

HUMBERTO A. CALDERÓN SÁNCHEZ
COORDINADOR



Ensayos de comunicación, educación y tecnología, vertientes entrelazadas



4

SINOPSIS:

Esta obra reúne cinco ensayos que nacen de la experiencia y la indagación de quienes aquí participan. A través de ellos, sus autores ponen en escena la ineludible relación entre comunicación, educación y tecnologías. En particular los temas se dividen en dos vertientes: la primera, referida a los procesos de apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula; la segunda, a la significación de la escritura y la imagen en la constitución de la subjetividad en los ambientes de aprendizaje. La finalidad es que a partir de la sinergia de estos tres conceptos se realicen otras aproximaciones que den cuenta de su importancia en el aula y contribuyan a la generación de nuevas formas de aprender; una prioridad en la escuela actual.

This work brings together five essays that are born from the experience and the research of those who participate there. Through those essays, the authors put forth the inevitable relationship between communication, education and technologies. In particular the topics are divided into two aspects: the first is referred to as the processes of learning and the use of ICTs in the classroom and, second as to the significance of the writing and the image in the conformation of subjectivity in the learning environment. The purpose of such three notions is to make the synergy of these concepts become a way which leads to other approaches that take into account their importance in the classroom and contribute to the generation of new forms of learning; a priority in the current school.



ENSAYOS DE COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍA, VERTIENTES ENTRELAZADAS

CUADERNO 4

Humberto A. Calderón Sánchez
(Coordinador)



SEP
SECRETARÍA
DE EDUCACIÓN
PÚBLICA



ENSAYOS DE COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN
Y TECNOLOGÍA, VERTIENTES ENTRELAZADAS
Humberto A. Calderón Sánchez
(Coordinador)

1a. edición 2019

© Derechos reservados por el coordinador: Humberto A. Calderón Sánchez
Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200,
México, DF. www.upn.mx
ISBN 978-607-413-315-8

LB1028.43

E5.7 Ensayos de comunicación, educación y tecnología : vertientes
 entrelazadas : cuaderno 4 / coord. Humberto Calderón
 Sánchez.- México : UPN, 2010.
 1 texto electrónico (94 p.) : 3 Mb. ; archivo PDF – (Digitales)
 ISBN 978-607-413-315-8

1. Tecnología de la información y la comunicación 2. Tecnología
educativa I. Calderón Sánchez, Humberto A., coaut. II. Ser.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier
medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Hecho en México.

ÍNDICE

Presentación	4
A la víbora, víbora de la mar. Crear e imaginar: ambientes y escenarios para aprender	9
<i>Eurídice Sosa Peinado</i>	
Multialfabetización tecnológica. Frente al <i>textbook</i> , didáctica crítica del inglés mediada por TIC	25
<i>Shélick Erika G. Galván</i>	
Tecnología de la escritura y pensamiento	39
<i>Mónica García Pelayo</i>	
La ilusión de eternizar lo efímero. Cultura icónica en la sociedad de las redes	55
<i>Humberto A. Calderón Sánchez</i>	
Discursos de los universitarios UPN en torno a sus prácticas escolares	71
<i>Leticia Suárez Gómez</i> <i>María Alejandra Huerta García</i> <i>Indra Córdova Garrido</i>	
Semblanzas	87

PRESENTACIÓN

Al poner a la luz atributos humanos como las creencias, costumbres, imaginarios, emociones, gustos, vocaciones, convivencia, autonomía, el espacio que se ilumina para la reflexión es sobre el apego de las personas a las tecnologías de la información y comunicación (TIC) cuyo horizonte es tan extenso y, por dos décadas de convivencia con ellas podemos decir, interminable. De lo anterior, la duda es sobre el uso que se le da a los abundantes dispositivos tecnológicos. El razonamiento anula una posición tecnófila o tecnofóbica; pero sí pretende zanjar la relación entre personas y tecnologías. Una prioridad cuando la historia de estos días anuncia que multicitar las siglas TIC, en todo momento y lugar, evidencia su irrupción en la vida cotidiana de los sujetos, modificando de manera insoslayable sus ámbitos de desenvolvimiento individual y social.

Las manecillas del reloj avanzan y el pensamiento humano, con todo y el cuerpo que lo contiene, ya no es el mismo al de los últimos años del siglo XX. El tiempo de los instrumentos mecánicos y analógicos se desvanece; es el turno de los soportes digitales, en los que las formas de apropiación, interpretación y representación de la realidad se construyen desde otras particularidades simbólicas, casi siempre inmersas en paradojas. Basta señalar cómo en el imaginario de nuestros días se fecunda la idea de que el mundo se empequeñece debido a la omnipresencia y la velocidad que caracteriza a los instrumentos tecnológicos; no obstante, es en éste donde el actuar a distancia impone la impronta de la individualidad. Además, como una paradoja dentro de otra, en la era de las TIC los sujetos *online*, aspiran a pasar de ciudadanos de un lugar en específico a ciudadanos del mundo, donde en realidad se convierten

en sujetos *offline*. El libre acceso para manipular los dispositivos hace que la representación e interpretación de las cosas sea confusa. De por sí nunca se confió plenamente en lo real de la realidad; menos ahora con todos los recursos de la tecnología que acaban haciendo de lo real un hecho fantástico y logran convencer de que lo fantástico es lo real. En esta paradójica y dialéctica conversión las personas van o les van, no hay opción, redefiniendo su presencia y acción social e individual.

Entre los encuentros y desencuentros de las personas con las tecnologías, no se puede dejar de reconocer que se está ante una nueva fase de la historia; en la cual, día a día se tiene enfrente la diversidad de dispositivos, programas y conceptos. Todo contribuye a la conformación del nuevo paisaje social-cultural, donde los sujetos están obligados a redefinirse para poner al corriente su relación con el entorno. No hay más, las personas de principios del siglo XXI pronto deben acostumbrarse a las nuevas formas de comunicación y educación, a los mediáticos modos de transmisión y apropiación de saberes.

La tecnología está aquí con todos sus avatares y los gobiernos, las empresas, toda agrupación pública o privada y, desde luego, los centros escolares en todos sus niveles no pueden aislarse de ellas. Ejemplos como los que se señalan en las colaboraciones que integran este *Cuaderno digital número 4*, dejan entrever que las TIC van trazando aceleradamente hacia horizontes que no pueden quedar fuera de los objetivos de ninguna organización social, mucho menos si tiene que ver con la educación de los sujetos.

Dentro de este cuadro protagonizado por la relación personas-TIC, en el cuarto número de *ensayos de comunicación, educación y tecnologías. Vertientes entrelazadas* los autores presentan colaboraciones surgidas de sus intereses o experiencias en sus proyectos docentes y de investigación.

“A la víbora, víbora de la mar. Crear e imaginar, ambientes y escenarios para aprender” es un título sugestivo que propone

Eurídice Sosa Peinado, para abordar dos nociones que cumplen el papel de organizadoras de la vida cotidiana escolar: la creatividad y la imaginación. Lamentablemente, reconoce la autora, estas facultades humanas han sido poco aprovechadas. Para argumentar esta tesis y hacer señalamientos en torno a la función e importancia del acto de crear e imaginar, se pregunta: ¿cuál es el papel y sentido de la creación y la imaginación en los procesos de construcción de aprendizajes? Para responderla acota 100 años de tradición pedagógica donde se da cuenta de las bondades del aprendizaje significativo.

Shélick Erika G. Galván en “Multialfabetización tecnológica frente al *textbook*. Didáctica crítica del inglés mediada por TIC” destaca el papel de las tecnologías en el aula de enseñanza del idioma inglés. Hace referencia a su utilidad pedagógica, regida por un modelo teórico metodológico; que compara con el papel que juega en este espacio el *textbook* o libro de texto comercial ante el cual, señala la autora, cabe la reflexión sobre las realidades que éste representa en contraste con las de los alumnos; sobre todo cuando se presenta como un producto comercial. Esta colaboración la redondea ejemplificando la trascendencia de la experiencia didáctica en la enseñanza del inglés, con lo que enfatiza que los alumnos pueden ser los constructores de los contenidos y productos de aprendizaje.

Realizar un recorrido por los sorprendentes laberintos de la palabra escrita, adentrarse, desde tiempos antiguos hasta nuestros días, a lo que de manera prodigiosa queda como una huella del pensamiento plasmada en la hoja, es la finalidad de Mónica García Pelayo en este ensayo que titula “Tecnología de la escritura y pensamiento”. En este viaje, que toca tierras egipcias y llega hasta la época de Facebook y Twitter, destacan sucesos particulares que han permitido la trascendencia de la palabra escrita, como el primer alfabeto completo creado por los griegos, el uso de la *carta* como recurso para el intercambio de ideas y constancia de la presencia perdurable del autor. Todo

contemplando que “precisamente –afirman los autores– la escritura es una creación, un artefacto cultural que ha ampliado las posibilidades de memoria del cerebro”.

Humberto A. Calderón Sánchez aborda el tema de la imagen. En el ensayo “La ilusión de eternizar lo efímero. Cultura icónica en la sociedad de las redes” expone cuál es el papel de la imagen como representación de lo que ya no está. Dice “que la imagen es el reino de las verdades ocultas y las mentiras expuestas; supeditadas a la intencionalidad, el sentido, interés y manipulación de quien capta un suceso en determinado momento”. No obstante, reconoce como la imagen se a convertido en un apoyo fundamental para la memoria de los sujetos. Desde estas perspectivas alude a la imagen como creadora de un nuevo paisaje social, la iconicidad tecnologizada, el fenómeno *selfie* y la necesidad de aprender sobre qué es la imagen y su uso en la educación.

Por su parte, Leticia Suárez Gómez, Alejandra Huerta García e Indra Córdova Garrido con el título “Discursos de los universitarios UPN en torno a sus prácticas escolares” anuncian lo central de su trabajo, el cual es de corte cuantitativo y cualitativo. En éste, por principio de cuentas, precisan el papel determinante que tiene el ámbito de la significación en las acciones de los jóvenes. Es decir, ponen al signo como el elemento que permite al sujeto vincularse con el mundo. Las autoras, con base en un corpus bien aprovechado, no descuidan nociones que son determinantes en las prácticas escolares de los universitarios: cultura, acción social y vida cotidiana; las cuales abordan porque consideran que estas nociones intervienen en la experiencia subjetiva, tanto social como individual, que tiene el joven universitario de su entorno. Las autoras ejemplifican estos planteamientos a partir de entrevistas que aplicaron a 152 estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco.

Estas cinco colaboraciones dan cuenta de las transformaciones socio-culturales propias de un mundo en evolución. Afortunadamente, como se ha dicho en los números anteriores, cada vez son más las instituciones gubernamentales y educativas, organizaciones públicas y privadas, empresas y otros espacios sociales que trabajan en este asunto. Aquí, en este espacio, es pertinente decir que no cabe ni la tecnofilia, ni la tecnofobia; sino reflexionar y reconocer que la omnipresencia y omnipoder de la tecnología requiere de la omnisciencia de las personas.

A LA VÍBORA, VÍBORA DE LA MAR. CREAR E IMAGINAR: AMBIENTES Y ESCENARIOS PARA APRENDER

Eurídice Sosa Peinado

INTRODUCCIÓN

Crear e imaginar son consignas muy utilizadas por la mayoría de los docentes para convocar a los estudiantes a organizar sus actividades diarias, se dice con mucha frecuencia “sean creativos”, “imaginen una propuesta y preséntenla”; algunos maestros consideran las capacidades de creación e imaginación fundamentales para organizar los aprendizajes a lo largo de la vida; y para otros tantos son ambientes y escenarios idóneos para aprender. Sin embargo, pese a que la mayoría de educadores con razones diferentes argumentan la importancia de la imaginación en la escuela y en el aula parece que éstos no son suficientes para que se consoliden como elementos organizadores cotidianos de las prácticas educativas en la mayoría de los centros escolares.

La creatividad y la imaginación como escenarios y ambientes para aprender, han sido poco aprovechadas en las prácticas pedagógicas en los últimos 100 años, a pesar de la insistencia de parte de las más diversas tradiciones pedagógicas. Esto, por su importancia y potencia para organizar la construcción de aprendizajes relevantes y significativos de parte de los educandos.

Hoy, al generalizarse el uso de las tecnologías de la información en todas las esferas de vida y del ámbito educativo se actualiza nuevamente el debate: ¿cuál es el papel y sentido de la creación y la imaginación en los procesos de construcción de aprendizajes? Esto, al considerar tanto los procesos educativos dentro y fuera del aula en el marco de las sociedades del conocimiento (Olive, 2008); cuyo soporte principal, aunque no único, son los ambientes y escenarios educativos mediados por tecnologías. Intentaremos a continuación responder la anterior interrogante sobre ¿Cuál ha sido el papel de la imaginación y creación en los procesos de aprendizaje? Para ello, proponemos realizar un rápido recorrido por los últimos 100 años sobre algunas propuestas pedagógicas que se han planteado organizar los procesos de aprendizaje a partir de acciones que favorezcan la creación y la imaginación, como dos recursos fundamentales para la construcción de aprendizajes.

Sabiendo que son diversas las escuelas que se han propuesto organizar sus actividades a partir de favorecer la creatividad y la imaginación. Aquí, haciendo un recorrido por esas distintas tradiciones de la pedagogía, nos limitamos a exponer solo cinco de ellas, resaltando los elementos de cómo se proponen usar la actividad creadora e imaginativa para aprender en el aula.

Queremos advertir a nuestros lectores, que el recorrido que a continuación se desarrolla es similar a una vereda que recorre con movimientos caprichosos un bosque, en donde es necesario dialogar y conectar diversas tradiciones pedagógicas. En esta ocasión las proposiciones de Dewey y Kilpatrick con su Metodología de Proyectos, Freinet con su propuesta de la Escuela Nueva, Bruner y Gardner con la resolución de la inmersión Temática, Paulo Freire con sus temas integradores y Egan con la educación imaginativa.

UNA VEREDA LARGA Y CON MUCHAS RAMIFICACIONES

Iniciemos con la vereda a finales del siglo XIX y principio del XX y avancemos en el orden temporal de las propuestas, sin privilegiar alguna; pues, cada una nos aporta y contribuye en la manera en que la imaginación y la creación son vehículo, contenido y metodología de construcción de los conocimientos en el aula:

Metodología de proyectos

Después de dos décadas de investigaciones, a finales del siglo XIX y principios del XX, en la escuela anexa a la Universidad de Chicago, Dewey y Kilpatrick habían madurado una propuesta en el aula: Metodología de Proyectos, publicada en 1918, por éste último, que proponía, entre otros elementos, aprender a partir de simular o recrear en el aula una situación de vida para generar un producción colectiva que fuera el pretexto o reto para construir aprendizajes.

Así lo formularía una década después Dewey, en su texto: ¿Cómo pensamos? De lo que se trata en el aula o en cualquier situación de aprendizaje, es partir de lo conocido hacia lo desconocido, de lo próximo a lo distante, de lo cotidiano a lo científico. El pensamiento tiene su origen en la actividad imaginativa, en especial el pensamiento crítico y por ello Dewey afirmaba:

Un pensamiento, idea es la imagen mental de algo que está presente en la realidad, y el hecho de pensar es la sucesión de tales imágenes [De hecho Dewey complementa, la anterior afirmación cuando argumenta] El pensamiento reflexivo tiene un propósito que trasciende la mera diversión que procura la cadena de agradables invenciones en imágenes mentales. La cadena debe conducir a

algún sitio; ha de tender a una conclusión que se pueda enunciar al margen del discurrir de imágenes (Dewey, 1993, p. 23).

Dewey y Kilpatrick al formular la Metodología de Proyectos, como resolución pedagógica de su enfoque filosófico, convocaban a los educandos a desarrollar su pensamiento a partir de realizar una simulación de un reto de vida. En torno al cual se genera el proyecto como escenario o ambiente de aprendizaje, para la virtualización de la realidad en el ambiente escolar. Como lo propone Baudrillard, una simulación de la misma vida, que puede tener efectos reales, por la significación de la experiencia:

No se trata ya de imitación ni de reiteración, incluso ni de parodia, sino de una suplantación de lo real por los signos de lo real, es decir, de una operación de disuasión de todo proceso real por su doble operativo [...] Hiperreal en adelante al abrigo de lo imaginario, y de toda distinción entre lo real y lo imaginario, no dando lugar más que a la recurrencia orbital de modelos y a la generación simulada de diferencias (Baudrillard, 1978, p. 7).

Como ocurre, por ejemplo, después de la Segunda Guerra Mundial, con el efecto del Mundo Disney, que ha globalizado la cultura de la infancia con prototipos y roles compartidos, principalmente con la reedición de la cultura popular de los viejos cuentos tradicionales. Ahora convertidos en nuevas versiones que modificaron sus tramas y enseñanzas a los motores de la sociedad del consumo de la posguerra. Al transformar las tramas clásicas de la sabiduría tradicional con nuevas formas de resolución de vínculos de lo humano de posguerra, la variante Disney se convirtió en una actualización de valores en versiones más ligeras, quizás infantilizadas o digeribles, de muchos de los dilemas de lo humano, tales como: la rivalidad de hermanos, celos de padres a hijos, orfandad, entre otros dilemas;

presentes en la construcción de la subjetividad real de la mayoría de los niños.

Hoy no es sorprendente que después de más de 50 años de cultura Disney en muchos de los contextos urbanos de cualquiera de los continentes, propongan maneras de concebir lo femenino, lo masculinidad, la paternidad, la filiación o la familia, convirtiendo ese mundo “imaginario” en más que real al ser pauta de vínculos en la familia en la escuela y en el conjunto de relaciones de la vida en sociedad.

Lo imaginario de Disneylandia no es ni verdadero ni falso, es un mecanismo de disuasión puesto en funcionamiento para regenerar a contrapelo la ficción de lo real. Degeneración de lo imaginario que traduce su irrealidad infantil. Semejante mundo se pretende infantil para hacer creer que los adultos están más allá, en el mundo “real”, y para esconder que el verdadero infantilismo está en todas partes y es el infantilismo de los adultos que viene a jugar a ser niños para convertir en ilusión su infantilismo real (Baudrillard, 1978, p. 27).

Por ejemplo, en la exposición e intercambio de experiencias entre docentes hace algunos años en el Estado de Oaxaca en el VII Seminario y X Encuentro Nacional de Maestros en México, para el Fomento de la Lectura y Producción de Textos¹ que se llevó a cabo en la UPN en septiembre de 2009 se reflexionaba en torno a la realización de experiencias con la Metodología de Proyectos. Entre ellas destacó el relato de una de las escuelas primarias públicas de una zona montañosa de esa entidad, en la que la totalidad del grupo escolar no conocían el mar y como proyecto formularon “Conocer y visitar el mar” lo cual permitió organizar actividades en el aula para saber de ecosistemas y conocer el marino; hacer un plan para obtener los recursos para

¹ Disponible en <http://www.redires.net/?q=5seminario10encuentro>

realizar el viaje, realizar las actividades para buscar fondos, llevando el registro de ingresos y egresos para ello; producir y leer textos para preparar su visita al mar; escuchar y cantar temas musicales –como el título de este artículo– que incluyeran el mar como tema o escenario de la canción; saber de las actividades productivas, sociales, culturales de los habitantes de las costas. En fin, todo un ejercicio creativo e imaginativo hasta lograr la concreción de su viaje para conocer el mar y a su regreso a la comunidad exponer de manera creativa e imaginativa su experiencia del viaje, usando los más distintos formatos y producciones de textos, dibujos, videos entre otros recursos.

También como ejemplos de la Metodología de Proyectos podemos identificar las experiencias educativas de preescolar, trabajadas desde 1992, cuando se generalizó dicha metodología. Van desde: ¡Vamos a pescar!, Juguemos al Titanic, Construyamos un circo, Viajemos en una nave espacial; entre otros proyectos que ponen al centro del aula la necesidad de crear un ambiente o escenario para aprender de sí y de su entorno. Todo a partir de imaginar una acontecimiento, proceso o producto. Inclusive, en las reformas educativas del 2011, se recomienda como metodología para la educación primaria y secundaria; sin embargo, su generalización aún está en proceso.

A partir del uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la realización de proyectos es posible profundizar la metodología en la educación virtual y en línea, el uso de las TIC en escenarios presenciales o híbridos: semipresenciales. Así, se expanden y profundizan las posibilidades de simulación de una situación real en el aula mediante el uso de escenarios y ambientes virtuales e híbridos con experiencias presenciales. No sólo porque el acceso a fuentes digitales multiplique geométricamente las fuentes de información y con ello texto, imagen, sonido, videos, animaciones, los insumos para realizar un proyecto lo más cercano y con la información de procesos vivos; sino por el acceso y posibilidades de

virtualización de acciones que podemos convocar en el aula, antes impensables, como son visitas virtuales en tiempo real; entrevistas con todo tipo expertos, realizarlas o ver en YouTube; las posibilidades de producción digital de escritos, folletos, periódicos, trípticos; los mismos videos, *podcast*, entre otros recursos de productos que globalicen la actividad y lo aprendido en la realización de los proyectos.

Imprenta, texto y dibujo libre

Célestine Freinet y la Escuela Nueva replantearon el aula centrada en los sujetos. Su consigna principal fue la vinculación del mundo de la vida con la escuela. Dicha intensión organiza la mayoría de sus técnicas educativas como son texto y dibujo libre e imprenta, entre otras, para producir significados de vida sobre los contenidos relevantes para los educandos.

Las técnicas Freinet traen los contenidos de la vida y los convierten en los textos en torno a los cuales se organiza la actividad en el aula, para aprender siempre desde una significación, una pregunta, alguna cosa relevante para alguno de los estudiantes. Por ejemplo, la imprenta y sus funciones en el aula; producción de textos de diversos formatos creativos con las noticias de su vida en formatos fue siempre un reto en las escuelas:

Hemos señalado en diversas publicaciones nuestras las ventajas pedagógicas de la redacción libre y espontánea, motivada por la imprenta, el periódico escolar y los intercambios escolares; las virtudes de la elección hecha por los propios niños, de la preparación en común de las cosas, de esta especie de exaltación y liberación psíquica que suscitan la toma en consideración de un pensamiento infantil, su transcripción en caracteres impresos, su ilustración y su difusión (Freinet, 1996b, pp. 22).

Los educandos en sus textos para comunicar sus preocupaciones, necesidades, reflexiones e interés transforman creativa e imaginativamente dichos contenidos por medio de la actividad educativa. Es una producción permanente de textos con contenidos de vida o como Freinet afirmaba:

Mediante la práctica de la imprenta estamos a la escucha de los verdaderos intereses dominantes [...] Detectaremos, por así decir, la dirección compleja según la cual se orienta la verdadera vida de los niños. Nuestra tarea pedagógica consistirá en ayudarles al máximo para la realización manual, artística y psíquica de sus potencialidades dominantes (Freinet, 1996b, pp. 22).

Palabra generadora

Respecto a la postura de Paulo Freire, quizás la principal enseñanza que en esta ocasión podemos resaltar, es que tanto el educador brasileño como el psicólogo norteamericano Jerónimo Bruner coinciden en que la educación es una de las puertas a la cultura. El educador brasileño propone que, para asegurar que la educación sea la puerta para el desarrollo de la cultura, es necesario desarrollar procesos permanentes de significación y resignificación en todo escenario o ambiente educativo. Los educandos requieren leer el contexto para transformarlo en texto en el aula y poder analizarlo desde diferentes miradas, aprender a dialogar y si es necesario construir y reconstruir dichas significaciones. A la letra nos propone:

[la] educación habría de ser valiente ofreciendo al pueblo reflexión sobre sí mismo, sobre su tiempo, sobre sus responsabilidades, sobre su papel en la nueva cultura de la transición. Una educación que les facilitase la reflexión sobre su propio poder de reflexionar y que tuviese su instrumentación en desarrollo de ese poder, en la

explicación de sus potencialidades de las cuales nacería su capacidad de opción (Freire, 1976, p. 10).

Todo texto, imagen, sonido, artefactos, todo portador de significaciones culturales que es introducido a un aula debe de ser contextualizado. Por esto Freire propuso imágenes asociadas a palabras cargadas de sentido. Él las nombro: “palabras generadoras”. Su método de alfabetización probó su potencia y eficacia en muy diversos contextos. A partir del universo de significaciones de quienes están alfabetizándose, al nombrar, leer y escribir sólo lo que tiene significado para ellos ha sido objeto de reflexión porque son sus contextos de vida que propician, como afirmaba: “Nadie enseña, todos aprendemos [...] tampoco nadie se educa, solo los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (Freire, 1976, pp. 17-18).

Esta acción de nombrar y renombrar al mundo como productores de significados y no sólo como consumidores de los mismos, constituye para Freire una actividad central de la acción educativa porque no es posible pensar sino es como acto creativo e imaginativo. Por esto, no es casual que las imágenes sean centro y apertura de su método, para convocar los significados y sobre todo los procesos de reflexión y construcción de aprendizajes en el aula.

No ha sido una casualidad que hoy tanto enfoques *educativos* (Aparici, et. al., 2013) o *aprendizaje invisible* (Cobo y Moravec, 2011) o la *educación extendida* (Martín Barbero, 2008), sea los planteamientos de Paulo Freire, tan potentes para pensar en una nueva era que está abriendo el uso de las tecnologías de la información. Por ejemplo, las nuevas subjetividades de los prosumidores, los consumidores y productores de contenido en la red o las comunidades de aprendizaje, el uso de la mediación tecnológica la posibilidad de que todos aprendemos y todos enseñamos; incluso, más allá de nuestras intenciones, son temas que desde la lectura de Freire están siendo resignificados.

Inmersión temática

Pensar las aportaciones de Bruner y Gardner, en la segunda mitad del siglo XX, al colocar como centro de los procesos de aprendizaje la creatividad y la imaginación, ameritarían una obra completa para dar cuenta sus aportaciones. Por espacio y propósitos de este texto sólo podemos centrarnos en dos elementos claves.

Bruner, en sus últimos textos, identifica la existencia de dos tipos de pensamiento el narrativo o cotidiano y el argumentativo o científico, y propone que la escuela es uno de los posibles espacios de dialogo y tránsito entre ambas formas de pensamiento para mostrar como en la vida se construye conocimiento que se matematiza o se enuncia en lenguajes académicos –como son las disciplinas– y que la ciencia enuncia de manera simbólica y abstracta los elementos que se refieren a los temas de la vida, sepamos o no de ellos. Aquí es donde las actividades creativas e imaginativas permiten la construcción de puentes redes y relaciones entre el pensamiento narrativo y argumentativo para producir un dialogo entre ambos, ya que las narraciones, las imágenes, los objetos, los artefactos del mundo de vida introducen los temas del pensamiento científico y todo pensamiento científico y abstracto se puede objetivar en narraciones, acontecimientos. Este ir y venir es una de las principales propuestas de sentido o finalidades de la educación en el siglo XXI.

En consonancia con lo propuesto con Bruner y con su propia identificación de las inteligencias múltiples, Gardner propone, para la enseñanza de las disciplinas en la escuela, que es mejor a partir de localizar dilemas y temas que tienen preguntas fundamentales que los seres humanos hemos intentamos responder una y otra vez de muy distinta manera en cada época desde cada cultura, región, localidad, comunidad a lo que es lo bueno, lo bello y lo verdadero. Ello, desde el punto de vista

de Gardner, es posible sólo en escenarios o ambientes, de inmersión temática, donde la creación y la imaginación son los recursos para producir escenarios y ambientes para la comprensión como enfoque de aprendizaje. Al respecto, por ejemplo, en la enseñanza de lenguas se ha hecho un uso creativo, sobre todo para aprender segundas lenguas. Se convoca un posible escenario o situación comunicativa en la cual a partir de un recrear un ambiente temático para aprender que permita la inserción en un lugar en el que se producen diálogos, textos, situaciones comunicativas, de materiales en la segunda lengua, la cual se aprende, tratando de producir diálogos en contexto lo más próximos a situaciones de vida.

Por decir algo, lograr la inmersión en un condominio, aeropuerto, mercado, museo, entre otras posibilidades para generar situaciones comunicativas con diversos roles y la presencia de la contingencia de la comunicación cotidiana. De la misma manera para el conocimiento de la Historia o de la evolución, se propone, por ejemplo, una inmersión en la vida de Charles Darwin, en su contexto de vida, dilemas, comunidades académicas y culturales; con las cuales se establecerá un diálogo en diferentes momentos de su producción académica, hasta que la gestación y legitimación de su teoría. Dicha inmersión en la vida de Darwin, en las condiciones de vida y de producción de su teoría puede favorecer, desde diversas disciplinas, la comprensión profunda de la construcción de una teoría que ha revolucionado la manera de conocer de los humanos sobre la naturaleza, y la interacción entre ambos.

La inmersión temática apuesta a la profundidad y extensión de los elementos que ofrecen un mayor panorama y reconstrucción. Al respecto Gardner plantea que si se aprende a realizar tal inmersión compleja, se podrá estar en condiciones de desarrollar esta estrategia para aprender a aprender o meta cognitivas en otras ocasiones, saber leer una metodología o manera de

proceder, saber de la compleja construcción de teorías, conocimientos y concepciones del mundo.

Así como afirma Jerónimo Bruner, pionero y maestro de Howard Gardner en la fundamentación de las ciencias cognitivas, poco o nada aporta saltar de unos contenidos a otros, tratando de acumular información. La propuesta de ambos psicólogos norteamericanos es que para lograr el diálogo entre pensamiento narrativo y académico, es necesario una inmersión en temas de manera total. Representado, simulado o reproducido en el aula, con el mayor número de aristas y perspectivas del tema posibles, con diversas apreciaciones y puntos de vista respecto a los dilemas que nos presenta desarrollo de cada tema. Con la finalidad de que contribuyan a la construcción de un abordaje con miradas complejas para lograr una inmersión en los temas a fin de producir lecturas con profundidad, que permitan aproximar diferentes inteligencias desde la diversidad de capacidades de los educandos, para construir una trayectoria de inmersión temática, que después puede pautar futuras indagaciones y construcciones, sea tanto dentro o fuera de la escuela.

Podríamos coincidir con la idea conclusiva de Gardner al respecto del pensamiento creativo cuando afirma:

La creatividad nunca es el logro de una sola persona, sino la interacción esporádica de tres elementos independientes [...] el primer ámbito es una persona que haya dominado un ámbito de actuación y ofrezca variaciones al respecto [...] el segundo elemento, es el ámbito cultural donde trabaja la persona, con sus reglas, sus modelos, sus posibilidades y limitaciones [...] el tercer elemento, es el campo social, el conjunto de experiencias educativas y oportunidades de experiencias educativas (Gardner, 2005, p. 62).

Por ello, la importancia de la inmersión temática vivir, realizar, compartir experiencias de comprensión y aprendizaje

complejo; en lugar del abordaje sólo informativo de datos. El uso de éstos se debe incluir para construir las explicaciones, las preguntas, los dilemas constitutivos del pensamiento y desarrollo de las disciplinas.

Educación imaginativa

Los planteamientos de Kieran Egan son contemporáneos al siglo XXI en donde nutriéndose de la tradición del siglo XX, en torno a imaginación y aprendizaje, y junto a la red que funda y dirige sobre Educación Imaginativa en la Universidad Simon Fraser de Vancouver Canadá propone reconsiderar la imaginación como herramienta fundamental para el aprendizaje. Convoca a los docentes a usar de manera creativa y diferente el cuento, las oposiciones binarias, el pensamiento abstracto, las emociones, las imágenes, entre otros recursos para producir planificaciones y organizaciones nuevas en el aula que a partir de la imaginación potencian las posibilidades de construir aprendizajes. Esto se resume cuando afirma: “Al considerar a la imaginación como una cuestión central en el aprendizaje de los niños, los docentes comenzamos a forjar nuevas formas de hacer que las clases sean coherentes y atrapantes” (Egan, 2010, p. 16). Ente otras reflexiones finales sobre este recorrido, nos convoca a actualizar la importancia del uso de la imaginación y la creación. En nuestro caso, muy especialmente en las aulas universitarias, a explorar las posibilidades y desarrollos imaginativos y creativos de producciones y consumos de los estudiantes para sus aprendizajes. Producciones digitales a partir de las posibilidades del usos de las TIC que potencian los escenarios y ambientes de aprendizaje, tanto presenciales, híbridos o virtuales de todas las propuestas pedagógicas expuestas en el presente texto. La anterior conclusión, se sostiene en el recorrido por las cinco tradiciones pedagógicas.

Al conocer el papel que tienen la imaginación y la creación en los procesos de aprendizaje en las aulas, podemos coincidir que para las cinco pedagogías analizadas es fundamental el pasaje por lo lúdico, el cuerpo, la imaginación como escenario o ambiente para aprender, experiencias gratificantes en la construcción de los aprendizajes, la producción de los educandos; más que sólo y en muchos casos la exclusiva exposición del docente. Una actividad en el aula que fomente la producción, de parte de los educandos, de textos, representaciones, proyectos, modelos, narrativas digitales, podcast, entre otras posibilidades no sólo saber escolar, sino saber de vida.

Por ello, como evoca el título de este artículo “A la víbora de la mar” poner al centro la imaginación y la creatividad es convocar a la actividad lúdica en el aula, que pone en movimiento el cuerpo, la creación e interacción y diálogo, que propone escenarios y ambientes que convoquen a los más diversos temas para hacerlos objeto de los aprendizajes en los grupos escolares a partir de la producción y sentidos de los educandos. Rutas, trayectorias como el juego de la víbora de la mar, movimientos azarosos, no rectos, impredecibles del grupo escolar, que van conformando la trayectoria, consolidación de los aprendizajes, resultado de la interacción y el diálogo.

BIBLIOGRAFÍA

Aparici, R., *et. al.*, (2013). Valores De La Formación Universitaria De Los Comunicadores En La Sociedad Digital: Más Allá Del Aprendizaje Tecnológico, Hacia Un Modelo Educomunicativo. *Razón y Palabra*, 16 (2_81). Recuperado de <http://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/viewFile/592/620>, 16 de abril de 2019.

- Baudrillard, J. (1978). *La cultura y el Simulacro*. Barcelona: Editorial Kairós
- Bruner, J. (2012). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Machado.
- Cobo, C. y Moravec, J. W., (2011). El Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la Educcaión. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius/Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona (Colección Transmedia XXI). Recuperado de http://www.portalcomunicacion.com/download/ainvisible_ext.pdf, el 16 de abril de 2019.
- Dewey, J. (1993). *¿Cómo pensamos?* Barcelona: Paidós.
- Egan, K. (2010) La Imaginación, una olvidada caja de herramientas de aprendizaje. *Revista Praxis Educativa*, 14 (14). Universidad de la Pampa Argentina.
- Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freinet, C. (1996a). *La escuela moderna francesa*. Madrid: Morata.
- Freinet, C. (1996b). *La pedagogía. La escuela moderna francesa: guía práctica para la organización material, técnica y pedagógica de la escuela popular. Una pedagogía moderna de sentido común: los dichos de Mateo. Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Morata.
- Gardner, H. (1997). *La mente no escolarizada*. Barcelona: Biblioteca Normalista.
- Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro: un ensayo educativo*. Barcelona: Paidós.
- Kilpatrick, W. (1965). *El nuevo programa escolar*. Buenos Aires: Losada.

Martín Barbero, J. (2004). *Los desafíos estratégicos de la sociedad de la información*. *Revista Signo y pensamiento*, 23, (44), 9-18.

Olivé, L., (2008). *La Ciencia y la Tecnología en la Sociedad del Conocimiento. Ética, política y epistemología*. México: FCE.

MULTIALFABETIZACIÓN TECNOLÓGICA. FRENTE AL TEXTBOOK, DIDÁCTICA CRÍTICA DEL INGLÉS MEDIADA POR TIC

Shélick Erika G. Galván

INTRODUCCIÓN

Diversos teóricos educativos han puesto de manifiesto la relevancia del acceso a la información como principal medio para la construcción del aprendizaje. En el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, el acceso a la información para el estudiante de la universidad pública puede verse limitado porque los libros de texto comerciales que lo median tienden a reflejar valores y realidades particulares, por lo general distantes, ajenos e inaccesibles para el individuo de clase trabajadora. Frente a este escenario, las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en su dinamismo pueden aprovecharse como medios para garantizar un acceso igualitario a la educación. Este escrito busca exponer a fondo las cuestiones mencionadas anteriormente e invitar a una reflexión sobre un uso razonado del *textbook* y un aprovechamiento de las nuevas tecnologías.

TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS DE AYER Y HOY

Desde los movimiento de renovación pedagógica con la eclosión de la Escuela Nueva a inicios del siglo pasado los pedagogos críticos humanistas han cuestionado los principios e

instrumentos de una educación tradicional verbalista centrada en un programa escolar rígido. A la vez, los educadores supieron desarrollar paradigmas innovadores desde la integración de las tecnologías de su época a la educación. Esto llevó a una didáctica autogestionaria basada en el interés y las particularidades del aprendiz, y orientada hacia el pensamiento libre. Por ejemplo, en la búsqueda de una alternativa al libro de texto (Zurriaga y Hermoso, 1999), Célestin Freinet aprovechó la imprenta, el gramófono, el disco, la radio y el proyector de cine para desarrollar la creatividad, imaginación e iniciativa de sus estudiantes en la pequeña aldea montañosa de Bar-sur-loup, Francia. Esta labor ha puesto de manifiesto que, aun en los contextos más limitados, en manos del educador crítico las tecnologías pueden ser medios valiosos para construir aprendizajes desde una didáctica interdisciplinaria centrada en el alumno. Hoy, alrededor de 100 años después de que Freinet lograra que sus estudiantes fuesen los protagonistas y constructores de su propio conocimiento, las tecnologías se han transformado; sin embargo, las posibilidades que ofrecen para repensar la educación y reposicionar el rol del docente siguen estando vigentes.

En el entendido de que tecnologías de diversos tipos pueden tener aportes valiosos para la educación, el presente artículo se enfoca de manera particular en las TIC como apoyo pedagógico en el aula de inglés frente al *textbook* o libro de texto comercial. A través de este escrito, se desea compartir con aquellos lectores interesados en la enseñanza o aprendizaje del inglés una reflexión orientada hacia una didáctica crítica mediada por las TIC que posibilite una formación en inglés más democrática, acorde con el contexto y las necesidades específicas de los estudiantes.

Dada la publicidad comercial y el prestigio de las editoriales extranjeras que lo promueven, se tiene la concepción generalizada de que el *textbook* es un elemento fundamental *ad hoc* para la enseñanza-aprendizaje del inglés. En este sentido, con base

en trabajos de investigación críticos realizados en torno al libro de texto comercial de inglés, el presente trabajo propone la aplicación de las TIC como complementos para lograr una enseñanza centrada en el alumno y el empoderamiento¹ docente en la clase de inglés. Se propone revalorar la experiencia, creatividad y conocimiento de docentes y alumnos como agentes activos de la construcción del conocimiento.

La reflexión sobre las realidades que representa el *textbook* y su contraste con las de los alumnos, puede llevarnos a tomar decisiones más razonadas sobre el uso de los materiales en el aula y su complementación vía TIC. Como Charalambous (2011) ha afirmado, el profesor es quien conoce mejor las situaciones particulares de sus educandos y es por eso que entiende mejor que nadie cómo enfrentar los retos de su aula.

Después de exponer algunas generalidades sobre el *textbook*, este escrito presenta en una primera sección algunos datos que los trabajos de investigadores como Gray (2010) y Arikan (2005) han revelado sobre los mensajes detrás de este recurso. Educadores críticos como Freire, Apple y McLaren han invitado a empoderarse al profesorado y a sus aprendientes como actores en la construcción del conocimiento.

En la segunda sección de este escrito se argumenta a favor del empleo razonado de las TIC de libre acceso a fin de lograr una educación innovadora y reflexiva. A la vez, se presenta un modelo teórico-metodológico de utilidad para personalizar e innovar la formación en inglés desde un proceso de multialfabetización tecnológica centrado en el alumno y en su contexto. Así mismo, se sugieren tres puntos clave para la implementación de las TIC en el aula de inglés.

¹ Consciente de sus cuestionamientos, uso aquí el concepto de empoderamiento para facilitar la comprensión del mensaje. Lo entiendo como un proceso para obtener control sobre la agencia personal, las creencias, valores, actitudes y recursos de cualesquier tipo, en contra de la pobreza, la exclusión y la dominación.

Las reflexiones finales giran en torno a la diferencia de posibilidades de acceso a las TIC. Hacemos una cordial invitación a los docentes para que integren las tecnologías a sus aulas aun pese a las limitantes existentes.

LIBROS DE TEXTO PARA INGLÉS

El *textbook* o libro de texto para la enseñanza-aprendizaje del inglés es uno de los múltiples materiales existentes. Está dirigido tanto a docentes como a estudiantes y representa el material *estrella* de las editoriales extranjeras en la industria de la enseñanza de inglés. Por lo general, los *textbooks* suelen ofrecerse con suplementos que implican tecnologías de diferentes tipos: desde audios y videos, hasta programas interactivos o virtuales. Estos complementos se enfocan en reforzar los contenidos del libro de texto en concordancia con los principios que lo sustentan.

En cuanto a las funciones que han colocado al *textbook* en la postura central que ahora ocupa, Cunningsworth (1995) considera que cumple con cinco fines principales:

1. Provee recursos que integran otros materiales, ya sea audio o impresos.
2. Presenta actividades para la práctica lingüística y la interacción comunicativa.
3. Medio de referencia para aspectos gramaticales, de vocabulario o pronunciación.
4. Estimula la generación de ideas a través de las actividades de clase.
5. Currículo para el establecimiento de objetivos de aprendizaje en el aula.

Frente a la intensa propaganda del *textbook* como material de alta calidad que contribuye a un aprendizaje eficiente, investigadores críticos como Gray y Block (2014) han resaltado su

función como un artefacto cultural que contribuye a la propagación de perspectivas, intereses y valores particulares. A continuación se presentan algunos de los resultados de estas investigaciones que permiten sustentar la propuesta de la necesidad de analizar los contenidos del *textbook* para determinar el grado y forma en que pueden modificarse, suplementarse o suprimirse en beneficio de una enseñanza centrada en el alumno.

Textbooks: investigación, perspectivas y posturas

Para muchos autores (por ejemplo Gómez Rodríguez, 2010 y Richards, 2001) el *textbook* es un recurso innovador, atractivo, diseñado bajo estándares altos de calidad y tecnología de punta. Sin embargo, desde el área de la semiótica, los estudios culturales y la pragmática, diversos académicos críticos lo han entendido más allá de su mera función instrumental y han demostrado que sus efectos traspasan las fronteras de lo académico e impactan la esfera socio-cognitiva del alumno. Gray (2010) ha demostrado cómo las representaciones en los materiales promueven valores neocapitalistas asociados al consumismo, individualismo, disposición al riesgo, interés por las celebridades, el sacrificio de las necesidades personales y de la dimensión social en *pro* del éxito laboral y la mercantilización del individuo en detrimento del sentido de colectividad. Melliti (2013) también descubrió que el grado de sensibilidad a la otredad es inexistente en los *textbooks* analizados en sus estudios. Alfahadi (2012), por otra parte, analizó una serie de *textbooks* utilizados en Medio Oriente para la enseñanza del inglés y concluyó que los contenidos del libro contradicen los valores de los lugareños e incluso llegan a ser ofensivos para ellos. En Irán, Amal, *et. al.* (2010) analizaron una serie de libros de inglés para entender cómo las representaciones en los textos contribuyen a la construcción la realidad. Particularmente, Amal quería saber si en los *textbooks* las personas se encontraban representadas

en equidad; y descubrió que las mujeres se encontraban sobrepresentadas en una proporción de 6 a 1. En cuanto a otros aspectos, Arikan (2005) observó una visibilidad pronunciada de la clase pudiente a expensas de otros grupos humanos. Las minorías sin privilegios y los grupos vulnerables son invisibles en los libros de texto explorados en su estudio. Los materiales tienden a centrarse en temas como la vida de celebridades extranjeras, viajes internacionales e ir de compras y gastar dinero, actividades que se muestran como algo positivo y deseable (Gray 2010 y Arikan, 2005). Hinchey (2004) advierte que este tipo de ideología ha penetrado la educación para dejar de lado la construcción del sentido de comunidad y cooperación entre los educandos.

Bourdieu y Passeron (1994) han sostenido que es el acceso a la información lo que permite al estudiante construir conocimiento. Si los contenidos del *textbook* se presentan a partir de temáticas que son inaccesibles o poco familiares para ciertos estudiantes, un manejo inapropiado del material podría contribuir a la reproducción de la inequidad social desde el aula; dado que mientras algunos estudiantes podrán manejar los contenidos y utilizarlos para construir saberes, otros podrían quedar rezagados si les son distantes. Ante este escenario, un análisis de los paradigmas que subyacen a los materiales ayudan a entender los efectos potenciales que podrían ejercer en el estudiante y cómo enfrentarlos.

Es bien sabido que para que el aprendizaje sea significativo y se logren construir saberes, la información nueva debe enlazarse a conocimientos previos. Lo que pone de manifiesto la necesidad de que los materiales educativos aborden las temáticas desde la realidad del estudiante y sus posibilidades o caso contrario, se adapten a ellas. En este sentido, el profesor de inglés podría analizar también si en los *textbooks* existen elementos que sean realmente familiares para los alumnos, con la finalidad de que éstos logren no sólo responder a los mensajes

de otros de forma mecánica, sino formular enunciaciones propias y plasmar su identidad, inquietudes e intereses por medio de la construcción de un discurso propio.

Un análisis de materiales elaborado por el docente permite decisiones más informadas sobre la elección del *textbook* y sobre la necesidad de modificar sus contenidos en caso de ser necesario. Es aquí donde las TIC se presentan como recursos potenciales para que el docente se repositone. Es decir, “tome las riendas” de la educación y logre que en la clase de inglés se estimule el interés, los conocimientos previos, el desarrollo cognitivo y el aprendizaje reflexivo por medio de materiales didácticos adaptados y personalizados para sus estudiantes.

TIC: PRINCIPIOS CRÍTICOS, EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS

Desde la pedagogía crítica, lo relevante en la implementación de las TIC a la educación no radicaría en el uso instrumental de las herramientas tecnológicas por parte de docentes o alumnos; sino en un cambio de paradigmas principalmente en torno a las formas de construir el conocimiento, para lograr una didáctica democrática y liberadora. En prácticas educativas empoderadoras, el docente orienta a los alumnos para que sean ellos mismos los constructores de los contenidos y productos de aprendizaje.

Los alumnos de diversos grados educativos pueden aprovechar las TIC para el aprendizaje del inglés como medio de hacer *otras* cosas, relacionadas con su realidad y sus intereses, tal como muestra la figura 1.

La actividad correspondiente a la figura 1 se realizó con tecnologías de libre acceso disponibles en internet, lo que permitió complementar las actividades establecidas por el currículo y los materiales oficiales. La alumna eligió la fotografía y diseñó el texto de manera independiente con base en los conocimientos lingüísticos construidos en el aula. Esto pone de manifiesto que, bien aprovechados los recursos con los que cuentan ahora

The Herald

29 JUL 2015

This is Me

By BELLA

My name is Bella. I am 5. I am from Mexico. I love cupcakes with cherry, fruit, and color.



Reuters

International Moose Count Underway

United States, with the larger developing moose ecologies also poised to make gains. The largest percentage increase in moose will likely come from China⁹, says McRobson. The Chinese government has invested heavily in moose infrastructure over the past decade, and their commitment to macrofauna is beginning to pay dividends⁸. Since 2004 China has expanded moose pasture from 1.5% of arable land to nearly 3.648% and moose numbers are expected to rise to 60,000 making China a net moose exporter for the first time. This is good news for neighbouring Mongolia, a barren moose-wasteland whose inhabitants nonetheless have an insatiable desire for the creatures. The increase in Beijing-Ulanbataar trade is anticipated to relieve pressure on the relatively strained Russian suppliers, but increase Mongolia's imbalance of trade with its larger neighbour.

Historically the only competitor to China in the far eastern moose markets has been Singapore but the tiny island nation is set to report a net loss, expecting a decrease of more than five percent on last year's 50,000 moose counted. The head of Singapore's Agency for Agriculture, Jjing-Feng Lau, explained to an incredulous

Union's the Eu ity con velopm popula when t to eur Norway but ha in num with n known for the ularly t the last

As ; resear science year's scientif announ the mo previou which year ce profour commu is now strengt Acc of the ment tl low mo

Figura 1. Ejemplo de un periódico virtual editado por una alumna de preescolar para una actividad de inglés mediada por TIC

algunas de las instituciones públicas de educación permitirían el empoderamiento docente-alumno.

Una didáctica crítica del inglés mediada por las TIC no significa ni el abandono de los programas y materiales oficiales de

educación, ni la necesidad de adquirir programas o aplicaciones que impliquen un menoscabo económico a los interesados.

Un modelo teórico-metodológico personalizable

El modelo propuesto por Área Moreira (2009) permite concebir trayectorias pedagógicas innovadoras desde un uso razonado de las TIC. Esta propuesta concibe diversas esferas que deben considerarse en la integración de las tecnologías a la educación:

1. La dimensión *instrumental* implica la capacidad del usuario para utilizar *software*, *hardware* y los diversos recursos disponibles en internet, por ejemplo: tratamiento de imágenes, sistemas operativos, procesadores de texto, hojas de cálculo, presentaciones digitales, aplicaciones virtuales, entre otros.
2. La dimensión *axiológica* relativa a la formación de individuos críticos que hagan un uso ético y responsable de las TIC y de la información que a partir de ellas se genera, considerando sus potenciales repercusiones sociales.
3. La dimensión *socioactitudinal* que considera las normas de comportamiento en trabajos y ambientes colaborativos mediados por las TIC, así como el uso racional de estos recursos evitando tanto la tecnofobia como la tecnofilia.
4. La dimensión *cognoscitiva* relativa a saber buscar, seleccionar y aprovechar la información generada vía las TIC para luego poder procesarla, aprovecharla y presentarla en diversos medios, incluyendo el empleo de organizadores gráficos.

En el aula de inglés se sugiere que este modelo se implemente considerando las siguientes ideas fundamentales:



Figura 2. El modelo de la multialfabetización tecnológica

Fuente: Esquema diseñado por la autora (Área, 2009).

1. *Tecnologías para los alumnos y no alumnos para las tecnologías*: es el estudiante quien debe aprovechar las tecnologías para generar productos significativos y así evitar ser un mero consumidor de las aplicaciones generadas por otros. Caso contrario, el estudio del inglés mediado por las TIC puede relacionarse con el consumo, la pasividad y el mecanicismo repetitivo.
2. *El inglés como un medio, no como un fin*: el idioma debe de ser, al igual que las TIC, un medio para *hacer cosas* en la vida real: conversar con personas fuera del aula, apoyar en la revisión bibliográfica para realizar trabajos de otras materias de la currícula escolar, entre otras.
3. *Inglés para comunicar los propio, no para sólo recibir lo ajeno*: un idioma debe ayudar no sólo a entender a otros, sino a expresar la identidad, inquietudes, intereses y riqueza cultural del hablante. Las actividades de reflexión sobre las diferencias y similitudes entre lo propio y lo ajeno permiten lograr no sólo una educación orientada a la otredad y la intercultural, sino también el desvanecimiento de mitos y el reforzamiento de la seguridad personal del estudiante. Para conocer las necesidades, intereses y expectativas verdaderas de los aprendientes el docente puede preguntar estos datos al alumno. Así, podrá manejar mejor los contenidos del *textbook* que pudiesen generar sentimientos adversos en los estudiantes.

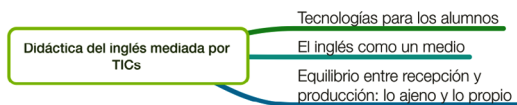


Figura 3. Tres puntos clave para la didáctica de inglés mediada por las TIC

Fuente: Elaborado por la autora.

REFLEXIONES FINALES

Si bien es cierto que la igualdad en el acceso a las TIC por parte de todos los mexicanos es una falacia, vale la pena considerar que en las aulas donde exista esta posibilidad el docente debe aprovecharla de una manera que garantice no la enajenación de los alumnos, sino su conformación como actores proactivos y empoderados capaces de comunicarse de forma igualitaria y eficiente con otros interlocutores.

Finalmente, he de decir que la integración de las TIC al aula es un proceso progresivo que invita a la contribución de todos aquellos docentes interesados en compartir lo que ha funcionado en su práctica didáctica. A la fecha, diversos docentes han sabido aprovechar las TIC y los dispositivos electrónicos como medios para complementar, innovar y personalizar la formación en lenguas, tal como puede observarse en las diversas propuestas que se ofrecen en congresos nacionales e internacionales relativos a la didáctica e investigación en idiomas. Independientemente de los años de servicio docente, el contexto de enseñanza o las particularidades de nuestros alumnos, todos tenemos algo valioso que compartir con ellos y colegas, sólo basta reflexionar al respecto y decidirse a hacerlo.

REFERENCIAS

- Alfahadi, A. (2012). Saudi teachers' views on appropriate cultural models for EFL textbooks. Tesis de doctorado. Universidad de Exeter, Reino Unido. Recuperado de: <https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10036/3875/Abdulahman%20Alfahadi%20PhD%20thesis%202012%20Final.pdf?sequence=1>, el 30 de julio de 2015.
- Amal E., Sajjadi, S. y Yarmohammadi, L. (2006). The Representation of social Actors in the EFL Highs School Textbooks in Iran. *Mextesol Journal*, 30 (1), 9-24. Recuperado de http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=1242, el 30 de febrero de 2019.
- Amal, E., Javid, F. y Rahimi, A. (2010). *The Power of Language and ELT Textbooks*. Recuperado de <http://docslide.us/documents/amal-saleh.html>, el 30 de julio de 2015.
- Archibald, T. y Wilson, A. (2011). *Rethinking Empowerment: Theories of Power and the Potential for Emancipatory Praxis*. Recuperado de: http://www.adulterc.org/proceedings/2011/papers/archibald_wilson.pdf, el 30 de julio de 2015.
- Área, M. (2009). *La competencia digital e informacional en la escuela*. Recuperado de <files.competenciasbasicas.webnode.es/CompetenciaDigital-MArea.pdf>, el 30 de julio de 2015.
- Arikan, A. (2005). Age, Gender and Social Class. *ELT Coursebooks. A Critical Study Hacettepe University Journal of Education*, 28, 29-38. Recuperado de <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200528ARDA%20ARIKAN.pdf>, el 30 de julio de 2015.
- Archibald, T. y Wilson, A. (2011). *Rethinking Empowerment: Theories of Power and the Potential for Emancipatory Praxis*. Recuperado de http://www.adulterc.org/proceedings/2011/papers/archibald_wilson.pdf, el 30 de julio de 2015.

- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1994). Introduction: Language and Relationship to Language in the Teaching Situation. En P. Bourdieu, J. Passeron y M. de Saint Martin, (eds.), *Academic Discourse: Linguistic Misunderstanding and Professional Power* (pp. 1-34). Stanford: Universidad de Stanford.
- Bourdieu, P., Passeron, J. y De Saint Martin, M. (eds). (1994). *Academic Discourse: Linguistic Misunderstanding and Professorial Power*. Stanford: Universidad de Stanford.
- Charalambous, A. (2011). The Role And Use Of Course Books. *EFL*. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED524247.pdf>, el 30 de julio de 2015.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your Coursebook*. Oxford: Macmillan Heinemann ELT.
- Gómez Rodríguez, L. (2010). English Textbooks for Teaching and Learning English as a Foreign Language: Do They Really Help to Develop Communicative Competence? *Educación y Educadores*, 13 (3). Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1728>, el 30 de julio de 2015.
- Gray, J. (2010). The Branding of English and The Culture of the New Capitalism: Representations of the World of Work in English Language Textbooks. *Applied Linguistics*, 31 (5), 714-733. Universidad de Oxford. DOI: 10.1093/applin/amq034. Recuperado de <http://applied.oxfordjournals.org/content/early/2010/10/06/applin.amq034.short>, el 30 julio de 2015.
- Gray y Block (2014). *All Middle Class Now? In Harwood, N. (Ed.) English Language Teaching Textbooks*. Palgrave Macmillan.

- Hinchey, P. (2004). *Becoming a critical educator: Defining a classroom identity, designing a critical pedagogy*. Nueva York: Peter Lang Publishing.
- Melliti, M. (2013). Global Content in Global Coursebooks: The Way Issues of Inappropriacy, Inclusivity, and Connectedness are Treated in Headway Intermediate. *SAGE Open*, octubre-diciembre, 1-12. DOI: 10.1177/2158244013507265. Recuperado de <http://sgo.sagepub.com/content/3/4/2158244013507265>, el 30 de julio de 2015.
- Richards, J. (2001). The Role of Textbooks in a Language Program. Recuperado de <http://www.professorjackerichards.com/wp-content/uploads/role-of-textbooks.pdf>, el 30 de julio de 2015.
- Zurriaga, F. y Hermoso, T. (1991). La Pedagogía de Freinet. Alternativas al libro de Texto. *Cuadernos de pedagogía*, (194) 39-41.

TECNOLOGÍA DE LA ESCRITURA Y PENSAMIENTO

Mónica García Pelayo

La escritura, al contrario que la lengua, instaaura, dondequiera que aparezca, una relación tajante y fuerte de desigualdad entre aquel que escribe y aquel que no; entre aquel que lee y aquel que no, entre el que lo hace bien y mucho y el que lo hace mal y poco; y esta desigualdad sigue y revela a la vez los límites de la distribución social de la riqueza, de la diferencia de sexos, edades, geografías y culturas

Armando Petrucci

INTRODUCCIÓN

Este texto pretende a través de un recorrido en torno a la palabra escrita, mostrar la importancia que ésta tiene para propiciar procesos de pensamiento complejos. Igualmente intenta dilucidar acerca de la escritura y su utilización para el pensamiento y la reflexión.

Por qué escribir algo, ¿qué es lo que el autor pretende al plasmar el papel con su tinta?, o en nuestra era contemporánea, su pensamiento en una serie de caracteres digitales. Será acaso el intento fallido de lidiar con lo inevitable, con la certeza de la propia muerte para al menos dejar una huella que dé prueba de nuestra existencia.

Una perspectiva de la escritura actual, comúnmente realizada a través de la computadora o el celular, puede ser considerada

desde la reproducción, desde la copia y el uso de términos comunes o trillados que son de fácil y veloz lectura. Bauman (2007) señala la rapidez con que se establecen los vínculos y la evanescencia de éstos, no es excepción la fugaz escritura y lectura de los diversos mensajes en los medios electrónicos.

Nuestra época está particularmente saturada de la copia, la repetición, el reenvío, lo *prescrito*, como si ello fuera lo *prescrito*, lo inevitable, lo irremediable de la cultura digital. Sí, efectivamente el texto ya elaborado que circula por internet existe por derecho propio, se emancipa de su autor primigenio y pervive, se reproduce de receptor en receptor; adquiere su propia “autonomía” y es enviado como tortilla recién salida del comal, de usuario en usuario a través de las redes. Como nunca antes se envían y reenvían textos de los cuales no se puede proclamar su autoría o mínimamente se tenga alguna noción de la misma. Como nunca antes se leen comentarios y sátiras cuyo origen es desconocido. El texto es antropomorfizado y nosotros somos la servidumbre que lo reifica. Por lo anterior nos preguntamos: ¿Qué lugar ocupa la autoría en la era contemporánea? ¿Qué lugar ha ocupado la escritura a lo largo de la historia?

En el ámbito académico la autoría tiene un lugar central en la construcción y difusión del conocimiento. La escritura es el medio sustancial del pensamiento y de la construcción crítica del mismo. En las formas cotidianas de intercambio simbólico, es común que la escritura se centre en tópicos comunes que permitan la comunicación fácil y rápida.

En la repetición indiscriminada hay un nexo tácito con el poder, con la sumisión, con el no pensar, con lo establecido, lo instituido; por el contrario, existe una marcada lejanía con la creación, con la originalidad, con el papel activo del sujeto en torno a su deseo, a sus necesidades.

Foucault (2002) señala que la producción del discurso está controlada por una serie de estrategias y procedimientos cuya finalidad es impedir los poderes y peligros que el propio

discurso es capaz de generar. Consideramos que precisamente uno de dichos procedimientos es la práctica del reenvío, particularmente caracterizada por contenidos superficiales que pretenden ser cómicos y que son de fácil lectura y comprensión. Por supuesto no plantean ninguna crítica o reflexión que cuestione la forma de ser de la sociedad. Por su parte, Castells explica el nexo entre la comunicación y el ejercicio del poder, el cual define: “se ejerce mediante la coacción (o la posibilidad de ejercerla) y/o mediante la ‘construcción de significado’ partiendo de los discursos a través de los cuales los actores sociales guían sus acciones” (2009, p. 33). De tal manera que la producción y emisión de significados son sumamente importantes para la permanencia del *statu quo*, por ello, la relevancia que tiene la comunicación y la generación de mensajes para legitimar el orden vigente. Aunado a lo anterior, Castells plantea que en la sociedad de la información los sujetos generan procesos de autocomunicación, en donde ya no se monopoliza la información, sino que cualquier usuario que tenga acceso a internet tiene la capacidad de hacer llegar a otros, mensajes de diversa índole. Aclara: “es autocomunicación porque uno mismo genera el mensaje, define los posibles receptores y selecciona los mensajes concretos o los contenidos de la web y de las redes de comunicación electrónica que quiere recuperar” (2009, p. 88). Estamos de acuerdo con los argumentos de Castells; sin embargo, nos preguntamos sobre la autoría de dichos mensajes y su papel en la generación de un pensamiento crítico y reflexivo. Si bien es cierto que los sujetos que tienen acceso a la red, ejercen su papel de autocomunicadores; no obstante, en muchas ocasiones lo que se envía no es de creación propia, sino una simple y llana copia de un contenido.

La actual cultura de la palabra escrita es aquella en donde priva la rapidez, la fugacidad, piénsese en los mensajes enviados por Whatsapp, en donde apenas el receptor está contestando un mensaje y se detiene su escritura por el reenvío de otro, que

ya le dio un giro al contenido del discurso. Tiene que optar por contestar el anterior mensaje, que ya caducó en la lógica del emisor, su intertextor, ya que no es interlocutor, o seguir el hilo del texto del mensaje reciente que aborda otro tópico. Dicho diálogo podría calificarse como una comunicación interrumpida, fragmentada, superficial o somera.

El hecho de la repetición, el renvío, el retomar contenidos trillados y estereotipados, no anula la capacidad de pensamiento que tenemos los seres humanos. Steiner (2007) argumenta que nunca dejamos de pensar, incluso cuando estamos dormidos, precisa que el pensamiento es una cualidad que nos caracteriza y sobre la cual nadie puede incursionar o invadir; como sabemos que lo hacen con nuestra palabra escrita, pues su cualidad es independizarse del escritor, estar separada de su autor.

Ineluctablemente, como señala Steiner: “Los pensamientos son nuestra única posesión segura” (2007, p. 28), el mejor legado, no sólo a nuestra estirpe, sino a la sociedad en general, sin evadir las fallidas correlaciones entre pensamiento y escritura.

Sobre lo que habría que cuestionarnos es acerca de la calidad de nuestro pensamiento, el uso y ejercicio de la reflexión en la escritura, de la repetición y del reenvío de mensajes sin modificar de otra autoría.

LA ESCRITURA EN EL PASADO

En relación con la posibilidad de comunicarse a distancia, ya los antiguos egipcios tenían conocimiento de la importancia de la “presencia virtual” a través de la escritura y de cómo ésta permite presentificar la ausencia. La leyenda: “De modo que un hombre pueda escuchar a otro sin verlo”, cualquiera pensaría que hace referencia al internet o las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Sin embargo, corresponde a: “una inscripción egipcia, [...] entre el siglo II y el I a.C.,[en donde] se

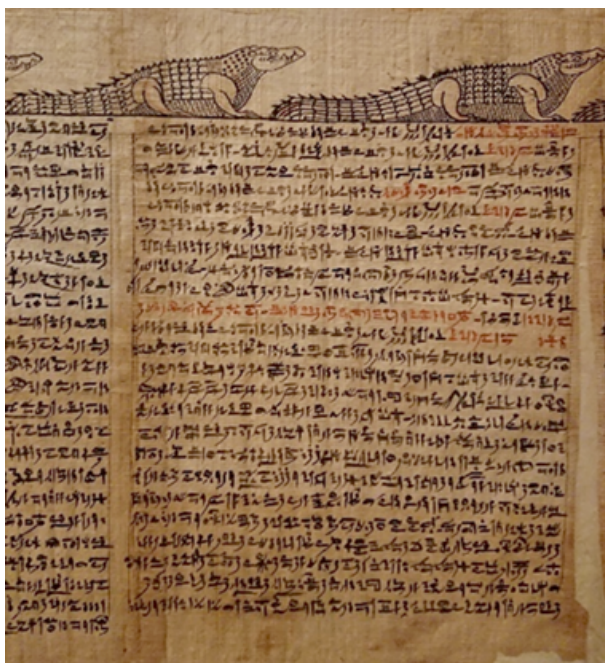


Figura 1. Papiro egipcio. Fotografía de la autora.

hacia una alabanza a la escritura, en tanto permite la comunicación más allá de los mares” (Petrucci, 2003, p. 89).

Una importante contribución al desarrollo de la escritura, su difusión y el incremento de lectores, fue la obra gráfica de Furio Dionisio Filocado creador de una enorme mayúscula, lujosa, barroca, la cual puede ser apreciada en las basílicas romanas.

En sus orígenes a la escritura se le atribuyó un papel secreto y mágico: “El alfabeto futhark o rúnico de la Europa Medieval del Norte se asociaba comúnmente con la magia. Los fragmentos escritos se emplean como amuletos mágicos” (Ong, 1987, p. 94), entre otras razones por el hecho de que el texto está separado de su autor y con ello adquiere autonomía. Esta



Figura 2. Mayúsculas.

característica hace que la escritura sea el medio de establecer contacto con los dioses, de comunicarse con ellos.

No necesitamos imaginar demasiado para comprender ese vínculo entre la escritura y la magia. Es inefable el poder de la escritura, el invocar a los muertos al asir o capturar su palabra y plasmarla en un objeto –pese a que en la actualidad ya no necesita un soporte físico–. Qué otra razón más importante que dar vida a los muertos a través de su escritura, pues la esencia de ésta es plasmar el pensamiento: “Para que un texto comunique su mensaje, no importa si el autor está muerto o vivo. La mayoría de los libros existentes hoy en día fueron escritos por personas muertas ya” (Ong, 1987, p. 103).



Figura 3. Alfabeto futhaark o rúnico

Antiguamente, cuando la forma de comunicación era a través de un manuscrito, el texto:

corría un doble peligro de degradarse en cada lectura: cada vez que se manejaba físicamente el frágil objeto, su longevidad disminuía, y, cada vez que se copiaba el manuscrito para preservar y transmitir el texto, el escribiente inevitablemente introducía alguna desviación textual (Eisenstein citado por Landow, 1995, p. 76).

Cada manuscrito era un objeto único, singular, a diferencia del libro actual. Varios siglos después, en 1789, en la Asamblea Nacional de París, en la Declaración de los Derechos del Hombre, se incluye: “la libre comunicación de los pensamientos y opiniones es uno de los derechos más preciados del hombre: todo ciudadano puede por tanto hablar, escribir, editar libremente” (Petrucci, 2003, p. 50). ¿En la actualidad, realmente todo ser humano es capaz de hablar, escribir y editar libremente? Para empezar: ¿Todos son alfabetos?, ¿alfabetos también de la cultura digital? Hagamos esto todavía más complejo: ¿Todos

somos libres? ¿Somos seres que nos cuestionamos nuestra manera de pensar y de ser; es decir, nuestra propia subjetividad?

En el proceso de intercambio de significaciones ocurre frecuentemente que circulan por la red mensajes, particularmente transmitidos por el teléfono móvil o celular, cuya autoría desconocemos. El sujeto renuncia a sus posibilidades de expresión, queda seducido ante la oferta de mensajes ya elaborados y su facilidad de reenvío, por lo que de alguna manera se alinea ante los mensajes que circulan. Ésta es en términos generales la mecánica base o de funcionamiento del Facebook y el twitter, aunque obviamente no se reduce a ella, pues existen sobrados ejemplos de su uso para diferentes fines; entre ellos el manifestar el rechazo ante una disposición gubernamental, para organizar movimientos de protesta y liberación.

A lo largo de la historia la escritura ha sido privilegio de unos cuantos (Petrucci, 1987), en donde un grupo de sujetos ejerce la profesión de escribas de manera exclusiva y también un selecto o privilegiado conjunto de personas tiene conocimientos del latín. Lengua instituida para la escritura, a pesar de que esta lengua no es materna, es decir se usaba exclusivamente para escribir, lo que generaba una notable mayoría de grupos excluidos del manejo del latín y la tecnología de la escritura.

La difusión y democratización de la escritura, a la vez que el incremento del número de alfabetizados que potencialmente saben leer y escribir, ha contribuido a la difusión del conocimiento, al eliminar barreras que en el siglo XIX eran aún más fuertes que en el pasado siglo y que en siglos anteriores eran definitivamente infranqueables (Elias, 1994).

Existe además una forma de exclusión efectuada sobre otros o generada por uno mismo por la carencia de inventiva o creatividad o del ejercicio de la misma en la elaboración o interpretación de mensajes, en donde la función del supuesto emisor se reduce a la función de mediador, al circunscribirse a la simple o exclusiva repetición o reenvío de mensajes.

PENSAMIENTO Y ESCRITURA

Ong (1987) sostiene que los procesos de pensamiento de los seres humanos no se originan en poderes exclusivamente naturales, sino también en capacidades desarrolladas de manera directa o indirecta por la tecnología de la escritura que ha transformado notoriamente las habilidades humanas, en particular la conciencia humana. Igualmente Bruner (1997) profundiza sobre la importancia de la articulación entre la mente y la cultura, en donde el papel de los artefactos o instrumentos que el hombre ha creado permiten ampliar las potencialidades del mismo. Uno de dichos instrumentos es precisamente la escritura, medio utilizado para ampliar y potencializar los poderes de la mente a partir de poder externalizar el pensamiento. Por su parte, Pozo (2000) señala la relevancia de los artefactos culturales, específicamente los sistemas externos de representación, que en el caso de la escritura, funcionan como sistemas de memoria que posibilitan que el sujeto tenga acceso a una enorme cantidad de información, casi infinita.

Precisamente la escritura es una creación, un artefacto cultural que ha ampliado las posibilidades de memoria del cerebro. Piénsese en todo el universo de avances científicos y tecnológicos que ha incorporado la escritura en su desarrollo. Es así que Ong acertadamente señala: “El lenguaje oral no conoce las listas, las gráficas ni las ilustraciones” (1987, p. 100). La escritura ha servido para organizar la información, ampliar nuestra visión del mundo, nos permite reflexionar y pensar de manera profunda, ya que una posibilidad de la escritura es identificar con mayor facilidad la contradicción.

En lo que respecta a la escritura y su papel en el intercambio de puntos de vista y concepciones de la realidad para la generación de nuevos conocimientos, tenemos el caso específico de la correspondencia que Sigmund Freud entabló con Wilhelm Fliess de noviembre de 1887 a julio de 1904. Incorporamos un

fragmento de dicha escritura epistolar, elaborada en la ciudad de Viena, el 21 de septiembre de 1897:

Caro Wilhelm: IX., Berggasse 19

Aquí estoy otra vez, desde ayer por la mañana, renovado, contento, empobrecido, sin obligación profesional por el momento y escribirte es lo primero después de reinstalarme. Y ahora quiero confiarte sin dilación el gran secreto que se me puso en claro lentamente los últimos meses. No creo más en mi neurótica. Por cierto que esto no se comprende sin explicación; tú mismo encontraste creíble lo que pude relatarte. Por eso comienzo a exponer históricamente los motivos del descreimiento (Freud, 1986, p. 283-284).

LA FICCIÓN DEL “YO” Y DEL “OTRO”

El *diario de Ana Frank* es un texto que ha impactado en la subjetividad de diversos lectores a lo largo de la historia. Ha formado parte de las lecturas que los profesores de educación media le piden realizar a sus alumnos. Ha tenido tanto impacto a nivel internacional, que existe un museo de Ana Frank, en donde quien visita puede observar a través de una caja de cristal, la escritura manuscrita de su autora, de manera análoga a lo que es considerado reliquia para ciertos grupos religiosos.

La autenticidad del objeto, del diario, genera lo que Walter Benjamin denomina *aura*, su valor único e irrepetible, a diferencia de una copia producida a través del uso de internet, como consecuencia de vivir en una época cuya particularidad es la reproducción indiscriminada y no sólo analógica, la cual fue materia de análisis y reflexión teórica de Benjamin, debido a que de la época digital no fue coetáneo.

Antaño, al igual que los diarios, las cartas fungieron como una forma de comunicación privilegiada. Diferentes autores señalan que los correos electrónicos tienen su antecedente en las cartas que antiguamente se escribían para comunicarse a través

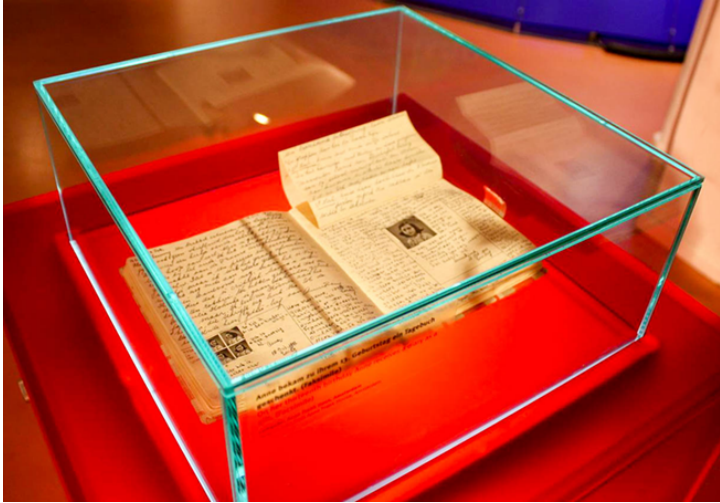


Figura 4. Diario de Ana Frank

de la escritura de puño y letra en donde la distancia generaba una larga espera. En aquella época el no saber escribir no era impedimento para enviar cartas.

En *El amor en los tiempos del cólera*, Gabriel García Márquez incorpora como protagonista a Florentino Ariza, quien ejercerá con pasión nostálgica el oficio de escribano:

El drama de Florentino Ariza mientras fue calígrafo de la Compañía Fluvial del Caribe, era que no podía eludir su lirismo porque no dejaba de pensar en Fermina Daza, y nunca aprendió a escribir sin pensar en ella. Después, cuando lo pasaron a otros cargos, le sobraba tanto amor por dentro que no sabía qué hacer con él, y se lo regalaba a los enamorados implumes escribiendo para ellos cartas de amor gratuitas en el Portal de los Escribanos (García Márquez, 1985, pp. 234-235).



Figura 5. Plaza de santo Domingo, Ciudad de México. Fotografía de la autora.

Tradicionalmente en la Ciudad de México, en la Plaza de Santo Domingo, particularmente en sus portales, dicha función se ha desarrollado a lo largo de los años: “la escritura es un oficio ejercido por quienes saben escribir, a quienes otros contratan para escribir una carta o documento” (Ong, 1987, p.95).

A lo largo de la historia ha habido un desfase entre la lectura y la escritura, puesto que mucha gente que sabe leer no es capaz de escribir, incluso en algunas ocasiones ni su propio nombre.

DE LA REPETICIÓN A LA ORIGINALIDAD

Nuestra época está particularmente saturada de la copia, de la repetición, del *reenvío*, de lo *preescrito*. En la escritura, el texto elaborado existe por derecho propio, se emancipa de su autor primigenio y pervive, aún después de la muerte del autor.

Es muy interesante reflexionar sobre cómo operan muchos de los dispositivos de las redes sociales, al menos algunos de los más populares en nuestro país, como son el Facebook y el Twitter, en lo referente a su formato y al tipo de interacciones

por su interface. Están diseñados para facilitar la repetición más que para la creación de mensajes, tanto de textos como de imágenes, ya que de las tres herramientas, en todo mensaje, dos son de copia y una de creación. Una de las funciones indicadas en cualquier mensaje es para dar aprobación con: “un *like*” o expresar su preferencia: “favoritos”. Al “marcar” se incluyen mensajes sugeridos para ver y ser copiados por la comunidad de amigos de quien marcó la aprobación. Además de la otra función para volver a compartir y “retwittear” los mensajes.

En el diseño de los dispositivos y las herramientas hay una tendencia marcada de manera subrepticia para conminar a los usuarios a la repetición, para ampliar la cadena de mensajes, con o sin comentarios, más que fomentar la producción de contenidos propios o de diálogo.

Se desvanece la autoría en las cadenas de mensajes en Facebook y de “retwitteo” y poco o nada se sabe de los usos de los consumidores de los mensajes copiados. Lo más relevante y lo que se considera exitoso es curiosamente el número de repeticiones en las redes sociales, lo cual incluso tiene efectos para financiar o patrocinar los muros de Facebook o cuentas de Twitter, todo ello sustentado en la mayor frecuencia de copia de los mensajes de interés.

Si Walter Benjamin escribe en relación con la obra de arte: “Incluso en la reproducción mejor acabada falta algo: el aquí y ahora de la obra de arte, su existencia irrepetible en el lugar en que se encuentra” (1989, p. 2). Atribuimos a los mensajes repetidos, reproducidos íntegramente a través de medios digitales, una cierta banalidad, que puede parecer intrascendente; sin embargo, consideramos que está enraizada con el poder que se ejerce al hacer uso de la tecnología de la escritura. Dicho autor señala que: “El aquí y ahora del original constituye el concepto de su autenticidad” y con respecto a la escritura: ¿Qué es auténtico en nuestros mensajes, qué hay del sujeto y sus discursos?

En lo que respecta a la repetición, Umberto Eco (1975) reflexiona sobre la aceptación y disfrute de ésta, por parte del público o las masas, pues señala que lo que le gusta a éstas no es que la sorprendan con algo nuevo, sino que lo que divierte es lo conocido, lo que ya sabían, lo que se repite.

¿Qué procesos de pensamiento se promueven a partir de los mensajes que se reenvían como cadenas a través de internet? Se podría inferir que se genera una ausencia de pensamiento. No obstante, Steiner señala que es imposible dejar de pensar:

Tenemos pruebas de que los procesos de pensamiento, de la creación conceptual de imágenes, persisten incluso durante el sueño. No está claro en modo alguno que podamos estar sin pensamiento [...] Una verdadera cesación del palpitar del pensamiento, exactamente como la interrupción de nuestro palpitar fisiológico, es la muerte (2007, pp. 13-14).

Si bien como afirma Steiner, estamos pensando siempre de manera ininterrumpida, la calidad de nuestros pensamientos no es la misma. ¿Qué tipo de pensamiento implica la reflexión en torno a una objeción?, y ¿Qué calidad de pensamiento implica la lectura y reenvío de un mensaje idéntico de felicitación del día de las madres?

A MANERA DE CIERRE

Nuestro recorrido ha intentado promover la reflexión sobre la utilización de la escritura y su vinculación con formas y procesos de conocimiento característicos de la misma. Sin la escritura no podríamos pensar como pensamos, puesto que ésta nos ha dotado de capacidades y nos ha permitido distanciarnos del contexto. Es decir, nos ha provisto del poder de reflexión analítica.

A lo largo del texto se ha planteado la importancia de nuestros hábitos, nuestras formas de escribir y de pensar con el fin de crear la posibilidad de generar una experiencia distinta de leer y escribir.

En la época contemporánea, particularmente, la escritura tiene un papel decisivo en el intercambio cotidiano, puesto que interactuamos en una sociedad que utiliza como forma predominante de comunicación la escritura breve e instantánea.

Finalmente, cabe aclarar que la escritura es un medio privilegiado para la introspección, para el encuentro del sujeto consigo mismo, y con los demás, cualidad que podemos aprovechar para ejercer ampliamente nuestra capacidad de pensamiento.

FUENTES DE CONSULTA

- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza editorial.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. México: Gedisa.
- Benjamin, W. (1989). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Buenos Aires: Taurus.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Antonio Machado.
- Eco, U. (1975). *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*. Barcelona: Lumen.
- Elias, N. (1994). *Conocimiento y poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (2002). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Freud, S. (1986). *Cartas a Wilhelm Fliebel (1887-1904)*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

- García Márquez, G. (1985). *El amor en los tiempos del cólera*. México: Diana.
- Goody, J. (1998). *El hombre, la escritura y la muerte*. Barcelona: Península.
- Landow, G. (1995). *Hipertexto: La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*. México: FCE.
- Petrucci, A. (2003). *La ciencia de la escritura: Primera lección de paleografía*. Buenos Aires: FCE.
- Pozo, I. (2001). *Humanamente: El mundo la conciencia y la carne*. Madrid: Morata.
- Steiner, G. (2007). *Diez (posibles) razones para la tristeza de pensamiento*. México: FCE.

LA ILUSIÓN DE ETERNIZAR LO EFÍMERO. CULTURA ICÓNICA EN LA SOCIEDAD DE LAS REDES

Humberto A. Calderón Sánchez

Recientemente la fotografía se ha transformado en una diversión casi tan cultivada como el sexo y el baile, lo cual significa que la fotografía, como toda forma artística de masas, no es cultivada como tal por la mayoría. Es sobre todo un rito social, una protección contra la ansiedad y un instrumento de poder.

Susan Sontag

INTRODUCCIÓN

En este texto se aborda el tema de la imagen, sin rebatir si es o no representación de la realidad, pero reconociendo su inmensurable capacidad para mantener vivos aquellos instantes que resultan significativos para el individuo o para la sociedad. Se menciona ese afán que tienen las personas de preservar en el tiempo aquello que no vuelve a ser o se modifica en el siguiente momento. Esta idea nos permite ver algo de ese campo complejo que abarca la imagen: sus alcances en los tiempos de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y la exigencia que tiene el individuo contemporáneo para aprender a leer imágenes.

LO INUSITADO DE LA IMAGEN

En el libro de Benito Bermejo (2002, p. 119), titulado *Francesc Boix, el fotògraf de Mauthausen* [*Francisco Boix: el fotógrafo de Mauthausen*], encontramos una fotografía de Paul Ricken, fotógrafo, estudioso de la historia del arte y suboficial de las SS¹ entre 1940 y 1943. Estuvo a cargo del servicio de fotografía en el campo de concentración de Mauthausen donde a través de la lente, de modo incomprensible y sin apego a su formación académica, se apropió del desconuelo, la desesperación, el odio y la muerte de los prisioneros. Sus imágenes, síntesis de la jactancia del poder, impresas en papel y difundidas en internet eternizan un presente que fue.

El punto a destacar es que, como una ironía, quedó para el pasado la propia imagen de Ricken, quien vestido de saco y corbata se observa abatido. Resulta irónico porque al identificar en la fotografía al fotógrafo y saber de su actividad durante el nazismo, en el imaginario de los individuos del siglo XXI los significados inmediatos que afloran son el de la miseria humana y lo fugaz de la vida.

Como señalamos en la última parte de este artículo, las imágenes no advierten, ni deben hacerlo, por aquello de la subjetividad y la interpretación, son del reino de las verdades ocultas y las mentiras expuestas; supeditadas a la intencionalidad, el sentido, interés y manipulación de quien capta un suceso en determinado momento. Además, por el sólo hecho de ser imagen, por más fiel a lo que representa, siempre muestra algo inusitado, el rasgo que denuncia que es simulación, sinuosidades sígnicas que pasan desapercibidas al ojo observador común. Así es la imagen –sea dibujo, pintura o de la cámara fotográfica, película, televisión, gadget, entre otras–, ese artificio que, según

¹ Las Schutzstaffel, más conocidas como las SS, fue una organización militar, policial, política, penitenciaria y de seguridad de la Alemania nazi.

E.H. Gombrich (1983, p. 16), puede ser convincente sin ser objetivamente realista, a ello sirve de ejemplo la imagen que de dos maneras representa a un par de aves.²

LA PRESENCIA DE LO AUSENTE COMO APOYO A LA MEMORIA

Del basto terreno teórico-epistemológico, estamos de acuerdo en que la imagen emana de la realidad, siendo el doble de lo que representa, pero jamás la cosa en sí. Es el fantasma sígnico del mundo cuya figuración pende de la experiencia socio-cultural tanto de quien lo crea, como de quien lo acoge. También concordamos que la imagen, con excepción de la fotografía, no requiere tener presente el referente que se imita. Sabemos que en la pintura, el dibujo y la escultura la representación puede surgir de la imaginación del creador; eso sí, siempre tomando como referencia una cosa existente y adentrada en el pensamiento del individuo. No hay significado para lo inexistente. Entonces, cabe la advertencia de Maurizio Vitta: “La imagen no se define por lo que es, sino por aquello a lo que remite, su modelo, respecto al cual se revela, sin embargo, sólo como un enigmático reflejo” (2003, p. 31).

Independiente del grado de similitud con su referente, la imagen se ha convertido en un elemento que le da perdurabilidad a las cosas, los acontecimientos y la vida cotidiana de la sociedad. Podemos ponderar que es la presencia de lo que ya no está o se ha modificado en la fracción inmediata del tiempo. Paradójicamente, la ausencia de lo representado es la peculiaridad que le da valor a la imagen, todo por el pensamiento simbólico del individuo que evade marcar la diferencia

² Ver la imagen de dos pájaros como ilusión óptica en el siguiente vínculo: <https://www.google.com/search?q=dos+pajaros+como+ilusion+optica&oq=dos+pajaros+como+ilusion+optica&aqs=chrome..69i57.8566j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>.

entre ella y lo que representa. En este orden de ideas, la imagen se convierte en un medio que aprehende el tiempo y la historia, pues el individuo tiene en ella lo que no quiere que desaparezca de su memoria. *V. gr.*: si en 2015 la palabra enuncia que Ana Frank observaba a sus vecinos recién casados, allá por 1939-1940; la imagen, pese a su manifiesta subjetividad, complementa la información dejando ver que Ana observó desde un balcón, hacia dónde volteó ella y el entorno que tenía delante.³ En la misma dirección se encuentra el video grabado en *Ámsterdam (18"*), donde se aprecia a Ana ver a los novios. Es la única imagen en "movimiento" que de la joven existe, cuando se asoma a la ventana, para ver la salida de unos novios. Nuestra finalidad con esta grabación es que se reconozca que en la "imagen fija" el significado está ceñido a una serie de elementos unificados en un espacio delimitado. En la "imagen en movimiento" el significado se da en función de la secuencia de imágenes donde en todo momento está presente un antes y un después.

Ciertamente, sin tener a la imagen, sobre todo la fotográfica, como un elemento "objetivamente realista", sí podemos estar de acuerdo que a pesar de ser una simulación de la realidad, contribuye, como dice Jacques Le Goff (1991), en "el orden de la memoria" del individuo sobre lo que tiene y percibe del mundo. No hay duda de que cada uno de nosotros sabemos que con la imagen, acompañante de la palabra oral y escrita, avivamos los recuerdos de instantes muy específicos en la historia de nuestra vida cotidiana.

³ Sugerimos ver las imágenes de Ana Frank en su balcón en el siguiente vínculo: <https://www.google.com/search?q=imagen+de+ana+frank+en+su+balcon&tbm=isch&source=univ&sa=X&ved=2ahUKEwiLptXO-LTgAhU1wMQHHbE1BDIQsAR6BAgEEAE&biw=1904&bih=960#imgrc=3CmhG32DWzdahM>.

EL PAISAJE SOCIAL ICONIZADO

En el artículo que Edwin Guerrero escribió sobre el poeta colombiano Eduardo Cote Lamus para hablar del arte de la palabra escrita, básicamente la idea que destaca es la de los “instantes” destacables en la vida humana.

El instante –comenta Guerrero– trae a la vida cotidiana el gran recuerdo que somos. Tenerlo frente a nosotros nos hace pensar que la humanidad es finita, percibimos las cosas que no tienen cambio, entendemos que la felicidad de la vida es limitada y hay que valorarla (deLIBERACIÓN, 2012).⁴

Atinado razonamiento donde caben, no sólo la literatura, sino todos aquellos recursos a los que apela el individuo para asir esos momentos fugaces de su existencia. Entre estos recursos la imagen fotográfica, emerge como salvadora de la luz a punto de ser avasallada por la obscuridad. En la imagen ni el silencio que la abraza apaga el lenguaje de sus formas y colores, en ella el individuo ve plasmada su verdad y revelada su fantasía. Símbolo que lo refleja una y otra vez que en cada aparición se redescubre y se reinventa. Estamos aludiendo a la “imagen recuerdo” la cual, no obstante simulación, “escalada de lo verdadero, de lo vivido, resurrección de lo figurativo allí donde el objeto y la sustancia han desaparecido” (Baudrillard, 1978, p. 15).

Por ese anhelo de eternizar lo efímero para resguardar su memoria y orientarse en el espacio y en el tiempo, el individuo ha iconizado su entorno. Ya no le basta la voz ni la letra, parece

⁴ Sugerimos ver la imagen del poeta Eduardo Cote Lamus en Río San Juan, Colombia, 1958 en el siguiente vínculo: <https://www.google.com/search?q=imagen+del+poeta+Eduardo+Cote+Lamus+en+R%C3%ADo+San+Juan%2C+Colombia.+1958&q=imagen+del+poeta+Eduardo+Cote+Lamus+en+R%C3%ADo+San+Juan%2C+Colombia.+1958&aqs=chrome..69i57.9002j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

que su máxima es “hasta no ver [la imagen] no creer”. Empero, la imagen entonces ya no es la mera evocación de la vivencia que se quiere resguardar ante la sospecha de perderla en el instante siguiente. Ahora es el soporte de ese *yo* impetuoso y ávido de exteriorizar su ser y acción. El resultado es la excesiva representación de lo cotidiano que ha provocado, retomando a Vitta, que el significado de la imagen se aleje cada vez más de lo que representa, lo cual le complica al observador su desciframiento (Vitta, 2003, p. 115).

En este mundo iconizado la “imagen recuerdo”, con todo y que en ella queda constancia de la imaginación e interpretación del instante de las cosas, ya no le alcanza al individuo para representar lo que hoy podemos tener como su *neoimaginario*, conformado por un paisaje social con especificidad *tecnocultural* y sobresaturado de objetos más que en cualquier otra época de la historia humana. El ser socio-cultural del siglo XXI ha aceptado ser el asiduo referente, creador y distribuidor de la “imagen consumo”; en ésta los elementos que la conforman van más allá de encumbrar los recuerdos: Los individuos, las cosas y el entorno son observados como objetos de consumo, un fenómeno social que en esta época se analiza ampliamente.

El consumo [aporta Jean Baudrillard] es un modo activo de relacionarse (no sólo con los objetos, sino con la comunidad y con el mundo), un modo de actividad sistemática y de respuesta global en el cual se funda todo nuestro sistema cultural (Baudrillard, 2014, p. XIII).

Las sinergias, acción y recepción ostensibles en el rito del consumo, como lo apunta Baudrillard, coincide con el sentido de los elementos que conforman la *imagen consumo*, donde en el instante capturado aparece un individuo que de manera presuntuosa exhibe ser, prendas y entorno donde se desenvuelve. Son las representaciones simbólicas que se tornan como

mercancías para irrumpir y multiplicarse en la conciencia social, transformando todos los espacios sociales habituales por el nuevo paisaje iconizado.

LA IMAGEN TECNOLOGIZADA

El individuo atraviesa con la tecnología por un momento en el cual la representación de las cosas cruza escenarios paradójicos: En el influjo de la dinámica social, donde se desplazan los signos ideológicos, políticos, mediáticos, comunicativos, educativos y culturales, va de la *imagen recuerdo* a la *imagen consumo*. En la iconicidad vuelca su capacidad de producción-intercambio, adicionando elementos como inmediatez-cobertura, cantidad-calidad, creatividad-estética; y en ella topa, anotamos arriba, con la dispersión de significados. Con esto, más lo incierto de lo que se representa, por qué no pensar que si “Dios hizo al hombre, Photoshop hizo al Conejaro”, es decir un conejo con cuerpo de pájaro.⁵ De por sí, en la imagen las cosas sólo se parecen en algo a lo que se capturó de ellas, y si lo capturado se manipula, entonces hay confusión y complicaciones para distinguir su sentido.

En letras el individuo ha registrado su historia; con el pincel y la cámara fotográfica le ha dado rienda suelta a su imaginación para representar al mundo; pero hoy, no tiene límites con las TIC para fijar su relación iconizada con sus semejantes. No desdeña lo escrito; pero en el presente siglo la tendencia es visualizar todo. “Esta visualización [dice Nicholas Mirzoeff] hace que la época actual sea radicalmente diferente a los mundos antiguo y medieval [...] ahora se ha convertido en una obligación total” (Mirzoeff, 2003, p. 23).

La vida cotidiana cada vez está más atestada de imágenes. Es el tiempo de la cultura visual, donde lo público y lo privado,

⁵ Sugerimos buscar en internet: “animales híbridos hechos photoshop.friki.net”.

sin reserva alguna, son objeto de circulación masiva. El individuo vive la fascinación de ver al otro y verse a sí mismo, con todo y sus actos, puesto en imagen. A través de ella proyecta mundos que quizá nunca pueda alcanzar palpablemente. Con palabras de Fritz Pappenheim: “la persona que de este modo separa la realidad en dos partes, se divide en su futuro íntimo” (1976, p. 21). Podemos derivar que el individuo moderno está prendido a su condición de “ser social y autónomo” y a su circunstancia de “ser iconizado”. Lo notorio es que la segunda condición va imponiendo el significado que el individuo tiene sobre las cosas.

Sin duda, la actualidad tecnológica juega un papel fundamental en el reconocimiento de la acción cotidiana. A través de las redes sociales, de WhatsApp, Bluetooth, correo electrónico, y tantos dispositivos al alcance, el individuo moderno establece sus interrelaciones y socializa sus instantes desde su autoaislamiento. Por medio de la imagen tecnologizada, en un acto ya rutinario e incierto, aspira al reconocimiento social y a reconocer a quienes ni el tiempo, ni la distancia pondrá ante él. En realidad estamos frente a una circulación de experiencias en pequeños fragmentos de diversos personajes, sus escenarios y acciones. La paradoja es que a mayor presencia de su imagen en las redes sociales, mayor es la incertidumbre que su identidad provoca en los observadores. Todas estas pretensiones de interrelaciones tecnologizadas están vinculadas a la idea de que en la cultura visual no solamente se trata de eternizar lo efímero de las cosas a través de la imagen, sino de hacer ver aquellos signos de poder e ideológicos que se poseen o a los que se aspira. Por esto cabe lo que dice Pappenheim: “No nos relacionamos a la otra persona o al suceso como un todo, sino que aislamos aquella parte que para nosotros es importante y permanecemos observadores más o menos remotos del resto” (1976, p. 21). Lo inquietante, cuando se hace referencia a la imagen tecnologizada, es que lo disperso, confuso y trivial de

aquello que se representa y circula por todos los medios, es justo esto lo que resulta atractivo y significativo para el individuo iconófilo o aficionado a las imágenes.

SELFIE: FETICHISMO DE SÍ MISMO

El individuo apenas se socializa y ya lo esperan la computadora, celular, tableta y otras herramientas de esta naturaleza. Llegan a él, primero como objetos lúdicos o de trabajo, para luego convertirse en sus medios idóneos para transformarse en imagen y proyectarla al mundo. La nueva tecnología le indica el camino a seguir. Aquí no es importante si en los demás queda el recuerdo peregrino de lo que proyecta su imagen. Ahora, lo significativo es mostrar el instante cuya caducidad es pronta. ¿Por esto, el ansia de retratarse tanto a sí mismo?⁶ Desde luego, el individuo conoce la palabra escrita y de otros modos de representación; pero lo seduce la imagen. Todo lo quiere retener en ella y con más afán su *ser*. Siempre lo ha embelesado apropiarse de su propia imagen. Al lograrlo, su imagen se convierte en fetiche del rito social, ligado a la significación, la subjetividad y el imaginario. Él queda excluido de tal rito porque, no obstante, referente de la imagen, como *ser*, iconizado o no, su historia trasciende, no por la imagen, sino por su acción en un entorno determinado.

En la cultura visual de algún modo se insinúa: “primero existo, luego me hago imagen, pues mi presencia en la imagen prolonga mi existencia”. Dicho precepto, silenciosamente, rige el sentido común social y con más obstinación en tiempos tecnologizados. Nadie lo decreta, pero todos lo acatan debido a que cada quien tiene un fin para iconizarse. Se piensa en retener

⁶ Sugerimos ver El primer “selfie” de la historia: Robert Cornelius en 1839 en el siguiente vínculo: <https://blogs.20minutos.es/trasdos/2014/03/20/robert-cornelius-primer-selfie/>

lo que se va, capturar el instante, desbordar la imaginación y hasta comunicar, informar, y educar; pero ahora, de manera creciente la cuasi necesidad de exhibir ese yo auto-aislado.

Cuando en 1966 el astronauta Buzz Aldrin se autorretrató en el espacio a bordo de su nave, es evidente que quiso capturar un momento que lo convertiría en símbolo de las conquistas humanas; ícono de la cultura, la ciencia y la educación; y sin proponérselo también quedó como el fetiche social y de sí mismo. Esto indica que en cualquier época, más ahora, la aspiración individual es estar en la mirada de los otros tan sólo por el hecho de ser un sujeto social, dotado de afectos, incertidumbres, curiosidad, adhesión y otras características humanas. Es un acto que empieza con el individuo observando su propia imagen.⁷

En la actualidad la tecnología facilita el uso y abuso de autoimágenes. La práctica recurrente es clic, capturar y circular. El álbum del recuerdo es obsoleto, porque la imagen enclaustrada ya no tiene tanto valor como aquella que circula a través de cualquier dispositivo tecnológico y más aún si está representado uno mismo. Antes del boom de las TIC ya lo reconoce Miguel Santos Guerra:

La imagen ofrece a nuestro mundo la posibilidad de verse a sí mismo, como la superficie de un espejo. A través del cine, de la televisión, de la imagen fija, el hombre se observa a sí mismo [El mismo se pregunta] ¿Se trata de un espejo que recoge con fidelidad lo objetos, o más bien nos encontramos con espejos deformantes que transforman la realidad? (1984, pp. 44-45).

En la efervescencia de la sociedad icónica, podemos notar que impera la falsa creencia de que sólo quien se muestra puede

⁷ Sugerimos ver el primer autorretrato en el espacio en el siguiente vínculo: <https://www.cnet.com/es/imagenes/vintage-nasa-photos-full-of-space-firsts-pictures/>

ser observado socialmente. Esta idea se refuerza profusamente cuando los propios momentos autorretratados son aprovechados mediáticamente, como aquel que se registró durante la entrega de los premios *Oscar*, cuando el actor Bradley Cooper se retrató con un grupo de famosos. Sólo entonces se universaliza una práctica, que ya anotamos, se origina en 1839; pero, es hasta el 3 de marzo de 2014 cuando nace el popular fenómeno *selfie*.⁸

Sin duda, es el tiempo en que sin miramientos se crean imágenes y se hacen “virales”, se dice ahora, en las cuales sus creadores, comenta Santos Guerra, pueden manipularlas “en un sentido de reproducción parcial o evasiva de la realidad. Depende de la finalidad que se pretenda conseguir” (1984, p. 45). Verdaderamente, no se tiene certeza de lo que se quiere conocer o dar a conocer. Tal parece que el autorretrato sólo sigue la inercia de una sociedad hipericonizada, donde el individuo autocomplaciente es fetiche de sí mismo.

LEER IMÁGENES PARA APRENDER

El desbordamiento simbólico-ritual de la cultura visual, exige la revisión de la relación imagen-mundo. Lo que hemos señalado hasta aquí forja una idea de cómo en el imaginario del individuo del siglo XXI intervienen los soportes de representación: pintura, dibujo y, en este caso, la imagen fija –pintura, fotografía, historietas, anuncios, entre otros– y en movimiento –cine, televisión, video, entre otros–. Aun así, quedan interrogantes pendientes. Enunciamos dos que nos interesan: ¿Si un libro se lee para conocer sus entrañas, lo mismo debe hacerse con la imagen? ¿Qué uso se le da a la imagen en las estrategias de aprendizaje? Parecen cuestionamientos simples y obvios; sin embargo, cada uno traza horizontes largos y complejos, imposibles de abordar aquí. Uno encaminado al análisis, reflexión y

⁸ Sugerimos ver en internet “Imágenes de Bradley Cooper y la selfie de 2014”.

crítica del impacto socio-cultural de la imagen. Otro dirigido al aprovechamiento de ella en la educación. Ambos se entrecruzan dejándola como un elemento profundamente significativo para aprender en cualquier ámbito; pero, uno claramente primordial es la escuela.

Apuntamos, sin rehuir a los cuestionamientos, a la necesaria educación *para y con* la imagen; pues, es real que “hoy tenemos dos ‘escuelas’: la del libro (institucional), la de las imágenes (informal)” (Santos Guerra, 1984, p. 9). La primera está bien identificada, leer y escribir es una obligación socio-cultural básica. En cuanto a la imagen, provoca desconcierto que se deba aprender a leer y a escribir eso que podemos considerar otra clase de alfabeto. Con la imagen, la tarea es saber observar muchas cosas que están en ella y saber que tiene muchas otras que no se ven y también están en ella.

Sabemos que leer el libro, la carta, el mensaje en celular es descifrar signos lingüísticos –combinación de fonemas, sílabas, oraciones, frases, entre otros–. Ignoramos que en la imagen se descifran signos icónicos –líneas, perspectivas, planos, colores, entre otros–. La letra dice y las formas también. La producción de significados emana tanto de la palabra escrita como del ícono. Con letra e imagen se representan los momentos históricos, ideológicos, culturales, políticos, artísticos, económicos, industriales, publicitarios, educativos y toda actividad humana. Una imagen es un párrafo de libro o un capítulo o el libro completo. Pero, no hay tradición para leer imágenes, un asunto riesgoso en este mundo hipericonizado. Es aquí donde se requiere la participación de una escuela que enseñe a descifrar el intrincado mensaje icónico y a emplear la imagen en las estrategias de aprendizaje; no usándola sólo como auxiliar de la palabra escrita.

La imagen [explica Santos Guerra] no sirve únicamente para “reforzar”, “aclarar”, “subrayar” lo que la palabra manifiesta. Así considerada es fácil entender una utilización simplista que ha sido



Figura 1. *Densified Oil Drums*, núm. 4 Hamilton, Ontario, 1997.

frecuente en la escuela: unas fotos en el libro de “texto” para romper la monotonía del texto, unas diapositivas para dar fuerza a una conferencia sobre el hambre (1984, p. 25).

Gran verdad, la imagen no es complemento, es un instrumento para aprender y tener conciencia de las cosas que nos rodean. Sirvan de ejemplo las fotografías de Edward Burtynsky,⁹ en las que aborda un tema: la terrible transformación que están sufriendo los paisajes del mundo en pro del progreso. A simple vista parecen obras de Vicente Rojo y M.C. Escher sobre los mundos imaginarios que representan con su arte. Pero son

⁹ Sugerimos ver el documental de Edward Burtynsky, *Paisajes transformados*, donde muestra el papel filmico y fotográfico para dar testimonio de la devastación que el ser humano está haciendo de su planeta.



Figura 2. *Stepwell*, núm. 4, Rajasthan, India 2010.

imágenes de una realidad que deben servir para educar y crear conciencia. Quizás el propósito de su autor nos convenza:

En ocasiones he pensado en darle a mi trabajo un enfoque político, donde todo se dijera. La gente puede estar de acuerdo o no, pero con mi trabajo hago que vea algo que nunca ha visto, que miren su mundo de un modo diferente (Burtynsky, 1992).

Sin duda, una muestra de la imagen comunicante que se debe leer para aprender. Para ello en la escuela se debe promover este ejercicio y la reflexión crítica sobre su contenido y sentido. La escuela es el espacio para usar la imagen en las estrategias de aprendizaje.

VERACIDAD DEL EXTRAÑO AUTORRETRATO

Al principio decimos que la imagen es el reino de las verdades ocultas y las mentiras expuestas; lo confirma la imagen de Paul Ricken, quien parece fue abatido luego de retratar a tantas víctimas del nazismo. En realidad la imagen no es lo que se piensa. Aclara Benito Bermejo que:

sería difícil encontrar un sentido a esta foto si no llevara al dorso la siguiente anotación de Boix: “foto óptica con disparador automático...! 1942. El suboficial de la SS Paul Ricken [...] dado que tiene costumbre de fotografiar ios (*sic*) abatidos de todas las nacionalidades” (Bermejo, 2002, 118).

La *selfie* de Ricken nos deja ver que la imagen mostrando oculta, por esto la urgente necesidad de que se le enseñe al individuo a leer imágenes para reducir el analfabetismo icónico y agrandar sus saberes sobre el mundo que gira en la sociedad de las redes.

FUENTES DE CONSULTA

- Baudrillard, J. (1978). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairos.
- Baudrillard, J. (2014). *La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras*. Barcelona: Siglo XXI.
- Burtynsky, E. (2006). *Paisajes transformados*. Telefilm Canadá. Dirección Jennifer Baichwal. Color, 86 minutos.
- Bermejo, B. (2002). *Francesc Boix, el fotògraf de Mauthausen*. Barcelona: La Magrana.
- Dávila, J. (2001). *Tropo, revista de la casa del escritor de Cancún*, III (20), septiembre-octubre, México, p. 33.

- Guerrero, E. (2012). La celebración del instante en La vida cotidiana de Eduardo Cote Lemus. deLIBREAción, Colombia Arte y cultura, 2 de mayo.
- Gombrich, E. H., J. Hochberg y M. Black (1983). *Arte percepción y realidad*. España: Paidós.
- Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria*. España: Paidós.
- Mirsoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. España: Paidós.
- Pappenheim, F. (1976). La enajenación del hombre moderno. México: Era.
- Santos Guerra, M. Á. (1984). *Imagen y educación*. Madrid: Anaya.
- Vitta, M. (2003). *El sistema de las imágenes. Estética de las representaciones cotidianas*. Barcelona: Paidós.

DISCURSOS DE LOS UNIVERSITARIOS UPN EN TORNO A SUS PRÁCTICAS ESCOLARES

Leticia Suárez Gómez

María Alejandra Huerta García

Indra Córdova Garrido

El presente muestra un panorama de quiénes son nuestros estudiantes, cuáles son los motivos por los que acuden a la universidad, qué tipo de prácticas ejercen, qué vínculos establecen con su grupo de pares, qué sentido otorgan a sus acciones, qué relación y uso tienen con las tecnologías. Estas son algunas de las incógnitas que dieron pauta a la elaboración de este artículo que tiene como finalidad conocer y analizar las prácticas escolares de nuestros estudiantes en su paso por la universidad.

Los datos que se reportan a continuación son los resultados más relevantes de la investigación del proyecto titulado: Prácticas educativas de sentido entre los estudiantes de Pedagogía de la UPN. Análisis de sus procesos de significación, cuya finalidad es explorar los usos, apropiación y experiencias que condicionan las prácticas escolares y los procesos de significación en el contexto de su cotidianeidad. La metodología empleada fue mixta –cualitativa y cuantitativa– y el enfoque de corte fenomenológico; lo que permitió recuperar la vida cotidiana relacionada con la mediación del conocimiento, la socialización de los sujetos, la tecnología que media su formación y su incidencia en los saberes de los individuos. Para ello se emplearon dos técnicas de investigación: el cuestionario y el grupo focal.

El Cuestionario de Consumo Cultural y Prácticas Escolares (CCC y PE) se aplicó a una muestra aleatoria de 156 estudiantes (36 de primero, 44 de tercero, 36 de quinto y 40 de séptimo) de una población de poco más de 300 estudiantes del turno matutino de la Licenciatura en Pedagogía. Asimismo, se recuperó al grupo focal entendido por Mella como “una técnica de investigación cualitativa, donde la discusión grupal se utiliza como un medio para generar un entendimiento profundo de las experiencias y creencias de los participantes entrevistados del grupo” (2000, p. 3). Se formaron cuatro grupos focales aleatoriamente, uno por cada semestre. La guía de entrevista con la que se trabajó se estructuró con base en dos categorías: prácticas escolares y procesos de significación. La primera, pretendía indagar sobre las prácticas cotidianas de los estudiantes y el papel que juega la tecnología en su proceso de formación; la segunda, sobre estos imaginarios que permiten dar sentido a lo que para ellos significa ser estudiante, pero sobre todo, estudiante de pedagogía en la UPN.

Hablar de prácticas escolares, entendidas como las “maneras de hacer” (De Certeau, 1996) que los estudiantes universitarios ejercen en el contexto de la educación formal, implica acercarse al mundo de las significaciones de los jóvenes a través del análisis de las prácticas arraigadas en su vida cotidiana, escolar, de sus vinculaciones y sentidos.

Un mundo de significados conformado por signos que asegura Margulis (2011) permiten al ser humano vincularse

Con los objetos materiales e inmateriales, con los problemas y con los saberes, con lo que siente y con lo que percibe. El signo es un mediador entre el hombre mismo y los procesos materiales o inmateriales que presenta la existencia (p. 19).

De ahí que sea la perspectiva semiótica, la que nos permita entender y explorar el fenómeno de las prácticas escolares y

analizar sus procesos de significación a través del concepto de cultura, noción que centra la atención en los signos que le permiten al ser humano reemplazar en la comunicación o en el pensamiento el mundo social o material, por signos compartidos inteligibles y comunicables. Dicho enfoque pone de manifiesto lo realizado por el hombre históricamente a partir de su interacción y sus prácticas –formas de hacer, interactuar, vestir, sentir, gustar, valorar lo feo y lo bello, lo justo y lo injusto– vía la decodificación de signos para hacerlos evidentes y entender cómo el sujeto se construye y representa a sí mismo, a su contexto social y al mundo que le rodea.

Ahumada también hace referencia a la práctica como: “el conjunto interrelacionado de códigos de significación, históricamente constituidos, compartidos por un grupo social, que hacen posible la comunicación, la interacción y la identificación” (2007, p. 31). Esta perspectiva centra la atención en un proceso, tanto individual, como colectivo. El primero considera el plano de la biografía de cada integrante de la comunidad, pues su contexto cultural, entorno familiar, educativo, laboral; es decir experiencial en que se desenvuelve, le dará ese lente interpretativo para entender su entorno sociocultural.

Para la fenomenología, la situación biográfica [entendida] como la historia de vida de los sujetos es la experiencia cultural acumulada de los individuos o reservorio de todas sus experiencias que por ser personales son subjetivas [...] y no son anónimas, sino exclusivas y subjetivamente dadas al sujeto (Ahumada, 2007, p. 26).

El segundo, *producción colectiva*:

se constituye en la vida social, es producto de la interacción, se va gestando a partir de las prácticas, en el ejercicio de la vida social. Una comunidad va creando su lenguaje y demás códigos a partir

de sus prácticas y de las interacciones recíprocas que ocurren en su interior (Margulis, 2009, p. 31).

Por lo tanto para cada generación, la cultura signifique y se viva de manera diferente porque los códigos culturales van cambiando de acuerdo a las prácticas sociales y a las interacciones; lo que trastoca la sensibilidad, la estética, los valores, los gustos. La experiencia subjetiva tanto social como individual. El ámbito de acción donde se pone en práctica este intercambio de signos es el contexto de la vida cotidiana que Schutz, citado por Ahumada define como:

La escena de la acción social, es el espacio donde los hombres entran en interacción y tratan de entenderse unos con otros [...] representa el mundo intersubjetivo de los individuos que han ido construyendo sobre la base de sus propias experiencias vivenciales (2007, p. 25).

Ello implica que cada persona construye su conocimiento de manera única y particular.

Vista como concepto y como elemento metodológico, la vida cotidiana nos permite centrar el análisis en los espacios en que los estudiantes significan su realidad –la rutina diaria, la institución escolar, la dinámica familiar y grupal, los vínculos, entre otros– pues en éstos se expresa de distinta manera según la ideología, género, medio social, edad, etnia. Dado que son los referentes desde los cuales dan sentido a su identidad y aprenden a hablar de sí con su grupo de pares.

Esa realidad cotidiana es permeada por aspectos socioculturales y económicos del grupo de pertenencia de los sujetos, que según Rojas y Ruíz “es, en cierto modo, la concreción de las relaciones sociales” (2001, p. 14). Desde esta perspectiva, la vida cotidiana no puede ser entendida o analizada como un simple

acto rutinario porque es la estructura a partir de la cual los individuos dan sentido a sus acciones, así lo expresa este autor:

Rescatar la cotidianidad es una tarea mucho más difícil de lo que podría parecer a simple vista. Es necesario vivirla, sumergirse en esa realidad de todos los días y a partir de ahí iniciar el análisis de los diversos aspectos que ofrece la vida cotidiana para aprovechar aquellas situaciones y experiencias que permitan conocer en forma más objetiva y precisa el mundo que nos rodea (Rojas y Ruíz, 2001, p. 14).

Una manera de “sumergirse” a esa realidad es explorando quiénes son los estudiantes de la UPN, en este caso, alumnos de la Licenciatura en Pedagogía de la Unidad Ajusco, conociendo de viva voz cómo y en dónde estudian, la relación con sus pares y con la institución. Es decir, identificando las prácticas escolares que se convierten en referentes para reconocer las decodificaciones de sus significados sociales y tratar de entenderlos en sus múltiples roles e interacciones sociales.

De los 156 estudiantes, antes mencionados, a quienes se les aplicó el CCC y PE 98% son mujeres de entre 18 a 24 años de edad, solteras 80% y 75% no trabaja. Es decir, tres cuartas partes son alumnas de tiempo completo y provienen de la Ciudad de México y la Zona Metropolitana; estudiantes de los cuales 79% invierten de 1 a 3 horas de traslado total a la UPN, mientras que 31% lo hace en más de 4 horas. Para algunos de ellos, la rutina escolar inicia así: “Todos los días me despierto a las 4:20 a.m., hago 3 horas de mi casa hasta acá, vengo de Teotihuacán. Me ‘echo’ toda la línea verde Indios Verdes-CU, y de ahí tomo un micro para acá” (Estudiante de tercer semestre) y “Me levanto a las 5 [...] mi papá me va a dejar al metro, tomo el camión y llego aquí a las 8 de la mañana” (Estudiante de primer semestre).

Con la finalidad de otorgar sentido a las prácticas escolares de los alumnos es necesario considerar a los actores como miembros de un grupo que interactúan entre sí y entender a dichas prácticas como “maneras de hacer” que se ejercen al interior de ciertos contextos, como el escolar, ya que en este espacio es donde cobran sentido; y reconocer las “diferentes maneras de *marcar* socialmente la diferencia producida en un dato a través de una práctica” (De Certeau, 1996, p. XVIII). De ahí, que para llevar a cabo el análisis de dichas prácticas se hace necesario abordar los ámbitos de acción donde interactúan los estudiantes universitarios.

De acuerdo a Suárez, Torres y Huerta (2011, p. 29) se denominan esferas de acción “aquellos espacios en los que los sujetos suelen desarrollar las diferentes actividades o funciones que conforman su quehacer cotidiano”. Ámbitos que suelen ser de diferente índole, entre los que destaca el escolar, porque ahí establecen sus vínculos afectivos y construyen sus identidades. De este modo, el primer espacio a considerar será el universitario.

Desde sus orígenes, la universidad ha sido y sigue siendo la sede donde se une la ciencia universal con miras hacia lo colectivo, ya que el conocimiento no puede entenderse más que como un producto social y cultural, eso le otorga su razón de ser. Desde esta perspectiva, la universidad se entiende como aquella estructura social que además de generar y producir saberes, se erige como un espacio con rasgos distintivos propios donde sus participantes se desempeñan como agentes dinámicos; tanto estudiantes, como la comunidad escolar son capaces de generar y modificar sus prácticas: aprender, enseñar o convivir. Cada uno lo hace con sus recursos, capacidades, aptitudes y experiencias. Aunado a esto, la universidad conserva en su interior el conjunto de prácticas escolares que definen la preparación ética y moral que deberán observar en la vida cotidiana los futuros profesionales, así como el espíritu crítico y autocrítico. Al respecto, los estudiantes expresan:

Yo era muy malo en la escuela, entonces encontré mi método, yo soy muy visual entonces la información que quiero organizar la distribuyo por colores... hago algunos diagramas que son más como esquemas comparativos de las lecturas, las leo como tres o cuatro veces porque no me quedan claras. En la primera, leo los títulos para ver de qué trata la lectura, luego la reviso a partir de las palabras que no conozco, hago mi lista de palabras y las busco en el diccionario ya que tengo esas palabras hago una lectura general ya que comprendo el significado de las palabras, las ideas principales las paso como las explicaría yo y las copio en un cuaderno y de ahí las paso a la categoría de colores, por ejemplo azul, pueden ser las ideas principales del autor, rosa, las ideas secundarias y así estudio las lecturas yo (Estudiante de séptimo semestre).

Yo siento que vengo acostumbrada a que en el bachillerato usaba la información de internet, del *Rincón del vago*, *Wikipedia*, pero aquí (en la universidad) es totalmente diferente, pues la mayoría de maestros te dan otras opciones de consulta o el programa trae otras lecturas complementaria...y ya no divagas de dónde busco en internet ..., te tienes que tomar las cosas más en serio (Estudiante de primer semestre).

Se debe ver a la universidad como objeto de estudio, porque a partir de los lazos y los vínculos que se establecen en dicho recinto, puede ser entendida la sociedad mexicana en general, y en particular se pueden explicar las maneras de proceder de los distintos sectores sociales como el de su juventud (Reguillo, 1997). Lo anterior se fundamenta en que los discursos surgidos de esta institución forman parte de los saberes cotidianos. Es decir, lo que en ese proceso se genera, ofrece elementos para entender y explicar los hechos socioculturales que ahí se producen. En este sentido, para Wittrock la universidad “va sentando bases sobre las que se sitúa la sociedad contemporánea” (1996, p. 333), y lejos de encontrarse alejada de lo cotidiano, forma

parte fundamental del mismo proceso de organización en que se encuentra inmersa; por lo que puede considerarse un espacio ideal para estudiar y analizar, pues ahí se realizan y se reproducen las prácticas de la cultura moderna. Ejemplo de ello son las expresiones de los estudiantes:

Soy de las personas que para poder leer necesita mucha concentración...., desde ese punto considero que la escuela si es muy buena opción para que pueda quedarme en la biblioteca por ejemplo y si tienes alguna duda buscas un libro. La escuela es un espacio muy útil para poder estudiar (Estudiante de primer semestre).

En la materia de pedagogía tenemos que leer 2 libros y esos son los que “me echo” en el camino, pero si necesito hacer una investigación, si es de quedarse aquí en la biblioteca o hemos ido a la Biblioteca Central de CU, o de Filosofía y Letras o a buscar en la Vasconcelos (Estudiante de primer semestre).

Después de clase como en el comedor, después le dedico horas de estudio a la biblioteca como de tres a cinco; después me voy a mi casa (Estudiante de quinto semestre).

Con base en discursos externados por los estudiantes en las entrevistas focales, se pudo detectar que una práctica escolar importante en su vida es la relacionada con el uso de la tecnología. Tal y como afirma Gabelas (2010), la industria cultural otorga un valor intrínseco que imprime juventud y dinamismo a quien la porta, en concordancia con este autor “los jóvenes son un segmento muy diversificado en sus habilidades, destrezas, situación económica, social y cultural que no admite esta uniformación” (p. 210). Es el caso de nuestros estudiantes que se mueven en esta diversidad.

Para mi [la tecnología] es muy importante. Dentro de “esta cosita” [teléfono celular] tengo casi toda mi vida, tengo organizado sobre todo lo que tengo qué hacer. Mis tareas siempre las anoto y sale el

recordatorio “Lalo tienes que hacer la tarea”, pongo tres: “Lalo tienes que hacer la tarea”, “Lalo ya no vas a hacer la tarea”, “Lalo ya no hiciste la tarea”. Hago notas de voz de la clase de algo que me interesa; si tengo dudas sobre una falta de ortografía consulto en mi celular si está bien la palabra, el concepto de la palabra. Igual para las tareas si se trata de participar te informas aquí (celular) y ya sacas un tema interesante. Para mi es fundamental (Estudiante de quinto semestre).

Yo por el contrario, no me gusta mucho usar la tecnología porque uso lentes, me cansa mucho estar enfrente de una pantalla que me requiere tanto en lo visual, pero debo admitir que facilitan muchas cosas (Estudiante de séptimo semestre).

Ahorita es actualizarnos y aprender a usar una red social, el whats, el face porque ya todas las tareas se publican en un grupo. Ya tenemos que estar actualizados o de plano ya quedarnos rezagados (Estudiante de quinto semestre).

En las redes sociales hay muchas cosas que te llegan de información y son completamente huecas que te quitan el tiempo... A veces es mejor leer un buen libro porque ya sabes que no te va a salir una pantallita de “te llegó un mensaje de tal cosa o alguien te está hablando” entonces a veces también lo pienso y le veo el lado negativo. (Estudiante de quinto grado).

A continuación se exponen algunas de las prácticas que se detectaron.

ESTUDIAR

Implica hablar de un sujeto activo que reinventa, recrea y reescribe lo aprendido al confrontarlo con su realidad. A decir de Freire “es una tarea difícil que requiere una actitud crítica y sistemática y una disciplina intelectual que sólo se adquiere con la práctica” (1996, p.1).

Yo siento que para muchos es estar leyendo y haciendo la tarea, enfocarse al ámbito escolar, pero yo lo tomo como que estudiar no sólo es hacer, sino también comprender y tratar de hacer una crítica a lo que estás leyendo... para mí eso es estudiar, no tanto hacer resúmenes; para mí es importante que me quede algo que te sirva y lo apliques en otro momento (Estudiante de quinto semestre).

Para entender la lectura la platico a alguien y me dan ellos otro punto de vista que quizás nada tiene que ver con nuestro punto de vista como estudiantes de pedagogía, me hacen pensar y en ese debate me quedan más claras las ideas ya cuando llego a clase y los profesores lo comentan me es más fácil recordarlo porque ya tuve esa charla antes con otras personas (Estudiante de séptimo semestre).

El proceso de estudiar para mí no es tan necesario, porque aprendo más y estudio mejor practicando que estar leyendo, aunque en la realidad leer un libro es mucho más rico que estar haciendo otro tipo de estrategias. (Estudiante de quinto semestre).

ESTUDIAR CON TECNOLOGÍA

Supone, además de resignificar el conocimiento, desarrollar y poner en práctica las habilidades propias de cada herramienta para incorporar y generar nuevos conocimientos.

Tenemos un grupo en whats y en face, si tenemos una duda ahí hacemos un aprendizaje constructivo porque ella dice, él dice, ella dice y vamos construyendo. Hasta el final es esto y nos queda más claro que cuando estamos en el salón (Estudiante de primer semestre).

Yo ya no uso cuaderno, si quiero anotar todo puede ir al celular a la tableta... si quiero recuperar las ideas tengo el blog de notas, de ahí lo recupero en un trabajo en Word; también a veces grabo audios de ciertas clases... bajé una aplicación a la cual le puedes dictar y va escribiendo lo que le digo también para mí es muy fácil

estar viendo un video pensar cosas y decirlas, así se van apuntando solitas. Creo que la tecnología si sirve, si le sabes sacar provecho (Estudiante de séptimo semestre).

En nuestro grupo de facebook y de whats nos ayudamos. A mí me gusta mucho buscar información extra de las clases y soy muy fanática de la buena ortografía y de la buena redacción, entonces lo uso mucho para compartir en facebook y whats y comparto links, imágenes, te construyen, te complementan... me gusta mucho ayudar a las personas que me preguntan, si me dicen: oye, ¿cómo se hace esto? Les ayudo porque siento que es un medio de generar un aprendizaje colectivo y sí, depende cómo lo uses (Estudiante de primer semestre).

La universidad, además de proporcionar una educación formal, valores, hábitos que la comunidad considera como aceptables para el buen desarrollo de las futuras generaciones, resulta ser un espacio fuertemente atravesado por vínculos.

Un vínculo que se despliega a lo largo del tiempo, es un elemento altamente relacionado con la experiencia intersubjetiva que se construye a partir del conocimiento que se tiene de la existencia de las cosas. Lo que Rizo denomina el “encuentro del sujeto con otra conciencia” (2009, p. 10), de modo que el sujeto es el efecto de todos los vínculos que ha tenido a lo largo de su vida.

Mediante los vínculos sociales que los sujetos establecen logran construir un sentido de sí mismos específico y único que les permite reconocerse a la vez como individuos singulares y como parte de un grupo social. A través de este mecanismo de identificación/distinción, el sujeto surge como tal y se relaciona con los Otros (antecesores, contemporáneos o sucesores) (Suárez, 2009, p. 74).

Puesto que el sujeto es el resultado de todos los vínculos que establece a lo largo de la vida, que no se “dan” en abstracto, son

producto de la interacción cotidiana que ejerce en “los modos de hacer” en determinados ámbitos de acción, como el universitario. De ahí, que las prácticas que se establecen en este espacio deriven en determinadas formas de relacionarse.

VINCULARSE AFECTIVAMENTE

En esta clase de relaciones se detectaron dos tipos de vínculos: con los amigos y los amorosos.

Con los amigos:

Entendida como un “modo de hacer”, mediante el cual las personas establecen relaciones cordiales, de interacción, intercambio, alianza y solidaridad, basadas en reglas convencionales, en el reconocimiento y respeto de la identidad del otro. Los estudiantes al respecto dicen:

Para mí un amigo es como un hermano, es esa persona en que puedes confiar indudablemente aunque se enojen y se digan cosas, a los 5 minutos ya están perdóname por favor no quiero perderte... porque son parte de tu formación, porque siempre te preguntan por la tarea y así, son esa parte que te ayudan a tu conocimiento (Estudiante de primer semestre).

Yo pienso que juegan un papel importante porque tener una amistad es como tener un respaldo, un apoyo ante cualquier situación. pues como seres humanos tenemos derecho a equivocarnos y a confundirnos y siempre necesitamos una opinión distinta de la que te puede dar un familiar (Estudiante de primer semestre).

Con la pareja: Entendidos como estos lazos sentimentales que una persona mantiene con otra. En este caso, son relaciones que se establecen generalmente con el grupo de iguales:

Lazos sentimentales son otros que estableces aquí... yo sí intenté tener una novia en la Universidad, es bonito, te diviertes con ella, pero luego para qué ¡quiere meter todas las materias contigo! y tu así de: “ay... sí somos novios y te quiero, pero no te voy andar cargando todas las clases”.... es muy bonita esta etapa porque ya comprendes qué es una relación, ya no nada más la agarras de la manita y vámonos a dar una vuelta, ya tienes un panorama más completo de lo que es una relación (Estudiante de quinto semestre).

A veces cuando tienes una relación con otra persona te llega a afectar con la escuela. Yo lo he vivido y a mí me afecta porque cuando terminas con una persona te afecta anímicamente y es de: “para qué voy a la escuela, ya no le veo chiste” o luego pierdes tiempo por estar con tu novia y dices “bueno tengo cinco faltas entonces faltó el lunes y no hay bronca y después faltó el martes y no hay bronca” y luego tienes un montón de faltas y dices “todo por tu culpa” a veces descuidas unas cosas por tener una relación y viceversa (Estudiante de quinto semestre).

VINCULARSE NO AFECTIVAMENTE CON EL GRUPO DE PARES

Hace referencia a relaciones antagónicas que pueden derivar o no en conflicto al interior del espacio:

Es como ese clic que haces con ciertas personas, que no con todo el mundo. Con quien no te llevas bien, ¡aunque quieras! (Estudiante de tercer semestre).

Eso de tener novio y tener amigos no se lleva mucho, es peligroso. Tuvimos la experiencia que dentro de nuestro grupo, un compañero anduvo con una muchacha de otra bolita de amigos, lo que pasó es que esa bolita le agarró tirria a nuestro compañero porque ya no anda con esa muchacha y se hicieron muchos chismes, entonces ya es el conflicto de esa muchacha y su bolita con

nosotros. Nosotros no tenemos ningún problema, pero si se presta a tener pique porque ellos no quieren convivir con nosotros o con él y empieza a haber el aislamiento, y hace que tengas conflicto entre otros grupos de amigos (Estudiante de quinto semestre).

Las redes sociales, desde mi punto de vista, te hacen sentir como un poco libre porque te puedes expresar sin que te juzguen y ahí la aprobación va a ser que te sigan, te den un *like* o te compartan; si no pasa ninguna de estas tres, no importa porque nadie está dañando tu punto de vista, nadie se está metiendo con lo que tú estás compartiendo y es diferente en clase porque en clase no lo puedes compartir tan abiertamente porque dices “ay no es que el de al lado me cae mal” o a alguien tú le caes mal y siempre quiere contradecirte o siempre te quiere poner el pie (Estudiante de quinto semestre).

Si bien en el espacio universitario se detectaron otras prácticas y formas de relacionarse, en este apartado se presentan sólo las más significativas en términos de reiteración del discurso de los estudiantes.

A modo de conclusión podemos decir que la cultura es el lente semiótico que permite entender y decodificar los signos mediante los cuales los universitarios expresan sus preocupaciones, gustos, forma de pensar y sentir; que se traducen en prácticas: estudiar, estudiar con tecnología, vincularse afectivamente (amigos, pareja) y vincularse no afectivamente con el grupo de pares.

Los estudiantes de Pedagogía de la UPN son mayoritariamente mujeres jóvenes solteras que cumplen con el rol de ser alumnos de tiempo completo. La carrera de Pedagogía continúa con la tradición de ser predominantemente estudiada por mujeres. Los educandos invierten mucho tiempo en el traslado; es decir, que la demanda que cubre la universidad es en un alto porcentaje de la Zona Metropolitana: Teotihuacán, Ecatepec, Valle de Chalco, Texcoco, entre otros. Si al lapso de traslado

–cuatro horas–, le sumamos el tiempo que estos jóvenes pasan en la escuela –en promedio seis horas–, encontramos que le dedican a la práctica de estudiar en la universidad un promedio de 10 horas al día. De ahí la importancia de resaltar y comprender expresiones como: “es un orgullo y gran responsabilidad ser estudiante UPN”, “estoy muy agradecida con la universidad”; ya que evidencia lo que para ellos significa ser estudiante en la UPN. En este sentido, la universidad aparece como un espacio altamente significativo en la vida de los educandos.

REFERENCIAS

- Ahumada, R. (2007). *TV. Su influencia en la percepción de la realidad social*. México: Porrúa.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*. México: UIA.
- Freire, P. (1996). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Gabelas, J. (2010). Escenarios virtuales, cultura juvenil y educación 2.0. En R. Aparici, (coord.). *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp. 205-223). Barcelona: Gedisa.
- Margulis, M. (2009). *Sociología de la cultura. Conceptos y problemas*. Buenos Aires: Editorial Biblos, pensamiento social.
- Mella, O. (2000). *Grupos focales. Técnica de investigación cualitativa. Documento de Trabajo 3*. Santiago de Chile: CIDE.
- Reguillo, R. (1997). Culturas Juveniles, producir la identidad: un mapa de interacciones. *Revista de Estudios sobre juventud*, (5) 12-31, julio-diciembre. México: Causa Joven.

- Rizo, M. (2009). La comunicación y lo humano. En F. Fernández y M. Rizo, (coords.). *Nosotros y los otros: la comunicación como fundamento de la vida social* (pp. 1-15). México: Editoras los miércoles.
- Rojas, R. y Ruiz, A. (2001). *Apuntes de la vida cotidiana. Reflexiones educativas*. México: Plaza y Valdés.
- Suárez, L., Torres, S. y Huerta, A. (2011). Prácticas de consumo mediático y sentido que le otorgan alumnos de primaria. En L. Suarez, E. Sosa y L. Hernández, (coords.). *Enfoques multidisciplinares sobre comunicación, tecnología y educación* (pp. 23-70). México: UPN.
- Suárez, L. (2009). *¿Qué hacen los adolescentes con la música pop en español?* México: UPN.
- Wittrock, B. (1996). *Las tres transformaciones de la universidad moderna*. Barcelona: Pomares-Corredor.

SEMBLANZAS

ALEJANDRA HUERTA GARCÍA

Comunicóloga por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPys) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y educadora de personas jóvenes y adultas por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Locutora, coordinadora de producción, diseñadora de series y realizadora de videos educativos. Formadora de formadores de educación básica en el uso de tecnologías digitales en ambientes educativos. Ha elaborado contenidos y propuestas de su aplicación didáctica soportadas en Website, materiales que han servido de apoyo a docentes de educación secundaria. Es autora de diversas publicaciones relacionadas con las prácticas de consumo mediático, así como de la educación para un uso crítico y analítico de los medios de información y las tecnologías. Es asesora de tesis en temáticas relacionadas con la comunicación, la educación y las tecnologías digitales. Actualmente se desempeña como docente e investigadora en el Área Académica 4: Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos en la UPN Ajusco.

Correo electrónico: *ale_guinness@yahoo.com.mx*

EURÍDICE SOSA PEINADO

Socióloga y Maestra en Educación por la Universidad La Salle y Doctorante del programa en Ciencia y Humanidades para la Investigación Interdisciplinaria Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM/Centro de Estudios e Investigaciones Interdisciplinarios-Universidad Autónoma de Coahuila. Docente de tiempo completo desde 1986

en la UPN Ajusco, en donde ha colaborado y coordinado programas de formación docente con maestros de preescolar, primaria, secundaria, bachillerato y normal. Desde hace más dos décadas desarrolla experiencias de educación mediadas por tecnologías de la información, especialmente programas de formación de docentes en la modalidad de educación en línea e investiga sobre la producción y consumos culturales de los jóvenes, particularmente desarrolla un modelo educativo para acompañar la formación de jóvenes universitarios en resolución de dilemas bioéticos, en entornos híbridos.

Correo electrónico: *sosa.euridice@gmail.com*

HUMBERTO CALDERÓN SÁNCHEZ

Licenciado en Ciencias de la Comunicación por la FCPys de la UNAM y Maestro por Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Xochimilco, donde obtuvo la Medalla al Mérito Universitario. Es diplomado por la Universidad Iberoamericana y por el Centro de Entrenamiento de Televisión Educativa. Profesionalmente ha sido reportero-investigador en medios de comunicación como los canales 11 y 13; las revistas *Proceso* y del *Consumidor*. Ha sido investigador, cronista y fotógrafo a nivel nacional de la Dirección de Estudios Agrarios de la Procuraduría Agraria. Autor de la exposición fotográfica itinerante *Sembrador de imágenes*. Actualmente es docente-investigador de tiempo completo en la UPN Ajusco, donde imparte asignaturas sobre metodología, comunicación, medios e imagen en el proceso educativo.

Correo electrónico: *hcalderon@upn.mx*

INDRA ALINNE CÓRDOVA GARRIDO

Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la FCPys de la UNAM. Titulada con Mención Honorífica como Maestra en

Desarrollo Educativo en Línea de TIC y Educación por la UPN. Cuenta con más de 10 años de experiencia en la realización, edición y posproducción de videos educativos. Desde el 2009 se ha desempeñado como docente, académica e investigadora en el Área Académica 4 Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos de la UPN Ajusco de asignaturas y proyectos que vinculan los campos disciplinares de la comunicación, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación.

Correo electrónico: indralinne@yahoo.com.mx

LETICIA SUÁREZ GÓMEZ

Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la FCPys de la UNAM y Maestra en Comunicación y Política por la UAM Xochimilco, donde obtuvo la Medalla al Mérito Universitario. Es docente de diversas asignaturas en las licenciaturas de Pedagogía y Psicología Educativa de la UPN, todas ellas relacionadas con el campo de la comunicación educativa. Como investigadora trabaja la línea: Procesos Educativos y de Comunicación en distintos ámbitos y escenarios mediados por TIC. Ha sido guionista y productora de las series radifónicas “Las aventuras del saber”, “Para duendes y Ninfas y “Había un navío vio cargado de...”. Ha publicado diversos artículos y es autora del libro: *¿Qué hacen los adolescentes con la música pop en español?*, México: UPN.

Correo electrónico: lsuarez@upn.mx / letisuagom@gmail.com

MÓNICA GARCÍA PELAYO

Licenciada en Ciencias de la Comunicación y Maestra en Psicología Social de Grupos e Instituciones por la UAM Xochimilco. Docente de tiempo completo desde 1984 en la UPN Ajusco. Guionista y realizadora de programas de radio y televisión. Ha publicado diversos artículos y textos cuya temática se centra en

el vínculo: imaginación, tecnologías y educación, entre los que destacan su artículo “La necesidad de investigar sobre las significaciones imaginarias de la tecnología. ¿Qué significaciones encarnamos en las tecnologías?”; y los libros *Las significaciones imaginarias sociales de la violencia televisiva. Una perspectiva infantil*; e *Imaginación, narración y aprendizaje*. Forma parte del Cuerpo Académico Subjetividad, tecnología y educación y ha desarrollado investigaciones en torno a dicha temática, entre las que destaca El papel de la imaginación plasmada en imágenes y sonidos para la explicitación del conocimiento

Correo electrónico: fantasmata52@gmail.com

SHELICK ERIKA GARCÍA GALVÁN

Licenciada en interpretación por el Instituto Superior de Intérpretes y Traductores, y en Lingüística Aplicada por la UNAM, actualmente es pasante de la Especialidad en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en la UNAM y Doctorante en Lenguas Modernas por la Universidad de Southampton. Conferencista a nivel internacional, sus áreas de investigación son el análisis crítico del discurso de materiales educativos, la enseñanza de idiomas mediada por tecnología y el diseño de cursos y materiales, entre otras relativas a la enseñanza-aprendizaje de idiomas. Se interesa en el homeschooling, la innovación tecnológica aplicada a la didáctica, la reflexión crítica para la educación, la preservación del ambiente y el fortalecimiento de la dignidad humana y de otras especies. Profesora de lenguas en UAM y la UNAM, actualmente es parte de la planta docente de la UPN Ajusco.

Correo electrónico: shelleri@yahoo.com

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Esteban Moctezuma Barragán *Secretario de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectora*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*
Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*
Juan Martín Martínez Becerra *Director de Planeación*
Directora de Servicios Jurídicos
Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
Yolanda López Contreras *Directora de Unidades UPN*
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión Cultural*
y Extensión Universitaria

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa,*
Procesos Institucionales y Gestión
Amalia Nivón Bolán *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza*
en Ciencias, Humanidades y Artes
Leticia Suárez Gómez *Tecnologías de Información*
y Modelos Alternativos
Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Arturo Ballesteros Leiner *Posgrado*
Elin Emilsson Ingvarsdóttir *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidenta*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Ejecutiva*
Abril Boliver Jiménez *Coordinadora Técnica*

Vocales académicos internos

José Antonio Serrano Castañeda
Gabriela Victoria Czarny Krischautzky
Ángel López y Mota
María del Carmen Mónica García Pelayo
Juan Pablo Ortiz Dávila

Vocales académicos externos

Malena Mijares Fernández
Joaquín Díez-Canedo Flores

Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara *Subdirectora de Fomento Editorial*
Priscila Saucedo García *Edición y corrección de estilo*
Manuel Campiña Roldán *Formación de interiores*
Jorge Nuñez Silva *Diseño de portada*

Esta primera edición de *Ensayos de comunicación, educación y tecnología, vertientes entrelazadas* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó en septiembre de 2019.