



LENGUAJES, SOCIEDADES Y CULTURAS



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos

www.uniminuto.edu



Presidente del Consejo de Fundadores

P. Diego Jaramillo Cuartas, cjm

Rector General

P. Harold Castilla Devoz, cjm

Vicerrectoría General Académica

Marelen Castillo Torres

Rector Sede principal

Jefferson Enrique Arias Gómez

Vicerrector Académica Sede Principal

Nelson Iván Bedoya

Director (e) Investigación Sede Principal

Benjamín Barón Velandia

Subdirectora General de Publicaciones

Rocío del Pilar Montoya Chacón

Decano Facultad de Educación

Camilo Aurelio Velandia Rodríguez

Coordinador de Publicaciones Sede Principal

Jonathan Alexander Mora Pinilla

Lenguaje, sociedades y culturas / Editor

Benjamín Barón Velandia. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.

Sede principal, 2020.

ISBN 978-958-763-421-1

269p.: il

1. Lenguaje y lenguas 2. Cultura 3. Teoría del conocimiento 4. Digital 5. Innovaciones tecnológicas. Gómez Pineda.

CDD: 306.4 L35I BRGH

Registro Catalogo Uniminuto No. 99575

Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib99575>

© Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

© Los Autores

ISBN 978-958-763-421-1

Primera edición Bogotá D.C., 2020

Coordinación del evento:

Especialización en procesos Lecto-escriturales

Compilación

Olga María Duarte Gallo

Hernán Riveros Solórzano

Editor literario

Benjamín Barón Velandia

Diseño de portada: Nathalia Andrea Velasco Duarte

Diseño y diagramación: María Paula Berón Ramírez

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio sin el permiso previo por escrito de los titulares de los derechos correspondientes.

Este libro es resultado del Simposio Lenguaje, sociedades y cultura liderado desde la Especialización en Proceso Lecto-escriturales de la Facultad de Educación.

Contenido

Agradecimiento	9
Prólogo	11
Francisco de Asis Perea Mosquera	
Presentación	13
Hernán Javeros Riveros Solórzano	
EJE TEMÁTICO 1. LENGUAJES, TECNOLOGÍAS DIGITALES Y CIBERCULTURA	17
Lenguajes, tecnologías digitales y cibercultura	19
La cibercultura en una narrativa educativa	21
Manuel Montaña Cristancho*	
Cuerpo-texto-tecnología: Una relación para pensar la subjetividad en prácticas emergentes	31
Hernán Javier Riveros Solórzano	
Incidencia de la escritura empleada en las redes sociales (Facebook) sobre los escritos que producen los estudiantes en el colegio	45
Martha Isabel Martínez	
Entornos mediáticos y representaciones sociales: crítica y resignificación	54
Diana María Lozano Prat	
Impacto, características y necesidades del lenguaje en los medios digitales	63
Yolanda Clavijo Alonso	

Turismo virtual y nuevos lenguajes que acompañan la experiencia de viajar 72

Claudia Patricia Rodríguez Zárate

Alicia lee y escribe el mundo: una propuesta transmedia para el fortalecimiento de las competencias lectoras y escritoras 82

Nidia Patricia Muñoz Becerra

EJE TEMÁTICO 2. LENGUAJES E INCLUSIÓN SOCIAL 92

Lenguajes e inclusión social 93

Lenguaje e inclusión: Una mirada a los nuevos lenguajes y contextos comunicativos 95

Adriana Carolina Pérez Gutiérrez

La vida y el conocimiento en la escuela: Análisis de narrativas de los jóvenes de educación media 105

Fabio Andrés Lozano Bermúdez

Leo a Colombia desde múltiples miradas: el relato testimonial como recurso para la lectura crítica del conflicto armado en Colombia 116

Ivón Aleida Castro Huertas

El Lenguaje como posibilitador de procesos cognitivos en jóvenes con discapacidad intelectual 127

Leonardo Aldana Cubillos

Deconstruyendo la comunicación-educación con las mujeres del sur: la insurgencia, los aprendizajes y la colectividad en los barrios de Bogotá 137

Diana Rocío Garzón

EJE TEMÁTICO 3. LENGUAJES Y PEDAGOGÍAS CRÍTICAS	149
Pedagogía crítica y lenguaje: El rescate de la praxis para la reconstrucción de la educación	152
Juan Felipe Nieto Molina	
Camino que conducen a la aventura... desde la problematización de los territorios de los jóvenes a la resignificación del saber pedagógico	163
Sandra Patricia Roa Sonia Rodríguez	
Didácticas críticas y enseñanza de medios de comunicación en el área de informática y tecnología	177
David Ricardo Martínez Durán*	
El diario de escritura: mediación para la reflexión pedagógica	186
Marcela Teresa Peña León	
Leo y escribo en familia	198
Caterin Andrea Alba Oliveros	
La biblioteca escolar: “lugar donde se esconden grandes tesoros del saber”	207
Alba Smith León Berdugo	
¿Cuál es tu cuento? Una experiencia de escritura de textos narrativos con niños en edad preescolar	217
Marcela Zamora Medina	

EJE TEMÁTICO 4.
LENGUAJES Y ESTÉTICAS **227**

**El mundo de Mile: una aventura por el mundo del baile,
canto, lectura y el lenguaje de mi cuerpo (Relato)** **230**

Elva Milena Campos Rojas

Distopías, ficcionando el futuro que nos aguarda **241**

Jorge Augusto Guerrero Parra

**La literatura juvenil como puente para el encuentro con
la lectura y la escritura académica** **253**

John Edgar Arteaga Bernal

El texto autobiográfico en los talleres de escritura creativa **261**

Diego Ortiz Valbuena

Agradecimiento

Expresamos nuestro agradecimiento a la Decanatura de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO por la gestión adelantada para favorecer la compilación del trabajo académico y científico presentado en el evento Lenguajes, sociedad y culturas.

Especialización en Procesos Lecto-Escriturales.

A la maestra Olga María Duarte Gallo

Por impregnar esta obra de su maravillosa experiencia de vida que cristaliza los sueños escriturales de muchas genialidades que habitan de senti-pensamientos cada uno de sus capítulos.

Prólogo

El Simposio en Lenguajes, Sociedades y Culturas fue un evento que surgió como una de las formas de acción en la construcción de sentidos en torno al Plan Estratégico de la Facultad de Educación de UNIMINUTO, Sede Principal. Dentro de los nueve retos que propone el Plan de Desarrollo Institucional 2013-2019, la Facultad de Educación asume tres: calidad integral, excelencia en la docencia y transformación de comunidades. Estos retos se sintetizan en una expresión que, como resultado de la construcción colectiva, plantea que “la Facultad de Educación en el 2019 será una escuela pertinente en pedagogías e innovaciones sociales en educación”. Allí se recogen las concepciones de pluralidad que se han generado en esta facultad, no solamente desde el punto de vista pedagógico, sino también educativo, didáctico, sociológico, epistémico y antropológico, es decir, todo el significado que desde la inclusión y la interculturalidad encarna esta frase. Es en este sentido que el simposio también comprende una discusión de los lenguajes, sociedades y culturas.

Las tres categorías anteriores interpelan la perspectiva universal singular de lenguaje, en tanto que, desde la configuración de los Estados nacionales en la modernidad, la universalidad epistémica se convirtió en la medida de todas las cosas; esta herencia proveniente de la ciencia, además, instauró en las diferentes disciplinas una única forma de producción y construcción de conocimiento y una única concepción de lenguaje: el lenguaje universal. Esta posición singularista descalifica y subalterniza cualquier otra forma de comunicación que no cumpla con el canon del lenguaje, y en esta lógica, dado que el lenguaje es una facultad eminentemente humana, la subordinación de los lenguajes necesariamente implica la supeditación de los sujetos, sus culturas y las sociedades a las que pertenecen.

Dicha subalternización deriva en jerarquizaciones que pasan por los sujetos y sus formas de expresión; así, “hablar mal” se asume como la no utilización adecuada del lenguaje universal canónico. Este casticismo lingüístico connota también purismo del ser, de modo que si se “habla mal” se es un sujeto de segunda clase, es decir un sujeto subalterno; el hablar bien se reduce a la utilización del lenguaje universal. Tener en cuenta cómo el conocimiento se expresa y construye desde y con el lenguaje implicaría que “el conocimiento” producido desde esta diversidad lingüística no sería conocimiento. Esto también afecta las relaciones de poder, ya que desde la universalidad en el lenguaje quien “habla mal no produce” conocimiento válido, además de ser persona subalternizada, y en este orden quien supuestamente “habla bien” ejerce poder desde el lenguaje sobre aquellos que, desde su visión, no se expresan canónicamente. Todo esto deriva en descalificaciones en varios sentidos.

La discusión anterior tiene como fin llamar la atención en que, si bien se reconoce el lenguaje canónico como una de las formas de su construcción histórica, existen otros lenguajes que tienen raíces en la diversidad epistémica, cultural y social. Este debate desde el cual se asumió el simposio fue además un excelente antecedente para el proyecto de Maestría en Lenguajes, Sociedades y Culturas, desde la perspectiva de los ejes temáticos base en la construcción de las líneas de investigación: los lenguajes algorítmicos multimodales, descritos a través de la línea *Digitalización y ciberculturas*; los lenguajes otros y diferencias referidos como *Diferencias e inclusión social*; los relacionados con educación-creación reseñados a través de *Creatividad, didácticas y pedagogías críticas*; y los lenguajes artísticos identificados como *Artes, cuerpos y estéticas*. Estas líneas serán el fundamento para la construcción de la propuesta de formación de la maestría en mención.

Francisco de Asis Perea Mosquera
Decano Facultad de Educación

Presentación

En el contexto de las sociedades contemporáneas, los lenguajes se han posicionado como un elemento esencial para la comprensión de las dimensiones socioculturales, ontológicas y vitales que nos constituyen y que hacen parte de la experiencia humana. En esta medida, su investigación y discusión tanto teórica como práctica aparece como una necesidad fundamental para pensar las posibles transformaciones que han sufrido en su nivel sistémico desde el escenario mismo del lenguaje y para comprender las maneras en que constituyen diferentes aspectos de nuestras subjetividades y, en consecuencia, la posibilidad de encontrar en el entramado de lenguajes las formas en que se pueden asumir como reflejo e interpretación de la existencia y sus dinámicas en el presente.

El Simposio Lenguajes, Sociedades y Culturas, organizado por la Especialización en Procesos Lecto-Escriturales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, partió justamente de este escenario complejo y múltiple para explorar las diversas potencialidades y núcleos problemáticos de los lenguajes, en aras de trazar las líneas de investigación en un espacio emergente como el que le es propio a un contexto cambiante, polimórfico y cargado de incertidumbres y paradojas como el de las sociedades actuales. Un espacio que, aunado a las dinámicas transformadoras en todos los niveles, también se entrecruza con los desafíos pedagógicos, metodológicos y epistemológicos a los que los lenguajes pueden dar respuesta como clave esencial en su relación con la vida y sus prácticas y con el universo sensible de la existencia.



Así pues, las ponencias presentadas en este evento corresponden a cuatro ejes investigativos que, a su vez, pueden ser planteados como líneas de investigación en el campo de los lenguajes:

- *Lenguajes, tecnologías digitales y cibercultura.* Referido a la forma en que se tejen mediaciones comunicativas y nuevos escenarios de sentido a través de las TIC, como las redes sociales, los espacios interactivos y la web, así como en los ecosistemas transmediáticos actuales.
- *Lenguajes e inclusión social.* Ubicado en la relación entre los procesos del lenguaje y las posibilidades de resignificación y reconstrucción de tejidos sociales, así como de la generación de espacios para la inclusión y la participación de las comunidades.
- *Lenguajes y pedagogías críticas.* Plantea, a partir de la pedagogía de los lenguajes, los retos educativos en un entorno polifónico como el actual y las posibilidades de consolidación de procesos didácticos con fundamento crítico a partir de un enfoque semántico-comunicativo.
- *Lenguajes y estéticas.* Este eje se centra en la relación que existe entre los diferentes lenguajes y propuestas que surgen en el campo de las artes y el modo en el que constituyen tanto formas de entender el mundo como apuestas performativas de interpretación sobre la realidad.

Estos cuatro ejes reflejan la condición problemática de los lenguajes hoy, sus retos y posibilidades, las convergencias, divergencias, contradicciones e incertidumbres que conforman la complejidad de los tiempos actuales y que, por ello mismo, pueden ser puntos de partida para pensarnos a nosotros mismos y contemplar la manera en que el presente se revela como lugar de problematización y cuestionamiento permanente. Desde la reflexión sobre la educación estos escenarios reclaman ser pensados y sentidos, en una relación entre lenguaje y vida en la que, como nos lo recordó Martín-Barbero en la conferencia de apertura del simposio, es también urgente que se vuelva a pensar sobre la dimensión sensible del ser, sobre el hecho de que al ser



lenguaje también se es vida y un reto que no solo está en las definiciones, sino, en esencia, en las potencialidades, en lo que podemos ser como sujetos compuestos por lenguajes, por experiencias, por pensamientos, pero también por sentimientos.

A partir de estas ideas centrales se ha estructurado el documento correspondiente a las ponencias presentadas en el marco del evento del día 21 de abril de 2017, que permitieron llevar a cabo procesos de reflexión académica y de encuentro con diferentes posibilidades para entender las perspectivas, dimensiones y procesos investigativos que se adelantan en los escenarios de la tecnología digital, las pedagogías críticas, la estética y los procesos de inclusión, y que se constituyen en referente para pensar las problemáticas de las sociedades contemporáneas en un marco en el que los lenguajes ya no solamente hacen parte de la tecnología de la palabra sino que trazan una relación indisoluble con la vida y sus potencias.

En esta medida, el presente documento está organizado en cuatro partes correspondientes a cada uno de los ejes temáticos, encabezado por una presentación en la que se aborda de manera general y panorámica el interés investigativo que impulsa e integra a las ponencias respectivas para así poder construir, desde una visión conjunta, una mirada crítica a cada uno de los fenómenos tratados por eje y, del mismo modo, una vía posible para no agotar estos textos sino convertirlos en el punto de partida para las reflexiones académicas en el campo de los lenguajes, las sociedades y las culturas.

Hernán Javieros Riveros Solórzano



EJE TEMÁTICO 1. LENGUAJES, TECNOLOGÍAS DIGITALES Y CIBERCULTURA

Lenguajes, tecnologías digitales y cibercultura

Las sociedades contemporáneas han establecido una relación orgánica con las tecnologías digitales. La existencia misma se ha modificado con la presencia de nuevos dispositivos y, a su vez, las plataformas, interfaces y herramientas de la digitalización han ido cambiando acorde con el ritmo de la conciencia de una época de cambios y transformaciones aceleradas. Así, la idea de que el presente es ya un futuro se ha convertido en una manera de estar y de vivir que se ha hecho posible y realizable con el desarrollo de aparatos y aplicaciones en que las dinámicas sociales, las formas de estar juntos y los desarrollos económicos y culturales han cambiado, así como los conceptos profundos sobre espacio y tiempo.

Las ponencias presentadas a propósito de este eje temático se ocupan de realizar un recorrido significativo por diferentes apuestas investigativas acerca de la manera en que, en el marco de la relación lenguajes-tecnología digital y cibercultura, han aparecido tanto nuevos contextos de desarrollo como oportunidades para pensar planos como la política, las ciencias de la vida, la pedagogía y en general las diversas posturas que se han constituido como maneras de pensar las relaciones actuales con el mundo, con los múltiples sentidos de una globalización latente y los amplios marcos de desarrollo de la red. Así mismo, en una cierta relación con la pedagogía, estas apuestas (teóricas en algunos casos, metodológicas en otros) también exponen opciones de abordaje en espacios educativos de las herramientas digitales y sus potencialidades para desarrollar procesos de pensamiento crítico y de transformaciones posibles en la realidad.



En un mundo como el contemporáneo, en el que las tecnologías digitales han estado profundamente relacionadas con los cambios de las sociedades y las culturas, sus lenguajes se muestran como un objeto investigativo susceptible de ser problematizado, revisado y develado críticamente, como se expresa en los textos que aparecen a continuación y que se enmarcan en la perspectiva de ver la manera en que la relación entre lenguaje y vida pasa hoy necesariamente por el entendimiento de ese escenario en el que vivimos y que no está marcado solo por el plano concreto de la existencia sino también por las líneas múltiples, amplias y posibles del ciberespacio, la tecnología móvil y las ecologías mediáticas de las sociedades contemporáneas.

La cibercultura en una narrativa educativa

Manuel Montaña Cristancho*

Resumen

En una era como la actual en la que los adelantos tecnológicos avanzan a gran velocidad, el uso de términos como *cibercultura* o *sociedad digital* se instaura de manera generalizada para el desarrollo de una ciudadanía cada vez más virtualizada. Por esta razón se han de reconocer y comprender aquellos elementos que se mezclan con las herramientas tecnológicas con el fin de hacer una lectura crítica de los mismos. Así, se pueden entender estos avances y su enriquecedora posibilidad para generar un pensamiento social y debidamente argumentado, así como la brecha que abre la tecnología dentro de la realidad actual, que supone un momento de aprovechamiento para conjugar los elementos en un mejor estadio de pensamiento y análisis de los contenidos recibidos y de cómo se deben impartir de mejor manera en las nuevas generaciones. En ese sentido, deben discutirse conceptos que hacen parte de las diferentes narrativas en evolución, como los sugeridos en relación con el hipertexto, en donde cada nivel textual se alimenta de orientaciones hacia un concepto cada vez más importante desde la narrativa clásica. Es así como se da gran relevancia a las relaciones de pensamiento similares a las funciones cerebrales pero influenciadas por el efecto de la tecnología, convirtiendo el término ya mencionado en un medio para desarrollar un sentido cada vez

* Magíster en Comunicación y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; licenciado en Lingüística y Literatura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; docente investigador en Saberes Tecnomediados proyecto INSITU (IDEP), docente formador proyecto Computadores para Educar Convenio con Universidad Distrital Francisco José de Caldas. manuelchan79@gmail.com



mayor a la relación sociedad, cultura y tecnología dentro de una narrativa digital que nos aporta no solo formas de leer sino formas de comprender esos mismos contenidos.

Palabras clave: cibercultura, narrativas digitales, hipertexto, hipermedia, análisis crítico, tecnología y educación.

Abstract

In an era like the current one where technological advances are advancing at great speed, the use of terms such as Cyberculture or Digital Society are established in a generalized manner for the development of an increasingly virtualized citizenship. For this reason, it is necessary to recognize those elements that are mixed with technological tools and be able to understand them, generating a critical reading of them. Those advances and their enriching possibility to generate a social thought and properly argued; and is that the gap that opens the technology within the current reality, which is what determines it as a time of use to be able to conjugate the elements in a better stage of thought and analysis of those contents received and how they should be imparted better in the new generations. In this sense, concepts that are part of the different narratives in evolution as suggested in relation to hypertext and where each textual level feeds on orientations towards an increasingly important concept from the classical narrative. This is how great relevance is given to thought relationships similar to brain functions but influenced by the effect of technology, converting the aforementioned term into a means to develop a growing sense of the relationship, society, culture and technology within a digital narrative, which gives us not only ways to read but ways to understand those same contents.

Keywords: cyberculture, digital narratives, hypertext, hypermedia, critical analysis, technology and education.



Introducción

Parte importante de cada sistema educativo es el poder entender cada conciencia dentro de una sociedad en constante evolución, más aún en esta época en donde todo se va orientando hacia lo tecnológico. Por eso es necesario reconocer aquellas situaciones en las que nuestra realidad se ve influenciada por diferentes avances generadores de nuevas perspectivas en los que la conciencia se ve modificada para adaptarse a un nuevo sentido de sociedad. En este caso, reconocer términos como cibercultura ayuda a profundizar en el concepto de instrumento para la comunicación, el entretenimiento y el mercado electrónico desarrollado a partir del uso de nuevas tecnologías de la información y comunicación; esta discusión comprende el sentido general de internet como red de información y lo relacionado con la realidad virtual como generadora de nuevos sentidos de existencia. Y es en este punto donde se pueden observar los diferentes elementos que producen este cambio de una sociedad que reacciona ante una cibercultura desde lo mediático hasta lo político, teniendo en cuenta que gran parte de este cambio se ve mediado por sistemas educativos en los cuales los usos de las diferentes narrativas digitales complementan lenguajes que han de ser apropiados en el desarrollo adecuado de un sentido orientado a la cibercultura.

Digitalización de las narrativas en la cibercultura

La diversificación de la textualidad dentro de la cibercultura actual genera diferentes visiones de mundo a partir de los elementos que se reúnen en un sentido de lo virtual, y así un impreso pasa de ser un elemento comunicativo absoluto y se convierte en un referente para todo un sinnúmero de textualidades. Es así como se pasó de fotocopiar un libro a tomarle una fotografía con un celular para leerlo desde este medio o editarlo para usarlo en un trabajo; de la misma forma, se puede ver la creación de textos digitales que están



llenos de hipertextos y materiales multimediales (como por ejemplo *Golpe de gracia* de Jaime Alejandro Rodríguez¹), y que generan un nuevo sentido de narrativa hipermedial.

En este punto se encuentra una brecha entre el uso y la creación de textos digitales, conceptos que deben ser cada vez más generalizados en el desarrollo de textos en los nuevos medios. Con respecto a lo anterior, se puede tomar el ensayo titulado “Nuevas narrativas, nuevos conceptos, nuevas mediaciones”, que hace parte del libro *Narratopedia* y donde se presenta un contexto a la mediación tecnológica a partir de la siguiente premisa propuesta por Mario Morales (2011): “la noticia de un advenimiento de cambios inusitados, de una nueva narrativa, de una nueva estética y de unos nuevos paradigmas merced a las nuevas tecnologías abrió la primera brecha” (p. 101). Aquí se puede representar la visión del panorama mediante la cual se puede hablar de un nuevo desarrollo, narraciones y herramientas para la elaboración de un hipertexto narrativo. El texto electrónico está cambiando el estatus cultural de la escritura, la forma de producir y distribuir libros, la relación entre el escritor y el texto y entre el autor y el lector, e inexorablemente transformará las teorías y las prácticas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura.

A través de la academia se ha podido observar una perspectiva positiva, en algunos círculos no tan conservadores, en torno a la producción y despliegue de textos digitales, además de su difusión a través de redes informáticas; se concibe que este nuevo modelo de espacio textual posibilita el surgimiento de otros estilos de escritura, de nuevas teorías literarias y de nuevas estrategias didácticas para la lectoescritura. De esta manera, se puede comparar el proceso de lectura de un texto impreso y el de un texto electrónico, encontrando puntos en común; por ejemplo, en ambos casos se requiere que el lector tenga

1 “Golpe de Gracia”, de Jaime Alejandro Rodríguez, es una novela escrita en forma de hipermedia interactivo en la que, a través de imágenes, audios, videos y juegos digitales, se cuenta la historia de un misterio y vivir una experiencia cercana a la muerte.



cierta habilidad para reconocer letras y palabras, para hacer inferencias, para construir significado relacionado y confrontar sus esquemas cognitivos con la información que presenta el texto, para identificar la información importante y para ejercer cierto control metacognitivo sobre el proceso de comprensión.

No obstante, hay diferencias que influyen de manera significativa en la naturaleza y la dinámica de la conducta lectora entre un texto electrónico y uno impreso; Lamarca (2010) las presenta a través de la siguiente tabla, en donde se reflejan los factores en los que difieren el texto tradicional y un elemento que potencia las narrativas digitales como es el uso del hipertexto:

FACTOR	TEXTO	HIPERTEXTO
Estructura de la información	Secuencial.	Multisequencial.
Soporte	Papel.	Electrónico/digital.
Dispositivo de lectura	Libro.	Pantalla.
Forma de acceso	Lecturas.	Navegación.
Índice/sumario de contenido	Tabla de contenidos.	Mapa de navegación.
Morfología del contenido	Texto e imágenes.	Texto, imágenes estáticas dinámicas, audio, video y procesos interactivos.
Portabilidad/uso	Fácil de portar usar.	Se requiere un computador o un dispositivo móvil que soporte lectura de textos.

Fuente: Lamarca (2010, p. 49).

Lo anterior se puede complementar con los postulados de George Landow (1995) propuestos en *Hipertexto, la convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*, en donde identifica una estructura en red y la riqueza de interconexiones que ofrece este tipo de narrativa, pues organiza la información de modo más compatible con la forma en que la mente humana piensa o razona. Teniendo en cuenta que en nuestro cerebro una idea remite a otras con las que tiene alguna relación, se puede considerar la capacidad propia del hipertexto para funcionar como red de



información y conocimiento. Un hipermedia puede configurar una red de conceptos que posibilitan la creación de nuevos horizontes de comprensión y conocimiento. Un ejemplo de esto se da cuando creamos un documento en Word con enlaces a otras páginas del documento o a otros medios y luego lo exportamos a PDF: se genera un texto digital con hipertextos que funcionan entre sí y que pueden dar cabida a otros medios, de acuerdo con la conexión disponible. Para Landow (1995), “el hipertexto implica un lector más activo, uno que no solo selecciona su recorrido de lectura, sino que tiene la oportunidad de leer como un escritor” (p. 59).

En definitiva, la persona que lee puede asumir la función de editor del propio texto y de ir a nuevos textos que amplíen su conocimiento y su escritura, posibilitando además una forma más interactiva de crear textos digitales y narrativas dinámicas fuera de la linealidad clásica.

Del hipertexto y las posibilidades narrativas en una cibercultura

Desafortunadamente existen características propias de un hipertexto por las cuales se produce cierta resistencia en su manejo y producción, específicamente relacionadas con el desarrollo propio de la escritura, ya que se reduce el enlace entre información verbal y no verbal provocando en algunos receptores de este tipo de texto algunas dudas en el manejo de múltiples medios; se llega incluso a desconocer la imagen como parte fundamental del texto, sabiendo que el hipertexto debe ser entendido como una variable de herramientas visuales enriquecedoras de la lectura, como una manera de leer o crear un texto orientada a la generación conjunta de ideas multimodales. Es en ese punto que se debe entender que una posibilidad que brinda la narrativa digital es romper con la costumbre escritural en la que la experiencia se remite a lo lineal, haciendo que el autor limite su habilidad textual.



Además de lo anterior, podemos sumar las constantes prevenciones que existen en cuanto a la intención del texto digital, pues algunos sectores demarcan una muerte de la literatura (en este caso la literatura romántico-modernista), ya que se considera que al “reemplazar” la escritura con un contexto de imágenes, audios y videos, esta puede perder su contenido y hacer menos diversa la generación de una visión imaginaria del texto que se recibe; este es caso similar a lo que sucede con relación al cómic, género que, aun a pesar de la época, se siente un tanto lejano respecto al espectro literario, por considerarse menos creativo en tanto la imagen no permite imaginar lo que las palabras pueden generar.

De esta forma, la imagen puede llegar a dar otros sentidos al texto, generando en el observador una visión diferente e interactiva que le ayuda a conseguir un conocimiento y una narrativa más apropiada a las maneras con las que la cibercultura genera sentido y conocimiento. Este sentido subyace mucho más en la interacción que nos proporciona el artefacto hipertextual y se experimenta de inmediato en el desarrollo de herramientas dentro de un juego de correspondencias entre el conocimiento y la lúdica con la que se presenta. La comprensión de la imagen audiovisual se complejiza de acuerdo con la multiplicidad de elementos característicos de este tipo de lenguaje.

De la misma manera, se puede observar que la generalidad del hipertexto supone un elemento narrativo apropiado para la unificación de estos elementos ya vistos. Es de recordar que el hipertexto es un artefacto básico de la literatura que se ha visto potenciado en las nuevas generaciones por el desarrollo de la informática, como bien apuntaba Gérard Genette (1989): la hipertextualidad “también es, desde luego, un aspecto universal de la literalidad: no hay obra literaria que, en algún grado y según las lecturas, no evoque otra, y, en este sentido, todas las obras son hipertextuales” (p. 19). Esto nos deja entender que aun cuando el hipertexto ha tomado relevancia con el acceso a tecnologías de la comunicación, ya era parte fundamental de toda narrativa y sus diferentes variaciones.



Algunos de los elementos que conciernen a estos contrastes entre *epistemología verbal* y *epistemología visual*, como los describe Kernan (1996) en *La muerte de la literatura*. Se observan en el horizonte de lo escrito y lo visual, pues son elementos que se integran cada vez más con un conocimiento masivo que las nuevas herramientas tecnológicas generan con la evolución informática. Otro ejemplo es la televisión, en la cual se da este juego entre lo visual y lo escrito y en donde diferentes situaciones, propias de esta ambivalencia, a la final se confunden en un elemento de narrativa hipertextual ligado a los nuevos procesos culturales del ser humano. El *collage* continuo de medios que generaba la televisión, de cierta forma, dejaba de lado elementos muy orgánicos de una narrativa propia y a veces solo usada como excusa para visualizar contenidos propios para la audiencia y sus necesidades de entretenimiento. Ahora bien, volviendo a la implicación que va a tener una nueva forma de escritura, se puede observar que la literatura y la imprenta se configuran como encarnaciones de un supuesto humanismo anterior, vinculadas a asuntos tales como la verdad, la imaginación, el lenguaje, la historia. La televisión es una manera diferente de interpretar el mundo: imágenes visuales en lugar de palabras, sentidos simples y francos, no complejos u ocultos.

Muchas veces también se pueden observar elementos inherentes al texto que develan el carácter efímero del mensaje, así como también en los medios hipermediales se representa el momento en el cual la conciencia del hombre es manejada a través de imágenes audiovisuales cuya información puede ser manipulada por quienes controlan los medios. El analista Juan José Martínez (1991) ofrece una interesante revisión de lo que llama “el nacimiento de la conciencia informada” en su libro *La fábula de la caverna. Platón y Nietzsche*; el autor resalta el hecho de que un observador prescinde de tiempo para que su atención no se detenga en algún tipo de análisis de transición o de intencionalidad, perdiendo ciertos elementos interpretativos así como la posibilidad de captar la unidad de las cosas o su comprensión, y queda insatisfecho y expectante de un conocimiento que no va a obtener.



Es por lo anteriormente descrito que se hace necesario desarrollar mejores formas de interpretar aquellos medios por los cuales la sociedad adquiere la información, promoviendo didácticas desde la academia para que los receptores de la información no sean meros observadores sino que también sean receptores críticos de la información y de sus contenidos. Se hace necesario entonces que se dé una integración entre los elementos que subyacen respecto al objeto de trabajo de aquellas narrativas que se generan en lo textual, relacionándolo claramente con los cambios tecnológicos desde el desarrollo del texto clásico o impreso al campo digital, teniendo en cuenta la forma de generar creaciones literarias integradoras de aquellas herramientas brindadas por las tecnologías de la información y la comunicación; de esa manera, el contenido de un producto hipermedial no será solo casual sino que tendrá un fundamento argumentado en un acervo cultural propio de una cibercultura. En este punto se hace necesario que se observe también a quién recibe este tipo de información; respecto a esta situación Roland Barthes (1980) nos dice en su texto *S/Z*: “el lector se encuentra sumergido en una especie de ociosidad, es intransitivo, e incluso serio, en lugar de funcionar por sí mismo, en lugar de acceder a la magia del significante, a los placeres de la escritura, se le deja solo con la pobre libertad de aceptar o rechazar el texto: leer no es más que un referéndum” (p. 85). Es así como esta nueva disposición incluye tareas tales como la investigación de cambios anteriores en la tecnología de la escritura, la devaluación del carácter ideológico, y por lo tanto transitorio, de ciertas nociones de literatura, y las posibles necesidades de reacomodo y adaptación de la práctica institucional literaria.

Pareciera necesario pensar en una literatura acorde con los tiempos, pero para hacer alguna propuesta válida acerca de la forma que debe adquirir esa supuesta nueva literatura se hace ineludible reconocer primero la realidad actual, y esta no puede ser descrita sino en función de miradas de

larga duración como las que se intentaron aquí: en primer lugar, la historia de la escritura y de la lectura; en segundo lugar, la de los soportes de esas prácticas culturales. Pero también resultó muy útil la historia de los debates mismos: el de barroco/clásico, el de modernidad/posmodernidad y, más recientemente, el debate entre conocimiento derivado de la palabra y conocimiento derivado de la imagen.

Es así como, más allá del desarrollo de una hipertextualidad en la literatura, el desafío más importante se encuentra en cómo sustentarla en elementos que den variedad a un proceso como la lectura y más aún a la creación de estos contenidos, considerando que la hipertextualidad brinda herramientas no solo fáciles de usar y cuyo acceso es cada vez más libre, sino que también ofrece la posibilidad de hacer argumentos más intrincados y contenidos que pueden llegar a ser de mayor interés y análisis.

Referencias

- Bartes. (1980). *La cámara lúcida: nota sobre la fotografía*. Paidós, 2009, ISBN 978-84-493-2293-8
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Madrid. Taurus.
- Kernan, A. (1996). *La muerte de la literatura*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Lamarca, M. J. (2010), *Hipertexto: El nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen* En línea. Disponible en: <http://www.hipertexto.info/>, recuperado: 17 de agosto de 2010.
- Landow, G. (1997). *Hipertexto 2.0 la convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós
- Martínez, J. (1991). *La fábula de la caverna: Platón y Nietzsche*. Barcelona: Ed. Península.
- Morales, M. (2011). *Narratopedia. Reflexiones sobre narrativa digital, creación colectiva y cibercultura*. Edit. U. Javeriana.

Cuerpo-texto-tecnología: Una relación para pensar la subjetividad en prácticas emergentes*

Hernán Javier Riveros Solórzano**

Resumen

Las sociedades contemporáneas están atravesadas por la lógica del cambio y la renovación permanente. El tiempo y el espacio han mutado drásticamente, y con ello también las dinámicas sociales y culturales. Estas condiciones cambiantes se han materializado en nuevas prácticas que es preciso comenzar a caracterizar, comprender y analizar. En este plano surge una relación fundamental para pensar en los desarrollos y procesos de la subjetividad, que se refiere a la conexión cuerpo-texto-tecnología y que permite, especialmente en prácticas como el *biohacking* y el *bodyart* cibernético, establecer un proceso de comprensión de las lógicas sobre las cuales se construye lo humano o lo poshumano en épocas como las actuales, en las que la hibridación, la experimentación y los procesos de consolidación de lógicas de conexión con las tecnologías digitales y nuestros universos transmediáticos y tecnocientíficos han conllevado también a otras formas de presente y otras subjetividades.

Palabras clave: *biohacking*, body art cibernético, cuerpo, texto, tecnología.

* Documento que parte de algunos elementos de la tesis doctoral en curso “Emergencia de subjetividades en la relación cuerpo-texto-tecnología en las prácticas del biohacking, el performance híbrido y el bioarte”, dirigida por el Dr. Adrián Perea.

** Doctorando en Estudios Sociales. Magíster en Comunicación y Educación, especialista en Pedagogía de la Comunicación y Medios Interactivos. Licenciado en Lingüística y Literatura. Investigador en las áreas de comunicación, medios interactivos y tecnologías digitales.



Abstract

Contemporary societies are crossed by the logic of change and permanent renewal. Time and space have changed drastically. Social, cultural and technological dynamics have also changed. This has materialized in new self-practices that need to begin to characterize, understand and analyze. In this plane, a fundamental relationship arises to think of the developments and processes of subjectivity and that refers to the body - text - technology connection. A relationship that allows us to establish a process of understanding the logics on which the human or posthuman is constructed in times like the present. For this, the analysis of practices such as *biohacking* and cyber bodyart is fundamental. These practices highlight topics such as hybridization, experimentation, which lead to new processes of consolidation of logics of connection with digital technologies and construction of our transmediates and technoscientific universes. Something that has also led to consolidate other forms of present and other subjectivities

Keywords: *biohacking*, cyber bodyart, body, text, technology.

Introducción

Los contextos contemporáneos están marcados por una dinámica de permanente transformación. El cambio se ha convertido en el motor esencial de los procesos socioculturales actuales y, menoscabada la fortaleza de las certezas que ampararon a la razón moderna, nuestro tiempo se define por una relación connatural con la incertidumbre. En este marco, las diversas instituciones, relaciones y sistemas que componen nuestra sociedad han conocido profundas mutaciones, y cuestiones antes centrales como el tiempo, el espacio y la dicotomía naturaleza-cultura han dado paso a nuevas formas de organización, otras maneras de habitar el mundo y nuevas subjetividades que emergen en el marco de prácticas en las que los horizontes epistémicos se han abierto a lo posible y a la complejidad.



En este escenario, las tecnologías de última generación han empezado a jugar un papel cada vez más relevante en una profunda conexión con las dinámicas económicas, políticas y culturales que se han ido forjando a la luz de las modificaciones en los ritmos de vida, las maneras de habitar el mundo y las realidades posibles que han surgido a lo largo de las últimas décadas. De este modo, junto a los crecimientos de la informática, la biónica, la bioingeniería y la robótica, también se han presentado decisivas transformaciones que han servido en principio como plataforma y posteriormente como elemento correlacional con el avance de la tecnología: el paso a una forma de capitalismo avanzado a veces conocido como posindustrial (Jameson, 1999); la constitución de una estructura sociocultural con múltiples maneras de ser vista, entre otras como posmodernidad, hipermodernidad, modernidad líquida o modernidad modernizada; y la modificación en las cronotopías de la linealidad concreta a la multiplicidad polivalente.

La tecnología, en consecuencia, no se debe únicamente a su evolución en tanto que sistema complejo, sino que está profundamente conectada con la forma de ser y actuar de las sociedades en el presente y su consolidación durante los últimos años.

Ahora bien, es preciso señalar que este escenario, de naturaleza cambiante y que avanza con la velocidad propia de los tiempos del instante y lo efímero (Lipovetsky, 2009), en esencia se revela como paradójico, contradictorio y profundamente inquietante. La razón de ello es justamente el ser un momento de transición, de experimentación y de aparición de múltiples fenómenos para los que no se habían pensado siquiera formas de interpretación, explicación o comprensión, y que termina, por causa de sus resultados, convirtiéndose al mismo tiempo tanto en una época de profunda crisis (Bauman, 2016) como de invitación fecunda a la esperanza (Braidotti, 2015). Así, la escasa densidad de los conceptos y fundamentos actuales aparece en el panorama como lugar



para la preocupación frente a las sociedades de la transparencia (Han, 2014), pero también como el campo experimental para el desarrollo de los sujetos nómadas (Braidotti, 2005) y la exploración de su potencia en un permanente devenir a escala molecular (Deleuze & Guattari, 2010).

En el caso de las tecnologías, esta paradoja se revela con una contundencia que implica ya no solo la cuestión propia de la dimensión instrumental de los aparatos, herramientas y aplicaciones, sino que logra alcanzar, entre otros, los niveles de lo ético, lo epistemológico y lo ontológico. Esto se entiende si se revisa que, en paralelo al impulso entusiasta de las posibilidades de la cibercultura y la inteligencia colectiva (Levy, 2007), también se encuentra la aparición de nuevos mecanismos tecnificados de control y regulación tecnológicamente mediados y, del mismo modo, junto al crecimiento de técnicas para el mejoramiento de la calidad de vida y la existencia de una serie de procesos en el orden de lo antropotécnico (Sloterdijk, 2012), así mismo se han desarrollado formas avanzadas de necropolítica (Mbembe, 2011) y una dinámica perversa de gestión de la muerte que incluso la ha convertido en una forma de espectáculo (Marzano, 2010). La tecnología, en este contexto, está profundamente conectada con estas paradojas de nuestro tiempo, siendo espacio de desarrollo, mecanismo de mediación o instrumento de gestión cuyo nexo con las múltiples visiones de mundo, las maneras de entender la realidad, las relaciones de poder y las formas de ser y de vivir en las sociedades contemporáneas es ya completamente indivisible.

En el caso de la naturaleza misma de la vida, el desarrollo tecnológico de nuestro tiempo ha pasado de los lugares de la información y la comunicación (como es el caso de las redes, el avance de la web semántica, la computación cuántica y el desarrollo de la 5G) a intervenir directamente sobre la naturaleza de la existencia, de modo que lo que en algún momento parecía propio de



los dominios de la imaginación hoy se encuentra plenamente disponible y enmarcado en la complejidad de los sistemas sociales de nuestro tiempo. La manipulación del código genético, la eugenesia, la hibridación, el desarrollo de formas cibernéticas y la experimentación con robótica e inteligencia artificial es hoy campo de desarrollo e investigación tanto en los grandes laboratorios de las industrias militares y farmacéuticas como en garajes y en prácticas *do it yourself* de los *biohackers* y hasta material de artistas que como Kac y Stelarc se han lanzado a lo transgénico y lo cibernético como campo de experimentación estética. La tecnología de hoy ya no está en la distancia entre el operador y la máquina sino en sus posibles fusiones e intercambios, en esas relaciones que incluso ponen como telón de fondo la pregunta acerca de nuestra naturaleza en tanto que seres o la pregunta por nuestra propia ontología del presente.

El terreno de las tecnologías pasa entonces de estar en una plena diferenciación tanto a nivel concreto (en el caso de ordenadores y aparatos) como abstracto (en lo referido a redes o aplicaciones) a integrarse con la materia misma de la vida y con la constitución de los sujetos y sus subjetividades. Esta realidad que exige una mirada crítica y profunda acerca de los retos y desafíos que ofrece un escenario que, aunque pareciese hoy innovador, a la vez se vislumbra también como el acompañante de las cotidianidades del futuro que se anuncia desde un presente en el que es posible fabricarse cuerpos otros, gestionarse formas distintas de ser y entrar en un campo de prácticas en las que la inquietud se encuentra con el asombro y donde la lente del investigador reclama un cambio en concordancia con las exigencias de tiempos como los actuales: paradójicos, estimulantes y en constante transformación.



La relación cuerpo-texto-tecnología

En el momento en el que la tecnología se interconecta con la vida, el cuerpo aparece como uno de los primeros objetos de intervención y transformación posible con el manejo de herramientas y recursos avanzados. La biotecnología, la bioingeniería, las tecnociencias y la biónica aparecen como disciplinas que se empiezan a ocupar de la construcción de posibilidades de desarrollo de los cuerpos y su experimentación tanto en los laboratorios como en la construcción de políticas de la vida (Rose, 2015) y en la aparición de nuevos problemas y cuestionamientos a tratar como los que surgen en el caso de la bioética. Es una realidad que no solo se presenta en el laboratorio, sino que se refleja en cuestiones como el aumento de la potencia de los atletas, el manejo de sustancias y tratamientos para la modificación de los cuerpos e incluso las situaciones límite que prueban las últimas posibilidades del cuerpo y la superación de sus limitaciones.

El cuerpo, entendido desde esta perspectiva, se convierte ya no en un material distinto del alma en una perspectiva metafísica, en un vehículo del pensamiento o en el instrumento más útil para las sociedades del consumo, como lo planteaba hace décadas Baudrillard (2009), sino en un elemento operable, mutable, cambiante y perfectible, un texto que se puede alterar tanto en su código genético como en su naturaleza biológica, que se puede ampliar con la intervención tecnológica y que se vislumbra más allá de lo orgánico como un sistema sobre el que es preciso operar con múltiples fines y posibilidades. El cuerpo es hoy un campo de prácticas y de acción, un elemento político fundamental y la encarnación de los deseos más profundos tanto de las sociedades paradójicas actuales como de sus tecnologías avanzadas y sus profundas contradicciones, en las que junto a la posibilidad de extender y mejorar la vida se encuentra la más poderosa herramienta para gobernarla desde la gestión de la muerte.



Al ser el cuerpo un texto modificable, la tecnología aparece como uno de los principales recursos para su alteración y transformación, un elemento esencial para su escritura y resignificación y el mecanismo con mayor potencia para su organización y alteración en una clave biopolítica (entendida en términos de Foucault y Mbembe, esto es, como administración de la vida y la población). Adicionalmente, en el marco de las paradojas actuales, la posible intervención de los cuerpos a partir del uso e hibridación con recursos tecnológicos también se revela como un espacio de resistencia y utopía, de construcción de esperanza y manifestación de posibles trascendencias y expresiones experimentales tanto en los niveles éticos como estéticos. En otras palabras, los cuerpos, como textos, pasan por una relación estrecha con la tecnología que resulta en la consolidación de nuevas subjetividades que hacen más profunda la mirada sobre las condiciones que redefinen la noción de lo humano o que incluso, en conjunto con otras posibilidades de devenir de los sujetos, implican su reemplazo definitivo por una etapa poshumana (Hayles, 1999; Braidotti, 2015).

En esta medida, la mirada hacia las relaciones entre cuerpo-texto-tecnología, que pasa por la conexión entre estas tres dimensiones como parte fundamental para la construcción de subjetividades, resulta fundamental a la hora de analizar críticamente la situación de las sociedades contemporáneas y sus implicaciones y desafíos, puesto que, al materializarse en diversas prácticas, se convierten en retos definitivos para la investigación. Esto se explica en tanto que la presencia de estos nuevos cuerpos experimentales surgidos por la intervención biotecnológica implican un estudio profundo más allá de la tecnofobia que los encapsula en preocupantes relaciones de poder entre humanos y poshumanos, como señaló Virilio (2003), o de tecnofilias que apuestan toda su esperanza a la formación de sociedades alternativas y con poderes reestructurados en una perspectiva cibernética, con la finalidad tanto de poder vislumbrar las condiciones de las subjetividades en estas prácticas en un nivel ético y ontológico como su impacto en un escenario político y epistemológico como el de las complejas sociedades contemporáneas.



Biohacking y bodyart cibernético

Los escenarios de experimentación en el marco de la relación cuerpo-texto-tecnología son tan diversos como estimulantes, y ofrecen múltiples caminos para la investigación y el análisis crítico. Así, abarcan desde las experiencias biotecnológicas que se ocupan del uso de procesos como la algemia —definida, según Rifkin (2009) como la posibilidad de cambio de la esencia de algo vivo— o la aplicación de la CRISP/Cas (tecnología para la edición de genes), así como los desarrollos de la robótica avanzada y la biónica que han permitido la presencia de robots con un alto porcentaje de inteligencia artificial como Asimo o la creación de órganos sintéticos funcionales, sin dejar de lado aplicaciones en las que no hace falta la tenencia de un gran laboratorio para llevar a cabo intervenciones de perfeccionamiento de los cuerpos mediante chips, como las que realizan algunos *biohackers* y otras prácticas en las que la apuesta estética se ocupa de entender la textualidad del cuerpo mediante su modificación. En todas ellas se tejen de manera múltiple relaciones con el poder, con la configuración de sociedades y sobre todo con condiciones en las que los sujetos se revelan como cambiantes y propios de su tiempo.

Entre estas prácticas, aparecen en un primer nivel —en el que justamente la idea es comprender su uso fuera del laboratorio y más en escenarios que podrían estar cercanos a los de la vida cotidiana— las posibilidades ofrecidas por el *biohacking*, la biología DIY (*do it yourself*, hágalo usted mismo) y comunidades como los *biohackers* y los *grinders*, que si bien han llevado sus experimentaciones a múltiples planos de modificación de los cuerpos, en el caso de sus propias corporalidades han operado sobre la integración de chips, dispositivos y otras modificaciones para alterar sus potencias; así, se ha llegado a poder diseñar con capacidades para ver en la oscuridad, herramientas biométricas insertadas en los brazos o chips que bajo la epidermis de sus manos les permiten comunicarse e interactuar con diversos aparatos tecnológicos. Así, bajo diversas formas que podrían considerarse como



cíborg y en espacios que en ocasiones no disponen de las herramientas de los laboratorios, construyen otras posibilidades de sus cuerpos y con ellas experimentan otras maneras de ser a través de la relación cuerpo-texto-tecnología.

Esta forma de experimentación resulta sumamente interesante para los fines analíticos en tanto que se muestra profundamente vinculada con las condiciones paradójicas de nuestro tiempo, ya que por un lado evidencia el alto grado de conocimiento y desarrollo que se puede tener sobre la intervención del cuerpo por la tecnología, pero por el otro muestra la manera en que el acceso a dichas posibilidades tecnológicas ya no pasa necesariamente por relaciones con los sistemas del Estado, el gobierno o los laboratorios, a pesar de que, como en algunos casos, termine siendo materia de regulación y preocupación por los entornos de la medicina o el asombro mismo de la opinión pública. Los *biohackers* se organizan en comunidades, trabajan en solitario o en equipos, construyen sus modificaciones y viven sus vidas en la construcción de otras formas de subjetividad que en algunos casos se designan tanto como poshumanas como transhumanas, en tanto que sus corporalidades ya no están ligadas a lo antropocéntrico sino a su deconstrucción por efecto de la tecnología y la posibilidad de devenir máquina.

En el caso del trabajo de los bioartistas o del *body art* cibernético, dos ejemplos destacables son los de Kac y Stelarc, quienes proponen otras formas de pensar el cuerpo y sobre todo el ser en escenarios de relación con la tecnología, de modo que esta actúe como posibilidad para modificar la textualidad que es la corporalidad. Una apuesta estética que es a la vez ética y en cierto sentido política, porque se ocupa de establecer una reflexión sobre el sí mismo y por la naturaleza misma del poder analizado desde una mirada estética que le interpreta, pero que parte de la posibilidad de entender que aquello que pasa por la experimentación con los cuerpos en el marco del performance es una manera de comprender esos sujetos que estamos empezando a ser en la



relación con la tecnología; en el fondo de esta reflexión emergen conexiones que, aunque hoy parezcan de punta y asombrosas, el día de mañana quizá hagan parte de una cotidianidad marcada inevitablemente por nexos entre el saber y el poder, o como diría Foucault (2005), entre discursos de verdad y relaciones de poder.

Al revisar la obra de Kac, en concordancia con esta mirada, aparece con total claridad uno de sus ejercicios estéticos más reveladores: el performance *Time capsule*, que estuvo bajo la lente voluntaria de su transmisión en vivo mientras se efectuaba y bajo la mirada preocupada del gobierno y los medios que llegaron casi a la prohibición de su ejercicio. Este consistía en la inserción en su pie de un chip y la transmisión de sus datos a través de la red en 1997. Pero no solo es su cuerpo el modificado; en su obra se revela, cómo él mismo lo ha señalado, que el ser humano o “... el genoma humano no es una limitación, sino nuestro punto de partida” (Kac, 1998) y, por tanto, su concepto de arte transgénico es un reto a la ontología misma y a su condición de apertura. En consecuencia, el sujeto se convierte en un campo de exploración, de experimentación de lo posible, de hibridación y mutación permanente.

Algo semejante ocurre con la propuesta estética de Stelarc. Investigador y creador, parte de la idea central de la obsolescencia del cuerpo y la necesidad de superarlo tanto con la tecnología como con su deconstrucción y organización. En sus performances aparecen: la idea de suspenderse mediante ganchos para ser controlado mediante estímulos eléctricos remotos, la colocación momentánea de manos protésicas robóticamente alteradas, de modo que su cuerpo actúe como una textualidad operable y mutable, siendo su mayor intervención la de instalarse una oreja en su brazo. Así, su apuesta bioartística es la de empezar a pensar en un sujeto con un cuerpo distinto, con otras posibilidades de existencia, con otra organización y que, en sus palabras, supere a ese cuerpo que “no puede hacer frente con la cantidad,



complejidad y cualidad de la información que ha acumulado; está intimidado por la precisión, velocidad y poder de la tecnología y está biológicamente mal equipado para hacer frente a su nuevo ambiente” (en Dueñas, 2012). Un cuerpo a la altura de nuestros tiempos, otra corporalidad que es, en el fondo, otra subjetividad para la que el cuerpo pasa a ser objeto modificable, texto que cambia con la potencia de la tecnología.

Estos dos marcos de referencia, tanto el *biohacking* como la propuesta estética del *body art* y el bioarte son entonces puntos de partida para preguntarse por esas subjetividades que emergen en contextos como los actuales, en los que aquello que parecía propio de la fantasía de la ciencia ficción es una realidad tangible, y en donde los cíborgs existen y, junto con los híbridos, los transhumanos, los *grinders* y los *biohackers*, empiezan a posicionarse como parte de un escenario complejo y en construcción como el del presente. Además de estas avanzadas referencias de desarrollo de los cuerpos y los sujetos, nuestra contemporaneidad, con sus paradojas, ofrece las posibilidades de necropolíticas que pueden llegar a hacer uso de los avanzados sistemas de saber sobre la vida para establecer un control sistemático sobre la muerte; frente a este contexto, quizá la mejor respuesta esté en esas prácticas de sí que experimentan en un círculo sin fin de exploración para hacer de la relación cuerpo-texto-tecnología una posibilidad ética y estética que termina siendo política cuando alguien decide trabajar sobre sí mismo, fuera de los sistemas clásicos, en la búsqueda de las potencias de su propio ser.

Un sujeto distinto en tiempos de experimentación

Nuestro tiempo, marcado por las mutaciones y las contradicciones, se revela como un espacio en el que la tecnología marcha junto a la incertidumbre como un punto de entrada a los campos de posibilidad de una sociedad paradójica que se debate entre el consumo y las formas más evolucionadas de diversas expresiones del capitalismo avanzado y el ideal de la creatividad, las



emancipaciones y la consolidación de otras formas de desarrollo de la vida. En este marco, la relación cuerpo-texto-tecnología permite pensar en esas subjetividades que emergen a partir de otras posibilidades de construcción de los cuerpos, de alteraciones que desde el arte y espacios distantes de los laboratorios en las prácticas de los *biohackers* permiten modificar al ser y llevarlo a otras condiciones y experimentaciones. Un terreno en el que el sujeto se muestra como algo distinto, no la unidad de todas las cosas, no la medida, sino un viajero por los entresijos de sí en tanto que textualidad que se puede modificar para hacerse múltiple, compleja y experimental.

El sujeto contemporáneo y sus subjetividades son entonces tanto nómadas (Braidotti, 2015) como creativas, y se ofrecen como marcos de acción que a la par de estar conectados con múltiples espacios y posibilidades también se expresan como formas de ser que se integran con un momento histórico en el que el espacio ha dejado de ser unitario, el tiempo ha pasado a la fugacidad, la simultaneidad y la instantaneidad y la relación naturaleza-cultura ha mudado en una fusión indivisible, un *continuum*, como señalaría Braidotti (2015). En este contexto las políticas, economías y sociedades también mutan y se enfrentan a nuevas condiciones que se van tejiendo en la cotidianidad, a veces con un hálito de imperceptibilidad, como cuando junto a los cuerpos cambiantes de deportistas o de figuras de entretenimiento que parecieran tener el secreto de la eterna juventud se evidencia, en prácticas como la necesidad de la hiperconexión, la innegable realidad de que el ser ha cambiado y que su naturaleza es la de otra humanidad ya sea aun increíblemente más humana, preocupantemente inhumana o decididamente poshumana.

Frente a este debate, las biotecnologías y las prácticas de los bioartistas, de los *biohackers* o de quienes han experimentado en el *body art* cibernético, nos ofrecen múltiples miradas para entender que, en el marco de la relación cuerpo-texto-tecnología, han surgido otras formas de ser en las que los clásicos



conceptos ontológicos ya no alcanzan para definir sus dinámicas y que, por ello mismo, demandan de ser entendidas como las posibilidades de que hoy la clave de las subjetividades está dada por la creatividad, la experimentación y el distanciamiento. En este escenario, más allá de la nostalgia o el miedo, emerge la valentía de asumir lo incierto con la potencia de la práctica de sí, de la decisión ética de ser crítico desde la experimentación consigo mismo para resolver las paradojas desde una reafirmación de la vida como la aventura de hacerse a uno mismo día tras día en esa escritura invisible que se teje en el texto de la existencia y de esas subjetividades que emergen cuando el cuerpo cambia porque necesita ser experimentado en concordancia con los tiempos del mayor desarrollo tecnológico de la historia.

Las subjetividades que surgen de las relaciones entre cuerpo-texto-tecnología son precisamente una posibilidad para encontrar qué es eso que somos en las nuevas relaciones que las tecnologías nos ofrecen y que ya hacen parte integral de nuestras corporalidades y de nuestras formas de habitar el mundo. Es una serie de oportunidades que invitan a la reflexión y a la mirada crítica frente a esas paradojas propias de nuestro tiempo y sus avances y retrocesos, sus paradojas y contradicciones y que, en el caso de las relaciones entre lenguajes, tecnologías y ciberculturas, impulsan a imaginar que desde las posibles apuestas crítico-creativas de la relación cuerpo-texto-tecnología es posible construir otras opciones para ser y narrarnos a nosotros mismos, no desde las definiciones sino desde las acciones que nos permiten pensarnos, sentirnos y vivirnos de otra manera en una interacción con dispositivos y realidades que nos exigen como mayor reto el poder ser nosotros mismos, así como los tiempos, sujetos en transformación y experimentación.



Referencias

- Baudrillard, J. (2000). *La sociedad del consumo*. México D. F.: Siglo XXI.
- Bauman, Z., y Bodoni, C. (2016). *Estado de crisis*. Barcelona: Paidós.
- Braidotti, R. (2005). *Metamorfosis*. Madrid: Aka
- Braidotti, R. (2015). *Lo poshumano*. Barcelona: Gedisa.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (2002). *Mil mesetas*. Valencia: Pre-Textos.
- Dueñas, J. (2012) *El cuerpo máquina. Ciborgs en el arte contemporáneo*. (Tesis de Maestría en Historia del Arte Contemporáneo y Cultura Visual). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. Disponible en: <https://www.dropbox.com/s/9ytshtpzdd8iuos/El%20cuerpo-m%C3%A1quina.pdf>
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- Han, B.-C. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder.
- Hayles, K. (1999). *Virtual bodies cybernetics, literature and informatics. How we became posthuman*. Chicago: University of Chicago Press.
- Jameson, F. (1999). *El giro cultural*. Buenos Aires: Manantial.
- Kac, E. (1998). *El arte transgénico*. Disponible en: <http://www.ekac.org/transgenico.html>
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura*. Barcelona: Anthropos.
- Lipovetsky, G. (2009). *El imperio de lo efímero*. Barcelona: Anagrama.
- Marzano, M. (2010). *La muerte como espectáculo*. Buenos Aires: Tusquets.
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. Madrid: Melusina.
- Rifkin, J. (2009) *El siglo de la biotecnología. El comercio genético y el nacimiento de un mundo feliz*. Barcelona: Paidós.
- Rose, N. (2012) *Políticas de la vida: Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*. La Plata: Unipe.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida. Sobre antropotécnica*. Valencia: Pre-Textos.
- Virilio, P. S. (2003). *Amanecer crepuscular*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Incidencia de la escritura empleada en las redes sociales (Facebook) sobre los escritos que producen los estudiantes en el colegio

Martha Isabel Martínez*

Esta ponencia presenta el proceso de investigación que se llevó a cabo para saber qué tanta incidencia tiene la escritura empleada en redes sociales sobre los escritos que producen los estudiantes de colegio. Por lo tanto, se determinó la pregunta de investigación y objetivos, luego se hizo un recorrido sobre investigaciones referentes al tema para contextualizar qué son las redes sociales y su trayectoria, y también se consultó qué es el texto escrito, haciendo uso de la metodología de análisis de contenido como instrumento para el análisis del texto escrito formal y del texto escrito a través de la red social Facebook y teniendo en cuenta las categorías sintáctica, semántica y pragmática de Van Dijk. En cada una se tuvieron presentes los aspectos propios de la comunicación escrita mediante una lista de chequeo para así poder contrastar la escritura empleada en el chat y los escritos formales. Se concluye que los estudiantes están creando unos códigos de comunicación propios que poco influyen en los textos que producen para el colegio; sin embargo, la nueva forma de comunicación está recuperando la oralidad, pero combinada con la escritura, y aún no han aprendido a separar del todo de sus escritos formales, ya que no emplean un vocabulario distinto al que usan en sus conversaciones.

Palabras clave: redes sociales, texto escrito, sintaxis, semántica y pragmática.

* Licenciada en Educación Básica con énfasis Humanidades y Lengua Castellana, magíster en Educación con énfasis en la Lectoescritura y las Matemáticas, docente de la Especialización en Procesos Lecto-Escriturales UNIMINUTO. tatai15co@gmail.com



Abstract

This paper presents the research process that was carried out to find out how much incidence the writing used in social networks has on the writings produced by the students at school. Therefore the research question and objectives were determined, followed by research on different investigations related to the subject, as well as to recognize what are social networks and their trajectory. On the other hand The content analysis methodology was the instrument through which formal written text and written text were analyzed through the social network “Facebook”, taking into account the syntactic, semantic and pragmatic categories of Van Dijk. In each one, the aspects of written communication were taken into account, by means of a checklist so as to be able to contrast the writing used in the chat and the formal writings. Finally, it is concluded that students are creating their own communication codes which have little influence on the texts they produce for school. Nevertheless, the not very new form of communication is recovering orality, but combined with the writing which they still have not learned to separate from their formal writings, since they do not use a vocabulary different from the one that they use in their conversations.

Keywords: social networks, written text, syntax, semantics and pragmatics.

Introducción

La presente ponencia da a conocer los resultados del proyecto de investigación “Incidencia de la escritura empleada en las redes sociales (Facebook) sobre los escritos que producen los estudiantes en el colegio”, que surgió a partir de la observación y revisión de trabajos escritos presentados por los estudiantes en el colegio, en los que se encontraron semejanzas con la forma en que escriben en las redes sociales. Partimos de la consideración de que estas son hoy en día una fuente de comunicación inmediata e importante en la que se comparte información y se acorta la distancia entre los usuarios, ofreciendo la formación de grupos y reuniones virtuales (Ros-Martín, 2009) a



las que los jóvenes se han vinculado y que parecieran formar parte de su vida social. Al respecto, Levis (2006) dice que las redes y celulares reintrodujeron la comunicación escrita como modalidad habitual de comunicación, dando lugar a una oralidad escrita.

Es así como la modalidad de conversación que hace uso del texto para comunicarse ha generado una fuerte polémica a nivel académico. Ante esta discusión, Raúl Trejo Delarbre (2009) afirma que estos nuevos códigos, más que ser señal de la decadencia del idioma, son indicios de que este se está transfigurando.

Sin embargo, hay quien considera que la informalidad de la escritura afecta a esta y su gramática; Turrubiates (citado por Imaña, 2013) explica que “la comunicación verbal escrita es el medio por excelencia de la red y que los internautas tratan de llevar a sus conversaciones en línea la informalidad de una charla de café, por lo que la gramática y sus estructuras, así como la ortografía pierden importancia” (párr. 24).

Debido a lo observado en los textos de los estudiantes en clase y a que el tema ha generado controversia, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué incidencia tiene la escritura empleada en las redes sociales (Facebook) sobre los escritos que producen los estudiantes de grado sexto y octavo del Colegio Nuevo Campestre? Para resolver la pregunta se formuló como objetivo general describir la incidencia que tiene la escritura empleada en redes sociales sobre los escritos que producen los estudiantes de grado sexto y octavo del Colegio Nuevo Campestre, y a nivel específico, analizar las características de la escritura utilizada tanto en las redes sociales (Facebook) como en los trabajos escritos de los estudiantes, conocer si el empleo de la escritura y lenguaje de los chat facilita o dificulta la comunicación de los escritos que producen los estudiantes y observar y comparar a qué grupo de la población investigada permea más.



El referente teórico que fundamentó este trabajo se enmarca en aspectos provenientes de las dos investigaciones internacionales consultadas. La primera, de un trabajo de campo que analizó el lenguaje, tanto de la interfaz de la red como el de los usuarios que participaron en una de las redes sociales más populares de hoy: Facebook; el estudio recorrió las tres dimensiones del proceso comunicativo: sintáctica, semántica y pragmática (Berlanga & Martínez, 2010).

La segunda corresponde a una revisión analítica de varias investigaciones del tema y de cómo las nuevas tecnologías revolucionan los modos de acciones, especialmente de los jóvenes que han nacido en la era de internet y de los dispositivos móviles. Martínez y Fernández (2010) analizaron el lenguaje específico de los chats y SMS (sigla del inglés para *short message service*, mensaje corto de texto), manteniendo una visión global de los procesos tecnológicos y sociológicos que han derivado en las nuevas formas de lectura y escritura.

Posteriormente, abordamos las redes sociales cuyos servicios permiten a los usuarios comunicarse y compartir intereses comunes y conocer otras personas de forma virtual. Se fundamentan en la teoría de los seis grados de separación, de Karinthy, de 1929. Luego llega la Web 2.0, sitios web dedicados a compartir contenidos multimedia que comenzaron a implementar características de las redes sociales (Ros-Martín, 2009). Estas se han convertido en un sistema de uso frecuente para los usuarios de internet; por ejemplo el chat, uno de los medios de comunicación con mayor uso, se originó desde agosto de 1988 por Jarkko Oikarinen, con el programa IRC (Internet Relay Chat o *charla en tiempo real*). Este es un espacio que promueve respuestas inmediatas, permite mantener conversaciones simultáneas con varios participantes, exige leer y responder con rapidez haciendo normal la aparición de abreviaturas, todo por la falta de tiempo y la ausencia de retórica.



Texto escrito

Teun A. Van Dijk (citado por el Ministerio de Educación Nacional, 2001) considera que a todo texto subyacen tres niveles de análisis: uno semántico, que da explicación de la estructura textual comunicativa; otro pragmático, que establece la relación con la competencia comunicativa, pues crea los nexos entre el significado, el uso y la intención, inmanentes en el acto comunicativo; y el último ideológico, que establece las relaciones entre las actitudes sociales de grupo (cognición social) y la estructura del texto. “Con esto se pretende que el estudiante conozca y maneje estrategias propias de los textos y que construya múltiples relaciones entre ellos, para que finalmente conecte los textos con la pragmática, es decir, con la realidad que vive” (Ministerio de Educación Nacional, 2001, p. 54).

Sobre los aspectos de la producción escrita también se ocupa Daniel Cassany (1995), quien afirma que “escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber juntar letras o firmar el documento de identidad. Quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas [...] Escribir se convierte en una tarea tan ardua” (pp. 13-14). Por consiguiente, para realizar la investigación se tomaron los estudios de Van Dijk (1992) y los conceptos que maneja con relación al análisis del discurso (sintaxis, semántica, pragmática).

En cuanto a la metodología, se realizó un estudio comparativo de texto escrito formal y texto escrito a través de la red social Facebook; por consiguiente, el tipo de investigación que se ajustó fue la cualitativa, porque permitió estudiar la realidad en el contexto natural de la población, interpretando los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. Además, se trabajó con el análisis de contenido, ya que este “se ocupa de explicar el estado de un fenómeno en un momento dado o su desarrollo a través de un periodo de tiempo” (Best & Kahn, 2006, p. 257).



La investigación se llevó a cabo en el Colegio Nuevo Campestre con un grupo de veinte estudiantes, diez de grado sexto, entre las edades de 10 y 11 años, y diez de grado octavo, entre los 12 y 14 años. El grupo de estudiantes que se investigó aceptó voluntariamente presentar sus conversaciones de chat. Los textos se analizaron teniendo en cuenta las categorías sintáctica, semántica y pragmática, y en cada uno se tuvieron en cuenta los aspectos propios de la comunicación escrita mediante una lista de chequeo previamente elaborada para así poder contrastar la escritura empleada en el chat y los escritos formales.

Resultados

Al hacer el análisis de contenido de los textos se detectó que el empleo de la escritura en las redes sociales (Facebook) por parte de la población objeto de investigación sí tiene incidencia en los escritos formales que presentan para el colegio, pero no como en un principio se pensó que permeaba, pues al leer los escritos formales hay errores tales como mala ortografía, falta de puntuación y vocabulario nuevo. A pesar de que los estudiantes escriben como hablan y el uso que hacen de la conversación escrita (chat) fortalece esta actitud, pues evita el uso de sinónimos o proformas, no es usual ver supresión de vocales, duplicación de consonantes o signos de admiración e interrogación, lo que indica que los estudiantes de alguna forma tienen en cuenta lo que escriben para el colegio. Los resultados se presentaron en tres grandes bloques:

Primer contraste entre los escritos formales y de chat: nivel sintáctico

La estructura del texto de chat no suele cumplir con las reglas de sintaxis, que resultan ajenas para quienes usan esta clase de conversación escrita: duplican signos de admiración, interrogación y triplican algunas letras para denotar una risa o una expresión de emoción.

También se observa que en algunas ocasiones hacen uso de mayúscula sostenida para expresar algo que consideran relevante manifestar. En cuanto a



los textos formales, presentan errores de ortografía y el uso de sujeto expreso es frecuente. Al igual que en el chat, no hacen uso de proformas ni sinónimos para evitar repeticiones innecesarias, hacen uso de expresiones de referencia y al escribir la mayoría de la población objeto de estudio procura conservar la coherencia entre persona, número y tiempo verbal, así como emplear conectores, pero en ocasiones los repiten mucho o los utilizan mal. No duplican consonantes o vocales y usan correctamente los signos de interrogación; en este texto no es usual encontrar los signos de admiración. Sin embargo, comenten errores sintácticos que hacen que el texto en algunas partes resulte confuso para el lector.

Segundo contraste entre los textos escritos formales y de chat: nivel semántico

Las oraciones son subsecuentes y el tema es claro, aunque tengan errores sintácticos, ya que son conversaciones escritas entre pares y sujetos que hacen uso de esta forma de comunicación con frecuencia. Por otra parte, los turnos de palabra permiten saber quién pregunta y quién responde. Se observa la versatilidad para responder y preguntar dos cosas al mismo tiempo, no se pierden en la comunicación y siguen una secuencia del tema.

En los escritos formales el tema es claro y las ideas son subsecuentes; sin embargo, los errores sintácticos afectan el texto, ya que es necesario ubicar bien la puntuación y hacer uso de buena ortografía para que el lector comprenda lo que el escritor quiso decir; el uso de conectores es escaso y en ocasiones los emplean mal, haciendo un poco confusa la oración, pues el lector tiene que releer para hacer una buena interpretación porque a diferencia de los escritos de chat, esta no es una conversación donde los hablantes (emisor, receptor) están presentes. Finalmente, la mayoría de los textos son comprensibles, sin embargo, los errores sintácticos y semánticos hacen que el lector no necesariamente comprenda todos los enunciados.



Tercer contraste a nivel entre los escritos de chat y los formales: nivel pragmático

La intención del hablante es clara y hay secuencia de actos de habla, en los que se preguntan y aclaran si es necesario para continuar con la conversación escrita. Es decir que aquí no se presentan problemas porque los que participan de estos actos de habla conocen el contexto y el vocabulario empleado y comprenden las contracciones que se suelen hacer para algunas palabras.

En estos grupos no es frecuente encontrar emoticones o símbolos para representar emociones; lo manifiestan duplicando o triplicando consonantes o vocales, lo que se podría llamar como onomatopeyas.

Por otro lado, en cuanto a los escritos formales, olvidan que el lector no conoce sus pensamientos ni está presente para pedir explicaciones de lo que escriben; sin embargo, presentan y tratan de recrear el mundo en el que se desarrolla su historia, hacen uso de un vocabulario sencillo y en ocasiones escriben como hablan, las historias que redactan siempre se dan en un mundo posible y presentan situaciones que han visto, leído o vivido. Por consiguiente, a pesar de tener algunos errores de sintaxis y semántica, no hay problemas graves de pragmática porque cuentan con la ventaja de que quien los lee comparte su idioma y logra deducir la intención de su escrito.

Conclusiones

Puede inferirse que los estudiantes crean unos códigos de comunicación propios que poco influyen en los textos que producen para el colegio; sin embargo, la nueva forma de comunicación recupera la oralidad combinada con la escritura que aún no han aprendido a separar del todo de sus escritos formales, ya que no emplean un vocabulario distinto al que usan en sus conversaciones. Actualmente, el uso de esta interacción social es tan frecuente que ha recuperado a la escritura como fuente primaria de comunicación,



posibilitando a los maestros una herramienta para fortalecer la escritura formal que les permite a los sujetos conservar memoria, pues lo que hoy conocemos de civilizaciones ya desaparecidas es gracias a este código, es la voz del pasado y la inscripción en la inmortalidad que se perpetúa a través del tiempo.

Por consiguiente, la tecnología y el aporte que hace a la escritura es una constante a través del tiempo que la humanidad emplea según la época y el contexto, generando así nuevos códigos y formas de comunicación, haciendo uso del lenguaje escrito, inmortalizando la palabra, pensamiento y sentimiento de quienes hacen uso de ella. Como ya lo había mencionado, esta es la oportunidad del docente para apropiarse de una herramienta que es del gusto de los estudiantes, que no les genera pereza por escribir, es la oportunidad de crear estrategias para hacer que los estudiantes immortalicen sus pensamientos de forma correcta.

Referencias

- Berlanga, I., y Martínez, E. (2010). Ciberlenguaje y principios de retórica clásica. Redes sociales: el caso Facebook. *Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 7(2), pp. 47-61.
- Cassany, D. (1995). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Levis, D. (2006). El chat: el habla escrita de niños y jóvenes. *UNlrevista*, 1(3), pp. 1-7.
- Martínez, R., y González Fernández, A. (2010). La comunicación digital: nuevas formas de lectura-escritura. *Quaderns Digitals*: <http://www.quadernsdigitals.net/>
- Ministerio de Educación Nacional. (2001). *Estándares curriculares para las áreas de matemáticas, lengua castellana y ciencias naturales y educación ambiental para la educación preescolar, básica y media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ros-Martín, M. (2009). Evolución de los servicios de redes sociales en internet. *El Profesional de la Información*, 18(5), pp. 552-558.

Entornos mediáticos y representaciones sociales: crítica y resignificación

Diana María Lozano Prat*

Resumen

Las sociedades contemporáneas han construido parte esencial de sus representaciones sociales a través de los ecosistemas mediáticos que se gestan en los sistemas multipantalla y que circulan en los diferentes sistemas de medios análogos y digitales. La presente ponencia se ocupa de presentar la manera en que la construcción de estas representaciones es consecuente con un escenario de lenguajes que permanentemente se nutren y realimentan, de modo que sea posible pensar en una forma de resignificar sus contenidos desde una postura de la recepción crítica basada en el modelo del análisis del discurso y la teoría de la performatividad.

Palabras clave: resignificación, análisis crítico, discurso, representaciones sociales.

* Magíster en Comunicación y Educación, Especialista en Procesos Lecto-Escriturales, licenciada en Lenguas Modernas. Docente UNIMINUTO. Investigadora en temas de comunicación, pedagogía y medios audiovisuales.



Abstract

Contemporary societies have built an essential part of their social representations through the media ecosystems that are developed in multi-screen systems and circulating in different systems of analogue and digital media. This paper deals with presenting the way in which the construction of these representations is consistent with a scenario of languages that are constantly nourished and fed back, so that it is possible to think of a way of signifying their contents from a position of critical reception based on in the model of Discourse Analysis and the theory of performativity

Keywords: resignification, critical analysis, speech, social representations.

Introducción

La escuela, como escenario en el que se busca la formación de ciudadanos que en un futuro trazarán los caminos de la sociedad y escribirán su historia, está llamada a revisar sus prácticas con el fin de acercar cada vez más a los estudiantes a la realidad del contexto en el que viven para superar las brechas de desigualdad y discriminación, que siguen siendo asuntos preocupantes por las alarmantes e inequívocas cifras de delitos y problemáticas asociadas a estos temas; por ejemplo, la escasa participación de la mujer en determinados espacios de la sociedad en los que se toman decisiones tales como el escenario político, entre otros, y en los que todavía se consideran culturalmente asignados mayoritariamente a los hombres, lo que configura un contexto en el que las relaciones de poder distan de ser carácter horizontal.

Es precisamente en ese espacio, específicamente en el Colegio Francisco de Paula Santander (CEDIT), en el que se propone un trabajo de investigación con estudiantes de grado 11° que busca develar los mecanismos mediante los cuales ciertas prácticas y su reproducción constante ayudan a perpetuar formas de subjetividad e identidad que soslayan creencias, imaginarios



y prejuicios ligados a una concepción de lo femenino que está en detrimento de la mujer y que afecta su desarrollo personal, sus perspectivas y proyecto de vida. Pero toda esta discusión pasa necesariamente por el lenguaje, y en especial por los mensajes que de manera reiterativa e insistente circulan en los medios de comunicación. La publicidad televisiva en muchos casos nos permite comprender de forma más clara qué tipo de representaciones sociales de lo femenino son las que predominan en la cultura y cuáles son las implicaciones e influencia de estas en los jóvenes escolares. Basta con observar un comercial de artículos de cocina o limpieza para reafirmar lo dicho anteriormente.

De esta forma, se traza un camino que comienza con la indagación por la percepción que se tiene de los medios de comunicación, en especial de los comerciales, de manera que se buscó caracterizar los roles e identificar las representaciones sociales de la mujer para observar qué tanto incidían en la manera como estas influían en la configuración de la identidad de los jóvenes. De forma unánime se pudo observar que efectivamente los estudiantes son conscientes de que existe una concepción de la mujer asociada a la imagen que demanda de ella unas características particulares relacionadas con su atractivo físico y con ciertos roles que desempeña en dichos comerciales. Es así como se pudo constatar que la publicidad televisiva influye en la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos y en su proyección ante los demás.

Discurso de la publicidad vs. prosumidor

Es tal sentido, se propuso la observación de piezas publicitarias según los planteamientos de Teun Van Dijk (2002), a través de una matriz de análisis crítico del discurso (ACD) y a partir de la revisión de aspectos que permitieran develar cada uno de los componentes del comercial, es decir, su construcción desde los más mínimos detalles relacionados con el ambiente, los colores, la música, en suma la puesta en escena, así como aspectos asociados a cómo las imágenes



comunican y proyectan una visión de mundo y la manera como se debe actuar y ser para pertenecer a él, hasta la revisión del contexto en el que se emite el mensaje, las presuposiciones, creencias y relaciones de poder que le subyacen. Todo esto con el fin de evidenciar la manera como los imaginarios sobre lo que es ser mujer pueden ser presentados bajo una apariencia que en muchos casos puede resultar incluso jocosa e inocente, pero que, al revisar sus implicaciones, nos encontramos con que la aceptación pasiva y sumisa de estos mensajes puede resultar sumamente perjudicial para una audiencia que hasta ahora está formando su personalidad y halla en la publicidad referentes que pueden constituirse en modelos a seguir.

También se destaca aquí que un mensaje no es asumido necesariamente como una verdad por el solo hecho de que se pronuncie constantemente o que se intente que este cale en la persona. Existen factores que hacen que los imaginarios que circulan en la publicidad se fijen en el pensamiento y se asuman como verdades que se materializan en la misma enunciación y en su reiteración. Es así como, de acuerdo con lo planteado por Aguilar (2000), al haber una institucionalidad que avala tales mensajes y que es garante de los mismos se favorece que estos se constituyan en actos performativos asumidos como ciertos para un público que ve en los medios de comunicación y en las marcas entidades serias y confiables que legitiman las ideas que difunden. Por ello, se resalta aquí la importancia de que sean esos mismos medios los que desde distintas plataformas diversifiquen los mensajes y ofrezcan a las audiencias otras posibilidades y formas de ver el mundo más allá de las que intentan perpetuar modelos por los que hoy la sociedad está demandando un cambio.

A partir de esta experiencia es posible constatar que la lectura crítica juega un papel fundamental al estar implícita en la construcción de preguntas y en la identificación de elementos que van desde aspectos explícitos en los



mensajes hasta los que no se pueden percibir a primera vista y requieren una mirada más aguda e incisiva que permita llegar a develar no solo todo lo que el mensaje quiere decir, sino cómo este se puede extrapolar en la propia vida de los jóvenes, en sus proyecciones y prospectiva, en la medida en que muchas de sus decisiones se basan en la idea que tienen de sí mismos.

En suma, se trata no solo de la lectura desprevenida de un texto sino de la revisión de un corpus audiovisual en toda su complejidad, de manera que se constituye también en un ejercicio de alfabetización mediática que le permite al docente construir puentes entre los saberes proyectados en el currículo y las problemáticas que propone el contexto y que están directamente relacionadas con los jóvenes para lograr un empalme entre sus prácticas y los saberes que circulan en el entorno mediático y que se constituyen en acervos de gran importancia dada la influencia que han demostrado tener en audiencias juveniles.

Pero quizás llevar a cabo este proceso no fue tan efectivo en términos de su incidencia en la forma como los estudiantes se apropiaron de los mensajes, como lo fue el que se propusiera la resignificación de los mismos a partir de sus propias iniciativas desde la figura del *prosumidor*, aquel que, de acuerdo con lo expresado por Aguaded y Sánchez (2013), provisto de herramientas tanto conceptuales como tecnológicas, es capaz de subvertir y proponer nuevas miradas acerca de los temas que le conciernen. Es así como los jóvenes seleccionaron piezas publicitarias en las que se propone una imagen de mujer que es generalmente asociada a un rol específico. Es importante recordar que los roles son, según Manuel Castells (2006) normas estructuradas por instituciones y organizaciones de la sociedad. Para Castells (2006) “las identidades organizan el sentido, los roles organizan las funciones” (p. 29) De esta forma entendemos que el rol se define a partir del contexto social, y es precisamente ese contexto el que nos muestran los comerciales: escenas de cotidianidad



en las que vemos a personas realizando diversas labores y actividades como trabajar, estudiar, lavar, cuidar, limpiar.

Entonces nos damos cuenta de que en muchas de estas piezas la mujer ejerce determinados roles, mientras que el hombre se enfoca en otros. Tareas que implican el cuidado del hogar, del esposo e hijos, son encomendadas a la mujer, mientras que labores que implican osadía, inteligencia, fuerza, son asignadas a los hombres. Al realizar esta selección de comerciales los estudiantes comienzan a identificar los roles que aparecen con mayor frecuencia y, por último, fruto de la revisión y selección de estos, se logran identificar cuatro grandes roles que reflejan con claridad la imagen que la publicidad televisiva presenta de la mujer: servil, tonta, hipersensible y objeto. Todos estos roles expresan una idea, un conjunto de atributos que se desprenden de la matriz cultural y que le asignan a la mujer un lugar en la sociedad que la subordina, la despoja de su potencialidad y su incursión en espacios en los que la toma de decisiones, la voluntad, la inteligencia, son cualidades necesarias. Cabe anotar que en ciertos casos se halló resistencia por parte de algunos estudiantes e incluso, en un comienzo, hubo expresiones de justificación y hasta defensa de creencias que como en el caso del rol de hipersensible, presentado en un comercial cuyo eslogan rezaba “las mujeres lloran por todo”, podían, a su parecer, justificarse desde la idea de que la mujer es la que expresa sus emociones por medio de ese gesto, mientras que los hombres no podían hacerlo, ya que esto es lo que se les enseñaba desde niños cuando en sus casas se les decía “los hombres no lloran”. Fue entonces posible discutir acerca de cómo el mensaje en realidad lo que sugiere es que, en nuestra cultura, el llanto es una expresión de debilidad y de indefensión, que, a su vez, evidencia vulnerabilidad e incapacidad por parte de quien lo expresa y que el comercial toma esa idea y la presenta de forma exagerada y asociada a la mujer, lo que refuerza aún más la creencia.



Así, tras determinar estos roles el siguiente paso es idear una manera de resignificar cada uno de los mensajes mediante la creación de un nuevo comercial, que en esta oportunidad se enfoca en presentar de una forma diferente a mujeres y hombres, ya que es claro que si se piensa en el rol de la mujer y en transformar los imaginarios acerca de ella, es necesario revisar también el papel del hombre, quien puede asumir acciones que implican cuidado, protección, afecto y expresión de sentimientos que se ha privado de desempeñar por causa de la manera como se le presenta en la publicidad y en general en los medios. No se trata de intercambiar roles, porque como bien se reflexionaba en clase, el propósito no sería entonces que los hombres se vuelvan serviles, tontos, hipersensibles u objetos. Se trata más bien de que ellos están también encasillados en roles que implican fuerza, carácter, poder y control, roles que no les permiten expresar su masculinidad de otra forma que no sea bajo las características que se presentan en los medios. De esta manera, al pensar en la mujer también se piensa en género y en cómo la concepción que se tiene de unos afecta a los otros.

Hacia la formación de receptores críticos productores de sentido

Se diseñaron entonces guías de producción audiovisual que contemplaban la creación de las piezas publicitarias en tres momentos. En un primer momento, los jóvenes exploran los diferentes elementos de carácter retórico, tanto de imagen como de texto, implícitos en las piezas publicitarias, con el fin de construir sus propios corpus. La idea es que se lograran mensajes efectivos, claros, breves, en los que la imagen y el texto se complementaran para lograr consolidar un producto con las características de un comercial televisivo.

A continuación se propone la construcción del mensaje a partir de la asignación de responsabilidades teniendo en cuenta las aptitudes de cada uno. Una vez hecho esto se pasó a la etapa de producción, en la que se comienza a estructurar la pieza a partir de la creación de la sinopsis, el



storyboard y los guiones técnico y literario. Finalmente, se hizo la grabación del comercial teniendo en cuenta también aspectos importantes de la construcción del comercial que logran configurar el mensaje y le otorgan una intencionalidad como los colores, el vestuario y en general la puesta en escena.

Como resultado de este ejercicio se obtuvieron cuatro piezas publicitarias correspondientes a cada uno de los roles analizados en clase. Estos comerciales diseñados, producidos y editados por los estudiantes se constituyen en una respuesta, una interpelación a las ideas y creencias que se presentan en las piezas que fueron seleccionadas por los mismos estudiantes y que les presentan una idea de lo femenino con la que ellos tomaron distancia. Las piezas muestran a mujeres empoderadas, capaces e inteligentes, y a hombres que junto a ellas ejercen todo tipo de labores y que, a su vez, son capaces de expresar sentimientos, de cuidar, de amar. Se observa incluso una pieza en la que uno de los jóvenes, quien se convirtió en padre, le da a su hija *compota* y le muestra su afecto y cuidado. Es así como se despliegan las potencialidades y capacidades de hombres y mujeres para ejercer múltiples tareas en las que no se requiere pertenecer a un sexo o a otro, pues ambos son capaces, y en una sociedad en la que las mujeres trabajan y ven de sus hijos, podemos cambiar la idea de que ellas son las únicas que los deben cuidar o que ellos son los únicos que pueden trabajar; podemos abandonar la idea de que unos hacen mejor las cosas que los otros o de que hay tareas que les corresponden a unos y otras a otros, o que el rosa es para las niñas y el azul para los niños, y que todo esto ocurre por causas *naturales*, lo que se constituye en un limitante que determina a las personas aun antes de nacer.

La escuela es entonces, en el contexto de la investigación a que hacemos referencia, un espacio en el que se reconoce que la realidad, y en particular la realidad escolar, es compleja y concreta a la vez, lo que nos hace pensar



en que la reflexión debe ir de la mano de la acción. Una acción en la que los jóvenes se reconocen como actores y constructores de la realidad, en la que son parte de su propia transformación al constituirse como sujetos que se enmarcan y se proyectan en medio de relaciones de poder horizontales y democráticas.

A partir de esta experiencia fue posible cualificar la práctica pedagógica a partir de un diseño metodológico en el que se contempla una estrategia didáctica que involucra los saberes que circulan en los medios y que en últimas son reflejo de la cultura, con el ejercicio de la lectura crítica y la alfabetización mediática, ya que la reflexión, aunada a la construcción de propuestas de resignificación y creación de contenidos, permite relacionar la realidad y sus complejidades con el escenario académico que está llamado a mirar más allá de sus muros con un enfoque prospectivo y propositivo.

Referencias

- Aguilar, H. (2000). *La performatividad o la técnica de la construcción de la subjetividad*. Universidad Nacional de Río Cuarto. Disponible en: <https://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Vol7/pdf/La%20performatividad%20o%20la%20tecnica%20de%20la%20construccion%20de%20la%20subjetividad.pdf>
- Aguaded, G., y Sánchez, J. (2013). El empoderamiento digital de niños y jóvenes a través de la producción audiovisual. *Ad Comunica. Revista de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, 5, pp. 175-196.
- Castells, M. (2006). *El poder de la identidad. La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. II. Madrid: Alianza.
- Van Dijk, T. (2002) El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Athenea Digital*, 1, pp. 18-24. Disponible en: <http://atheneadigital.net/article/viewFile/n1-van/22-pdf-es>

Impacto, características y necesidades del lenguaje en los medios digitales

Yolanda Clavijo Alonso*

Resumen

La comunicación y el lenguaje mediado por las tecnologías son unos de los principales paradigmas que ha traído consigo una serie de reflexiones acerca de la escritura, la lectura y otras expresiones de lenguaje verbal y no verbal, utilizados a través de los medios digitales. También la educación ha sido uno de los ámbitos en los cuales las tecnologías de la información y la comunicación han impactado de manera significativa, afectando el patrón de comunicación desde la emisión, transferencia y recepción de los mensajes. Los actores del proceso se han visto inmersos en cambios significativos frente a la utilización de los lenguajes, que no solamente involucran la escritura, sino que a su vez impactan con la aplicación de las imágenes, tipo y tamaño del texto, lenguaje verbal y no verbal en recursos como los videos, los audios y otros que incorporan la voz, la mirada, el lenguaje de los ojos, las manos, la postura corporal, entre otros. En este artículo se abordan temas relacionados con la escritura para la web, involucrando elementos que impactan en la comprensión e interés del lector, para finalizar con el lenguaje verbal y no

* Directora de la Especialización Diseño de Ambientes de Aprendizaje, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO Sede Principal. flor.clavijo@uniminuto.edu



verbal a través de los recursos digitales, la importancia de estos lenguajes en la transmisión de contenidos y, lo más importante, el impacto que dichos lenguajes puede ocasionar en el receptor del proceso comunicativo.

Palabras clave: TIC, medios digitales, comunicación, lenguajes

Abstract

Communication and language mediated by technology is one of the main paradigms that has brought with it a series of reflections about writing, reading and other expressions of verbal and non-verbal language, used through digital media. Education has been one of the sectors in which the influence of Information and Communication Technologies has been significantly impacted in these processes, affecting the communication pattern from the issuance, transfer and reception of messages. The actors of the process have been immersed in significant changes in the use of languages, which not only involve writing, but also impact the application of images, type and size of text, verbal language and not verbal resources such as videos, audios and others that incorporate the voice, the look, the language of the eyes, hands, and body posture among others. Here, issues related to writing for the web are addressed, involving elements that impact the understanding and interest of the reader, to end verbal and non-verbal language through digital resources, the importance of these languages in the transmission of contents and most important in the impact that these languages can cause in the receiver of the communicative process.

Keywords: TIC, digital media, communication, languages.



Introducción

El dinámico crecimiento de las tecnologías de la información y la comunicación ha causado un gran impacto en el ámbito social, en razón a que estas influyen de manera significativa en un aspecto importante como es la comunicación, y por la misma razón las diferentes maneras de interacción que se dan entre los seres humanos.

Sin embargo, para comprender el fenómeno de las TIC en las diversas disciplinas es necesario tener claro los conceptos asociados a estas y que facilitarán de una u otra manera la interpretación de sus funciones en la sociedad; Cabero (1998), refiriéndose a las TIC, afirma que: “en líneas generales podríamos decir que las nuevas tecnologías de la información y comunicación son las que giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; pero giran, no solo de forma aislada, sino lo que es más significativo de manera interactiva e interconexiónadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas” (p. 198).

Las nuevas realidades comunicativas mencionadas en ese entonces por Cabero hoy invitan a la reflexión acerca del cambio, no solo en la escritura, sino también en la lectura y más exactamente en el impacto que la interacción a través de las tecnologías ocasiona tanto en el receptor como en el emisor, elementos esenciales para un proceso de comunicación.

Impacto de las TIC en la escritura

Ahora bien, ¿De qué forma las tecnologías impactan la forma de escribir en medios digitales? ¿Cuál debe ser el papel del emisor? Seguramente ninguno de nosotros se ha detenido a pensar cómo escribir para medios digitales; muchos quizá hemos escrito en diversos campos y disciplinas, hemos creado blogs personales, publicamos en redes sociales, pero nuestros recursos o hipertextos solo se quedan ahí, publicados, sin lograr tal vez el efecto



deseado, con una mínima cantidad de visitas o consultas, y quizá sin efectos ni opiniones al respecto; nos sentimos desanimados e ignorados, pero ¿A causa de qué?

La respuesta está quizá en nuestra forma de escribir; escribir para la web o para medios digitales requiere de ciertas técnicas que capten la atención del receptor, no basta con colocar textos que justificamos desde nuestro conocimiento, ni con integrar imágenes que seguramente no son acordes al tema redactado, o peor aún no son observadas en primera instancia por el lector porque quizá no son apropiadas o están fuera del campo visual del receptor. Escribir para los medios digitales requiere especial cuidado en el uso de los términos, y es aquí cuando llama nuestra atención la técnica que ha descrito el periodista Franco (2008) en su texto *Cómo escribir para la web*.

En dicho texto el periodista hace alusión a los diversos comportamientos observados en los lectores frente a un monitor; con estas observaciones se ha podido demostrar que el lector reclama palabras cortas, sencillas y precisas; para Franco (2008), es "... un estilo que nos exige escribir fin en vez de propósito, porque es más corto; trabajo en vez de rol, porque es más conocido, y colibrí en vez de ave, porque es más preciso (si efectivamente es un colibrí). La escritura en internet requiere más que ninguna otra la economía de palabras" (p. 11).

¿Pero por qué la economía de las palabras? Porque el lector en internet desea conocer de inmediato lo que pasa, no se detiene a revisar cómo se desenvuelven las cosas, si la idea principal es interesante, continúa con la lectura, caso contrario buscará otra que logre captar su atención.



El tipo de lenguaje utilizado en los medios digitales, entonces, debe ser concreto, claro y directo, es decir alejado de los “rodeos” y de adornos innecesarios que confundan, distraigan y enreden al lector.

La estratificación en el hipertexto es especial al momento de escribir, pero ¿en qué consiste dicha estratificación? En crear un contenido que inicie con una idea principal seguida luego de información suplementaria. La idea principal es entonces la que capta la atención del lector y la que seguramente le llevará a la lectura de la información.

Aplicada esta misma técnica en la educación, permite al estudiante un acercamiento en su proceso cognitivo; textos engorrosos escritos de manera compleja, desordenada y sin sentido, alejarán la atención; instrucciones en sus ambientes de aprendizaje que sean frías y extensas, llevarán por así decir a una brecha comunicativa entre docente y estudiante.

Entonces, el impacto de las TIC en la comunicación entre los dos actores genera una nueva forma de escribir para una nueva forma de leer; leer en internet o en medios digitales quizá a muchos nos cueste demasiado, como se mencionó anteriormente, porque los textos no despiertan el interés, o porque demasiado texto también es tedioso; el ojo humano se cansa frente a un monitor que presente recursos con mucho texto y sin elementos que complementen o profundicen en el tema.

Recursos digitales-lenguajes

Pero si de hipertextos se trata, qué no diremos de otros recursos digitales, los cuales se han visto inmersos con las tecnologías en procesos comunicativos y en varios tipos de lenguaje. Recursos digitales como la conferencia web, el video, el audio y las imágenes, de una u otra forma se han abierto paso en los



procesos comunicativos a través de las TIC, cada uno con sus elementos y características especiales.

Hablamos entonces del lenguaje verbal, que destaca en su proceso al emisor, receptor, contexto (en este caso situacional y temático), canal y código (que hace alusión al sistema de señales o signos). Este lenguaje se encuentra presente en las conferencias web, los videos y el audio.

El lenguaje verbal impartido mediante audio a través de los videos requiere de ciertos requisitos que logren impactar y captar la atención del receptor; no solo juega un papel importante el contenido en sí, sino que se integra un elemento más, en este caso el tono de la voz; no todas las personas podrán valerse de esta clase de recursos, pues no todos los timbres de voz podrán ser propios para el desarrollo de esta clase de comunicación; el contenido también debe ser claro y preciso, pues así como se escribe para la web, de la misma manera en esta clase de recursos se requiere de la economía de palabras, no solo por costos, sino porque el tiempo juega un papel importante, tanto para la persona que transmite como para la persona que recepciona. ¿Cuántas veces hemos mirado primero el tiempo que dura una película o un documental antes de revisar su título y su contenido? Seguramente muchas, por no decir siempre. Entonces la cantidad no es igual a calidad, hacer un video extenso no es sinónimo de atención y calidad para el receptor. Cuando juego el papel de emisor debo considerar igualmente la estratificación de la información, y tratar al máximo de ser concreto.

Pero si el lenguaje verbal es importante en esta clase de comunicaciones por medio digital, es más importante aún el lenguaje no verbal, lenguaje que es desconocido o quizá ignorado por muchos, pasando a segundo plano por así decirlo, pero que es quizá más importante que el primero. El lenguaje no verbal tiene cada vez más importancia en las tecnologías de la información



y la comunicación y para diversos campos del conocimiento, entre ellos la educación, ello porque un alto porcentaje de lo que comunicamos en la actualidad a través de los medios digitales se hace por medio de un lenguaje no verbal. Los movimientos de la cabeza, la expresión del cuerpo, la mirada, el parpadeo, el movimiento de las manos, gestos y otros son formas de lenguaje no verbal.

Ahora bien, si los dos anteriores lenguajes son tan valiosos, no podrían ser mejores sin la integración del lenguaje paraverbal, el cual tiene doble función o una interconexión entre el lenguaje verbal y el lenguaje no verbal. El lenguaje paraverbal se compone de una serie de características, como el volumen, el ritmo, tono de la voz, repeticiones, sonidos y silencios. Influye de manera significativa en una comunicación, no solo de manera presencial, sino que es relevante en la comunicación a través de los medios digitales, en comunicaciones sincrónicas acerca o aleja al interlocutor; en las asincrónicas, despierta interés o aburre al receptor.

El lenguaje paraverbal es tan importante como el lenguaje verbal y el no verbal, porque entrega en sus mensajes elementos claves que van más allá de lo que se quiere transmitir, lo cual ayuda al receptor a ampliar la interpretación del significado del mensaje con mayor precisión.

En la comunicación oral el lenguaje paraverbal integra elementos como la entonación, las pausas y los énfasis, ya sea de manera personal o a través de los recursos digitales.

En la comunicación escrita los signos de puntuación y la entonación son aspectos relevantes, pero quizá lo más importante sean el uso y aplicación de las normas de redacción española, tanto en la producción impresa como para los medios digitales, y quizá exija más cuidado en los medios digitales, debido a



que se integra un elemento más como lo es el proceso de digitación; los errores más comunes que se presentan en la comunicación hipertextual se deben a errores dactilográficos, que ocasionan a más de uno un momento de vergüenza y quizá de arrepentimiento.

He aquí entonces la gran importancia en la comunicación a través de los medios digitales, el buen uso, manejo y sentido común de lo que se quiere expresar; allí el lenguaje, con todas sus normas, claridades y conceptos, se debe mezclar con el buen uso de las herramientas tecnológicas, que requieren del cuidado y la concentración en lo que se escribe y se quiere comunicar, en donde el emisor debe posicionarse en el papel del receptor para que los mensajes sean claros, concretos y concisos.

Reflexiones

¿Qué, cómo, cuándo y para qué? Son estos interrogantes los que nos llevan a reflexionar acerca del uso de los lenguajes digitales creados para agilizar y abreviar el sentido de los mensajes. ¿Por qué ahora en medios digitales se presentan palabras sin terminar como un “q” un “xq” o sin más preámbulos unos signos de interrogación “¿?” cuando nos queda en duda algo o nos genera una pregunta un mensaje inconcluso?

Esta nueva forma de comunicarnos, ¿cuánto y en qué afecta la competencia y aplicación del lenguaje que hasta el momento ha sido familiar y aplicado? El impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos comunicativos ha logrado entonces cambiar nuestros hábitos de lectura y de escritura, de sentir y de expresar. Queda por preguntarnos, entonces, ¿de qué manera se han visto afectadas las relaciones comunicativas en entornos sociales y personales o en los diversos campos del conocimiento? ¿Qué se debe mejorar, qué se debe conservar, qué se debe innovar y de qué manera se puede aplicar en los medios digitales y en las TIC?



Referencias

- Cabero, J. (1998). Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas. En: Lorenzo, M. *et al.* (coords.). *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales* (pp. XX-XX). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Franco, G. (2008). *Cómo escribir para la web. Bases para la discusión y construcción de manuales de redacción 'on line'*. Disponible en: https://knightcenter.utexas.edu/Como_escribir_para_la_WEB.pdf

Turismo virtual y nuevos lenguajes que acompañan la experiencia de viajar

Claudia Patricia Rodríguez Zárate*

Resumen

Viajar a lo largo de la historia ha sumado muchos significados. En la antigüedad figuras como Aquiles o Carlomagno deambulaban por montañas, mares, desiertos, pueblos y ciudades cargadas de historia, más que como turistas que eligen por libre albedrío sus destinos, como personajes comprometidos en visitar dichos lugares con el propósito de cumplir con una misión. Hoy sus batallas y travesías hacen parte de los contenidos que un viajero busca cuando decide hacer turismo por libre decisión, al querer explorar lugares donde convergen la historia, la cultura y el patrimonio. Aunado a lo anterior, los últimos adelantos de la tecnología, como por ejemplo nuevas plataformas, fotos dinámicas y en 360 grados, realidad aumentada, recorridos virtuales, blogs, redes sociales, dispositivos y aplicaciones, y la globalización como un proceso que ha contribuido a la integración de distintas culturas a escala mundial, llegaron para dotar al viajero de más información y práctica al momento de emprender un nuevo viaje. El turismo virtual es aquel que se sirve del computador y de programas específicos para simular la experiencia de viajar sin involucrar necesariamente

* Gestora cultural, docente e investigadora del grupo Política y Sostenibilidad de la Universidad EAN. Becaria del Máster en Gestión de Instituciones y Empresas Culturales de la Universitat de Barcelona (España). Especialista en Patrimonio y Turismo Sostenible, en el marco de la Cátedra UNESCO de Turismo Cultural, Universidad Nacional Tres de Febrero, Buenos Aires (Argentina). Especialista en Gerencia y Gestión Cultural de la Universidad del Rosario. Filósofa de la Universidad Nacional de Colombia. Con trayectoria como docente en varias universidades del país, jurado de proyectos de grado y directora de tesis para la Facultad de Administración de Empresas Turísticas y Hoteleras de la Universidad Externado de Colombia.



el desplazamiento físico. Esta nueva modalidad de hacer turismo conlleva el consumo de símbolos, la generación de nuevos imaginarios a partir de ellos y el uso de otros lenguajes, y contribuye al enriquecimiento cultural y cognoscitivo como a la preservación del patrimonio, haciendo uso de dichas herramientas útiles para el reconocimiento de la identidad.

Palabras clave: viajar, patrimonio, turismo, tecnología, turismo virtual.

Abstract

Traveling through history has added many meanings. In ancient times travelers were ruled by destiny. Figures such as Achilles or Carlo Magno, roamed mountains, seas, deserts, towns and cities charged with history, rather than as tourists who freely choose their destinations, as characters committed to visiting such places for the purpose of fulfilling a mission. Today his battles and voyages are part of the contents that a traveler seeks when he decides to make tourism by free decision, when he wants to explore places where history, culture and heritage converge. In addition, the technology thanks to its latest advances such as new platforms, dynamic and 360-degree photos, augmented reality, virtual tours, blogs, social networks, devices and applications, and globalization as a process that has contributed To the integration of different cultures on a world scale, came to provide the traveler with more information and practice in the moment of a new journey. Virtual tourism is one that uses the computer and specific programs to simulate the travel experience without necessarily involving physical displacement. This new modality of tourism involves the consumption of symbols, the generation of new imaginaries from them and the use of other languages, and contributes to cultural and cognitive enrichment as well as to the preservation of the heritage, making use of such useful tools for the Recognition of identity.

Keywords: Travel heritage tourism technology virtual tourism.



*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 a 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.
Pide que el camino sea largo.
Que sean muchas las mañanas de verano
en que llegues ¡con qué placer y alegría!
a puertos nunca vistos antes.
Detente en los emporios de Fenicia
y hazte con hermosas mercancías,
nácar y coral, ámbar y ébano
y toda suerte de perfumes sensuales,
cuantos más abundantes perfumes sensuales puedas.
Ve a muchas ciudades egipcias a aprender,
a aprender de sus sabios.
Ten siempre a Ítaca en tu mente.
Llegar allí es tu destino.
Mas no apresures nunca el viaje.
Mejor que dure muchos años
y atracar, viejo ya, en la isla,
enriquecido de cuanto ganaste en el camino
sin aguantar a que Ítaca te enriquezca.
Ítaca te brindó tan hermoso viaje.
Sin ella no habrías emprendido el camino.
Pero no tiene ya nada que darte.
Aunque la halles pobre, Ítaca no te ha engañado.
Así, sabio como te has vuelto, con tanta experiencia,
entenderás ya qué significan las Ítacas.*
(Cavafis, 1999).

El poema “Viaje a Ítaca” de C. P. Cavafis sugiere que quien comete ese viaje está experimentando una vivencia, y es precisamente la suma de vivencias y experiencias lo que nutre el turismo virtual. En la misma línea, el sociólogo brasileiro Renato Ortiz (1998) indica en su libro *Otro territorio*, que en tiempos



antiguos se denominaba viajero a aquel hombre que emprendía una travesía para cumplir una misión sin estar tal hecho ligado a la situación de haber planeado con antelación su viaje. Tal como lo afirma en su texto:

En la Antigüedad, los viajeros estaban regidos por el imperativo del destino. Las historias narradas en la Odisea o en la epopeya de Gilgamesh derivan de la voluntad divina; sus héroes vagan por mundos desconocidos pero no poseen el libre arbitrio de la elección: vagan por mares, desiertos, montañas para, en el fondo; realizar los designios de los dioses. (p.1).

Aquellos son héroes distintos a los viajeros que hoy en día hacen uso de la tecnología para planear sus viajes, pues en últimas son expedicionarios cumpliendo con una tarea que les fue encomendada y sin voluntad propia con relación al deseo de viajar.

Sin embargo, en el mismo libro Ortiz define el viaje como un desplazamiento en el espacio y un pasaje por algún lugar, cuya duración se prolonga entre la hora de la partida y el momento del regreso, señalando la gran importancia que se da a la separación, con relación a una persona que sale de un mundo anterior para penetrar en uno totalmente nuevo. La definición dada por Ortiz al concepto del viaje resulta ser algo similar a la de la Organización Mundial del Turismo para significar el turismo, pues para la OMT turismo es el conjunto de actividades que realizan las personas durante sus viajes a lugares diferentes de su contexto habitual por un periodo de tiempo no menor a veinticuatro horas y no mayor a un año.

Viaje y turismo son pues dos nociones en últimas similares en la contemporaneidad, en donde la globalización y la tecnología han logrado presentar más destinos al viajero gracias al uso de las nuevas herramientas tecnológicas,



que en tiempos remotos como los de Aquiles u Homero no estaban, y por lo cual héroes épicos debían servirse de un mapa y una brújula para poder viajar.

La tecnología ha transformado la manera de viajar, pasando de expediciones en épocas antiguas por distintos parajes y destinos a querer dar un rostro y eternizar esos sitios más allá de lo que ofrecen los recuerdos. El viajero está ávido por consumir y producir contenidos, generando más imaginarios a partir de sus viajes. Según Urruy (2001), en tiempos de posmodernidad el ser humano está más ansioso por encontrar información y respuestas, hecho que puede conducir incluso a mezclar lo real con lo imaginado.

El pasajero busca acercarse al patrimonio lo mismo que a la experiencia. Al patrimonio como ese algo que ha sido heredado y que se transmite del pasado al futuro de generación en generación, (Unesco & Iccrom, 2006) , compuesto de elementos antiguos y actuales, particulares y universales, tangibles e intangibles (Icomos, 2003), evidencia y síntesis de la identidad, y que se convierte para el expedicionario de hoy en día en una fuente inagotable de riqueza gracias a su múltiple y diversa información.

Por su parte el turismo, término que etimológicamente nace del latín *turnus* o turno, y de *tornare*, que significa redondear, tornear o girar, permite al viajero ejercer una actividad de consumo de contenidos y experiencias con la posibilidad de poder explorar distintas manifestaciones patrimoniales. La definición del turismo incluye una división del término por etapas temporales, la primera gestada durante la primera mitad del siglo XX, la segunda debido al nacimiento de la Organización Mundial del Turismo en 1925, y la tercera con ocasión del turismo masivo, cuyo momento cumbre es luego de finalizada la Segunda Guerra Mundial con el surgimiento de la aviación comercial.



A partir de ahí los viajes comenzaron a generar desarrollo en los diferentes destinos por la comercialización de bienes y servicios ofertados a los visitantes. En la época de la Ilustración un ejemplo del desarrollo del turismo fue el Grand Tour, un viaje de larga duración hecho por los hijos de las familias aristocráticas más prestigiosas en aquella época con el fin de estudiar en las universidades más importantes de Europa, al tiempo que exploraban distintos atractivos turísticos que, en opinión de sus padres, les dotarían de conocimiento y liderazgo al momento de retornar a casa. Tiempo después esta práctica motivó el desarrollo del turismo cultural por parte de otros viajeros en el continente europeo (OMT, 1994).

Hoy en día hablamos de más accesibilidad e inclusión respecto a los viajes y de más viajeros motivados por la práctica de un turismo cultural. Con la llegada del internet arribó también el ciberturismo, la posibilidad de hacer uso de la red para viajar a diferentes lugares. Book (2003), por su parte, hará referencia a los mundos virtuales o internet 3D, que, según ella, son simulaciones creadas por medio de una computadora, permitiendo al usuario desplazarse por accidentes geográficos, entornos y ciudades al igual que en un mundo real, a través de una representación de sí mismo llamada avatar.

El avatar puede llegar a ser tan personalizado que puede copiar los rasgos de su dueño en el mundo real, usando herramientas de personificación que permiten sumar o restar cabello, elegir el rostro más conveniente y amoldar el cuerpo de acuerdo con el del usuario, seleccionar la ropa y accesorios más acordes con su personalidad e incluso, si es deseo del interesado, crear un avatar como representación de sí mismo totalmente opuesto al presente en el mundo real.

Estos nuevos mundos permiten al usuario comunicarse con otros avatares en línea por medio de sitios en la red que operan como esos edificios que



conocemos en nuestro mundo real, con elementos como ventanas, puertas, escaleras y recepción, así como otras secciones que se pueden llegar a iniciar, de la misma manera que cuando damos inicio a modernos canales de navegación dentro de una página web convencional con solo dar clic. Tales escenarios posibilitan además, la adquisición de propiedades y la contribución a la creación de nuevas comunidades, espacios y sistemas sociales al interior de un mundo digital.

Los mundos virtuales son una realidad gracias a múltiples computadoras, con una diferencia en relación con el mundo real, y es que se tiene pleno control sobre aquello que se va a presentar al usuario, atendiendo sus exigencias al 100%. En un mundo virtual, por ejemplo, un viajero podría volar obviando el avión, pues su imaginación serían las alas que lo llevarían de viaje en un tiempo menor a su destino.

Señala Rodríguez (2016) que “ya hacia 1929 el teórico alemán Schwink haría referencia al turismo como un movimiento de personas que abandonan temporalmente su estancia habitual bien fuese por motivos profesionales, o por necesidades por suplir para el cuerpo o el espíritu” (p. 127). Hoy se habla de la posibilidad de practicar un turismo mucho más libre de fronteras gracias a la globalización y a los avances tecnológicos. Las tipologías del turismo son definidas entonces a partir de los intereses de viaje a ciertos destinos que, de acuerdo con sus características, están en capacidad de satisfacer diferentes intereses o motivaciones por parte de los turistas. Según Reyna Ibáñez e Ismael Rodríguez (2007), en su texto *Tipologías y antecedentes de la actividad turística: turismo tradicional y turismo alternativo*, la actividad turística se clasifica según aspectos temporales, espaciales y por propósitos de viaje. Estas tipologías se dividen en dos grandes grupos: el turismo tradicional y el turismo alternativo.



El primero acoge el turismo de masas o masivo y el desarrollo de grandes instalaciones o equipamientos turísticos, en concordancia con destinos reconocidos a nivel mundial en tanto su principal motivación es el descanso, y dentro de sus actividades cuenta las visitas a museos, zonas arqueológicas o lugares de sol y playa, contando con guías capacitados para instruir al turista sobre los destinos y productos turísticos visitados sin necesidad de incorporar en ello procesos de sensibilización adicionales a los procesos de comunicación.

En dirección opuesta aparece el turismo alternativo o especializado, en el que el turista participa en actividades que tienen contacto con la naturaleza y expresiones culturales de las comunidades, por lo cual sus guías deberán contar con un conocimiento más especializado como la incorporación de actividades de sensibilización al comunicar la información a los turistas, con el ánimo de mostrarles la importancia de conocer dichos lugares y la necesidad consecuente de velar por su protección. El turismo tradicional no es masivo y tiene como finalidad el buen aprovechamiento de los lugares o productos turísticos sin provocar su agotamiento. Es así como busca controlar la capacidad de carga en dichos sitios de interés, así como involucrar a las comunidades empleando personas del lugar, al tiempo que promueve la comercialización y consumo de bienes y servicios turísticos presentes en el área natural o en la comunidad donde se ocasiona el producto o destino turístico.

¿Cómo hacer transformaciones al patrimonio sin perder la identidad considerando que sus contenidos van para un público que busca experiencias diferentes?

En relación con el turismo virtual, que se apoya en el computador y en la tecnología para simular la experiencia de viajar, además de los mundos virtuales en los que se podría llegar a conocer y valorar el patrimonio sin



agotarlo, están los museos virtuales, producto también de los avances de la tecnología y el crecimiento de internet, sumado a la necesidad de crear nuevos artículos que promuevan la difusión del patrimonio, su sensibilización, la circulación del arte y la formación de públicos, logrando que estos se involucren, decidan e interactúen con los contenidos culturales que más deseen consumir.

La Web 2.0 está compuesta de servicios que fomentan la comunicación; es el caso de Google, Facebook, Twitter, Instagram, Flickr, que también han contribuido al conocimiento de nuevos lugares para conocer, explorar y viajar, con un mayor acceso a la información que otros medios como la radio, la prensa, la televisión o los sitios web con otros dominios (Filgueira, 2008). *Redes sociales, contenidos, organización social e inteligente de la información y aplicaciones y servicios*, serán las cuatro líneas de base que, según Cobo y Pardo (2007), permiten su operatividad.

La Web 2.0 también incentiva la creación de blogs, otra herramienta que llegó con la tecnología para promover nuevas maneras de viajar. Lo que en el pasado eran relatos de viaje, diarios de navegantes en donde consignaban sus memorias en medio de las travesías, hoy son bitácoras de viaje digitales tipo blog que albergan las reminiscencias del explorador en internet y que por medio de su narrativa propician una comunicación más interpersonal sumamente útil tanto para lectores como para otros viajeros.

En el caso de las empresas, los blogs y las redes sociales son instrumentos útiles para el *marketing*, puesto que sus contenidos permiten el diseño de estrategias de posicionamiento para los destinos, además de contribuir al desarrollo del pensamiento crítico por parte del propio viajero. El turismo virtual nos muestra nuevas experiencias de viajar en una época en la que, de poder hacer realidad la teletransportación en todas sus perspectivas, sería posible



imaginar un blog de nombre Aquiles.com u Homero.com, escrito por ellos desde la Grecia antigua, hecho que con seguridad incrementaría aún más el número de viajeros y el deseo de viajar.

Referencias

- Book, B. (2003). *Traveling through cyberspace: tourism and photography in virtual worlds*. Sheffield: Still Visions, Changing Lives.
- Cavafis, C. (1999). Ítaca. En: *Antología poética*. Madrid: Alianza Editorial. Disponible en <http://www.pixelteca.com/rapsodas/kavafis/itaca.html>
- Cobo, C., y Pardo, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Barcelona / México DF: Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic / Flacso México.
- Filgueira, J. (2008). Los blogs dentro del turismo 2.0. *Rotur: Revista de Ocio y Turismo*, 1, pp. 135-152. Disponible en: <http://www.gabit.org/gabit/sites/default/files/1.7-LosBlogsDentroDelTurismo2.0.pdf>
- Ibáñez, R. 2007. Turismo alternativo, gestión y desarrollo local: El caso de Cabo
- ICOMOS (2003) Charter- principles for the analysis, conservation and structural restoration of architectural heritage. Ratified by the ICOMOS 14th General Assembly in Victoria Falls, Zimbabwe, in 2003.
- Pulmo, B.C.S. Tesis de maestría. uabcs. La Paz, México.
- OMT - Organización Mundial Del Turismo (1994) "La Calidad, un Reto para el Turismo". Ponencias presentadas al Seminario celebrado del 18 al 19 de abril. OMT, Madrid. Disponible en <https://goo.gl/cGYXv3>. Fecha de acceso el <http://sdt.unwto.org/es/content/definicion> Fecha de acceso el 5 de diciembre de 2017
- Ortiz, R. (1998). *Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo*. Bogotá: Convenio Andrés Bello. Disponible en: <https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2015/01/ortiz-otro-territorio-ensayos-sobre-el-mundo-contemporaneo.pdf>
- UNESCO World Heritage Centre/UK Department of Culture, Media and Sport. International Centre for Integrated Mountain Development (ICIMOD) (<http://www.icimod.org/>). (2006)

Alicia lee y escribe el mundo: una propuesta transmedia para el fortalecimiento de las competencias lectoras y escritoras

Nidia Patricia Muñoz Becerra*

Resumen

La presente ponencia tiene por objetivo socializar la propuesta para el fortalecimiento de las competencias lecto-escritoras en estudiantes de grado décimo y once, desarrollada por la Fundación Universitaria Monserrate (Unimonserrate), durante el año 2016 en el marco del convenio con la Secretaría de Educación Distrital para el fortalecimiento integral para la educación media. En clave de narración se presentarán las acciones adelantadas para dar ejecución a la propuesta, que fue desarrollada en cuarenta horas de talleres, diseñados para fortalecer las competencias básicas de los estudiantes de grado décimo y once, a través de ejercicios que propiciaran el acercamiento a diferentes tipos de lenguaje (verbal y no verbal), incentivaran la capacidad creativa de los jóvenes, permitieran asumir una actitud crítica frente a la realidad de su contexto y los ubicara en un papel activo dentro del proceso lector y escritor. La obra de Lewis Carroll *Alicia en el país de las maravillas* y su secuela *Alicia a través del espejo*, sirvieron como hipotexto para la creación de nuevas versiones de

* Licenciada en Lingüística y Literatura, especialista en Pedagogía de la Comunicación y Medios Interactivos y estudiante de cuarto semestre de la Maestría en Comunicación y Educación de la Universidad Distrital. En la actualidad y desde hace cuatro años participa en los procesos de acompañamiento en educación media a instituciones educativas distritales, en los convenios de asociación desarrollados entre la Secretaría de Educación del Distrito y la Fundación Universitaria Monserrate – Unimonserrate. Correo electrónico: profenidia@gmail.com



la obra, que se expandieron colaborativamente en diversidad de formatos. Lo anterior permitió que además de reconocer los elementos constitutivos de los textos narrativos, descriptivos y argumentativos, los estudiantes fueran protagonistas de un universo de creación y exploración con el lenguaje.

Palabras clave: educación media, lectoescritura, transmedia, creación colectiva, lectores-productores.

Abstract

The aim of this paper is to socialize the proposal for the strengthening of reading and writing skills in students of tenth and eleventh grades, developed by Fundación Universitaria Monserrate- Unimonserrate, during the year 2016 under the Agreement with the District Secretary of Education for the comprehensive strengthening in mid-level education. The key text will present the actions taken in advance to execute the proposal, which was developed in 40 hours of workshops, designed to strengthen the basic skills of the students from tenth and eleventh grades, by making exercises that led them to the approach of different types of languages, such as verbal and non-verbal; encouraging the creative capacity of young people, to take a critical attitude to the reality of their context and place them in an active role within the reading and writing process. The work of Lewis Carroll, "Alice in Wonderland" and its sequel "Alice through the Looking Glass", worked as hypotext for the creation of new versions of the same work, which expanded collaboratively in different formats, the above allowed to recognize the constitutive elements of narrative, descriptive and argumentative texts, and also permitted the students to be the main characters in a universe of creation and exploration with language.

Keywords: Mid-level education, reading and writing skills, Transmedia storytelling, collective creation, readers-producers.



¿Hacia dónde caminamos?

- ¿Podrías decirme, por favor, qué camino debo seguir para salir de aquí? —dijo Alicia.
—Esto depende en gran parte del sitio al que quieras llegar —dijo el Gato.
—No me importa mucho el sitio... —dijo Alicia.
—Entonces tampoco importa mucho el camino que tomes —dijo el Gato.
—... siempre que llegue a alguna parte —añadió Alicia como explicación.
—Oh, siempre llegarás a alguna parte —aseguró el Gato — si caminas lo suficiente!
Lewis Carroll (2005). Alicia en el País de las Maravillas.

Alicia, la curiosa niña de la historia de Lewis Carroll, llegó a la Fundación Universitaria Monserrate (Unimonserrate) en el año 2015, invitada para acompañar a los adolescentes y jóvenes de los colegios distritales asignados a la universidad en el proyecto de Media Fortalecida. Su historia, paisajes y personajes, pero sobre todo su misión de pensar en seis cosas imposibles antes del desayuno, fueron la excusa para exhortar a estos estudiantes a vencer sus propias imposibilidades y convertir en posible aquello que viven a diario en su contexto, lo que vivirán en un futuro y lo que marcó su pasado. De esa manera, Alicia fue la encargada de *diseñar*, término que implica proyectar los sueños y fusionar los pasos del ciclo de indagación apreciativa que orienta las apuestas de la media en Unimonserrate, acciones que permitieran una educación media con más y mejores oportunidades para la juventud de Bogotá.

Durante ese año, Alicia convocó a más de dos mil jóvenes y adolescentes de más de cuarenta colegios de Bogotá en un evento llamado Mediafest; en medio de una invasión de sombreros, gatos y reinas blancas, maestros y estudiantes exploraron un mundo en que lo imposible no existía.

En ese escenario surgió la primera aproximación a una propuesta transmedia. Tímidamente, y sin que fuera este el propósito principal, la Alicia de Carroll se convirtió en *Alicia a través de la media*, obra de videoteatro en el que se combinaron videos *mashup* de la película de Tim Burton con la puesta en escena de una obra en la que se representaba a una Alicia que se negaba a dejar de diseñar y creer en el futuro, en medio de un juicio liderado por la Reina Roja



y el Rey Rojo. Esta primera apuesta abrió la puerta para comprender que la tarea de las seis imposibilidades no era solo cosa de Alicia y su padre, sino también de todos los que buscaban transformar la educación media.

Para el año 2016, en el marco del proyecto Fortalecimiento integral de la educación media, Alicia es invitada a un nuevo viaje en el que debía, entre otras cosas, cumplir la misión de fortalecer las competencias lectoras y escritoras de los estudiantes de los colegios distritales participantes en el convenio. El reto no era sencillo, y de la misma manera en que ella preguntó al gato por cuál camino seguir, el equipo de profesionales de Unimonserate debió preguntarse cuál era la estrategia más adecuada para fortalecer las competencias lectoras y escritoras, en el marco de los procesos de disoñación, y cuáles acciones permitirían generar espacios alternativos de aprendizaje para los estudiantes de los colegios distritales acompañados por la universidad.

Orientados por lo expuesto por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006), que afirma que “ser competente en lenguaje supone tanto el manejo de unos saberes referidos al sistema lingüístico, la producción y la comprensión textual, como los contextos y la intencionalidad de los interlocutores y los universos emocionales de quienes se comunican...” (p. 23), se optó por una ruta que brindara a los estudiantes la posibilidad de reconocer en la lectura y la escritura herramientas que les permitieran asumirse no solo como consumidores pasivos sino como productores de diferentes tipos de textos (escritos, gráficos y audiovisuales), y que pudieran relacionar elementos de su cotidianidad con los conceptos trabajados en los talleres.

De esa manera Alicia, la niña consentida de Lewis Carroll, fue acogida para dar vida a la experiencia de “Alicia lee y escribe el mundo”, con la que se buscaba vincular nuevas formas de lectura y escritura como las encontradas en los hipertextos, en las producciones transmedia y en las redes sociales,



enlazando así ejercicios que fueran más allá del aula y que permitieran la conformación de una extensa red de saberes entre los estudiantes de los colegios participantes en el proceso.

Una vez presentado el reto de darle a Alicia la tarea de escribir y leer el mundo, se realizó el diseño de ocho talleres de cinco horas cada uno, a través de los cuales se abordaron, por un lado, un tipo de texto (descriptivo, narrativo, expositivo y argumentativo), y por otro la lectura de la obra de Carroll en diálogo con la versión cinematográfica de Tim Burton. Los diferentes ejercicios, se afrontaron desde el taller pedagógico, una alternativa didáctica que desde lo expuesto en la propuesta técnica de la Fundación Universitaria Monserrate (2016),

... permite poner en relación el conocimiento (el saber qué) con la práctica (el saber cómo) a partir del ir haciendo con el otro y junto al otro. Como didáctica, exige una preparación minuciosa de los materiales, una revisión de las herramientas y, en especial, una disposición del tiempo y el espacio que haga posible el aprendizaje desde el contacto directo con el objeto de conocimiento para que exista afectación. (p. XX).

Dichos talleres estuvieron orientados a grupos que oscilaron entre veinte y cuarenta estudiantes de educación media en veinticinco colegios distritales ubicados en diferentes zonas de la ciudad, y se desarrollaron a partir de cuatro momentos, correspondientes al ciclo de disoñación:

Disoñando juntos: Creación de una imagen de posibilidad. Ocurría en los primeros momentos de los talleres con un doble propósito: generar un ambiente apreciativo, en el que se reconociera lo más destacado de la experiencia institucional y se concretara un anhelo, un sueño o una idea increíble que, para el caso de la lectura y la escritura, lo constituía un mundo en el que todos amaban leer y escribir. Este momento buscó el logro de una



imagen provocativa que moviera los aprendizajes en dirección a ese anhelo. El trabajo se dio a partir de conversaciones grupales en las que surgieron uno o varios mundos colaborativamente y que permitieron mover las siguientes fases del ciclo.

Descubriendo con Alicia: Primer acercamiento al tema central del taller a través de videos, textos, imágenes o situación problemática. Su objetivo era motivar la participación del estudiante y preguntarle qué recursos tenía para ir en busca de su anhelo. Permitió además plantear preguntas o situaciones que convocaran los saberes previos de los estudiantes con respecto al tema, concepto, pregunta o problema que se pretendía trabajar en diálogo con nuevas ideas que consolidaran sus saberes.

Construyendo con Alicia: Los estudiantes se enfrentaron a situaciones problemáticas de aprendizaje y *deshicieron* imposibilidades desde la puesta en escena de sus competencias en perspectiva de un trabajo colaborativo.

Celebrando en el país de las maravillas: Lo constituyó el momento de socialización de las producciones logradas en cada taller, momento en que se dio reconocimiento al trabajo de las personas, sus ideas y sus esfuerzos.

Una vez diseñada la estructura metodológica de los talleres, fue necesario considerar que para construir una narrativa en un proyecto transmedia se requiere inicialmente de una interpretación de lo que se espera que suceda con las nuevas historias que parten de la original. Por lo tanto, se tuvo en cuenta que la planificación fuera lo suficientemente flexible para permitir que la narrativa se expandiera orgánicamente bajo los lineamientos que se daban a los estudiantes pero sin cohibir su creatividad, pues como lo afirma Scolari (2013), es normal que dentro de la creación de las historias el universo narrativo se expanda y en consecuencia los medios en que se implementan.



Con esta orientación inicial se buscó que en cada colegio se dieran al menos estas dos narrativas:

Narrativa 1. Producción textual (análisis y creación de texto)

A partir de la lectura de los capítulos de *Alicia en el país de las maravillas*, los estudiantes fueron construyendo un texto alternativo que vinculara los elementos esenciales de la historia original con nuevos sucesos y personajes. Durante este proceso, se buscó fortalecer en los estudiantes la producción y comprensión textual de textos narrativos, expositivos y argumentativos, acompañando los ejercicios con la explicación de la estructura propia de estas tipologías textuales.

En dicho proceso de construcción se tuvo especial cuidado en reconocer los principales componentes del mundo narrativo como lo son el lugar, el tiempo, los personajes y sus relaciones (Scolari, 2013), con el fin de que se pudieran construir historias atemporales, no lineales o lineales, pero con la única condición de “no contarle todo”, pues esas *elipsis* se convertirían en el inicio de otras historias con las que se ampliará el universo narrativo.

Para esto, fue necesario establecer preguntas claves de acuerdo con Scolari (2013): ¿Qué queremos contar? ¿Cómo vamos a contarle? ¿A qué género pertenece la obra? ¿Quiénes serán los personajes principales y qué quieren? ¿Dónde está ambientado el relato? ¿En qué tiempo? ¿Será un mundo narrativo ficcional o real? ¿Qué tipo de estructura narrativa proponemos?

Los recursos para la elaboración de estas narrativas fueron variados y navegaron entre lo on line y lo *off line*; así como en algunos colegios se elaboraron narrativas en línea a través de Google Docs, en otros se utilizaron los tradicionales lápiz y papel.



Narrativa 2. Video (*mash up*) o fotomontaje:

Una vez realizada la historia alternativa de *Alicia en el país de las maravillas* se realizó una producción audiovisual con los estudiantes en la que los jóvenes utilizaron diferentes elementos que permitieron no solo presentar la narrativa que escribieron, sino que además vincularon nuevos elementos para ampliar la historia y ofrecer nuevas perspectivas al lector. Otros estudiantes elaboraron propuestas gráficas en las que adoptaron el papel de uno de los personajes de la obra, a través de un fotomontaje, o representaron un fragmento de la historia en forma de meme¹. Ambos productos fueron socializados a través de un grupo cerrado en Facebook y de los canales de YouTube de los estudiantes. Así, con estos *mashups* se buscó permitir a cualquier usuario o prosumidor —a voces de Lipovetsky— acceder a nuevas elaboraciones creativas y la incesante interactividad a partir de los mundos posibles de Alicia.

De acuerdo con lo anterior, las narrativas transmedia, que a decir de Henry Jenkins y Carlos Scolari, citados por Amador (2013), son una particular forma de expresar sentido a través del lenguaje, no solo verbal sino también a través de los gráficos, entre otros, y por medios como el video, fueron la oportunidad de poner en red el producto elaborado por los estudiantes, para que en un futuro pueda ser integrado o reutilizado en nuevos mundo narrativos desde otros formatos o técnicas y para propósitos diversos.

Mundos posibles y retos futuros

De acuerdo con Amador (2013), trabajar narrativas transmedia implica por un lado la participación, interactividad y transformaciones en los procesos de producción y en las prácticas de consumo, y por otro lado permite al espectador-consumidor mezclar y compartir contenido, explorar con diferentes

1 El término *meme de internet* se usa para describir una idea, concepto, situación, expresión o pensamiento manifestado en cualquier tipo de medio virtual, cómic, video, textos, imágenes y todo tipo de construcción multimedia que se replica mediante internet de persona a persona hasta alcanzar una amplia difusión.



materiales y formatos. En educación, una propuesta transmedia debe trascender el uso de las TIC como extensión del aula de clase o como escenario que estimule la hiperconexión. Dicha experiencia implica la gestión de nuevas formas de participación que propicien la creación interactiva.

De acuerdo con lo anterior, en las actividades desarrolladas con los estudiantes surgieron mundos con diversas estéticas, narrativas que permitieron conocer a través de textos escritos, caricaturas, memes, videos *mashup*, *podcasts* y fotografía, a una Alicia urbana, amante del hip hop y que es líder en el “parche” de su barrio, y una Alicia rastafari que viaja a un mundo frío y gris y lo llena de música, colores y alegría; así mismo se dio vida a una Alicia un tanto gótica que se encontró con un conocido hombre lobo que saltó de la saga de crepúsculo al país de las maravillas.

Con las propuestas gráficas los jóvenes pasaron a ser parte de la obra a través de los fotomontajes, donde tomaban el lugar de Alicia antes de caer a la madriguera o del Sombrero Loco antes de la hora del té. Por su parte, con los memes y caricaturas vincularon a hechos y personajes con su cotidianidad.

Finalmente, en los videos, la identificación de los estudiantes con este clásico de la literatura trascendió el poder de cambiar la historia y dio lugar a que diferentes personajes del cuento expresaran lo que pensaban de la niña que invadía el país de las maravillas.

La experiencia de los talleres propició el empoderamiento de los estudiantes y la creación colectiva de mundos narrativos, apuntando a una reconfiguración del papel del estudiante como lector-productor. Esta labor, atravesada por los obstáculos propios de la vida escolar (falta de espacios físicos, rotación de los participantes, falta de tiempo para el desarrollo de los talleres, entre otros), permitió dar la voz a los estudiantes de educación media, propició su



labor creativa y sobre todo permitió ir del lector pasivo al creador de nuevos mundos. Así mismo, permitió un proceso de participación colaborativa en el que el tallerista obró como un mediador del conocimiento, un facilitador para la socialización de los saberes de los jóvenes participantes.

En conclusión, Alicia lee y escribe el mundo constituyó una semilla para facilitar, en los colegios distritales, experiencias que permitieron a los jóvenes ampliar los límites de su mundo, reconocerse más allá de los prejuicios de su contexto y explorar nuevas formas de conocer y reconocer el lenguaje. No obstante, quedó pendiente la tarea de establecer una ecología de medios que trascienda los límites del espacio escolar y que permita a los estudiantes y maestros seguir diseñando más y mejores escenarios para los jóvenes de Bogotá.

Referencias

- Amador, J. (2013). Aprendizaje transmedia en la era de la convergencia cultural interactiva. *Educación y Ciudad*, 25(julio-diciembre), pp. 11-24.
- Carroll, L. (2005). *Aventuras de Alicia en el país de las maravillas*. Madrid: Akal.
- Fundación Universitaria Monserrate. (2016). *Alicia a través de los mundos. Propuesta técnica para el desarrollo integral de la educación media*. Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemática, ciencias y ciudadanas*. Bogotá. Recuperado en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.



EJE TEMÁTICO 2.
LENGUAJES E INCLUSIÓN
SOCIAL

Lenguajes e inclusión social

Los lenguajes son una herramienta fundamental y decisiva para tender puentes con los otros. Son el lugar para la comprensión y el entendimiento, para dar voz a quienes no la han tenido y para gestar posibilidades de heteroglosia y polifonía. Los lenguajes se revelan en el contexto contemporáneo como escenarios que permiten, a aquellos que han permanecido en silencio, expresar sus ideas, sus sentires y configuraciones de mundos y prácticas. Hoy, como en ningún otro momento anterior de la historia, los lenguajes permiten el desarrollo de procesos de reconocimiento, de encuentro con la multiplicidad, que no solo se expresan en la emergencia de nuevas epistemes y visiones de mundo ocultas y olvidadas, sino también en otras maneras de decir, ser y actuar, que aparecen en conjunto con saberes propios de un mundo complejo, que no se escriben con una hegemonía univoca sino que han empezado a crear encuentros con multiplicidades, con rituales, con formas de ser y estar en una constelación infinita de posibilidades.

De este modo, los lenguajes son hoy el escenario de la inclusión, de la oportunidad de participación de los otros, de la visibilización de la diferencia y del establecimiento de puentes, tejidos y relaciones que conforman un panorama nutrido gracias a la diversidad, el disenso y la multiplicidad. Un espacio que está en las diferentes ponencias que hacen parte de este eje y que exploran, a su vez, todos los posibles lugares para que los lenguajes establezcan interacciones y den voz a quienes quizá han estado sometidos a regímenes sígnicos, donde sus voces no eran escuchadas y sus procesos vitales estaban ocultos por el entusiasmo del progreso moderno.



En estas apuestas teórico-metodológicas que se encuentran a continuación, será posible encontrar proyectos que se han desarrollado desde múltiples maneras de inclusión que se ofrecen en sociedades actuales y que trazan caminos para convertir a los lenguajes en el eje del reconocimiento y del encuentro; como nuevas formas de estar juntos y, sobre todo, como la posibilidad de hacer que los lenguajes sean efectivamente acciones capaces de construir tejidos sociales, reconocer la potencialidad que subyace en la diferencia y gestar procesos como los de la paz, el postconflicto y la construcción de ciudadanía.

Lenguaje e inclusión: Una mirada a los nuevos lenguajes y contextos comunicativos

Adriana Carolina Pérez Gutiérrez*

Resumen

Hablar de lenguaje en el contexto contemporáneo suscita la reflexión sobre cómo el uso de diferentes herramientas y escenarios tecnológicos ha modificado sustancialmente no solo conductas, sino también dinámicas desde los individuos, la sociedad y el Estado; en este contexto, la cultura, y específicamente el lenguaje, adquieren un papel importante y destacado por las transformaciones que se han dado frente a su uso y las dinámicas que se desprenden a partir de dichos procesos. Este escrito pretende analizar diferentes aspectos que emergen en los contextos mediáticos y digitales relacionados con el lenguaje y la inclusión o exclusión social que de ellos puedan desprenderse.

Palabras clave: lenguaje, inclusión, cultura, comunicación, tecnologías de la información y la comunicación.

* Magíster en Comunicación Educación, Licenciada en Ciencias Sociales, docente investigadora en el campo educación y comunicación, con experiencia en temáticas referidas a la cibercultura y aplicación de tecnología en contextos pedagógicos y ambientes de aprendizaje.



Abstract

Talk about the language in contemporary context provokes a reflection about how the use of different tools and technological scenes has changed substantially, not only behaviors, also individual, social and governmental dynamics. Where the culture and particularly the language achieve an important and prominent role, because these transformations are facing their use and derived dynamics. The objective of this article is to analyze different aspects which has emerged in media and digital contexts witch are related with the language and possible inclusion or exclusion of social derived.

Keywords: language, inclusion, culture, communication, information technologies and communication technologies.

Al hablar de lenguaje por lo general se piensa en estructuras, gramática, signos, grafologías; sin embargo, resulta pertinente retomar algunas reflexiones desde la filosofía del lenguaje que permitan trascender los efectos e implicaciones que se presentan al hablar de lenguaje en el contexto contemporáneo, y ver cómo esto puede relacionarse con la inclusión.

Para iniciar, citaré la frase del filósofo francés Jacques Derrida (1967) : “todo es lenguaje, nada está por fuera del texto” (p. 97), que pone en evidencia la relación entre los diferentes elementos y formas del lenguaje con la realidad; es decir, la relación recíproca que existe entre realidad y lenguaje. En este sentido, ¿cómo podríamos concebir o hablar de lenguaje fuera de la realidad, partiendo de que la realidad en sí misma es lenguaje? Esto para iniciar la reflexión sobre lenguaje e inclusión.

No podemos limitarnos a la esquematización o normativa del lenguaje — gramática—, ya que cuando hablamos de lenguaje necesariamente se debe partir de la realidad, porque de lo contrario no habría sentido en la existencia del lenguaje aludiendo a su naturaleza colectiva; es decir, es impropio,



no individual, lo que nos lleva a su vez a pensar que todo se puede en el lenguaje por ser una construcción social que da cuenta de la realidad. Por otra parte, Benjamin (1921) refiere el lenguaje como acto comunicativo que permite transmitir contenidos espirituales, con lo que hace alusión a los diferentes lenguajes: literarios, de la música, la plástica e incluso la técnica, que son utilizados para dar cuenta de cómo todo en el mundo se encuentra inmerso en el lenguaje, incluso cuando imaginamos o pensamos sobre algo, allí está presente. En este sentido, ¿cómo concebir el mundo y la realidad sin lenguaje?

A partir de allí se suscita una reflexión sobre el lenguaje e inclusión, que podría darse en diferentes sentidos. Primero, el lenguaje como la forma en que la historia se manifiesta y cómo el hombre a través de la historia ha dado cuenta de las construcciones de realidad que ha creado y transformado. Segundo, sobre el uso “correcto” del lenguaje (hablar, escribir, leer, etc.), pero también cómo este se modifica en el tiempo, cómo cambian los usos, las formas, los códigos y significados. Desde estos aspectos, es importante poner en escena los contextos mediatizados, regulados por la presencia de diferentes dispositivos y escenarios emergentes con la emergencia de tecnologías de la información y la comunicación, que a su vez gestan y contextualizan diferentes procesos comunicativos, fenómenos sociales, imaginarios, representaciones y lenguajes, que necesariamente han constituido escenarios de exclusión e inclusión. Frente a esto, entenderemos estas dinámicas desde la postura que define los fenómenos sociales en dos formas básicas: “uno como expresión de una estructura lingüística que constriñe sus elecciones de sentido, de otro lado, un sujeto activo capaz de proponer el mundo mismo y proponer su visión de mundo desde su cotidianidad única e irrepetible, el eje de ambas propuestas estructurales o estructurantes es el lenguaje, y el mundo [que] puede ser estudiado, investigado y escudriñado desde el lenguaje” (Vélez, 2006, p. 6).



Tendré en cuenta estos aspectos en la reflexión sobre cómo el uso de diferentes herramientas y escenarios tecnológicos han modificado sustancialmente no solo conductas, sino también dinámicas desde los individuos, la sociedad y el Estado; en estos escenarios, por supuesto, la cultura y específicamente el lenguaje adquieren un papel importante y destacado.

Hace unos años, cuando tomaba fuerza el proceso globalizador y comenzaba el auge de los dispositivos tecnológicos y las telecomunicaciones, muchas inquietudes y expectativas surgieron, en primera instancia en el campo político y económico, pero al expandirse y tomar fuerza este proceso, empezó a ser notorio que no solo se trataba de políticas de Estado o de acuerdos económicos, sino que estos nuevos aires traerían consigo cambios importantes a nivel social y cultural. Sin lugar a duda, en este contexto uno de los aspectos que ha presentado transformaciones trascendentes y significativas es el lenguaje, pues es la forma en que las personas perciben el mundo, interactúan con él y con las personas que lo habitan. Esto ha generado nuevos elementos simbólicos, códigos, sentidos, significados, estructuras que nacen y se consolidan en las sociedades contemporáneas.

En este sentido, al detenerse y observar el panorama, emergen nuevas características de las relaciones sociales, los procesos comunicativos y educativos, mediados y estructurados por el lenguaje, que se ha modificado debido a cómo se manejan los flujos de información y comunicación, analizando no solo el lenguaje y su sentido, como lo ha hecho la filosofía a través de la historia, sino también desde lo cultural y lo estético, teniendo en cuenta tanto las transformaciones estructurales, como las semánticas, e incluso sus usos.

De esta manera, se abre todo un abanico de posibilidades para la deliberación, sobre cómo las lecturas e interpretaciones del mundo se han modificado, a partir de la aparición de múltiples formas de lenguaje, que establecen nuevas



pautas y tendencias en las lecturas, que inclusive no exigen a la razón o al pensamiento y que modifican sustancialmente la intención y razón de ser de la alfabetización. De esta manera, el sujeto de nuestro tiempo debe ser alfabetizado, no exactamente para ser más reflexivo sino más bien para ser más productivo y mejor consumidor (Cruz, 1998).

En consecuencia con esto, es preciso repensar la dimensión social del lenguaje y las nuevas estructuras comunicacionales que se tejen día a día en los diferentes escenarios, y los roles en que los individuos se desenvuelven y que se encuentran enmarcados en la sociedad de la información, como la denominaría Castells (1997): en la necesidad de nuevas alfabetizaciones que implican no solo conocer o aprehender la información y los conocimientos, sino el acceso mismo a ellos, el conocimiento y la apropiación de lenguajes que permitan y posibiliten interactuar y ser partícipes de un mundo mediatizado, demandante de nuevas habilidades comunicativas, producto de la sofisticación del lenguaje que exige “nuevas capacidades para codificar y decodificar” (Aguilar, 2007, p. 187).

Desde estas perspectivas es pertinente tener en cuenta la relación que se teje entre cultura y tecnología. Por un lado, con las formas de interacción que conllevan a la domesticación, el uso y apropiación de nuevas tecnologías de la información, y por otro, la construcción de nuevas dimensiones simbólicas y culturales que se ven envueltas en el consumismo y la crisis del valor ante el sinsentido de la efimeridad y superficialidad, tanto en la producción de contenidos como en la asimilación y aprehensión de estos.

En este aspecto, es importante resaltar un elemento que no es poco relevante en los parámetros culturales de la conducta humana, la moda, que hace mella en la fabricación, uso y apropiación de nuevos lenguajes, teniendo en cuenta que, como lo plantea Bauman (2011), “la moda no es un hecho físico: es



un fenómeno social” (p. 23), y el lenguaje y las prácticas comunicativas en general no escapan a sus poderes seductores.

Pues bien, en concordancia con esto, en la actualidad es relevante hablar de tecno-cultura, pues cada vez se hace más apremiante sumergirse o por lo menos mantenerse a flote en un mundo cada vez más mediático, en el que sin lugar a duda se debe la importancia del uso de las tecnologías de la información y cómo estas transforman las prácticas cotidianas, las formas de relacionarnos y los significados de la realidad. En el mundo contemporáneo, los vínculos humanos se ven influenciados, condicionados por la adquisición, el uso de las nuevas lógicas y estructuras que se consolidan de acuerdo con los nuevos modelos de control social y las concepciones que se tejen en su entorno; los simbolismos, los significados, las manifestaciones, los códigos, las tareas cotidianas, las dinámicas de las relaciones, hacen parte estos nuevos contextos y es importante poder desenvolverse en y con ellos.

Obedeciendo a estas dinámicas vemos cómo aparecen brechas generacionales y sociales, pues las nuevas formas de comunicación traen consigo no solo nuevos lenguajes, nuevas formas de relacionarse, sino también nuevas posturas, habilidades y aptitudes, lo que crea atmósferas excluyentes o incluyentes en varios sentidos.

En este contexto de transformaciones está emergiendo un entramado de relaciones de poder, de redes tecno-sociales de interacción y coordinación de acciones, de nuevas formas de organización, pero también de un mercado unificador de información, conocimiento y sensibilidades, “la colonización de un imaginario”: por un lado están los incluidos, felices conectados, ciudadanos del mundo, con capacidad de consumo de bienes informacionales, y por otro, los excluidos, aquellos que padecen la brecha digital, los “pobres de siempre”, incapaces de participar en la sociedad actual y cuyo futuro es incierto. (Rueda, 2012, p. 159).



Es así como, por un lado, se hace necesario hablar de políticas frente a nuevas alfabetizaciones, usos, adquisición, coberturas y accesibilidad; y por otro, el valor social que se le da tanto a estos elementos como a los usos, hábitos y prácticas que se desprenden, en donde usar lenguajes o estructuras específicas para comunicar de maneras determinadas puede proporcionar estatus y aceptabilidad en entornos en los que usar dichas herramientas o desarrollar ciertas habilidades resulta imprescindible y necesario.

En esta dirección, podemos calificar el lenguaje como una herramienta que permite el desenvolvimiento social en las nuevas necesidades culturales y en las relaciones que se entretajan como parte del poder simbólico, material e inmaterial que caracterizan a las épocas y sociedades. De esta manera, se pone en manifiesto una doble marginación. La primera relacionada con cómo acceder a la información y la segunda con la imposibilidad de producir e interpretar mensajes y trascender socialmente, lo que aduce a la importancia del lenguaje para forjar nuevas estructuras (Aguilar, 2007).

Ahora bien, ante estas estructuras emergentes y convergentes de las sociedades de la información y el conocimiento surgen diferentes posiciones, tanto individuales como colectivas, dando paso a la exclusión o autoexclusión (al no mostrar interés en los nuevos entornos mediáticos) ante las exigencias tecnológicas y comunicativas del capitalismo cognitivo, que desde finales del siglo XX utiliza diferentes herramientas y escenarios como redes sociales, plataformas, software, entre otros, que dinamizan, además, las relaciones interpersonales, los negocios, hasta la producción intelectual y artística, masificando nuevos lenguajes.

Pues bien, es aquí donde surgen algunas problemáticas excluyentes, ya que no toda la población tiene el mismo acceso a estos escenarios, por ende tampoco pueden reconocer ni apropiarse lenguajes, mucho menos interactuar o ser



competitivos; aunque existen muchos esfuerzos por parte de los Estados para reducir esta brecha, esto no han sido suficiente, entre otras cosas, porque se enfocan en el equipamiento y el manejo técnico, pero no en las construcciones de sentido que se consolidan por medio de los diferentes lenguajes y actos comunicativos, que se consolidan y toman fuerza.

De esta manera, la imagen, el video, la oralización de la escritura, la creación de elementos como los memes o los Gif colonizan dichos escenarios, constituyendo lenguajes y formas de comunicación que rompen con la tradición de los modelos comunicativos emisor-receptor y con las reglas que se habían establecido y reproducido cultural e históricamente, constituyendo así nuevos hábitos, como por ejemplo las abreviaturas o no prestar atención a las reglas ortográficas, inclusive sustituir letras por palabras, entre otras tantas prácticas. Sin embargo, es interesante ver cómo en estos mismos escenarios surgen “protestas” que llaman al orden tradicional, utilizando estas mismas herramientas o elementos, en las que se publican reglas ortográficas o gramaticales.

En este sentido, hablar de lenguaje e inclusión implica revisar cómo la comunicación digital aborda a los individuos con variada y amplia información y formatos, lo que le puede permitir estar conectado con el mundo social y cultural y formar a través de esta una nueva identidad, que le dará acceso a opinar de manera escrita, icónica o en video, en el medio de su preferencia.

Buena parte de ello ha sido posible tanto por la revalorización del lenguaje audiovisual, por el surgimiento del lenguaje digital y los nuevos soportes tecnológicos que, si bien no se ponen, sí complementan la cultura escritural. Las personas escriben en sus blogs, redes sociales, en las imágenes como los memes deseando obtener así mismo más opiniones o un refuerzo positivo como un “me gusta”. “El poderoso refuerzo positivo manifestado en el botón “me gusta” de Facebook. Que también se consigue en la red social Instagram,



haciéndole doble clic a las fotos. En el caso de Twitter se manifiesta en el botón de “retwitter” y en la estrellita “favorito”. (Gámez, 2014, p. 14).

Es así como se establecen unas nuevas demandas y exigencias sociales, que hacen visibles no solo nuevos lenguajes, imaginarios y sentidos, sino que también hacen necesarias posturas frente a la inclusión y acceso a estas dinámicas, de un lado por parte de las posibilidades que dan los Estados con las políticas que buscan ser incluyentes al dar coberturas y equipamientos, y de otra, las posiciones individuales frente al reto de sumergirse en estas corrientes para poder al menos salir a flote y sobrevivir en estas nuevas construcciones culturales, que se posesionan y determinan dinámicas cotidianas.

Finalmente, dejo en la pizarra para posteriores discusiones los siguientes interrogantes: ¿las estructuras sociales, políticas y económicas moldean los lenguajes, las formas de vivir, percibir y expresar? Inclusive, ¿pueden llegar a determinar las maneras de pensar el mundo?

Referencias

- Aguilar, L. E. (2007). *Nuevos lenguajes y nuevas alfabetizaciones, materia prima para la democracia*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Bauman, Z. (2011). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Benjamin, W. (1972). *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid: Taurus.
- Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- Cruz, F. (1998). *El libro, la lectura y el declive del ideal ilustrado en la tierra que atardece*. Bogotá: Ariel.
- Derrida, J. (1971). *De la gramatología*. México D. F.: Siglo XXI.
- Gámez, Á. (2014). *Cultura del liderazgo*. Caracas: Rpex.



- Rueda, R. (2012). Educación y cibercultura en clave subjetiva: retos para re(pensar) la escuela hoy. *Revista Educación y pedagogía* (pp. 157-169). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Vélez, G. (2006). El cambio de las redes: una aproximación a las relaciones sociales desde el lenguaje, la representación y la institucionalización. *Redes: Revista Hispánica para el Análisis de Redes Sociales*, 10(6), 1-33.

La vida y el conocimiento en la escuela: Análisis de narrativas de los jóvenes de educación media

Fabio Andrés Lozano Bermúdez*

Resumen

Esta investigación de carácter cualitativo se enmarca en el paradigma de la investigación-acción en educación, y propone un abordaje complementario que comprende el análisis de narrativas como componente esencial del proceso de apropiación del lenguaje y transformación de la realidad. Esta apuesta integrada posibilita la construcción sistémica de saberes compartidos en una relación coherente entre teoría y praxis. Se ahonda en el campo de la comunicación-educación, evidenciando urdimbres comunicativas y tramas pedagógicas en la construcción colectiva del conocimiento, fortaleciendo así los procesos pedagógicos de la experiencia mediante el diseño de una secuencia de talleres que permiten reconocer narrativas y aprendizajes emergentes. El texto inicia con la fundamentación teórica de los conceptos *vida* y *conocimiento*, evidenciando un abordaje filosófico para concentrarse de manera crítica en su relación histórica y conceptual. Posteriormente, explora la importancia del reconocimiento de los jóvenes como sujetos sociales y las formas de apropiación del conocimiento y la vida a través del lenguaje. Finaliza con una exploración metodológica experimental que resignifica los

* Licenciado en Artes Plásticas, estudiante de cuarto semestre de la Maestría en Comunicación y Educación de la Universidad Distrital. En la actualidad y desde hace cuatro años participa en los procesos de acompañamiento en educación media a instituciones educativas distritales, en los convenios de asociación desarrollados entre la Secretaría de Educación del Distrito y la Fundación Universitaria Unimon serrate. artesanosdepaz@yahoo.es



procesos comunicacionales en la escuela a partir del análisis de las narrativas de los jóvenes, haciendo evidentes elementos biográficos, proyectos, sueños y sentidos de vida, así como la importancia y toma de decisiones vitales, propias de sus etapas de desarrollo y procesos de transición del ámbito escolar.

Palabras clave: vida, conocimiento, lenguaje, narrativas, jóvenes.

Abstract

This article forms parts of my final dissertation using action research methods employed for my MA in Communication and Education at The Universidad Distrital Francisco José de Caldas. The research analyses dialogues among a group of senior high school students in public schools in Bogotá, Colombia, and their views around the concepts of life and education. The research employs an experimental methodology that brings a new perspective to communication processes used in schools; through the recognition of the students as subjects, we bring out elements of their life stories, hopes, ambitions and life purpose. The students also discuss the importance of making choices at different stages of their lives and the transitioning from the world of high school.

Keywords: Lifetime, knowledge, language, narratives, young boys

Introducción

Esta ponencia da cuenta del proceso de investigación implementado en el 2016 en el marco del proyecto de grado de la Maestría en Comunicación-Educación de la Universidad Francisco José de Caldas. Resulta pertinente contextualizar al público sobre el lugar de procedencia de esta ponencia para comprender la importancia que tiene el lenguaje como posibilitador de realidades nuevas y cambiantes, como intercesor de la imaginación. Nos referimos con esto al carácter transformador del lenguaje que podemos argumentar desde la perspectiva de Rafael Echeverría, 2006 en su texto



Ontología del lenguaje, cuando nos dice: “el lenguaje es generativo porque el lenguaje es acción, es generativo y crea realidades, [...] los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él, el lenguaje interviene en la creación de futuro modelando nuestra identidad” (p. 83). En ese sentido, el lenguaje nace de la interpretación social, por lo que es un fenómeno social que permite coordinar consensualmente el comportamiento y las acciones del ser humano. Por ende, esta investigación es de carácter eminentemente comunicacional, no explora las dimensiones y posibilidades de las tecnologías de la información ni se concentra en los avances tecnológicos de las redes sociales y los dispositivos, debido a que se comprende que la comunicación de avanzada es precisamente la propia condición humana, en términos del sentir y percibir en torno a lo común. Lo anterior no supone ausencia de diferencia o contraposición, por el contrario, implica mantener una interrelación posibilitada por el lenguaje. “lo que nos constituye como seres humanos es nuestro modo particular de ser en este dominio relacional donde se configura nuestro ser en el conversar, en el entrelazamiento del ‘lenguajear’ y emocionar. Lo que vivimos lo traemos a la mano y configuramos en el conversar, y es en el conversar donde somos humanos” (Maturana *et al.*, 1996, p. 23).

La decisión de hacer un análisis de narrativas de los jóvenes implicó de por sí una postura inclusiva e incluyente de la investigación, necesaria para reconocer el valor de los saberes y formas de percepción de los jóvenes y sus realidades. Nos referimos con esto al reconocimiento de las voces de los jóvenes, al valor que se les otorga a sus relatos, sus vivencias, sueños y demás aspectos que el lenguaje permite develar. Desarrollar un análisis de narrativas implica la clara intención de escucha y desprendimiento de percepciones y sistemas de creencias particulares para darle espacio a la valoración de las voces de las comunidades, los jóvenes de educación media en este caso. El acto de escucha que se da en esta forma de investigación es un gesto definitivamente comunicativo, más aún en el ámbito de la escuela, si se



entiende la comunicación como un ejercicio que va más allá de la transferencia de la información, trascendiendo el modelo teórico clásico comunicacional que predomina en el ámbito de la escuela y que considera un esquema básico dominante unilateral con un único emisor activo y unos receptores pasivos; solo entonces podremos hablar de una inclusión social, solo hasta ser capaces de reconocer las subjetividades de los jóvenes, dándoles lugar en nuestra sociedad, valorando sus procesos de aprendizaje en la conformación de sí mismos como actores activos en la transformación y fortalecimiento de la cultura.

Una de las preguntas orientadoras de esta investigación fue precisamente si existe en la escuela comunicación, o si por el contrario la escuela se concentra tanto en los contenidos y los calendarios escolares que olvida reconocer lo común en las relaciones con los estudiantes. Para esto es preciso definir que la comunicación es comprendida como una actividad de intercambio interpersonal propia del lenguaje y de la condición humana, en la que se encuentran tanto afinidades como diferencias entre seres que se reconocen como pares, como una actividad muy cercana al aprendizaje en tanto se generan o fortalecen formas de apropiación de realidades y se reconstruyen identidades y subjetividades.

De tal modo, nos acercamos al término prosumidores, del escritor futurista Alvin Toffler, quien en los años setenta lo propuso en contraposición al rol del receptor pasivo y consumista, de aquello que dictan o imparten los emisores. Los prosumidores, entonces, son actores activos, capaces de producir no tan solo contenidos sino también conocimientos, saberes y nuevas formas de apropiación de la vida. Esta dinámica posibilita dimensionar los procesos comunicativos en su propia esencia, nos referimos con esto al reconocimiento, interactividad, reciprocidad e interdependencia.



Relación vida y conocimiento

Los referentes de esta investigación provienen de un acercamiento teórico y una exploración filosófica sobre los conceptos de vida y conocimiento. Resulta necesario evidenciar, entonces, un recorrido general en el que se reconocen autores como Nietzsche, Foucault, Deleuze, Zemelman, entre otros, enmarcando la reflexión de cada uno de los conceptos para posteriormente concentrarse de manera crítica en la relación histórica y la necesidad de interdependencia de estos términos.

Friedrich Nietzsche (1887) entiende “la vida como voluntad de poder. Como un instinto de desarrollo, de supervivencia, de acumulación de fuerzas de poder” (p. 190). Esta afirmación permite reconocer características esenciales de todo aquello que vive, otorgándole a la vida dinamismo, transformación, adaptación y desarrollo. Sin embargo, para este autor, “la vida no es adaptación de las condiciones internas a las externas, sino voluntad de poder que desde dentro siempre de nuevo se somete e introduce en lo ‘exterior’” (p. 190). Este principio fundamental de voluntad de poder se entiende como una fuerza universal e impulsadora que confiere un ímpetu que va más allá, que no se detiene nunca, un movimiento dedicado a sustituir el nihilismo (la nada).

Foucault, por su parte, “define la vida como posibilidad de error y capacidad de desvío, abre un espacio más allá de toda apropiación por parte de ‘cogito’ y de la experiencia vivida, un espacio no-subjetivo, a-personal en el que la centralidad del *yo* como instancia ordenadora de la experiencia es puesta en cuestión. En ambos casos, la vida emerge como umbral de extrañeza y anomalía respecto de los modos normativos de lo individual y de lo humano” (Giorgi & Rodríguez, 2007, p. 12).

Para Deleuze, “la vida se define por lo que puede llegar a ser, como una totalidad abierta, inacabada e incompleta, como un flujo de devenir y cambio”



(Giorgi & Rodríguez, 2007, p. 22). Desde esta perspectiva se percibe un estado de apertura que no intenta establecer definiciones o verdades absolutas al respecto, muy por el contrario, lo que se sugiere es una disposición permanente de todo aquello que puede llegar a ser sin necesidad de poner límites o establecer parámetros fijos.

Así pues, la perspectiva de vida que se comprende en esta investigación no pretende ser acabada, universal, inamovible, perfecta. Se entenderá entonces como un principio volitivo que sobrepasa la condición humana, porque estos nacen sin el dominio de la razón pero sí con su poder intrínseco. Es movimiento, transformación, desarrollo, es experiencia consciente e inconsciente de nuestro ser en relaciones de aprendizaje con su entorno, que se hace cada vez más amplio en la medida en que sea más consciente.

Respecto del concepto de conocimiento, en la modernidad existe una relación directa con la ciencia y la razón instrumental, la cual se limita al cumplimiento de unos criterios específicos de racionalidad, verificabilidad y universalidad.

Ideológicamente también se sostenía que dicho conocimiento nos elevaría hacia estados superiores de progreso y desarrollo: “es posible llegar a conocimientos muy útiles para la vida y que, en lugar de la filosofía especulativa enseñada en las escuelas, es posible encontrar una práctica por medio de la cual, conociendo la fuerza y las acciones del fuego, del agua, del aire, de los astros, de los cielos y de todos los demás cuerpos que nos rodean tan distintamente como conocemos los oficios varios de nuestros artesanos, podemos aprovecharlos del mismo modo en todos los usos apropiados, y de esa suerte convertirnos en dueños y poseedores de la naturaleza” (Descartes, 1979, p. XX). Dicha perspectiva objetivizó, naturalizó y separó el conocimiento en fracciones, demeritó los sentidos, la experiencia y el cuerpo, además de haberse contrapuesto al sentido común.



Estas posturas resultan, además de totalizantes, infructuosas, excluyentes y cegadas ante nuevas formas de ser y conocer la vida. Nos enfrentamos entonces a una postura hegemónica según la cual se decanta una verdad absoluta, jerárquica y preponderante en la que se deben destruir postulados precedentes para poder emerger. Estas posturas configuran en sí una voluntad de dominio a la cual el conocimiento ha servido infructuosamente.

La academia, cuna del conocimiento moderno, ha eliminado la vida por medio de diferentes campos del saber, teorías, perspectivas y métodos; las preguntas que surgen entonces son: ¿En qué momento empezó a ser más importante la razón que la vida?, ¿Cómo pusimos el conocimiento al servicio de la guerra y la destrucción?, ¿Por qué por la defensa de una idea tuvieron que verse extintas tantas vidas, tantos ecosistemas?

Lo que se propone es un giro de paradigma en el que esta voluntad de dominio logre trascender el miedo a lo desconocido e inestable y se abra a una voluntad de conocer; tal como lo plantea Zemelman, 1998, la ciencia no es la única forma posible de conocimiento: “el problema de la razón en general, y, en particular, de la razón histórica, no está en formular una teoría comprensiva de la racionalización, sino en poder pensarla desde la exigencia de un devenir abierto; no determinado pero determinable y construible” (p. 24).

El desafío que nos propone el autor consiste en acercarnos al conocimiento desde un estado de apertura que nos permita pensar la realidad y pensarnos a nosotros mismos desde lo desconocido. Para ello se requiere considerar un contexto, un espacio-tiempo, un momento histórico, para explorar nuevas posibilidades, considerar otras fuentes, escuchar otras voces. No se trata de una negación de la historia, sino más bien de una indagación de esta para reconstruirla. Nos enfrentamos así a un conocimiento libre de la pretensión de



dominio, un conocimiento que conversa y se comunica reconociendo todas las voces.

Se reconoce a la vida entonces como un concepto más amplio que el de conocimiento, en tanto que la vida desborda los límites de la razón y la comprensión humana; sin razón puede existir la vida, pero sin vida no puede existir la razón. El conocimiento es pues tanto su relación con la vida, la cual está mediada por el lenguaje.

Jóvenes sujetos sociales en la escuela

El empeño de todos los actores que intervienen en los procesos de aprendizaje de los jóvenes de educación media en los colegios distritales de Bogotá se centra en el afán por cumplir con los contenidos programados en un cronograma académico y en la preparación de estos para las pruebas de Estado, lo que ocasiona en la mayoría de las instituciones educativas un desconocimiento de las subjetividades de los estudiantes.

Estas realidades imposibilitan el proceso de empoderamiento y apropiación de los jóvenes con respecto al conocimiento y a la propia vida. Lo que se requiere en términos de Bourdieu (1972) es la generación de un *habitus* que logre superar la oposición entre “objetivismo” y “subjetivismo”: “el *habitus* se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles —estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes— que integra todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes de cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir” (p. 178).

Se requiere entonces comprender las prácticas sociales y pedagógicas; no solo se pueden entender desde la imposición de la estructura dominante que somete



a los sujetos desde una perspectiva objetivista. Nos enfrentamos a un desafío que se da en el contexto de la escuela pero que solo se puede generar desde la iniciativa de los jóvenes, pues son ellos los mayores beneficiados en el proceso de afirmación y empoderamiento de sus propias vidas.

Según Foucault (1999), el “proceso por el que se obtiene la constitución de un sujeto [...], no es sino una de las posibilidades dadas de organización de una conciencia de sí” (p. 390). Es decir, para devenir sujeto se requiere el reconocimiento de sí mismo, una conciencia de lo que somos como individuos, comprendiendo la consciencia como la capacidad humana de conocer y reconocernos en el mundo de la vida.

Nos referimos entonces, ahora desde Husserl, a una concepción desde la fenomenología de la conciencia que comprende el mundo de las experiencias humanas, nuestras vivencias, el sentido mismo de estar vivo, nuestras emociones, sentimientos y subjetividades, una conciencia dada a través de la experiencia propia lo que se es y lo que son las cosas e incluso lo que se ignora de las mismas. Esta conciencia de sí sobrepasa el ámbito del individuo para elevarlo a su incursión en lo social, es decir en el reconocimiento que hacen los demás sobre nosotros y que recíprocamente hacemos sobre los demás.

En ese sentido, la realización de los talleres Poliedros descriptivos, Atrapasueños, Narrativas críticas apreciativas, Árbol de repertorios culturales y Construcción de biografías, fortaleció el proceso pedagógico de reconocimiento a partir de la reflexión sobre sí, a la luz de una perspectiva temporal en donde tomaron distancia del pasado, apropiaron el presente y proyectaron futuros.

La posibilidad de construir y socializar las biografías juveniles en un espacio académico representa un giro paradigmático de la institucionalidad escolar



que busca eliminar la ruptura tradicional entre conocimiento y emoción para reconocer la interdependencia en la construcción de sujetos.

El posicionamiento del investigador con los estudiantes no eliminó la relación entre los representantes de la estructura y los sujetos; sin embargo, replanteó la perspectiva relacional y pedagógica, la resignificación de los proyectos, los sentidos de vida, la toma de decisiones vitales propias de su etapa de desarrollo y el proceso de transición de la vida escolar a la laboral o universitaria de los jóvenes.

Como resultados preliminares de esta investigación aún en proceso, se puede concluir que los procesos de apropiación y afirmación de identidades y subjetividades se presentan claramente en las narrativas de los jóvenes. En las prácticas pedagógicas se requiere considerar el reconocimiento de saberes previos que estimulen la autoestima de los jóvenes.

Cuando se les reconoce a los jóvenes como sujetos activos para el mundo de la vida y el conocimiento, responden de forma contundente y agradecida, debido a que la construcción del conocimiento es inclusiva, no es ajena a la vida de los estudiantes, sino que por el contrario los incluye de manera directa todas sus vivencias, memorias, sueños, gustos y saberes, los cuestiona y posibilita una transformación consciente y empoderada. Las dinámicas pedagógicas se rompen o transversalizan las barreras disciplinares y se promueve un aprendizaje a partir de la experiencia misma de la vida.



Referencias

- Bourdieu, P. 1992. "Thinking About Limits." *Theory, Culture & Society* 9(1):41-3. SAGE.
- Descartes, R. (1979). *El discurso del método*. Madrid: Alianza.
- Foucault, M., (1990). *The History of Sexuality*. Volume 1: An Introduction. Vintage, New York.
- Giorgi, G., y Rodríguez, F. (2007), *Ensayos sobre biopolítica*. Ex-cesos de vida. Buenos Aires, Paidós.
- Maturana, H., Montt, J., Maldonado, C., y Da Costa, M. (2000). *Bioética: La calidad de vida en el siglo XXI*. Bogotá: El Bosque.
- Nietzsche, F. (1887). *Nihilismo: fragmentos póstumos (otoño, 1887)*. Edición de Elena Nájera. Traducción y notas de Elena Nájera. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Zemelman, H. (1998) Utopía. Serie Conceptos. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias Sociales y Humanidades (1ª ed) México, UNAM.

Leo a Colombia desde múltiples miradas: el relato testimonial como recurso para la lectura crítica del conflicto armado en Colombia

Ivón Aleida Castro Huertas*

Resumen

Superamos los sesenta años de conflicto armado y nos llega la hora de pensar cómo vamos a contar ese capítulo a nuestras futuras generaciones. Proponemos la consolidación de procesos en los que esté presente la lectura del país desde el convencimiento de que somos por naturaleza seres políticos como estrategia para el trabajo con estudiantes de grado once; partimos de la lectura, análisis y discusión de la voz de las víctimas desde sus testimonios. Todo este ejercicio debe llevar necesariamente a la producción de reflexiones personales y colectivas que den cuenta de la apropiación del contexto como resultado de la actualización crítica, desde el relato testimonial, del pasado histórico reciente de nuestro país y de reconocernos como sujetos que hacemos parte de una sociedad en medio del conflicto armado. En el contexto escolar donde, tal vez, el conflicto se siente ajeno y lejano, el rescate de la memoria colectiva se convierte en una tarea fundamental de la educación.

Palabras clave: memoria colectiva; memoria histórica; lectura crítica; relato testimonial; conflicto armado.

* Docente con veinte años de experiencia en la enseñanza de la lengua y la literatura. Licenciada en Español e Inglés de la Universidad Pedagógica Nacional, especialista en Procesos Lecto-Escriturales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios y magíster en Literatura Hispanoamericana del Instituto Caro y Cuervo. ivonaleidacastro@gmail.com



Abstract

Overcoming 60 years of armed conflict, it is time to think about how we are going to tell that chapter to our future generations. We propose as a strategy to work with eleventh grade students, the consolidation of processes in which the reading of the country is present from the conviction that we are by nature political beings; We start from reading, analyzing and discussing the voice of the victims from their testimonies. All this exercise must necessarily lead to the production of personal and collective reflections that account for the appropriation of the context as a result of the critical update, from the testimonial account, of the recent historical past of our country and of recognizing ourselves as subjects that we are part of a society in the midst of armed conflict. In the school context where, perhaps, the conflict feels alien and distant, the rescue of collective memory becomes a fundamental task of education.

Keywords: Collective memory, historical memory, critical reading, testimonial history, armed conflict.

El rol de la escuela en la construcción de memoria

De acuerdo con Rodríguez y Jaimes (1999), la clase de lengua castellana bajo el enfoque semántico comunicativo debe estar orientada hacia: “la integración del sujeto a su entorno social y cultural a través de su participación en la transformación de la realidad” (p. 12); se debe propugnar por convertir en filosofía de la escuela en concepto articulador del currículo: “la formación de valores éticos y ciudadanos en el respeto, la identidad cultural y el sentido de pertenencia a una colectividad” (p. 12).

Como docentes de lengua debemos entonces preguntarnos ¿de qué manera ayudamos a que nuestros jóvenes se integren al entorno sociocultural y, más aún, que se sienta parte de ese colectivo llamado país?



Jelin y Lorenz (2004) destacan como tareas del espacio escolar la integración del individuo y el saber, pero también la adquisición de los valores, normas y sentido de pertenencia a un colectivo llamado nación. Es innegable el papel de la escuela y sus actores en la construcción y preservación de la memoria, lo que debe cuestionarnos acerca de nuestra toma de posición frente al hecho histórico que es a la vez social, generacional y político; la escuela debe hacerse preguntas como ¿qué relato difundir sobre un pasado cercano difícil de abordar porque no se ha tomado la distancia necesaria para hacerse idea de lo sucedido? o también ¿cómo tejer memoria sobre hechos tan lejanos para las nuevas generaciones, hechos que por distantes carecen de significado o por desconocidos no tienen valor identitario con los más jóvenes?

Las políticas de abordaje en nuestro país se han dado a la tarea de rescatar la voz de las víctimas y en la atención a las poblaciones que han sufrido directamente el conflicto. No obstante, como lo señalan las investigadoras Rodríguez y Sánchez (citadas por Jiménez *et al.*, 2012) “hasta terminado el año 2009, no se habían difundido trabajos de tipo pedagógico que puedan involucrar explícitamente la historia reciente de Colombia en el currículo y, particularmente, el tema del conflicto interno” (p. 295). Prácticamente podría decirse que solo hasta la Ley 1448 de 2011 o Ley de Víctimas hay una postura desde la oficialidad que reconoce el conflicto interno, lo que equivale a reconocer la existencia de las víctimas de todos los actores armados. Este hecho abrió paso a que en todas las esferas del país se hiciera necesario hablar del conflicto.

La cuestión no es tan sencilla; apenas en el 2015 se dicta el Decreto 1038, que hace obligatoria la cátedra de la paz en toda institución educativa en Colombia, pero leyéndola en detalle, por ningún lado aparece el mecanismo que como nación vamos a utilizar para reconstruir el conflicto, enseñarlo a las actuales y futuras generaciones y con ello crear una identidad nacional.



Podrá pensarse que la tarea de la investigación, documentación, conservación y enseñanza de la historia es privilegio de las ciencias sociales, pero ¿acaso no se llevan a cabo todas esas tareas a través del lenguaje, no se materializan o están mediadas por el lenguaje? Tampoco debe ser una tarea exclusiva de o para las víctimas o de y para las regiones donde con más fuerza golpeó el conflicto. La propuesta para el Colegio Tenerife parte de lo anteriormente expuesto: el conflicto debe ser parte de la lectura de la realidad desde el lenguaje y para una población que no ha sufrido directamente el conflicto. La escuela es ese espacio privilegiado de encuentro de diferentes versiones de la historia, pero además donde lo simbólico tiene importantes repercusiones; es el lugar donde se ponen en acción políticas educativas que modelan futuros ciudadanos y por tanto nada de lo que allí se ponga en práctica es inocente, ingenuo o gratuito; es planeado y dictado por la oficialidad del Estado, de acuerdo con unas metas y modelos de ciudadano.

¿Por qué vincular la escuela con la memoria?

Las acciones ligadas a las políticas educativas contribuyen al proceso de construcción de la memoria. Estas políticas, además de regular los procesos de enseñanza-aprendizaje y el modelo de alumno que se aspira a formar, “enmarcan el escenario en el que se elaboran distintas versiones del pasado y se gestionan los procesos de transmisión intergeneracional” (Jelin & Lorenz, 2004, p. 42). El trabajo de memoria en la escuela puede rescatar la educación de un mero mecanismo de control social y abrir paso a los encuentros de saberes, sacando a la escuela del papel para el que fue creada: “un mero lugar de contención ante una situación social conflictiva” (p. 174).

Pero ese proceso intergeneracional debe enfrentar el desconocimiento y la indiferencia. Para los investigadores Sampedro y Baer (2003) la ausencia de memoria colectiva acarrea varias consecuencias en los jóvenes, la más importante: “en buena lógica, la desmemoria histórica se manifiesta en las



carencias de cultura política democrática entre los jóvenes” (p. 3). Los autores lo atribuyen a dos factores en particular: primero, la memoria que están cultivando las nuevas generaciones es mediatizada, y segundo, la creciente falta de comunicación sobre asuntos del pasado, históricos o políticos entre generaciones. Para nuestros estudiantes en el contexto colombiano la situación no es diferente: el pasado, por reciente que sea, no está en la memoria de nuestros estudiantes porque esa transmisión intergeneracional está interrumpida por factores como el miedo, la vergüenza o la polarización que en efecto ha causado en el país el estar a favor de ciertas posturas para estatales, contraestatales e incluso con medidas estatales y el silencio aprobador. Muchos no cuentan la historia de violencia que tuvo que pasar la familia por miedo a retaliaciones, otros porque la condición de desplazamiento trae como consecuencia el señalamiento y a veces hasta la discriminación.

Esto trae como consecuencia lo que Martín-Barbero (1998) llamó el “presente autista”, es decir, si no existe ese puente entre las generaciones que comunique el devenir de la memoria colectiva, con su carga de significado, a los jóvenes les queda solo la construcción que hacen los medios de comunicación y que no es más que un continuo presente alimentado por la fugacidad de la primicia noticiosa: lo que hoy es una bomba informativa queda relegada al olvido rápidamente, reemplazada por otra. El noticiero informa de la masacre de tantos campesinos en la remota geografía colombiana, de la protesta por la explotación minera en otro punto y a renglón seguido las preocupaciones se tornan más *light*: el astro del fútbol se lesionó, la artista X se divorcia de Y.

Leyendo la realidad con un enfoque crítico

Para el pedagogo Paulo Freire el ser humano está expuesto a la lectura desde su infancia y lo primero que lee es la realidad circundante; es este pequeño mundo el que aporta a la formación del individuo la primera carga cultural heredada del contexto familiar. Sin embargo, el proceso de lectura es



continuo, se va enriqueciendo con la experiencia y a la vez se adquieren las herramientas para “interpretar” el mundo. Es un proceso de lectura continuo, que no puede ser separado de la visión ética del mundo y de posturas políticas-ideológicas. La lectura, según Freire, cobra especial relevancia en la medida en que es mediadora en la comprensión del mundo, formadora de posturas éticas, políticas y sobre todo una herramienta para transformar las adversas condiciones sociales, sobre todo en las comunidades con graves problemas de pobreza, exclusión social y marginalidad.

“Leer no consiste solamente en decodificar la palabra o el lenguaje escrito. Antes bien, es un acto precedido por y enlazado con el conocimiento de la realidad [...] la comprensión que se alcanza a través de la lectura crítica de un texto implica percibir la realización existente entre texto y contexto” (Freire & Macedo, 1989, p. 51).

Concebida así la lectura, debemos partir de que todo texto debe ser leído y comprendido en su contexto a la vez que todo texto debe ser comprendido como una réplica de las ideologías imperantes, sin embargo, no podemos desconocer que en el proceso de lectura crítica el lector debe poner en juego su propia carga ideológica, proveniente ya sea del contexto social, familiar e incluso del momento histórico. Este es el nivel crítico de lectura, entendido como aquel en el que el lector es capaz de una toma de posición y de establecer conexiones con otros saberes; en palabras de Jurado (2007): “esta lectura referencia valoraciones y juicios, elaborados tanto a partir del texto leído como de sus relaciones con otros textos; lo que necesariamente deberá conducirnos a la *escritura* de uno nuevo. Sin duda, lo anterior equivale a poner en plena actividad la *enciclopedia cultural* o competencia intelectual del lector.” (p. 4).



Superar en la escuela la instrumentalización de la lectura como mero ejercicio de decodificación implica también un ejercicio de reflexión sobre las estructuras sociales, el conflicto, sus repercusiones a nivel social, económico; de acuerdo con Jurado (2007) “las lecturas que explotan la significación a partir de redes intertextuales y de dimensiones axiológicas-ideológicas hacen posible comprender la representación de correlatos socioculturales en los discursos” (p. 4).

La escuela debe proveer experiencias de lectura en la que los actos de comunicación no están separados de usos reales, en el que todo acto comunicativo está inmerso en un contexto y que, por tanto, lleva una carga simbólica que nos remite a un segundo estadio del proceso de significación contemplado en los lineamientos curriculares del MEN y la adquisición de herramientas para ser críticos. Para Serrano y Madrid (2007) las competencias son capacidades que deben ser consideradas más en la esfera de lo ético y del sentido crítico que en lo meramente instrumental y las agrupan en cuatro categorías: cognitivas, lingüístico-discursivas, pragmático-culturales y valorativo-afectivas.

La lectura de la realidad en estudiantes de grado once de un colegio público de Usme

Todo comenzó con una columna de María Jimena Duzán (2010) en *Semana*. Se llevó al aula con la expectativa de que se diera un debate sobre el conflicto, las víctimas y sus actores, pero muchos de ellos, incluso siendo mayores de edad, o bien no entendían qué era eso de conflicto interno o no entendían qué hacíamos leyendo de política en clase de español o simplemente no les interesaba el quiénes, cuántos y dónde de las víctimas. A partir de las dificultades de los estudiantes de grado once para reconocer aspectos del pasado reciente de nuestro país nace una reflexión profunda y urgente en torno a la necesidad



de construir memoria colectiva y la búsqueda del mejor camino para lograrlo. No era solo cuestionarse acerca de lo que los estudiantes sabían o no sobre el conflicto interno; más allá está la pregunta sobre la responsabilidad de la educación en la formación de ciudadanos.

La primera tarea fue hacer visible el conflicto a partir de la relación que establecen entre la historia como país y sus experiencias de vida subjetivas o familiares.

Para Halbwachs (1968), mientras que la memoria histórica es un constructo organizado, entendido y presentado de manera consecutiva en el tiempo, aparentemente fiel a acontecimientos y a las reglas temporales y espaciales, terminado y estático, la memoria colectiva hace parte, no de la reconstrucción de un individuo —por ejemplo, el historiador—, sino de un grupo social en el que cada individuo aporta y por ello es cambiante y dinámica. La riqueza del concepto de memoria colectiva estriba sobre todo en que es un proceso social y de la importancia del “otro”, de su subjetividad al evocar y de cómo se teje el recuerdo para compartir y transmitir la historia común, de la riqueza del relato. No obstante, seremos incapaces de construir un recuerdo si un hecho no ha dejado “rastros” en la memoria; para los estudiantes de once del Colegio Tenerife podemos describir ese pasado, pero si no hacemos que quede huella, la tarea de construir memoria es inútil. Es por ello por lo que optamos por hacer desde la praxis una reflexión acerca de los recuerdos y de cómo simples objetos de la cotidianidad evocan sentimientos, personas, lugares, entre muchas cosas. La tarea que viene en seguida es localizar en la historia personal aquellos momentos que “dejaron rastro” para ubicarlos en una línea del tiempo.



Esta reconstrucción del pasado no por ser colectiva debe hacerse desde recuerdos copiados o ajenos; para crear en el joven un sentimiento de pertenencia, debe sentir que ese pasado se identifica en algo consigo o con su entorno cercano: familia, amigos, es decir, un hecho se convertirá en recuerdo si es vinculado a un grupo. El ejercicio de la construcción de líneas del tiempo hace que se integren esos recuerdos vividos por el sujeto o su familia al relato de nación; por lo menos vistos en paralelo.

Este primer paso de reconstrucción de una historia personal, de un relato propio que me permita como individuo hacerme partícipe de un relato más amplio o un macrorrelato incrustado en una sociedad, hacerme parte de una colectividad, permitió con los jóvenes de grado once entender quiénes somos, cuál es nuestra propia historia para empezar a tejer identidad; si no podían entender quiénes son, ¿Cómo pretender que entiendan la manera en que su relato de vida hace parte de eso extremadamente grande y ajeno que llaman Historia, con mayúscula?

Otro descubrimiento de esta experiencia está en sabernos sujetos narrativos; nuestras experiencias cobran vida en el ejercicio de la rememoración, cuando son compartidas: somos relato porque sin relato se olvida. Este hecho también le dio fuerza a la idea de leer el país desde los relatos de los que vivieron el conflicto, escuchar a tres actores y víctimas nos podría permitir leer al país desde diferentes aristas.

Muchas son las tareas que nos quedan a los docentes por emprender y muchas las cuestiones por comprender, por ejemplo, si esa falta de interés de los jóvenes acerca del pasado cercano del país no tiene que ver con que la historia nos la han contado desde el relato impersonal y hegemónico —memoria histórica— y no desde la riqueza del relato subjetivo de quienes han sido largamente silenciados —memoria colectiva—. O si por ejemplo la



manera de entender el pasado o la historia no tiene que ver con la manera en que los jóvenes perciben y viven en el tiempo, o tal vez la manera como se narra ha cambiado, o lo cambiante es la manera como la narración o el relato son más atractivos según sus modos de percibir o sentir el mundo. Finalmente queda abierta la puerta para los estudios sobre modalidades y categorías del relato entre los jóvenes, ya sea unido a la historia colectiva o a la subjetividad.

En definitiva, la experiencia aquí sistematizada permitió que al menos como comunidad-escuela-grado once tejiéramos redes un poco más estrechas de pertenencia al grupo y los jóvenes que estaban próximos a graduarse salieran al ejercicio de su ciudadanía al menos con una pequeña idea de lo complejo de nuestro conflicto interno y de la necesidad de conservar la memoria para saber quiénes somos y de dónde nos vienen tantos males largamente conservados en nuestra sociedad.

Referencias

- Duzán, M. J. (2010). ¿Qué es ser víctima en Colombia? *Semana*. 6 de septiembre de 2010.
- Freire, P., y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra, lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Halbwachs, M. (1968). *La memoria colectiva*. París: Prensas Universitarias de Francia.
- Jelin, E. & Lorenz, F. (comps.) (2004). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Jiménez, A. et al. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. En: *Revista Colombiana de Educación*, 62, pp. 287-314.
- Jurado, F. (2007). La lectura: los movimientos interpretativos son movimientos evaluativos. *Revista Universidad de Valle*, 16.



- Martín-Barbero, J. (1998). *Medios: olvidos y desmemorias*. Tertulia en la Fundación Santillana. Disponible en: <http://www.olavarria.com/ciudad/universitarios/biblioteca/descargas/b/barbero%20sobre%20Medios.pdf>
- Rodríguez, M., y Jaimes, G. (1999). El enfoque semántico comunicativo en la enseñanza de la lengua materna: balance y perspectivas. En: *Enunciación*, 1(3), pp. 9-13.
- Sampedro, V., y Baer, A. (2003). El recuerdo como olvido y el pasado extranjero. Padres e hijos ante la memoria histórica mediatizada. *Revista de Estudios de Juventud*, número especial: Jóvenes, Constitución y Cultura Democrática, pp. 93-108.
- Serrano, S., y Madrid, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Revista Acción Pedagógica*, 16, pp. 58-68.

El Lenguaje como posibilitador de procesos cognitivos en jóvenes con discapacidad intelectual

Leonardo Aldana Cubillos*

Resumen

El presente artículo surge de las experiencias y reflexiones del trabajo realizado con jóvenes con discapacidad intelectual, el cual permitió identificar que los procesos de lenguaje en esta población se reducen a la decodificación de códigos lingüísticos, a la enseñanza tradicional de la lectoescritura y al aprendizaje memorístico. Por tanto, se quiere presentar una propuesta pedagógica desde el lenguaje como un proceso que incide en el aprendizaje, pero que también es prevaleciente, dotador de significados, constructor de sentidos, transformador de mundos y humanizador. En ese sentido se aborda como tema la relación existente entre lenguaje y cognición y se establece como objetivo principal fortalecer los procesos cognitivos-lingüísticos de los jóvenes con discapacidad intelectual a partir de una propuesta pedagógica desde el lenguaje integral que responda a un modelo de educación incluyente. La propuesta pedagógica retoma el lenguaje integral planteado por Goodman,

* Estudiante de la Especialización en Procesos Lecto-Escriturales de la UNIMINUTO. Licenciado en Educación con Énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de lengua castellana en bachillerato, Colegio Integral Avancemos. leonardo90aldana@gmail.com



ya que responde a una filosofía de aprendizaje significativo y real, donde priman las necesidades, los intereses y el contexto de los estudiantes. De la misma manera, se incluyen elementos desde la expresión escrita como herramienta para el desarrollo cognitivo postulado por Francisco Salvador Mata y por supuesto en la búsqueda de una pedagogía incluyente se propone a Paulo Freire como ejemplo de maestro para el trabajo con esta población. Finalmente, se evidencia que a través del lenguaje integral se dejan de lado métodos tradicionales carentes de sentido y se fortalecen procesos cognitivos. Además, se resalta la comprensión de nuevas formas de aprender en esta población y nuevas maneras de abordarla pedagógicamente.

Palabras clave: lenguaje integral, aprendizaje significativo, expresión escrita, cognición, pedagogía incluyente, discapacidad intelectual.

Abstract

This research comes after having experiences and reflexions on young intellectually disable people that allowed to identify that the language processes in this population are reduced to the decoding of linguistic codes, the traditional teaching of literacy and Memory learning. Therefore, it is wanted to present a pedagogical proposal from language as a process that affects learning but is also prevalent, giver of meanings, sense builder, worlds transformer and humanizer. In this sense the subject is the relationship between language and cognition and therefore it is established as main objective to strengthen the cognitive linguistic processes of young people with intellectual disabilities based on a pedagogical proposal from the integral language that responds to a model of inclusive education. This pedagogical proposal retakes the integral language proposed by Goodman because it responds to a meaningful and real philosophy of learning where the needs, interests and context of the students prevail. In the same way are included some elements proposed by Francisco Salvador Mata about the written expression as a tool for cognitive



development and of course in the search of an inclusive pedagogy Paulo Freire is proposed as an example of teacher for the work with this population. Finally, it is demonstrated that the integral language strengthens the cognitive processes and leaves aside traditional methods devoid of sense. It also highlights the understanding of new ways of learning in this population and new ways of approaching it pedagogically.

Keywords: integral language, meaningful learning, written expression, cognition, Inclusive pedagogy, Intellectual disability.

Conceptualización de la discapacidad intelectual

En primera instancia cabe aclarar que el término correcto para referirse a esta población de estudio es discapacidad intelectual, aunque comúnmente ha sido reconocida bajo el término de retraso mental. Dicho cambio de paradigma en la terminología fue planteado por la asociación Americana sobre Retraso Mental (AARM) en el año 1992, con el fin de acabar con una concepción peyorativa que se enfocaba en determinar rasgos o características en el sujeto para más bien determinar una concepción que tenga en cuenta la interacción del sujeto con el contexto (Verdugo, 1994).

Años más tarde, específicamente en el 2002, la AARM agrega a esta nueva concepción el sistema de apoyos con la finalidad de responder a un mejor diagnóstico, acompañamiento y necesidad de la persona con discapacidad intelectual en los diferentes entornos sociales donde circunda, y que también obedece a los modelos de educación inclusiva presente hoy en día en la educación colombiana.

Según la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR), la discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades



conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad comienza antes de los dieciocho años (Luckansson *et al.*, 2002).

Contextualización de los procesos del lenguaje y la cognición en jóvenes con discapacidad intelectual

Históricamente ha sido evidente que la población con discapacidad intelectual, además de ser un grupo poblacional segregado por la sociedad, ha enfrentado en las aulas de clases y en los procesos educativos dificultades relacionadas con los procesos de aprendizaje. Esta situación no es ajena a la realidad actual, pues la población aún sigue desafiando las barreras para el aprendizaje y la participación implementadas por los maestros, que van desde sus actitudes hasta sus herramientas didácticas, pero también hiladas a un sistema educativo que no responde a sus necesidades particulares.

Los cuatro jóvenes con discapacidad intelectual que están dentro del marco de este proceso investigativo se caracterizan por presentar ritmos y estilos de aprendizaje similares. Sin embargo, en los procesos referentes al lenguaje y a la cognición, existen algunas particularidades que hacen que el grupo sea diverso en estos procesos, entre ellas la comprensión, el análisis, la interpretación, la argumentación, la oralidad, la lectura y la escritura.

Otras dificultades evidenciadas en estos jóvenes son los referentes a procesos lingüísticos concernientes al lenguaje receptivo, como comprensión de oraciones y seguimiento de instrucciones sencillas y complejas, por lo que es común escuchar expresiones como “qué hay que hacer”, “cómo así” o “no entiendo”. En cuanto al lenguaje expresivo, se evidencia escaso vocabulario, bajo nivel de ordenamiento secuencial del mensaje que se quiere transmitir, problemas en la intención comunicativa y alteraciones en la construcción gramatical de oraciones. Finalmente, en el lenguaje articulado se encuentra



una mejor claridad, pero se evidencian algunas dificultades en la articulación de sílabas trabadas y mixtas.

Dicha población mantiene una relación con lenguaje de manera condicionada, en tanto que encuentran demasiadas dificultades que se ven reflejadas en su forma de comunicarse, de comprender ideas y de relacionarse con los otros. Lo anterior no solo repercute en los procesos de aprendizaje de la lectoescritura sino también en los procesos cognitivos que son indispensables para otras áreas y en general para su vida.

Hablar de lenguaje implica entenderlo como un proceso complejo y dinámico con el que los seres humanos desde siempre han podido comunicarse, expresarse, relacionarse, pero sobre todo comprender el mundo que les rodea. No obstante, para la población con discapacidad intelectual se sitúa en un proceso efímero, inaccesible, hastiador, adormecedor e incluso reducido al mero proceso de aprender a leer y a escribir.

Por otro lado, la cognición hace referencia a los procesos que usa el hombre para interactuar con su entorno y para procesar la información que le llega continuamente. Los procesos cognitivos son aquellos procesos psicológicos relacionados con el atender, percibir, memorizar, recordar y pensar, y constituyen una parte sustantiva de la producción superior del ser humano. En los procesos *cognitivos* se encuentran los procesos de atención, percepción y memoria como procesos cognitivos inherentes a la naturaleza humana, mientras que en los procesos *cognoscitivos* las actividades del pensamiento son la representación, el razonamiento, la toma de conciencia, la solución de problemas, la toma de decisiones y el juicio. Es claro que los procesos cognitivos se encuentran afectados en la población con discapacidad intelectual debido a la esencia de su condición, pero en consecuencia es preciso destacar la relación



existente entre el lenguaje y pensamiento como dos procesos fundamentales de la representación simbólica y de la construcción de conocimiento.

Propuesta pedagógica desde el lenguaje integral como eje fundamental del proceso cognitivo en jóvenes con discapacidad intelectual

La propuesta del lenguaje integral incorpora todo un conjunto de herramientas y recursos propios del lenguaje (como lectura de textos, escritura, sonidos, palabras, imágenes, juegos, oralidad) que al ser unificados y planteados en un trabajo en red, permean en los individuos para un mejor aprendizaje. Por consiguiente, para Goodman (1986) el lenguaje integral debe ser real, relevante, interesante, con sentido y funcionalidad para que se obtenga con mayor facilidad.

De la misma manera, Goodman (1986) afirma que “el niño aprende el lenguaje a medida en que aprende a través del lenguaje y acerca del lenguaje, en el contexto de auténticos hechos de habla y de lectoescritura. No existe ninguna secuencia de habilidades en desarrollo del lenguaje. Enseñarles a los niños acerca del lenguaje no facilita su uso; la noción acerca de que ‘primero se aprende a leer y después se lee para aprender’ es incorrecta: ambas cosas suceden al mismo tiempo y se apoyan mutuamente” (Goodman, 1986, p. 37); esto quiere decir que los estudiantes no aprenden a leer y escribir gracias a métodos que lo indiquen, sino que lo hacen a través del lenguaje, es decir, el lenguaje es un fin en sí mismo.

El lenguaje integral condensa un todo y por el contrario lucha con estudiarlo y aplicarlo de manera fragmentada. Este lenguaje es tanto personal como social, y responde a una necesidad de comunicación, posibilita compartir experiencias y vincularse con las mentes de otras personas. El lenguaje integral otorga poder,



por lo que la persona que aprende mediante el precepto de “se empodera de él” toma decisiones acerca de cuándo usarlo y para qué. El lenguaje integral permite que los jóvenes con discapacidad intelectual le den significado a lo que les rodea de acuerdo con el contexto o nivel pragmático en el que lo empleen. En ese sentido, toda aquella manifestación desde lenguaje que realicen los jóvenes con discapacidad intelectual será válida y aceptada.

El lenguaje no es un don que tienen unos pocos, todos tienen la capacidad de desarrollarlo a su manera, por lo tanto, el lenguaje integral es accesible e incluyente y los jóvenes con discapacidad intelectual dispondrán de él para comunicarse, para aprender y por su puesto para adquirir una visión de mundo.

La expresión escrita en el desarrollo cognitivo

Afirma Mata (2005) que la expresión escrita, además de tener gran importancia en el desarrollo del ser humano, representa el más alto nivel cognitivo lingüístico, ya que integra todas las habilidades lingüísticas (escuchar, hablar y leer), así como se ponen en disposición las dimensiones del componente lingüístico (fonología, sintáctica, semántica y pragmática). En efecto, la lengua escrita expande la memoria humana y es el medio para acceder al aprendizaje y a la cultura, considerando que la mayoría de los contenidos escolares se presentan en forma de discurso escrito.

La escritura es un proceso cognitivo porque para lograrlo las personas tienen que acudir a una serie de procesos cognitivos como planificar, organizar, relacionar, evaluar e inclusive acudir a la memoria, pero en el caso de los jóvenes con discapacidad ese desarrollo de la escritura jaloneará al mismo tiempo un desarrollo cognitivo.



Sin lugar a duda, en ese primer acercamiento que realiza esta población a la producción escrita, emerge un abanico de procesos cognitivos, donde prima su intencionalidad comunicativa, su pragmática y su sentido de expresión. En contraparte, no se deberá acentuar que lo que se haya escrito sea gramatical o sintácticamente correcto, pues de tenerlo en cuenta se retoma a la tradicionalidad de la enseñanza de la escritura, en donde priman aspectos ortográficos, sintácticos, gramaticales, pero que en el caso de esta población no es propicio enfatizar.

Conviene decir que toda aquella escritura realizada por estos jóvenes deberá ser un proceso válido si se busca fortalecer sus procesos cognitivos. Por otra parte, según Mata los modelos cognitivos sociales prestan atención a los contextos sociales como generadores de aprendizaje, esto quiere decir que enseñar un lenguaje en contexto es aprender significativamente.

Una pedagogía incluyente en la consecución del aprendizaje significativo

La inclusión educativa supone referirse a un proceso extenso, dinámico y complejo que para la mayoría es algo tedioso y hasta utópico, pero que para quienes le apuestan se convierte en un proceso humanizante, no ajeno a la realidad en la que se encuentran, en la cual se lleva a cabo una transformación de prácticas sociales y significados que giran en torno a la búsqueda de una sociedad más justa, equitativa e incluyente.

Cuando los docentes que trabajan con jóvenes con discapacidad intelectual caen en el infortunio rutinario de transmitir contenidos establecidos desde el currículo de manera tradicional, no solo están reduciendo la grandeza del lenguaje para mejorar sus prácticas, sino desaprovechando toda su riqueza y versatilidad.



Habría que decir también que la labor docente de hoy en día ha cambiado y es muy distinta a la labor docente de otros tiempos. Ahora el docente debe ser mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje y por ende garantizar que este se cumpla a cabalidad; esto se logra a través del acto didáctico, no es solo enseñar, sino saber enseñar, garantizar una educación de calidad, educar y formar con sentido, con valores, motivar y enamorar a los estudiantes. Lo mencionado hace parte del recopilado de estrategias docentes que perfeccionan la propuesta de lenguaje integral para personas con discapacidad intelectual, puesto que para que haya un lenguaje integral se necesitan docentes integrales.

Con esto se quiere decir que la importancia del docente en la implementación de esta y de cualquier otra estrategia pedagógica es notable y destacable. Un ejemplo de ello, en el que constantemente hace reflexiones en torno al quehacer educativo, es el trabajo de Paulo Freire. Para él, las personas que no saben leer ni escribir no son ignorantes, pues gracias a las experiencias personales y sociales que tienen adquieren saberes propios que determinan la interpretación de sus realidades.

En sus reflexiones Freire (2005) plantea que el docente debe ser sensible, debe ser un artista, un provocador del gusto por el aprendizaje, alguien que rehace el mundo y dibuja el mundo que quiere para sus estudiantes. Él considera la educación como acto de amor y en esa medida la relación con la pedagogía está mediada por el diálogo.

Conclusiones

Con el fortalecimiento de los procesos cognitivos en los estudiantes con discapacidad intelectual a través del lenguaje integral se obtienen aprendizajes significativos que son puestos en práctica en contextos y situaciones comuni-



cativas reales. Se da paso a un desarrollo del pensamiento más abstracto que mejoraría sus procesos de comprensión, análisis e interpretación del mundo.

Al mismo tiempo, cuando se aprende mediante el lenguaje integral se respeta al estudiante en su esencia, en su forma de hablar, de comunicar y de expresar, por lo que la población con discapacidad intelectual no estará en desventaja con respecto al sistema escolar. Se parte de que el lenguaje integral tiene un sentido comunicacional y garantiza cierto nivel de libertad.

La implementación de una propuesta pedagógica desde el lenguaje integral busca tener en cuenta toda su multifuncionalidad, dejando a un lado los métodos tradicionales de la enseñanza de lectoescritura mecánicos y carentes de sentido.

Al tener en cuenta los diferentes recursos que brinda el lenguaje, se facilitan y mejoran los procesos cognitivos, culturales y de aprendizaje de los jóvenes con discapacidad intelectual, pues de cierta manera corresponden a sus intereses y necesidades actuales.

Referencias

- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Goodman, K. (1986). *El lenguaje integral*. Buenos Aires: Aique.
- Luckasson, R. (2002). *Mental retardation. Definition, classification and systems of supports*. *Psychological Record*, 53, pp. 327-329.
- Mata, F. (2005). *Necesidades educativas especiales en la expresión escrita*. Granada: Universidad de Granada.
- Verdugo, M. A. (1994). *El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR*. Salamanca: Siglo Cero.

Deconstruyendo la comunicación-educación con las mujeres del sur: la insurgencia, los aprendizajes y la colectividad en los barrios de Bogotá

Diana Rocío Garzón*

Resumen

La transformación a partir de las mujeres populares se hace necesaria para repensarse la igualdad desde el feminismo. ¿Cómo entender sin polisemias riesgosas el Sur como apuesta política? Para enterarse en vivo y en directo de qué piensan, porqué lo piensan, cómo lo piensan, cómo lo defienden y sobre todo cómo llevan adelante su vida contra viento y marea, el Movimiento Popular de Mujeres La Sureña se ha pensado una manera de ser mujeres populares con libertad y capaces de tener una vida independiente a los roles de esposas, madres, amigas, hijas. De hecho, la apuesta política corresponde al convencimiento de la liberación de las mujeres por sí mismas para ser con las otras; desde esa otredad se construye en colectivo la necesidad de visibilizar las problemáticas que predominan la vida de las mujeres. La idea es evidenciar las condiciones de desigualdad, injusticia, indiferencia y olvido que viven las mujeres que no esperan otra oportunidad, quienes simplemente “se sienten felices con la tranquilidad y bienestar de sus seres queridos”; además de evidenciar dichas realidades, lo más importante es convencerlas de su rol y

* Docente-investigadora en Comunicación y Lenguaje, formada desde pregrado en Lenguas Modernas y Humanidades, maestrante en Comunicación-Educación, línea de investigación en Cultura Política. Experiencia de doce años en educación secundaria y cátedra universitaria en comprensión y producción de textos en español e inglés. Coordinación en espacios de equidad de género y feminismo. dianarociogarzon@hotmail.com



resignificar sus pensamientos y acciones como sujetos políticos y no objetos de temas que no retratan la realidad y que solo las describen a manera de los investigadores e instituciones interesadas en universalizar sus vidas. Pero más allá de lo que les parece, vienen una serie de miradas que convergen en sus emociones, su proceso, sus anhelos, sus planes. Lo cual no puede quedarse en el nombre de una investigación, sino ser un punto de partida para construir un mejor presente para las mujeres que creen que su vida no puede ser diferente.

Palabras clave: deconstrucción, movimiento popular, sur, historia, género, feminismo, comunicación, educación, roles.

Abstract

Transformation given by popular women is strongly needed to redraw the equality from feminism. How is it possible to understand without risky polysemy's the South as a politic position? To get informed about what they think, how and why they do it but in particular how they move on, despite the hindrances, the Women's

Popular Movement La Sureña has considered as priority to be free popular women, capable to obtain an independent lifestyle, one apart from wives, mothers, friends or workers. Actually, the politic view corresponds to the conviction of women's liberation by themselves to be with others. From that otherness the issues must be evinced by collectives. It is aimed to show the usual inequality, injustice, indifference and oversight experienced by women who do not have many chances to miss. Those ones who just feel happy because of others they love and appreciate much more than themselves. The most important part is to persuade them about their role and to show how significant their thoughts and acts are as politic subjects or even perpetrators that confirm they are not objects at all. The data given by patriarchal institu-



tions definitely avoid revealing their feelings, emotions, expectations, dreams or plans. The foremost concerning in this paper consists in going beyond and construct trailblazing criteria to settle a better present for women who believe nothing might be different.

Keywords: Deconstruction, popular movement, South, history, gender, feminism, communication, education, roles.

Introducción

Reconocer las subjetividades que enmarcan la lucha popular en toda su potencia semántica implica transformar concepciones que por ser académicas no dejan de ser hegemónicas. En el caso del feminismo, varias aserciones han excluido a “todas” mujeres, de hecho, las han disminuido a la reproducción, el trabajo doméstico y placer sexual. Sin embargo, los tiempos han cambiado y las maneras de vindicar y reivindicar han mostrado otros caminos en construcción más coherentes a las claras formas de desigualdad para las mujeres a pesar del tiempo y la historia.

Reconocer geopolíticamente las problemáticas en la vida de las mujeres obliga a pensar su historia y analizar las razones por las cuales hubo presencia o ausencia de la perspectiva de género en la investigación antropológica, lo que ha generado las inconmensurables brechas que dividen la sociedad jerárquicamente a favor del patriarcado y el neoliberalismo. La necesidad de evocar la genealogía de la desigualdad prima para entender las múltiples realidades de maltrato e inequidad que se disfrazan de sacrificio, culpa, protección de acuerdo a la conveniencia de cada contexto sociocultural. En ese sentido, los campos de investigación de la antropología (el parentesco, la política, la economía y la religión) han supeditado el papel de las mujeres. Las consecuencias de tales análisis y resultados son las causas de la lucha por la igualdad y respeto por la vida de las mujeres.



Hallar los mecanismos y metodologías de difusión e información que se atribuyen a constitución de la desigualdad es un fin obvio de las instituciones que se han encargado juiciosamente de interiorizar muchos patrones de estereotipos, personalidad y roles en la vida de las mujeres. La cuestión radica en la capacidad de reconocer esas realidades como maneras de sometimiento, cosificación e injusticia, y entre tanto develar la artillería de las élites simbólicas es todo un desafío en un territorio con una de las condiciones de inequidad más complejas del planeta.

El Sur, la apuesta política

El Sur se ha convertido en toda una apuesta política para la movilización social; esta latitud abstracta, que se ha constituido como subjetividad política *per se*, reúne versiones de la necesidad de nuevas epistemologías y modos latinoamericanos de reconocer la lucha, y abre una perspectiva global de identidad y memoria para la construcción colectiva.

El feminismo y la perspectiva de género desde el Sur proponen una discusión y una acción popular que trascienden las aserciones blancas y eurocentristas, teniendo en cuenta que las condiciones y necesidades son distintas y diversas. Ahora bien ¿cómo entender el feminismo popular? Es una construcción colectiva para la libertad que busca que todas las mujeres (no solo desde el privilegio) sean capaces de entender sus realidades, dejen de asumir roles impuestos que no tienen que ver con la autonomía, con la capacidad de construir una personalidad propia y libre de las demandas de las instituciones. Respecto a estas últimas valga decir que no necesariamente “obligan”, pero muestran maneras recurrentes de violencia silenciosa y segregación a través de los medios y la escuela.



Desaprender es fundamental para tener avances en materia de reflexión social feminista, teniendo en cuenta que las personas han estado marcadas por las relaciones de poder que buscan establecer represión a costa de todo y todos. ¿Cómo decirles a las mujeres que el sistema en el que viven es irrespetuoso y desigual? ¿Cómo entender que el sacrificio no es bueno para sus vidas? ¿Cómo explicar que ser mujer no necesariamente debe ir con los otros roles impuestos de esposa o madre? ¿Cómo resignificar las decisiones como procesos de autogobernabilidad e independencia? ¿Cómo mostrar que la soledad no es mala y no se es mala por estar sola? ¿Cómo mostrar que el amor no es solo para la pareja o los hijos? ¿Cómo participar por una vida política y crítica? Más que preguntas, son desafíos base de los planteamientos y subjetividades de organizaciones sociales de base de los territorios que se construyen para ser capaces de pensarse desde la coherencia y las necesidades de la comunidad.

De lo popular: campo, expresión o identidad

Lo popular como concepto ha sido utilizado en diferentes situaciones, en muchos casos convenientes para el momento histórico o el tipo de interpretación que se requiera. Se aborda desde una identidad para los pueblos hasta una excusa para el asistencialismo. Para algunos historiadores hacía parte del folklore, artesanías, para otros las maneras primitivas de reunirse como sociedad. García Canclini (1987) considera al respecto: “el tratamiento de lo popular, como especificidad de la cultura y como expresión de la comunicación, ha venido siendo abordado por comunicadores sociales y antropólogos desde distintas matrices de interpretación y desde premisas que no siempre han contribuido a profundizar en el estudio de sus implicancias; y su íntima vinculación” (p. 2). Su análisis hace hincapié en lo popular como campo, no solo concebirlo como caracterización sino reconocerlo como valor inherente a las acciones y proyectos que se viven en distintos territorios.



Conocer el territorio es conocer sus problemáticas, generar propuestas, tener objetivos y organizar a la comunidad con un fin específico; en este caso, el interés de lo popular viene por partida triple desde el significado. Primero como sector, como identidad, como barrio; luego como propuesta contra-hegemónica que instaura unos principios de unidad que reflejan los amplios niveles de inconformidad; y en tercer lugar cuestionando cómo las acciones hegemónicas forman parte de la vida de las personas desde el consumo. Ahora bien ¿cuáles son roles de las mujeres en lo popular? Todas, como pobladoras de los sectores y tradiciones populares, como consumidoras, como luchadoras y como oprimidas de las relaciones de poder (familia, Estado, religión, educación).

Los resultados de proyectos coyunturales de políticas públicas definen a las mujeres populares como parte de la pobreza, de la diferencia, de la reproducción indiscriminada, de la victimización, y vinculan deliberadamente estas descripciones a una historia sin fin, que salió de la nada y que no cuentan con los soportes antropológicos y políticos que realmente al menos arrojen una caracterización aparente. Las cifras, pasteles, fichas y barras de colores son la vida de las mujeres, los procesos de acompañamiento son pura burocracia y la seguridad es un tecnicismo. Entre tanto se gestan fuerzas que proveen herramientas y discusiones interesantes para la deconstrucción de lo popular, para reconocerse como fuerza de transformación, reinventar las maneras de crianza y reconocer que la maternidad es una opción y no una obligación.

La construcción de los derechos en marcha

Desde distintas variables se ha repensado la vida de las mujeres para generar respuesta a los fuertes niveles de opresión y desigualdad; una de aquellas maneras de re-existencia es el proyecto de Educación popular feminista como escuela de alfabetización para mujeres de la localidad de Bosa¹, cuya lógica



transciende la identidad, la memoria y la construcción colectiva, mostrando la viabilidad de la investigación participativa con el grupo al hacer parte de la cotidianidad en vez de utilizar los sistemas rudimentarios de la investigación social eurocentrista y blanca que aparta al investigador de la esencia del territorio. En ese sentido, se conforman nuevas versiones de la lucha, de la educación y de la transformación.

Contar con lo popular como una manera de lucha y como una expresión y acción al mismo tiempo precisa de una conciencia política para interpretar los movimientos y las organizaciones sociales de base, en vez de mostrar la pobreza y la ignorancia como típica y masiva manera de recrear los barrios y sus habitantes. El feminismo debería ser una representación de lo popular y viceversa, pero las instituciones jamás han estado al servicio de la comunidad y las apuestas académicas las describen simplemente como un grupo focal o un estudio de caso.

Ciertamente las condiciones de desigualdad en una ciudad como Bogotá afectan directamente la vida de las mujeres dentro de lo privado y lo público, las exponen como débiles, sumisas y cuidadoras, y las encasillan equívocamente en el grupo de los sectores populares; por tanto, la necesidad de reivindicarlas como grupos sociales con capacidad de organizarse políticamente es fundamental para construir una versión correcta de la realidad.

La respuesta a todas estas discusiones en proceso de construcción es la emancipación de la escuela a partir de currículos alternos y la conciencia de los territorios para formar a las mujeres como sujetos de derechos, darles la posibilidad de tomar decisiones por sí mismas y mostrar otras maneras menos proteccionistas de encontrarse como mujeres.



El Movimiento Popular de Mujeres La Sureña en clave del campo comunicación-educación

El Movimiento Popular de Mujeres La Sureña ha parafraseado educación como la liberación del oprimido, en este caso de las oprimidas; no la victimización, sino la capacidad de avivar subjetividades, de atribuirse responsabilidades sociales distintas a los roles impuestos y de obligarse a no ser las afectadas eternas de las relaciones de poder. Estas discusiones construidas en lo colectivo y desde lo académico y popular no pueden ser coyunturales o formar parte de los incoherentes planes del gobierno distrital y nacional. Por lo contrario, se requiere de debates y construcciones continuas que demuestren que la educación es para todos y todas, que surge del compartir saberes y darles el nivel que requieren para que no se queden en lo básico. Usualmente la administración no apoya estas iniciativas, y si muestra algún tipo de interés es porque necesitan promoverse y mostrar cifras (en lo que son expertos). Por ello las organizaciones en muchos casos son esquivas y prefieren acudir a la autogestión para no depender de decisiones institucionales.

Para definirse como proyecto de educación popular, el proceso de alfabetización ha tenido la influencia de pensadores latinoamericanos como Paulo Freire, Fals Borda, Julieta Paredes, Claudia Korol, entre otros que han construido nuevas miradas y perspectivas necesarias para la deconstrucción de lo popular, así como de las metodologías para la liberación y la igualdad de los oprimidos, por supuesto con la criticidad y la rigurosidad que se requiere para obtener niveles profundos. “La labor pedagógica de los oprimidos obliga a interpretar al mundo tal cual es, en sus dimensiones macro y micro, objetivas y subjetivas, en sus interrelaciones. Toda tentativa de simplificación, otorga ventajas a quienes han hecho del conocimiento una de las armas poderosas en las que sostienen y reproducen su poder” (Korol, 2010, p. 34).



Atendiendo a esto, la experiencia en Educación popular feminista (alfabetización para mujeres adultas con enfoque de género) ha servido de espacio de práctica para la Licenciatura en Educación Comunitaria y Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica Nacional; los estudiantes practicantes se han identificado con el proyecto, y así mismo con las didácticas que se requieren para desarrollarlo, tanto en el trabajo por proyectos, con el fin de visibilizar la memoria, el territorio y la vinculación con el eje de comunicación popular y alternativa (vital en la construcción de subjetividades del movimiento), como en la revista y radio La Sureña. Estos relatos, procesos y de alguna manera figuración de nuevas epistemologías se han convertido en hipótesis y macroestructuras de investigaciones en distintos estudios de pregrado y posgrado, además de participar en varios encuentros distritales, nacionales e internacionales.

Las pantallas y las voces de las mujeres

Para complementar el ejercicio de Educación popular feminista es fundamental identificar las representaciones y los factores de opresión que condicionan la vida de las mujeres. Y así como se reconoció desde la alfabetización y la escuela política, el análisis de los medios de comunicación es fundamental para desmontar la barbarie informativa a la que la sociedad es sometida con la oda a los consumos frenéticos, el pesado discurso del éxito, la belleza como sinónimo de felicidad y la familia perfecta.

No se pueden generar actos políticos sin comunicación, y una primera medida es la construcción colectiva de medios en clave de lo popular que demuestren otras miradas y maneras alternas a las de la homogenización, impresas por los intereses capitalistas y neoliberales. Encontrarse con la necesidad de cambios radicales en los medios de comunicación es una obligación si la subjetividad política atiende a lo popular como construcción ideológica; en palabras de García Canclini (1987), “lo popular permite abarcar sintéticamente todas esas



situaciones de subordinación y dar una identidad compartida a los grupos que coinciden en ese proyecto solidario. Por eso, el término popular se ha extendido como nombre de partidos políticos, revoluciones y movimientos sociales” (p. 1).

Como conjunto de caracterizaciones de la sociedad, la cultura ha determinado a su conveniencia el rumbo de las comunicaciones; los espacios han cambiado radicalmente, la virtualidad es el nuevo sitio-no sitio para los encuentros y configuración de lazos sociales. Estas circunstancias influyen en la subjetividad de las mujeres. De todas las maneras posibles la información y los nuevos vínculos interpersonales han transformado muchas de las realidades, y sin embargo las relaciones de poder siguen siendo las mismas.

Para fracturar tales relaciones de poder es esencial estudiar la comunicación como lugar estratégico para pensar las complejidades que abren la brecha de la desigualdad. Las palabras, la interacción, los mecanismos han estado siempre allí, los fines son los que han cambiado las versiones.

El Movimiento Popular de Mujeres La Sureña ha procurado y deconstruido la dicotomía comunicación-educación para llevar a cabo las acciones necesarias referentes al bienestar de las mujeres en lo privado y lo público; interesa que ellas mismas, desde los aprendizajes de comprensión y producción de textos, logren investigar y escribir la vida real del territorio: los feminicidios, la homofobia, la violencia intrafamiliar, la inseguridad y los asaltos sexuales, entre otros tipos de violencias, no desde una perspectiva victimizadora, sino por lo contrario desde la beligerancia y la resignificación de las voces que surgen del conflicto y que se reconocen como ciudadanas políticas y libres. De igual manera, se pretende narrar la vida de las mujeres lideresas, los procesos, nuevos consumos, en otras palabras, los feminismos en acción



que han promovido espacios de construcción de identidades de las mujeres reales en prensa y radio alternativa, teniendo en cuenta que uno de los grandes intereses es identificar y nutrir los objetos de disciplinas y campos, siendo coherentes con los procesos que realmente se viven.

Conclusiones

El trabajo en red se hace fundamental en la articulación de propuestas y procesos importantes para construcción colectiva de un proyecto en comunicación y educación. La interacción es una condición para reconocer la otredad y las caracterizaciones reales de la diversidad en los territorios.

Si se construye desde la educación popular feminista una sociedad más justa para, por y con las mujeres, los roles serían absolutamente opuestos. La autonomía promovería en la sociedad mayores niveles de igualdad y menos miedo de ser mujeres.

Una nueva versión de escuela para mujeres populares es toda una estrategia de educación crítica que las relacionará con la transformación drástica que se requiere para la construcción de una nueva sociedad.

Se deben entender las características espaciotemporales para determinar los procesos de subjetivación que no solo vienen por la cultura, sino por las instancias ligadas a la globalización y al neoliberalismo.

El lenguaje forma un conjunto de construcciones abstractas en las cuales inciden juicios, valores y prejuicios que se aprenden y se enseñan, que conforman maneras de pensar y de percibir la realidad.



Resulta pertinente cuestionarnos cómo se está leyendo y escribiendo la vida de las mujeres desde los nuevos espacios y subjetividades.

Se precisa de nuevos espacios de comunicación que interpelen el crecimiento, el cuestionamiento, la profundización académica y el papel equívoco de las instituciones.

Referencias

- García-Canclini, N. (1987). Ni folklórico ni masivo: ¿qué es lo popular? *Revista diálogos de la comunicación*, 17, pp. 4-11.
- Korol, C. (2007). *Pedagogía feminista, pañuelos de rebeldía*. Buenos Aires: Editorial el Colectivo y América Libre.

The background is a deep blue with a complex, layered design. It features faint, circular patterns of binary code (0s and 1s) and a grid of small squares. A prominent horizontal bar in the center consists of six colored squares: dark purple, dark blue, yellow, white, dark blue, and dark purple. The text is positioned in the lower-left quadrant of the page.

EJE TEMÁTICO 3.
LENGUAJES Y
PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

La importancia de los lenguajes en los escenarios contemporáneos ha llevado a que se configuren y construyan diferentes posibilidades y alternativas para la creación de nuevos tejidos sociales y para gestar desde allí sociedades y culturas capaces de hacer transformaciones y cambios en los entornos presentes y futuros. Frente a esta responsabilidad, el escenario pedagógico se revela como un espacio susceptible de desarrollar procesos de conceptualización y realización de posibilidades para la construcción de pensamiento crítico y el desarrollo de procesos de interpretación y producción de esos lenguajes que son parte fundamental de la consolidación de nuevas maneras de ser, vivir y estar juntos.

Las siguientes ponencias despliegan una mirada ambiciosa por diferentes propuestas y posibilidades de contar con los lenguajes como elemento fundamental en el quehacer y en el entorno pedagógico, de manera que se puedan convertir en el eje para desarrollar procesos de innovación, esperanza y libertad en los espacios escolares, sin dejar de lado un accionar capaz de ser el punto de partida para la transformación de nuestras sociedades y la comprensión de la diversidad como parte de una nueva manera de construir democracias, disensos y dinámicas de inclusión. De este modo, en las propuestas teóricas, metodológicas y de experiencias que se recogen en este eje, se hace factible el planteamiento de nuevas posibilidades pedagógicas y didácticas para los lenguajes en las que lo crítico se entiende como la posibilidad de investigar e interrogar las realidades actuales y su complejidad, esas dinámicas que exigen nuevos lentes y maneras de mirar un mundo como el contemporáneo.



Lenguajes y pedagogías críticas es entonces un eje que invita a pensar sobre la educación como un escenario susceptible de ser problematizado e investigado, contemplado desde una óptica capaz de desentrañar las relaciones complejas de un mundo como el actual en el que se haga factible redimensionar el papel de los procesos educativos hacia la construcción de sujetos críticos, políticos, con capacidad interpretativa y sobre todo con la potencia suficiente para proponer alternativas y gestionar creativamente las posibilidades de transformación que se requieran para construir un universo más humano e incluyente.

Pedagogía crítica y lenguaje: El rescate de la praxis para la reconstrucción de la educación

Juan Felipe Nieto Molina*

Resumen

Partiendo del reconocimiento de las actuales condiciones sociopolíticas por las que atraviesa la educación, el siguiente artículo reflexiona sobre el rescate de la pedagogía como elemento de intervención y análisis de la realidad, al proponer en la relación pedagogía crítica-lenguaje, alternativas de análisis y reflexión de las actuales políticas de mercado que se imponen a nivel social. El abordaje de la teoría crítica para comprender su relación con la pedagogía ofrece algunas claves para entender las actuales dinámicas de la sociedad contemporánea y promover la construcción de pedagogías críticas que rescaten la voz de los docentes en la construcción de una sociedad más equitativa e igualitaria.

Palabras clave: pedagogía crítica, comunicación, lenguaje, docente.

* Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, Magíster en Comunicación y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Miembro del Colectivo de Historia Oral – Colombia y secretario de la Asociación Pedagógica por el Trabajo Social – APPTOS. Investigador del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. Tiene experiencia en el campo educativo en temas relacionados con la historia, la memoria, la pedagogía, la comunicación y las TIC. jufemolina@gmail.com



Abstract

Starting by the recognition of the current socio-political conditions that education go through, the next article reflects about the pedagogy rescue as the intervention element and reality analysis. It is proposed the relation of the critic pedagogy and language as the analysis and reflection of the current market politics imposed at the social level. The critic theory approach to understand their relation with pedagogy, offers some keys to understand the current dynamics of the contemporary society and promotes the construction of critic pedagogy than rescue teacher's voice for the construction of a fair and egalitarian society.

Keywords: Critic pedagogy, communication, language, teacher.

La escuela hora está diseñada para instruir, para servirle al sistema planteando el fin del meta relatos y exponiendo el dinero como el único elemento merecedor de alabanzas y determinante de las condiciones del mundo.

García y Ramírez (2013)

Introducción

El análisis sociopolítico contemporáneo de la historia reciente viene develando una serie de estrategias de mercado que han invadido las mentalidades, moralidades y concepciones sobre la ética humana en pro del desarrollo individualista y depredador bajo eslóganes de “liderazgo”, “eficiencia”, “eficacia” y “competencias”. En las instituciones democráticas y en las esferas públicas, invadidas por la corrupción, se han establecido políticas que desatienden los requerimientos sociales, culturales, económicos y políticos que demandan las comunidades y que favorecen más bien a élites políticas, grupos empresariales privados y multinacionales.

El mercado, al convertirse en ley y orden de la sociedad contemporánea, define los valores morales y éticos que han de enseñarse en las escuelas, pasando por modos de vida *light* y consumistas hasta modos de vida extremistas y



radicales que promueven la guerra y la violencia¹. Henry Giroux (2013) señala que a medida que las esferas públicas se van reduciendo o desapareciendo, los discursos sobre comunidad, justicia, igualdad, valores públicos y bien común, lo hacen también: “cada vez más, se vive en sociedades que se basan en el vocabulario de ‘elección’ y en una negación de la realidad —una negación de la desigualdad masiva, las disparidades sociales, la concentración irresponsable de poder en relativamente pocas manos, y un creciente mecanismo de muerte social y cultura de la crueldad—” (p. 14).

Partiendo de este contexto, en la mayoría de las instituciones de enseñanza básica, media y superior (especialmente de carácter privado) la educación es reducida a pruebas estandarizadas, sistemas de evaluación descontextualizados, premios y castigos, horarios militares, auditorías de certificación de calidad y formación de mano de obra barata. Esto exige que las discusiones que adelantamos los maestros y maestras en los diferentes campos del saber partan por la reflexión sobre el quehacer docente, es decir, por el cuestionamiento a las prácticas pedagógicas que dotan de sentido aquel acto que llamamos educación.

La pedagogía, como un saber que dota de identidad y sentido la práctica de los docentes, debe ser rescatada de la cloaca intelectual en la que la han puesto otras ciencias. Comprenderla como una posibilidad de intervención social y política ante las actuales dinámicas económicas nos permite develar una compleja tarea de los maestros y maestras frente a la educación, donde los esfuerzos partan del reconocimiento del otro a partir

1 Al respecto, Giroux (2013) señala que “el individuo libre y poseedor de bienes no tiene obligaciones más allá de su propio interés; el fundamentalismo de mercado supera los valores democráticos; el gobierno, y particularmente el estado benefactor, son los mayores enemigos de la libertad; los intereses privados niegan los valores públicos; el consumismo se convierte en la única obligación de la ciudadanía; la ley y el orden constituyen el nuevo lenguaje para movilizar temores compartidos, más que responsabilidades compartidas y la guerra se torna el principio de organización más abarcativo para el desarrollo de la sociedad y de la economía” (p. 14).



de un diálogo dialógico, una crítica constructiva y una transformación emancipadora.

Así, el siguiente escrito abordará el tema de la pedagogía crítica como posibilidad de construcción en un mundo individualizado, resaltando el papel fundamental del lenguaje y la comunicación en la creación de nuevos escenarios de reflexión en el campo educativo y del compromiso de los docentes como intelectuales transformadores en un mundo globalizado, mercantilizado y fundamentalista.

Tips para analizar las teorías críticas y la pedagogía crítica

Como posibilidad de resistencia al capitalismo y la dominación, las teorías críticas propuestas por los exponentes de la Escuela de Frankfurt desde mediados del siglo XX partieron de los postulados de la teoría marxista para analizar un conjunto de acontecimientos sociales, políticos y culturales que son parte de la historia reciente de la sociedad. Desde estas teorías se quiso priorizar un compromiso político que hiciera frente al extremismo de derecha y los fines nacionalistas, y que permitió comprender las teorías críticas como un análisis y cuestionamiento de la dominación, la desigualdad y la explotación, con el fin de favorecer luchas sociales y la emergencia de una sociedad sin dominación, *cooperativa* y participativa (Fuchs, 2009).

Basado en el análisis de dichas teorías, Fuchs (2009) plantea que la teoría crítica deber ser analizada desde tres ejes: la epistemología, la ontología y la axiología. Veamos las propuestas del autor respecto a cada uno:

- *Epistemología*: El eje epistemológico es abordado por Fuchs desde lo que él denomina “realismo dialéctico”, un análisis dialéctico relacionado con un pensamiento dinámico complejo, en el que el realismo examina las posibilidades reales entre pesimismo y optimismo. “En un análisis dialéctico, los fenómenos se analizan en términos de las dialécticas de agencia y



estructuras, discontinuidad y continuidad, uno y muchos, potencialidad y actualidad, global y local, virtual y real, optimismo y pesimismo, esencia y existencia, inmanencia y transcendencia, etc. Tales análisis asumen que el mundo no es como se nos presenta, sino que hay potencialidades que subyacen a los fenómenos sociales existentes” (Fuchs, 2009).

- *Ontología*: Lo ontológico, relacionado por Fuchs (2009) con un materialismo dinámico, establece que “la teoría crítica es materialista en el sentido de afrontar fenómenos y problemas no en términos de ideas absolutas y desarrollo social predeterminado, sino en términos de distribución de recursos y conflictos sociales”. En este sentido, se consideran elementos de análisis materialista los bienes privados, los recursos que se distribuyen, los conflictos de clase y las luchas por el poder, los procesos de explotación y las dinámicas globales de dominación.
- *Axiología*: Finalmente, el eje axiológico opta por una negación de lo negativo; al respecto, Fuchs (2009) manifiesta que “la teoría crítica no acepta las estructuras sociales existentes tal como son, no se concentra puramente en la sociedad tal como es, sino que está interesada en lo que pudiera ser y convertirse. Deconstruye ideologías que afirman que algo no puede ser cambiado y muestra potenciales contratendencias y modos de desarrollo alternativos”.

Para comprender lo anterior, Fuchs (2009) nos propone apropiarse la teoría crítica como un proyecto transdisciplinar, dotado de métodos y categorías teóricas que describan la realidad y den cuenta de un campo dialéctico contradictorio en el que la reflexión sobre lo binario (riesgos y ventajas) permite analizar los conflictos materialistas que se presentan en la realidad y las estructuras dominantes que impiden establecer una sociedad *co-operatoria* y participativa.



Otros elementos para tener en cuenta en la apropiación de las teorías críticas son el diálogo, la comunicación y la reflexividad (Flecha, 1997), lo que nos permite entablar una relación directa con la pedagogía crítica, pues esta, comprendida como un medio para intervenir en el cómo y el qué de los conocimientos y subjetividades producidas dentro de conjuntos particulares de relaciones sociales (Giroux, 2013), dinamiza y transforma las relaciones entre autoridad —conocimiento— poder. Se llama así la atención sobre formas alternativas en las que se produce el conocimiento, el poder, el deseo y la experiencia, rechazando posturas conservadoras que consideran a la pedagogía como sinónimo de enseñanza y como un elemento que nada tiene que ver con los valores, normas y poder que caracterizan a la sociedad contemporánea.

Finalmente, es propicio comprender que la pedagogía crítica no es un entramado de metodologías para “enseñar mejor”, sino que invita a los docentes a reflexionar sobre su quehacer desde “la importancia de comprender lo que realmente ocurre en las aulas y en otros contextos educativos” (Giroux, 2013, p. 15), y a comprender el conocimiento como un medio de transformación social que propicie la lucha por la justicia social y por los derechos individuales y colectivos.

Pedagogía crítica y lenguaje

Para analizar la relación entre pedagogía crítica y lenguaje hemos de tener en cuenta que el conocimiento, las prácticas sociales, la política y la moral llevan implícitas relaciones de poder que definen los valores de las sociedades contemporáneas. Es decir, debemos reconocer que los seres humanos no vivimos para ser individualizados sino para vivir en sociedad, y que el lenguaje es el medio que la configura.



Arias (2013) manifiesta que el control que ejercemos sobre el lenguaje nos permite definir sus usos y sus prácticas, ya sea para imponer versiones frente a lo real o circunscribir los límites de pensamiento, acción y dicción de grupos sociales; esto nos lleva a pensar que si la pedagogía crítica aborda el conocimiento y las prácticas de los docentes y estudiantes como relaciones sociales y valores, hemos de ser conscientes que la acción entre lenguaje y pedagogía “es una práctica moral y política que siempre se halla implícita en las relaciones de poder porque ofrece versiones y visiones particulares de la vida cívica, la comunidad, el futuro, y el modo en que podríamos construir representaciones de nosotros mismos, de los otros, y de nuestro medioambiente físico y social” (Giroux, 2013, p. 15).

Por lo anterior, la relación pedagogía crítica-lenguaje está dada por la capacidad para configurar subjetividades y generar identidades, puesto que los actores sociales que intervienen en el acto educativo (docente-estudiante) establecen relaciones dialógicas que ponen al descubierto relaciones totalizantes con el objetivo de construir de manera colectiva y cooperativa el conocimiento. Al respecto, García y Ramírez (2013) señalan que:

La pedagogía crítica tiene, por lo tanto, un enfoque que hace énfasis en el lenguaje: ante el lenguaje de la pasividad y la desesperanza la pedagogía crítica propone crear un lenguaje de la posibilidad, que fortalezca la actitud mental y pueda generar prácticas de enseñanza alternativas, capaces de confrontar los esquemas educativos tradicionales. De aquí que la pedagogía crítica se caracterice por ofrecer a los estudiantes, a la escuela y al maestro la posibilidad de tomar el pensamiento y el conocimiento como una de las armas más poderosas para el avance de su proceso de aprendizaje, desde donde se reflexiona, se examina y se asume cómo se vive cotidianamente, en relación con la sociedad, en nuestro caso, con la sociedad del mercado. (p. 226).



Otro elemento que nos permite comprender la relación pedagogía crítica-lenguaje, es el cuestionamiento al lenguaje de la instrucción, que, defendido por teorías de la reproducción, limita la participación activa, reduce el conocimiento a la aplicación de pruebas estandarizadas, perpetúa relaciones sociales desiguales y no aporta significados pertinentes al contexto sociocultural inmediato. En este sentido, proponer un lenguaje de la esperanza o de la posibilidad nos permite comprender que la pedagogía crítica propende por un dialógico que promueve la interacción entre individuos y grupos, facilita relaciones sociales participativas y gestiona prácticas liberadoras. “La pedagogía crítica, tiene, por lo tanto, la misión no solo de desarrollar un lenguaje de crítica y desmitificación, sino de crear un lenguaje de posibilidad que pueda generar prácticas de enseñanza alternativas, capaces de confrontar los esquemas dominantes, tanto dentro como fuera de la escuela” (García & Ramírez, 2013, p. 235).

Finalmente, para hacer frente a la devaluación del lenguaje social y a las necesidades creadas por el mercado, que privatizan y promueven prácticas consumistas, es pertinente comprender la pedagogía crítica y el lenguaje como una relación necesaria para dar cuenta de las consecuencias de nuestras acciones.

Hacia la construcción activa de pedagogías críticas

Freire (1987) manifiesta que el discurso de neutralidad frente a los problemas históricos, éticos y morales del mundo refleja el miedo que tienen los docentes por revelar su compromiso con luchas sociales, políticas y culturales. Esto nos lleva a comprender que el primer camino hacia la construcción de pedagogías críticas es la toma de postura. Una postura que no reproduzca ideologías conservadoras y fundamentalistas, sino que opte por el reconocimiento de la lucha social como un acto colectivo que



reivindica intereses comunes. Lo anterior requiere un ejercicio de la praxis, comprendida como la articulación entre teoría y práctica, como condición de transformación de la sociedad contemporánea.

Un segundo aspecto está dado por el ejercicio de la autonomía, la crítica y la libertad académica como elementos de navegación de las diferentes instituciones educativas (colegios, universidades). Aquí se enfatiza en que la pedagogía crítica y el lenguaje deben llevar a una reflexión crítica entre el conocimiento generado en las aulas y el aprendizaje de lo cotidiano, cuestionando los saberes relativos y reflexionando sobre la consecuencia de nuestras acciones en acontecimientos binarios como: guerra-paz, violencia-diálogo, dictadura-democracia, secuestro-libertad (Flecha, 1997).

Un tercer elemento para tener en cuenta en la construcción de pedagogías críticas es el carácter de lo público: “La expansión de la pedagogía crítica como un modo de pedagogía pública sugiere la producción de modos de conocimiento y de prácticas sociales en una variedad de sitios que no solo confirman pensamientos opuestos, disenso y trabajo cultural, sino que también ofrecen oportunidades para movilizar instancias de ira y acción colectiva” (Giroux, 2013, p. 16).

Una cuarta vía para la construcción de pedagogías críticas está orientada hacia la construcción de un proyecto de democracia radical que resista a la creciente despolitización de la ciudadanía. Dicho proyecto “ofrece un lenguaje para desafiar a la política de ajuste, y rechaza la definición de educación mediante la lógica de la privatización, la transformación en producto, el dogma religioso, y la racionalidad instrumental” (Giroux, 2013, p. 19). La pedagogía crítica, en este sentido, reconstruye y transforma los lenguajes y discursos para reevaluar el papel de los ciudadanos como sujetos-objetos del consumo



y de la enseñanza como una práctica determinada por el mercado que se reduce a formas de entrenamiento.

En quinto lugar, la construcción de pedagogías críticas debe dotar de elementos teórico-prácticos a los docentes para resistir a las tentativas de deshabilitar y debilitar su rol de formadores de estructuras gobernantes. Esto exige pensarse como intelectuales públicos, capaces de interrogar de manera crítica

... el vínculo fundamental entre lo que conocemos y de qué manera actuamos, el vínculo entre las prácticas pedagógicas y las consecuencias sociales, y la compleja relación entre autoridad y responsabilidad civil. También significa eliminar esas formas de gobierno corporativas en las escuelas públicas y la educación superior que reducen a los docentes al estatus de empleados y técnicos, y con respecto a la educación superior, a una clase subalterna de trabajadores de medio tiempo, con poco poder, pocos beneficios y excesivas cargas de enseñanza. (Giroux, 2013, p. 20).

Por último, la pedagogía crítica debe recuperar la autoridad de los docentes como intelectuales de la educación. Una autoridad que no se impone como totalitaria y dominante, sino que reconoce la enseñanza como un acto directivo, es decir, “un acto de intervención inextricablemente mediado por formas particulares de autoridad que los docentes *pueden* ofrecer a los estudiantes [...], una variedad de herramientas analíticas, tradiciones históricas diversas y un amplio espectro de conocimiento” (Giroux, 2013, p. 21). El rescate de la autoridad como posibilidad de creación de pedagogías críticas abre la posibilidad del diálogo e intercambio, haciendo frente a la pedagogía de las opiniones, las articulaciones de la experiencia no crítica y otras formas de intercambio carentes de sentido crítico (Giroux, 2013).



Referencias

- Arias, D. (2013). Lenguaje y escuela en la pedagogía crítica. *Actualidades Pedagógicas*, 61, pp. 97-111.
- Flecha, R. (1997). Los profesores como intelectuales: Hacia una formación integral de los maestros del siglo XXI. *Rev. Interuniv. Form. Profr.*, 29, pp. 67-76.
- Fuchs, C. (2009). *Teoría crítica de la información, la comunicación, los medios y la tecnología*. Disponible en: <http://glossarium.bitrum.unileon.es/Home/teoria-critica-de-la-informacion>
- García, L., y Ramírez, M. (2013). Pedagogía crítica y comunicación: una mirada sobre los jóvenes escolares. *Comunic@Red*, 1(1), pp. 217-244.
- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 17(2), pp. 13-26. Disponible en: <http://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/776>

Camino que conducen a la aventura... desde la problematización de los territorios de los jóvenes a la resignificación del saber pedagógico

Sandra Patricia Roa
Sonia Rodríguez*

Resumen

En ocasiones el currículo no reconoce a los jóvenes como sujetos de derecho, productores de cultura y conocimiento; por ello la emergencia de resignificar nuestro saber desde la problematización de sus territorios, permitiendo que ellos se narren, se nombren y asuman una postura crítica frente a las diferentes problemáticas que se plantean, y que nosotros visibilicemos prácticas que conlleven a la construcción de un camino pedagógico más humano, cuyo saber está constituido por un entramado holístico que surge de la interacción y el encuentro con el otro (estudiante, maestro y contexto).

Palabras clave: saber pedagógico, territorio de los jóvenes, categorías, resignificación, problematización.

* Docentes e investigadoras EMEF, IED Colegio Francisco de Paula Santander.



Abstract

Sometimes, curriculum does not recognize young people as legal entities, producers of culture and knowledge, this is why the emergence of re-significance our know-how from issuing their territory problems, allowing them to tell and named it assuming a critic posture and facing their different problematics. This is how it allows us to visualize practices concerning the construction of a more human pedagogic path whose knowledge is been building by an holistic framework emerged from the interaction and context.

Keywords: Pedagogic knowledge, young's territory, categories, re-signification, problematic

De la metáfora al contexto

En el ámbito pedagógico, mucho se ha dicho sobre la necesidad de que la educación se contextualice y que responda a las diferentes realidades de los treinta docentes e investigadoras del EMEF-IED Colegio Francisco de Paula Santander y de los individuos que lo habitan; ello solo es posible si entendemos que en estos espacios circulan diferentes discursos, formas de ver y aprender el mundo, algo a lo que E. B. Taylor denominó cultura en tanto es el todo complejo que incluye conocimiento, creencias, arte, moral, derecho y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de una sociedad. Aun cuando el PEI de la institución en buena parte busca tejer ese hilo conductor que reestablezca este diálogo, entre lo de afuera y lo de adentro no es claro la manera de lograr que el contexto y la escuela se permeen mutuamente. Esta reflexión responde a la emergencia de prácticas desarrolladas en ambos contextos permiten la construcción de una efectiva educación contextualizada en la que el joven sea partícipe activo.

De estos análisis emergen las categorías como otredad, alteridad, memoria, territorio, interculturalidad y poder, que permiten develar la manera como



circulan los diferentes discursos en los territorios de los jóvenes y la escuela, haciendo que se desnaturalicen ciertas prácticas que sujetan en sus formas de apropiar el mundo; el llevar a la escuela dichos discursos para analizarlos posibilita que el estudiante dibuje sus propios discursos desde lo que él mismo produce y no desde los modelos teorizados que la modernidad impone.

¿Pero cómo hacer para que los jóvenes se narren desde sus contextos y que ello aporte o impacte en la resignificación de un saber pedagógico que permita la transformación tanto de los territorios de los jóvenes como el de la escuela?

En su estudio *Estadios de la otredad en la reflexión filosófica de Luis Villoro*, Mario Ramírez (2007) afirma: "... nuestras estructuras de pensamiento y las formas de experiencia establecidas son incapaces de abrirnos el acceso al otro y más bien nos inducen a un falso reconocimiento del otro, a su negación, para él, solo un pensamiento reflexivo crítico puede permitirnos cuestionar esas formas y a la vez desbrozarnos el camino para la posibilidad de un auténtico reconocimiento del otro y para la construcción de nuevas prácticas de interrelación humana". Se trata de algo similar a lo que Villoro, Eduardo Galeano, Octavio Paz y Edward Said denominaron *otredad* y *alteridad*, que ha sido el camino que la educación media fortalecida escogió para lograr que contexto y escuela se permeen y que abrió el camino para la resignificación de nuestro saber pedagógico.

Camino hacia la aventura

Hacia el 2011 la dirección local de Antonio Nariño dio la directriz a nuestra institución Francisco de Paula Santander para estar inscrita en alguna modalidad de Educación Media Especializada (EME); para tal fin se convocó un equipo que lideró dicha propuesta y decidió que el énfasis se desarrollara en Humanidades, programa que estaría dirigido a estudiantes de ciclo V mañana y tarde en la modalidad de jornada extendida; ello implicó que los



estudiantes asistieran en contrajornada. La población atendida oscila entre 300 y 350 estudiantes, que asistirían entre dos y tres veces por semana.

Estuvimos acompañados inicialmente por la Universidad de La Sabana, con quienes se dio inicio a la creación de una malla curricular que atravesara el ejercicio pedagógico, así como la definición de los perfiles de maestros y estudiantes con quienes se planearía y ejecutaría el ejercicio, sin perder de vista la misión y visión del colegio.

En el 2013, acompañados esta vez por la Corporación Universitaria Monserrate, se rediseña el currículo a partir de núcleos temáticos y discursos que se permearan entre sí, pero aún faltaban argumentos que dieran fuerza y cohesión a los mismos y que atendieran los objetivos de este programa, por lo que se decidió explorar en palabras, categorías y verbos que permitieran la visibilización de otros contextos y “otros” saberes.

El discurso entonces dio un giro extraordinario en donde la otredad, alteridad, memoria, cultura, interculturalidad, poder, territorio, develar, visibilizar, des-sujetar, fueron palabras claves en las dinámicas, que se metaforizó en sus hilos conductores y que toma fuerza a partir de proyectos de investigación que surgen de la problematización de los territorios de los estudiantes y que permiten no solamente escuchar su voz sino que brindan un escenario en donde es posible ver y medir el impacto de la Educación Media Especializada (EME) (así llamado en ese momento el proyecto) en algo que se denominó lunada, una actividad que se realiza en noviembre y en donde los chicos realizan puestas en escena como producto de sus investigaciones. Fue a partir de estos resultados que nos planteamos la siguiente pregunta: ¿Cómo podemos resignificar el saber pedagógico desde la problematización de los territorios de los jóvenes?



Entendimos entonces que nuestras categorías deberían tener coherencia entre sí, lo que nos lleva a crear unos módulos y unos pasos entre uno y otro que permitieran decantar no solo las categorías sino que paso a paso los estudiantes realizaran sus discursos, investigaciones y montajes como evidencia del aprendizaje en cada uno de ellos.

El primer módulo se denominó El poder de la palabra, como una manera de que el joven entienda que las palabras tienen poder y que pueden crear o destruir; el segundo módulo, Vivencia de la palabra, por cuanto vivenciar una palabra, entenderla o valorarla permite construir contextos más humanos; el tercero, Enunciación de la palabra, busca que el estudiante se enuncie desde sí.

Luego llegaron la narrativa y los escenarios de vida; aquí el estudiante problematiza sus territorios y narra esos escenarios como ser discursivo, ya que después de explorar sus escenarios de vida es posible ser más consecuente como sujeto social, político o cultural, así como enunciarse como forma de vivencia del discurso (que corresponde al módulo seis, en el que se evidencian los diferentes discursos que emergen de todas las investigaciones permitiendo un ambiente de otredad y alteridad). Posteriormente encontramos el módulo en el que se realiza una socialización de los *escenarios de vida*, una puesta en escena —*lunada*— en donde los padres de familia y la comunidad tienen la oportunidad no solo de asistir a una velada artística producto de las investigaciones, sino además de enterarse de las diferentes problemáticas que circulan en los territorios que habitan sus hijos, nuestros estudiantes.

Durante este mismo año, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) realizó una convocatoria sobre saberes en la escuela, en las diferentes áreas de conocimiento, a la que nos inscribimos al área de lenguaje; en este proceso el Instituto nos acompañó en la recolección de información y evidencias y memorias de la EME, y como resultado



escribimos en conjunto un artículo denominado “El camino que construye tras la aventura”, que da cuenta de los procesos realizados en este proyecto.

Para el 2014 dejamos de ser educación media especializada para convertirnos en Educación Media Fortalecida (EMF). Así mismo, la SED nombra al Politécnico Gran Colombiano como nuevo par acompañante del proceso, quienes realizan un análisis del proceso académico que lleva a la homologación de diferentes temáticas propuestas en los módulos para condensarlas a partir de Syllabus que dan cuenta de nuevas asignaturas desde los siguientes ejes:

Eje de discurso: taller de lectoescritura, taller de redacción y taller de argumentación. Eje de medios: procesos de la comunicación, taller de diseño y taller de fotografía. Eje de expresión: cultura y sociedad, cine cultura y contracultura y taller creativo. Un eje transversal que da la apropiación de los conceptos y permite que se haga evidente la resignificación de los espacios de los jóvenes como campo de investigación (ver anexo formato Syllabus).

Las asignaturas no solamente les permitieron a los estudiantes asomarse a los primeros procesos universitarios, sino que además aportaron en la construcción del proyecto investigativo y de su proyecto de vida. Se condensa así un currículo que no solo da respuesta al objetivo inicial de la Educación Media Fortalecida (EMF) (los módulos, las asignaturas) sino también a los proyectos que dieron vida a nuestra investigación y de donde surge entonces una intención clara: resignificar el saber pedagógico a través de la problematización de los territorios de los jóvenes para lograr una contextualización de la educación en la que el estudiante sea partícipe de la construcción de su propio conocimiento.



De los territorios a la resignificación

¿Que entendemos por territorios? ¿Y por resignificación de estos? A primera vista pensamos en territorio como un espacio físico en el que habitamos y vivimos nuestras historias. Pero en realidad lo primero que debemos resignificar es esta definición, pues territorio no es solo un lugar, un límite físico, el territorio en realidad somos un tú, un yo, un nosotros, cada uno con sus diferentes formas de ver y apropiar el mundo. Según la definición de la docente Sonia Rodríguez (2013), en este reconocimiento logramos que el pensamiento crítico y la comunicación asertiva permitan a los estudiantes entenderse de una manera diferente, única, en un contexto local y hasta universal del que hacen parte. Y es aquí donde se crea la necesidad de hacer de la educación media fortalecida un espacio de encuentro de saberes no lineales y jerárquicos, sino de saberes “otros” que permiten acercar los territorios de nuestros jóvenes al aula de clase y convertirlos en un saber pedagógico que unifica el discurso, no solo de los estudiantes sino también de sus maestros.

Para entender este ejercicio, vale la pena mencionar el contexto en el que se desarrolló este proyecto. El colegio Francisco de Paula Santander, ubicado en la localidad 15-Antonio Nariño, posee un PEI llamado “Cinco dimensiones personalizantes hacia una mejor calidad de vida”, cuya misión institucional pretende dar herramientas a través de dichas dimensiones para que el estudiante pueda crear su proyecto de vida y servir como ente transformador de su contexto.

Este proceso se desarrolla a través del modelo pedagógico Enseñanza para la comprensión. En él se pretende que los estudiantes accedan al conocimiento a partir del desarrollo de habilidades de pensamiento y comunicativas, que se hagan evidentes a partir de proyectos síntesis que den cuenta del ejercicio realizado en las clases y que fueron atravesados por unas metas de comprensión, unos hilos conductores. Todo ello termina en un evento de



aprendizaje que se valida a través de unos desempeños de comprensión dados en valores numéricos y que notifican a los estudiantes, los padres y los maestros cuánto aprendieron en una escala de 1 a 5. Este sistema de evaluación permite que quienes estuvieron en promedios bajos puedan tener oportunidades de mejora a través de actividades adicionales que le permitan superar esas dificultades y, sobre todo, mejorar la nota que en últimas será la que da la promoción.

Al leer el ejercicio realizado en las aulas de clase durante el proceso académico de la básica, el grupo de maestras de la Educación Media Fortalecida EMF evidencia cómo los estudiantes no asumen su papel de elementos fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se entienden simplemente como unos receptores de conceptos que deben repetir lo que el maestro les orienta tal cual este se los da. Se hace evidente que para el grupo no hay un ejercicio en el que realmente comprendan que todos los conocimientos dados son el resultado de diferentes teóricos y que podrán ser utilizados por ellos en algún momento de sus vidas; tampoco propician entender que no es el concepto o la teoría el único saber que debe ser tenido en cuenta para su aprendizaje, que la posibilidad de involucrar sus vivencias pueden llegar a ser más significativa para ellas y que es posible generar otro tipo de aprendizajes que los lleven a entender y entenderse desde sus contextos de maneras diferentes a las que diariamente transitan en sus vidas, que no necesariamente son verdades absolutas.

Encuentro de saberes

Hemos denominado así a la metodología a través de la cual hacemos que los territorios de nuestros jóvenes se conviertan en esos saberes otros que permitieron la resignificación de nuestro saber pedagógico, ya que es un encuentro de saberes en los que ellos y nosotros compartimos y construimos



de manera conjunta el proceso de enseñanza-aprendizaje y en donde todos somos protagonistas.

Esta propuesta curricular se plasma en primera instancia en una malla curricular que se caracteriza por ser circular y formada en su interior por varios anillos que representan instancias fundamentales en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje de nuestro proyecto.

Los anillos están organizados jerárquicamente de afuera hacia adentro y atravesados de manera transversal desde dos grandes categorías: pensamiento crítico y comunicación asertiva. Cada anillo representa los saberes que permean el proceso y con los cuales se trabaja de manera permanente.

Etapas metodológicas

Primera etapa: El desarrollo de esta metodología inicia con un proceso de seminario explicativo en el que se presenta a todos los estudiantes de grado décimo las generalidades de la media fortalecida, sus propósitos y las asignaturas desde las cuales ellos tendrán la opción de elegir, según sus afinidades, la línea de profundización (anillos 2, 3 y 5).

Con los chicos de grado once se realiza el mismo seminario, pero en este se da un mayor énfasis en el eje de investigación, ya que los estudiantes inician su etapa de *narrativa en sus escenarios de vida*, en el que hacen evidente el resultado de su investigación en una puesta en escena.

Segunda etapa: En este momento del proceso los estudiantes inician su formación en el módulo básico denominado El poder de la palabra y la imagen. En él se desarrollan hilos conductores asociados con el poder de la palabra, el poder de la imagen y el poder del lenguaje artístico, que se evidencian en



el desarrollo de tres asignaturas llamadas: lectoescritura, cultura y sociedad y procesos comunicativos.

Al terminar este semestre los estudiantes inician el ejercicio de elección de profundización haciendo inscripción en el eje en el que quieren continuar.

Tercera etapa: Durante este momento del programa los estudiantes de los dos grados (10° y 11°) se integran en las asignaturas que eligieron. Los hilos conductores que se hacen evidentes en este ejercicio, la magia de la memoria, el arte de la comunicación, corresponden al módulo 2: Vivencia de la palabra, y es aquí donde los estudiantes inician el proceso de exploración de sus territorios para luego ser problematizados.

Módulo 3: Enunciación de la palabra, a través de los hilos conductores cohesión y coherencia textual, territorio-vivencia y cultura, difusión de la palabra. Todos estos hilos se hacen evidentes con asignaturas tales como: redacción y argumentación, taller de diseño y fotografía, taller creativo, cine cultura y contracultura.

Cuarta etapa: Para culminar el proceso de este programa se inicia el proceso de consolidación del proyecto de investigación en el caso de 11° y los estudiantes de 10° inician su elaboración de anteproyecto de investigación.

Módulo 4: La narrativa y sus escenarios de vida. Sus hilos conductores son: el poder narrativo, de la investigación al lenguaje artístico, la aldea global. Todo este ejercicio termina en una gran puesta en escena llamada *lunada*.

Resultado del encuentro de saberes

Este proceso específico se da desde el ejercicio de investigación que permite la transversalidad y el encuentro de saberes, que utiliza como herramienta la



investigación narrativa como una forma de diferente de encontrar un discurso propio desde la exploración de sus propios territorios.

Exploración de mi territorio. Momento en el cual los estudiantes de grado décimo eligen su grupo de trabajo, se asignan roles y establecen un compromiso de trabajo en equipo. Se crea un cuaderno de actas en el que llevarán el paso a paso de todos los encuentros de presustentaciones y, desde sus intereses, un tema que les apasiona y los caracteriza, lo describe y desde sus preconcepciones argumenta el motivo por el cual elige esta temática.

Del territorio a la problematización. En este momento los grupos presentan a la coordinación de la media una serie de argumentos que sustentan sus temáticas en el espacio conocido como *presustentación* y se realiza con ellos una serie de preguntas y ejercicios que los hace ver de diferentes maneras el tema elegido. De este conversatorio se da paso a la problematización del tema que eligen los estudiantes, y es en este momento cuando se da inicio al ejercicio de elaboración del proyecto de investigación.

Construyendo el proyecto. Durante dos espacios de seminario se realizan talleres en los que se dan pautas para la elaboración de un proyecto básico; allí los estudiantes aprenden a realizar un objetivo, una introducción, justificación y demás elementos que constituyen un proyecto. Con esta información, en la siguiente presustentación llevan propuesta de objetivo, pregunta problema y objetivos.

En cada encuentro continúan presentando los avances según lo pactado en cada uno de los conversatorios y plasmado en el libro de actas. Estos encuentros se dan cada quince días. Al finalizar grado décimo los estudiantes finalizan la propuesta escrita e inician la segunda etapa del ejercicio al iniciar su grado once, con la siguiente etapa.



Reconociendo autores y categorías. Es un ejercicio en el cual los estudiantes revisan su primer avance de autores, lo amplían con las categorías de la EMF y lo incorporan al discurso de su proyecto de investigación en colaboración de la maestra de Cultura y sociedad, quien desde sus clases direcciona y orienta el uso de las diferentes categorías. Este proceso deberá ser presentado en las *presustentaciones*.

Cómo me acerco a las herramientas de investigación. Luego de tener claro el referente teórico, los estudiantes definen cuáles serán las acciones y las herramientas investigativas que utilizarán para recolectar la información, de modo que se inicia el proceso de recolección de información y análisis.

Elección de puesta en escena. Luego de tener claro el proceso teórico y los resultados de la aplicación de herramientas investigativas, los estudiantes entran en el proceso de elección de asesor de puesta en escena, con quien llevarán a cabo el proceso.

Encuentro de saberes. Espacio en el que los grupos presentan su trabajo ante las diferentes personas, incluyendo sus padres, y reciben de ellos comentarios con los que terminan de alimentar sus proyectos de investigación. En este espacio se da el primer acercamiento de saberes, ya que no solo “profes” sino también padres y personal externo profesional en diferentes áreas hacen parte de este ejercicio.

Tercer encuentro de saberes. Es el momento en el que los chicos enseñan a otros su proyecto, resultados, conclusiones y su sustentación académica final en el espacio de la lunada, en donde aparecen sus discursos, a través de videos, danza, teatro, fotografía, poesía, entre otros.



Concluyendo sobre el proceso y sus alcances

Para todo docente es difícil comprender que los diferentes contextos en los que se movilizan los jóvenes pueden llegar a ser una oportunidad para él como orientador del aprendizaje, una herramienta más para ser usada en su didáctica que hará que sus pupilos encuentren importante y verdaderamente aplicable toda esa teoría que viene dada por desconocidos y que para ellos es tan lejana y abstracta. Es entonces cuando aparece la primera conclusión, ya que es en este espacio donde maestro y estudiante hacen un intercambio de saberes en el que el chico manifiesta qué quiere aprender y qué es lo que le interesa entender y el maestro, desde su habilidad pedagógica, muestra cómo ese universo de teorías y de libros se hacen realidad en estos espacios, que pueden ser aprovechados para un efectivo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como segunda conclusión de este proceso que se ha desarrollado a lo largo de cinco años, está la realidad de cómo el territorio es dibujado y desdibujado para los jóvenes de tantas maneras que hasta el suyo propio no es claro. Es entonces cuando el maestro puede ofrecer múltiples opciones a los estudiantes, y el tomar una decisión hará que ellos inicien también una resignificación de lo que son y su papel en el mundo y su entorno inmediato. Así, aprendiendo del otro y de sus saberes, construye una nueva forma de aprendizaje en la que alteridad y otredad complementan la existencia de su territorio y le dan un significado diferente y relevante para sí mismo.

El poder de la palabra, su vivencia, su enunciación, hacen entender a las dos partes del proceso que se puede construir un discurso en el que cada quién pone sobre la mesa varios saberes, teóricos o no, que se convierten al final en saberes “otros” en los que nadie es protagonista, en un escenario en el que no hay un saber con más valor que el otro. Así, enseñar y aprender se permean entre sí no importa la dirección en que se dé.



Referencias

- Ramírez, E. T. (2007). Estadios de la otredad en la reflexión filosófica de Luis Villoro. *Diánoia*, 52(58). Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-24502007000100007

Didácticas críticas y enseñanza de medios de comunicación en el área de informática y tecnología

David Ricardo Martínez Durán*

Resumen

La educación en Informática y Tecnología (I y T) para espacios formales de educación está atravesando un momento crucial debido a las coyunturas políticas en educación y al advenimiento de nuevos y mejores usos de las TIC para promover la alfabetización en ellas; este momento debe ser asumido por los profesores de manera compartida y articulando las todas las áreas del conocimiento. El área I y T no es excluyente de las demás, por el contrario, es transversal y articuladora. En este ejercicio pedagógico se propone el área de I y T como eje articulador por medio de la implementación de didácticas críticas en la acción comunicativa y la creación colectiva en una narrativa transmedia creada por los estudiantes de la IED Ismael Perdomo de la localidad Ciudad Bolívar en Bogotá.

Palabras clave: tecnologías emergentes, realidad aumentada, pedagogías críticas, educación en tecnología, informática, Pokémon.

* Candidato a magister en Comunicación y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, licenciado en Diseño Tecnológico, Universidad Pedagógica Nacional.



Abstract

Education in Information Technology and Technology (I and T) for formal education spaces is going through a crucial moment due to the political conjunctures in education and the advent of new and better uses of TIC to promote literacy in them, must be assumed by teachers in a shared way and articulating all areas of knowledge. The area (I and T) is not exclusive of the others, on the contrary it is transversal and articulating. In this pedagogical exercise, the I and T area is proposed as an articulating axis through the implementation of critical didactics in communicative action and collective creation in a Transmedia Narrative created by IED students Ismael Perdomo from Ciudad Bolívar in Bogotá.

Keywords: emerging technologies, augmented reality, critical pedagogies, technology education, informatics, Pokémon.

La comunicación, un factor que no se tiene muy en cuenta para el área de tecnología e informática

La educación en Informática y Tecnología (I y T) se hace presente como fundamental y obligatoria a partir del año 1994 en Colombia, con lo que se logró una transformación en las instituciones educativas formales, públicas y privadas, quienes deben garantizar los espacios académicos y físicos para el desarrollo dos asignaturas que se diferencian entre sí: informática y tecnología. La primera se encargará del acceso, uso y manejo de la información y la segunda del acto cognitivo y pragmático de generar soluciones a problemas y necesidades del contexto próximo por medio de la creación, invención o reinención de artefactos, procesos y sistemas. Sin embargo, a lo largo de estos veintidós años, el crecimiento, definición y posicionamiento del área sigue y seguirá siendo un proceso de renovación permanente debido a las transformaciones y coyunturas políticas que se dan de forma global y que afectan de manera significativa a nuestro país, de manera que en



cada periodo de Plan Nacional de Desarrollo se publican documentos para orientar los contenidos y modelos pedagógicos en cuanto a la educación en tecnología se refiere; para 2005, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2008) propone la *Guía 30. Ser competente en tecnología, ¿una necesidad para el desarrollo!*, vigente aún, en donde se dejan algunos conceptos claros en torno a la educación en tecnología y su propósito fundamental:

Queremos que la distancia entre el conocimiento tecnológico y la vida cotidiana sea menor y que la educación contribuya a promover la competitividad y productividad [...] Colombia debe desarrollar estrategias transversales para eliminar las barreras y favorecer la competitividad, y la educación en tecnología, sin duda es uno de los recursos más importantes para promover la cultura del presente y del futuro, para construir y transformar conocimiento y para insertar a nuestro país en una sociedad globalizada. (p. 5).

Queda en claro que la intención de este documento es plantear la formación de personas en tecnología para el aprender a “hacer”, mas no a crear y reflexionar, dejando a la tecnología e informática como un área meramente instrumental. Nos centraremos en el enfoque de Tecnología e Informática, ya que es allí donde reside la posibilidad de atender las TIC y la comunicación, aunque el documento no se limita al manejo, acceso y uso de la información, sino que habla de posibilidades como la simulación, el diseño asistido, la manufactura, y el trabajo colaborativo, si bien poco se contempla la comunicación. Por otro lado, Buckingham (2008) menciona una de las problemáticas para que la alfabetización digital se haga de manera adecuada, y se trata de la falta de cuestionamiento crítico: “en la práctica, sin embargo, pocos profesores de las TIC se interesan por las cuestiones críticas que desempeñan un lugar central en la educación para los medios [...]. En este sentido, podría considerarse que la educación para los medios proporciona el tipo de marco crítico y conceptual que la TIC, en cuanto asignatura especializada, no brinda en la actualidad” (pp. 189, 191).



Así pues, en este documento se pretende plantear un modelo didáctico alternativo para la enseñanza de la I y T que pueda responder a ejercicios de comunicación, generando la posibilidad de pensamiento crítico, discernimiento, proposición y comprensión de que este campo no es meramente instrumental.

Didácticas críticas como posibilidad para la enseñanza de la Tecnología y la Informática

Como en todas unidades didácticas, se pregunta por el “qué”, “con qué”, “para qué” y el “cómo” enseñar; en este caso, estas preguntas tienen por objeto la apropiación, el discernimiento, la proposición de temas que afectan los aspectos culturales, políticos y económicos de parte de los estudiantes hacia el contexto próximo donde ellos habitan y desarrollan su vida. Piedad Ortega, educadora colombiana de la Universidad Pedagógica Nacional, afirma que “... es la configuración de prácticas textuales y visuales que pretenden abordar los procesos mediante los cuales la gente se entiende a sí misma y comprende los modos en que afronta a los demás y su entorno. Reconoce que las presentaciones simbólicas que tienen lugar en las diferentes esferas de producción cultural dentro de la sociedad ponen en manifiesto relaciones de poder cuestionadas y desiguales” (Ortega *et al.*, 2008, p. 35).

Para poder iniciar este ejercicio pedagógico, primero se debe advertir por qué es importante entrar en el uso de estas didácticas críticas, identificando cuatro fenómenos sociales que se presentan en la sociedad y que demandan con urgencia la atención de los estudiantes y profesores para configurarlas: tecnocracia como forma de control político, totalitarismo como forma de organización, irracionalidad arbitraria y violencia como forma de forma de disuasión, como lo mencionarían los profesores de la Universidad de Antioquia José García y Fredy Duarte (2012).



En el caso de la enseñanza de la I y T se podría adaptar contenidos que puedan cumplir con este objetivo haciendo uso de la comunicación. En informática, aparte del uso y acceso a la información, también se podría entrar en un proceso de creación colectiva junto con los estudiantes en diferentes posibilidades multimedia como el audio, edición de imagen, creación de productos textuales, páginas web, herramientas web 2.0, simulación, diseño 3D, videojuegos, entre otros, pasando así de un trabajo hipermedia a uno transmedia.

Narrativas transmedia

Las narrativas transmedia son productos comunicativos que cuentan una historia a través de diferentes posibilidades multimedia como las que se mencionaban anteriormente. Podremos contar con ejemplos claros que día a día se siguen transformando y hacen de la historia una fuente inagotable de ideas que hasta los consumidores y fanáticos pueden crear y modificar (prosumidores), como el caso de Batman, Harry Potter, Star Wars, Pokémon, etcétera. Como resumiría Carlos Scolari (2013): “en pocas palabras: las NT son una particular forma narrativa a través de diferentes sistemas de significación (verbal, icónico, audiovisual, interactivo, etc.) y medios (cine, comic, televisión, videojuegos, teatro, etc.). Las NT no son simplemente una adaptación de un lenguaje a otro: las historia que cuenta el cómic no es la misma que aparece en la pantalla de cine o en la micro superficie del dispositivo móvil” (p. 24).

Se ha escogido entonces la narrativa transmedia como ejercicio comunicativo para el uso y la implementación de las didácticas críticas en la enseñanza de la Informática y Tecnología por medio de una versión colaborativa de Pokémon Go versión Latinoamericana, propia y raizal.



¿Pokémon Go criollo?

La idea de un “Pokémon Go criollo” se da debido al acrecentado fenómeno de consumo y distribución del juego y aplicación para celulares Android y IOS creado por la compañía Niantic, en donde se combinan herramientas de realidad aumentada, GPS y juegos de rol y se realiza una aproximación a la historia original de Pokémon. Próxima a sus treinta años, esta se convierte quizás en una de las famosas producciones transmedia que ha generado consumos mayores a los de otras aplicaciones para celulares como Tinder. Basados en esta narrativa transmedia y a sabiendas de que en el área de I y T se puede trabajar con diferentes productos que, articulados, la pueden contar y recrear, se propone realizar una extensión de esta historia hacia un contexto próximo y cercano en ejercicios de didácticas críticas para generar subjetividades que lleven a los estudiantes a plantearse en su contexto, haciéndolos apropiarse, discernir y proponer alrededor del fenómeno social que ha suscitado el juego.

Pokémon Go criollo y las didácticas críticas

Antes de entrar a definir qué didácticas críticas se van a trabajar en conjunto con los estudiantes, es importante tener claro el concepto de mediaciones como lo explica Jesús Martín Barbero (1987): “las mediaciones no deben ser entendidas como un mero producto que tienen las personas con los medios de comunicación sino como un proceso de tránsito de culturas populares a las culturas de masas por una vía clara que es la comunicación de las masas” (p. 190). Se trata pues de un proceso de resistencia y memoria de las poblaciones frente a la comunicación de masas que quieren los medios hegemónicos; además, Barbero propone un mapa nocturno en el que describe tres pasos fundamentales en las mediaciones (es nocturno porque se mantiene oscuro para muchos): *proceso de producción, recepción y resignificación*. Dicho así, quedan las inquietudes acerca de cómo llevar a cabo una implementación de



las didácticas críticas en escenarios escolares formales con la implementación de una narrativa transmedia aplicando los tres pasos del mapa nocturno expuesto por Barbero, que no es una guía para seguir rigurosamente, pero que sí devela oportunidades para trabajar las posibilidades de sobreponer las dinámicas populares y culturales de un sector por encima de las que nos ofrece la comunicación masiva.

Proceso de producción

Es ese momento en que una comunidad se percata de la necesidad de hacer perceptibles las necesidades y sentimientos, por supuesto haciendo énfasis en el rescate de la cultura propia que se desarrolla en el momento y en la memoria. Para esta fase del mapa nocturno se hará uso de la didáctica crítica *problematizar el presente*, para que los estudiantes encuentren aspectos que impiden el uso o que resultan siendo un problema para la sociedad. En el caso de la narrativa transmedia Pokémon Go original y sus diferentes productos, como series de anime y videojuegos, se logra identificar una serie de problemas y se discute cómo afectan el contexto propio. Surge entonces la necesidad de crear una historia propia, latinoamericana, en donde se trate de remediar los problemas encontrados, una historia para poder contar y atravesar las posibilidades multimedia.

Recepción

Si un producto comunicativo recoge sentires, pensares, proyecciones, dinámicas y necesidades de una población se podría decir que es cultural, y si este producto puede además llegar a una gran parte de la población y hacer que ella se identifique con este, entonces habrá una buena recepción. Para este momento se usará una didáctica crítica denominada *pensarse históricamente*, en donde los estudiantes logran identificar qué criaturas utilizarán en el desarrollo de esta narrativa transmedia a través de una



contextualización histórica y logran comprender la importancia de cada una de las diferentes culturas prehispánicas de Latinoamérica, que son escogidas para rescatar la memoria.

Pokémon Go criollo y los contenidos para la asignatura Informática

El ejercicio se realizará con estudiantes de ciclos III y IV de la IED Ismael Perdomo, dadas las temáticas que se están tratando en la asignatura de informática y por los resultados e inquietudes que muestran ellos en el desarrollo de la misma. Así, los contenidos que atravesará la narrativa transmedia serán los siguientes: diagramación, creación de historias dibujadas y vídeos; también se acudirá a la ayuda de edición y producción de vídeos para documentar el avance y desarrollar la parte de problematización del presente, desarrollo de juego 2D tipo rol, desarrollo de simulaciones en 3D y realidad aumentada.

Así, este proyecto de narrativa transmedia se plantea como alternativa de enseñanza en Tecnología e Informática en el uso de diferentes programas y aplicaciones gratuitas y libres para generar pensamientos propios, rescatar la memoria y adquirir un pensamiento contextualizado y próximo de sus realidades y coyunturas propias en la subjetividad propia y permanente.

Referencias

- Barbero. J. M. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- García, J., y Duarte F. (2012). Pedagogía crítica y enseñanza problémica: una propuesta didáctica de formación política. *Unipluriversidad*, 12(1), 73-85.



Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2008). *Ser competentes en tecnología: ¡una necesidad para el desarrollo!*. Bogotá: MEN. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-160915_archivo_pdf.pdf

Ortega, P. et al. (2008). *Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia, cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.

El diario de escritura: mediación para la reflexión pedagógica

Marcela Teresa Peña León*

Resumen

Es evidente que, aunque algunos maestros enseñan a leer y escribir, se olvidan de fortalecer sus propias competencias como parte esencial de su formación personal y profesional. Desde este punto de vista, sus capacidades frente a la producción escrita se limitan a cumplir con una tarea, pero en pocas ocasiones lo perciben como un complemento del ejercicio docente. Hacerse conscientes de la fuerza de la escritura como herramienta poderosa para dar a conocer nuestros propios discursos es un reto al cual se debe atender para fortalecer la reflexión pedagógica. Se propone el diario de escritura como mediación para dinamizar la producción escrita de los maestros, sus procesos frente a la lectura y el discurso oral, dentro de los espacios de clase y los procesos de investigación que conducen a la reflexión pedagógica. Desde aquí, la escritura cobra sentido y se proyecta para favorecer la reflexión de su propia acción profesional y de esta manera cualificar las prácticas en el aula.

Palabras clave: escritura, reflexión pedagógica, lectura, diario de escritura, práctica docente, enseñanza.

* Candidata a doctora en Educación, Universidad de Granada (España). Licenciada en Educación Básica, Universidad Javeriana; especialista en Pedagogía de la Lengua Escrita, Universidad Santo Tomás; magister en Educación, énfasis en Lectura y Escritura, Universidad Javeriana; diplomada en Docencia Universitaria, UNIMINUTO; se ha desempeñado como docente en la Fundación Universitaria Monserrate, la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central y en la Corporación Universitaria Minuto de Dios. marcelatere03@gmail.com



Abstract

It is evident, that although some teachers teach to read and write, they forget to foster their own competences as essential part of their personal and professional performance. Since this point of view, their skills in front of the written production are limited to accomplish with a task, but rarely they perceive it as complement of the teaching process. Being aware of the force of the writing as powerful tool to make known our own discourses is a challenge that have to be attended to strengthen the pedagogical reflection. It is proposed the “Written Diary” as a way for revitalizing the written production from the teachers, their processes in front of reading and the oral speech, inside the class spaces and the research processes that lead to pedagogical reflection. Since here, the writing makes sense and projects itself for favoring the reflection of their own professional action and in this way to qualify the classroom practices.

Keywords: writing, pedagogical reflection, reading, written diary, teaching practice, teaching

Introducción

En los últimos años ha cobrado fuerza la importancia que se le ha dado en el ámbito universitario a las competencias de escritura, lectura y oralidad. Al parecer, se acabó el mito de dejarlas solo en manos de los docentes que enseñan en primaria y bachillerato, pues se tienen en cuenta como ejes transversales y han pasado a ser reconocidas como vitales dentro de los procesos de formación de los estudiantes universitarios y aquellos que llegan a los posgrados.

Esta propuesta se origina a partir de la experiencia desde el diario de escritura como mediación para la reflexión pedagógica; se pretende que los docentes apropien herramientas, sustentos teóricos y didácticas que les permitan cualificar sus prácticas personales y profesionales relacionadas con la escritura y de esta manera transformar el aula al momento de enseñar. Participan en



ella estudiantes de la Especialización en Procesos Lecto-Escriturales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, desde donde se pretende que el docente y el profesional en formación, contribuya a la proyección social desde el modelo praxeológico.

La escritura como práctica de la reflexión docente

La escritura es un tema que siempre estará rondando los espacios de la educación, y más cuando se trata de reflexionar o indagar a partir de la práctica de los docentes y su relación con la enseñanza que se imparte a los estudiantes desde preescolar hasta la universidad. Esta es una competencia que no se desarrolla por sí sola; Jurado (1996) afirma que leer es ya una forma de escritura y escribir es por su parte leer. El ejercicio de escritura deja en evidencia que quien escribe lo hace porque se ha encontrado en su vida con valiosas lecturas, “leer buenos escritores y acompañar las lecturas con ejercicios escritos: he ahí el molde del futuro escritor. Las buenas lecturas solidifican el estilo” (p. 103). Desde aquí, la escritura se convierte en una herramienta que desde su proceso de aprendizaje no tiene fin, y de igual manera ocurre con su enseñanza. Surge así la preocupación por parte de los maestros que buscan en sus estudios universitarios mejorar sus procesos y de esta manera cualificar sus prácticas en el aula.

De otra parte, es necesario reconocer el papel que ha jugado la escritura a lo largo de los años y considerarla como un lenguaje que permite al hombre comunicarse a partir de la adquisición de unos códigos que lo han llevado a expresar ideas que posteriormente otros van a leer, comprender e interpretar. Así, el poder de la escritura permite que el pensamiento del hombre siga transformándose.

Para reconocer el valor de la escritura, Ong (2004) propone que sin ella el hombre no pensaría como lo hace hoy día, y no solamente cuando llega el



momento de sentarse a escribir, también cuando requiere expresarse en forma oral. Desde este punto de vista, la escritura reestructura la conciencia, y ser conscientes de este proceso es vital para mejorar los procesos de producción escrita; es un trabajo complejo donde cada individuo va a requerir de sus funciones cognitivas, ya que cada uno se apropia de estos procesos de manera diferente y las mediaciones que haya tenido juegan un papel primordial a la hora de llevar estas competencias a la práctica.

De igual manera, Luria (1984) propone el lenguaje de lo escrito como una herramienta de los procesos de pensamiento, donde se tienen en cuenta operaciones conscientes con categorías verbales que permiten volver a lo ya escrito y garantizar el control consciente sobre las operaciones que se realizan. Todo esto hace del lenguaje escrito un poderoso instrumento para precisar y elaborar el proceso de pensamiento. De esta manera, la escritura es un instrumento psicológico, permite que se transformen de manera cualitativa los modos de pensar y los procesos cognitivos de cada persona. Desde aquí hago referencia a cómo la producción escrita conduce al ser humano a plasmar sus ideas y en esta medida generar nuevo conocimiento y establecer nuevas formas de pensamiento. La escritura, por lo tanto, puede ser modificada cuantas veces se crea necesario, es un proceso inacabado que permite volver sobre lo que ya se ha escrito, que da paso a la expresión de sentimientos y por lo tanto permite que se desarrollen procesos como la percepción, la memorización y la atención, funciones que son esenciales al momento de escribir.

Pasando a otro plano, considero pertinente lo que propone Lerner (2001) para formar a los estudiantes como practicantes de la cultura escrita; para lograrlo hay que darse a la tarea de considerar nuevamente el objetivo de enseñar y tener presentes a la lectura y la escritura como prácticas sociales. Lo necesario es lograr que en la escuela se formen escritores que produzcan sus propios textos y den a conocer sus ideas, que se logre informar sobre



diversos acontecimientos, hacer de la escuela una comunidad de escritores para incitar a sus lectores a emprender acciones que consideren valiosas, donde puedan expresar sentimientos, defender sus puntos de vista y compartir buenas producciones escritas.

Lo ideal y necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir. Lerner (2001) señala que cuando la escuela protege el sentido que tienen la lectura y la escritura como prácticas sociales, los estudiantes las puedan apropiarse y comienzan así a ser parte del mundo de los lectores y escritores para ser ciudadanos de la cultura escrita, productores de lengua escrita conscientes de la importancia que tiene el transmitir un mensaje desde diferentes situaciones sociales. Por tanto, la escritura debe convertirse en un objeto de enseñanza más que un objeto de evaluación, pues si se lleva a la práctica es un instrumento de reflexión que permite organizar los conocimientos.

Desde otro punto de vista, Vásquez (2010) propone que la escritura es más que mejorar la redacción, que, aunque hace parte de una de sus etapas, no es lo fundamental; es un proceso más complejo que la lectura, ya que en él participan ideas y procesos de pensamiento complejos; es un proceso cognitivo que compromete a la educación superior y por lo tanto es tarea no solo de la enseñanza, sino de la investigación, dar paso al descubrimiento de los problemas de aprendizaje, de convivencia, de desarrollo humano, los cuales dependen de la lectura y la escritura y desde luego de la forma como los maestros la enseñan. La escritura debe convertirse en un elemento serio, no solo para los estudiantes de educación superior, sino para los maestros,



quienes deben apuntar a que la práctica docente sea algo más que un oficio de oralidad en el que lo que se produce es la réplica de las voces de otros.

Unido a lo anterior, Cassany (1996) deja ver que escribir significa algo más que identificar las letras del abecedario, juntarlas y plasmarlas en un documento. Se trata entonces, de tener capacidad para expresar la información de forma coherente y precisa, para que esta sea entendida por otras personas; además, quien se dedica al oficio de escribir debe tener en cuenta los tres procesos mentales de escritura: *planificar, redactar y examinar*.

En primer lugar, en cuanto a planificar la escritura, se pretende que los escritores se formen una representación mental acerca de la información que va a tener su texto; son representaciones abstractas que no implican el desarrollo total de un esquema. A través de estas se han de tener en cuenta tres subprocesos: *generar ideas, organizarlas y formular objetivos*.

El subproceso generar ideas permite buscar información de la memoria a largo plazo; se acude a una información en la manera en que esta fue comprendida y almacenada o también pueden darse ideas sueltas. Se trata de evocar y reconstruir lo que se tiene en el saber de cada uno, es avanzar en la producción escrita del tipo de texto que se quiera escribir, es una etapa esencial en el proceso de aquellos que no tienen la costumbre de sentarse a escribir.

Organizar ideas es otro subproceso que admite la estructuración de la información de acuerdo con la intención de lo que se desea comunicar: se crean nuevas ideas, se pueden llenar vacíos y crear nuevos conceptos. Desde aquí se desarrollan y elaboran las características textuales del escrito, el autor discrimina ideas principales de las secundarias, asigna el orden en que deben aparecer en su producción y se encarga de darle coherencia al texto, además



de la elaboración de planes y la adecuación a las características del público al cual va dirigido para que sea comprendido e interpretado. Serafini (1994) compara este proceso con la preparación de un pastel, sugiere tener primero los ingredientes necesarios y verificar que así sea. Para el ejercicio de escritura se debe contar con la receta, y de esta manera la estructura del texto se va creando poco a poco, mientras se trabaja en él. De esta manera, el ejercicio de escritura es de cuidado y requiere detenerse en la minucia, los ingredientes deben ser los que se necesitan para el tipo de texto seleccionado, además de tener concentración.

El tercer subproceso relacionado con la formulación de objetivos atiende a la elaboración de aquellos que dirigirán el proceso de composición: algunos pueden estar relacionados con el procedimiento que va a tener en cuenta el escritor. Este paso apoya la intención comunicativa del escritor, permite la creatividad al momento de componer un texto, además de tener claridad frente a lo que se quiere y hasta dónde se pretende llegar, ubica al escritor frente a los propósitos que tenga.

En segundo lugar, llega el momento para redactar la escritura, y aquí se da la transformación de las ideas. Cassany (2011) sugiere que se tenga un lenguaje visible que sea de fácil comprensión para quien lo vaya a leer; es el momento en que el escritor debe trabajar con habilidad para ser entendido por los demás. Lo que se quiere es que quien escribe llegue a expresar, traducir y transformar las representaciones abstractas en una sola secuencia lineal de lenguaje escrito.

En tercer lugar se da paso a examinar lo escrito; es cuando el autor del texto se da a la tarea de releer todo lo que ha planificado y escrito con anterioridad, revisa las ideas y frases que ha expresado, además de los planes y objetivos que elaboró mentalmente. Esto le va a permitir modificar lo que ya tenía



planeado y generar nuevas ideas, pero también puede llevarlo a realizar una evaluación o revisión total del texto. Aquí se tienen en cuenta dos subprocesos: *la evaluación y la revisión*. A través de la *evaluación*, quien escribe valora su producción escrita, verifica si esta responde con lo que había pensado y las necesidades de la audiencia. En cuanto a la *revisión*, puede modificar aspectos que considere de lo ya escrito. Cassany (1996) establece que así se mejora la calidad del texto y a partir de más de una revisión se verifica simulando el papel de lector y se identifican las necesidades del público.

El diario escritural como propuesta de mediación

El diario de escritura, que se convirtió en la mediación de la reflexión y práctica docente, aparece en esta experiencia como parte del proceso académico llevado a cabo a través de diversas asignaturas en la Especialización de Procesos Lecto-Escriturales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Se ofrece a los maestros y profesionales de otras áreas herramientas para cualificar sus procesos de escritura, lectura y oralidad, apoyo de sus prácticas en el aula con un sentido de proyección social desde el modelo praxeológico que propone Juliao (2011) retomando el método propuesto por Cardijn y el cual ha sido adoptado por UNIMINUTO. Un modelo que implica una reflexión crítica desde el quehacer y la experiencia, a partir de cuatro etapas: (1) *ver*, donde el profesional recoge, analiza y sintetiza la información sobre su práctica profesional, comprende el problema y se sensibiliza frente a él; (2) *juzgar*, es una etapa hermenéutica donde el profesional aborda el problema desde la teoría con el fin de comprender la práctica, interpretarla y comprometerse con ella; (3) *actuar*, es el momento de la práctica, el profesional tiene en cuenta herramientas que mejorarán su trabajo, se espera un cambio, una transformación en la práctica; y (4) *devolución creativa*, el profesional recoge y reflexiona sobre los aprendizajes adquiridos a lo largo de todo el proceso.



Uno de los propósitos de esta experiencia fue convocar a los maestros a escribir a partir de un ejercicio de autobiografía (Vásquez, 2010) en el que cada educador se reconociera desde las marcas o los secretos hilos que lo llevaron a ser maestro hasta la escritura continua en los diarios de campo o en los registros de clase, para tratar de hacer inteligible la tarea cotidiana de enseñar tan repleta de improvisaciones como de azarosos resultados.

Por lo tanto, fue necesario partir desde el autorreconocimiento, y los estudiantes en formación se dieron a la tarea de indagar, escudriñar y buscar en su historia de vida todo aquello que fuera indicio de escritura, lectura y oralidad. Era valioso descubrir cómo había germinado la semilla de ser docente y, sobre todo, descubrir la vena que hoy los tiene en las aulas enseñando a leer y escribir. En este proceso, doloroso para algunos y de felicidad para otros, se dieron pasos esenciales que a su vez permitirían al grupo de maestros comenzar a soltar la pluma de manera libre y alcanzar así un estilo propio.

Desde lo anterior, fueron muchas las voces que comenzaron a ser escuchadas a partir de la lectura de sus producciones escritas, no solo en el diario de escritura; esto permitió a los estudiantes vivir procesos de catarsis. Además, se encontraron con fortalezas y falencias de su propia escritura, marcas que se ven reflejadas en sus prácticas. Considero que esto último fue lo que más impactó a los profesionales; ¿cómo era posible que docentes que se dedican a la enseñanza de la escritura se encontraran ahora con dificultades al momento de escribir?

La inquietud que traían por encontrar herramientas que les permitieran seguir enseñando, los condujo a mirarse primero a sí mismos, mejorar su escritura, su lectura, su discurso y desde aquí trascender a la transformación de sus prácticas en el aula.



De otra parte, se elaboraron diarios de campo, y esto permitió a los docentes fortalecer la escritura desde la investigación (Vásquez, 2010); escribir sobre la práctica permitirá que el docente la relacione con su profesión y logre una reflexión más precisa y auténtica. Porlán (2000) encuentra en el diario de campo un recurso metodológico, pues cuando se elabora y se escribe en él con frecuencia se da a conocer el punto de vista del autor frente a los procesos más significativos, es una guía para la reflexión sobre la práctica.

A partir de lo anterior, comprendí entonces que en las aulas se enseña a escribir, pero el ejercicio no es llevado a la práctica por algunos docentes, quienes se limitan a hacerlo por cumplir. Se llenan formatos, se hacen planeaciones, se escriben notas en los cuadernos y en los observadores de los estudiantes, pero de manera mecánica, repetitiva. La reflexión planteaba un nuevo reto, era necesario hacer un alto en el camino para descubrirse como investigadores de lo que sucede en las aulas cuando se enseña a leer, escribir y dar discursos orales, y la mejor manera de sistematizar esta reflexión es a partir de la escritura.

La estrategia de recuperar la vida e identificar sus marcas desde la familia y la escuela en torno a la escritura y la lectura permitió a los docentes reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza en las aulas de clase y el papel que debe jugar la familia como apoyo de este proceso. Existe desconocimiento frente a las propuestas de enseñanza de la escritura y la lectura a partir de escritores que investigan sobre estos procesos para mejorar la enseñanza, de modo que se reconoce que es el momento de aprender nuevos conceptos y generar otros más sólidos para transformarlos en el aula.

La retroalimentación de los escritos a través de las rúbricas de evaluación permitió a los docentes mejorar sus producciones escritas y reparar en aquellos aspectos que consideraran pertinentes para hacer ajustes y aprender



algo nuevo. Se vivía un proceso de reconstrucción y revisión de textos con el ánimo de perseverar en la escritura, se aprendió a valorar los borradores, a ver sus tachones como parte del proceso y no como un error.

En síntesis, el diario de escritura es un instrumento que contribuye a la formación y reflexión pedagógica de los docentes, ya que permite que se fortalezcan procesos de interpretación, de análisis, se establezcan hipótesis y en ocasiones se propicien respuestas. Permite la constante interrogación a las diferentes situaciones que se encuentran en el ámbito educativo y para esto es necesario acudir a la disciplina, la observación y fijar la mirada en una temática o situación problema que se quiera profundizar. La actividad de producción escrita a partir del diario de escritura permite que se vuelva sobre lo ya dicho y se profundice nuevamente, se construya el nuevo saber y por lo tanto se contribuya a la transformación del pensamiento. Ya que este proceso de la escritura es inacabado, seguramente seguirán apareciendo nuevos retos, incertidumbres frente a lo pedagógico y la didáctica; lo importante es que aprovechando los medios digitales el diario de escritura permanezca en la práctica pedagógica.

Referencias

- Cassany, D. (1996). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2011). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Juliao, C. (2011). *El enfoque praxeológico*. Bogotá: Imagen Imagen Gráfica.
- Jurado, F. (1996). Escritura e investigación. En: Jurado, F. *Los procesos de la escritura* (p. 103 y ss.). Bogotá: Magisterio.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Luria A. R. (1984). *Consciencia y lenguaje*. Madrid: Visor. Ong, W. (2004). *Oralidad y escritura*. Tecnologías de la palabra. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.



Ong, W. (2004). *Oralidad y escritura*. Tecnologías de la palabra. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Porlán, R. (2000). *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Diada.

Serafini, M. T. (1994). *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.

Vásquez, F. (2010). *Educación con maestría*. Bogotá: CMYK Diseño e Impresos Ltda.

Leo y escribo en familia

Caterin Andrea Alba Oliveros*

Resumen

Este trabajo de investigación busca transformar los momentos de lectura y escritura en los niños con la intervención de los padres de familia. Algunos niños y jóvenes afrontan estos procesos lectores con vacíos, en los colegios realizan actividades de lectoescritura, pero no a todos les gusta y los padres de familia solo se preguntan por qué pero no tienen interés por afrontar esta realidad. Por eso quiero aportar algunas actividades a padres de familia para realizar el acercamiento a la lectura y escritura con sus hijos compartiendo tiempo para enriquecer el aprendizaje. Es necesario mostrar a los padres familia que gran parte de la enseñanza de sus hijos depende de ellos, en los colegios los docentes guían el conocimiento, pero es en casa donde se debe reforzar teniendo técnicas, espacios y hábitos para hacer efectivo el aprendizaje, evidenciar el resultado en el acompañamiento de las actividades realizadas y lograr así el gusto por la lectura y escritura. Es así como se demuestra que trabajando de la mano con sus hijos se puede asegurar un mejor desempeño en las aulas y se logra la transformación de la lectura y escritura en los hogares, colegio y vida personal. El acompañamiento escolar debe ser un proceso en el cual los niños y jóvenes estén en un ambiente confortable, y el

* Conciliadora Escolar de la Cámara de Comercio de Bogotá. Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad del Tolima. Actualmente estudiante de la Especialización en Procesos Lecto-Escriturales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Inicié mi trabajo en la Cámara de Comercio de Bogotá en el 2009 como monitora de campo, brindando apoyo a los consultores del programa de Convivencia Estudiantil Hermes. En el 2012 trabajé en el Hogar Infantil Marcelino Pan y Vino del ICBF, como docente de los niveles de bebés, párvulos y caminadores. Del 2013 a la fecha me vinculo nuevamente en la Cámara de Comercio de Bogotá como consultora de programa de Convivencia Estudiantil Hermes, el cual es dirigido a los colegios públicos de Bogotá y algunos municipios. catealbao@gmail.com



padre de familia no debe sentirse afligido por este tipo de actividades, siempre y cuando mantenga los elementos y espacios para las mismas, teniendo en cuenta las necesidades de sus hijos y que la relación de las partes se base en el respeto.

Palabras claves: familia, acompañamiento, lectura, escritura, roles, hábito, casa.

Abstract

This research is focus on transforming the reading and writing time with their parents Intervention. Some children and teenagers go through the reading and writing process within any idea about it. They do different exercises at school but not all of the student's stud like and parents wonder why? Without doing anything about it. That's why I want to talk about some activities children that parents can do to share the reading and the writing time with their children. It is necessary to show parents that part of children's knowledge depends of them. At school teachers help students but it's at home where the spaces, techniques and habits need to be reinforced. in that way students are going to get closer to the reading and writing habits. If parents work side by side with children, they are going to show the improvement at school. The guidance it should be a process where the children and teenagers feel comfortable their surrounds should be comfortable as well. The parent's Attitude should be the best too when it comes about doing activities, they need to have elements, spaces depending the kid's needs and that the relation is based on respectful.

Keywords: family guidance, reading, writing, roles, habits, home.

Leo y escribo en familia es un trabajo enfocado a los niños y niñas para mejorar y transformar las prácticas y momentos de lectura y escritura en los hogares con la intervención de los padres de familia.



Esta investigación busca resaltar en los niños que lo que producen es válido. Ellos leen todo lo que se encuentra a su alcance, objetos, personas, videos, música, libros, arte, entre otros; tienen una habilidad para la imaginación y así mismo una forma de contar sus experiencias, y solo requieren de los diferentes espacios que se encuentran en su contexto u hogar para hacerlo realidad. Cuando se evaluó al adulto se identificó que poco escribe y lee, algunas de las razones es que les da miedo el que otro vea su letra, que se conozca la forma de pensar, le da pereza o no tiene el tiempo necesario para realizar este tipo de ejercicio.

Con el paso del tiempo la educación básica y secundaria se ha convertido en la responsabilidad indirecta del Estado y directa de los docentes de las diferentes instituciones educativas. Cada día estos niños y jóvenes pasan más tiempo en sus colegios que en las casas, algunos padres de familia ya no cuentan con el tiempo para estar pendiente de sus hijos, solo se acercan a los colegios para la entrega de notas o si son llamados por algún proceso en especial con su hijo. Algunos de ellos realizan sus tareas solos y otros ni las hacen. La justificación de estos padres de familia siempre es la misma, que no tienen tiempo o no saben cómo guiar los procesos de aprendizaje, pero siempre cuestionan la labor del docente diciendo que este no sabe, que no les enseña o que no posee la metodología adecuada. Pero ¿será que es el padre de familia el que no ha realizado un acercamiento personal frente a la lectura o escritura y por eso tampoco lo realiza con sus hijos? María Montessori nos dice que la educación en casa es un proceso en el cual los niños deben estar en un ambiente confortable, teniendo en cuenta las necesidades de cada niño o joven y que la relación de las partes se base en el respeto.

A raíz de la investigación se evidencia el problema de cómo se está dando el acompañamiento de tareas en los hogares, lo que genera la pregunta de ¿cómo fortalecer el acompañamiento de los padres de familia con sus hijos en los procesos lecto-escriturales?



Tras un análisis de cómo ayudar a las familias a fortalecer el acompañamiento en casa en lectura y escritura, se planteó como objetivo general diseñar estrategias de aprendizaje para los padres de familia sobre el acompañamiento en los procesos lecto-escriturales con sus hijos. Para alcanzar este objetivo se plantean tres objetivos específicos que nos aportan al desarrollo de nuestra meta: en primer momento se establecerán métodos de lectoescritura como estrategia de acompañamiento a los padres de familia para ser empleado en los hogares. En segundo momento se generarán espacios adecuados en los hogares para la realización de las actividades de lectoescritura. Y en tercer momento se modificarán las técnicas de enseñanza de los padres de familia en los procesos lecto-escriturales.

Es necesario mostrar a los padres de familia que gran parte del aprendizaje de sus hijos depende de ellos. En los colegios los docentes guían el conocimiento, pero es en casa donde se debe reforzar teniendo unas técnicas, espacios y hábitos para hacer efectivo el aprendizaje. Así como nos da a entender Jordi Garreta (2013): “si los padres son responsables de los menores y se integran activamente a la dinámica de las instituciones educativas, seguramente podrán establecer objetivos claros en su papel de formadores” (p. 122). Este proceso que se desarrolla con los padres de familia es útil, ya que desde casa conocerán alternativas para realizar un proceso lector y escritor con sus hijos que evidencie el resultado del acompañamiento a las actividades realizadas, mejorando su entorno y crecimiento cognitivo al convertirlos en actores activos en el aprendizaje de sus hijos; se logra así la transformación para producir textos y realizar lecturas críticas en los niños y niñas. Núñez (2012) nos dice: “cuando los padres de familia realizan un acompañamiento adecuado en los hogares este trabajo se ve reflejado en las aulas de clase y en la vida personal del estudiante” (p. 75). Cuando los padres de familia que no tienen conocimiento en los temas se muestran interesados en los procesos de sus hijos ayudan a cómo este se siente frente al trabajo de acompañamiento en casa.



Por otro lado, el tener espacios adecuados, útiles, luz apropiada, entre otros, permite que el ejercicio de las tareas sea más fácil para los padres de familia. Respecto a esto, Locke (1986) nos dice: "... las experiencias determinan el aprendizaje, si las primeras experiencias son en los hogares, son los familiares los responsables de brindarle al niño actividades ricas en conocimiento, juegos donde el niño de forma natural se relacione con la lectura y escritura" (p. 130).

Para esto se desarrollarán algunas actividades en casa que puedan mejorar los espacios de aprendizaje con la ayuda de los padres de familia, además de acudir a las actividades en las bibliotecas más cercanas, de realizar en los colegios actividades con los padres de familia dando alternativas de aprendizaje en los hogares, de identificar que los niños y niñas tienen diferentes formas de escribir y de leer, y de visitar otros espacios donde se puedan expresar e interactuar con otras culturas. De paso, se pueden cambiar los espacios de la casa incómodos y convertirlos en lugares donde ellos se sientan con agrado en el momento de liberar su imaginación a su más alto nivel. Se hace necesario que los padres de familia estén en contacto con algunos medios electrónicos y que realicen diferentes tipos de actividades con sus hijos, ya que esto permite un buen desarrollo en las actividades escolares.

Las características de los padres de familia son que algunos de ellos cuentan con tiempo, interés y hábitos, pero otros no tienen ninguna de las anteriores, ellos realizan las actividades de sus hijos por salir más rápido de estas, no tienen el hábito de la lectura ni escritura, no realizan lecturas en voz alta, no visitan la biblioteca, no han regalado libros. Y las características de estos hijos son que algunos de ellos son perezosos para ejercitar la escritura y la lectura, trabajan en espacios no apropiados para la realización de tareas, pasan mucho tiempo conectados a la tecnología, no se saben comunicar o expresar con sus pares ni con el adulto. Están perdiendo la habilidad de la



imaginación dada por la lectura y escritura, de mostrar las creaciones que son capaces de hacer sin importar la edad en que se encuentran.

En las aulas de clase los docentes utilizan estrategias para el desarrollo del aprendizaje de los niños y niñas, pero lo que se quiere es que los padres de familia tengan y manejen algunas herramientas de aprendizaje en las casas, ya que como lo menciona Castedo (2002), “las actividades y relaciones familiares tienen la propiedad de formar en los hijos las primeras cualidades de personalidad y de transmitir los conocimientos iniciales” (p. 17). Lo que se pretende es que el padre de familia sea la guía y apoyo que requiere el estudiante en casa.

Los padres de familia siempre tendrán obligaciones como adultos responsables de la familia, pero una de ellas es estar atento de las necesidades de sus hijos; no basta el que estén comprando cosas y los mantengan ocupados con los medios tecnológicos, se requiere más tiempo, dedicación, actividades y comprender la forma en la que más le gusta aprender al menor. La teoría de Sapir y Whorf (1958) manifiesta que según la sociedad que nos rodea tendremos ciertas conductas y parámetros lingüísticos para comunicarnos entre nosotros, pero esto no quiere decir que todos tengamos el mismo nivel de aprendizaje ni que este tenga el mismo significado para cada uno. Es por eso por lo que en cada hogar se realizan diferentes actividades para orientar los procesos de aprendizaje, algunos de ellos funcionan para ciertos hijos, pero no necesariamente como aprendió el padre de familia lo está entendiendo el hijo. Así, se deben realizar una serie de rutinas y actividades para llevar a cabo el proceso de acompañamiento con éxito.

El diseño metodológico de esta investigación se realizó bajo un modelo amparado en el paradigma cualitativo. Como señala Carlos Arturo Monje (2011), “la investigación cualitativa se nutre epistemológicamente de la hermenéutica, la fenomenología y el interaccionismo simbólico [...] interpreta, se mueve en



significados no en datos, se interesa por la necesidad de comprender el significado de los fenómenos” (p. 13).

Partiendo de esta investigación cualitativa se planteó el diseño investigación acción participativa. De esta manera, el énfasis está en establecer un proceso investigativo que transforma al grupo con el que se trabaja y al mismo tiempo al investigador como participante de la experiencia.

La investigación acción es el proceso de reflexión por el cual en un área problema determinada, donde se de mejorar la practica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción. Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigación de la acción. La investigación acción es un estudio científico auto reflexivo de los profesionales para mejorar la práctica. (McKernan, 1999, p. 5).

La población de este trabajo será de diez familias. Estos padres de familia son de diferentes generaciones, comprendidas entre veinte a cincuenta años de edad, están ubicados en la zona rural y urbana y su nivel educativo varía: algunos están sin terminar el bachillerato, otros son bachilleres y otros tienen estudios de pregrado. Sus hogares están compuestos por familias nucleares y extensas. Sus hijos se encuentran en las edades de dos a diez años. Se generarán varias actividades según el rango de edades de los niños y niñas siguiendo esta clasificación: de 2 a 4 años, de 5 a 7 años y de 8 a 10 años.



En conclusión, en el marco de la familia se debe identificar que los niños y niñas tienen diferentes formas de escribir y de leer. Los padres de familia deben tener los roles identificados para que no se estén desautorizando el uno al otro, así como recordar constantemente que el padre de familia es guía y por eso debe estar informado sobre lo que está haciendo su hijo en el colegio y cómo él desde su rol puede fortalecer el aprendizaje. En los hogares es donde los niños y niñas aprenden para la vida en comunidad, por eso es allí donde se aprenden normas, roles y responsabilidades a nivel personal, que son las dimensiones que caracterizan de modo particular a los seres humanos. Cada familia es muy particular, aunque compartan experiencias y entornos, esto es dado por sus roles, ambiente y ritmos de aprendizaje.

El trabajo con los padres de familia se debe tratar como una política pública, ya que trabajando colegio y padres de familia de la mano con sus hijos se puede asegurar un mejor desempeño actitudinal y académico dentro de las aulas, además de mejorar en sus procesos lectores y escriturales, evidenciando así que no solo la responsabilidad es del Estado sino que también la tienen los padres de familia, por ser figuras de primer ejemplo en los niños y niñas.

Referencias

- Castedo, M. (2002). *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares*. México: CINVESTAV
- Garreta, J. (2013): La participación de las familias en la escuela: una cuestión pendiente, *Documentación Social*, 171,101-124.
- Locke, J. (1986). *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal, S.A., [1693] Traducido del inglés por La Lectura y Rafael Lasaleta.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata



- Monje, C A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica* Neiva: Universidad Surcolombiana. Disponible en: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Núñez, J. C. (2012). Tareas para casa, implicación familiar y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 40(1), 73-84
- Sapir., y Whorf. (1958). "The Status of Linguistics as a Science," re-printed in *Culture, Language, and Personality*, ed. D. G. Mandelbaum, University of California Press.

La biblioteca escolar: “lugar donde se esconden grandes tesoros del saber”

Alba Smith León Berdugo*

Resumen

El objetivo de este proyecto de investigación es diseñar una propuesta pedagógica de la biblioteca escolar como el espacio del disfrute de la lectura de los niños y niñas de primaria. La lectura no es un lujo que solo se puedan dar algunos colegios; todos los colegios tienen el deber de brindar escenarios apropiados para generar en los estudiantes un mejor aprovechamiento de esta práctica dentro de la institución y de crear en los estudiantes ese placer por ir a la biblioteca. La biblioteca escolar en algunos colegios sigue siendo un espacio de guardar tesoros y dejarlos bien escondidos para que los estudiantes no los alcancen porque los pueden dañar. Al contrario, la biblioteca debe ser vinculada a la vida escolar, debe ser partícipe en los procesos educativos de la institución. Por esta razón es necesario organizarla y dinamizarla, y para ello se requiere abrir sus puertas e invitar a los docentes, estudiantes, padres de familia y demás actores del ámbito educativo y académico para que se hagan partícipes activos en la apropiación de este espacio haciendo uso de

* Alba Smith León Berdugo. Licenciada en Educación Básica, énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, UNIMINUTO. Estudiante Especialización en Procesos Lecto-Escriturales, UNIMINUTO. Doce años de experiencia como docente en colegios privados. Actualmente trabajo como docente provisional en la Secretaría de Educación del Distrito. alsmebe@gmail.com



sus herramientas pedagógicas. Para alcanzar este objetivo, es clave que los padres interactúen con sus hijos y que participen en las lecturas y actividades que oferta la biblioteca escolar; así, el niño se dará cuenta de que en realidad tanto el recinto como la lectura misma se disfrutan y comparten. Por ende, los docentes son los encargados de promover e invitar a los estudiantes a hacer uso adecuado de esa biblioteca olvidada de la institución, porque es aquí donde estos pequeños se convierten en asiduos lectores e investigadores.

Palabras clave: Biblioteca Escolar, lectura, libros, docentes, estudiantes, académico, educativo, institución.

Abstract

The objective of this research project is to design a pedagogical proposal for the School Library as the space for the enjoyment of reading by primary school children. Reading; it is not a luxury that only some schools can be given; all schools have the duty to provide appropriate scenarios to generate in students a better use of this scenario within the institution. It is to create in students that pleasure to go to the Library. The School Library in some schools is still that space to store treasures and leave them well hidden where students cannot reach them because they could damage them. The Library must be linked to school life, must be involved in the educational processes of the institution. For that reason, it is necessary to organize and to make it more dynamic. For this, it is necessary to open its doors and invite teachers, students, parents and other actors in the educational and academic field to become active participants in the appropriation of this space and making use of its pedagogical tools. To achieve this goal, it is key that the parents interact with their children, participate in the readings and activities offered by the school library; So the child will realize that in fact both the enclosure and the reading itself are enjoyed and shared. Therefore, teachers are in charge of promoting and inviting students to make proper use of this "institution's forgotten library."



Keywords: School library, reading, books, teachers, students, academic, educational, institution.

La biblioteca es y será considerada más como un mero espacio que como un ámbito que se consagra a la actividad de leer y de ampliar el conocimiento a través de la revisión de infinidad de textos de diversas temáticas que ganen el interés del lector que la visita. Desde este punto de vista, la biblioteca escolar debería ser el centro de atención de las instituciones, pues encaja con el proceso de enseñanza-aprendizaje adquirido por el alumno en tanto lo invita a enfocarse en lo que allí ocurre, a complementar sus tareas, a reforzar la interacción entre lectores-alumnos y lectores-docentes, haciendo del libro su herramienta principal y su mejor amigo. En este sentido, la biblioteca escolar debe estar encaminada a la promoción de la lectura, mas no a la conservación de sus libros; en los lectores, en la formación de hábitos de lectura y, en consecuencia, en el incremento de la comprensión lectora.

Este proyecto investigativo busca hacer una breve descripción de la significación e importancia de la biblioteca escolar como un espacio de interacción y promoción de la lectura como un hábito cultural, inteligente y sano que fortalece no solo el proceso académico, sino personal del estudiante. Al recordar la época escolar de muchos, es preciso decir que, en términos generales, en los pasillos de la biblioteca de la escuela donde se estudiaba era prohibido cualquier ruido, el ejercicio de leer y de prestar libros debía hacerse con sumo respeto y cuidado, conservando el silencio. Sin embargo, ese modelo de biblioteca escolar no debería mostrar sus prohibiciones como centro de exhibición de lo que puede o no hacerse allí, sino enaltecer su utilidad e innovación incluyendo con más asiduidad a la comunidad educativa para sostenerla o mantenerla en vigencia.



Los docentes son los directamente responsables en promover e invitar a hacer uso adecuado de esa “biblioteca olvidada de la institución”, porque es aquí donde se convierten a estos pequeños en asiduos lectores e investigadores. La biblioteca, como institución cultural, tiene que ser un lugar para el intercambio, la diversidad, y la convivencia, pues es un medio para mejorar la calidad de los procesos que le son propios a la comunidad escolar en general y que contribuye, desde sus funciones específicas, al mejoramiento de los aprendizajes y al enriquecimiento de los avances importantes en la vida escolar y familiar. ¿Por qué hablar hoy de la biblioteca escolar cuando hay muchos trabajos e investigaciones sobre ella? Porque la biblioteca escolar debe ser considerada como el espacio educativo donde los estudiantes, profesores y padres de familia tengan la oportunidad de adquirir aprendizaje, obteniendo enriquecimiento personal y comunitario, así como el disfrute, entretenimiento y desarrollo de la creatividad. Desde el punto de vista de Coronas (2000), “se considera la lectura como una actividad libre, individual, imaginativa, creadora, solidaria, intelectual y creativa” (p. 9). Por lo tanto, la biblioteca escolar es el elemento esencial de cualquier estrategia académica a corto plazo para educar, informar y contribuir al desarrollo sociocultural de la comunidad educativa. En ese sentido, una de las acciones que se debe propiciar es la de presentar al libro y a la lectura como esa experiencia posible para que los niños y las niñas terminen eligiendo un libro voluntariamente para ser leído y degustado en sus ratos libres.

Por lo anterior, considero que la biblioteca no debería ser compartida con otras dependencias escolares como la sala de profesores, el depósito de materiales o una clase cualquiera. Este espacio es como un recinto sagrado en el que se acopia y fusionan los conocimientos previos con los nuevos, familiariza al lector con toda la información de la que allí dispone para compararla, analizarla y reflexionarla con la realidad que encuentra fuera de ella.



Por todo esto, creo que la biblioteca escolar debe reconstituirse en un ambiente de aprendizaje, reflexión, como un foco generador de ideas en un área de trabajo, de estudio, de recreación y de convivencia. Esto tiene que ver con la necesidad de vincular este espacio en la vida escolar de todos sus actores como principales responsables de la calidad en la educación. Así, el modelo de biblioteca escolar que aquí se plantea apunta a resolver ese pensar que la considera como un lugar en donde se ejerce una actividad en silencio y sin ninguna interacción o distracción, la mera revisión de documentos o sujetos, leer o escribir. Este análisis debe partir de la reflexión que implica el señalamiento que ha sido interpuesto al decir que la existencia de las bibliotecas surge para “guardar libros” o para ponerla al servicio del lector.

De lo primero se debe decir que en la biblioteca se pueden y deberían organizar con más frecuencia actividades que reúnan a niños y niñas para que concurren a la lectura de forma más amena y divertida; además, podría ser un espacio en el que puedan representar y verse representados a través de la historia y sus personajes más influyentes, a fin de que comprendan poco a poco su propia realidad y la vean de manera más positiva. Lograrlo o revivirlo significa alcanzar un ideal para generar sentido de pertenencia entre los mismos estudiantes, siendo este espacio unificador de conocimientos que, además, facilitan y promueven mejores relaciones de comunicación e incluso la creación de lazos de amistad posibles por las afinidades en los textos que se eligen, los temas y demás intereses comunes, al mismo tiempo que puede servir para la incursión de grupos de discusión.

Otra de las apreciaciones que cuentan como propuesta reflexiva en torno al renacimiento de la biblioteca escolar es contemplarla como un escenario interdisciplinar que reúna no solo amantes de la lectura sino aquellos que disfruten de los espectáculos, desfiles temáticos, obras de teatro, visitas de personajes importantes, autores, críticos, periodistas e incluso conversatorios



donde se debatan los temas de relevancia de la actualidad en todos los contextos sociales. Es allí donde el estudiante se convierte en agente participativo, que tiene la posibilidad de involucrarse en el calendario escolar, que puede gestionar, desarrollar y apropiarse de este espacio.

Es de conocimiento público que algunas de nuestras bibliotecas escolares han sido convertidas en lugares inhóspitos, difíciles de llegar y más aún de acceder; siempre se encuentra una excusa. No hay lugar dentro del colegio para organizar la biblioteca con todos los requerimientos, entonces solo encontramos un pequeño cubículo atiborrado de libros, donde si pueden ingresar dos personas no lo pueden hacer tres; existen otras curiosas, donde existiendo el espacio son aún más oscuras, no porque no llegue la luz del día o la luz artificial, sino porque la luz hacia el conocimiento está apagada y ese fusible es difícil de conseguir.

En algunas bibliotecas los libros están almacenados, incluso guardados en las mismas cajas donde fueron empacados, y los estudiantes solo tienen acceso a aquellas colecciones que están ajadas de tanto uso pero que son las ideales “para aquellos niños que no tienen el cuidado necesario”, y por último aquellas que para ser fotografiadas cometen la gran hazaña de organizar todo. Pero ¿dónde queda el sentido de lo que está sucediendo en nuestros colegios? ¿Por qué, si saben que están obrando mal, que hay problemas, en lugar de querer tapar el sol con una mano, no buscan una salida digna, donde pidan ayuda a otros centros educativos o apoyo a la Red de Bibliotecas Públicas del Distrito para salvar a esta biblioteca escolar que se ve morir lentamente? Ahora bien, la biblioteca escolar es el espacio ideal para que los estudiantes entren a explorar, a consultar, donde los insumos están a la mano de todos, pero continúa surgiendo la pregunta, ¿por qué no funciona así? Considero que existe una razón y esta es que no hay sentido de pertenencia, porque la comunidad educativa la conforman todos y todos están en la obligación de



velar y hacer que cosas tan sencillas como abrir una puerta al conocimiento, a la diversión, no se haga, que se piense que a la biblioteca solo se va a investigar o a leer un libro en el más absoluto de los silencios y que esos libros solo están allí para guardar polvo. No se ha comprendido que es un lugar donde hay vida, que este maravilloso lugar no es simplemente para tener mesas y sillas organizadas sino que también allí se pueden generar magníficas actividades. Cabe señalar que para lograr esto es importante que el quehacer pedagógico desde la biblioteca escolar genere situaciones de aprendizaje vinculándose a proyectos de investigación y como mediadora en el campo de la lectura: debe ser el centro donde se fomenta la lectura. La biblioteca escolar debe ser vista como un recurso educativo facilitador que genere posibilidades reales de apoyo a la labor docente. A su vez, ha de ser una biblioteca abierta, como ayuda o herramienta en el sistema escolar, como medio de enseñanza facilitadora de cambios metodológicos.

Para despertar este interés, especialmente en los niños y niñas de primaria, es importante llevar a cada grupo de estudiantes por lo menos dos veces al mes, mientras van creando el gusto por este espacio; con el tiempo ellos mismos pedirán que los lleven y este tiempo será manejado desde un control de seguimiento para que todos tengan la oportunidad de ir y ver los cambios que se han producido. No es una tarea sencilla, pero se debe iniciar. Con el apoyo de todos, los resultados serán aún más enriquecedores que los esperados. Es una tarea que debe ser constante, se encontrarán dificultades, pero ante un reto bien organizado nada podrá echarlo atrás. Es determinante que los libros sean de acuerdo con la edad, para una mejor comprensión de los temas. Sin embargo, una vez que el niño va aumentando su vocabulario, se le pueden ir ofertando libros más avanzados que lo ayuden a enriquecer su conocimiento.



Es importante que la biblioteca escolar no sea concebida como el lugar donde se guardan los libros sino como el espacio en el que se ponen los libros al servicio de la comunidad educativa en general. En el Primer Encuentro de Bibliotecas Escolares se habla que el uso de la biblioteca debe estar integrado en los proyectos educativos y en el plan curricular de la escuela, así como lo dice Guillermo Castán (2002) “debemos plantear un modelo de biblioteca escolar entendido no solo como un centro de información y de recursos materiales, sino también como un centro de recursos intelectuales capaz de generar en las escuelas una dinámica transformadora” (p. 25). Por lo tanto, la biblioteca escolar debe ser un centro de recursos, la fuente inagotable de información, de sugerencias, de actividades socioculturales, una herramienta para ampliar el conocimiento y, al mismo tiempo, el encuentro con los sueños. Es por esto que los docentes y el bibliotecario son los gestores, ellos son los encargados de mostrar interés y de llevar a cabo proyectos innovadores de lectura. En esa medida, se requiere que los estudiantes lean y escriban para que aprendan a pensar y el momento más propicio para gestarlo es cuando ellos se encuentran aún en primaria, por lo que es más fácil allegar motivaciones sin la necesidad de obligarlos a leer.

Se necesita que los estudiantes lean y escriban para aprender a pensar. De hecho, es necesario aclarar que en la escuela existen las herramientas para activar en los estudiantes sus anhelos, curiosidades y su querer hacer, pero los docentes tal vez no lo estamos haciendo; se debe entonces incentivar a los niños y niñas a enfrentar nuevos desafíos, a que lean no solo para aprender sino también para darle sentido a la acción creativa y transformadora; hay necesidad de fomentar la utilización de ese espacio educativo por parte de todo el profesorado para formar a los estudiantes como lectores críticos. Esto implica un cambio de ideas en cuanto a la formación lectora entendida como tarea común, haciendo de la biblioteca un nuevo lugar de aprendizaje, con actividades de carácter transversal a todas las asignaturas, integradas en la malla curricular.



La biblioteca escolar debe contar con un programa que cumpla con el propósito de desarrollar y fortalecer actitudes y aptitudes en los niños de la escuela hacia la investigación y para enriquecer el conocimiento. Vale la pena insistir que en el programa curricular se debe incluir la elaboración de actividades creativas y de interacción con los textos. La idea es que los niños aprendan a utilizar las diferentes fuentes de información para proyectos específicos y para el desarrollo del pensamiento. Por lo tanto, la biblioteca escolar debe ser concebida como el centro mediador de indagación, conocimiento y experiencias de aprendizajes.

Por otro lado, en el contexto de la lectura que se leerá, Pennac (1996), considera que: "... el deber de educar, por su parte, consiste en el fondo en enseñar a leer a los niños, en iniciarlos en la literatura, en darles los medios para juzgar con libertad si sienten o no la necesidad de los libros" (p. 146). En este sentido, se hace necesario crear unas condiciones de acogida en la biblioteca escolar, para favorecer la formación de un lector; más que contar con el espacio previsto para la biblioteca y su mobiliario, es tener la convicción de que cada uno de los estudiantes es único y no uno más del grupo, que es una persona a la que la institución educativa le debe ofrecer un lugar favorable y seguro, donde él va a iniciar su experiencia de lectura, que le permita formarse, no en el silencio de la biblioteca sino en la interacción con los compañeros y docentes. Por último, lo que realmente se propone es que se trate a este espacio con un espíritu lúdico, en el que los estudiantes puedan gozar de los libros y disfrutar con su lectura y de las múltiples actividades que se pueden organizar desde allí, en vez de continuar con las mismas prácticas de poner tareas, hacer exámenes o llevar cuadernos de biblioteca.

En síntesis, la biblioteca escolar debe ser generadora de una gran exposición que sea vista y compartida a toda la comunidad escolar o ante los compañeros de curso, donde se muestre lo que han elaborado desde las diferentes

áreas del conocimiento. Para ese efecto, es necesario que se promueva la lectura como un hábito cultural positivo que contribuye al desarrollo personal y académico del lector, además, debe concebirse como un programa que incluya actividades lúdicas y que motive el interés hacia la formación del lector.

Asimismo, para lograr el éxito en los programas de promoción de lectura es importante detectar y satisfacer las necesidades y expectativas de cada estudiante y asegurar que la colección posea suficientes y variados libros de diferentes temáticas para que sean utilizados por los niños y niñas con completa libertad.

Referencias

Castán, G. (2002). *Las bibliotecas escolares: soñar, pensar, hacer*. Sevilla: Diada.

Coronas, M. (2000). *La biblioteca escolar. Un espacio para leer, escribir y aprender*.

Pamplona: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.

Disponible en: <http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/blitz3-cas.pdf>

Pennac, D. (1996). *Como una novela*. Bogotá: Norma.

¿Cuál es tu cuento? Una experiencia de escritura de textos narrativos con niños en edad preescolar

Marcela Zamora Medina*

Resumen

El propósito de esta experiencia pedagógica fue crear estrategias a partir de la literatura enfocadas a la producción de textos narrativos por parte de los niños. Se parte de un proceso de reflexión sobre cómo se estaba llevando a cabo el proceso escritural en un contexto educativo. Esta reflexión condujo a la búsqueda de nuevos caminos para motivar dicho proceso, fue necesario transitar las sendas que otros ya habían abierto en este ámbito, así como emprender una revisión bibliográfica que ofreció posibilidades de trabajo con los niños partiendo de sus intereses. Se propone entonces aprovechar el gusto que demuestran los niños por los cuentos para llevarlos a producir despertando su imaginación. ¿Cuál es tu cuento? es un breve recorrido por las huellas de esta experiencia que invita a jugar con las palabras para que los niños asuman el proceso escritor como una aventura donde escribir trasciende la idea de repetir y se convierte en una posibilidad de comunicarse mediante los fantásticos e impredecibles caminos de la imaginación.

* Licenciada en Educación Preescolar. Especialista en Procesos Lecto-Escriturales. Congreso Inteligencia Emocional aplicada a la educación, la psicología y la empresa. PDFPD transformación pedagógica de la lectura y la escritura para preescolares y básica primaria PFPD Didácticas para potenciar el pensamiento creativo en preescolar y básica primaria. Diplomado: Estrategias pedagógicas para la primera infancia. Diplomado: Proceso de lectura y escritura. Experiencia de diecisiete años de trabajo con niños preescolares. Correo electrónico: marcezamora1@hotmail.com



Palabras clave: creatividad, escritura de cuentos, imaginación, literatura infantil, producción de textos, sentido comunicativo de la escritura.

Abstract

The purpose of this pedagogical experience was to create strategies based on literature focused on the production of narrative texts by children. Be part of a process of reflection on how the writing process was being carried out in an educational context. This reflection led to the search for new ways to motivate this process, it was necessary to travel the paths that others had already opened in this area, this was how a bibliographical review was made that offered possibilities of working with children based on their interests. It is then proposed to take advantage of the taste that children show for stories to take them to produce awakening their imagination. What is your story?, is a brief tour of the traces of this experience that invites you to play with words so that children assume the writer process as an adventure where writing transcends the idea of repeating and becomes a possibility to communicate through the fantastic and unpredictable ways of the imagination.

Keywords: Children's literature, communicative sense of writing, creativity, imagination, text production, story writing

La enseñanza de la escritura es un tema que suscita reflexión en el quehacer docente, ya que se encuentra entre el dilema de hacer énfasis en el proceso motriz, donde el valor está sobre el manejo del espacio y la claridad de las grafías, o enfocarse en la motivación por la escritura, aunque esta no sea del todo legible. Sin embargo, no es necesario entrar a tomar partido por alguna de las posturas, es importante caminar entre las dos orillas para lograr procesos significativos en los niños.



El primer acercamiento que hacen los niños a la lengua escrita se da en su cotidianidad con los avisos publicitarios que los rodean y los cuentos o libros que tengan en casa. Ellos los exploran y aunque no logren leer como el adulto, buscan darle un sentido a lo que ven; de igual forma, intentan producir sus escritos usando dibujos, garabatos, letras y hasta números. Sin embargo, cuando llegan a la escuela estas experiencias previas difícilmente se tienen en cuenta y se asume que el niño aún no ha iniciado su proceso lectoescritor.

Cuando se hace una aproximación a las prácticas educativas relacionadas con la lectura y escritura, no es extraño encontrarse con metodologías que parten del conocimiento de los fonemas, para formar sílabas, luego palabras y frases. Bajo esta estructura, la escritura se encasilla en la repetición de trazos y la transcripción de palabras, de tal suerte que se convierte en un proceso mecánico con mayor énfasis en el desarrollo motriz que en el desarrollo del pensamiento, la expresión y el sentido comunicativo. Bajo este escenario se desarrolló la experiencia significativa con los niños del nivel de jardín de una institución de carácter privado y población masculina.

En contraposición a esta forma de abordar el proceso escritural se encuentran los aportes teóricos de Ferreiro y Teberosky, citados por Briceño *et al.* (2010), quienes explican cómo los niños construyen el sistema de escritura en un camino que se asemeja a una escalera, donde es necesario pasar de un peldaño a otro para consolidarlo. En el primer peldaño, llamado presilábico, los niños hacen grafismos que no tienen correspondencia con el alfabeto. Luego empiezan a comprender que las palabras escritas tienen una extensión y variedad de caracteres, así que tratan de controlar estas características en sus escritos. Continúa el peldaño silábico, donde los niños hacen una relación entre los caracteres gráficos y los sonidos silábicos, de tal forma que en esta etapa se acercan a la escritura convencional, ya que introducen letras que de alguna manera se relacionan con la palabra que escriben. Una vez superan



esta etapa, suben un peldaño más y entran al nivel silábico-alfabético, en el que descubren que las sílabas se pueden fragmentar en sonidos sencillos y las representan de formas distintas. Por último, llegan a la cima de esta escalera al nivel alfabético, donde hacen una correspondencia entre la grafía (letras escritas) y los sonidos de estas; en este momento encuentran que con ciertas combinaciones de letras pueden escribir determinada palabra y empiezan a hacer uso del código alfabético con más propiedad. Estos pasos se dan paulatinamente y se apoyan de diversas herramientas, entre estas la literatura, la cual se establece como uno de los cuatro pilares fundamentales en los cuales se debe enmarcar las estrategias de acción con los pequeños en los *Lineamientos curriculares para la educación inicial*. “Cabría hablar, entonces, de la literatura como el arte de jugar con el lenguaje [...] para imprimir las huellas de la experiencia humana, elaborarla y hacerla comprensible a otras” (Fandiño *et al.*, 2010, p. 60). Se asume la literatura como un juego que brinda la posibilidad al niño de apropiarse del mundo que lo rodea y explorar mundos posibles. La literatura, desde esta perspectiva, es vista como esencial en el desarrollo del niño, ya que abre las puertas a la comprensión del texto escrito, aumenta el vocabulario, desarrolla habilidades comunicativas y, en especial, motiva al niño hacia la lectura y posteriormente a la escritura. El contacto permanente con la literatura, que no es solo el libro o cuento, sino que incluye la narración oral, las canciones, rimas, entre otros, despierta en el niño la curiosidad por la lectura convencional; las letras lo interpelan, quiere comprender y aunque en un principio se apoya en el adulto, su afán de independencia lo va llevando a acercarse por sus propios medios a los textos, explorarlos buscando pistas que lo lleven a leer como lo hacen los “grandes”.

En la experiencia presentada la literatura obtuvo un espacio distinguido en el aula de clase, la lectura de un cuento se convirtió en una “ceremonia” donde los niños buscaban pistas sobre lo que podía pasar, fantaseaban con finales e imaginaban qué podía suceder más allá del desenlace de la historia.



Esto conduce necesariamente otro elemento fundamental en este trabajo: la imaginación, que como lo afirma Rodari (2004): “debe tener un lugar privilegiado en la escuela [...] lo que implica que el educador animador cuenta entre sus tareas con la de estimular la imaginación de los niños, de liberarle de las cadenas que precozmente le crean los condicionamientos familiares y sociales, la de animarle a competir con ella misma, transformándose de imaginación que consume en imaginación que crea. Para esto también le serán útiles los libros” (párr. 15).

Durante la experiencia, la narración y lectura de historias siempre tuvo una condición: ver las ilustraciones hasta el final, los cambios de voz, el movimiento del profesor por el salón, recrear sonidos; estas eran las herramientas que tenían los niños para crear a su manera la historia que escuchaban. Cada uno creaba su propia versión de la historia y se obtenían tantas interpretaciones como niños en el aula.

La fascinación que demuestran los niños por los libros, la curiosidad por las ilustraciones, el interés por conocer las historias que allí se narran, son elementos que se aprovecharon para despertar su imaginación. Durante el corto tiempo que dura un cuento ellos están experimentando una intensa actividad mental: al escuchar van imaginando las formas con respecto a lo escuchado, dichas imágenes son esencialmente personales pues no hay un referente, su profesora aún no les ha mostrado las ilustraciones; los colores, formas y paisajes son creados por ellos en su mente. Mientras escuchan ríen, se emocionan, piensan, se preguntan y se transportan a otro tiempo y lugar. Las pausas que se hacen durante la lectura, acompañadas por preguntas como: ¿Qué creen que pasó?, ¿Cómo estará el personaje si...?, ¿Creen que al final...?, ¿Qué harías tú?, motivan a los niños a dar respuestas creativas. En el primer momento de la experiencia dichas respuestas eran cortas, algunas veces no tenían relación con el cuento y en otras querían dar la respuesta exacta de lo que pasaría.



Se determina entonces que la imaginación es la principal aliada de la literatura, que se sirve de ella para crear y la vuelve a usar para despertar los sentidos del lector. Habría que decir también que la imaginación se nutre de la realidad para existir. Los niños crean según lo que viven, sea para imitarlo o para transgredir el orden normal de las cosas; en ambos casos el niño expresa su sentir, pues si algo le agrada lo reproduce en sus creaciones o si por el contrario le disgusta lo modifica en ellas.

Durante el desarrollo de la propuesta se fue dando la oportunidad para que cada quién dibujara o escribiera el final de los cuentos. Este ejercicio empezó a cobrar valor cuando entendieron que sus compañeros y profesora iban a acceder a lo que ellos expresaban en la hoja y ellos no tendrían forma de explicar oralmente lo que pensaban, todo debía quedar plasmado de manera escrita o gráfica, de tal forma que los otros lo pudieran interpretar.

Las preguntas ¿Qué harías si fueras tú? y ¿Qué sentirías tú? convocaron a los niños a pensar en sí mismos, a conectarse con sus vivencias, es decir los llevaron a poner en el texto su piel, su sentir. Imaginar mundos posibles en los cuales ellos podrían vivir aventuras fue una motivación para escribir, tener un dinosaurio de mascota, vencer a los ogros, viajar a la luna, entre otras temáticas trabajadas en los cuentos, fueron el insumo de las historias que ellos empezaron a crear.

La expresión surge como el último, pero no menos importante de los elementos de esta experiencia, que se enmarca en la posibilidad que tiene el niño de comunicarse con los demás de una forma diferente a la oral. La idea de que los otros puedan conocer sus sentimientos, pensamientos y creaciones es una motivación importante para ellos; pensar en que pueden ser productores de texto y no solo receptores de ellos los impulsa a la escritura. Lomas (2016), explica que la escritura, además de ser una destreza cognitiva, trasciende el



espacio escolar por su utilidad, por lo tanto, afirma que “... la enseñanza de la escritura debería tener en cuenta los usos y funciones de la lengua escrita en nuestras sociedades: desde la escritura de carácter personal (diarios, agendas, poemas...) [...] sin olvidar la escritura creativa de intención literaria (poemas, relatos, textos dramáticos...)” (p. 41).

La utilidad de la escritura en esta experiencia se fundamentó en la intención de escribir para ser leído, con el fin de darle valor a lo que se crea. Zaina (2013) afirma que “... el tránsito por el nivel inicial los encuentra en una etapa clave de la estructuración de la lengua. Hay un trabajo constante con la lengua oral y escrita en sus aspectos comunicativos, enriquecido por la apreciación del lenguaje literario” (p. 165).

En esa misma dirección el niño va comprendiendo que si quiere ser leído por otros debe procurar usar el código convencional, y se empieza a interesar por escribir como lo hacen los adultos. De esta manera, la estructuración de la lengua escrita se da mediante la interacción con el alfabeto como su herramienta principal. Bajo esta condición la escritura está obligatoriamente ligada a la lectura por parte de un tercero. Motivar a un niño a escribir un cuento que se quedará guardado en el cuaderno y que solo será leído por su maestro carece de sentido. El niño se interesa por crear cuando sabe que sus fantasías serán expuestas a otros: “... es importante que las producciones se hagan conocer, para completar el circuito autor-texto-lector al que toda escritura aspira” (Zaina, 2013 p. 168). El niño que sabe que su cuento será leído se esmera porque su lector comprenda el mensaje y el sentido de su historia, desde el primer momento que inicia el proceso de escribir asume a ese tercer sujeto como partícipe de este.

La experiencia realizada abordó la idea de ser leído como la premisa para producir. En un primer momento los niños no tenían conocimiento de quién



los leería. Desconocer al posible lector anima a los pequeños escritores a crear historias que gusten a cualquier persona, desde niños como ellos, pasando por sus profesores y familiares. Esta intencionalidad comunicativa de la escritura remite el trabajo a los planteamientos del enfoque semántico comunicativo, que según Rodríguez y Jaimes (1999) "... parte de la concepción de la lengua como un sistema que permite la expresión del sentido a través de las funciones que cumple en la interacción puesto que las unidades de la lengua no son simples rasgos gramáticos o estructuras" (p. 3). En principio, el trabajo realizado tiene un componente semántico, ya que busca construir significado a través de las historias leídas y escritas a partir de la creatividad de los niños, y el componente comunicativo, que se evidencia en el interés por comunicar usando la escritura.

Esta experiencia de escritura a través de la literatura con un componente comunicativo sumergió a los niños en un proceso que los mantuvo en contacto con un repertorio grande de experiencias literarias, de tal manera que se animaron a escribir sus ideas, sentimientos o emociones, haciendo uso de su imaginación para construir desde lo escuchado, tratando de seguir los códigos de los textos leídos; así empezaron a jugar con el lenguaje, y poco a poco y de forma natural se acercaron al código alfabético, buscando ser entendidos por los otros y en especial comunicarse con los adultos. De esta manera, la producción de textos les resultó una actividad gratificante, contraria a la unión de sílabas y frases sin sentido. Con el aporte de la literatura comprendieron que el lenguaje tiene un valor comunicativo con el que pueden jugar e imaginar.

Aprender a escribir comprende no solo el conocimiento del alfabeto, también incluye la capacidad de usarlo con sentido comunicativo apartándose de la idea de que para los niños en etapa inicial la escritura es repetir trazos y transcribir frases que no evocan ni expresan contenidos significativos para ellos. En esta experiencia, el acercamiento al código alfabético se da porque



los pequeños empiezan a buscar la forma de expresar sus ideas, de tal forma que utilizan la lengua motivados porque otros lean sus experiencias. Escribir pensando que había un lector abrió la mente de los niños, imaginar qué va a pensar el otro, cómo lo va a entender, qué emoción va a sentir, fue uno de los motores para conocer el código convencional, ellos querían que el “otro” disfrutara de sus cuentos tanto como ellos lo hacían cuando llegaba el momento del cuento en sus clases.

Para finalizar, se puede afirmar que la literatura, la imaginación, las experiencias personales y el sentido comunicativo de la escritura fueron los pilares que sostuvieron esta propuesta. En el transcurso de la experiencia se evidenciaron avances en los niños, en especial en la motivación y el interés por acceder a la escritura; las letras y sus ideas fueron el escudo y espada con el que enfrentaron el temido monstruo de la hoja en blanco. La literatura, los cuentos, fueron sus más fieles aliados en esa batalla que emprendieron para dominar el mundo de las letras, batalla que continuarán librando durante su vida gracias a los impredecibles y largos caminos que entrecruzan a la literatura, la imaginación y la comunicación.

Referencias

- Briceño, L. *et al.* (2010). Conozcamos El mundo de Willy: una propuesta para favorecer el desarrollo de los procesos de lectura y escritura de los niños y las niñas del nivel preescolar a través de estrategias didácticas basadas en el uso de los cuentos infantiles. En: VV. AA. *La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela* (pp. 11-30). Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico de la Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Fandiño, G. *et al.* (2010). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá. Disponible en: http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/Lineamiento_Pedagogico.pdf



- Lomas, C. (2016). Leer para escribir, escribir para ser leídos (y leídas). *Eutopía 8, Revista de Desarrollo Económico Territorial*, 23.
- Rodari, G. (2004). La imaginación en la literatura infantil. *Imaginaria, Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 125. Disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/12/5/rodari2.htm>
- Rodríguez, M. E., y Jaimes, G. (1998). El enfoque semántico comunicativo en la enseñanza de la lengua materna: balance y perspectivas. *Enunciación*, 3(1), pp. 9-13. Disponible en: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2422/0>
- Zaina, A. (2008). Por una didáctica de la literatura en el nivel inicial. En: Malajovich, A. & Akoschky, J. (eds.). *Recorridos didácticos en la educación inicial* (pp. 139-174). Buenos Aires: Paidós.

EJE TEMÁTICO 4. LENGUAJES Y ESTÉTICAS

En el escenario de los lenguajes, las artes se constituyen en un camino esencial para imaginar, interpretar y proponer lecturas y apuestas creativas sobre las realidades complejas del presente, como prácticas que, a través del ejercicio de la mirada crítica y la interpretación, proponen nuevas posibilidades de ser y estar en el mundo, tienen sobre sí la capacidad de ser tanto el lente para poder mirar la profundidad en nuestras realidades como la antorcha para iluminar la conciencia de los tiempos actuales e imaginar las posibilidades de los futuros en clave humana y creativa. En esta medida, la investigación y producción de conocimiento propias de la imaginación y asociadas a las artes no son un asunto menor en las sociedades contemporáneas, sino que, por el contrario, son el escenario propicio para pensar en la condición humana, sus avatares, sus retos y sus oportunidades en un escenario incierto y complejo como el que nos sale al encuentro en las sociedades y culturas contemporáneas.

Las siguientes ponencias, desde perspectivas teóricas, metodológicas y prácticas y con un fuerte énfasis en la literatura, presentan de manera tanto panorámica como específica propuestas para comprender y vislumbrar los espacios de las estéticas de las sociedades actuales y la manera en que las artes están en capacidad de mirar en los profundos entresijos de la naturaleza humana para desde allí ejercer una función crítica dada por la capacidad interrogativa y propositiva, por la interpretación que surge desde la creación y que es, entre otras cosas, el resultado de un trabajo riguroso en la frontera de lo imaginario y lo posible, allí donde se tejen los sueños capaces de develar la faz de nuestras realidades con sus marcos complejos, difíciles y a los que quizá solo se accede con el poder de la imaginación.



Estos trabajos permiten entonces entrar en el universo de lo posible que nos recrea y reconstruye, que se pone ante nosotros con el fin de interrogarnos para mostrarnos opciones, trazos, versos y posibilidades de aquello que estamos siendo y que no vemos, pero que se hace visible en el marco analítico que son las artes como proceso sensible, como lenguajes que con el color, la forma y el movimiento nos indican que quizá es en el terreno de la estética donde se encuentren esas respuestas a nuestros misterios y esas preguntas que generan la posibilidad de seguir hacia el horizonte siempre en acción del conocimiento y los saberes que puedan decirnos qué es eso que somos.

El mundo de Mile: una aventura por el mundo del baile, canto, lectura y el lenguaje de mi cuerpo (Relato)

Elva Milena Campos Rojas*

*El tesoro más grande de la vida del ser humano es ser educado, con una caricia inolvidable en su piel,
que es tocado por el viento con suavidad y trasciende más allá de su complejidad.*

Inspiración de la maestra Elva Milena Campos Rojas.

Los maestros deben ser el umbral para facilitar conocimientos y aprendizajes a través de experiencias reales y significativas que trascienden en la vida de los aprendices, satisfaciendo los intereses y necesidades, transformando ese diario vivir a través de la educación. Despiertan en los estudiantes la magia de un mundo desconocido, un espíritu investigativo que los prepara en ese proceso que se llama aprendizaje; es por ello que se refiere que el educador debe ser mediador y facilitador de conocimientos, además de ser guía y orientador de procesos de aprendizajes significativos, pues se sabe que en esta primera etapa de la vida es donde se brindan excelentes bases para la formación. El mundo de los niños y niñas está impregnado de inquietudes, saberes, búsquedas, cuestionamientos y asombro, por eso el trabajo debe ser placentero, es un juego en el que se aprende del uno o del otro. Los aspectos esenciales en el

* Estudiante de la Maestría Innovación Social de la Educación, UNIMINUTO. Especialista en Desarrollo Integral de la Infancia y Adolescencia, Corporación Iberoamericana. Licenciada en Educación Preescolar, Fundación Universitaria Monserrate. Desde hace 19 años ha trabajado en el sector privado y actualmente labora en el sector público, con la primera infancia. elvamilena2000@hotmail.com



movimiento ayudan a un reconocimiento y consecución del esquema corporal, desarrollo de la capacidad, disponibilidad y utilización del propio cuerpo como elemento expresivo, orientación en el espacio en lo que se refiere a la vivencia del espacio interno y del espacio ocupado por uno mismo, estructuración del espacio físico externo, adquisición de las nociones de equilibrio, respiración adecuada, ritmo, actitud tónica, velocidad, entre otras, que son fundamentales; por tal razón se debe manejar de forma lúdico-creativa y saber por qué se hace y cómo se hace.

Es importante decir que se debe conocer la historia de vida del educando, de dónde son sus orígenes o raíces, identificarlo y a la vez reconocerlo, así como involucrar a la familia para trabajar de la mano sus intereses y necesidades, teniendo en cuenta sus saberes previos, respetando el ritmo de aprendizaje, ya que cada sujeto es un mundo diferente de actuar, pensar y sentir. Igualmente únicas son la identidad y las huellas de los maestros en su proceso permanente y en la praxis pedagógica. A continuación, el relato “El mundo de Mille: una aventura por el mundo del baile, canto, lectura y el lenguaje de mi cuerpo”.

En un reino de la ciudad de Bogotá laboraba una maestra; corría el año 2002, es decir, esta historia pasó hace quince años, de verdad, verdad, en un maravilloso y fantástico centro del saber, porque allí subsiste un reino con diversidad de culturas, donde se encuentra el mundo real del movimiento, y allí donde sopla el viento, se aprende también de pedagogía. En ese entonces esta maestra trabajaba en un plantel educativo de prestigio, donde contaba con todos los recursos necesarios para jugar y aprender con sus chiquis. Un día, estos chiquis comenzaron a indagar acerca de lo que pasaba en su reino de cristal, un mundo maravilloso y espectacular, y apuntaban aquellos efectos y causas de un invisible y encantador mágico. Es aquel que todos-as podemos sentir, vemos aquello que hace con otros objetos, pero no lo podemos ver. ¿Qué será? Es el viento. En ese entonces se debía realizar un proyecto de



aula que trascendiera en la vida cotidiana de los niños y las niñas, teniendo en cuenta sus saberes previos, necesidades e intereses, así que se planteó y se ejecutó el fantástico e inolvidable proyecto Conozco mi mundo a través del movimiento; la comunidad educativa participó con gran entusiasmo, se realizaron diversas actividades lúdico-educativas como: escuelas de padres, masajes sensoriales (con padres de familia y niños-as), circuito motor, entre otros. Y al llegar a este punto, este proceso que iba a completar seis años se interrumpió por una terminación del contrato laboral. Al respecto conviene decir que la maestra que estaba ejecutando su quehacer pedagógico finalizó con gran satisfacción, enriquecimiento personal y profesional su labor. De esta experiencia de proyecto de aula, se logró un aprendizaje significativo en la vida de la maestra, fue como estar en un reino del saber, del soñar, jugar y transformar la vida de otros chiquitines.

Pero un día esta historia tomó otro rumbo y la maestra pasó a otro reino, es decir, a otro jardín infantil, que se inauguró el 1° de julio de 2008, cuyo nombre es Jardín Infantil Jairo Aníbal Niño, ubicado en la localidad de Kennedy (localidad 8), exactamente en el Barrio Estados Unidos. En este punto, la maestra reconoció que su nuevo lugar de labor de pedagógica estaría lleno de grandes retos y aprendizajes significativos. Era para ella como volver a empezar, era la ilusión de satisfacer los intereses y necesidades de la población infantil. Se sentía inquieta, sentía la necesidad de conocer algo más, pero ¿para qué? Ella solo quería una cosa: adquirir sabiduría. A este nuevo reino al que la maestra llegó se le había dado el mejor tesoro, el tesoro de poseer el nombre de un gran maestro, escritor y poeta de literatura infantil colombiana, como es el de Jairo Aníbal Niño.

En este reino en el que todo es posible sucedieron acontecimientos que narraré a continuación y que forman parte de la cotidianidad, de la alegría que se vivía día a día en este reino. Como parte de la metodología trabajada



en este reino, se proponían proyectos de aula, con el fin de que los niños mejoraran sus conocimientos respecto a temas específicos. Mile pensó que era realmente significativa la importancia que tiene el proyecto macro, para que se articule con el proyecto de aula y vayan de la mano, el cual sería la esencia del proyecto que más adelante plantearía con sus estudiantes, ya que este propondría actividades educativas relacionadas con el desarrollo integral.

Un día como aquellos que transcurren en el quehacer pedagógico, se encontraban los niños, las niñas y la maestra Mile en el aula de clase cuando de repente hubo un evento que causó curiosidad, indagación, exploración y trascendencia en el entorno escolar de la educación inicial: la puerta del salón que se encontraba cerrada se abrió de repente, todo estaba en suspenso... Uno de los niños, llamado Duvan, manifestó asombro y les dijo a sus compañeros, compañeras y maestra:

— ¿Quién abrió la puerta? —y volvió a manifestar— ¡miren, miren!

Los niños, las niñas y la maestra se sorprendieron y quedaron asombrados por lo que había pasado... todos miraron cómo estaba la puerta. ¿Por qué se abría y se cerraba rápidamente? Luego Alejo, con una sonrisa en su rostro y sorprendido del efecto que pasaba, contestó:

—Nadie está abriendo la puerta.

Los demás se quedaron en silencio y miraban hacia arriba: el sol que se encontraba de decoración en el aula de clase se movía, también las nubes, las hojas de los trabajos manuales que se encontraban en la pared expuestos; en ese momento pasó un aire que no se podía ver y que hacía mover cualquier objeto liviano que se encontraba en este lugar... ¡Oh! ¿Qué pasó? ¡Ah...! Sin embargo, Duvan continuaba con su asombro y se reía y llamaba la atención de sus amigos y maestra, y volvió a decir “miren... miren...”, pero nadie había allí. Después Karen dijo:



— ¿Se abrió sola la puerta?

La niña mostró aún más inquietud. Luego Joseph, sonriendo, dijo:

— ¡De seguro no es nadie!

Todos los niños y las niñas allí reunidos se sorprendieron, se reían y continuaban con la inquietud de ¿quién era?, ¿quién había abierto la puerta? La maestra les preguntó a los niños y a las niñas:

— ¿Qué pasó?

Ellos se quedaron en silencio, como si estuvieran escondiendo algo. ¿Será una sorpresa o un premio escondido? La maestra sabía lo que pasaba, también manifestaba alegría, asombro y gran interés por lo que estaba sucediendo, al igual que sus niños y niñas. Luego, este suceso le permitiría constituir su mapa de navegación pedagógica, algo que en este mundo se llama proyecto de aula. Todo este acontecimiento suscitó en ella reflexión sobre su verdadera misión. Pensó que su gran labor como maestra es facilitar el conocimiento y aprendizaje a través de experiencias reales y significativas que trascienden; por eso sabía que ese momento, en el que sus estudiantes indagaban sobre quién estaba abriendo la puerta, era un acontecimiento maravilloso y espectacular en sus vidas, pues se despertó en ellos la magia de un mundo desconocido el espíritu investigativo, el juego de palabras y se dio el conocimiento de un mundo de movimiento como algo que alumbraba las mentes. La maestra Mile sabía la importancia de motivar los intereses y necesidades de sus niños y niñas para facilitarles ese proceso que se llama aprendizaje.

Es por ello por lo que desde ese día esta maestra comprendió que su labor también era la de ser mediadora y facilitadora de conocimientos, además de ser guía y orientadora de procesos de aprendizaje, pues sabe bien que en esta primera etapa de la vida es donde se brindan excelentes bases para la formación



de sus estudiantes. En su reflexión, entendió también que, para los niños y niñas, su mundo está impregnado de inquietudes, saberes, búsquedas, cuestionamientos y asombro, por eso el trabajo es placentero, es un juego en el que se aprende del uno o del otro. Una de las tantas pasiones de los niños y las niñas es que les cuenten cuentos, ya sea escritos en el tablero, dramatizados, entre amigos, en fin... Porque si les contaban cuentos, el niño o la niña se encontraba expuesto a contar, así fuera inventado por ellos, anécdotas del fin de semana con sus amigos. Pensó en actividades como la hora del cuento, que es como un gran ritual donde hay suspenso, risas, gestos, canciones, preguntas, intereses y un poco de picardía cómplice; en fin... “quien lo vive es quien lo goza”. Imaginó sería La hora del cuento feliz. Pensó que este debía estar organizado de la siguiente forma: en mesa redonda, se comenzaría con una canción de motivación como: patatín, patatán, el cuento empezaría, algunos de los niños-as se reían.

Luego de esto, la maestra daría las instrucciones como hacer silencio para escuchar el cuento de forma adecuada con los ojos de búho, los oídos de elefante para escuchar y por supuesto bien atentos para aprender. La maestra debería realizar a los niños la siguiente pregunta: ¿Qué será lo que tengo escondido?... Por supuesto que los niños y las niñas ya entran en complicidad con el cuento y la maestra, y envueltos en esta magia o hechizo por la literatura, demostrarían asombro por los personajes, colores y una gama de elementos que los atrae, siempre teniendo en cuenta que a ellos les gusta crear, hacer lectura de imágenes, actividades que les ayudan a aumentar su lenguaje, expresar sus sentimientos y emociones, a dar solución a sus problemas. También pensó en actividades adicionales que podría realizar.

Pensó en una en la que la maestra les daría a los niños los “polvos mágicos” en sus bolsillos, para cuando quisieran ver que el cuento se abre de una forma mágica, soplaran los polvos mágicos fuertemente para que se abra el cuento. Pero la maestra Mile pensó que sería bueno preguntarse si se hace todos los



días el hábito de lectura. Pensó que sí, porque se cuenta con un elemento esencial que es la planeación y se realiza con una semana adelantada; se debe resaltar que esto se hace con un objetivo y un fin que es el bienestar de la población infantil, pensando en ellos y para ellos. Y así, la maestra decidió implementar estas actividades y reflexiones con sus niños y niñas. Después de un fin de semana, todos los niños deberían contar su experiencia personal del fin de semana; al comienzo fue un reto para la profe, luego los aprendices lo hacían de forma voluntaria, en este espacio ellos contaban a dónde habían ido, qué banquetes habían comido, qué lugar habían visitado.; ¿Qué pasaba cuando comenzaban a contar? Otros decían “yo también comí eso, mi mamá o mi papá me compró lo mismo”, en fin, se acordaban de otras cosas que no habían dicho o habían hecho con su familia, por tal motivo cada uno lo realiza de forma lúdica, respetando la palabra del otro compañero.

La maestra nuevamente reflexionó respecto a estas actividades y pensó que lo estaba haciendo bien, ya que sentía que estas acciones facilitarían el reconocimiento del lenguaje oral, corporal y no verbal; sentía que estaba animando procesos de memoria, atención y concentración; en fin, creía que todo saldría muy bien. Igualmente pensó que para los niños que realizan sus experiencias vivenciales con su familia es de gran satisfacción, ya que de esta forma perciben el mundo y la forma de comunicarse con los otros desde la oralidad, que tiene peso en la búsqueda de la seguridad y de afecto como la base de supervivencia. Por otra parte, constituye la dimensión afectiva, para describir la forma y las características de cada experiencia vivencial relacionándose con su medio ambiente.

A los educandos les gustan especialmente los cuentos, en los que aparecen como protagonistas, también escuchar tanto por razones de lenguaje como por razones sonoras. Ellos pueden simbolizar sucesos de su vida y crear imágenes; basta observar durante unos minutos a los niños cuando juegan



para darse cuenta con la seriedad que lo hacen cuando asumen un rol y aún más cuando se trata de su vida, pensó la maestra, quien también recordó el día que el viento movió la puerta; allí identificó una acción que sería muy beneficiosa para sus estudiantes: el baile.

Comenzó a realizarlo dos veces a la semana con diferentes ritmos musicales como: trance, pop, reggae, canciones colombianas, entre otros, que ayuda a contagiar con su chispún y donde los niños y niñas bailan al ritmo de la música; ella pensó que esta actividad también ayudaría a los niños a tener contacto con el otro, piel a piel, ya que en ocasiones se baila por parejas o individual, depende del ritmo, como alguien lo dijo: “al son que me tocan, bailo”. Otra de las muchas cosas que pensó la maestra Mile era que los niños y niñas son capaces de proporcionar respuestas motrices adecuadas antes de comprender, razonar, imaginar o articular palabras y desde la unidad indisoluble de su personalidad, el movimiento se constituye en un elemento organizador del pensamiento, ya que a través de este expresa y libera los sentimientos y emociones que configuran su vida mental. Los aspectos esenciales en el movimiento ayudan al reconocimiento y consecución del esquema corporal, al desarrollo de la capacidad, disponibilidad y utilización del propio cuerpo como elemento expresivo, a la orientación en el espacio en lo que se refiere a la vivencia del espacio interno y del espacio ocupado por uno mismo, a la estructuración del espacio físico externo, a la adquisición de las nociones de equilibrio, respiración adecuada, ritmo, actitud tónica, velocidad, entre otras que son fundamentales; por tal razón se debe manejar de forma lúdico-creativa y saber por qué se hace y cómo se hace. Es por esto por lo que es indispensable ejecutar ciertos movimientos para el perfeccionamiento de esas destrezas de movilidad y coordinación motora fina, tales como la destreza de los dedos, necesaria para manipular juguetes y lápices. La mayor parte de sus satisfacciones son cuando expresan sus emociones con alegría, cantando, bailando, aplaudiendo o riéndose.



Pensó nuevamente la maestra: pero ¿qué más hacer con estos niños llenos de interés y motivación por aprender? Mile pensó en algo muy especial, que podría dar respuesta a su inquietud. En sus estudiantes hay algo muy importante, que está relacionado con lo táctil, y es eso lo que también podría trabajarse con los aprendices. El lenguaje de la piel era para Mile muy importante de estimular, ya que les permitiría a sus estudiantes respetar el cuerpo, conocerlo, cuidarlo y asearlo. ¿Qué biología o qué anatomía es tan fácil de aprender? A través del movimiento conocían su mundo, de modo con el contacto eran más sensibles con los otros, se fomentaba el respeto, cuidado y, lo más relevante, había una sana convivencia entre pares. El momento de la caricia o el afecto que era constante, música de relajación, se trabajaba por parejas o individual, se realizaba un reconocimiento corporal y las funciones básicas como: para qué sirve el masaje con crema, aceite, gelatina o dependiendo el clima con otros materiales. ¿Cómo se sentían los niños y las niñas? Relajados, algunos se quedaban dormidos, otros querían más, se les complacía, porque es algo que se debía trabajar para bajar la agresividad, la tolerancia, el respeto, en fin, una serie de componentes comportamentales que cada uno poseía.

El lenguaje de la piel se realiza para bajar los estados de agresividad que se presentan en el aula de clase; cabe resaltar que se hace con un reconocimiento corporal del niño, de la niña, es decir, cada uno ha de saber que debe tratar al otro con cuidado y que se le va a dar una caricia. Obviamente se dan instrucciones que se acatan, por ejemplo hacer silencio, ponerse en posición adecuada, uno acostado y el otro que va hacer el masaje sentado, concentrado en la música que hay de fondo, suave y relajada, esperando que le den su crema o aceite; para comenzar haciendo el recorrido del amigo, se comienza por la cabeza muy suavemente, luego la cara, reconociendo las partes de esta, hombros, brazos, espalda, piernas y pies. Después de que finaliza cambian con su compañero para realizar el mismo ejercicio, es de vital importancia



para ellos sentir que son mimados por sus pares. También surgió en la mente de la maestra Mile una nueva inquietud: ¿Qué más hay en este mundo del movimiento? Recapacitó: ir al parque. De hecho, visitar los diferentes parques era experimentar otros espacios al aire libre, tener contacto con la naturaleza, al sentarse en el pasto se quitaban los zapatos, medias y se mimaban, luego se consentían muy suavemente y hacían un masaje en la planta de los pies. Es un espacio para experimentar sensaciones, caminar descalzos, sintiendo la textura del pasto, correr, gritar, también se acostaban boca arriba para mirar las hojas de los árboles, era una contemplación completa, luego hacia el cielo para decir que las nubes los perseguían porque se movían, y al jugar con las formas de las nubes decían que se parecía a un carro o a una mariposa, pájaros, ser científicos, poder dar diferentes hipótesis y experimentar a través de la magia, fantasía o cosas que solo pueden transcurrir en un mundo de utopía y encanto. Sentir el sol, el viento, ir cogidos en forma de tren organizados y tener contacto con el otro, desplazarse, pisar al de adelante o al de atrás, pedir disculpas, saludar a otras personas, ver los perros de la calle, identificar y reconocer los colores de los carros, también contar y perder la cuenta de los carros, saludar diferentes personas que no han visto y van por la calle; cabe decir que el jardín no contaba con zona verde debido a su infraestructura, ya que era de cuatro pisos, algo especial y característico es que todos y todas sabían bajar y subir escaleras perfectamente.

La maestra Mile sabía que en este punto ya había retomado todos los temas necesarios para fomentar un desarrollo realmente integral en sus estudiantes. Pero aún no había tenido en cuenta unos personajes fundamentales en esta historia: los padres de familia. ¿Cómo participan los padres de familia, cuidadores de los niños y niñas en este proceso? Al respecto conviene decir que para educar a los niños y niñas se debe empezar por los padres, dándoles a conocer el proyecto del jardín, articulando el proyecto de aula de forma lúdico-creativa para que se apropien y participen de este y así refuercen en



sus casas lo que se ha visto durante este proceso. Los padres de familia son invitados para que un día asistan con sus hijos e hijas al jardín, acompañándolos a ejecutar las actividades que hacen ellos en un día de rutina. Para comenzar el ABC, con un saludo de acogida que se realiza para todos, posteriormente una oración de todos los días, llamado de asistencia y las actividades a seguir, que son lúdico-creativas y enfocadas a la educación inicial; los primeros socializadores se divierten y, lo más importante, vivencian lo que están aprendiendo sus hijos. Y así sucesivamente, en el transcurso del proceso van apareciendo las inquietudes, algunas respuestas y actitudes de los padres de familia.

Mile pensó que así se involucra a la comunidad educativa y se establece una corresponsabilidad, promoviendo y fortaleciendo el vínculo afectivo con los niños, ayudando el uno al otro, explorando, conociendo y descubriendo nuevos saberes para que así se integren de forma natural y efectiva. Además, de esta forma se sabe que cada niño y niña son un mundo diferente, en el cual se encuentran diversos comportamientos, emociones, sentimientos, vínculos afectivos, necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje. En este proceso, como todo en la vida hay dificultades, las cuales en el mundo de Mile son tomadas como retos del quehacer pedagógico que dan más peso en su labor. Cada día que pasa crecen, son independientes, otros inseguros y, en fin, se logra un trabajo rico y fructífero de mano de la familia, para que este compromiso sea más significativo y trascendental en la vida de los pequeños. Al finalizar la tarde, Mile se sentó en la silla que había en el balcón de su casa y pensó que lo más importante de todo es saber que se siente cansada de una jornada larga y productiva; ¿En qué medida me estoy transformando, qué identidad y huella he dejado? ¿Hay algo más? ¡Por supuesto! Comenzar otro día que amanece lleno de retos para mis niños y para mí como maestra.

Distopías, ficcionando el futuro que nos aguarda

Jorge Augusto Guerrero Parra*

Resumen

Quizás algunos lectores desprevenidos no reconozcan el término distopía que aparece en el título de este escrito, sin embargo, es posible que en algún momento hayan tenido una relación con textos literarios, cinematográficos o de otro tipo, donde se vislumbran implícitamente sus características. Esta variante de la ciencia ficción no hace cosa distinta que metaforizar la realidad utilizando un recurso hiperbólico, que en un análisis reflexivo no parece tan descabellado o distante del acontecer actual. La literatura permite reconstruir permanentemente al mundo, dudar de lo que existe para transformar las formas de pensar, de ahí su importancia y validez. Por ello este texto centra su interés en cuatro momentos: en primera instancia se realiza un acercamiento al concepto de distopía. Acto seguido se analiza la relación existente entre la ideología del totalitarismo y la ficción distópica, con los elementos teóricos del libro *Los orígenes del totalitarismo* de Hannah Arendt. Luego se rescata el concepto de terror, su influjo en las narraciones distópicas, el efecto social que este tiene y su evolución, observación que se sitúa bajo el tamiz crítico del

* Jorge Augusto Guerrero Parra. Licenciado y magíster en Comunicación y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, especialista en Procesos Lecto-Escriturales de la UNIMINUTO. Docente de Humanidades de la Secretaría de Educación e integrante del grupo de investigación Sileuni de la Especialización en Procesos Lecto-Escriturales de la UNIMINUTO. warrior.j@hotmail.com



escritor Albert Camus. Por último, se destaca el papel de denuncia y resistencia frente a las lógicas de poder que asume la literatura. Es de resaltar que se utiliza la obra *Fahrenheit 451* de Ray Bradbury para identificar y ejemplificar estos fenómenos.

Palabras clave: distopía, totalitarismo, terror, literatura, resistencia.

Abstract

Perhaps some off guard readers do not recognize the term: “dystopia” which appears at the beginning of this paper. However, it is posible that in any time they have had a relation with texts (literary, cinematigraphic, or other types) that allow to glimpse implicitly their features. This bypass of the science fiction met aphorizes the reality using a hyperbolic source, which, in a reflexive analysis does not seem so unreal or distant from the current facts. The literature allows to rebuild permanently the world, hesitate from what exists to transform the way of thinking. This is its importance and validity. Hence, this presentation focuses its interest on four moments: firstly, it will be done an approach towards the concept: Dystopia. Then, it will be analyzed the existing relation between the ideology of totalitarianism and the dystopic fiction. This, will be done using theoretical elements from the book called *The origins of Totalitarianism* by Hannah Arendt. After that, the concept of horror is retaken, its influence in the dystopic relations, the social effect that this concept has and its evolution. This observation is placed under the critical sieve of the writer Albert Camus. At last, it is highlighted the role of denunciation and resistance against the power logics that the literature assumes. It is important to mention that the masterpiece *Fahrenheit 451* by Ray Bradbury is used in order to identify and exemplify these phenomena's.

Keywords: Dystopia, totalitarianism, horror, literature, resistance



Para empezar, es pertinente aclarar que la distopía es el antónimo de utopía, un lugar o estado, lejos de la perfección ideal. La palabra denota generalmente una sociedad hipotética que es significativamente peor que la actual, es casi una proyección en imágenes de la sociedad futura, apuntando con temor al caos, que se supone, conduce al mundo hacia su fin y augura un inaplazable cambio de dirección. Por lo general, los temas principales de las ficciones distópicas son la rebelión, la opresión, las revoluciones, las guerras, la superpoblación y los desastres.

A través de la distopía, los escritores expresan sus preocupaciones sobre los problemas que aquejan al mundo y advierten a sus lectores sobre lo frágil que es la humanidad. En la distopía, los autores señalan los hechos erróneos en una sociedad o un sistema, razón por la que a menudo se llama literatura de *anticipación*. Esto deja en evidencia que el mensaje general de las historias distópicas es uno, el de desconfianza en el propio hombre.

Estas fantasías futuristas son producto de la crisis de las guerras mundiales, que ahondaron en el fracaso de los grandes mitos de la modernidad; como la edificación de un individuo nuevo y la creación de un mundo justo y mejor para todos. Es entonces cuando surgen estas voces narrativas, para vislumbrar los desastres que el ser humano le ha procurado a la propia humanidad con su codicioso afán de riqueza, poder y destrucción.

Para evidenciar de mejor manera las características de la ficción distópica, se vincula a este trabajo la sociedad imaginada en *Fahrenheit 451*, donde se plantea un mundo que vive sin libros pues el Estado argumenta que estos causan infelicidad y diferencia entre los ciudadanos, por lo que son quemados. El ideal de los gobiernos es vivir en un mundo sin textos ya que estos incentivan en sus lectores otras visiones de mundo, alejadas de las ya impuestas. Es decir, los entes de poder mantienen el control social



mediante la opresión y la ilusión de una “comunidad perfecta”, para que esta se conserve a través de la empresa gubernamental y el control totalitario.

Distopía y totalitarismo, un paralelo con las realidades históricas

Queramos o no somos animales políticos, como decía Aristóteles. Sin duda, no hacía referencia únicamente al sufragio electoral; por ejemplo, es importante reconocer los logros que se atribuyen a la élite burguesa: la creación de una apatía social; el hacer creer que los asuntos políticos solo les pertenecen a los dirigentes y que el discurso político no permea el ser; infundir un sentimiento de resignación para que pase lo que pase, se elija a quien se elija, nada va a mejorar o va a ser diferente. Esa actitud pasiva favorece a los ideales totalitarios, ya que el silencio de la inmensa mayoría fortalece el poder absoluto. Hannah Arendt analiza este fenómeno y nos advierte:

La sociedad competitiva y adquisitiva de la burguesía ha producido la apatía, incluso la hostilidad, hacia la vida pública, no solo, y ni siquiera primariamente, en los estratos sociales que fueron explotados y excluidos de la participación activa en la dominación del país, sino, en primer lugar, dentro de su propia clase. El largo período de falsa modestia, cuando la burguesía se contentaba con ser la clase dominante en la sociedad sin aspirar a la dominación política, que de buena gana dejaba a la aristocracia, fue seguido por la era imperialista. (Arendt, 1998, p. 259).

Este tipo de hombre con apatía crítica teme a las responsabilidades y a los deberes ciudadanos, perdiendo así totalmente la ambición liberadora o crítica frente al mundo. Desde el momento en que el individuo deja de lado su individualidad crítica y se somete al Estado, la política interviene e incluso estipula muchos aspectos de la dinámica de la sociedad a la que pertenece, convirtiéndose así en un sistema totalitario.



Como fiel reflejo de esta situación, encontramos a Montag, protagonista de *Fahrenheit 451*. Él es un bombero que a la larga posee una vida desgraciada, pues siente que no tiene cabida en el mundo, ya que es el único que empieza a cuestionar la organización social y otros aspectos de su aburrida vida controlada. Bradbury utiliza al protagonista como una excusa para mostrarnos cómo un gobierno totalitario aliena las mentes de los ciudadanos de tal forma que estos no sientan la necesidad de pensar ni cuestionar el orden y las normas establecidas, preceptos base del comportamiento totalitario.

Fahrenheit 451 se convierte entonces en una advertencia futura que intenta mostrarnos que el mundo en el que vivimos puede convertirse en una sociedad similar a la que describe el libro, especialmente por la forma en que actualmente se orientan los diferentes tipos de política y por como se ejerce control y vigilancia a los ciudadanos por parte de los gobiernos. Una muestra de ello en la obra es el estamento gubernamental totalitarista, que prohíbe los libros de la ciudad, aplicando una dosis de terror a los ciudadanos, inculcando el precepto de que los textos son los culpables de las guerras y los conflictos sociales del pasado. Algo similar nos muestra Hannah Arendt cuando explica cómo el poder totalitario nazi fue concebido con la ficción de la conspiración judía y la propaganda antisemita.

De ahí [...] derivan las mentiras de la propaganda totalitaria los elementos de veracidad y de experiencia real que necesita para tender un puente entre la realidad y la ficción. La mera ficción solo puede descansar en el terror, y además las mentiras mantenidas por el terror en los regímenes totalitarios no han llegado a ser enteramente arbitrarias, aunque sean habitualmente más crudas. (Arendt, 1998, p. 289).

Arendt añade otro elemento a este análisis: el concepto de *hombre masa*, que sería un tipo de refugiado dentro de su propia sociedad, un hombre dirigido



por intelectuales que se autosometen y cuya opinión no prima en lo social; por ende, la ideología política no es en absoluto un problema que le atañe. Este nuevo factor se añadió en el siglo XX según Arendt, por la presencia de un gran número de hombres de masas. Estos individuos autómatas estaban disponibles para seguir un liderazgo que les permitió forjar una identidad en un movimiento de masas. No importaba qué tan brutal o irracional podría ser un movimiento de este tipo, ofreció un sentido de unidad a los que nunca habían ganado un espacio social o de reconocimiento: “la abnegación, en el sentido de que uno mismo no importa, el sentimiento de ser gastable, ya no era la expresión de un idealismo individual, sino un fenómeno de masas” (Arendt, 1998, p. 261).

En *Fahrenheit 451* el gobierno finalmente obtiene el control de la sociedad al decirle a la masa qué pensar, sumado a la pérdida del interés de la vida propia y la de los demás. Por ello, este movimiento de masas basó sus preceptos en la ignorancia y el desconocimiento, dejando el camino libre a los dictadores totalitaristas. De este modo, el gobierno institucionalizó un programa de la conformidad total. Se alentaría a las personas a creer y a hacer lo que el gobierno decidiera que era correcto.

En esta novela resulta interesante cómo poco a poco aparece un grupo selecto de personas que no se ajusta al orden social, que aun conociendo de antemano que serían perseguidas y erradicadas a toda costa rechazan el orden establecido y enfrentan al poder dominante; este es el dilema central de Montag, Faber, Clarisse y los librepensantes. Sin embargo, la mayoría de la población es pasiva y conforme al hacer una elección consciente que permite ser reprimidos por el régimen severo. Podrían haber resistido, lo que habría sido difícil e incluso mortal, pero eligieron no hacerlo, tomaron el camino de menor resistencia para mantener su estilo de vida o *statu quo*. El gobierno sabía que la mayoría estaría feliz y conforme, en lugar de enfrentarse



a la disciplina y el rigor. Por lo tanto, en esta ficción el régimen totalitarista se hizo con el control de la sociedad, dado que vence el pensamiento individual y juega con los temores de la masa.

Distopía, rebelión y terrorismo de Estado

Como hemos visto, existe una estrecha relación entre el terror y la posibilidad de mantener a un pueblo dominado. Podemos por tanto reconocer que el miedo y luego una unidad de criterio impuesta son características innegables de una sociedad distópica.

Según Albert Camus, la ambición primera de toda revolución es conceder a todos sus individuos el don divino de la libertad, esto supone para toda iniciativa revolucionaria una unidad ideológica que intenta beneficiar a toda una comunidad; esta es la descripción platónica de la república ideal: la primacía del interés público. Sin embargo, la omnipotencia de un Estado, aun cuando busque un beneficio común, que a todas luces puede parecer noble, hace que la privación de la libertad sea cada vez mayor.

Hay, por lo tanto, una especie de angustia en el gobernante que trata de otorgar a los demás los parámetros *indicados*, que permiten, según su propia razón, llegar a la felicidad de una comunidad, pero que, contradictoriamente, termina en los atropellos más grandes y al deseo utópico de una sociedad libre. Sucede que lo que para unos es lo indicado para otros tal vez sea una impostura inadecuada; en palabras más claras para el propósito de esta ponencia: una utopía llevada a su máxima expresión termina por convertirse en una distopía.

Por tanto, podemos afirmar que las conductas morales de los hombres son sus propios caprichos, que además modelan unos comportamientos y que bajo ciertos parámetros resultan adecuados. Sin embargo, puede que la lógica



se quiebre en un contexto determinado, pues los juicios morales atienden a las razones de unos, que se han impuesto sobre las de los otros.

Este afán de vivir bajo una causa que se considera honorable admite incluso la devastación del pueblo, con tal de ver los ideales realizados en la sociedad; es así que se da paso al imperio de la sangre y de la acción, en donde unos son dominados por lo que otros consideran como única posibilidad para la vida en comunidad. En este sentido, “ninguno de los males que pretende remediar el totalitarismo es peor que el propio totalitarismo” (Camus, 1986, p. 142).

En *Fahrenheit 451* la mirada acerca de este aspecto es traumática, pues todo aquel que se considere por fuera de la convención es catalogado como rebelde y por lo tanto perseguido, a tal punto que no es posible esclarecer qué sucede finalmente con Clarisse McClellan; el lector es por lo tanto quien intuye qué le puede pasar a un sujeto que duda, que se inquieta, que intenta sacudirse de la norma. Esta represión tiene su culmen cuando los propios individuos se vuelven cómplices de las reglas sociales previamente establecidas. Es así como Mildred, la esposa de Montag, termina convirtiéndose en la acusadora de su propio esposo, para que este sea exterminado por violentar su tranquilidad y por seducirla a infringir las reglas.

Este mecanismo solo atiende a la eficacia, y por lo tanto la doctrina no permite diferenciar entre bueno y malo, el *terrorista* o el *hereje*, solo es importante por el malestar social que genera a la rebeldía: “mientras exista enemigo, habrá terror; y habrá enemigos si este dinamismo existe” (Camus, 1986, p. 250).

Por lo tanto, todo opositor es un apóstata que debe ser convertido a través de la predicación o exterminado, no hay términos medios, o se está a favor o se está en contra.



Por esto el Estado se propone la destrucción, no solo de la persona, sino de las posibilidades universales de la misma: la reflexión, la crítica, la solidaridad, la llamada hacia lo humano. El individuo se cosifica, inmerso en la lógica del terror irracional, pues no se es más que un engranaje, una ficha para mover dentro de la estrategia planificada, para la dominación absoluta. Y no es solo el ejercicio de aniquilar las libertades del otro, también la necesidad de reconocerlo culpable porque piensa diferente, además, esto legitima la violenta represión.

La ficción distópica como posibilidad de denuncia y reflexión

A manera de conclusión, se puede afirmar que los futuros devastados en las obras distópicas son el eco de las justificadas preocupaciones de la sociedad actual.

La literatura ha sido por largo tiempo una de las formas de reflexión en torno a la vida y a la muerte, a lo que consideramos apolíneo y dionisiaco, a aquellos mundos existentes y otros que hemos inventamos y que con el tiempo cobran vida. Ha sido, un camino a través del cual el sentido del mundo se abre para nosotros

Por ello la literatura es un discurso que puede confrontar por medio de la imaginación al control y al poder, no solo se debe encasillar esta como artificio estético que divierte. La literatura tiene una empresa más importante: ofrece modelos y simulaciones del mundo social a través de la abstracción de lo real, la simplificación de las cosas y la comprensión del mundo. Esta ficción facilita la comunicación y la comprensión de la información y hace que sea más convincente, logrando una forma de aprendizaje a través de la experiencia simulada de sus personajes. Por ello como lectores nos compadecemos de Mildred en *Fahrenheit 451*, cuando muestra una apatía y egoísmo total frente



a lo que le sucede al mundo, somos críticos a la hora de enjuiciar ese tipo de conducta en nuestra sociedad.

Actualmente nos encontramos inmersos en sociedades convulsionadas, donde no hay una búsqueda constante sobre el devenir, lo que deviene en una sociedad compleja y problemática. Por esta razón es imposible pensar en un ciudadano *apolítico* o que no le importe las circunstancias propias o la de los demás, también es poco justificable que nuestra juventud esté al margen de las problemáticas o sea imparcial frente a ellas. Por ello urge el *pensamiento crítico* como forma de disentimiento, no solo desde la palabra sino también desde la acción, de modo que llevar este tipo de literatura al aula de clase podría fomentar escenarios propicios para reflexionar y abonar el terreno en pro de la emancipación, pues no se puede permitir que la inequidad y la desigualdad social continúen permeando los tejidos de la cultura, y que los hilos invisibles del poder sigan imponiendo fórmulas cada día mejores para controlar y cosificar al hombre.

En resumidas cuentas, la literatura de corte distópico nos ayuda a entender que la percepción del mundo no debe ser una imposición o un punto de vista hegemónico, que trata de suplir lo que nosotros mismos podemos apreciar del mundo. Por ello la crítica debe superar las tendencias engañosas y también estar a la altura de los desafíos de un mundo que cambia vertiginosamente.

Hallazgos: el proyecto llevado al aula

Dar respuesta a la pregunta ¿cómo es que un sujeto puede acercarse a la literatura distópica y cómo genera criticidad del contexto próximo en el que vive?, es a todas luces un despropósito, pues parece que la fórmula fuera: “lee literatura distópica y tus ojos se abrirán a la crítica”; pero esto no es así. Por lo tanto, esta experiencia no pretende constituirse en una fórmula o manual,



y no hay que entender los resultados que se obtuvieron como cuantificables u homogéneos.

Para verificar las cualidades de la literatura distópica se desarrollaron una serie de actividades que permitieron acercar a los estudiantes de dos instituciones educativas distritales de Bogotá al desarrollo de su pensamiento crítico mediante la utilización de una herramienta virtual que tiene por nombre *El museo de la distopía* (<http://museodistopia.blogspot.com.co/>), herramienta que sirvió como espacio recopilador de subjetividades. El pilotaje permitió que los usuarios de dicha plataforma virtual interactuaran con el material distópico expuesto, para luego generar reacciones y relaciones dialógicas que son producto del paralelo que se logra mediante la contemplación de una obra estética y el contexto en el que se encuentra el receptor.

Después de tratar varios aspectos del género distópico desde la novela *Fahrenheit 451* con los estudiantes, se organizó una mesa de discusión donde se recogieron las impresiones respecto a las dudas e interrogantes que surgieron al abordar el tema de la distopía. Luego se reflexionó en torno al concepto, mostrando en síntesis que si la utopía era esperanzadora la distopía tenía algo desesperanzador, ya que si bien usaba la ficción, no era con el fin de mostrar algo idílico sino un mundo futuro en el que el control social opresivo y la ilusión de una sociedad perfecta se mantiene a través de estamentos como el Estado, la tecnología o el control totalitario por parte de la burocracia.

En este sentido, podemos decir que surgieron intervenciones interesantes que apuntaron al reconocimiento del totalitarismo y el terror en nuestra sociedad, pues continúan los parámetros que la burocracia dominante tiene trazados; además se advirtió el acelerado proceso de avance hacia estas sociedades imaginadas y la posibilidad de que algunas de las orientaciones sociales allí manifestadas se estén dando hoy en nuestra actualidad, aunque de forma



diferente e incluso, como ellos mismos advierten, de manera poco perceptible. Al respecto un estudiante manifiesta: “podríamos decir que incluso algunas de las cosas que en estas producciones se plantean se están dando y solo hace falta detenerse a mirar a nuestro alrededor para darnos cuenta lo sometidos y esclavizados que permanecemos”.

Se rescata aquí que los estudiantes no conocían las categorías de nuestro trabajo, lo que nos deja ver cómo alguien sin una preparación previa podía desprevenida acercarse de manera implícita a estas y reflexionar en torno suyo, solamente desde la proximidad y el vínculo que se tiene con la literatura distópica.

Referencias

- Arendt, H. (1998). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus
- Bradbury, R. (2010). *Fahrenheit 451*. Trad. de Crespo, A. Barcelona: Random House Mondadori.
- Camus, A. (1986) *El hombre rebelde*. Madrid: Alianza.

La literatura juvenil como puente para el encuentro con la lectura y la escritura académica

John Edgar Arteaga Bernal*

Resumen

La lectura y la escritura en el ámbito universitario son procesos que deben analizarse desde una perspectiva integradora; es decir, no se puede entender la una sin la presencia de la otra, más aún cuando de intenciones académicas se habla. La adquisición de la lectura y la escritura suponen procesos mediados por el tiempo y por la interacción social, los cuales se llevan a cabo con el acompañamiento de un educador. Cuando se aborda la lectura y la escritura con fines académicos, en ocasiones los docentes tienen el imaginario de que los estudiantes leen y escriben de manera comprensible, razón por la cual se les involucra desde la perspectiva de los planes de contenido en el desarrollo de tipologías de circulación académica, tales como la reseña y el ensayo; pero se desconoce cómo ha sido la relación con la lectura y la escritura durante su proceso de formación escolar. En tal sentido, no se puede establecer con certeza si lo que leen y escriben da cuenta de lo exigido en la universidad.

* Licenciado en Básica Primaria con énfasis en Estética, UNIMINUTO. Especialista en Docencia del Español como Lengua Materna, Universidad Pedagógica Nacional. Maestrante en Comunicación, Educación en la Cultura, UNIMINUTO. Docente tiempo completo en Ceplec, UNIMINUTO. Docente de cátedra de Competencias en Lengua Materna, ECCI. jarteaga70@gmail.com



En este trabajo se revisan algunas experiencias pedagógicas en las cuales se involucra el uso de novelas cortas de la literatura juvenil, se ha escogido este tipo de texto debido al cuidado en los elementos de composición estética. Dicho material literario ha servido de puente entre lo estético y lo académico en un proceso de transacción entre los lectores/escritores y su propia realidad, apelando a recuperar de su imaginario la importancia de la lectura por placer, de la lectura como elemento liberador, y que por supuesto, sirva de pretexto para aproximarse a la producción de textos académicos.

Palabras clave: lectura, escritura, procesos de comprensión, literatura juvenil, escritura académica, estética del lenguaje.

Abstract

University field reading and writing are processes analyzed from comprehensive point of view. It means, you can't understand the first without the second, mainly we're speaking about academic intentions. Reading and writing acquisition involve processes carry out through time and social interaction which an educator support. Teachers have an idea about reading and writing in the academic field according to this idea students read and write in an understandable way for this reason in the content plans it is included as a type of a academic transmission of knowledge the profile an the essay but is unknown how have been the relates with reading and writing during school process in that sense it is not possible the establish with certainly if what they read and write responds to the university requirements. This work reviews pedagogical experiences that involve using short novels of juvenile literature it has been chosen this mind of text dueto the care of esthetic composition elements this literature resource has been used as a bridge between esthetic and academic work in a transaction process between readers-writers and their own world to take from their imagery the importance of reading for pleasure of the reading



as an element that produce freedom and of course an element use useful to produce academic writings.

Keywords: reading, writing, comprehension processes, youth literature, academic writing, language esthetics.

Desde los tiempos en que la especie comenzaba a emitir sus primeros sonidos significativos, las familias y las tribus necesitaron de los viejos. Quizá primero no servían y eran desechados cuando ya no eran eficaces para la caza. Pero con el lenguaje, los viejos se han convertido en la memoria de la especie: se sentaban en la caverna, alrededor del fuego y contaban lo que había sucedido (o se decía que había sucedido, esta es la función de los mitos) antes de que los jóvenes hubieran nacido. Antes de que se comenzara a cultivar esta memoria social, el hombre nacía sin experiencia, no tenía tiempo para forjársela y moría. Después un joven de veinte años era como si hubiese vivido cinco mil. Los hechos ocurridos antes de que él naciera, y lo que habían aprendido los ancianos, pasaban a formar parte de su memoria. Hoy los libros son nuestros viejos. No nos damos cuenta, pero nuestra riqueza respecto del analfabeto (o del que, alfabeto, no lee) consiste en que él está viviendo y vivirá solo su vida y nosotros hemos vivido muchísimas. [...]

El libro es un seguro de vida, una pequeña anticipación de inmortalidad. Hacia atrás (¡ay!) más que hacia adelante. Pero no se puede tener todo y al instante.

Umberto Eco, La Nación (1997).

Cuando leí por primera vez este artículo de prensa titulado *¿Por qué los libros prolongan la vida?*, me resultó simplemente imposible dejar de pensar en la relación que pretendía establecer entre la literatura juvenil y los procesos de lectura y escritura con fines académicos al interior de la asignatura de Comunicación escrita y procesos lectores (Ceplec), ejercicio que vengo realizando desde hace ya nueve años y que propone, en sus dos niveles, el reconocimiento y elaboración de las dos tipologías textuales académicas de mayor circulación en el ámbito de la educación superior: la reseña crítica y el ensayo.

Este proceso de reconocimiento y posterior elaboración de textos académicos me ha motivado a buscar caminos y estrategias de lectura más cercanas a los



estudiantes, ya que al hacer una revisión de los resultados de las pruebas de entrada y salida que se aplican a los estudiantes de primer semestre en Ceplec, se observa que existen dificultades de comprensión y producción textual, y que esta será una exigencia a lo largo de su vida académica y profesional. Por lo tanto, debía establecer unos criterios mínimos que me brindaran un marco de referencia para la idea que tenía, trabajar la literatura como puente hacia el objetivo final: lograr que los estudiantes realizaran textos académicos.

Esas pesquisas de criterios me llevaron a indagar con los estudiantes en primer lugar por su historia como lectores, por los vínculos que desde pequeños pudieron formar en su entorno familiar con los libros y la lectura; la respuesta casi siempre era la misma: “en mi casa no se leía, los pocos libros que se tenían eran libros de texto y para hacer las tareas”. Este, por supuesto, es un indicador importante de la cercanía que los jóvenes tienen con la lectura.

Como una cadena, el siguiente eslabón evidencia que a los estudiantes no les interesa mucho la lectura, que su relación es muy distante y que se renueva cada vez que aparece en el escenario una actividad académica, mediada además por una nota. En este contexto se resalta la necesidad de acercarse a la lectura y por supuesto a la escritura, pero no es común hallar referencias sobre el gusto por leer, por el uso de tiempo libre para la realización de actividades ligadas a la lectura de textos seleccionados por ellos mismos.

Ahora bien, si tenemos en cuenta los factores expuestos anteriormente, sumados a una ausencia de lectura frecuente, los procesos de comprensión no son los mejores, como tampoco la construcción del lexicón del que Chomsky nos habla, una competencia vital para facilitar el acceso a la información, de modo que los textos elaborados por los estudiantes carecerán de fuerza e intención comunicativa.



Con estas coordenadas, poco alentadoras por cierto, y con la idea de hacer más cálido el proceso de encuentro de la lectura y la escritura con mis estudiantes, tuve la idea de trabajar textos literarios que me dieran la posibilidad de acercar de manera paulatina a los jóvenes a la práctica de leer y de escribir claro, con un fin académico, pero intentando rescatar en primera instancia esas características intrínsecas que subyacen a la literatura, es decir, calidad estética, personajes cercanos a su realidad y a su cotidianidad, textos cuidadosamente escritos, con historias creíbles; ello porque considero pertinente que la lectura sea significativa para el lector y que pueda tocar las fibras sensibles del ser humano, permitiendo reconocer las diferentes emociones y estados de ánimo que nos transversalizan.

Ese fue entonces el punto de partida; se trataba de una nueva apuesta, pues lo convencional para el trabajo de lectura y producción de textos académicos se hace de manera regular con textos también académicos, que en muchos casos son de difícil comprensión para los estudiantes por los altos contenidos conceptuales que desarrollan. Todos los asistentes a este encuentro se preguntarán, ¿pero no es acaso ese el objetivo? Yo personalmente creo que no, creo que inicialmente debemos tratar de *ganar* más lectores, de acercar a los que deambulan por los caminos de las actividades que se deben hacer, debemos forjar equipo con textos más cercanos a sus intereses y expectativas, para luego trabajar todo lo conceptual y complejo que se necesite, porque es evidente que para eso se viene a la academia. Pero también es cierto que no podemos seguir pretendiendo que los estudiantes posean la habilidad de leer cualquier tipología textual y que pueden producir diversos tipos de textos, con el desarrollo de habilidades esperadas y con sobresalientes niveles de comprensión.



Uno de los primeros textos seleccionados para dar forma al proceso fue: *Pegote* del escritor colombiano Albeiro Echavarría, la historia de un niño al que su padre, antes de morir, le deja una herencia insólita: un hospital de muñecos. A medida que avanza la trama, cargada de suspenso, se revelará un secreto inesperado, que toca el delicado tema del abuso sexual de niños.

El libro aborda el tema de una manera muy sutil, y sin embargo se entiende de qué se habla. Porque un muñeco llega y le pide a otro que se desvista, y el otro dice: “Siento que no debo desvestirme frente a personas desconocidas”. Es decir, la idea del pudor y del respeto por lo íntimo es algo que es inherente al ser humano. (Echavarría, 2013).

Uno de los momentos más importantes que pude vivir en este proceso se dio al final de un encuentro, cuando una estudiante se me acercó y entre sollozos me dijo: “qué bueno hubiese sido para mí haber leído este libro antes y poder ayudar a mi hija que fue abusada por alguien muy cercano a nuestra familia”. Este tipo de situaciones resignifican el valor de la literatura, abren las posibilidades de encuentro a los lectores reales con situaciones reales y que por más dolorosas que sean, permiten establecer lazos cada vez más fuertes y que ayudarán de manera certera a formar vínculos afectivos con los libros y con la lectura.

Otro texto que nos dio muchas posibilidades de dialogar en el aula e investigar fuera de ella fue el libro *Las maletas de Auschwitz* de la escritora italiana Daniela Palumbo (2013). El relato presenta la historia de cuatro niños que tienen que sufrir los rigores de la Segunda Guerra Mundial y todo lo que el nazismo trajo para la comunidad judía en Europa. Temas como el maltrato, la injusticia social, la desaparición de familiares y amigos, la instalación de los campos de concentración, la eliminación sistemática de seres humanos en las cámaras de gas y demás horrores que este hecho histórico supuso. Con este pretexto nos acercamos a otras propuestas como *El diario de Ana Frank*, o a películas



El niño del pijama a rayas, La ladrona de libros, La vida es bella, entre otras, y desde allí empezamos a trabajar de manera sistemática la tipología del ensayo, al hacer que la competencia argumentativa fuera puesta al servicio de una intención comunicativa, que aportara también a la construcción de un saber enciclopédico.

Por último, trabajamos el texto *Cuando callaron las armas* de la escritora ecuatoriana Edna Iturralde (2007). Doce relatos asombrosos y humanos que hablan sobre la vida cotidiana de niños que viven en medio de graves conflictos políticos en distintos lugares del mundo. Estas historias sobre Israel y Palestina, Afganistán, Colombia, Chechenia, Bosnia, Liberia, Sudán, Ruanda, Irlanda del Norte, Irak, Sri Lanka y España, presentan al lector la posibilidad de reconocer el conflicto armado y cómo la mirada limpia de los niños y jóvenes son la mayor esperanza de paz a alcanzar en algún momento. Estos relatos nos permiten escribir sobre nuestros pensamientos acerca de la guerra y cómo podemos aportar desde nuestra cotidianidad a la resolución de conflictos de manera más asertiva, sin llegar a las vías de hecho.

Luego del trabajo realizado en los últimos tres años he podido encontrar una mejor relación de los estudiantes con la lectura y la escritura. Al inicio del proceso los estudiantes se muestran apáticos y poco interesados en la propuesta de trabajo, pero con el desarrollo de esta se va notando que las historias se acercan a ellos, que es posible apropiárselas y repensárselas desde sus expectativas e intenciones. Por eso, puedo atreverme a afirmar que los libros, como propone Umberto Eco, sí prolongan la vida, y lo hacen en la medida en que nosotros, en nuestro rol de educadores, no acabemos con los lectores, que no hagamos imposible el diálogo de saberes en el aula y fuera de ella, a través de la lectura de textos que realmente motiven el gusto genérico por la lectura y la escritura.



Cuando seamos facilitadores de textos que permitan edificar puentes entre la literatura y la escritura académica, cuando construyamos una cultura lectora que no se encargue simplemente de consumir textos sino que permitan que todos seamos lectores y que todos podamos hablar de lo que en los libros encontramos, es allí cuando estaremos dando cara a la urgente necesidad de leer y escribir.

Se precisa que todos los esfuerzos que realicemos estén encaminados a fortalecer el mismo ideal, es decir, el de la formación de lectores autónomos, críticos y selectivos, para que así aportemos a la formación de una sociedad más justa y equitativa, una sociedad en la que no se tenga miedo de pensar y de actuar a conciencia desde unas bases conceptuales sólidas, profundas y permanentes.

Referencias

- Echavarría, A. (2013). *Pegote*. Bogotá: Norma.
- Iturralde, E. (2007). *Cuando callaron las armas*. Bogotá: Editorial Norma.
- Palumbo, D. (2013). *Las maletas de Auschwitz*. Bogotá: Editorial Norma.

El texto autobiográfico en los talleres de escritura creativa

Diego Ortiz Valbuena*

Resumen

Los talleres de escritura creativa subvencionados por el Distrito datan del año 2008, cuando la Red Nacional de Talleres de Escritura Creativa (Relata) propuso, en el marco del Plan para las Artes, talleres gratuitos abiertos al público con el fin de fomentar la escritura y la industria cultural. En 2013 el Instituto Distrital de las Artes (Idartes) expandió esta idea creando la Red de Talleres de Escritura Local, para que existiera un taller por localidad en Bogotá. Relata ha propuesto unos fundamentos y bases para la realización de estos talleres, pero desde entonces no han aparecido documentos que discutan estas estrategias. Lo que se planteará en el presente documento es la posibilidad de incorporar el género autobiográfico en la formación de nuevos escritores en el marco de los talleres distritales. Se propone una mirada más literaria y comunicativa y menos terapéutica o historiográfica, en la que dicho género funcionaría como medio propicio entre las experiencias individuales de los participantes (memoria, contexto, intersubjetividades) y

* Magíster en Comunicación y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Integrante del colectivo Ciudad Narrada y Miembro del semillero de investigación Agathos, de la misma universidad. Adscrito al Grupo de investigación Moralia, director del semillero de investigación Filosofía y cultura popular del grupo *De Interpretatione*, Filosofía y Ciencia de la Interpretación, Pontificia Universidad Javeriana. diegortizv@gmail.com



las herramientas técnicas que brindan los talleres (técnicas narrativas, construcción de personajes, etc.) con el fin de incentivar estilos personales en la escritura creativa.

Palabras clave: autobiografía, enseñanza no formal, identidad, escritura creativa, estilo.

Abstract

The creative writing workshops subsidized by the district date back to 2008 where the National Network of Creative Writing Workshops proposed within the framework of the Plan for the Arts free workshops open to the public in order to encourage writing and the cultural industry. In 2013 the Idartes District Arts Institute expanded this idea by creating the Network of Local Writing Workshops, so that there would be a workshop per locality in Bogotá. Relata has proposed some foundations and bases for the realization of these workshops but since then there have not appeared documents that discuss these strategies. What will be discussed in the document is the possibility of incorporating the autobiographical genre into the formation of new writers within the framework of the district workshops. It is proposed a more literary and communicative, less therapeutic or historiographic view, in which the genre would function as an appropriate medium between the participants' individual experiences (memory, context, intersubjectivities) and the technical tools provided by the workshops (narrative techniques, Construction of characters, etc.) in order to encourage personal styles in creative writing.

Keywords: Autobiography, non-formal teaching, identity, creative writing, style.

Los talleres de escritura creativa en Bogotá tienen tradición e historia, más desde el ámbito de las propuestas particulares que desde la institucionalidad. Desde esta última, la que más resalta es la del Taller de Escritores de la Universidad Central, con más de veinte años de existencia. Pero a partir de



2008, y sustentada en el Plan Nacional para las Artes (2006-2010) presentado por el Ministerio de Cultura, la Red Nacional de Talleres de Escritura Creativa (Relata) propuso la realización de talleres distritales en los géneros de cuento, novela y crónica, espacios que aún se mantienen. Desde 2013, el Instituto Distrital de las Artes (Idartes), a través de la Gerencia de Literatura, inició lo que se ha llamado la Red Local de Talleres de Escrituras Creativas, ofreciendo un taller por localidad para personas interesadas en acercarse a la creación literaria. Las propuestas metodológicas al interior de los talleres locales dependen de las que realizan cada uno de los directores de taller, conforme un marco de contenidos que establece la Gerencia de Literatura de Idartes.

La investigación llevada a cabo pretende hacer un aporte teórico y metodológico a los talleres de escritura creativa de la ciudad, sustentándose en el texto autobiográfico, además de hacer algunas reflexiones sobre las posibilidades y límites de trabajar este tipo de texto en estos espacios.

El estudio de caso que se eligió para el presente estudio fue el taller local de escritura de la localidad de Tunjuelito, enmarcado en la Red de Talleres Locales del Instituto Distrital de las Artes, llevado a cabo entre el 31 de julio y el 12 de noviembre de 2016.

El taller se diseñó de la siguiente manera:

Un primer momento (8 sesiones) en las cuales se trabajaron elementos básicos de narrativa y poesía indistintamente. Un segundo momento (7 sesiones) en las que se trabajó a partir de géneros narrativos, a saber: epístola, autobiografía, cuento, novela, crónica, teatro y ensayo literario. La sesión final fue dedicada a la lectura de textos resultantes durante todo el proceso.



En cada una de las sesiones se hizo una lectura literaria (elegida por el director del taller) y un ejercicio de escritura. Parte de la propuesta particular del taller de Tunjuelito fue la de asumir la idea de taller como tal, es decir, partir de los textos producidos por los participantes como materia prima del taller, realizados desde la primera sesión.

Para la sesión de autobiografía, la instrucción de realización del ejercicio escritural fue la siguiente: escriba un texto en el que exponga uno o varios recuerdos de algún momento importante, trascendental, especial de su vida. Durante la sesión se leyeron algunos de los resultados. Para la investigación se seleccionaron dos textos aleatoriamente y se les envió a otros participantes del taller para que respondieran un cuestionario que diera cuenta de si dichos textos podían ser o no autobiográficos.

Las categorías de análisis se extrajeron de dos autores investigadores de la autobiografía, Georges May y Philip Lejeune, y del texto autobiográfico de Jean Paul Sartre, *Las palabras*.

Después de ejecutar el taller, analizar los textos de la sesión sobre autobiografía y confrontar dicho material con las categorías analíticas elegidas, se pudo concluir lo siguiente a la finalización de la investigación:

1. Construir un texto en el que hay un uso variado e indiscriminado de personas gramaticales (que se transforman en diferentes voces) deriva del hecho de no tener buena construcción de un narrador al interior del texto, lo que conlleva que no haya claridad para los lectores sobre el tipo de texto al que se está enfrentando. Esta afirmación puede no necesariamente ser una generalidad para todos los textos narrativos, pero para el caso de la autobiografía, y bien como lo expresan tanto Lejeune (1994) como May (1982), el pacto autobiográfico debe mantenerse para delimitar las posibilidades narrativas del texto creado. Es importante señalar que el



pacto consiste en la identidad entre el autor, el narrador y el personaje principal.

El cambio constante de narrador dentro del texto no permite la conformación de dicha identidad textual, pues dificulta señalar quién cuenta la historia. Aun así, hubo lectores que consideraron que al usarse la primera persona, teniendo claro de antemano el tipo de ejercicio que se realizaba, se podía identificar como texto *personal*.

Es particularidad de la primera persona que genere un tono personal, individual de lo narrado, pero puede funcionar tanto para una novela, un cuento como para una autobiografía. Ahora bien, esto puede indicar que falte profundizarse en el taller sobre las construcciones de diversos narradores y enfoques, sus posibilidades y diferencias, a la hora de construir textos tanto sobre la verdad (como las crónicas periodísticas) como sobre la ficción (como un cuento).

En el taller, la temática sobre la construcción de narrador se trabaja en una sesión, y se busca abordar aspectos teóricos, técnicos y ejemplos tanto de la narrativa como de la poesía. Es de gran importancia, entonces, reparar en las diferencias de construcción de narradores con fines de verdad y con fines de ficción, en tanto que en ambos puede haber elementos de construcción estética.

2. Para Lejeune (1994), lo que se espera de un texto autobiográfico es elaborar un punto de vista sobre sí mismo, y si se llegaron a dar diferencias entre las perspectivas del narrador y la del personaje, el elemento estable es la marca del autor, es decir, el nombre propio. Estos elementos pueden aportar bastante en la creación de obra de los escritores-en-formación, pues les puede permitir diferenciar y discernir sobre lo que significa un narrador dentro de un texto ficcional literario y las múltiples posibilidades que tiene para manejar y manipular a gusto y necesidad la relación entre ficción y verdad a la hora de crear textos narrativos, así como la posibilidad de crear múltiples voces a través de



los personajes. Muchas veces en estos espacios se tiende a asumir que quien cuenta la historia (cualquiera que sea) es el autor mismo, anulando la posibilidad de un narrador como constructo literario ficcional. De esto deviene una lectura de obras con un filtro de verdad-realidad con el que se minimiza la posibilidad de apreciación estética por la necesidad de buscar las relaciones del texto con el mundo real.

Por su parte, la identidad textual hace que cada participante-autor firme sus textos y que se haga responsable de sus propias palabras. Aunque el anonimato es una posibilidad dentro del taller, a medida que avanza se insiste en que se apropie de la historia que cuenta, del léxico, de las posibilidades semánticas y sintácticas, en últimas, que sea consciente de la construcción de un estilo personal, elementos estos que pueden ser aprehendidos a través del texto autobiográfico.

3. Un camino para la elaboración de la verosimilitud en un texto (hay que recordar que estas reflexiones apuntan a nuevas propuestas metodológicas para un taller de escritura creativa) es poder lograr dos momentos importantes en el acto creativo: (a) la recuperación de la memoria como acto que permite crear descripciones vívidas, tanto de imágenes como de sentimientos, y (b) tomar distancia de dichos recuerdos y sentimientos para trabajarlos como material de creación, a partir de los conocimientos adquiridos en las sesiones de fundamentación teórica y técnica y de ahí emprender el camino de creación estética de obra. Este segundo paso se puede lograr pensando en la construcción de una obra o de tipologías textuales precisas que demandan del escritor-en-formación habilidades de orden teórico y práctico para poder apropiarse de estas y crear algo que lo lleve más allá de sí mismo.
4. Cabe recordar que, para efectos metodológicos del taller, la distancia entre el sujeto que narra y el objeto narrado debe desligarse progresivamente. A partir de la experiencia particular del taller analizado e investigado, se puede afirmar que es pertinente partir de aspectos íntimos de los participantes



(primeros recuerdos, vivencias trascendentales en la memoria, personas cercanas) mientras que se trabajan los elementos fundamentales teóricos y técnicos de la escritura creativa, y que a medida que se llega al trabajo con los géneros literarios narrativos (e incluso la poesía), todo lo puesto en escena de cada participante y llevado a texto en ejercicios formales se puede transformar en *algo* del orden de lo general, de lo universal, precisamente alejándose de esa historia como suya. Lo que se busca es escribir de sí mismo como otro. Este puede ser un aporte esencial para la construcción de un estilo personal de cada participante a los talleres; el estilo no es un tema que se pueda enseñar como contenido, ya que depende en gran medida del participante, aunque se puede analizar en textos de escritores con obra publicada. Pero se considera como posibilidad de aportar a dicha construcción a través de los elementos anteriormente mencionados.

5. El estilo, como dijimos anteriormente, es uno de esos temas que se escapa a las metodologías de cualquier taller de escritura creativa. Pero encontramos que integrar el texto autobiográfico a una serie de temáticas, de ejercicios, de propuestas metodológicas donde no sea trabajado como fin sino como medio, y gracias a su versatilidad y posibilidades escriturales, abre la posibilidad de transformarse en *algo más*, bien sea un texto narrativo (y no es que la autobiografía no sea narrativa pero está anclada al pacto autobiográfico) e incluso poético, todo ello gracias al estilo de quien escribe, entendido tanto como peculiaridad personal así como técnica de exposición.

Dentro de una propuesta metodológica y un trabajo técnico en un taller de escritura creativa, el estilo bien puede ser la selección de recuerdos, de vivencias, los detalles contextuales, las relaciones con otros, la selección de palabras, la intensión y la intención, el carácter que se le imprima al lenguaje, así como elementos de tipo formales como la creación de personajes, de narrador, focalización, descripciones, figuras



literarias, etcétera. No se pretende afirmar que el estilo es reductible únicamente a elementos formales, pero sí se insiste en la importancia de su constitución a partir de dichos elementos y que habrá, por supuesto, una gran fracción que son las decisiones y voluntades del participante-escritor en formación, y que para efectos de un taller de escritura puede ser valioso generar estrategias con las que se pueda reparar en estos aspectos y hacer caer en cuenta a los participantes que el estilo es, también, trabajo consigo mismo y con las palabras.

Finalmente, pensar el texto autobiográfico en el marco de un taller de escritura creativa es, ante todo, la posibilidad de ver cómo se ponen en juego los elementos adquiridos en el taller. Al no ser una finalidad en sí, sino un medio en el que se ponen en juego elementos previos adquiridos y particularidades del texto, si llega a tener fallas de forma y fondo estas pueden evidenciar carencias en los elementos de fundamentación que pueden ser revisados para siguientes versiones del taller. Por el contrario, si el texto autobiográfico se logra satisfactoriamente puede que esté revelando o evidenciando la construcción del estilo escritural del autor.

Referencias

- Lejeune, P. (1994). *El pacto autobiográfico y otros estudios*. Madrid: Megazul-Endymion.
- May, G. (1982). *La autobiografía*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Lenguajes, Sociedades y Culturas como obra que trasciende lo escritural, encarna los senti-pensamientos de quienes decidimos darnos cita en el Simposio para asumirlo como un escenario vital y dar a conocer nuestros avances y resultados de las trayectorias en investigación.

Un entramado de realidades que asistieron y nos asistieron en la co-construcción de relaciones y de lenguajes disímiles, paradójicos, literarios, científicos, en los que nos encontramos y desencontramos, en los que nos reconocimos como comunidad científica rigurosa, sin perder la calidez de la condición humana, en los que se vivió intensamente y al debate las caleidoscópicas miradas de la investigación, primando siempre el respeto por el lugar de observación de quien habla.

Habitaban en estas páginas leves reflejos de los momentos vividos, sin pretensión alguna de congelarlos o encerrarlos en el tiempo, sino como una reminiscencia de aquellas conversaciones sostenidas no solo en los auditorios o en los salones, sino en todos aquellos espacios en los que ponentes y asistentes encontrábamos posibilidades para intercambiar ideas, sensaciones, emociones, contradicciones, entre otras.

Les quiero invitar a una lectura transversalizada, libre y espontánea de este maravilloso fragmento existencial del Simposio en Lenguajes Sociedades y Culturas, que no tiene una ruta única de lectura, sino que se puede abordar desde la mirada del turista que lo quiere conocer todo, que lo quiere habitar, impregnarse de él, para intentar sentir algo de lo que sentimos quienes lo construimos.



UNIMINUTO

Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos

Rectoría Bogotá - Presencial