. Madrid: Alfaguara.
- Stone, O. (1994). *Asesinos por naturaleza*. [Película]. Estados Unidos: Warner Bros.
- Trismegisto, H. (1998). *Corpus Hermeticum: y otros textos apócrifos*. Vol. 39. Madrid: Edaf.
- Tarkovsky, A. (1975). *El espejo*. [Película]. Unión Soviética.
- Turturto, L (2010). *El inconsciente cinematográfico*. [Video]. Recuperado de: <https://vimeo.com/99429302>.
- Valéry, P. y Santos, C. (1990). *Teoría poética y estética*. Madrid: Visor.
- Vattimo, G. (1990). *La sociedad transparente*. Barcelona: Paidós.
- Yourcenar, M. y Calatayud, E. (1989). *El tiempo, gran escultor*. Madrid: Alfaguara.
- Zuleta, E. (1980). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Madrid: Ariel.



Uso de imágenes en clases de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales: enseñando a través del potencial semiótico visual¹

Use of images in Social Studies and Science lessons: Teaching through visual semiotic potential

Dominique Taryn Manghi Haquin², Valentina Haas Prieto³

Para citar este artículo: Manghi, D. y Haas, V. (2015). Uso de imágenes en clases de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales: enseñando a través del potencial semiótico visual. *Enunciación*, 20(2), pp. 248-260.

Recibido: 30-septiembre-2015 / **Aprobado:** 30-noviembre-2015

Resumen

Los aprendices acceden al currículo escolar a partir de significados construidos en una variedad de modos semióticos (esquemas, fotos, dibujos, escritura, entre otros); este aprendizaje les permite incorporarse a una visión de mundo propia de una disciplina. Desde una mirada pedagógica y semiótica sobre la interacción en el aula, se focaliza el uso de las imágenes en la enseñanza, en relación con su potencial para crear significado en el aula escolar, en clases de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Este artículo sistematiza herramientas metodológicas de la semiótica social y la multimodalidad para explorar el potencial semiótico de un conjunto de imágenes usadas por profesores de educación básica y media en una escuela pública. A partir de un corpus audiovisual, tomado de una unidad didáctica completa de Ciencias Sociales y otra de Ciencias Naturales de 3°, 6° básico y 1° de educación media, se lleva a cabo un análisis multimodal del discurso. Con los conceptos de metafunción ideacional e interpersonal y las categorías de la gramática del diseño visual se presentan ejemplos de análisis situado de imágenes.

Los resultados dan cuenta de cómo las imágenes ofrecen un potencial de significado que es modificado cuando son usadas por los profesores en el aula. Este análisis puede ser un aporte a los profesores en función de la selección de imágenes y su uso en la mediación cara a cara o los materiales de enseñanza preparados para los aprendices.

Palabras clave: aprendizaje visual, enseñanza multimedia, material audiovisual, material visual, alfabetizador, práctica pedagógica.

Abstract

Learners access the school curriculum through meanings created among a variety of semiotic modes (diagrams, photographs, drawings, writing, etc.), this learning enables them to join a worldview as they do in each curricular discipline. From a pedagogical and semiotic gaze to classroom interaction, we focus on the use of images in teaching, in relation to their potential to create meaning in social studies and science lessons. This article is part of Fondecyt

1 Investigación enmarcada en proyecto Fondecyt 1130684.

2 Doctora en Lingüística de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Profesora Adjunta Escuela de Pedagogía. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, investigadora responsable Fondecyt 1130684. Correo electrónico: dominique.manghi@pucv.cl

3 Doctora en Educación de la Universidad Aconcagua. Coordinadora de prácticas de Educación Básica. Escuela de Pedagogía, coinvestigadora Fondecyt 1130864. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Correo electrónico: Valentina.haas@pucv.cl

1130684 and systematizes methodological tools from Social Semiotics and multimodality used to explore the semiotic potential of a set images used by teachers of elementary and secondary in a public school. From an audiovisual corpus of lessons of a complete curricular unit, we analyze Social Studies and Science videos from the two subjects in 3rd, 6th grade of elementary and 1st grade of secondary school. Through a Multimodal Discourse Analysis using the concepts of ideational or representational metafunction and the categories of Visual Grammar

Design, we show examples of situated images anylisis. The results show how the meaning in the image is modified when teachers use them in face to face interaction. This analysis should help teachers to select and deploy images in terms of improving the learning process and teaching materials they prepare for students.

Keywords: visual learning, multimedia teaching, audiovisual material, visual material, literacy, teaching practice

INTRODUCCIÓN

La mirada multimodal sobre la comunicación constituye un desafío para los investigadores del campo del análisis del discurso en contextos educativos, pues permite ampliar la comprensión de los fenómenos de representación y de comunicación en el aula. La multimodalidad reconoce y valora la variedad de modos semióticos para significar que se utilizan con fines de enseñanza, que superan la lengua oral o escrita (Kress y Van Leeuwen, 2001; Dussel, 2011; Manghi, 2011) incluyendo los dibujos, esquemas, mapas, entre otros, también presentes en la dinámica escolar.

En la actualidad, los potenciales semióticos para representar y comunicar la información computacional, la de los textos escolares y de otros materiales para la enseñanza están asociados inevitablemente al avance de las tecnologías, lo que posibilita incorporar cada vez más recursos semióticos para el diseño de la enseñanza de los contenidos del currículo (Martins, 2006). Este fenómeno repercute en las posibilidades de utilización de las imágenes en el contexto del aula, las cuales cotidianamente son seleccionadas por los profesores para que los estudiantes aprendan a partir de ellas. Es un cambio en las prácticas de aprendizaje y de enseñanza, prácticas semióticas del ámbito escolar, lo que nos obliga a mirar con más detenimiento las posibilidades de crear significado de manera intencionada por parte de los profesores en

la mediación pedagógica. En tal sentido, los docentes en el contexto educativo desempeñan un rol crucial con su mediación, ya que el desafío es generar oportunidades para comprender textos multimodales críticamente (Farías y Araya, 2014) más allá del consumo pasivo en el aula, y avanzar hacia la formación de aprendices que sepan diseñar, producir y distribuir textos multimodales (Kress y Van Leeuwen, 2001) para participar de manera activa y propositiva en la vida ciudadana (Manghi, Badillo y Villacura 2014).

Estudios recientes en contextos latinoamericanos como los de Oteiza (2009), Pereira y González (2011), Llanos y Otero (2012), Altamirano, Godoy, Manghi y Soto (2014), Farías y Araya (2014), entre otros, han revisado el papel de las imágenes en los textos escolares. Estas investigaciones se centran en el análisis de las imágenes y los significados que aportan en sí mismas, o en relación con el texto escrito que las acompaña. A diferencia de estos estudios, el presente trabajo –parte del Fondecyt 1130684– tiene un enfoque situado en la semiósis, y busca contrastar el potencial de significado general de las imágenes que usan los profesores en el aula y cómo este significado cambia cuando es mediado por el profesor.

Este artículo muestra la sistematización de un procedimiento para el análisis multimodal de las imágenes empleadas en el aula escolar en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en un estudio de caso en una escuela pública chilena.

La propuesta metodológica busca aportar a la comprensión del uso de las imágenes para la enseñanza, para avanzar en la definición de la alfabetización semiótica o multimodal así como de la mediación de los profesores en el aula.

A continuación, se presentan los conceptos centrales de la *semiótica social* y la *perspectiva multimodal* en la definición de los materiales visuales para la enseñanza como textos multimodales y su importancia en la mediación semiótica. A través de una imagen por curso, los ejemplos seleccionados intentan dar cuenta del potencial semiótico y, por tanto, del potencial para el aprendizaje a partir de imágenes estáticas y dinámicas, las cuales son mediadas por el profesor en la interacción cara a cara.

CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS EN EL AULA Y ALFABETIZACIÓN SEMIÓTICA

La *semiótica social* plantea que tanto los significados como los recursos utilizados para significar responden a las necesidades de representación y comunicación de las comunidades que los utilizan (Halliday, 1982); es decir, están asociados a sus prácticas sociales (Van Leeuwen, 2005). De esta manera, los significados que se construyen en una comunidad, en particular el aula escolar de Ciencias Naturales y en la de Ciencias Sociales, lejos de corresponder a representaciones semióticas de conceptos dispuestos en la realidad, responden más bien a las necesidades de cada comunidad de plantear una interpretación de la experiencia humana (Halliday y Martin, 1997).

Cada disciplina ha plasmado en el tiempo su cúmulo de conocimientos en diversos artefactos semióticos, entre ellos: mapas, fotos, esquemas o fórmulas, textos con código escrito e imagen, entre otros (Kress y Van Leeuwen, 2001). En el caso del discurso de las Ciencias Naturales, este se encuentra entre aquellos que se consideran como construcciones multimodales (Lemke, 1998), al igual que la geografía, dada su naturaleza visual (Van Leeuwen y Humphrey, 1996) y la historia, a través de su trabajo con fuentes primarias

y secundarias muchas de ellas visuales (Manghi, Badillo y Villacura, 2014). Esto significa que los miembros de cada una de estas comunidades construyen su discurso a través de elecciones entre diversos sistemas funcionales de signos disponibles en su entorno cultural, y no exclusivamente el lingüístico.

La idea de los signos con una función social ha sido desarrollada por la teoría *semiótica sistémica funcional* que reconoce tres significados o metafunciones simultáneas cada vez que se crea significado: ideacional, interpersonal y textual (Halliday, 1982). Esto implica que cada vez que nos comunicamos, nuestros textos transmiten tres tipos de significado: 1) ideacional: representamos la experiencia; 2) interpersonal: establecemos relaciones con otros en un intercambio comunicativo, y 3) textual: entretejemos los distintos recursos o modos semióticos disponibles para la representación y la comunicación para darle unidad o cohesión a nuestros significados. De esta manera, la semiosis incluye la idea de la función representativa tradicional en semiótica y lingüística, pero además el aspecto personal e interpersonal, respecto del posicionamiento de quien crea significado en cuanto al contenido de su expresión, así como de sí mismo y su interlocutor, considerando que los significados no son neutros.

De acuerdo con esta teoría, los significados siempre se dan en un contexto, relacionando al texto con dos niveles de contexto: el de situación y el de cultura. Las opciones que nos ofrecen los sistemas semióticos para construir los significados textuales responden y, al mismo tiempo, construyen las condiciones del contexto de situación, las que a su vez se entienden como parte de los patrones de cultura disponibles (Halliday, 1982). Dichos patrones culturales de significado y las configuraciones del contexto de situación son revitalizados cada vez que las necesidades de los grupos o redes sociales los ponen en juego (Latour, 2005). En el caso específico del contexto escolar, desde la perspectiva pedagógica, los significados se recrean en las aulas como organización de las

relaciones sociales, las interacciones y las prácticas (Kress, 2010).

Una vez reconocida esta complejidad de los eventos semióticos –la simultaneidad de las metafunciones y la naturaleza contextual de los significados– redefiniremos las prácticas de aprendizaje y de enseñanza o mediación en el aula como prácticas semióticas (Kress, 2010). La alfabetización semiótica o multimodal plantea que los estudiantes aprenden a partir de textos de carácter multimodal, por esto, requieren apropiarse de dos elementos. Primero, de las formas gramaticales de los recursos semióticos utilizados para representar el conocimiento, con las particularidades de cada disciplina, en nuestro caso: geografía e historia, y física y biología. Segundo, necesitan apropiarse de la manera particular en que los distintos recursos son utilizados para la semiosis en ese campo de conocimiento para poder acceder a ellos (Unsworth, 2006). Para estos aprendizajes se necesita la mediación del profesor. Tanto el aprendizaje como la mediación serían entonces prácticas semióticas.

El enfoque de la *semiótica social* tiene puntos importantes de encuentro con el enfoque sociohistórico de Vygotsky (Hasan, 2002) y su comprensión del ser humano social y cultural (Wells, 2001). Para Vygotsky (1995), las tecnologías de la comunicación –escritura, símbolos matemáticos, dibujo, etc.– son herramientas que corresponden a una representación externa de las formas de pensar el mundo en una cultura. En este sentido, la alfabetización semiótica es de importancia central en la escuela, puesto que en este contexto sociocultural el aprendiz amplía de manera importante su conocimiento respecto de las formas de representación de las diversas comunidades y culturas –que median entre su cultura y su mente semiótica–, y así amplía su manera de pensar el mundo (Manghi, 2011). Desde la perspectiva semiótica vigotskiana, los materiales para la enseñanza funcionan como instrumentos psicológicos concebidos implícitamente como mediadores representacionales en la *zona de desarrollo próximo* (Álvarez y Del Río, 2003).

SIGNIFICADOS VISUALES E IMÁGENES BAJO ANÁLISIS

Las imágenes están presentes cotidianamente en el aula. Por ejemplo, cuando el profesor habla frente al curso con un manual escolar en la mano, mostrando una página con una fotografía. La perspectiva multimodal nos indica que los significados se construyen a través de la interacción de los distintos medios y modos semióticos que convergen en cada evento comunicativo (Kress y Van Leeuwen, 2001). En esa página que el profesor muestra a los estudiantes hay un solo texto construido con el aporte de dos recursos: la lengua escrita y una imagen fotográfica, cada uno de ellos aporta significado. La construcción de significados de esta situación ocurre en la interacción cara a cara, y, por tanto, el significado completo solo se obtiene si se interpreta el ensamblaje semiótico de manera situada (Kress, 2010): la foto, la escritura, el habla y los gestos del profesor en esa situación particular. Reconocer que los significados se construyen de manera multimodal ofrece otra forma de comprender la semiosis que ocurre en el aula.

Los significados en el material impreso potencialmente pueden ofrecer un sentido intencionado por sus autores, los cuales en la interacción en el aula se dinamizan con el habla y los gestos que el profesor hace sobre la imagen estática (Manghi y Córdova, 2011), en interacción con los aportes que expresan sus estudiantes. Así, cada recurso aporta al significado global desde su epistemología semiótica o potencialidad para significar (Kress y Bezemer, 2009). Si aceptamos estos supuestos multimodales surgen entonces dos desafíos metodológicos: ¿Cómo explicar el significado que aportan las imágenes a este significado global complejo? ¿Cómo explicar la interrelación entre los distintos modos que construyen el evento comunicativo en la interacción cara a cara en el aula?

Para responder al primer desafío: ¿Cómo explicar el significado que aportan las imágenes a este significado global complejo? Kress y Van Leeuwen

proponen una *gramática del diseño visual* (1996), basada en las metafunciones ya mencionadas. Esta gramática busca sistematizar herramientas para el análisis visual desde la mirada de la semiótica social. Las categorías de análisis presentan una base gramatical, en este caso, con evidencia de los distintos elementos presentes en la imagen; y se organizan redefiniendo visualmente las dos metafunciones centrales: la representacional y la interpersonal.

La primera metafunción, la ideacional (Halliday, 1982), corresponde a la representación y se basa en que cualquier sistema semiótico ofrece una teoría de la experiencia humana y para esto pone a disposición de quienes crean significado recursos para representar quién hace qué, a quién, cuándo, dónde, por qué y cómo (Eggins y Martin, 2003; Gutiérrez, 2011). En el caso de los materiales para la enseñanza, el significado ideacional, o significado representacional, como lo denominan Lemke (1998) y Kress y Van Leeuwen (2001), se asocia con la representación visual de los conocimientos que se espera aprendan los estudiantes. Dichos conocimientos corresponderían tanto al currículo oficial –los contenidos declarados en los documentos oficiales– como a los conocimientos del currículo oculto –entre los que se destacan las formas valoradas de expresar e interpretar en la disciplina, mediante el uso de algunos recursos semióticos y su interacción (Manghi, Badillo y Villacura, 2014)–.

En cuanto a los recursos visuales, como fotos e imágenes, la *gramática visual* propone que las imágenes pueden tener estructuras que nos permiten representar a los participantes de manera narrativa (procesos visuales de tipo material y conductual, es decir, que actúan y transforman la realidad que los rodea) y de manera conceptual (participantes en procesos visuales de identificación, es decir, participantes que no están en acción sino que son o muestran algún rasgo) (Altamirano, Godoy, Manghi y Soto, 2014). Mientras que entre las imágenes conceptuales los autores reconocen los siguientes tipos de relaciones: 1) clasificatoria: representa tipos de cosas o personas, miembros de una categoría; 2)

analítica: representa ya sea una relación partes/todos, o de atributos de un todo; y 3) simbólica: representa participantes que son importantes por el significado que connotan.

Respecto a la segunda metafunción interpersonal, esta corresponde a la forma cómo se representa la comunicación con otros, los significados enactúan las relaciones sociales y personales con las otras personas del entorno con las cuales se interactúa. A partir del uso de diversos recursos semióticos se intercambian acciones comunicativas como: afirmaciones, preguntas, órdenes, expresando cómo valoramos a las personas y sus actos, cuán seguros nos sentimos de lo que comunicamos, o posicionándonos afectivamente respecto a lo que sentimos, etc. (Kress y Van Leeuwen, 1996).

En cuanto a la representación visual de la metafunción interpersonal, según la *gramática del diseño visual*, esta se realiza a partir de las interpretaciones sociales de los significados, y se representa a través de cinco formas visuales de establecer las relaciones: 1) contacto: relación entre el personaje representado y quien interpreta la imagen; 2) distancia social: cuán próxima o distante se establece la relación interpersonal; 3) perspectiva: cómo representamos las relaciones de poder de manera visual; 4) modalización: grado de veracidad de la imagen y a quién es atribuida la responsabilidad de la representación (Altamirano, Godoy, Manghi y Soto, 2014). Esta herramienta teórica y metodológica ha sido utilizada en los estudios sobre imágenes en textos escolares de Oteiza (2009), Pereira y González (2011); Altamirano, Godoy, Manghi y Soto (2014), y Farías y Araya (2014).

En relación al segundo desafío, ¿cómo explicar la interrelación entre los distintos modos que construyen el evento comunicativo en la interacción cara a cara en el aula?, lo que antes se consideraba extralingüístico, o un residuo en el texto, como las imágenes, fotos, fórmulas, gestos, entre otros, desde la perspectiva multimodal puede poseer el mismo estatus que el recurso lingüístico o en ocasiones uno mayor (Kress y Van Leeuwen, 2001) cuando confluyen en un mismo evento comunicativo. En

este sentido, Barthes (1986) exploró la complejidad semiótica para la publicidad, desde sus conceptos de *denotación* y *connotación*. Describió imágenes dibujadas y fotografías, donde la mayor diferencia entre estas se da en la connotación. Barthes (1986) señala que el dibujo no reproduce todo, implica una selección por parte del creador; mientras que con la fotografía, este puede elegir el tema, el marco y el ángulo, pero no puede intervenir en el interior del objeto. En este sentido, la denotación del dibujo es menos pura que la denotación fotográfica, por lo que el dibujo es en sí connotación, mientras que para este autor la fotografía –si bien también es una selección de lo que se quiere mostrar– destaca por ser la evidencia de algo que pasó (la realidad de haber estado allí donde eso ocurrió).

Royce (2007) propone el concepto de *intersemiosis* para analizar cómo los modos lingüísticos e imagen se complementan semánticamente para producir un solo fenómeno textual. Ambos recursos realizan un trabajo semiótico conjunto para producir un texto multimodal coherente, en el cual cada recurso aporta al significado según su potencial epistemológico. Este potencial se ha moldeado culturalmente (Kress y Bezemer, 2009). Las relaciones intersemióticas o intermodales surgen de la interacción de varios recursos semióticos utilizados para construir significado (Jewitt, 2009).

Por consiguiente, y para el caso específico de uso en aula de las imágenes que son el foco de este artículo, se consideran aquí como materiales de enseñanza, es decir, como artefactos culturales mediadores de interacciones discursivas entre los diferentes sujetos: autores, científicos, divulgadores,

profesores, alumnos, que construyen conocimiento acerca de las Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en la escuela (Martins, 2006). Consideraremos que el material visual para la enseñanza más que funcionar como un intermediario que reproduce cultura como parte de un dispositivo estático (Bernstein, 2000), este sería enactado en cada instancia en que las imágenes son utilizadas por profesores y aprendices, transformando dinámicamente la situación de aprendizaje según las condiciones de su contexto y de los actores participantes en esta red (Latour, 2005). Este desafío metodológico guía el presente artículo.

METODOLOGÍA

Con el fin de explorar respuestas respecto a cómo explicar el significado que aportan las imágenes al significado global y complejo en la interacción profesor/aprendiz, y cómo explicar la interrelación entre los distintos modos que construyen el evento comunicativo, se presentan las herramientas teórico-metodológicas empleadas en esta investigación. La investigación corresponde a un estudio de caso con foco en los desafíos metodológicos y muestra la sistematización de un procedimiento para el análisis multimodal de las imágenes empleadas en el aula escolar en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en una escuela pública chilena. El corpus es de naturaleza audiovisual y está conformado por las sesiones de clases videograbadas en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales de tres cursos de una escuela pública chilena. En cada una de ellas se grabó una unidad didáctica completa (Tabla 1).

Tabla 1. Unidades curriculares grabadas

Unidad curricular	Tercero básico	Sexto básico	Primero medio
Ciencias Naturales	Luz y sonido	Transferencia de energía	Fotosíntesis
Ciencias Sociales	Representaciones de la Tierra	Desastres naturales	Segunda Guerra Mundial

Fuente: elaboración propia.

Para explorar el rol de las imágenes en el aula, a continuación se describen los conceptos teórico-metodológicos usados para el *análisis multimodal del discurso* en dos niveles:

1. *Nivel macro, o satelital*, que muestra el panorama comunicativo (Kress 2010).

- Para dar cuenta del carácter situado de la semiosis, se segmentaron las clases en *actividades típicas de aula* (de aquí en adelante ATA) las que para Lemke (1990) corresponden a secuencias de intercambios e intervenciones que presentan un objetivo o meta y un accionar conocido por los involucrados en el aula (Sánchez, García y Rosales, 2010), como activación de conocimientos previos, explicaciones, lecturas compartidas, entre otras.
- Luego se identificaron las imágenes tanto estáticas como dinámicas usadas por los profesores en el contexto de las ATA y de la unidad pedagógica trabajada.

2. *Nivel micro*, o del análisis semiótico, primero de imagen y luego de interacción cara a cara en el aula, o nivel pedagógico.

- Las imágenes se describieron en cuanto a los recursos empleados para la semiosis: el soporte material o medio (cara a cara, impreso o tecnológico) y en cuanto a los modos que se combinaron en ellas (escritura, fotografías, etc.); estos se clasificaron en imágenes estáticas (como fotos o dibujos) y dinámicas (como video).
- Se analizaron los significados construidos en la imagen utilizando las categorías ya descritas de la *gramática del diseño visual* de Kress y Van Leeuwen (1996), focalizando en las metafunciones ideacional e interpersonal.
- A continuación, nos devolvimos al video a analizar el contexto de la actividad e identificar los recursos (medios y modos) mediante los que el profesor construyó los significados usando la imagen para enseñar.

- Por último, y de manera general a partir de las metafunciones, se describen los significados construidos por el profesor en la interacción cara a cara al usar la imagen como material de enseñanza.

En “Resultados” se selecciona un ejemplo por cada curso y clase observados, con el propósito de mostrar una variedad de imágenes en distintas actividades de aula.

RESULTADOS: SIGNIFICADOS VISUALES, IMÁGENES EN LA INTERACCIÓN EN EL AULA

A continuación se presentan dos tablas (2 y 3) por asignatura que sintetizan los rasgos de las imágenes seleccionadas, contextualizando su uso en la actividad de aula en la que el profesor las emplea para resignificar el currículo. La Tabla 2 sintetiza algunos rasgos semióticos y pedagógicos del uso de las imágenes en los tres cursos de Ciencias Sociales. Se detallan, por curso, las características de cada uno en relación al potencial de significado visual y al potencial semiótico en la interacción de aula modificado con la mediación del profesor en la interacción cara a cara.

En la asignatura de Ciencias Sociales, en *tercerro básico* se encontró el uso de imágenes estáticas como el mapa político para la unidad curricular “Representaciones de la Tierra”, en una actividad de exposición conceptual por parte del profesor. Este medio impreso combina colores, escritura y distintos tipos de simbología, junto con las convenciones propias de este modelo de representación o mapa. En cuanto a la metafunción ideacional, el mapa político correspondió a una imagen conceptual analítica: el concepto representado era Chile (todo) y sus regiones (partes). En relación a la metafunción interpersonal, la imagen ofrece información con una distancia social media que permitió ver el todo y las partes con claridad, con una perspectiva frontal. Fue interesante la modalización, que correspondió a una representación científica, lo que implicaba que esta imagen requería el

conocimiento de una serie de convenciones propias de las Ciencias Sociales para poder interpretar la información que esta comunicaba, y desarrollar la habilidad de interpretar representaciones espaciales a escala.

El potencial visual del mapa se dinamizó en la interacción cara a cara del profesor con sus estudiantes. Por una parte, el docente recurrió a esta imagen para evidenciar una forma en que la comunidad científica de la geografía ha acordado para representar la Tierra. El aporte lingüístico del profesor fue extendido por el significado visual de esta representación científica, ya que agregaba información que en ningún momento fue representada mediante la lengua oral: límites del territorio, cercanía de las regiones, “dónde es mar”, “dónde es cordillera”, etc., no porque el profesor no tuviera la intención de decirla, sino porque se representaba de mejor manera a través de la imagen. Por otra parte, cuando el docente se acercaba a cada alumno para mostrarle las particularidades del mapa, lo hacía aprovechando el potencial del soporte impreso a dos caras: mostrando las diferencias en simbología y representación entre un mapa físico (una cara) y uno político (cara anversa). Este tipo de actividad les permitió aprender los elementos propios de los

recursos de la cartografía, como ciencia auxiliar de la geografía.

En el caso del *sexto básico*, se utilizó el texto o manual escolar en una actividad de anticipación de la clase siguiente, para la unidad curricular de geografía: “Desastres naturales”. La página en cuestión incluyó escritura, color y fotografías alusivas al tema. Desde lo ideacional, las fotografías eran de tipo clasificatorio, ya que mostraban ejemplos de distintos tipos de desastres naturales. Desde la metafunción interpersonal, las imágenes entregaban información, desde una distancia social lejana que permitía ver el panorama general, desde una perspectiva frontal y a través de una modalidad naturalista.

La profesora recurrió al potencial de la imagen para trabajar la causalidad. Ella les mostraba a los alumnos las imágenes y las categorizaba lingüísticamente como efectos de los desastres naturales. Al trabajar con este concepto causal, mediante el habla agregaba su posición respecto los desastres, asociándolos a las consecuencias en las personas, en la vida humana, utilizando adjetivos como *cruel* para calificar los efectos. De esta manera, la intersemiosis permitió que el estudiante categorizara los desastres naturales construyendo una tipología

Tabla 2. Síntesis rasgos semióticos de las imágenes en Ciencias Sociales

EJEMPLOS IMÁGENES CIENCIAS SOCIALES	Tercero básico	Sexto básico	Primero medio
Unidad pedagógica Contexto actividad (ATA)	Representaciones de la Tierra Conceptualización	Desastres naturales Anticipación actividad	Segunda Guerra Mundial Explicación
Tipo de medio	Interacción cara a cara y medio impreso: mapa.	Interacción cara a cara y medio impreso: texto o manual escolar.	Tecnológico: video documental, posterior interacción cara a cara.
Tipo de imagen	Estática	Estática	Dinámica
Combinación de modos visuales en la interacción cara a cara	Gestos, prosodia, habla, proxemia; simbología, colores, escritura, convenciones del mapa.	Gestos, prosodia, habla; escritura, colores, tamaños, fotografías.	Prosodia, gestos, habla; escritura, fotografías b/n y dibujos esquemáticos, narración en off.

Fuente: elaboración propia.

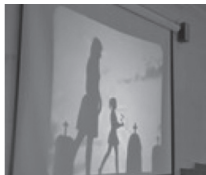


lingüística, la cual a su vez correspondía a una versión visual que mostraba ejemplares de cada categoría.

Por su parte, para el *primero medio*, el profesor usó imágenes dinámicas para una explicación del tema curricular de historia “Segunda Guerra Mundial”. El medio tecnológico video consistía en una narración para representar las consecuencias de los campos de concentración. En cuanto a la metafunción interpersonal, las imágenes del documental en ocasiones entregaban información y en algunos segmentos los personajes miraban directamente a la cámara, demandando información de la audiencia. Las personas y lugares se mostraban con una distancia social media y, en momentos, íntima, lo que permitió captar los detalles del rostro y su expresión. Algunas de las imágenes se presentaban desde una perspectiva vertical, ubicando los cuerpos de los prisioneros más abajo que el observador. La modalización era naturalista; al representar mediante registros reales tales sucesos, funcionando como evidencia de lo ocurrido, además el video era en blanco y negro lo que ayudó a ambientar el momento histórico.

El profesor presentó el video y medió su contenido una vez terminado, agregando antecedentes y causas del exterminio y preguntando a los aprendices sobre los estados emocionales que el video había generado en ellos. Con estas preguntas dio opciones para tomar postura frente a lo representado en el video. El docente asumió una posición frente a los hechos, calificándolos de *lamentables* y los relacionó con la violación a los derechos humanos en Chile. La combinación entre el video y la mediación lingüística del profesor permitió resignificar hechos históricos. Las imágenes aportaron significados diferentes a la lengua, contextualizando cómo era esa época, sus vestimentas, utensilios, tecnologías, etc., mientras que lingüísticamente el profesor modeló una posición frente a los acontecimientos históricos.

Estos tres ejemplos dan cuenta de las particularidades de los contenidos curriculares de historia, geografía y Ciencias Sociales, y su resignificación en el aula. A continuación usaremos las mismas categorías de análisis para revisar los ejemplos de Ciencias Naturales (Tabla 3).

Tabla 3. Síntesis rasgos semióticos de imágenes en Ciencias Naturales

	Tercero básico	Sexto básico	Primero medio
EJEMPLOS IMÁGENES CIENCIAS NATURALES			
Unidad pedagógica	Luz y sombra	Transferencia de energía	Fotosíntesis
Contexto actividad (ATA)	Activación de conocimientos previos	Explicación	Explicación
Tipo de medio	Interacción cara a cara y medio tecnológico e impreso: video, pizarrón.	Interacción cara a cara y medios impresos: pizarra y texto escolar.	Interacción cara a cara y medio tecnológico: presentación computacional.
Tipo de imagen	Dinámica	Estática	Estática
Combinación de modos visuales	Gestos, prosodia, habla; siluetas, tamaños, velocidad, música; escritura.	Gestos, prosodia, habla; escritura, colores, tamaños, dibujos esquemáticos.	Gestos, prosodia, habla; escritura, color, flechas, dibujos esquemáticos.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las clases de Ciencias Naturales y el curso de *tercero* básico, la imagen seleccionada era dinámica, a través de un video. El profesor lo seleccionó para iniciar la activación de conocimiento previo de la unidad curricular “Luz y sonido”. Este medio tecnológico, en este caso, mostraba siluetas a contraluz, como un teatro de sombras.

En cuanto al potencial semiótico del video, este correspondió a una narración, ya que fue posible que quien interpretara reconociera participantes representados y vinculados entre sí a través de acciones. La narración planteaba una historia de amor, que no se relacionaba directamente con el contenido curricular, sino más bien utilizó el tema de aprendizaje como modo semiótico. Las relaciones interpersonales se asociaron con la entrega de información, a una distancia social media, desde una perspectiva frontal que indicaba igualdad de poder con quien interpretaba, y cuyas siluetas se acercaban a una representación naturalística del ser humano. Es decir, el profesor eligió una historia que interpersonalmente resultaría conocida y fácil de interpretar por los estudiantes.

En cuanto a su potencial semiótico, este recurso se modificó una vez que era mediado por el profesor. Aquí, luego de que los aprendices vieron el breve video, el docente dio inicio a una lluvia de ideas sobre lo visto, escribiendo en el pizarrón las que aportaban los niños. En este momento, los estudiantes destacaron tanto los episodios de la narración como los modos semióticos mediante los que las construyeron. El docente orientó sus respuestas para destacar los conceptos de *luz*, *sombra* y *sonido*, así como los juicios positivos sobre la forma de comunicar la historia y la narración misma, con conceptos como *creatividad* y *amor*, asumiendo una actitud frente al material para la enseñanza elegido. El profesor, al seleccionar estas imágenes y mediar en el video, corroboró que los niños habían actuado como interpretores de una narración visual, en la cual no intervino el lenguaje.

En *sexto* básico la profesora desarrolló el tema “Transferencia de energía”; utilizó la interacción cara a cara junto con el medio impreso: texto o

manual escolar y además el pizarrón para desarrollar una actividad de explicación. Las imágenes en ambos medios impresos eran estáticas y correspondieron a: una fotografía en el texto escolar y un dibujo esquemático en el pizarrón, y se combinaron con escritura, para etiquetar mediante una flecha o línea distintos elementos representados.

En cuanto al potencial para significar de las imágenes en texto escolar y en pizarrón, ambas construyeron el concepto de *transferencia de energía* de manera conceptual y analítica a partir de una imagen y sus componentes (planta: raíz, tallo, hojas, frutas). Interpersonalmente, fotografía y dibujo ofrecieron información, desde una distancia media que permitió ver las partes y el todo, una perspectiva frontal y una modalidad naturalística pero científica, ya que había convenciones científicas para interpretar ambas imágenes.

Cuando la docente medió el significado de las imágenes en la interacción con sus estudiantes, primero dibujó cada parte de la planta y la etiquetó lingüísticamente; luego leía un párrafo del texto escolar y mostraba la fotografía del libro. El dibujo en el pizarrón le permitió focalizar en cada parte, agregando detalles a elementos específicos mediante la oralidad, los cuales además representaba visualmente en el pizarrón. Es decir, construyó la representación conceptual analítica para sus estudiantes a través de ambas imágenes en interacción con la lengua oral. En cuanto a lo interpersonal, la profesora rescató el conocimiento de los niños, valorando positivamente sus intervenciones, es decir, se coconstruyó el conocimiento sobre *transferencia de energía* incorporando elementos de la vida cotidiana propuestos por los aprendices.

Por último, la profesora de *primero medio* usó un medio tecnológico: presentación computacional, más la interacción cara a cara para desarrollar una explicación en la unidad curricular “Fotosíntesis”. La presentación mostraba una secuencia de imágenes estáticas, la mayoría de ellas correspondientes a dibujos esquemáticos que representaban conceptos analíticos, es decir, que mostraban plantas y las diferentes etapas y elementos de la fotosíntesis.

Interpersonalmente, estas imágenes ofrecían información, desde una distancia media e íntima, ya que el recurso *zoom* es muy frecuente en biología, para representar de manera microscópica algún elemento particular del proceso. La perspectiva era frontal y, en el caso de las imágenes aumentadas o de *zoom*, era vertical; es decir, el científico observador en situación de poder frente al elemento natural representado. La modalización fue científica, ya que muchas de estas configuraciones correspondían a modelos de representación de la comunidad científica.

Cuando la profesora medió este material tecnológico en la interacción con sus estudiantes, los gestos y el habla cumplieron un rol determinante en cuanto a la metafunción ideacional. La imagen comenzó a funcionar como conceptual clasificatoria, el habla etiqueta lingüísticamente las categorías mostradas y los gestos sobre los modelos científicos colaboran en la identificación de los nombres técnicos científicos. Interpersonalmente, esta profesora se destacó por rescatar elementos propuestos por los aprendices, como la *pacha mama* o *dios*, aspectos que interrelaciona con la explicación científica sobre la vida natural. En este caso, la imagen correspondió a una representación de la comunidad científica, mientras que el recurso lingüístico permitió a la profesora moverse desde lo científico a lo cotidiano y viceversa.

CONCLUSIONES

La sistematización de herramientas de análisis multimodal utilizadas en este proyecto de investigación dan cuenta del significado visual en las imágenes desplegadas en el aula, mostrando que estas categorías son útiles metodológicamente para describir el potencial de significado y cómo este se modifica cuando es utilizado en la interacción cara a cara en el aula. La creación de significado visual también se considera como práctica social, y no solo como el uso de un elemento icónico (Dussel, 2011). En este sentido, permite representar la experiencia en el mundo, y también las relaciones interpersonales

así como el posicionamiento respecto del interlocutor o del objeto representado. La selección y uso que hacen los profesores de las imágenes con fines pedagógicos son coherentes con la naturaleza de la disciplina. Desde la alfabetización de la geografía y la biología las representaciones son en sí mismas elementos técnicos para aprender a partir de ellas. Tanto los mapas como los dibujos esquemáticos son modelos de representación propios de estas comunidades y, por tanto, ofrecen múltiples convenciones visuales que hay que aprender a decodificar. Los profesores median en el desarrollo de este conocimiento.

En historia y geografía, las fotografías y videos funcionan como fuentes primarias o secundarias, es decir, evidencias de lo acontecido. En nuestros ejemplos son usadas para categorizar tipos de eventos (desastres naturales) así como representar consecuencias (exterminio judío). En ambas actividades los profesores promueven la toma de posición de los estudiantes frente a los acontecimientos, asumiendo ellos, en su rol de formadores, un compromiso actitudinal para con el tema.

Los materiales de enseñanza se presentan cada vez más multimodales, relacionando y potenciando la información visual estática de imágenes, letras, colores, tamaños con sonidos, imágenes dinámicas e hipervínculos. De esta forma, los profesores, quienes tradicionalmente han privilegiado las interacciones verbales para favorecer aprendizajes, se encuentran con una amplia variedad de recursos que pueden potenciar el aprendizaje, con la respectiva cautela de no confundir más multimodalidad sin sentido con mejor aprendizaje. Por eso es importante tomar conciencia de los potenciales para significar de cada recurso.

No obstante, el conocimiento multimodal es incipiente y no ha sido parte de la formación profesional aún; es posible confirmar que hasta ahora los profesores usan intuitivamente el potencial semiótico de cada recurso. Las elecciones de los docentes responden a sus propias creencias atribuidas a los significados de las imágenes. Sin embargo, en cuanto a la mediación pedagógica, nada de lo que

el profesor hace es neutro y cada decisión sobre qué incorporar, hasta dónde hacerlo o no hacerlo, genera distintas oportunidades para crear significado para sus estudiantes; es decir, distinto potencial para el aprendizaje. Se proyecta continuar la próxima etapa del estudio con la incorporación de la voz de profesores y aprendices respecto de sus creencias en relación a la construcción de significados en las imágenes en contexto escolar.

RECONOCIMIENTOS

Investigación financiada por Fondecyt 1130684 (2013-2015). Agradecemos a la comunidad del colegio Dr. Oscar Marín Socías de Forestal Alto, Viña del Mar (Chile) por su participación en este estudio.

REFERENCIAS

- Altamirano, P.; Godoy, G.; Manghi, D y Soto, G. (2014). Analizando los textos escolares de historia, geografía y Ciencias Sociales: la configuración multimodal de los pueblos originarios. *Estudios Pedagógicos XL(1)*, 263-280.
- Álvarez, A. y Del Río, P. (2003). Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo. En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comp.). *Desarrollo psicológico y educación. Tomo II Psicología de la Educación* (pp. 119-131). Madrid: Alianza.
- Barthes, R. (1986). La retórica de la imagen. En: *Lo obvio y lo obtuso* (pp. 29-47). Barcelona: Paidós.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity*. Londres: Rowan y Littlefield.
- Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar con nuevas tecnologías*. VII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Eggins, S. y Martin, J. (2003). El contexto como género: una perspectiva lingüística funciona. *Revista Signos*, 36(54), 185-205.
- Farías, M. y Araya, C. (2014). Alfabetización visual crítica y educación en lengua materna: estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de textos multimodales. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(1), 93-104.
- Gutiérrez, R. (2011). Descripción sistémico-funcional y gramática multirregistro. *Estudios Filológicos*, 47, 59-82.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M. y Martin, J. (1997). *Language, context and text: aspects of language in a social semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Hasan, R. (2002). Semiotic Mediation and Mental Development in Pluralistic Societies: Some Implications for Tomorrow's Schooling. En: G. Wells y G. Claxton (eds.). *Learning for life in the 21st century: sociocultural perspectives on the future of education* (pp. 112-26). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Jewitt, C. (ed.) (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Londres: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Londres: Routledge.
- Kress, G. y Bezemer, J. (2009). Writing in a Multimodal World of Representation. *Written Communication*, 25(2), 166-195.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: the grammar of visual design*. Londres: Routledge.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. Londres: Arnold.
- Latour, B. (2005). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Lemke, J. (1990). *Talking Science. Language, learning and values*. Nueva Jersey: Ablex.
- Lemke, J. (1998). Multiplying Meaning: Visual and Verbal Semiotics in Scientific Text. En: J. Martin y R. Veel (eds.). *Reading Science: Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science* (pp. 87-113). Londres: Routledge.
- Llanos, C. y Otero, M. (2012). Un análisis de las características de los libros de matemática para la Enseñanza Secundaria con relación a la argumentación y las imágenes. *Perspectiva Educativa*, 51(2), 119-148.

- Manghi, D. (2011). La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Diálogos Educativos*, 11(22), 4-15.
- Manghi, D. y Córdova, J. (2011). Definiciones y explicaciones multimodales en la enseñanza: potencial semiótico en la enseñanza de la biología en la escuela secundaria. *Revista Logos*, 21(2), 17-32.
- Manghi, D.; Badillo, C. y Villacura, P. (2014). Alfabetización semiótica en clases de historia: estrategias de mediación desde un enfoque multimodal. *Revista Perfiles Educativos*, 36(146), 63-79.
- Martins, I. (2006). *Análisis de libros de texto en la perspectiva de los estudios del discurso: resultados de investigación e implicaciones para la práctica en aula*. Recuperado el 6 de marzo de 2012 de: [https://www.google.cl/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=Martins%2C+I.++\(2006\).+An%C3%A1lisis+de+libros+de+texto+en+la+perspectiva+de+los+estudios+del+discurso%3A+resultados+de+investigaci%C3%B3n+e+implicaciones+para+la+pr%C3%A1ctica+en+aula](https://www.google.cl/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=Martins%2C+I.++(2006).+An%C3%A1lisis+de+libros+de+texto+en+la+perspectiva+de+los+estudios+del+discurso%3A+resultados+de+investigaci%C3%B3n+e+implicaciones+para+la+pr%C3%A1ctica+en+aula)
- Oteiza, T. (2009). Diálogo entre textos e imágenes: análisis multimodal de textos escolares desde una perspectiva intertextual. *DELTA*, 25, número especial 664-677.
- Pereira, F. y González, G. (2011). Análisis descriptivo de textos escolares de lenguaje y comunicación. *Lit. lingüíst.*, 24, 161-182.
- Royce, T. (2007). Intersemiotic Complementarity: A Framework for Multimodal Discourse Analysis. En: T. Royce y W. Bowcher (eds.). *New directions in the analysis of the multimodal discourse* (pp. 63-109). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sánchez, E.; García, P. y Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Editorial Graó.
- Van Leeuwen, T. y Humphrey S. (1996). On Learning to Look through a Geographer's Eyes. E.R. Hasan y G. Williams (eds.). *Literacy in Society* (pp. 29-49). Londres: Addison Wesley Longman.
- Unsworth, L. (2006). Towards a Metalanguage for Multiliteracies Education: Describing the Meaning-Making Resources of Language-Image Interaction. *English Teaching: Practice and Critique*, 5(1), 55-76.
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. Londres: Routledge.
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós



La petición de la escritura en los escenarios educativos

The request for writing in educational settings

Carlos Skliar¹, Daniel Brailovsky²

Para citar este artículo: Skliar, C. y Brailovsky, D. (2015). La petición de la escritura en los escenarios educativos. *Enunciación*, 20(2), pp. 261-270.

INTRODUCCIÓN: PEDIR LA ESCRITURA

En este texto se intenta indagar sobre los diferentes sentidos del *pedido del escribir*, acerca del *pedir la escritura*: solicitar el deseo de escribir, y aspirar entonces a ese deslizamiento cálido que, sin exigirse, se espera, se deja ver, se ampara en el vacío a ser llenado; o pedir una buena idea hecha texto, y constituirse entonces en espectador de las palabras pedidas, en un crítico que aplaude o abucea, en dominio de lo público representado en la lectura del maestro; o pedir técnicas bien aplicadas, pedir tareas bien hechas, pedir sinceridad a toda costa, pedir que algo nuevo para quien escribe se consolide en el terreno de dominio del que pide.

La cuestión primordial de la educación ha sido, es y seguirá siendo la escritura y la lectura, todo lo que ya sabemos y lo que ignoramos, lo que se da por sentado y lo que nunca se reduce a una lógica previa. Sobre todo, la escritura en medio de la educación, como si fuera evidente que allí debiese estar, como si jamás fuera lo suficientemente obvio como para insistir en que allí permanezca: pedir la escritura, enfatizar la importancia de lo escrito, predicar sin demasiados ejemplos a la vista. La escritura enseñada, privilegiada.

Escribir y leer se han vuelto acciones tan evidentes, que ya parece no haber margen para seguir pensándolas, para volver a pensarlas: didácticas, buenas prácticas, planes nacionales, bibliotecas, cuadernos, pizarras, computadoras, teléfonos celulares, libros, partes de libros, partes de partes de libros, apuntes, párrafos, letreros, mensajes, etc. De pequeñísimos a grandotes. Desde casi el nacimiento hasta la hora de la despedida. Todo parece recubrirse de escritura y de lectura. Y sin embargo: ¿Se trata de un camino que ya ha perdido definitivamente su rumbo o de una forma de comunidad que persiste entre nosotros?

En términos educativos, es difícil, sino imposible, separar cierta moralidad de lo útil, de lo necesario y de lo imprescindible. En términos culturales, también lo es. Quizá se trate de adivinar algo de estos tiempos: discernir entre lo actual, la novedad, lo novedoso y lo contemporáneo. En educación parece que siempre vamos detrás de la novedad y lo novedoso; que no coincidimos en definir lo actual –por lo

1 Doctor en Fonología con estudios de posdoctorado en Educación por la Universidad de Barcelona. Investigador independiente del Conicet e investigador principal de Flacso/Argentina, Área Educación. Director de los cursos de posgrado "Pedagogías de las diferencias" y "Escrituras: Creatividad humana y comunicación". Correo electrónico: skliar@flacso.org.ar

2 Doctor en Educación por la Universidad de San Andrés. Investigador del Área de Educación de Flacso/Argentina, docente y tutor en el curso de posgrado "Pedagogías de las diferencias". Correo electrónico: dbrailovsky@flacso.org.ar

singular, lo contingente, lo rugoso–; y que lo contemporáneo surge solamente como un campo de batallas donde todos acabamos exhaustos.

¿Cómo poner la escritura en medio? ¿Qué escrituras? ¿Solo las aquí y ahora presentes, las breves, las que responden a demandas, las que relacionan la escritura con el trabajo y no con la creación o con la singularidad o con la subjetividad o con la intimidad? ¿El escribir únicamente en medio de las evaluaciones, los diagnósticos? ¿Y todo escribir es equivalente?

Nos parece que educar significa *poner en medio*, ocupar un *entre*, hacer cosas, juntos. Y poner la escritura en medio es pensar otra cosa distinta del registro, el archivo, la devolución irrestricta de lo aprendido, o la escritura como un código cerrado para la evaluación. No parece ser interesante sostener apenas una discusión a partir de las imágenes de los copistas medievales, de los escribientes de convento o de los *escribidores* de ocasión. Hay algo más. ¿Pero qué, exactamente?

LO CONTEMPORÁNEO, LO ACTUAL Y LO NUEVO EN LA ESCRITURA: EL PROBLEMA DEL HUMANISMO Y LA “SELECCIÓN” DE LA ESCRITURA

La escritura ya no es lo que era. Lo que no está ni mal ni bien. Se trata, simplemente, de preguntarse si aún vale la pena darle algunas vueltas a qué era la escritura que ahora no es, a qué es esa escritura que ahora está. Lo que creemos inadecuado es encogerse de hombros en señal de que *así son o están las cosas*. Lo que nos parece más adecuado es declinar de la idea de que, sin escritura, nos transformamos en animales dóciles, o en humanos aberrantes, incompletos, pues ya sabemos qué provoca la domesticación a través del lenguaje como estandarte.

Pensar en la escritura que acontece en las aulas podría fácilmente situarnos en un *tema* (el de la alfabetización académica, el de la didáctica de la escritura, el de la evaluación, o alguno otro entre los tantos disponibles en los que la pregunta pudiera caber); pero hemos optado por eludir esta clasificación, e interrogar a la escritura desde nuestra propia escritura.

Y una de las preguntas que vale la pena hacerse, en principio, sería aquella de la relación entre humanismo y escritura. Esa pregunta encuentra aquí –por cierto fuertemente inspirada por algunas ideas del filósofo Peter Sloterdijk (2000)– dos direcciones o resonancias posibles: 1) la vaga noción de *cofradía* o de comunidad o de amistad que produciría la escritura; 2) la más sólida afirmación de la escritura como *norma*. Ambas ideas provienen, en efecto, de la historia del humanismo, pero en diferentes tiempos.

En primer lugar podríamos identificar la historia del humanismo con la historia de la escritura: la escritura como una suerte de carta universal que va pasando de generación en generación gracias a un pacto íntimo y secreto entre emisarios y destinatarios, originales y copias, un vínculo férreo para poder ir más lejos, para no encerrarse, para poder realizar travesías propias y ajenas. Una travesía de ese porte suponía y supone tanto al escritor como al lector. Y esa es la principal virtud de una amistad que durará siglos. Hay, en esta apreciación, un eco de aquel Nietzsche (1996) que buscaba transformar el amor al prójimo –ese amor tan inmediato, tan religioso, tan mezquino– en un amor por vidas ajenas, lejanas, desconocidas. Y esa transformación nos era dada gracias a la escritura como invitación a ir más allá de uno mismo, a salirse, a quitarse la propia modorra, una invitación para abandonar el relato repetido, a despojarse de la identidad del uno como único centro de gravedad y como eje absoluto del universo.

La imagen es conocida y aun así no deja de ser curiosa y amable: un fantasma comunitario –escribe Sloterdijk– está en la base de todos los humanismos, una suerte de sociedad literaria devota e inspirada, en fin, una comunión en armonía.

Permanezcamos un poco más en esta imagen y encontremos su contracara. Antes, mucho antes de la llegada de eso que hoy llamamos –no sin cierta levedad– el Estado, o mejor aún, el Estado nacional, saber leer y escribir supondría:

[...] algo así como ser miembro de una élite envuelta en un halo de misterio. En otro tiempo, los conocimientos de gramática se consideraban en muchos lugares como el emblema por antonomasia de la magia. De hecho ya en el inglés medieval se derivó de la palabra *grammar* el *glamour*; a aquel que sabe leer y escribir, también otras cosas imposibles le resultarán sencillas. Los humanizados no son en principio más que la secta de los alfabetizados, y al igual que en otras muchas sectas, también en esta se ponen de manifiesto proyectos expansionistas y universalistas. (Sloterdijk, 2000, p. 24)

Subrayemos algunas palabras de este fragmento, por ejemplo: *élite*, *misterio*, *magia*, *glamour*, *secta*. Es inmediata la sensación de un mundo partido, quebrado o dividido en función o en virtud, o en el privilegio de la escritura y la lectura. Lo que no hace más que devolvernos a la creencia platónica de una sociedad en la cual todos los hombres son animales –lo que no deja de ser cierto–, pero donde algunos crían a los otros y estos otros serán, siempre, los criados. Para decirlo de otra manera: los animales que leen y escriben educan a los animales que no lo hacen.

Por tanto, el humanismo de los siglos XIX y XX se hizo pragmático, el pragmatismo induce a lo programático y esa sociedad sectaria, mágica, creció hasta volverse una norma para la sociedad política. Como lo afirma Sloterdijk (2000):

A partir de ahí los pueblos se organizaron a modo de asociaciones alfabetizadas de amistad forzada, unidas bajo juramento a un canon de lectura vinculante en cada espacio nacional. ¿Qué otra cosa son las naciones modernas sino eficaces ficciones de públicos lectores que, a través de unas mismas lecturas, se han convertido en asociaciones de amigos que congenian? (p.27)

Ese humanismo, el de Estado, es el origen de la imposición de la lectura y la escritura obligatoria: los clásicos, el canon, el valor universal de los textos nacionales.

Ya tendríamos a disposición algunos argumentos para desentrañar tanto la vertiginosa actualidad de la escritura como una insistente impotencia. Las ideas del humanismo ya no pueden contra la época actual; no pueden, no tienen lugar, no caben, son anacrónicas. En buena medida porque también la escritura y la lectura se han transformado en mercancías y ya no requieren de lectores o escritores amables o amigos, sino de consumidores.

Todo se ha sobrevalorado: la literatura, los textos y el espíritu nacionales, la escritura, la lectura. El mundo ya no está organizado por una sociedad ilusoria construida epistolarmente. Ya nadie cree en la docilidad o en la domesticación de la lectura, nadie hablaría de las buenas lecturas o de las escrituras correctas. Inclusive decir que algo está *bien escrito* provoca solo una sorpresa. Creemos necesario no abandonar las preguntas fundamentales que Sloterdijk (2000) nos deja en su texto:

¿Qué amansará al ser humano, si fracasa el humanismo como escuela de domesticación del hombre? ¿Qué amansará al ser humano, si hasta sus esfuerzos para autodomesticarse a lo único que en realidad y sobre todo le han llevado es a la conquista del poder sobre todo lo existente? ¿Qué amansará al ser humano, si después de todos los experimentos que se han hecho con la educación del género humano, sigue siendo incierto a quién o a qué educa y para qué el educador? ¿O es que la pregunta por el cuidado y el modelado del hombre ya no se

puede plantear de manera competente en el marco de unas simples teorías de la domesticación y de la educación? (p. 27)

Lo único que podríamos responder a este incesante cuestionamiento del filósofo es, precaria y provisionalmente, lo siguiente: todavía la escritura y la lectura pueden considerarse como potencias educadoras, pero de un modo más modesto de lo que se ha pensado hasta ahora. Y es modesto porque aún en su potencia corre el riesgo de volverse poder, selección, norma.

LA ESCRITURA Y EL *ESCRIBIENDO*

La niña mira a su madre mientras lee. La mira y murmura frases para sí misma. Todo está quieto ahora, en suspenso, como si un largo día no fuera otra cosa que un fin de tarde que nunca desaparece. Cuando la madre hace una pausa, la niña se le acerca y pregunta, con voz de secreto: "Mami: ¿qué estás haciendo?". "Leyendo", responde la madre. La niña insiste: "¿Qué es *leyendo*?". La madre le muestra el libro a la niña y dice: "¿Ves? Aquí hay historias que todavía no conocemos. Hay que buscarlas. Eso es estar leyendo". La niña se queda quieta y mientras acaricia el brazo de su madre, le pregunta: "¿Pero: leyendo es en las partes blancas o en las partes negras? (Skliar, 2014, p. 75)

Vamos a servirnos de esta pequeña historia, para sugerir, indicar, apuntar una pregunta crucial, aunque parezca mal escrita: ¿Qué es escribiendo? Nótese que se trata de una pregunta del todo diferente a aquella de: ¿Qué es escribir?, y también de aquella de: ¿Qué es la escritura? Sobre esas dos últimas apariencias de la pregunta ya tenemos suficiente información, aún cuando sea ambigua y contradictoria y debamos distinguir, todavía, entre la racionalidad pedagógica y la racionalidad literaria.

Procuremos entonces preguntarnos por la escritura a través de algunas prácticas, pero acentuando ese *escribiendo* como único tiempo posible, en el instante en que ocurre, en su duración: ¿Qué puede significar *escribiendo*, qué es estar escribiendo, para estudiantes y profesores, escritores, escribientes, copistas y demás figuras que giran en torno de ella, en medio de prácticas de transmisión de saberes, valores, conocimientos, materias, currículo? Dirigir nuestra mirada no hacía la huella que deja la mano en movimiento, o hacia los trazos de signos, sino a la mano en sí misma, a la voz que se pronuncia para producir su gesto escritural y al encuentro que habilita la soberanía de esa voz.

Cuando la escritura sucede dentro de las aulas, ven la luz unos textos en los que a menudo pesa mucho más el escribiendo, el escribir como acontecimiento del instante, que una producción material. Y tanto es así, que cuando los educadores piden a los estudiantes que escriban (una composición, un análisis crítico, una reseña, una respuesta, una monografía, incluso una experiencia) se disponen enseguida a la expectativa de un escribir, de un momento de intensidad, de un espacio de confirmación de sentidos, tanto o más que de un texto.

No hay nada claro al respecto. Lo que sabemos es que se pide la escritura, que la escritura proviene por lo general de un pedido. Un pedido ya sea para relatar lo propio como para responder por un texto ajeno; un pedido ya sea para comentar o para definir; tanto para elaborar como para puntualizar. El pedido llega bajo la forma de consignas, preguntas, propuestas, mandatos o sugerencias, y activa un movimiento de escritura en los estudiantes. Los lleva a un (a algún) escribiendo.

No puede dejar de sorprendernos, aun en su aparente habitualidad, esa relación entre escritura y petición. Por varios motivos: en principio porque así se sugiere que lo escrito tiene solo un valor de respuesta; enseguida, porque da la sensación de que –de ser en efecto una respuesta, o de tener apenas esa

propiedad— no sabemos a qué responde con exactitud, ¿a una pregunta escrita, o un texto leído, a un saber entregado, a una información solicitada, a una necesidad de completar una tarde, al puro y fresco deseo de que alguien se exprese con *propiedad*?; por último: porque si la escritura fuese reducida a un mecanismo de intercambio estrecho, quedaría confinada al ejercicio de su corrección o de su adecuación y, por consiguiente, a la lógica de lo que es apropiado o inapropiado.

La escritura pedida deja un espacio intermedio de espera, y recibe a cambio un texto. Ese espacio intermedio, el *escribiendo*, razón última tal vez de toda la petición, es el que nos interesa. Vale la pena saber cómo llega a menudo a quedar confinado a cierto lugar pantanoso donde crecen, como malezas descontroladas, las aberraciones: ortográficas, gramaticales, de concordancia, de literalidad, el plagio, los *riktus* irreflexivos. Las salas de profesores se poblarán entonces de ejemplos escabrosos, de gestos de indignación y risas ante el absurdo, de envíos por correo electrónico donde se hace público, como escarnio, el error ridículo, la escritura desviada y corrupta. Adentrarnos en ese espacio intermedio, el *durante de la escritura*, de quienes escriben y hacen del escribiendo un terreno nuevo y propio, permite abrir algunas puertas e indagar en las experiencias que dejaron esas huellas. Entre la escritura y el escribiendo está la experiencia, es decir: “[...] lo que nos pone en una situación de novedad ante lo vivido, lo que nos pone a pensar, lo que requiere nueva significación, lo que nos destapa la pregunta por el sentido de las cosas” (Contreras, 2010, p. 63).

Buscar el escribiendo que está, en efecto, escribiendo. No respondiendo, no completando, no cumpliendo. De otro modo, la escritura es petición, sí, pero también es reflejo del dominio o no, de la capacidad o no, de la diversidad o no, de las prácticas de escritura. En este sentido: ¿Cómo valorar lo que se ha pedido? No queda más remedio, pareciera, que someterlo todo a la ecuación de lo mal o bien escrito, de lo correcto o incorrecto: el zoológico de los que cometen errores y la jauría de los correctores. Pero, ¿dónde estaba, dónde había quedado, lo que se ofrece, lo que se da y no tanto lo que se peticona y evalúa?

La escritura es petición, la escritura es constatación, pero también es la sombra o el contorno o la superficie de aquello que se ha entregado. Esa escritura pedida y evaluada no habla tanto de la escritura en sí como de la enseñanza, lo que hace tomar a este análisis una dirección completamente diferente. Es verdad que se puede comenzar por los textos escritos por los demás: compadecernos, incomodarnos, asustarnos, dar por sentada que así es, irremediablemente, la producción de esta época. Lo que deberíamos hacer, tal vez, es no omitirnos. No omitirnos del punto de partida: el modo en que nos relacionamos nosotros mismos con la lectura y la escritura. Pero, ¿en qué consistiría esa omisión? En verdad son muchas omisiones, ninguna de las cuales debe entenderse como acusación sin motivos: nuestra lectura cada vez más escasa, cada vez menos literaria y más mediática; los pactos cotidianos en torno a la brevedad y la fragmentación o reducción de los textos que se ponen en juego en las prácticas institucionales; el desprecio por la escritura creativa, ensayada, libre de espíritu; la naturalización artificiosa que supone que buscar es ir hacia los motores de búsqueda; el destierro de las bibliotecas en los confines de los espacios escolares; y, lo que es a la vez más decisivo y más trágico, cierta destrucción del pasado.

QUE VALGA LA PENA ESCRIBIR

Renegamos de los estudiantes porque no escriben, o porque no escriben con sus propias palabras, o porque no se sueltan, porque no escriben de un modo *soberano*, no tejen su propio discurso o el discurso enhebrado nos resulta incomprensible. Pero, ¿cómo sería posible hacerlo? ¿Qué permitiría a los estudiantes escribir algo que valiera la pena, que *les* valiera la pena?

Para comenzar, escribir podría ser narrar experiencias propias, con palabras propias. Tal vez no sean buenos tiempos para ello, es decir, no puede decirse –como se podía, digamos, una década atrás– que la escritura sea el modo evidente para ese propósito. Aquellos que transitamos por la vida académica somos reprimidos fuertemente al *escribir nuestras propias experiencias*, en lugar de investigar o estudiar la realidad de otros, *en nuestras propias palabras*; en lugar de adecuarnos a las palabras en boga. El discutible modelo de la escritura academicista se ha instalado vertical y transversalmente en el mundo educativo como si hubiera algún provecho decisivo en ello. Ensayar, narrar o contar no parecen ser registros amigables en los días que corren. Por tanto, no podemos decir que la petición sea razonable o, ni siquiera asequible, cuando la atmósfera en la que se espera que algo ocurra con la escritura y con la lectura se ha vuelto al menos turbia o, directamente, asfixiante.

Si no se trata solo de escribir lo que nos pasa con nuestras propias palabras, habrá que ir en la búsqueda de otras experiencias y de otras palabras. Se dirá que eso es literatura. Y responderemos que sí, sin dudas. Pero no solo.

En la petición por escribir no caben muchas más opciones: o se trata de un pedido arraigado en tradiciones y racionalidades pedagógicas o, por clara oposición, el pedido es literario, esto es: tocar el límite del lenguaje, tocar sus formas, enclavar la metáfora, dar vueltas sobre los instantes. El resto, substancial por cierto, es la lectura.

Si de verdad buscamos respuestas a la pregunta de por qué escribir, hay un duelo que se debate entre su razón pedagógica y su razón o razones literarias. No basta con decir que escribir o leer sea importante para el mañana, que escribir o leer sirva para el futuro de trabajo o estudio, que escribir o leer garantice una u otra posición de privilegio, una calificación, una distinción. *Escribiendo* es en presente, no en futuro.

La consigna reza: “Explica, con tus propias palabras...”. El estudiante acusa recibo del pedido, y se dispone a confeccionar un texto. Pero la búsqueda de sus propias palabras, en ese contexto, es algo ambigua. ¿Cuándo son propias las palabras? ¿Cuáles son las palabras apropiadas? La expresión “tus propias palabras” lleva la cuestión, nuevamente, del terreno de lo escritural al terreno de la enseñanza, pues es un dato del pedido más que de la escritura. Y pensando en las energías enseñantes del maestro, podríamos creer también que pedir “tus propias palabras” es un llamado a alguna forma de autenticidad y compromiso con lo escrito, es una expresión de deseos del enseñante, de que entre los estudiantes y sus textos tenga lugar algún tipo de intensidad que permita un *escribiendo* intenso. Podría llegar a ser, bien visto, un modo de ofrecerles a los estudiantes buenas razones para escribir.

Hagamos pues un ejercicio en la búsqueda de algunas pocas respuestas literarias a la pregunta de por qué escribir:

Escribir: para no dejarle el lugar al muerto, para hacer retroceder al olvido, para no dejarse sorprender jamás por el abismo. Para no resignarse ni consolarse nunca, para no volverse nunca hacia la pared en la cama y dormirse como si nada hubiera pasado. (Hélène Cisoux).

Escribo para que el agua envenenada pueda beberse. (Chantal Maillard).

Escribo para que la muerte no tenga la última palabra. (Odysseas Elytis).

Escribo porque estoy muy, muy enfadado con todos ustedes, con todo el mundo. Escribo porque me gusta pasarme el día entero en una habitación escribiendo. Escribo porque solo puedo soportar la realidad si la altero. (Orhan Pamuk).

Escribo para no quedar en medio de mi carne / para que no me tiente el centro / para rodear y resistir / escribo para hacerme a un lado / pero sin alcanzar a desprendirme. (Fabio Morábito).

¿Es posible, entonces, siquiera imaginar una *didáctica* o una transmisión de la escritura cuyo epicentro se encuentre inexorablemente en la búsqueda de buenas razones para escribir, esto es, en la muerte, en la última palabra, en el enfado, la dificultad por soportar al mundo, la resistencia, la alteración de lo real, del cuerpo? No es claro; pero es necesario afirmar que justamente de allí proviene la escritura. La escritura que vale la pena. La escritura que, quizá, algún día será leída. Recordada. Y, además, vuelta a transmitir. A poner en medio. A hacer algo con ella, más allá de la petición y el encogimiento de hombros.

¿Alcanza con pedir a los alumnos que utilicen “sus propias palabras”? Cuando esto se hace, lo que supone apelar a algún tipo de autenticidad, de sello singular en la escritura ¿qué sucede con aquella otra demanda, tal vez más fuerte, de una escritura apropiada, ajustada a la norma, apropiada por estar subordinada a algún orden de lo que es propio en el mundo académico? Vale la pena adentrarnos en este desencuentro entre unos deseos de intensidad que se cobijan a la sombra de esa búsqueda de las propias palabras y esa otra demanda de palabras apropiadas. Lo propio y lo apropiado. Vale la pena, digamos, hundir los pies en el pantano del escribiendo.

Las palabras propias y las apropiadas pueden enemistarse. Un estudiante que iniciaba sus estudios universitarios ha preguntado a su profesor, por ejemplo: “Pero... ¿tenemos que decirlo con nuestras propias palabras o ‘en difícil?’”. De un lado ha quedado la pretensión de sentido; del otro, la de precisión en el significado. El profesor dudará entonces, y se preguntará: “¿Qué significa realmente que las palabras sean propias? ¿Cuándo es *propia* la palabra?”. Si hablando de las teorías del aprendizaje el estudiante escribe “el nene pequeño aprende tocando todo”, ¿haber dicho “nene” (en lugar de *sujeto*, *niño*, *actor*, etc.) es usar las propias palabras? ¿Quién es en todo caso el nene, el niño, el sujeto, el actor? ¿Se puede decir *niño*, *sujeto* o *actor* sin dejar de ser uno mismo? ¿Se puede nombrar a alguien como niño, sujeto o actor y sostenerse en un lenguaje propio? ¿Puede hablarse de alguien sin convertirlo en niño, sujeto o actor, sin borrar su nombre, el espacio de su nombre, su carácter de protagonista de la experiencia? ¿En qué términos es posible decir algo de alguien –no ya con la aspiración de que aquello que se dijo se convierta en máxima universal, sino literalmente, decir algo sobre alguien– sin dejarse decir por los lenguajes convencionales? ¿Puede uno buscar palabras propias que no estén tomadas de un vocabulario estandarizado, y que tampoco se apropien de lo que uno quiere decir?

PALABRAS PROPIAS, PALABRAS APROPIADAS

La cuestión es, entonces, lograr un encuentro entre aquel lenguaje convencional que las disciplinas proponen y que se presenta como *apropiado* (ajustado a un orden, subordinado a normas de corrección) y las escrituras singulares de los estudiantes, las que transcurren en la escena vívida de su *durante*, de su *escribiendo*. Mientras que el lenguaje académico toma como referencia central unos escenarios teóricos hechos de definiciones, proposiciones enlazadas entre sí, supuestos sobre el mundo acaecido y por acaecer, las escrituras singulares se remiten a la experiencia, y en ella al argumento, al sentido, a las resonancias.

A veces estas corrientes se encuentran de modos sinuosos. Hay lenguajes que, a fuerza de exigirle su propiedad, la procuran tomando de las palabras *científicas* su modo impostado. Lenguajes que visten con las palabras como corbatas anudadas, que se formalizan y se acartonan, y solo eso. Surge entonces una escritura que despliega, muchas veces de un modo tosco y balbuceado, un vocabulario que, apretado y a los empujones, se acomoda en las oraciones como niños llamados a formar fila para saludar a la bandera. Otras veces las palabras de las teorías son usadas con otros sentidos, y el educador siente que se han malentendido. En ambos casos, los estudiantes son objeto de acusaciones, ya sea por *repetir como loros* o

plagiar (en el primer caso), ya sea por no haber comprendido correctamente el uso de los términos (en el segundo). Lo apropiado en la escritura es, evidentemente, susceptible de entenderse de distintas maneras.

Cuando el profesor escucha la pregunta de su alumno (“¿Tenemos que decirlo con nuestras propias palabras o ‘en difícil?’”), el contraste que se establece es posiblemente entre dos cosas diferentes de lo que él espera. Como docente, aspira a que los estudiantes lleguen a sentir como propias las palabras de un vocabulario que han aprendido, y las usen para construir un argumento. En la pregunta hay, en cambio, un falso dilema entre lo difícil (lo costoso, lo que dará trabajo, lo que se asumirá pretencioso, ceremonioso, acartonado, afectado) y lo vulgar: la lectura más superficial del dilema entre el *nene* y el *niño-sujeto-actor*. Donde el docente ve un contraste posible entre una escritura soberana, potente, y una escritura restringida o repetidora, el estudiante intuye otro contraste, entre una escritura con distintos grados de ajuste a un léxico trabajoso y arbitrario, como todos. *Un escribiendo doloroso o placentero.*

¿Qué debería hacer este maestro? ¿Enseñar a sus estudiantes a escribir *como escriben los autores*? ¿Apropiarse de ese estilo los convertirá en profesionales que se expresan apropiadamente? ¿O los alienará a un léxico que les impedirá hablar con una voz propia? Regresemos a la hipótesis: tal vez, solo tal vez, sea necesario sumergirse en ese vocabulario, sentir sus vibraciones, hacer sonar sus términos a través de nuestra garganta, de nuestros argumentos, para vivenciar las asfixias, las resonancias, los ecos que traen y no traen, y llegar entonces a (re)construir –una vez más– la propia voz.

Un último ejemplo que muestra otra faceta de este encuentro entre lenguajes propios y apropiados.

El término *significativo*, surgido de teorías del aprendizaje en los años 1960, específicamente alrededor de la obra de David Ausubel (1963), ha tenido una fuerte acogida en el mundo educativo. Los maestros y formadores, diríamos, se han apropiado de este concepto. Esto ha traído discusiones y críticas: cuando una palabra se convierte en vehículo de ideas compartidas, se hace más o menos inevitable un esfuerzo epistemológico por esclarecer o consensuar sus implicancias. Algunos analizan el modo en que la idea de *significativo* puede releerse desde un amplio abanico de teorías constructivistas (por ejemplo, Moreira, 1997), y proponen pensar en un aprendizaje crítico o subversivo (por ejemplo Moreira, 2005). Y hay, más habitualmente, una serie de críticas al uso cotidiano del término que, despojado de todo rigor respecto de la definición original, atribuye significatividad a cualquier acontecimiento que despierte alguna forma de disfrute en los alumnos. Se trata, al parecer, de un concepto teórico *mal entendido*. Hay, sin embargo, algo que se ha acomodado allí y que puede leerse desde las necesidades que instala la experiencia en términos de lenguaje: ¿Será acaso que el disfrute de los alumnos, digamos, necesitaba una palabra que lo nombre, y esta se cayó de las teorías psicológicas para ocupar ese lugar?

CONCLUSIONES

Hemos dicho más atrás que no son estos buenos tiempos para el lenguaje en general. Una afirmación de esta naturaleza, se dirá, no deviene sino de la nostalgia mítica, de una suerte de desconsuelo por aquellas cosas, aquellos gestos, que han desaparecido o están en vías de desaparecer o se travisten de tal manera que ya no es posible reconocerlos en su rostro conocido. Pero, ¿es una cuestión de época? ¿De su espectacularidad tecnológica? ¿De los dobles nuestros que escriben en las redes? ¿De esta época tan urgenciada de información como también perezosa en su búsqueda?

Pareciera ser que estamos afectados por unos dispositivos de información y de comunicación que entorpecen todo el tiempo lo que quisiéramos decir y decirnos. Las palabras suelen perder su transparencia, su forma perceptiva. Dan vueltas y se revuelcan, se esconden y naufragan: un lenguaje de palabras caídas, pisoteadas, como decía el poeta Juarroz. Y en cierto modo habrá que volver a pensar en un lenguaje

habitado por dentro y no apenas revestido por fuera. Como la piel, también el lenguaje toma la forma de un latido cardíaco, o de una agitación del respirar, o de un extraño y persistente movimiento; otras veces, se convierte en muralla, en defensa, en contención. Sería todo un gesto no utilizar el lenguaje solo como recubrimiento o encubrimiento de la vida; ser capaces de un lenguaje como desorden, como desobediencia, como una suerte de rebelión frente a un mundo que cada vez nos obliga a hablar más brevemente y más de prisa. El mundo que nos envejece más de prisa. A nosotros y a nuestras palabras.

Pero también habrá que preguntarse por el lenguaje directo, el lenguaje seco, el lenguaje que no dice más que lo que quisiera decir; un lenguaje acaso sin falsedades, sin tecnologías, sin duplicaciones. Un lenguaje sobreviviente, quizá, de nuestro supuesto dominio o de nuestra incapacidad por dominarlo. Un lenguaje cuya voz deriva de lo que nos pasa, como el de los personajes de *Claus y Lucas*, de Agota Kristof (2007): dos niños que viven en el confín de un pueblo, durante alguna guerra, se ponen a escribir y a tomar decisiones sobre la escritura por primera vez. En determinado momento se preguntan cómo saber si algo de lo que escriben está bien o mal: “Tenemos una regla muy sencilla: la redacción debe ser verdadera. Debemos escribir lo que es, lo que vemos, lo que oímos, lo que hacemos” (p. 63). La crudeza con la que los niños asumen su escritura, su lenguaje, no deja de ser también su desnudez, su transparencia, ese intento para que el lenguaje diga algo, algo que por una vez se sienta verdadero.

Es cierto, una vez más: no son estos buenos tiempos para la complejidad y la ambigüedad del lenguaje. Hay un predominio exagerado de la rapidez y la eficacia en la transmisión y por eso, cada vez más, se van apartando algunas formas de expresión poéticas más rugosas, menos *eficaces*. Sin embargo, no hay ningún motivo por el cual ligar el lenguaje a la prisa o a la urgencia o a la inmediatez. También el lenguaje puede ser una forma de detención, una pausa que sirva para habitar un tiempo hondo, que nos vincule más a la intensidad que a lo cronológico. No se trata tanto de una cuestión de géneros ni de generaciones, sino de esa tensión –tan viva, tan obsesiva– entre el lenguaje de la información que exige premura y consumidores, y el lenguaje literario que intenta hacer respirar de otra manera a sus lectores.

Las redes sociales han modificado las formas de escribir y comunicarse, y sin duda afectan el acto de leer. Pero por más masivas (y ahora *naturales*) que se vuelvan esas prácticas, hay algo en el lenguaje que hace que sobreviva a cualquier intento de fijación o moda. Es verdad que uno puede expresarse en 140 caracteres, pero también es cierto que lo puede hacer por millones. No hay ninguna razón para asumir una posición definitiva al respecto, pues es el carácter contemporáneo el que resuelve la convivencia o no entre lo nuevo y lo anterior. Y no hace falta aniquilar formas de escritura y de lectura en nombre de la novedad. Hay un enorme tesoro en el lenguaje y poder encontrarlo es de algún modo una tarea que nos relaciona no solo con el futuro sino también, y sobre todo, con el pasado. El escritor holandés Cees Nooteboom (2007), en su libro *Tumbas de poetas y pensadores*, sugiere que el pasado es un tesoro que está al alcance de nuestras manos. Se trata de realizar una travesía, de estirarnos hacia un libro, hacia una idea, hacia una palabra, hacia la escritura, hacia otras personas.

Más allá de toda discusión sobre lo nuevo, lo novedoso, lo actual y lo contemporáneo en el lenguaje, aún las preguntas esenciales suponen un temblor siempre presente: ¿Hay algo para decir? ¿Hay algo para escribir? Y en esa tentación al expresionismo y la productividad de la palabra: ¿Hay alguien allí, por dentro de lo que dice, por dentro de lo que escribe? Y aún más: si la cuestión es apenas un problema de quién y qué se emite, ¿hay alguien del otro lado que escuchará y leerá? ¿Alguien que, simplemente, desee una detención, una pausa?

REFERENCIAS

- Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Nueva York: Grune and Stratton.
- Contreras D., J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y la incertidumbre. *RIFOP, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), 61-82.
- Juarroz, R. (2005). *Octava poesía vertical*. Buenos Aires: Emecé.
- Kristof, A. (2007). *Claus y Lucas*. Barcelona: El Aleph Editores.
- Moreira, M.A. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. En: M.A. Moreira, M.C. Caballero y M.L. Rodríguez (orgs.). *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo* (pp. 19-44). Burgos: Universidad de Burgos.
- Moreira, M. (2005). Aprendizaje significativo crítico. *Indivisa*, 6, 83-101.
- Nietzsche, F. (1996). *Humano, demasiado humano*. Madrid: Akal.
- Nooteboom, C. (2007). *Tumbas de poetas y pensadores*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Skliar, C. (2014). *Hablar con desconocidos*. Barcelona: Editorial Candaya.
- Sloterdijk, P. (2000). *Normas para el parque humano*. Madrid: Siruela.



Pedagogías emergentes en contextos cambiantes: pedagogías en red en la sociedad del conocimiento

Emerging pedagogies in changing contexts: Pedagogies in networked knowledge society

Binod Gurung¹

Gurung, B. (2013). Emerging Pedagogies in Changing Contexts: Pedagogies in Networked Knowledge Society. *JOGLTEP* 1(2), 105-124.

Para citar este artículo: Gurung, B. (2015). Pedagogías emergentes en contextos cambiantes: pedagogías en red en la sociedad del conocimiento. *Enunciación*, 20(2), pp. 271-286.

Traductora: Amparo Clavijo Olarte, Ph.D.

Doctorado en Educación de la Universidad de Arizona. Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: aclavijoolarte@gmail.com

Resumen

La noción de pedagogías es un concepto multidimensional emergente construido a partir de la relación entre los componentes pedagógicos (como la tecnología, la pedagogía y el contenido) y los contextos pedagógicos cambiantes de la sociedad, la economía, la educación y la ciencia y tecnología para mencionar algunos. Desafortunadamente, para los marcos teóricos tradicionales existentes no es importante la relación entre los componentes y los contextos pedagógicos cambiantes. Las pedagogías tradicionales existentes se ven como estáticas y unidimensionales y se enfocan exclusivamente en los componentes o en los contextos. En este artículo, propongo repensar las pedagogías tradicionales existentes y enmarcarlas como pedagogías emergentes, con el fin de encontrar la naturaleza emergente y multidimensional de la pedagogía en los actuales contextos pedagógicos

cambiantes que evolucionan dentro de redes en la sociedad del conocimiento, la economía del conocimiento, la democracia orientada en la diversidad y la alfabetización digital. Así, a través del reconocimiento de las fortalezas y debilidades de dos marcos pedagógicos esenciales –como son el conocimiento pedagógico y tecnológico del contenido (TPCK, por su sigla en inglés), y la educación multicultural (MCE, por su sigla en inglés)–, se plantea una discusión teórica sobre las pedagogías emergentes como concepto y como práctica. Igualmente, se hace una recomendación para futuras investigaciones y teorías relacionadas con las pedagogías emergentes.

Palabras clave: pedagogías emergentes, sociedad del conocimiento en red, economía del conocimiento, democracia orientada en la diversidad y alfabetización digital.

¹ New Mexico State University. Correo electrónico: binod@nmsu.edu

INTRODUCCIÓN

Por lo general, la *pedagogía*², usada como sinónimo del término *enseñanza*, es entendida de forma unidimensional, como los métodos de instrucción relacionados con *cómo enseñar*. Pero esa forma de comprender la pedagogía no muestra su significado con sus múltiples dimensiones las cuales incluyen el componente pedagógico y los contextos. Hoy en día, los aspectos pedagógicos se relacionan con cómo los docentes desarrollan, preparan y practican sus competencias profesionales en la enseñanza y en las aulas de clase (Munby, Russell y Martin, 2001; Shulman, 1986). Las competencias profesionales involucran múltiples componentes pedagógicos que incluyen el conocimiento del contenido, el conocimiento pedagógico y, más recientemente, el conocimiento tecnológico, y el conocimiento generado en la interacción de todos estos componentes (Mishra y Koehler, 2006; Shulman, 1987). Además, la pedagogía no es solo multidimensional sino también un fenómeno complejo que evoluciona de acuerdo con los contextos pedagógicos cambiantes que se dan en la sociedad, en la economía, en la educación y ciencia y tecnología, por mencionar solo algunos aspectos (National Education Technology Plan, 2010). Así, la pedagogía se convierte en un fenómeno dinámico emergente –por lo cual, lo denomino *pedagogías emergentes*– que requiere una continua renovación de las competencias profesionales de los docentes en contextos pedagógicos cambiantes (como la sociedad, la economía y la tecnología). Desarrollar e implementar pedagogías emergentes en la práctica requiere una comprensión amplia de ambos componentes –pedagógico y contextual–, es decir, la interacción de tecnología, pedagogía, contenido y sociedad.

Esta interacción es evidente e inevitable, especialmente con el crecimiento de la sociedad

en redes (Castells, 1996) y el uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación en la sociedad y en las escuelas. Las sociedades en red, penetradas por las tecnologías de los medios (por ejemplo la Web 2.0, los medios y la nube) y el procesamiento de información, que están rápidamente convirtiéndose en una sociedad del conocimiento, y también incrementando su interés por la economía del conocimiento (Andreson, 2008; Castells, 1996; Van Dijk, 2006). La sociedad en redes está *comprimiendo* (Carnoy y Castells, 2001) la diversidad global en un solo espacio de maneras inesperadas. Por ejemplo, las personas que vienen de todas partes del mundo con diversos trasfondos socioeconómicos, culturales y políticos se ven involucradas en actividades económicas mediadas digitalmente, colaboraciones e interacciones que trascienden límites de tiempo y espacio. Esta compresión de diversidad global también clama por una cuestión de equidad, justicia y libertad relacionada con la existencia y participación de todos los individuos y comunidades, así las prácticas existentes estén orientadas a la diversidad democrática en una sociedad global conectada en redes. Adicionalmente, la sociedad del conocimiento basada en redes, la cual llamaré ahora *sociedad del conocimiento en red* (NKS, por su sigla en inglés), y la economía del conocimiento también requieren de nuevos tipos de alfabetización –alfabetización digital– para poder participar e interactuar en las actividades socioeconómicas.

Pero en el pasado, los marcos pedagógicos más importantes –por ejemplo, el conocimiento sobre contenido tecnológico-pedagógico (Mishra y Koehler, 2006) y la educación multicultural (Banks, 1993; Bennett, 2001; Gay, 2000)– no se enfocan ni discuten la interrelación entre la tecnología, la pedagogía, el contenido y la sociedad, de una manera u otra. En este contexto, argumento que la pedagogía debería estar enmarcada en las *pedagogías emergentes* con el fin de incluir su naturaleza emergente y multidimensional, los contextos pedagógicos cambiantes (la sociedad del conocimiento

2 La noción de *pedagogía* tiene varias dimensiones que incluyen enseñar, aprender, currículo y evaluación. En este artículo usaré *enseñar* como el punto focal donde anclo las demás dimensiones, si es necesario.

en redes, la economía del conocimiento, la democracia orientada a la diversidad y la alfabetización digital), y la interrelación de estos componentes y contextos. Las pedagogías emergentes interrelacionan tecnología, pedagogía, contenidos y sociedad como componentes integrales de las pedagogías. En este artículo, expongo que los marcos pedagógicos existentes, incluyendo el que promueve un *conocimiento tecnológico y pedagógico del contenido* (TPCK, por su sigla en inglés) y la *educación multicultural* (MCE, por su sigla en inglés) son problemáticos porque no contemplan los actuales contextos pedagógicos cambiantes. Considero necesario repensar los marcos pedagógicos existentes dentro de los contextos pedagógicos cambiantes. Por lo tanto, me dispongo a explorar y examinar esos contextos pedagógicos cambiantes a los que me refiero incluyendo la sociedad del conocimiento en redes, la economía del conocimiento, la democracia orientada a la diversidad y la alfabetización digital. Exploro estos contextos pedagógicos cambiantes con el fin de derivar implicaciones para las pedagogías emergentes. Por último, teniendo en cuenta las implicaciones, discuto las pedagogías emergentes como concepto y como práctica dirigiendo mi discusión desde las pedagogías repensadas a las pedagogías emergentes.

PROBLEMAS DE LOS MARCOS PEDAGÓGICOS EXISTENTES

Actualmente, y para referirme a la penetrante presencia e integración de la tecnología en las escuelas y salones de clase y a la creciente diversidad estudiantil, existen dos marcos pedagógicos principales que se han implementado ampliamente en los programas de formación de docentes, y en cierta medida en los de su desarrollo profesional. Ellos son: el marco sobre conocimiento tecnológico pedagógico del contenido (Mishra y Koehler, 2006) y la educación multicultural (Banks, 1993; Bennet, 2001; Gay, 2000). Ambos marcos pedagógicos cumplen un papel esencial en el desarrollo,

preparación y uso de competencias profesionales y pedagógicas de docentes en servicio.

El marco sobre TPCK fue construido a partir del concepto de *conocimiento pedagógico del contenido* (PCK, por su sigla en inglés) integrando el componente de tecnología. TPCK establece “las conexiones, interacciones, beneficios y limitaciones entre el contenido, la pedagogía y la tecnología” (Mishra y Koehler, 2006, p. 1025). Además, TPCK provee una *base conceptual y teórica* esencial para desarrollar y diseñar “estrategias pedagógicas y un lente analítico para estudiar los cambios en el saber de los docentes sobre experiencias de enseñanza exitosas utilizando las tecnologías” (p. 1046). Dada la penetración de la tecnología en las escuelas y en la vida diaria y en la era de enseñar nuevas generaciones de aprendices –denominados *nativos digitales* (Prensky, 2001), *generación de los jóvenes en red* (Tapscott, 2008) y *niños en internet* (Prensky, 2010)–, el marco pedagógico TPCK tiene eco en la idea que los docentes no pueden ya separar o rechazar la tecnología de sus prácticas pedagógicas. Sin embargo, a pesar de su significado y prominencia en la enseñanza y la pedagogía, TPCK es problemático por no incluir el factor pedagógico contextual como importante (por ejemplo, la actual sociedad del conocimiento cambiante) y, en cambio, enfocarse en una pedagogía que amplía y desafortunadamente se encuentra desligada de la sociedad, la cultura y la economía.

Desde principios del siglo XXI y hasta nuestros días, la última función y meta de la pedagogía es abastecer la educación para desglosar las necesidades, demandas y cambios de la sociedad contemporánea (Dewey, 1959; Spencer, 2001). Como es comprensible, no podemos estar adicionando componentes uno después de otro (por ejemplo, sociedad, cultura y economía) al modelo de Shulman PCK, pero al mismo tiempo como lo hace TPCK, no podemos ignorar las estructuras que subyacen la pedagogía –lo social, cultural y las estructuras económicas que se relacionan con la educación, la escuela y la pedagogía (Dewey, 1959; Freire, 2000; NETP, 2010)–. La pedagogía, sobre todo con

la integración de la tecnología, está enfocada en cómo los docentes diseñan los ambientes de aprendizaje que incluyen de manera integrada la comunidad y cómo ellos manifiestan sus competencias profesionales en estos ambientes que involucran a los estudiantes en el aprendizaje (Bransford, Brown y Cocking, 2000; NETP, 2010). Bransford, Brown, y Cocking (2000) consideran que los ambientes de aprendizaje deberían estar centrados en el aprendizaje, en el conocimiento, en la evaluación y en la comunidad. Pero TPCK apenas si menciona las estructuras que subyacen la pedagogía (por ejemplo, la estructura social, cultural y económica) a través de las discusiones sobre tecnología, pedagogía y contenido.

Luego, la educación multicultural (MCE) comenzó con el movimiento de derechos civiles de los años 1960 convergiendo intereses políticos del Movimiento de Poder Negro y el Movimiento de Educación Intergrupual (también conocida como *educación intercultural*) de los años cuarenta y cincuenta (Banks, 1993; Gibson, 1976). Desde entonces, MCE ha expandido su alcance hacia la creación de educación democrática e incluyente para todos, al examinar los contenidos del currículo, los procesos de construcción de conocimiento, los prejuicios predominantes, equidad en la educación, y las dinámicas de poder institucional (por ejemplo, en las escuelas) y las estructuras sociales (Banks, 1993). Hoy, MCE investiga varios aspectos socioculturales de la pedagogía y defiende la equidad educativa y la justicia social para todos los estudiantes, quienes vienen de contextos socioeconómicos y culturales diversos incluyendo raza y etnicidad, género, clase, lenguaje, religión, edad, habilidad y orientación sexual (Adams *et al.*, 2010; Nieto y Bode, 2012, Sleeter y Grant, 1987). Dado el incremento en la diversidad de Estados Unidos, MCE ha ganado prominencia en los programas de educación de docentes y las pedagogías que ayudan a los docentes a desarrollar *competencia multicultural* (Bennet, 2001) y pedagogías *sensibles a la cultura* (Gay, 2000).

MCE es esencial para desarrollar, preparar y practicar las competencias profesionales de los docentes y las pedagogías para una sociedad diversa. Sin duda, MCE establece de manera exitosa las conexiones conceptuales y teóricas entre pedagogía y diversidad sociocultural, al reconocer la importancia del conocimiento cultural de los estudiantes, los *fondos de conocimiento* (Moll, Amanti, Neff y Gonzalez, 1992), el aprendizaje en el aula de clase, mientras se manifiesta en contra de un conocimiento eurocéntrico, monolítico y monolingüe. MCE también promueve enseñanza y aprendizaje *culturalmente sensible* (Gay, 2000) a través de un aprendizaje constructivista (Brooks y Brooks, 1993; Bruner, 1986; Vygotsky, 1978) y pedagogías críticas (Freire, 2000; Giroux, 1985; Kincheloe y McLaren, 2007), en los cuales los estudiantes construyen significado de las realidades y critican las realidades situándose en sus contextos sociohistóricos respectivos. Pero MCE también tiene problemas mediando los fondos de conocimiento y construyendo significados sociohistóricos de las realidades de los estudiantes dado que MCE tiende a lidiar exclusivamente con problemas de educación socio-cultural, económico y político existentes. MCE requiere extender su alcance y explorar y desafiar los contextos emergentes actuales de la sociedad del conocimiento en redes, la economía del conocimiento, la democracia orientada a la diversidad y la alfabetización digital con el fin de promover los fondos de conocimiento de los estudiantes y sus procesos de construcción de conocimiento.

En conclusión, a pesar de que TPCK y MCE proveen a los docentes fundamentos pedagógicos que incluyen contenidos, pedagogía, tecnología y sociedad, estos marcos normalmente se quedan cortos en ver la interrelación entre los componentes pedagógicos y los contextos. TPCK y MCE presentan una dificultad básica: ambos se enfocan en arreglar los problemas socioculturales y profesionales existentes, pero muestran muy poco interés sobre los contextos pedagógicos cambiantes actuales como la sociedad del conocimiento en redes y la economía del conocimiento.

Aún más, el *arreglar* permanece en gran parte sin hacer y así mismo permanece la noción de pedagogía poco relevante a un gran número de estudiantes y de contextos pedagógicos cambiantes, si la pedagogía o la enseñanza es para “mediar el aprendizaje de los estudiantes” (Laurillard, 1993) en la sociedad contemporánea. En el presente, en Estados Unidos, doce millones de trabajadores están sin trabajo con un 23 % de jóvenes en *edad para trabajar* desempleados y los otros millones están subempleados (Bureau of Labor Statistics, 2013); la brecha entre ricos y pobres es la más amplia en los registros de la historia de la humanidad; la salud de las personas y las condiciones de vida están deteriorando, a pesar de las investigaciones e innovaciones en marcha en varios campos; la noción de democracia se ha tornado brumosa con la creciente influencia de dineros corporativos en políticas y gobiernos (Korten, 2001; Ryoo y McLaren, 2010); y el nivel de proficiencia en alfabetización (alfabetización *documentada* y *cuantificada*) está deteriorada mientras la alfabetización crítica (por ejemplo, *prosa*) se mantiene desalentadoramente igual con solo 13 % de proficientes y 14 %, aún por debajo del nivel básico (National Center for Educational Statistics, 2003). De manera similar, la alfabetización digital para la economía del conocimiento de hoy y la democracia orientada a la diversidad, enredada en los problemas inherentes sobre la división digital (eSchool News, 2011; Gorski, 2009), están muy lejos del ritmo de los avances de la tecnología. A pesar de la proliferación de tecnología en las escuelas y en la vida diaria, la alfabetización digital apenas recibe algo de atención. Básicamente, la educación y las pedagogías tradicionales están quedando irrelevantes para los aprendices por ofrecer muy poca preparación para conseguir un empleo, alfabetización para el siglo XXI (por ejemplo, *alfabetización digital*), bienestar individual y un nuevo tipo de democracia emergente.

REFLEXIONANDO EN TPCK, MCE Y LAS PEDAGOGÍAS TRADICIONALES

Teniendo en cuenta las fallas históricas de la educación descritas, es una realidad que muchas de las pedagogías diseñadas e implementadas tradicionalmente están resultando obsoletas, ya que solo pueden contribuir de forma parcial al cambio social, a garantizar empleo o, incluso, a encontrar el propósito básico de la enseñanza/educación o la construcción de alfabetizaciones. Aunque TPCK y MCE son fundacionales en la pedagogía, son marcos de referencia que por sí mismos no pueden encontrar las necesidades y demandas de la rápida sociedad emergente, que esta ágilmente transformándose en una sociedad de conocimiento en la red que circunscribe nuevos tipos de economía, diversidad y democracia. Desde que esta transformación social empieza a crear nuevas oportunidades y retos pedagógicos (Delanty, 2001; Hargreaves, 2003), es importante explorar la noción de sociedad de conocimiento en la red y los componentes que la constituyen (por ejemplo, economía del conocimiento, diversidad orientada a la democracia y alfabetizaciones digitales) para reflexionar en las pedagogías existentes.

Reflexionar significa explorar nuevos significados de las pedagogías dentro de los contextos pedagógicos contemporáneos (sociedad, cultura, economía y democracia) y los componentes de tecnología, pedagogía y contenido. Reflexionar profundiza en los nuevos significados de las pedagogías y provee un fundamento para que los profesores desarrollen pedagogías transformativas que permitan el avance de la sociedad, la economía, la diversidad, la democracia y las alfabetizaciones; respondiendo a sus necesidades y aspiraciones. Sin embargo, reflexionar también llama a que los profesores entiendan más acerca de los contextos pedagógicos en evolución y tengan una práctica sostenida de exploración de nuevos significados dentro de los contextos. Actualmente, los contextos pedagógicos en evolución incluyen la sociedad

del conocimiento en red, la economía del conocimiento, la democracia orientada a la diversidad, y las alfabetizaciones digitales. Estos contextos se dan gracias a la relación existente de los componentes pedagógicos (tecnología, pedagogía y contenido) y a los contextos (la sociedad en red), sobre todo con la gran influencia del conocimiento de la sociedad en red y sus elementos constitutivos (la economía del conocimiento).

En síntesis, la *sociedad del conocimiento en red* (NKS) utiliza la economía del conocimiento para su fundamento (Anderson, 2008; Powell y Snellman, 2008). Y el NKS, en colaboración con la economía del conocimiento, conduce a la diversidad global dentro de un espacio y tiempo interactivo para vincular a todas las personas alrededor del mundo en una amplia variedad de actividades socioeconómicas, comunicaciones y colaboraciones. A su vez, la aproximación global de las personas con sus actividades produce múltiples problemáticas y cuestiones socioculturales, en especial si la existencia y participación de diversos individuos y comunidades son consideradas como justas, equitativas y con prácticas democráticas. En otras palabras, es imperativo explorar a escala mundial, las cuestiones sociales, culturales y económicas de la sociedad en red, siempre y cuando la ética de las personas sea democrática y orientada a la diversidad, al igual que sus prácticas. Por último, NKS y la economía del conocimiento también requieren un nuevo tipo de alfabetización: la digital (Bawden, 2008), para participar e interactuar en entornos socioeconómicos de red, y también establecer prácticas democráticas orientadas a la diversidad en una sociedad global conectada digitalmente. Estos contextos pedagógicos evolutivos no pueden ser separados de las pedagogías pues he mencionado previamente que la principal meta de las pedagogías es satisfacer las necesidades de la educación teniendo en cuenta las demandas y cambios de la sociedad contemporánea (Dewey, 1959; Spencer, 2001). Por tanto, las pedagogías deben acoger a la sociedad –aquí el conocimiento de la sociedad en red es su elemento constitutivo (la economía

del conocimiento, la democracia orientada a la diversidad y las alfabetizaciones digitales)–, un componente integral que debe ser considerado como suyo. Abajo describo en detalle cuatro contextos pedagógicos de las pedagogías emergentes: la sociedad del conocimiento en red, la economía del conocimiento, la democracia orientada a la diversidad y las alfabetizaciones digitales enmarcándolas como componentes pedagógicos integrales de las pedagogías emergentes. Presento el NKS como el principal de dichos componentes, ya que los otros tres funcionan como los instrumentos en el entorno del NKS.

COMPONENTES DE LAS PEDAGOGÍAS EMERGENTES

El primer componente, la noción de *sociedad del conocimiento en red*, combina las existentes *sociedad en red* (Castells, 1996; van Dijk, 2006) y la *sociedad de conocimiento* (Bell, 1973; Unesco, 2005). La combinación de estas dos sociedades construye un nuevo espacio social teniendo estructuras e interacciones nuevas y más eficientes que en la sociedad vista tradicionalmente. La función primaria del nuevo espacio social dentro del NKS es facilitar el procesamiento e intercambio de información para “crear, compartir y discursivizar el conocimiento” (Gurung y Chávez, 2011). En el NKS, crear, compartir y discursivizar el conocimiento están articulados a “las redes sociales y a los medios de comunicación” (van Dijk, 2006). A diferencia de la sociedad tradicional y sus procesos de construcción de conocimiento (principalmente científicas y autorizadas), una sociedad del conocimiento promueve los dos: el conocimiento como ciencia y el conocimiento como cultura (Delanty, 2001). El primero se fundamenta en la racionalidad científica de que el conocimiento viene de la lógica formal, el razonamiento, el experimento y únicamente desde *fuentes autorizadas*. Por tanto, el conocimiento científico es paradigmático (Kuhn, 1962), universal, rígido, y certero (Ravetz, 1971). Por el contrario, el conocimiento como

cultura penetra profundamente en “la estructura epistémica de la sociedad” (Delanty, 2001, p. 1) y ratifica la importancia de *todos* los tipos de conocimiento que vienen de prácticas cotidianas y tradiciones culturales. Desde esta perspectiva, el conocimiento es un recurso “flexible, fluido, en expansión permanente, y constante cambio” (Hargreaves, 2003, p. 16) para ser creado, compartido, y utilizado por personas comunes y corrientes y profesionales. El conocimiento como cultura puede ser descrito como local, específico, y la entidad más práctica que apoya la forma como viven, trabajan, piensan y reflexionan las personas en el diario vivir.

El segundo componente, la *economía del conocimiento*, apareció a comienzos de la era posindustrial, utilizando, en principio, conocimiento teórico en varias industrias de servicio, tales como servicios financieros y servicios relacionados con la tecnología de la información (Bell, 1973). En el momento, la economía del conocimiento es amplia y se expande rápidamente en su campo, sobre todo con la llegada de las tecnologías de la información, la comunicación, la economía global y la sociedad en red. La economía del conocimiento fundamenta en la ciencia, la tecnología y el capital intelectual (Anderson, 2008; Powell y Snellman, 2004) con la idea de que “el conocimiento como recurso es una comodidad compartible y portable” para mantener y crear nuevas estructuras económicas, libres de “restricciones de tiempo y espacio” (Mioduser, Nachmias y Forkosh-Baruch, 2008, pp. 24-25). Powell and Snellman (2004) establecen que la economía del conocimiento, como conjunto de productos y servicios que se basan en las actividades de conocimiento intensivo, contribuyen a un paso acelerado de avances tecnológicos y científicos, pero también afirman que a su vez estos rápidamente se tornan obsoletos. Los principales componentes de la economía del conocimiento incluyen un mayor grado de dominio en las capacidades intelectuales que en las contribuciones físicas o los recursos naturales, combinados con los esfuerzos de integrar mejoras en

cada etapa de los procesos de producción, desde el laboratorio de investigación y desarrollo (I+D), la planta de producción, hasta la interface con los clientes (p. 121).

La economía del conocimiento es recíproca con el NKS mientras se aprovechan las mayores infraestructuras adyacentes (redes sociales, tecnológicas y técnicas) como entradas para desarrollar sus actividades económicas y financieras, y utilizar el conocimiento como un producto básico o una materia prima. Simultáneamente, la economía del conocimiento también racionaliza de forma económica y monetaria, al NKS para motivar la creación y difusión del conocimiento.

El tercer componente, la noción de *democracia orientada a la diversidad*, refleja un mundo que rápidamente se reduce, al igual que la densidad de la diversidad concentrada en las actividades socioeconómicas y las interacciones en la sociedad del conocimiento en la red así como la economía del conocimiento. La diversidad incluye una gama de grupos socioeconómicos, culturales y políticos, basados en raza, etnia, género, clase, lengua, religión, edad, habilidad, y orientación sexual. La diversidad también incluye grupos categóricos como personas que son agrupadas por su profesión y actividades de interés común (deportes, pasatiempos e intereses). Sin embargo, para el NKS, la economía del conocimiento, las pedagogías emergentes, las diversidades socioeconómicas y culturales se destacan sobre la diversidad categórica. La democracia orientada a la diversidad es importante, sobre todo en los contextos actuales del NKS y la economía del conocimiento, donde las personas de todo el mundo, que tengan diversos trasfondos socioeconómicos, culturales, y políticos, participen para crear, compartir y discursivisar conocimiento (Gurung y Chávez, 2011). En la democracia orientada a la diversidad, los individuos y comunidades participantes deben buscar su compromiso cívico expresando “una variedad de opiniones políticas en cualquier medio” (Bollen y Paxton, 2000, p. 60), hablando con libertad de su identidad individual y grupal,

sus grupos políticos, y causas comunes o intereses colectivos (Clemens, 1997). De esta manera, los individuos y comunidades participantes deberán simultáneamente la presencia, participación e interacción de sí mismos y de los demás por las posibles implicaciones de ideologías hegemónicas y prácticas opresivas; buscando equidad y justicia en todos los tipos de actividades e interacciones dentro del NKS y la economía del conocimiento.

Por último, la noción de *alfabetizaciones digitales* (Gilster, 1997; Lankshear y Knobel, 2008), con frecuencia usadas indistintamente con las alfabetizaciones del siglo XXI (cf. New Media Consortium, 2005), incluyen el conocimiento necesario del individuo, sus competencias y actitudes hacia el uso de la tecnología para conocer sus necesidades y propósitos dentro de la actual sociedad del conocimiento y la economía del conocimiento en línea. El término *alfabetización digital*, presentado por Gilster (1997), como “la habilidad de entender y usar la información en múltiples formatos desde un amplio rango de recursos cuando esta se presenta a través de las computadoras” (p. 1), se ha expandido desde entonces. Hoy en día, las alfabetizaciones digitales se entienden como un complejo conjunto de habilidades tecnológicas que incluyen diferentes tipos de conocimiento técnico y sobre *hardware* y *software* (Bawden, 2008). De acuerdo con Bawden (2008), las alfabetizaciones digitales tienen cuatro componentes relacionados que se resumen a continuación:

- Fundamentos: los conocimientos básicos en computación y las alfabetizaciones de las TIC requeridas como herramientas y habilidades básicas en los lugares de trabajo y la sociedad.
- Conocimientos previos: conocimiento requerido acerca de los tipos y naturaleza digital de la información y sus recursos.
- Competencias centrales: habilidades básicas y competencias para leer y entender información en formatos digitales y no digitales, ensamblaje de conocimiento,

evaluar información, crear y comunicar información digital, alfabetización sobre el uso de medios, etc.

- Actitudes y perspectivas: la habilidad de desarrollar un aprendizaje independiente y mantener una alfabetización social y moral cuando se vincula al mundo digital.

Asimismo, las alfabetizaciones digitales son emergentes en naturaleza requiriendo nuevos conjuntos de habilidades funcionales y conocimientos críticos para la lectura, escritura y la interacción con los medios digitales, la red y las comunidades en línea mediadas por la red. La tecnología en constante avance implica un aprendizaje continuo y adaptativo de nuevas habilidades tecnológicas y un pensamiento crítico. Especialmente, con la comprensión de la diversidad en la sociedad global en línea y la economía del conocimiento, tener una perspectiva crítica es importante dentro de las alfabetizaciones digitales para desmitificar las ideologías nocivas escondidas en el contenido digital (textos, imágenes, videos, etc.) e interacciones. Las perspectivas críticas pueden generarse incrustando teorías tecnológicas y sociales críticas (Feenberg, 1991) tales como alfabetizaciones críticas de los medios de comunicación (cf. Kellner y Share, 2007) y alfabetizaciones críticas dentro de alfabetizaciones digitales (Watulak y Kinzer, 2012). Aunque este es un marco emergente, Watulak y Kinzer (2012) establecen que las alfabetizaciones críticas digitales tienen cuatro elementos centrales: “El entendimiento de los contextos culturales, sociales e históricos del uso de la tecnología, incluyendo practicas éticas y apropiadas; pensamiento crítico y análisis, practica reflexiva, y habilidades funcionales con las tecnologías digitales” (p. 135). Por tanto, las alfabetizaciones críticas digitales comprenden el conocimiento tecnológico, epistémico y crítico esencial, al igual que las habilidades para el uso determinado de las tecnologías contemporáneas en crear, compartir y discursar el conocimiento que es pertinente al NKS, la economía del conocimiento y las pedagogías emergentes.

RECONSIDERANDO PEDAGOGÍAS HACIA EL AUGE DE NUEVAS PEDAGOGÍAS

Las descripciones realizadas previamente sobre los contextos evolutivos de la sociedad del conocimiento en línea, la economía del conocimiento, la democracia orientada a la diversidad y las alfabetizaciones (críticas) digitales apuntan a creer que reconsiderar una pedagogía involucra prácticas dinámicas, emergentes, situadas y reflexivas. Dinámicas y emergentes, debido a que reflexionar invita a los docentes a que tengan la habilidad de cambiar y adaptar sus pedagogías con los contextos evolutivos y, en consecuencia, tener la intención pedagógica de poner estos cambios en práctica. Situada y reflexiva, porque la meta principal de reflexionar es mejorar, por no decir transformar, las pedagogías locales de los docentes (por ejemplo, las propias) y sus prácticas en el salón de clase, pensando acerca de lo que se hace en los ámbitos local y global, y lo que se puede hacer para transformarlo dentro de los contextos cambiantes de las pedagogías (por ejemplo, el NKS y la economía del conocimiento).

Reflexionar pretende capturar la esencia o los significados de los contextos de las pedagogías cambiantes y ayuda a que los docentes desarrollen prácticas transformadoras de enseñanza que contribuyan al avance de la sociedad, la economía y la democracia, respondiendo a las necesidades actuales. Sin embargo, para responder y avanzar a la cambiante sociedad actual, a su economía y democracia, las pedagogías se convierten en prácticas dinámicas que requieren nuevas reflexiones de forma periódica. Por esta razón, la noción de *pedagogías* se debe enmarcar, primero como *pedagogías emergentes* que involucran prácticas re-evaluadas y transformadoras, y *rutinizar* nuevas reflexiones que conlleven a cambios conceptuales y prácticos en las pedagogías existentes. Posteriormente, describo la noción de pedagogías emergentes en los órdenes conceptual y práctico. En el conceptual, describo las características subyacentes o estructuras de pedagogías emergentes, y en el

práctico, discuto las prácticas de enseñanza dentro de las pedagogías emergentes.

PEDAGOGÍAS EMERGENTES COMO CONCEPTO

Una pedagogía emergente comienza con un enfoque re-evaluador que apunta a explorar nuevos significados de las pedagogías tradicionales existentes dentro de los contextos evolutivos de la sociedad del conocimiento en línea, de la economía del conocimiento, la diversidad orientada a la democracia y las alfabetizaciones (críticas) digitales. Una pedagogía emergente instiga a cambios documentados y visionarios, ubica los problemas de las pedagogías tradicionales y da paso a nuevas pedagogías. Se considera también que una pedagogía emergente incorpora pluralidad, fluidez y surgimiento dentro de sí misma.

Como concepto, una pedagogía emergente incorpora las seis características básicas³ inmersas en las esencias o significados de los actuales contextos pedagógicos evolutivos (y ahora nuevos componentes pedagógicos) descritos anteriormente, en los cuales se menciona que:

- Integra *un alto nivel* del uso de la tecnología con las pedagogías.
- Es una praxis pedagógica transformativa.
- Practica interseccionalidad.
- Promueve el aprendizaje continuo y colaborativo.
- Adopta y fomenta el cambio.

Primero, una pedagogía emergente involucra re-pensar pedagogías dentro de los contextos pedagógicos evolutivos: explora y examina las pedagogías tradicionales buscando su significado en los contextos de las sociedades de conocimiento

³ Como la noción de pedagogía emergente es emergente y situada, las características que he proporcionado aquí funcionan como sus fundamentos, no como las limitaciones. La fluidez debe ser imaginada por pedagogía emergente sobre la base de los resultados de la reconsideración de uno mismo.

en línea, economía del conocimiento, diversidad orientada a la democracia y las alfabetizaciones críticas digitales. Una pedagogía emergente re-imagina a los profesores y estudiantes dentro del NKS no solo como consumidores del conocimiento y trabajadores del conocimiento, como muchas teorías populares afirman (cf. Castells, 1996; Delanty, 2001), sino como creadores de conocimiento. Para docentes y estudiantes, el NKS facilita espacios digitales y herramientas para crear, compartir y discursar el conocimiento. Similarmente, la pedagogía emergente busca empoderar a los estudiantes para la economía del conocimiento, preparándolos como trabajadores *altamente* calificados, consumidores, críticos, y creadores de conocimiento. El empoderamiento de los estudiantes involucra construir competencias –conocimiento y herramientas– del siglo XXI⁴ (cf. New Media Consortium, 2005) apuntando a cumplir con la, por así decirlo, *brecha del ingenio* (Homer-Dixon, 2000). La ejecución de esta brecha del ingenio solicita a los docentes y estudiantes de esta generación entender la complejidad de las crisis socioeconómicas y ambientales, y resolverlas responsable y creativamente. Posteriormente, la pedagogía emergente busca promover la democracia orientada a la diversidad, examinando la naturaleza, producción y divulgación del conocimiento, así como las estructuras en la sociedad del conocimiento en línea y en la economía del conocimiento. A este respecto, las pedagogías emergentes deberían investigar los trabajos conectados globalmente, sitios colaborativos y otros espacios interactivos por posibles imbricaciones de dinámicas de poder jerárquico que socaven o amenacen la presencia, participación e interacción de diversas personas y comunidades que vengan de diversos contextos socioculturales como cultura, raza, etnicidad, género, clase, lengua, religión, edad, habilidad y orientación sexual. También, las pedagogías emergentes también construyen, fomentan, y forjan alfabetizaciones críticas

digitales para docentes y estudiantes, buscando involucrarlos de manera crítica y significativa en el NKS, la economía del conocimiento y la diversidad orientada a la democracia. En concurrencia con las alfabetizaciones críticas digitales, una pedagogía emergente debería ayudar a docentes y estudiantes a desarrollar conocimiento y habilidades para generar crítica hacia la *estructura y organismos* de la tecnología (Archer, 2003) sobre cómo las estructuras tecnológicas y los funcionamientos moldean sus identidades digitales como el *alter ego* (Turkle, 1984), hábitos digitales, pensamiento, y otras capacidades para actuar en las sociedades del conocimiento en línea mediadas digitalmente, la economía del conocimiento y la democracia orientada a la diversidad.

Segundo, una pedagogía emergente integra un uso de *alto nivel* de la tecnología con las pedagogías: a diferencia de las tradicionales, una pedagogía emergente no puede ser concebida sin la colaboración de la *instrumentalidad*, teniendo en cuenta que la tecnología se integra con las PE como una *forma de mediación* (Wertsch, 1998), ampliando y generando nuevas *realidades* como oportunidades nuevas de aprendizaje. Una PE explora nuevas estructuras y organismos de la tecnología (por ejemplo, Web 2.0, los medios de comunicación y la computación en la nube) para la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, la integración de la tecnología dentro de las pedagogías emergentes no debería verse afectada por el *bajo nivel* de uso de la tecnología, como el ejercicio y la práctica, la búsqueda de información y el uso de los computadores como medio de consulta enciclopédica (Cuban, Kirkpatrick y Peck, 2001; Wenglinsky, 1998). En lugar de esto, una pedagogía emergente debería incentivar el *alto uso* de la tecnología (Cuban, Kirkpatrick y Peck, 2001) utilizándola como *instrumento mental* o *sociointellectual* (Jonassen, 2006) para la creatividad, la colaboración y la productividad multimedia. Sin embargo, una pedagogía emergente no asume que la tecnología pueda resolver por completo todo, un determinismo tecnológico, como es retratado

4 Ver Marco de Aprendizaje del Siglo XXI en: <http://www.p21.org/overview/skills-framework>

por la mayoría de los discursos sobre los *nativos digitales* y *generaciones de red* (Friedman, 2005; Negroponte, 1995; Prensky, 2001; Tapscott, 2008).

Tercero, una pedagogía emergente es una *praxis pedagógica transformativa*: inherente a la PE está la reflexión o la práctica reflexiva. La práctica es reflexionar dentro de nuestras propias palabras y acciones, y encontrar nuevos conjuntos de prácticas informadas por la reflexión (Freire, 2000) que transformen problemas pedagógicos en posibilidades (cf. Hooks, 1994). Hay muchos marcos de referencia de teorías críticas que buscan prácticas pedagógicas transformativas como: las pedagogías críticas (Freire, 2000; Giroux, 1985; McLaren, 1995), la educación crítica multicultural (May y Sleeter, 2010), teorías críticas de raza⁵ en la educación (Delgado y Stefancic, 2001; Kendall, 2006; Ladson-Billings y Tate, 1995; Taylor, Gillborn y Ladson-Billings, 2009), pedagogías feministas (Finke, 1994; Lather, 1991), aprendizaje transformativo (Mezirow, 1991), reproducción cultural (Bourdieu y Passeron, 2000) o las teorías del pos-(posmodernismo, poscolonialismo, posestructuralismo, etc.). Una pedagogía emergente utiliza estos marcos de referencia, de manera individual o multidisciplinariamente, para interpretar significados de las pedagogías en contextos, generando crítica y problematizando las pedagogías dentro de los contextos NKS, economía del conocimiento, democracia orientada a la diversidad y las alfabetizaciones críticas digitales que son descritas arriba.

Cuarto, una pedagogía emergente practica la interseccionalidad; es decir, busca proactivamente posibles intersecciones pedagógicas dentro de sus contextos y componentes pedagógicos (sociedad del conocimiento en línea, economía del conocimiento, democracia orientada a la diversidad y las alfabetizaciones críticas digitales). Las intersecciones pueden incluir un conjunto de actividades reflexivas, como la búsqueda de intersecciones, conexiones y convergencias entre los contextos y

componentes pedagógicos y en consecuencia los contenidos prácticos de enseñanza que se facilitan.

Quinto, una pedagogía emergente *incentiva al aprendizaje continuo y colaborativo*. No puede ser desarrollada y practicada sin tener un concepto de aprendizaje continuo. Debido a que todos los componentes de una pedagogía emergente, incluyendo tecnología, pedagogía, contenido y sociedad están en evolución, los docentes necesitan desarrollar una experiencia adaptativa –cambiando la experiencia pero fundamentada en reflexionar e investigar– hasta comprender cómo estos componentes interactúan e influyen en sus propias pedagogías. Es importante notar que el desarrollo de la experiencia adaptativa es un concepto relativo, la experiencia de una persona se revela solo cuando se comparte y se discursa a través de la colaboración dentro de comunidades profesionales (por ejemplo, equipos de desarrollo profesional, conferencias y seminarios).

Por último, una pedagogía emergente *adopta e incentiva al cambio*; involucra prácticas tanto informadas como visionarias. En la actualidad, las pedagogías se convierten cada vez más en prácticas que solo son informadas (por ejemplo, evidencia/enseñanza basada en la investigación), mientras se desplazan gradualmente los aspectos *visionarios* de la educación. (cf. Dewey, 1959). El simple enfoque en las pedagogías como prácticas informadas es problemático en el sentido que estas solo responden a problemas o *crisis* existentes, mientras se cierran puertas a posibilidades inimaginables de y para el futuro, que pretenden el cambio que tanto se necesita.

PEDAGOGÍAS EMERGENTES COMO PRÁCTICA: ENSEÑANZA CON PEDAGOGÍAS EMERGENTES

Enseñar con pedagogías emergentes comienza con propósitos renovados y metas inmersas en sus propias características, e informadas por el conocimiento epistémico y tecnológico, y las habilidades generadas mediante la reflexión y la investigación.

5 La teoría crítica sobre raza, va más allá de la dualidad entre blanco y negro, se extiende a los asiáticos, latinos e indígenas.

Enseñar con pedagogías emergentes es complejo, pero también es una práctica pedagógica emocionante. La complejidad se da por la actual sociedad del conocimiento en red en la cual los maestros deben capturar sus intereses e imperativos competitivos (Hargreaves, 2003, p. 10), especialmente las nuevas tecnologías y las expectativas de la sociedad de crear, compartir y discursar el conocimiento. En primer lugar, la sociedad conectada (Castells, 1996) demanda un *alto nivel* de uso de la tecnología en las aulas de clase (Cuban, Kirkpatrick y Peck, 2001). Integrar la tecnología, como se ha hecho hasta ahora, se convirtió en un *proceso desordenado* (Zhao, Pugh, Sheldon y Byers, 2002) y puede ser un reto para los docentes que desarrollan nuevos sets de conocimiento, habilidades y actitudes para superar sus propias barreras internas (es el caso de las creencias y actitudes sobre la tecnología) y externas (la brecha digital y las políticas escolares). En segundo plano, la práctica de las pedagogías emergentes como parte de NKS puede ser un reto, teniendo en cuenta que esto implica reflexionar sobre y desarrollar pedagogías que promuevan la creatividad y la imaginación de los estudiantes para llenar la *brecha del ingenio* (Homer-Dixon, 2000). De igual manera, la práctica de las pedagógicas emergentes engloba una comprensión clara de otros contextos cambiantes incluyendo la economía del conocimiento, la democracia orientada a la diversidad y las alfabetizaciones digitales críticas.

De otra parte, enseñar utilizando las pedagogías emergentes es una práctica pedagógica emocionante, si se tienen en cuenta los beneficios educativos de la tecnología y las nuevas generaciones de estudiantes quienes están *creciendo digitales* como la *generación de los jóvenes en red* (Tapscott, 2008) y *nativos digitales o niños en red* (Prensky, 2001, 2010). Los docentes pueden lograr un alto nivel de participación en el aprendizaje, y posiblemente de entusiasmo, en el aula de clase, si aprovechan los beneficios multimodales de la tecnología, como los hipertextos, imágenes, videos, juegos en línea y videojuegos, materiales

multimedia y computación en la nube. Con el alto uso de la tecnología, los docentes pueden transformar la instrucción tradicional unidireccional (del docente hacia los estudiantes) en ricas experiencias de aprendizaje multidireccionales a través de la creatividad y la colaboración, como la creación colaborativa, compartir y discursar el contenido de aprendizaje en formas multimodales. Además, con las nuevas tecnologías como la Web 2.0 (Greenhow, Robelia y Hughes, 2009; Gurung y Chávez, 2011) los medios sociales (Dabbagh y Kitsantas, 2012), la computación en la nube (Limbu, 2012; Warschauer, 2011), y otras propiedades de las tecnologías educativas, la enseñanza y el aprendizaje pueden trascender la enseñanza tradicional del aula, convirtiendo el aprendizaje en algo que puede suceder en cualquier momento, en cualquier lugar, a través de cualquier dispositivo, bajo demanda y que puede ser aprendido por todos. De igual manera, los estudiantes de hoy son *nativos digitales o niños en internet* que no solamente están rodeados por tecnología digital (computadores, tabletas, teléfonos celulares, MP3, videojuegos y otros *juguetes o herramientas de la edad digital*) (Prensky, 2001, p. 1), sino que ellos *naturalmente* interactúan en un ambiente tecnológico y crean conocimiento *sofisticado* y destrezas al usar las tecnologías, sin dificultad (Nasah, DaCosta, Kinsell y Seok, 2010; Prensky, 2010; Tapscott, 2008). De tal manera que la combinación entre los beneficios de las nuevas tecnologías educativas y el *nacimiento* de estudiantes con herramientas digitales y ambientes, los docentes pueden diseñar nuevas e *interesantes* horizontes⁶ que no fueron posibles en el pasado.

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

Las pedagogías emergentes, al capturar las fortalezas y debilidades de los marcos pedagógicos existentes más nombrados, incluyendo TPCK y MCE, buscan establecer una interrelación entre la

6 Por ejemplo, el aprendizaje basado en juegos, el aprendizaje virtual y el aprendizaje en línea.

tecnología, la pedagogía, el contenido y la sociedad. Aquí sostengo que la noción de pedagogías no es estática, y por tanto, debería estar enmarcada como *pedagogías emergentes*, reflejando un panorama dinámico y cambiante de los contextos pedagógicos actuales (por ejemplo, la sociedad del conocimiento en red, la economía del conocimiento, la democracia orientada a la diversidad y las alfabetizaciones digitales). El desarrollo de las pedagogías emergentes comienza con el repensar las pedagogías tradicionales existentes y el buscar la interacción entre los contextos pedagógicos (la sociedad del conocimiento en red, etc.) y los componentes (tecnología, pedagogía, contenidos y sociedad).

Las pedagogías emergentes tienen un potencial promisorio para combinar tecnología, educación, diversidad, democracia, sociedad del conocimiento y economía del conocimiento; de este modo, persiguen un compromiso significativo de los estudiantes que se ajuste a los estudiantes de hoy, como juventud digital, *nativos digitales* y *niños internet* (Prensky, 2001, 2010) –quienes tendrán que trabajar colaborativamente e interactuar con una gran diversidad de personas, y quienes tendrán que crear, compartir y discursar el conocimiento en el día a día–. Sin embargo, el trato amplio que le he dado a las pedagogías emergentes en este artículo es solamente una *comprensión* de sus potenciales pedagógicos (Dede y Richards, 2012). Se necesita más diálogos teóricos, investigación y práctica para hacer progresar el concepto y la práctica de las pedagogías emergentes. Los diálogos teóricos deberían problematizar y poner las pedagogías emergentes en perspectiva. La investigación y la *práctica* deberían instigar el proceso de explicar e interpretar las pedagogías emergentes para el desarrollo e implementación exitosa en las prácticas de enseñanza en el aula de clase. De esta manera, sugiero que las investigaciones y las teorías futuras deberían establecer tensiones creativas entre las pedagogías emergentes como *concepto* y como *práctica*, del concepto y la práctica

de las pedagogías emergentes que yo he discutido en este artículo.

REFERENCIAS

- Adams, M.; Blumenfeld, W.J.; Casteneda, R.; Hackman, H.W.; Peters, M.L. y Zuniga, X. (eds.) (2010). *Readings for Diversity and Social Justice: An Anthology on Racism, Antisemitism, Sexism, Heterosexism, Ableism, and Classism*. 2a ed. Nueva York: Routledge
- Anderson, R.E. (2008). Implications of the Information and Knowledge Society for Education. En: J. Voogt y G. Knezek (eds.). *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (pp. 5-22). Nueva York: Springer.
- Archer, M.S. (2003). *Structure, Agency, and the Internal Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Banister, S. y Reinhart, R. V. (2011). TPCK for impact: Classroom teaching practices that promote social justice and narrow the digital divide in an urban middle school. *Computers in the Schools*, 28(1), 5-26.
- Banks, J.A. (1993). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49.
- Bawden, D. (2008). Origins and Concepts of Digital Literacy. En: C. Lankshear y M. Knobel (eds.). *Digital Literacies: Concepts, Policies, and Practices* (pp. 17-32). Nueva York: Peter Lang.
- Bell, D. (1973). *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. Nueva York: Basic Books.
- Bennett, C. (2001). Genres of Research in Multicultural Education. *Review of Educational Research*, 71(2), 171-217.
- Bollen, K.A. y Paxton, P. (2000). Subjective Measures of Liberal Democracy. *Comparative Political Studies*, 33(1), 58-86
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (2000). *Reproduction in Education, Society and Culture*. 2a. ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Bransford, J.D.; Brown, A.L. y Cocking, R.R. (eds.) (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington D.C.: National Academy Press
- Brooks, L. y Brooks, M. (1993). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. 2a. ed. Alexandria, VA: Associate for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Minds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bureau of Labor Statistics (2013). *The Employment Situation – 2013*. Washington, DC: U.S. Department of Labor. Recuperado el 15 de febrero de 2013 de: <http://stateofworkingamerica.org/charts/underemployment-gender/>
- Carnoy, M. y Castells, M. (2001). Globalization, the Knowledge Society, and the Network State: Poulantzas at the Millennium. *Global Networks*, 1(1), 1-18.
- Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society*. Vol. 1. Oxford: Blackwell.
- Clemens E. (1997). *The People's Lobby: Organizational Innovation and the Rise of Interest Group Politics in the United States, 1890-1925*. Chicago, IL: University of Chicago Press
- Cuban, L.; Kirkpatrick, H. y Peck, C. (2001). High Access and Low Use of Technologies in High School Classrooms: Explaining an Apparent Paradox. *American Educational Research Journal*, 38(4), 813-834.
- Dabbagh, N. y Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, Social Media, and Self-Regulated Learning: A Natural Formula for Connecting Formal and Informal Learning. *Internet and Higher Education*, 15(1), 3-8.
- Dede, C. y Richards, J. (eds.). (2012). *Digital Teaching Platforms*. Nueva York: Teacher's College Press.
- Delanty, G. (2001). *Challenging Knowledge: The University in the Knowledge Society*. Filadelfia, PA: The Society for Research into Higher Education y Open University Press.
- Delgado, R. y Stefancic, J. (2001). *Critical Race Theory: An Introduction*. Nueva York: New York University Press.
- Dewey, J. (1956). *The Child and the Curriculum*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Ertmer, P.A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39.
- eSchool News (enero de 2011). *For Minorities, New 'Digital Divide' Seen. TechnologyNewsforToday'sK-20Educator*. Recuperado de <http://www.eschoolnews.com/2011/01/11/for-minorities-newdigital-divide-seen/>
- Feenberg, A. (1991). *Critical Theory of Technology*. Nueva York: Oxford University Press.
- Finke, L.A. (1994). A Pedagogy of the Depressed: Feminism, Post-Structuralism, and Pedagogical Practice. En: D.F. Sadoff y E.C. William (eds.). *Teaching Contemporary Theory to Undergraduates* (pp. 155-168). Nueva York: Modern Language Association of America.
- Freidman, T. (2005). *The World is Flat*. Nueva York: Farrar, Straus y Giroux.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed*. Nueva York: Continuum.
- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. Nueva York: Teachers College Press.
- Gibson, M. A. (1976). Approaches to Multicultural Education in the United States: Some Concepts and Assumptions. *Anthropology and Education Quarterly*, 7, 7-18.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. Nueva York: John Wiley y Sons.
- Giroux, H. (1985). Critical Pedagogy, Cultural Politics and the Discourse of Experience. *Journal of Education*, 167(2), 22-41.
- Gorski, P.C. (2009). Insisting on Digital Equity Reframing the Dominant Discourse on Multicultural Education and Technology. *Urban Education* 44(3), 348-364. DOI: 10.1177/0042085908318712.
- Greenhow, C.; Robelia, B. y Hughes, J.E. (2009). Learning, Teaching, and Scholarship in a Digital Age: Web 2.0 and Classroom Research: What Path Should We Take Now? *Educational Researcher*, 38(4), 246-259.

- Gurung, B. y Chávez, R. C. (2011). Transformative Multicultural Engagement on a Web 2.0 Interface: Forging a Multicultural Education 2.0. En: G. Kurubacak y T.V. Yuzer (eds.). *Handbook of Research on Transformative Online Education and Liberation: Models for Social Equality* (pp. 15-46). Hershey, PA: IGI Global.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. Nueva York: Teachers College Press
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. Nueva York: Teacher College Colombia University Press.
- Homer-Dixon, T.F. (2000). *The Ingenuity Gap*. Nueva York: Knopf.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Nueva York: Routledge
- Jonassen, D.H. (2006). *Modelling with Technology: Mindtools for Conceptual Change*. 3a. ed. Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- Kellner, D. y Share, J. (2007). Critical Media Literacy: Crucial Choices for a Twenty-First-Century Democracy. *Policy Futures in Education*, 5(1), 59-69.
- Kendall, F.E. (2006). *Understanding White Privilege: Creating Pathways to Authentic Relationships across Race*. Nueva York: Routledge.
- Kincheloe, J.L. y McLaren, P. (eds.) (2007). *Critical Pedagogy in the Twenty-First Century: Evolution for Survival*. Nueva York: Peter Lang.
- Korten, D.C. (2001). *When Corporations Rule the World*. 2a. ed. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers
- Kuhn, T.S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Ladson-Billings, G. y Tate, W. (1995). Toward a Critical Race Theory of Education. *Teachers College Record* 97(1), 47-68.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (eds.) (2008). *Digital Literacies: Concepts, Policies, and Practices*. Nueva York: Peter Lang.
- Lather, P. (1991). *Getting Smart—Feminist Research and Pedagogy within the Postmodern*. Nueva York: Routledge.
- Laurillard, D. (1993). *Rethinking University Teaching: A Framework for the Effective Use of Educational Technology*. Nueva York: Routledge.
- Limbu, M. (2012). Teaching Writing in the Cloud: Networked Writing Communities in the Culturally and Linguistically Diverse Classrooms. *Journal of Global Literacies, Technologies, and Emerging Pedagogies*, 1(1), 1-20.
- May, S. y Sleeter, C. (eds.) (2010). *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis*. Nueva York: Routledge.
- McLaren, P. (1995). *Critical Pedagogy and Predatory Culture: Oppositional Politics in a Postmodern Era*. Nueva York: Routledge.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mioduser, D.; Nachmias, R. y Forkosh-Baruch, A. (2008). New Literacies for the Knowledge Society. En: J. Voogt y G. Knezek (eds.). *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (pp. 23-42). Nueva York: Springer.
- Mishra, P. y Koehler, M.J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054
- Moll, L.C.; Amanti, C.; Neff, D. y Gonzalez, N. (1992). Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.
- Munby, M.; Russell, T. y Martin, A.K. (2001). Teachers' Knowledge and How It Develops. En: V. Richardson (ed.). *Handbook of research on teaching* (pp. 877-904). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Nasah, A.; DaCosta, B.; Kinsell, C. y Seok, A. (2010). The Digital Literacy Debate: An Investigation of Digital Propensity and Information and Communication Technology. *Education Technology Research and Redevelopment*, 58(5), 531-555
- National Center for Education Statistics (2003). National Assessment of Adult Literacy National Center for Education Statistics. (2006). The nation's report card: Reading 2005. Recuperado el 29 de

- noviembre de 2009 de: nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/main2005/2006451.pdf
- National Education Technology Plan (2010). *Transforming American Education Learning: Powered by Technology*. Washington, DC.
- Negroponete, N. (1995). *Being Digital*. Nueva York: Alfred Knopf.
- New Media Consortium (2005). *A Global Imperative: The Report of the 21st Century Literacy Summit*. Austin, TX: New Media Consortium. Recuperado el 11 de febrero de 2013 de: http://www.nmc.org/pdf/Global_Imperative.pdf
- Nieto, S. y Bode, P. (2012). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. 6a. ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Powell, W.W. y Snellman, K. (2004). The Knowledge Economy. *Annual Review of Sociology*, 30, 199-220.
- Prenksy, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Prensky, M. (2010). *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. CA: Corwin Press.
- Ravetz, J.R. (1971). *Scientific Knowledge and its Social Problems*. Oxford: Clarendon Press
- Ryoo, J.J. y McLaren, P. (2010). Seeking Democracy in American Schools: Countering Epistemic Violence through Revolutionary Critical Pedagogy. En: F. Salili y R. Hoosain (eds.). *Democracy and Multicultural Education* (pp. 99-132). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Sleeter, C.E. y Grant, C.A. (1987). An Analysis of Multicultural Education in the United States. *Harvard Educational Review*, 57(4), 421-444.
- Spencer, D. (2001). Teachers' Work in Historical and Social Context. En: V. Richardson (ed.). *Handbook of Research on Teaching* (pp. 803-825). 4a. ed. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Taylor, E.; Gillborn, D. y Ladson-Billings, G. (2009). *Foundations of Critical Race Theory in Education*. Nueva York: Routledge/Taylor y Francis Group.
- Tapscott, D. (2008). *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Turkle, S. (1984). *The second self. Computers and the Human Spirit*. Nueva York: Simon y Schuster.
- Unesco (2005). *Toward Knowledge Societies. Unesco World Report*. Recuperado el 12 de febrero de 2013 de: http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=141843&set=514E3B1B_1_433y-gp=1ylin=1yll=1
- Van Dijk, J. (2006). *The network society: Social aspects of new media*. 2a. ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Warschauer, M. (2011). *Learning in the Cloud: How (and Why) to Transform Schools with Digital Media*. Nueva York, NY: Teachers College Press
- Watulak, S.L. y Kinzer, C.K. (2012). Beyond Technology Skills: Toward a Framework for Critical Digital Literacies in Pre-Service Technology Education. En: J. Ávila, y Z. Pandya (eds.). *Critical Digital Literacies as Social Praxis: Intersections and Challenges* (pp. 127-153). Nueva York: Peter Lang.
- Wenglinsky, H. (1998). *Does It Compute? The Relationship Between Educational Technology and Student Achievement in Mathematics*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Zhao, Y.; Pugh, K.; Sheldon, S. y Byers, J.L. (2002). Conditions for Classroom Technology Innovations. *Teachers College Record*, 104, 482-515.



III Congreso Iberoamericano de Estudios sobre Oralidad. “Oralidades y cultura”

Instituto de Investigaciones Sociales y Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). 5, 6 y 7 de octubre de 2015

Mirta Yolima Gutiérrez Ríos¹

Para citar este artículo: Gutiérrez, M. Y. (2015). III Congreso Iberoamericano de Estudios sobre Oralidad. “Oralidades y cultura”. *Enunciación*, 20(2), pp. 287-288.

La inauguración del III Congreso Iberoamericano de Estudios sobre la Oralidad, celebrada el 5 de octubre en las instalaciones del Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), contó con la presencia de los doctores Manuel Perló Cohen, director del Instituto de Investigaciones Sociales; Fernando Castañeda, director de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales; Óscar Uribe Villegas, investigador del Instituto de Investigaciones Sociales; Estela Morales, coordinadora de Humanidades, y las doctoras Georgina Paulín Pérez e Isabel Contreras Islas organizadoras del evento. Además, un nutrido grupo de conferencistas, ponentes y asistentes de diez países, entre otros: Chile, Argentina, Ecuador, Cuba, España, Colombia, Francia y México.

En las palabras de apertura de este grupo destacado de académicos se resaltó la presencia excepcional de diferentes profesionales de las ciencias sociales, las ciencias del lenguaje y la comunicación, la literatura y la educación, estudiantes de pregrado y posgrado de diversos programas y, en general, colectivos de investigación interesados en las “Oralidades y cultura” –título dado a la tercera versión de este congreso con la intención de subrayar el marco de la vinculación de México con

los estudios sobre la oralidad—. Así mismo, se reconoció la presencia del entusiasta equipo de estudiantes y docentes de la UNAM, que coordinaron la difusión, recepción de trabajos, preparación de espacios y todos los detalles que propiciaron la presencia de más de una centena de académicos.

La plática inaugural “Oralidad y escritura: memoria de México”, desarrollada por Natalio Hernández, de la Fundación Cultural Macuilxochtl (Veracruz, México), advirtió la riqueza indiscutible de las investigaciones mexicanas en relación con el eje sociocultural de la oralidad por el amplio despliegue en trabajos relacionados con la antropología sociocultural y la fascinación de las tradiciones mexicanas. En este sentido, se presentaron varios trabajos que analizaron la comunicación y los usos orales de las lenguas en los ámbitos de la vida pública y privada de distintas comunidades y grupos sociales, permeados por los intercambios simbólicos, económicos y políticos.

Esta conferencia magistral dio paso a la presentación de diversos trabajos en tres auditorios simultáneos, para un total de 10 conferencias magistrales, 64 ponencias y 15 mesas de trabajo, los cuales evidenciaron, por una parte, el fortalecimiento de los cuatro ejes temáticos de la Red: a) pedagógico y educativo; b) retórico, lingüístico,

¹ Presidenta de la Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad. Docente Universidad de La Salle. Bogotá, Colombia. Correo electrónico: mygutierrez@unisalle.edu.co

comunicativo y discursivo; c) literario de la oralidad, y por supuesto, d) sociocultural, destacado en mayor medida por el campo fértil y promisorio del contexto académico donde se desarrolló el congreso. Cabe resaltar la presencia de tres nuevos ejes temáticos relacionados con: oralidades y mediaciones tecnológicas; oralidad, ámbito jurídico y discurso político, y oralidad, paz y conflicto.

En particular, los trabajos se centraron en la relación entre oralidad y otros ámbitos como el territorio, la diversidad cultural y la diferencia, la identidad, las narrativas, la cultura mediática, la salud y las neurociencias, las pedagogías y didácticas, las escrituras, los géneros orales, las religiones, lo mítico y lo profano, la formación ciudadana, los derechos humanos y la paz. En general, se advierte un interés por los modos propios de gestionar la palabra, la necesidad de agenciar relaciones entre sujetos, saberes y culturas, como escenarios expeditos del presente cambiante. Sin duda, las interpelaciones se extendieron en los corredores y

pasillos, lugares que constituyen el pulso más vivo de cualquier congreso para medir la intensidad y motivación de sus participantes.

Las comunicaciones presentadas en este encuentro serán publicadas por decisión de los autores en dos versiones: una digital, que se divulgará a través de la página web de la Red de Oralidad, y una en físico con una selección de las ponencias ajustadas a determinadas pautas del comité editorial presidido por la Dra. Georgina Paulín.

En la clausura del evento se exhortó a todos los participantes a seguir avanzando en la construcción de comunidad académica, científica e intercultural en torno a la oralidad en los distintos campos de saber y en diferentes contextos sociales y culturales. Para esta tarea es necesario fortalecer su carácter epistémico, a fin de profundizar en la naturaleza, características, significados y sentidos dados a la oralidad en cada eje temático y en cada proyecto, lo cual sugiere, para el próximo congreso, la relación oralidades e investigación.



Directrices para autores

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. Identificar el tipo de artículo (revisión, reflexión, investigación, cortos o de caso) y la línea temática a la que aplica (Literatura y otros lenguajes; Lenguaje, sociedad y escuela; Pedagogías de la lengua; Lenguaje y conflicto; Lenguaje, medios audiovisuales y tecnologías).

2. El título debe ser breve, claro y reflejar el contenido del artículo. Se presenta en español e inglés.
3. 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.
4. El resumen debe tener una extensión máxima de 250 palabras, redactarse según la estructura del documento y presentarse en español e inglés. Debe incluir claramente el problema de investigación, la metodología empleada y los resultados obtenidos. En caso de presentar un manuscrito en francés o en inglés, el resumen y sus palabras clave deben estar en español y en la lengua original del artículo.
5. Las palabras clave deben ser entre tres y siete en español e inglés; se sugiere consultar para su selección, el Thesaurus de la Unesco o de la MLA (databases.unesco.org/thessp/).
6. 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).

7. 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).
8. Las notas deben ir a pie de página, registrando su numeración en el cuerpo de los artículos.
9. 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 hábiles 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 2 julio/diciembre 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

Formar profesores de lenguaje y comunicación en y para la diversidad: una propuesta desde Alter-Nativa

Dora Inés Calderón y Sandra Soler Castillo

La multimodalidad del cómic: una experiencia de lectura de imágenes en los primeros grados escolares

Adriana Chacón Méndez

ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN

La imagen en las artes plásticas y visuales. Nuevos modos de comunicación en la escuela

Flor Ángela Gutiérrez Castro

Conflicto y memoria en el libro álbum *Camino a casa*

Alexander Castillo Morales y Adriana Suárez Reina

¿Cómo leer libros voladores? *Decálogo de la "buena" lectura audiovisual*

Mauricio Roa Gerena y Diana Patricia Romero Alba

REPORTE DE CASO

Uso de imágenes en clases de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales: enseñando a través del potencial semiótico visual

Dominique Taryn Manghi Haquin y Valentina Haas Prieto

AUTOR INVITADO

La petición de la escritura en los escenarios educativos

Carlos Skliar y Daniel Brailovsky

TRADUCCIÓN

Pedagogías emergentes en contextos cambiantes: pedagogías en red en la sociedad del conocimiento

Binod Gurung - Traducción por Amparo Clavijo Olarte

RESEÑA

Tercer congreso iberoamericano de estudios sobre oralidad. "Oralidad y cultura"

Mirta Yolima Guriérrez Ríos



**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

Indexada en Dialnet, Latindex,
REDIB, DOAJ y Publindex

Clasificada en
C en Publindex

