

INTRODUCCIÓN

Algunas notas para la ampliación de los espacios de enseñanza de segundas lenguas

Concepción López-Andrada
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.

Ampliando los espacios: en búsqueda de la mirada diversa

Resulta necesario ampliar los espacios de mediación cultural a favor de la diversidad y del conocimiento de experiencias artísticas y creativas siempre que queramos llegar a una educación plural y a una perspectiva crítica de los hechos literarios; asimismo, será indispensable la creación de materiales didácticos adecuados a esta mirada múltiple (Díez, 2008).

Especialmente, el rol de los “transmisores de cultura” debe cuestionarse debido a que “los estudiantes están inmersos en formas culturales procedentes de los medios de comunicación de masas; y más que ofrecerles otras muestras de cultura, hemos de enseñarles a hacer una crítica cultural” (Díez, 2008, p.13).

De igual manera, los programas de enseñanza de segundas lenguas han obviado en la mayoría de los casos, una perspectiva de equidad cultural e inclusión que, asimismo, ha tendido a la asimilación de grupos que históricamente han quedado fuera de los cánones literarios proporcionados por la cultura dominante, intentando absorberlos a intereses que rechazan o subalternizan sus medios de aproximación a la comprensión del mundo (Young, 2005).

La significación de enseñar un idioma a través de la construcción de una crítica de la cultura desde la inclusión e igualdad emerge en este trabajo. Así, resulta fundamental considerar tanto la disposición textual como simbólica de las escrituras de autoras, en búsqueda de la mirada diversa: “frente a los patrones socio-literarios imperantes. Hay que dar cuenta de sus opciones creativas, de sus orígenes y sus efectos, si queremos ofrecer una perspectiva plural sobre la experiencia artística (Díez, 2008, p. 14).

Es necesario crear nuevos discursos a través de dispositivos didácticos que nos permitan entender el mundo y nuestra participación crítica en la sociedad. Los usos literarios del lenguaje, los procesos de enseñanza-aprendizaje de idiomas y las prácticas lecto-escritoras deben explorar metodológicamente las múltiples modalidades del poder a través de las culturas letradas hegemónicas. En este punto, la revisión de un corpus literario y de los discursos se convierte en una forma de pensar en y a través de la subjetividad, de las identidades en lucha y de las transformaciones sociales (Brah, 2011).

De forma que, a través de los estudios culturales y especialmente en los estudios de género y feministas se lleva articulando y revisando las categorías y periodizaciones como tarea crítica de la didáctica de la literatura y de la lengua y en elaboración de materiales adecuados que presenten una multiplicidad de voces (López-Navajas & Bataller, 2014). Una didáctica de la literatura que pueda considerarse plural y diversa a través de la posición de las mujeres en el pasado y su intervención en el diálogo social (Ballester & Ibarra, 2009). Una búsqueda de la diversidad que choca con la tendencia del mundo globalizado, aquella que consiste en la anulación de la diferencia (Ferreiro, 2002). De este modo, debe existir un equilibrio que consistirá en sostener la igualdad en la diferencia a través de una diversidad de textos, de propósitos, de problemas, de situaciones enunciativas, de lectores, de alumnado (Ferreiro, 2002). En definitiva, un cambio del relato que irá más allá de la obra para trabajar con fragmentos de textos; entendiendo el texto como ese campo metodológico, ese plural *irreductible* (Barthes, 1973) que se extiende más allá de la obra.

Una gramática de lo visual

Las categorías lingüísticas ya no se pueden percibir como mero reflejo de la realidad dada su ineludible carga implícita (Fairclough, 2014). La lengua, que condiciona el horizonte de lo decible, se enriquece con nuevas acepciones gracias a la dinámica de la confrontación, sea con nuevos saberes, nuevas realidades u otros idiomas. En la Sociedad Red (Castells, 2000) la difusión del conocimiento se agiliza gracias al acceso a la información, configurando una cultura preponderantemente visual.

Los estudios relacionados con la alfabetización visual han aumentado en los últimos años (Pantaleo, 2015; Aisami, 2015; Brugar & Roberts, 2017). La presencia de imágenes y elementos visuales en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la actualidad está del mismo modo multiplicándose a partir "(...) de la introducción de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)" en la educación" (Stokes, 2002).

Sucede una conexión entre la información visual y verbal expresa. Un componente cultural que se agudiza, asimismo, en los canales y mundos digitales. Emergen nuevas alfabetizaciones en relación a la construcción de textos híbridos y multimodales (Kress, 2009):

[...] Modos de representación de significados que se hallaban relativamente separados ahora se encuentran cada vez más estrechamente entrelazados. Las consecuencias de ello en la práctica son enormes, puesto que cada vez más los textos escritos aparecen en los medios visuales tradicionales (como la televisión) y surgen medios multimodales verdaderamente integrados, incluso en áreas tradicionales como lo impreso. Y en la fase final del proceso -la creación-, el procesamiento de textos y la autoedición integran la logística del diseño visual en la construcción del texto hasta el extremo, incluso, de convertir el lenguaje artesanal y en otro tiempo oscuro del cajista en un lenguaje universal para la visualización del texto -tipos, cuerpos de letra y demás-, como base fundamental para el marcado de las arquitecturas textuales (Cope & Kalantzis, 2010, p. 94).

De esta manera que diversos autores exponen la necesidad de la articulación de una gramática de lo visual que describa las formas en que las imágenes actúan de la misma forma que la lengua (Cope y Kalantzis, 2010). Del mismo modo que por parte del receptor, el que contempla sitúa, organiza y completa el significado de lo visual (Kress, 2003). Leer y "visionar" ponen en funcionamiento diversos tipos de "imaginación y diferentes clases de esfuerzos de transformación en la re-representación de sus significados para uno mismo. Se trata de formas fundamentalmente distintas de conocer y de aprehender el mundo" (Cope & Kalantzis, 2010, p. 97).

El desarrollo de una pedagogía de la multialfabetización orientada a que los docentes e investigadores incluyan y valoren la enseñanza de imágenes y textos visuales en los currículos será fundamental en los contextos formativos contemporáneos.

Sucede una representación del sujeto ante los “otros”, dándose una hegemonía de la imagen sobre el texto, aunque este se complementa a la propia imagen, vídeos, audios formando un entorno multimedia. La red como canalización de la vida social que implica un acceso a todo tipo de imágenes de forma rápida incide en nuestras relaciones, en nuestra vida en red, pero también en nuestra vida *offline*, en nuestras maneras de reflexionar y experimentar dichas relaciones (Mirzoeff, 2016). Compartimos lo que vemos a través de las redes sociales en pantallas que nos acompañan a todos lados; según Mirzoeff (2016) la cultura visual puede suponer una manera activa de provocar transformaciones, no solo una forma de ver lo que sucede. La capacidad de “ver” y “mirar” por fuerza se ha multiplicado y enfatizado en los nuevos medios, caracterizándose por su carácter sincrónico (intercambiar fotos, *memes* se ha convertido en un modo de vida social a través de aplicaciones y redes sociales); implica ritos sociales que hace unas décadas no se daban.

Ruptura de los modelos tradicionales: la multialfabetización para la clase de ELE

El modelo académico tradicional en relación con las expectativas que están emergiendo a través de las conceptualizaciones de las prácticas de alfabetización. Para Carlino la alfabetización académica: “señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (2005, p. 6). Se refiere esta autora, por lo tanto, a las prácticas de lenguaje y pensamiento inherentes al espacio académico.

El modelo tradicional dentro de la institución educativa promueve que paradójicamente el agente que más aprende en los procesos de enseñanza-aprendizaje sea el docente (Hogan y Down, 1996); esto es consecuencia de la mayor carga cognitiva que desarrolla el profesor como agente activo que organiza los contenidos, planifica actividades, investiga y lee para preparar las sesiones en comparación con el alumno. Volviendo a Carlino (2005) resulta fundamental reconsiderar la distribución de la “acción cognitiva” en las materias y contenidos académicos, para que de esta manera, el alumnado sea el protagonista en la construcción de su propio conocimiento y se vea forzado a practicar y ejercitar una importante actividad cognitiva.

La necesidad de la aplicación de transformaciones institucionales y curriculares es urgente en el ámbito académico. Estos cambios no deben ser llevados a cabo de manera precipitada y de forma hermética, ni tampoco ser aplicados como una simple extrapolación de modelos internacionales que han funcionado en contextos dispares.

Los factores que propone Carlino (2003) por los que estos cambios deben realizarse son: (1) La lectura y la escritura son indispensables para aprender a pensar críticamente dentro de los marcos conceptuales de cada disciplina. (2) Ingresar en la cultura escrita de cualquier dominio de conocimiento exige dominar sus prácticas discursivas características. (3) Producir e interpretar textos especializados, según los modos académicos, implica capacidades aún en formación no alcanzables intuitivamente.

De este modo, la coordinación por parte de la comunidad educativa y las administraciones para la implementación de programas de carácter colectivo e interdisciplinar se revela esencial.

La cuestión que supone un replanteamiento del modelo hegemónico, refuerza la idea de la exigencia por parte de los docentes de transformar las clases magistrales cuyo fundamento es la exposición de una materia, y asimismo, la necesidad de reducir la brecha cultural y generacional entre alumno y docente. Se podría hablar de una responsabilidad común entre estos dos agentes, subordinados al tipo de política educativa desarrollada por el marco institucional donde se desenvuelven los mismos.

A la hora de reconsiderar los usos de la lectura y escritura en la institución académica, hay que tener en cuenta las posibilidades que se descubren para los alumnos sobre su capacidad de apropiación de las prácticas de lectura y escritura, de cierto empoderamiento en las prácticas de recorrido académico. Es prioridad incidir no únicamente en el valor instrumental de la lectura y escritura, sino en su importancia respecto a la creación de pensamiento crítico, debemos ahondar en la idea de la integración de la producción y comprensión de textos por lo que “habremos dado un primer paso para hacernos cargo de la alfabetización académica de los estudiantes y podremos hacerlos corresponsables por cómo se escribe, se lee y se aprende en la educación superior” (Carlino, 2005, p. 181).

Es necesario en estas coyunturas y contextos incorporar a los discursos sobre la alfabetización académica nociones sobre la incidencia de lo digital, de la cultura hipertextual en lo académico y en las dinámicas educativas, las nuevas visiones sobre el consumo de contenidos, la creación de estos y de las conexiones que se establecen en red.

Snyder (2004) expone que el hecho de estar alfabetizado “tiene que ver con la comprensión de cómo se combinan las diferentes modalidades en formas muy complejas, para crear significado” (2004, p. 24), mediaría, pues un sistema complejo de signos; nosotros como lectores debemos aprender a descubrir y localizar el significado en los sistemas icónicos que aparecen en pantalla, en los cuales intervendrán combinaciones de signos, símbolos, imágenes, palabras y sonidos. Se produce un desplazamiento de los espacios retóricos al estudio de los espacios digitales (Burbules, 2004). Las redes y comunidades virtuales que se crean no son, únicamente, conveniencias de navegación, sino verdaderos lugares de aprendizaje: son herramientas y productos al mismo tiempo en los que se “representa” y “cartografía” un lugar a través de las arquitecturas, es decir, las estructuras que reconfiguran los espacios.

En los espacios digitales es posible potenciar elementos en el aula ligados a lo multimodal (Jewitt, 2005), es decir, el aprendizaje a través de textos, hipertextos, hipermedias y audiovisuales. Impulsa y favorece la alfabetización del alumno en diferentes canales. siguiendo con esta autora, afirma que: “a pesar del carácter multimodal de los textos basados en pantalla y el proceso de diseño y producción de texto, la política educacional y la evaluación continúan promoviendo una visión lingüística de la lectoescritura y una visión lineal de la lectura” (Jewitt, p. 330).

REFERENCIAS

- Aisami, R. S. (2015). Learning styles and visual literacy for learning and performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 538-545.
- Barthes, R. (1973). De la obra al texto. *Diálogos: Artes, Letras, Ciencias humanas*, 9(4) (52), 5-8.
- Brah, A. (2011). *Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión*. Madrid: Traficante de Sueños.

- Brugar, K. A., & Roberts, K. L. (2017). Seeing is believing: Promoting visual literacy in elementary social studies. *Journal of Teacher Education*, 68(3), 262-279.
- Burbules, N. C. (2004). "La red como un lugar retórico". En *Alfabetismos digitales: comunicación, innovación y educación en la era electrónica* (pp. 115-128). Ediciones Aljibe.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. *Una introducción a la alfabetización*. Fondo de Cultura Académica. Buenos Aires.
- Castells, M. (2000). *La era de la información. La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2010). Gramática de la multimodalidad. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 25(98), 93-154.
- Díez, C. S. (2008). Canon literario, educación y escritura femenina. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (4), 7-20.
- Fairclough, N. (2014). *Critical language awareness*. Routledge.
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica: México.
- Hogan, C., & Down, B. (1996). Interrupting the institutional, narrative on teacher training: The potential of school-based teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 21(1).
- Jewitt, C (2005). *Technology, Literacy and Learning: A Multimodal Approach*. London, England; New York, USA: Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Kress, G. (2009). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- López-Navajas, A., & Bataller, M. Q. (2014). Las escritoras ausentes en los manuales: propuestas para su inclusión. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 26, 217-240.
- Mirzoeff, N. (2016) *Cómo ver el mundo: Una nueva introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- Pantaleo, S. (2015). Language, literacy and visual texts. *English in Education*, 49(2), 113-129.
- Snyder, I. (2004). *Alfabetismos digitales: Comunicación, innovación y educación en la era electrónica*. Málaga: Aljibe.
- Stokes, S. (2002). Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. *Electronic Journal for the integration of Technology in Education*, 1(1), 10-19.
- Young, I.M. (2005). *On Female Body Experience, Throwing Like a Girl and Other Essays*. Oxford: Oxford University Press.
- Zabala, I. (2012). *Breve historia feminista de la Literatura Española*. Barcelona: Anthropos.

