

January 2009

Proyecto de Alfabetización Cultural (PAC) de la Facultad de Ciencias de la Educación

Éder García-Dussán
egardus@maill.com

Ana María Valenzuela Acosta
Universidad de La Salle, avalenzuela@lasalle.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

García-Dussán, É., y A.M. Valenzuela Acosta. (2009). Proyecto de Alfabetización Cultural (PAC) de la Facultad de Ciencias de la Educación. *Actualidades Pedagógicas*, (53), 125-140.

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Proyecto de Alfabetización Cultural (PAC) de la Facultad de Ciencias de la Educación

Éder García-Dussán* / Ana María Valenzuela Acosta**

INTRODUCCIÓN

El Proyecto Educativo de la Universidad de La Salle (PEUL) expresa la necesidad de educar integralmente al alumno con el fin de promover la generación de conocimiento que ayude a su transformación social. Este desafío implica un ejercicio constante de reflexión para la acción sobre la fe, la cultura, la ciencia, la tecnología y la política en la comunidad académica lasallista. Por esta razón, la pregunta por la formación integral debe plantearse teniendo en cuenta el reconocimiento de la dimensión individual y social del estudiante a través de una relación pedagógica, cuyos parámetros están inscritos en el enfoque formativo lasallista (EFL).

En efecto, el EFL propone generar espacios para la comunicación y el intercambio de saberes, tanto al interior de la comunidad académica, como hacia fuera, con comunidades diversas que se retroalimentan constantemente. Esa posibilidad de comunicación e intercambio significativos desde y hacia la Universidad sólo es posible a partir de la creación de ambientes que favorezcan el respeto a la dignidad, a los itinerarios y a las creencias particulares de cada sujeto. En este sentido, el EFL

[...] asume una concepción pedagógica y curricular basada en la formación y potenciación de sus agentes y, por tanto, reconoce la autonomía y capacidad de desarrollo que éstos poseen y pueden llegar a desplegar. Nuestra comunidad universitaria propone[,] al interior de sus espacios curriculares y experiencias de desarrollo humano, un conjunto de mediaciones orientadas a coadyuvar en los procesos intersubjetivos de construcción de sí mismo, reconociendo el valor primordial que tienen los agentes formativos sobre sus mediaciones (EFL, 2008, p. 19).

La Universidad de La Salle ha privilegiado didácticas y acciones que ofrecen instrumentos que le permiten a la persona formarse para pensar con rigurosidad, sentido crítico y creatividad; además, ha creado espacios para que el ciudadano decida con responsabilidad y sirva a su sociedad con solidaridad, intrepidez y esperanza dentro de sus colectivos. El fundamento de este rasgo propio de los educadores y educandos lasallistas mora en la especificidad de las prácticas educativas, entendidas como mediaciones para el desarrollo de la persona con conciencia de su realidad social. En esa medida, los espacios universitarios delimitan nichos de posibilidades para que se lleve a cabo una auto-constitución de sí mismos, justo aquello que Michel Foucault (1996) llamó “técnicas de sí o tecnologías del yo”, que son todas aquellas actividades de saber y poder que hacen que los sujetos efectúen, con ayuda ajena y por cuenta propia, cierto número de operaciones sobre su ser, obteniendo así un cambio en la experiencia de sí mismos para alcanzar sus metas. Se trata de una ética que, a su vez, es una estética: est-ética, lucha por una moral que se funda en cada quien y no en instancias externas y opresoras que permiten pensar en la libertad como cuestión práctica e histórica.

Así las cosas, si los lugares educativos se recomponen y actúan como escenarios que permiten la formación integral de las personas —por lo que la visión política de éstos se clarifica enormemente—, se habla de espacios de constitución de subjetividades autónomas en la matriz de un devenir histórico. Este lineamiento es lo que hace que la Universidad de La Salle, no sólo ofrezca un apoyo teórico, metódico y procedimental para el fortalecimiento de unas competencias generales y específicas disciplinares, sino que, en el fon-

* Colombiano. Magíster en Filología Hispánica por el CSIC (Centro Superior de Investigaciones Científicas), Madrid (España). Correo electrónico: egardus@gmail.com

** Colombiana. Licenciada en Lenguas Modernas por la Pontificia Universidad Javeriana. Especialista en Pedagogía en Valores de la Pontificia Universidad Javeriana. Magíster en educación por la Pontificia Universidad Javeriana. Las fotografías del presente artículo son de su autoría. Correo electrónico: avalenzuela@lasalle.edu.co

do, le apuesta a un plus (que también es la huella propia de sus programas), a saber: la formación de personas que, además de ser profesionales capaces, sean sujetos auténticos, críticos, que se ven a sí mismos como valiosos y únicos.

Estos principios, se derivan, en parte, de algunas de las propuestas de Jorge Larrosa (1995) quien, con sus cinco dimensiones, describe esas puestas en acción que permiten al educando su autoconstitución como sujeto, esto es, la forja de sí desde la experiencia vital y académica. Estos principios son:

La dimensión óptica que constituye lo que es visible del sujeto para sí mismo. Es un desdoblamiento en la medida en que un yo se constituye como un yo-observador y como un yo-observado que apropia unas formas de verse.

La dimensión discursiva que es lo que el sujeto puede y quiere decir de sí mismo porque, dentro de las prácticas de re-descripción, éstos se constituyen como dupla: el yo-que expresa y el yo-expresado.

La dimensión narrativa que construye una identidad personal, ya que el acto de contar (en su doble sentido de narrar y de apoyar al otro) ordena el devenir de la existencia personal y colectiva, de suerte que quien narra logra una cierta permanencia social con conciencia histórica.

La dimensión reglamentaria en la que las formas en que el sujeto cuenta su existencia se juzga a través de valores y normas, pero también del ajuste de estereotipos y de ideologías, meros reguladores de las prácticas sociales.

Y, finalmente, la dimensión práctica que establece lo que el sujeto puede hacer con su saber hacer frente a la sociedad y cómo implica esto en la conformación de sí mismo.

Esta postura de base, que funda esa *ordenanza de sujetos*, moviliza grupos de docentes y estudiantes en la Facultad de Ciencias de la Educación a la reflexión permanente sobre la posibilidad de cuestionar la pertinencia de las actividades formativas en un contexto en constante cambio y evolución. Asimismo, ha originado la continua indagación sobre las diversas concepciones de cultura, autonomía, identidad y

gestión del conocimiento hacia la formación de docentes críticos, comprometidos y cumplidores frente al desarrollo personal y profesional. Como consecuencia inmediata de esto, la Universidad de La Salle cuenta con comunidades académicas que intervienen en el mejoramiento continuo del aspecto integral de sus naturales con acciones concretas, como aquellas que piensan el proyecto curricular de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés en el marco de la “glocalización”, o aquellas que actúan a través del ejercicio de la investigación y la extensión como proyección social de nuestros maestros, pero también con planes que atraviesan transversalmente los ejercicios disciplinares, investigativos y pedagógicos, como el que permite la apertura a las nuevas alfabetizaciones que requiere el mundo.

Una forma de alimentar estos propósitos explícitos está apoyada, entre otros, en la existencia de proyectos de aplicación, comprendidos como conjuntos de acciones dirigidas desde marcos conceptuales pertinentes en el ámbito pedagógico y que intervienen con actividades específicas en el grupo de los futuros docentes con el ánimo de optimizar las condiciones de formación del maestro por el que apuesta la Facultad de Educación, en sus dimensiones de usuario, analista y pedagogo de la lengua materna y de segundas lenguas. Entre estos proyectos, se encuentran el Proyecto de Alfabetización Cultural (PAC) y el Proyecto de Autonomía y Autoacceso (PAA).

En el caso del Proyecto de Alfabetización Cultural, cuyo nacimiento se institucionalizó en enero de 2006, presenta como objetivos específicos promover el desarrollo de habilidades para leer la cultura como texto; fomentar el diálogo intercultural e interdisciplinar para enriquecer la práctica pedagógica; integrar las áreas pedagógica, lasallista y las disciplinares a través de la pregunta por la cultura en la formación docente, y, finalmente, desarrollar competencias interculturales que propendan por el respeto a la diversidad y el reconocimiento del otro como “legítimo”.

Este último objetivo hace énfasis en la competencia intercultural, esto es, aquella vigorización de las aptitudes para el desarrollo de tareas y funciones sociales en contextos profesionales multiculturales, lo que presupone, de suyo, la ayuda de la competencia discursiva¹. En efecto, en el PAC se

1 Según Charaudeau, ésta “exige de cada sujeto que se comunica e interpreta que esté en capacidad de manipular-reconocer las estrategias de puesta en escena que se desprenden de las necesidades inherentes al marco situacional. Las mismas son de tres tipos: enunciativo, enunciatorio y semántico” (2002, p. 15). Lo enunciativo se refiere a actitudes de construcción del Yo frente a sí y frente a un Tú, a través del juego de la modalización y de la construcción de funciones enunciativas. Lo enunciatorio, se refiere a los modos de organización del discurso: descriptivo, narrativo o argumentativo. Finalmente, lo semántico se refiere a los saberes compartidos.

trata de que el estudiante que se forma como docente en el amplio mundo de las disciplinas del lenguaje y sus relaciones con la pedagogía *lea* las prácticas sociales que *usa*, reproduce y hace circular. De esta manera, el PAC colabora para que el educando se adiestre como *analista* de todas las producciones simbólicas culturales y se convierta en un ser que pueda re-educar la mirada de sus futuros educandos en esa versión.

Todo esto, enmarcado en la consolidación de un profesional con pensamiento crítico que, haciendo uso de “la vocación al libre pensamiento”, practique el deber social de sacar a luz los intereses y supuestos que subyacen en la praxis social, cristalizados en instituciones que han sido o son opresivas y domesticantes socialmente, pues sólo la autorreflexión es la que aspira a liberar al sujeto de la dependencia de poderes hipostasiados; lo que significa la marca de un profesional con compromiso ético-político en correspondencia con el sujeto educativo en su individualidad y con el colectivo en el que se desenvuelve.

EL PAC EN LA LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA, INGLÉS Y FRANCÉS

En este marco de apuestas, el PAC es concebido como el conjunto de mediaciones pedagógicas que permiten al estudiante *leer* no sólo la palabra (*word*), sino el mundo de la vida que habita y usa (*world*). Tal como lo propone el New London Group (1996), se trata de un esfuerzo por lograr en la educación integral una “alfabetización global” o “pedagogía de las multialfabetizaciones”, cuyo objetivo es fortalecer herramientas cognitivas y cognoscitivas para el manejo crítico de los modelos alfabético-letrados, al tiempo que la lectura de aquellos dialógicos y polifónicos, como los que se cristalizan en los escenarios culturales actuales que involucran, por ejemplo, los medios de comunicación, las realidades virtuales, etcétera.

Pues bien, desde este punto de vista se hace necesario ejercer un giro conceptual y procedimental al concepto de alfabetización, pues éste no tiene que ver con ese esfuerzo de casi tres mil años de alfabetización letrada ni con la materialización estable del mito platónico que la reduce a una lista de capacidades intelectuales superiores, sino, más bien, centra sus esfuerzos en la re-comprensión de la cultura propia y foránea. En efecto, Pérez Tornero (2000) sostiene que, en la actualidad, la alfabetización no se restringe al acceso sobre la lecto-escritura, sino que incluye la comprensión de los códigos audiovisuales y el manejo de información y procesamientos digitales, lo que involucra, por un lado, pensar de forma más abarcadora el concepto de competencia y, por otro, desafiar el concepto clásico del acto lector por uno más amplio que incluya cualquier efecto propio de las culturas.

Imagen 1. La ciudad de la comunicación



Esta idea está cuidadosamente reafirmada por el lingüista social James Paul Gee que expone que los sujetos vivimos oscilando entre dos tipos de discursos: los primarios o *marcos de referencia* y los secundarios, aquellos adquiridos en épocas posteriores de la vida caracterizados por implicar “[...] usos del lenguaje, escrito, oral o ambos, así como formas de pensar, valorar y comportarse, que trascienden los usos del lenguaje en nuestro discurso primario” (Gee, 2005, p. 155). A partir de esta distinción, se puede entender la

alfabetización como el fortalecimiento en la comprensión-producción de los discursos secundarios. Por esto, Gee puede concluir:

[...] la alfabetización es siempre plural: *alfabetizaciones* (hay muchas, pues hay muchos discursos secundarios, y tenemos unos, pero no otros). Si quisiéramos hacernos los pedantes y pecar de literales, podríamos definir la alfabetización como el dominio de un discurso secundario, que implica la letra (que son casi todos en una sociedad moderna). Y podemos reemplazar “letra” por muchas otras clases de textos y tecnologías: pintura, literatura, filmes, televisión, ordenadores, telecomunicaciones para obtener las definiciones de otros tipos distintos de alfabetizaciones (alfabetización visual, informática, literaria, etcétera) (cursiva en el original) (ibíd, p. 158).

Las alfabetizaciones culturales, apuntan, entonces, a un trabajo de reconocimiento, análisis y comprensión crítica de la cultura tal como se entiende desde la antropología cultural y la semiótica, esto es, como el agregado de sistemas signícos funcionando socialmente; o, en otros términos, el conjunto de las maneras de hacer, de pensar y de decir de un grupo humano en unas coordenadas espacio-temporales, idea esta que está en armonía con posturas como la de Clifford Geertz, cuando afirma: “la cultura es [...] una serie de mecanismos de control —planes, recetas, fórmulas, reglas, instrucciones (lo que los ingenieros de computación llaman “programas”)— que gobiernan la conducta” (1987, p. 55).

DOMINIOS Y ALCANCES DEL PAC

A partir de esta visión sobre lo que se entiende por cultura, en el PAC se privilegian tres campos o dominios de la investigación que actúan como guías para pensar las múltiples relaciones entre cultura-texto-pedagogía. Estos dominios son:

- patrimonio lingüístico y cultural;
- sistemas culturales;
- est-éticas para la educación.

Con estrategias y actividades programadas constantemente por la Facultad de Ciencias de la Educación, estos dominios se han venido visualizando paulatinamente, ensanchando las posibilidades de leer el mundo de una manera más penetrante, veraz y crítica.

En cuanto al primer dominio, actualmente hay conformidad en aceptar que el patrimonio es el conjunto de bienes representativos que le permiten a una sociedad mantener una memoria cultural, razón por la cual representa parte de su identidad colectiva. En consonancia con esto, se clasifican los patrimonios en materiales e inmateriales (o intangibles). Unos y otros son bienes heredados; por ejemplo, un estilo arquitectónico determinado, cualquier comportamiento que define la personalidad de una comunidad, las actividades gregarias que se conservan en algunas zonas de la nación o las manifestaciones culturales que ligan la música con la identidad cultural, como el hip-hop, la música ranchera, vallenata o llanera, la gastronomía, las devociones a íconos religiosos, etcétera.

Efectivamente, según la ley General de Cultura, el patrimonio cultural de la nación:

[...] está constituido por todos los bienes y valores culturales, tales como la tradición, las costumbres y los hábitos, así como el conjunto de bienes inmateriales y materiales, muebles e inmuebles, que poseen un especial interés histórico, artístico, estético, plástico, arquitectónico, urbano, arqueológico, ambiental, ecológico, lingüístico, sonoro, musical, audiovisual, filmico, científico, testimonial, documental, literario, bibliográfico, museológico, antropológico y las manifestaciones, los productos y las representaciones de la cultura popular².

Comprendido así el concepto de este primer dominio, una forma de abordar los estudios sistemáticos de ese conjunto patrimonial consiste en centrar la atención en aquellos recursos característicos que involucran el acervo de la identidad colectiva de un Estado, como la lengua y los símbolos nacionales, temáticas que, además, son adecuadas dentro del ambiente de formación de los docentes en lenguas, y que conservan su respaldo institucional en la actual Constitución Política de Colombia, especialmente en los artículos 7.º, 8.º y 10.º: “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana. Es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la nación. El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe” (“De los principios fundamentales”, p. 14).

2 L. 397/1997, art. 4.º y ley General de Cultura.

Cada uno de los patrimonios, bien sean tangibles o intangibles, resultan ser la columna desde la cual se pueden pensar los rasgos culturales y el destino histórico de una sociedad. Así, por ejemplo, al considerar la situación del devenir de la lengua en el contexto colombiano, es posible entrever gran parte de la naturaleza sociohistórica de la nación y también sus comportamientos identitarios. Este tipo de ideas ofrece enormes y complejos marcos de reflexión sobre la relación entre lengua y nación, y quienes profundicen en ella encontrarán la idea de que determinados rasgos lingüísticos identifican una comunidad como nación, como filiación étnica e, incluso, como estratificación social (García-Dussán, 2008). De la misma manera, con los debates y disposiciones sobre los símbolos nacionales elegidos para su representación que no se deja reducir a determinaciones sobre la identidad cultural como el complejo de rasgos que hacen que las personas se sientan iguales culturalmente, y más bien apuntan a reflexiones sobre la necesidad imperiosa de un relato que, desde lo simbólico de la ficción, suministre una memoria no agenciada por voces postizas ni por élites letradas, sino por relatos anudadores capaces de arraigar esa memoria en una “temporalidad concreta” (Pécault, 2003).

Pero este aspecto también puede tomar otro rumbo reflexivo, especialmente si se acepta, con el semiólogo Umberto Eco, que actualmente los *bienes culturales* están a disposición de todos gracias a su aparición en los medios de comunicación social:

[...] haciendo amable y liviana la absorción de nociones y la recepción de información [una época que juega por una] ampliación del campo cultural, en el que se realiza, finalmente, a un nivel extenso, con el concurso de los mejores, la circulación de un arte y una ‘cultura popular’ (Eco, 2001, p. 28).

Por medio de la televisión y el cine, por caso, muchas veces reflexionados

sobre cómo vigorosas pedagogías sociales forman héroes con los cuales se identifican las nuevas capas sociales (Eco, por ejemplo, analiza la figura de Superman, y hay muchos estudios locales sobre los héroes que brotan de las telenovelas nacionales), y que sirven de canal privilegiado para perpetuar estereotipos y valores culturales. El PAC obedece, en gran medida, a la necesidad de hacer este tipo de denuncia susurrada guiado del estatuto de co-ayudante de la formación crítica del estudiante, centrando su atención en los bienes culturales que impone la cultura de masas.

Como se nota, con este dominio no sólo se aborda el tema de la identidad cultural desde el apoyo de metódicas propias de la semiótica, sino también se abren perspectivas mediante las cuales se puede centrar la atención de la situación idiomática del español en el mundo como lengua materna y extranjera, además de ampliar las posibilidades para estudiar las situaciones dialectales y la existencia multilingüística de los pueblos. Temáticas que, por lo demás, permiten ser trabajadas en muchos de los espacios pertinentes dentro de la vida académica como los Jueves de la Cultura o la Semana de la Facultad de Educación; también dentro de las unidades temáticas de muchos de los espacios académicos como los cursos de contexto que ofrece la Facultad destinados a pensar las múltiples relaciones entre cultura y sociedad, o al interior de los cursos en lengua materna y segunda lengua, especialmente en el ciclo de profundización.

El segundo dominio del PAC, sistemas culturales, parte de la convicción de que la cultura es, en último término “un fenómeno de significación y de comunicación y que la humanidad y la sociedad existe sólo cuando se establecen relaciones de significación y procesos de comunicación” (Eco, 1995, p. 45), lo que implica la formulación de



Imagen 2. Arquitecturas urbanas

que todo aspecto cultural puede ser analizado como contenido de una actividad semiótica, reduciendo así la cultura a un gran texto (tejido) que puede ser leído de la misma manera como se analiza el sistema de la lengua. Esto desenvuelve, dentro de la rejilla de los espacios académicos del Departamento de Lenguas Modernas, tres grandes temáticas de reflexión que se entrecruzan:

1. la comprensión —y subsiguiente estudio— de los eventos culturales como sistemas;
2. las herramientas que auxilian las interpretaciones de los sistemas signícos;
3. el interés por algunos de esos sistemas, por medio de los cuales se concretan sistemas de creencias, estereotipos, prejuicios y comportamientos colectivos.



Imagen 3. Multitudes

Útil resulta recordar que la labor científica ha tomado objetos-de-estudio que se pueden definir operativamente como *sistemas*, porque ello implica una intervención controlada y predecible de sus elementos constitutivos y las normas que gobiernan sus relaciones. Esa determinación epistémica fue la que agenció, por ejemplo, la escuela estructuralista, inaugurada por las reflexiones de Ferdinand de Saussure hace un poco más de cien años. La lengua es un conjunto de signos, pero cada uno, dentro del sistema, tiene significado sólo porque se diferencia de otros

significados (leyes paradigmáticas y sintagmáticas). No importa cómo se modifique el significante, siempre y cuando conserve su diferencia frente a todos los demás. Esto sólo puede significar que en el sistema lingüístico “sólo existen diferencias”, pues el significado es funcional, resultado de la diferencia con otros signos.

Estos principios se han calcado para el estudio de otros sistemas de signos a partir del principio que afirma que es necesario aislar el conjunto de leyes subyacentes por las cuales unos signos se combinan, tejiendo relaciones internas y formando significados en los contextos de su uso social. Bajo estos parámetros de indagación, investigadores —como el crítico y semiólogo francés Roland Barthes (1915-1980)— estudiaron sistemas signícos como el vestido, la comida, los

relatos, la publicidad o los emblemas arquitectónicos urbanos; pero también son sistemas dignos de estudiar, los olfativos, los gustativos, los táctiles, los paralingüísticos, los cinésicos, los proxémicos; el estudio de sistemas formalizados, gramatológicos, musicales, naturales, visuales; los sistemas discursivos, los culturales, los estéticos o también los medios de comunicación de masas. Así es como se entiende que todas las fachadas de la cultura pueden asimilarse como contenido de una actividad semiótica, porque “la cultura es un fenómeno

de comunicación” (Eco, 1995, p. 35).

Por esta misma línea, imitando ese punto de vista para el estudio de la cultura, se puede exhortar al estudioso del lenguaje y las lenguas a investigar fenómenos como el tatuaje, los avatares de la comunicación por Internet o las comunidades virtuales y religiosas, y posibilitar el camino de comprensión de la “pedagogía de las multialfabetizaciones” con auxilio de técnicas de lectura que parten de la descripción y la explicación de las reglas que rigen el funcionamiento sistémico de los elementos de una cultura hasta el esfuerzo

final de construir algunas hipótesis de sentido que den cuenta de todos los matices funcionales y “pluricódicos” de esos enjambres simbólicos dentro de los escenarios socioculturales (Klinkenberg, 2006).

Concretando con una muestra esta propuesta, si se tiene como sistema cultural la ciudad, es posible entender cómo un transeúnte que camina por una de sus calles no es más que uno de los elementos constitutivos de ese sistema urbano. Ahora, éste, al moverse buenamente por sus intersticios, ayuda a configurar y mantener una morfología y una sintaxis urbanas, al tiempo que contribuye a co-construir una semántica y una pragmática. En efecto, toda la red nodal de las vías que contienen circuitos, espacios de mezcla, de reconexión, etcétera es parte de un sistema mayor que se mantiene allí en la ordenación de flujos que establece el transeúnte con ese hábitat. Por tanto, el viajero en la calle, como elemento del sistema o máquina urbana, es, en su morfología, el amarre sintáctico de un espacio de uso público y de un espacio imaginario donde el hombre se expresa, se confronta y enlaza su producción cultural. Y esto porque:

[...] la complejidad misma de los imaginarios urbanos es, al mismo tiempo, el reflejo de la selva subjetiva que habita el mundo urbano y la manifestación de una riqueza social con potenciales formidables: no hay una lectura, un pensamiento único que surja y se modele a partir de los imaginarios urbanos, sino una pluralidad de sentidos que se transmiten también en la extraordinaria complejidad de las manifestaciones en la vida cotidiana (Hiernaux, 2006, p. 30).

Al respecto, baste ilustrar esta mirada a lo urbano como sistema que re-une lo real con lo imaginario con la experiencia descrita por el semiólogo Armando Silva, donde otrora una calle emblemática de México, D. F., la calle de Hidalgo, presentó por mucho tiempo un repugnante olor que obligaba a evitar el tránsito de los transeúntes. Curiosamente, tras su canalización, los olores continuaban. El segundo recurso de las autoridades fue, entonces, instalar en el lugar de la fetidez la escultura El Caballito de Sebastián. Con esta intervención, el olor desapareció de la percepción sensorial imaginada gracias a una fuerte imagen visual equina.

Y es que, aunque no necesitamos el olfato para sobrevivir, aromatizamos todo, desde el coche, hasta el papel higiénico, pasando por los cuerpos humanos y los urbanos, como

las casas, lo cual es corroborado cuando se echa un vistazo a la testarudez de la industria de perfumerías que dedica sus esfuerzos a la producción de fragancias para los objetos entre los que vivimos. Y todo esto porque el olor afecta nuestra valoración de los objetos y la evaluación que se construye de los sujetos. En esa medida, es posible que no necesitemos el olor para sobrevivir (los humanos poseemos unas cinco millones de células olfativas, mientras que un perro pastor más de doscientos veinte millones, por lo que puede oler cuarenta y cuatro veces mejor que un humano), pero sin él no podríamos significar el mundo social general; o en el caso que referencia Silva, el nativo o el foráneo no podrían darle sentido a la experiencia de recorrer el casco histórico de una ciudad que nombra una calle con el apellido del iniciador del proceso de emancipación de su país respecto a España, el insurgente y sacerdote mexicano Miguel Hidalgo y Costilla (1753-1811) ¿El terrible olor de la calle de Hidalgo apuntaría a aquello que, como se dice, esto huele mal, por aquello de la libertad, en una ciudad con tan altos índices de secuestro e incautaciones de toda índole?

Es que:

Las percepciones ciudadanas que responden a los centros de nuestras ciudades del continente como hecho de cultura [...] se construyen en la memoria ciudadana como ciertas y rigen comportamientos sociales, identifican comunidades, generan batallas entre seguidores de las mismas causas, vislumbran el futuro. Poseen en común el ser fantasías ciudadanas nacidas al calor de la fricción social, y poco a poco, se convierten en un hecho público, en un saber social reconocido. La ciudad pasa a ser un efecto imaginario de sus ciudadanos (Silva, 2006, p. 44).

Evidentemente, no hay realidades objetivas que atendamos en las ciudades, ya que son todas cruzadas por los fantasmas en los cuerpos de sus moradores, abriéndose de este modo figuras opacas que pueblan las urbes y las conducen a destinos inverosímiles.

En conclusión, la ciudad, como sistema orgánico de comunicación y convivencia, vive actualizando sus reconstrucciones debido a su naturaleza discursiva, y controla los mapas mentales de quienes la habitan. El destino de estas realizaciones re-configuradoras es dotar al usuario-consumidor semántico de la ciudad de esquemas de representación por medio de estéticas urbanas que, como en el caso de la calle mexicana de Hidalgo, lo predispone para que sea percibida y ajustada

de acuerdo con determinadas expectativas, trazadas desde organizaciones de rehabilitación, cuyos puntos de referencia son, la mayor de las veces, los monumentos, tal como ha sucedido en muchos lugares públicos de Bogotá, como el Chorro de Quevedo, en la Candelaria, o el parque El Renacimiento, con una escultura de Botero, en el centro de Bogotá.

Imagen 4. El Caballito (Calle de Hidalgo).



He ahí la tendencia de que el futuro educador en el área del lenguaje y la comunicación que forma la Universidad de La Salle sea un sujeto hábil para leer cualquier experiencia urbana, y más si es de tipo estético, como los *happening* y las representaciones (teatrales). De ahí que se promueva el tercer dominio: est-éticas para la educación.

De hecho, existen sugestivos trabajos sobre las posibilidades formativas y pedagógicas de la representación en el contexto escolar. Todo esto porque el llamado *arte de acción* no sólo desarrolla la creatividad, sino que también ayuda a conocer y valorar formas de expresión diferentes de las

habituales, desarrolla la actitud crítica e incide en la socialización de los grupos escolares (Gómez, 2005, p. 115). De hecho, este objetivo ya tuvo su ópera prima en la Primera Semana de la Facultad de Educación, celebrada en septiembre de 2006 con el título “Para leer con los 5 sentidos”, y también el ciclo de conferencias “Hacia un semillero de investigadores”, con temáticas sobre jóvenes, interculturalidad y educación, y que se volvió a pensar en varias conferencias de la Segunda Semana de la Facultad de Educación “Interfaces: arte, cultura y educación” en el 2007.

La postura, agenciada por el PAC, de la pertinencia por el uso de las representaciones artísticas en los escenarios escolares es una apuesta fundamental, ya que por su propia naturaleza, éstas actúan como texturas culturales polifónicas en las que se mezclan diferentes tipos de sistemas estéticos (música, teatro, etcétera), es decir, se evidencia el compadrazgo de lo fragmentado con lo intertextual, cuya característica principal es demandar la participación activa y abierta del espectador. Por tanto, lo que prima es la improvisación sin acatar a sus efectos³. Dado que allí la acción simplemente sucede, el actor no hace nada, sólo acontece para dar lugar a la construcción social de una identidad (muchas veces pasajera). Es decir, alguien aparece de pronto, en un sobresalto, y su acción no actúa, sino es. Y en ese ser siendo se presentan intenciones definidas, listas a ser deconstruidas por los auditorios.

Esto lo evidencia la experiencia, por ejemplo, el caso que relata el periodista español, Manuel Vincent, en el año 2000 sobre el mendigo que recibía más dinero de limosna algunos días y a ciertas horas. Al investigar la razón, encontraron que se trataba del momento en el que un almacén instalaba en una de sus vitrinas la pantalla de un televisor que recogía el paneo de la calle donde se encontraba éste tirado. Entonces, los ciudadanos-público veían al pordiosero en la pantalla y, cuando seguían caminando, se lo encon-

3 Así, por ejemplo, el miércoles 21 de mayo de 2008, a las 10.15 a. m., el sargento Paz Morales, con una granada en la mano, retuvo a unas 30 personas en la oficina de Porvenir de la carrera 7.ª con calle 17. Unas horas después hizo un comunicado de siete páginas que transmitió a través de una de sus rehenes. Allí se contaban escabrosos hechos como que él mismo, siguiendo instrucciones de sus superiores, se trasladó a Cali para asesinar a Antonio Navarro o que los mismos militares ofrecían veinte millones de pesos a quien matase a Gustavo Petro. Lo único cierto es que Paz trabajó en la inteligencia militar al lado de oficiales que menciona el comunicado. Ahora está procesado por secuestro, terrorismo, porte ilegal de armas y pánico. El mismo Paz pidió la presencia de un medio de comunicación para ayudar a resolver el incidente, y fue City TV el que estaba presente en ese momento; pero la Comisión Nacional de Televisión intervino para que el directo se interrumpiera, argumentando que seguir transmitiendo era una “apología al delito”. Citynoticias sólo transmitió media hora en vivo y en directo. No obstante, las comunidades virtuales pudieron acceder a la información de ese comunicado al instante. Se obstruyó un canal de información, pero la reprimenda no fue posible en el ciberespacio. El receptor aquí no se contentó con la censura, fue activo, la encontró en www.youtube.com. Frente al suceso de Paz Morales, el analista de medios, Germán Rey, afirmó: “Debe haber un criterio acerca de este tipo de transmisiones, pues si bien es cierto que la noticia era importante, ese tipo de emisiones generan zozobra en la comunidad y aportan poco. ¿Qué hubiera pasado si el desenlace hubiese sido negativo? ¿Hubría seguido la transmisión?”. *El Tiempo* (2008, 22 de mayo), “Detienen a hombre que mantuvo como rehenes a 30 personas en un edificio del centro de Bogotá”, Bogotá, pp. 1-2.

traban de carne y hueso y, conmovidos, le daban monedas. Cuando el televisor se apagaba, la realidad se desvanecía. La pregunta de Vincent era: ¿quién o qué produjo la acción misericordiosa? Sin duda, la televisión había vuelto a inventar a aquel hombrecillo y, con ello, las pasiones caritativas de algunos ciudadanos.

Incluso, si se atiende a los noticieros, que aparentemente reflejan la realidad diaria, no hay más opción que pensar la realidad como una representación, pues el hecho es que narran muchas historias, mientras importantes noticias discurren como hipótesis que se muestran al televidente con música simbólica, dibujos o imágenes añadidos por computador, o también dramatizaciones de los sucesos al no existir imágenes de cámara. Incluso, el lenguaje que era propio del cine ha llegado a la televisión, coincidiendo en la fidelidad de la imagen, las posibilidades de la edición digital en el proceso de montaje, el interés por la focalización subjetiva, el juego simbólico de los planos y otras estrategias de construcción de sentido heredadas de la ficción. Evidentemente, es un juego de apariencias, lo cual, según las ideas generales de Baudrillard, es parte de la mejor de las seducciones, en las que los ojos que seducen no tienen sentido porque se agotan en la mirada. El rostro maquillado se agota en su apariencia, en el rigor formal de un trabajo de encantamiento.

Las narrativas de la identidad actuales, caracterizadas por su *espectacularización* evidenciada en tramas complejas con abundancia de personajes y relaciones sociales y con la participación del público son fuentes para una reapropiación mediática por medio de la cual no es tan sólo la identidad la que es producida de esta forma, sino una alteridad para la que el otro la consuma mediáticamente. La actual naturaleza virtual de la realidad la desterritorializa: todo lo que es digno de ser objeto-de-deseo y de miedo es puesto a circular en su forma digitalizada para el consumo (incluso el folclore actual manifestado, por ejemplo, en las leyendas urbanas rueda por Internet e invade los correos), y todos los

sujetos urbanos se convierten en caníbales de imágenes y de textos digitales. Pero también de imágenes y textos ausentes, puesto que unos y otros entran cada día más a una batalla campal y mediática. Basta pensar en la ausencia de imagen por mucho tiempo de alias Tirofijo y de textos de gran envergadura política, como los contenidos en los computadores de alias Reyes.

Así, pues, el uso social, estético y político pone a las texturas contemporáneas a pelearse en los nuevos pasajes urbanos, unas veces para consolidar un dominio y otras para oponerlos, para arremeter contra su significado y destruir la figura que lo representa. Esa es la lucha por el paisaje. Y, por esta misma línea, la historia de la sociedad global también puede ser la de los vacíos de imagen (Silva, 2004).

Por cierto, es evidente que las reflexiones en este dominio, que vincula todo ese arsenal de nuevas experiencias polifónicas y dialógicas, relaciona el tema de las tecnologías de comunicación e información (TIC) y sus incidencias en el mundo social contemporáneo, justamente porque condiciona el conocimiento e incidencia de la lectura, difusión, relación y modificación de la comunicación. Y para agenciar tanto reflexiones como prácticas en este aspecto, se toma la postura que no sataniza las TIC (y por extensión tampoco el celular, los videojuegos, el iPod, el MP4, etcétera), sino todo lo contrario, con la advertencia de que estas sociedades de conocimiento, que son a la vez sociedades de la información, no se reducen únicamente a su uso, sino que implican la generación de nuevas estructuras sociales, encargadas de hacer funcionales ese nuevo conjunto de técnicas⁴.

Consecuentes con esas tecnologías co-ayudantes de la formación de sujetos lectores de sistemas “pluricódicos” y abiertos, y conscientes, además, de que aparecen en la normatividad vigente a través de la ley General de Educación de Colombia (1994), el PAC asume algunas de las posturas ofrecidas por el grupo Wu Ming Foundation⁵. Es cierto que

4 Siguiendo a Roa Trujillo (2006, p. 50), entre otras ventajas, las TIC en los espacios académicos “eliminan barreras espacio-temporales entre el profesor y el estudiante; flexibilizan la enseñanza, tanto en lo que respecta al tiempo, al espacio[...] a las herramientas de comunicación, como a los códigos con los cuales los alumnos pretenden interactuar; amplían la oferta informativa para el estudiante; favorecen la creación de escenarios[...] tanto para el aprendizaje cooperativo[...] como para el autoaprendizaje; posibilitan el uso de [las] herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas; potencian el aprendizaje a lo largo de la vida; favorecen la interacción e interconexión de los participantes en la oferta educativa; adaptan los medios y los lenguajes a las necesidades, características, estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples de los sujetos; ayudan a comunicarse e interactuar con su entorno a los sujetos con necesidades educativas especiales; ofrecen nuevas posibilidades para la orientación y la autorización de los estudiantes”.

5 Wu Ming Foundation es el seudónimo de un conjunto de cinco ensayistas italianos que trabajan desde el año 2000: Roberto Bui (Wu Ming 1), Giovanni Cattabriga (Wu Ming 2), Luca Di Meo (Wu Ming 3), Federico Guglielmi (Wu Ming 4), Riccardo Pedrini (Wu Ming 5). Los cinco autores aparecen en público, pero se niegan a dejarse fotografiar o ser filmados por los medios de comunicación. El sitio web oficial del colectivo tampoco contiene sus fotografías.

Imagen 5. Cibercultura



los sujetos contemporáneos cada vez más tienden a comunicarse por los medios de la llamada *globalización electrónica* hasta constituir grupos que se comunican por Internet para muchas funciones (mantener lazos gregarios, discutir, convocar o para enterarse de los chismes de conocidos o desconocidos, etcétera). Frente a esta realidad, Wu Ming Foundation piensa que en la sociedad actual esas nuevas modalidades y canales de comunicación (chat, comunidades virtuales, redes sociales, continentes virtuales, ciberculturas, etcétera)⁶ manejan nuevas capacidades de simbolización, por lo que la realidad se hace más asequible y, por tanto, más significativa. Por tanto, la actual textura cultural se caracteriza por “la complejidad de la trama, la abundancia de personajes y relaciones sociales, la participación del público, la construcción de un mundo y la narración *transmedia*” (Wu Ming 2, 2007, p. 111).

Este tipo de textualidades, cuyo canal preferido es la tecnología *mass mediática*, actúa como vitamina para el for-

talecimiento de la inteligencia, porque la forma compleja de ellas obliga a sus lectores a “entrar en un mundo nuevo, comprender sus reglas, intervenir, profundizar, confrontarse con otros exploradores” (ibíd.), como sucede con novelas, películas y videojuegos, que, en lugar de atrofiar, incitan a entrenar el cerebro para la resolución de problemas de forma dialógica, confrontando, discutiendo y entrelazando competencias diversas. Para esto, basta simplemente pertenecer a un nicho interactivo, por ejemplo *Facebook*. Así, de forma inmediateista y universal gracias a Internet se pone en discusión un problema y se bordea con opiniones de muchos frentes hasta entender y recrear problemas que suscitan narraciones como las del cine y las series televisivas. Por ejemplo “existe toda una categoría de aficionados que practica el *nitpicking*, es decir, fijarse en cada detalle de una ficción desde el punto de vista técnico: físicos en ciernes que buscan las explicaciones más factibles para la ciencia ficción de *Battlestar Galáctica*, estudiantes de medicina que indagan la verosimilitud de *Doctor House*, *E. R.* etcétera” (ibíd., p. 114).

La televisión y el video, como lenguajes audiovisuales, poseen claras estructuras narrativas de flujos interminables (García Jiménez, 1993). En el caso concreto de la televisión, el *zapping* (zapeo, canaleo) es la mejor prueba de que el espectador establece con su lenguaje nuevos relatos a partir de la lectura paralela de dos o más narraciones, mientras el video posibilita la alteración narrativa de linealidad, ritmos y secuencialidad, por lo que hace que su lenguaje sea más espontáneo.

Esto significa que las narraciones actuales se constituyen en vehículos que hacen circular el ordenamiento cultural, por lo que ellas mismas son complejas. En efecto, el mundo otrora lineal y predecible era simbolizado por las narraciones de lenguaje simple y estructuras insulsas. Ahora se leen imágenes palimpsésticas y las narrativas analépticas/prolépticas. Las consecuencias de esto no se hacen esperar: la escritura se muestra caracterizada por una economía signífica y una operatividad lógica en la que se sitúa la nueva discursividad de la visibilidad y la nueva identidad lógico-numérica de la imagen, mientras el computador no es sólo un instrumento con el que se producen objetos, sino un nuevo tipo de tecnicidad que posibilita el procesamiento de

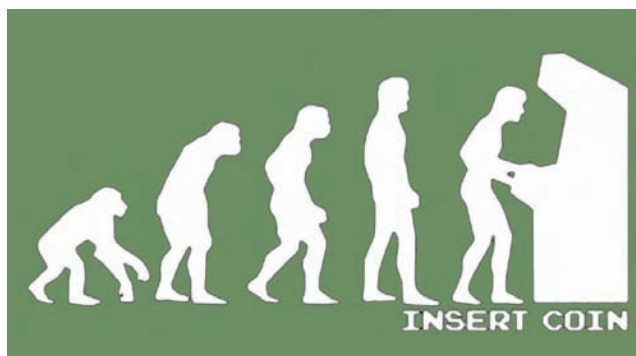
6 Así, por ejemplo, Messenger y correos electrónicos simultáneos como los que ofrece www.gmail.com, www.youtube.com, www.secondlife.com, www.habbo.es, www.wordpress.com, www.facebook.com, o su fuerte competidor Twitter, que mantiene al tanto a todos los amigos de la red de cualquier movimiento que realice la persona. Pero también con las recientes versiones que ofrece Google Earth de aplicación de mapas satelitales, llamada Ocean, que permite hacer seguimiento a los animales marinos, o su último sistema (lanzado en febrero de 2009) que permite localizar personas en un mapa a través de su celular con permiso previo del usuario.

informaciones e inaugura una nueva asociación entre cerebro e información que a su vez re-significa a la de cuerpo-máquina y de paso a las relación discurso-visión:

[...] el nuevo estatuto cognitivo de la imagen se produce a partir de su informatización, de su inscripción en el orden de lo numerizable, lo que no borra ni sus muy diferentes figuraciones ni los efectos estéticos o eróticos de la imagen. El proceso que llega entrelaza un doble movimiento. Uno que prosigue y radicaliza el movimiento de la ciencia moderna —Galileo, Newton— para traducir el mundo por la cuantificación y la abstracción lógico-numérica; y otro que reincorpora el proceso científico de lo sensible y lo visible. Un nuevo modo de conocer abre la investigación a la intervención constituyente de la imagen en el proceso del saber: arrancándole a la sospecha racionalista, la imagen es percibida como posibilidad de experimentación/simulación que potencia la velocidad del cálculo y permite inéditos juegos de interfaz, esto es, de arquitecturas de lenguajes [...] (Martín-Barbero, 2005, p. 56).

Esto último resulta trascendental para pensar el estatuto de la “juventud” y lo juvenil en el ámbito de la escolaridad (moratoria social), de suerte que este dominio desplaza todos sus esfuerzos en pensar una cierta “ontología del presente” y mantener la tesis de que éste no es un tiempo de cambios, sino un cambio de tiempo, un cambio de relaciones productivas en el que los jóvenes usan la red para sus reuniones y la conformación de su identidad. En conjunto, se les puede llamar *comunidades del pulgar, nativos digitales* o *mul-*

Imagen 6. Del *Homo sapiens* al *Homo zapping*



titudes inteligentes. Desde las TIC se produce sentido de otra forma, y desde allí causan cambios sociopolíticos como el acontecido en España tras el 11-M-04. Todo esto, apoyado en esas teorías que hablan de “la sociedad del consumo”, “la sociedad del riesgo” (el riesgo actual es quedarse fuera del consumo) y “la sociedad líquida” (nada es permanente, todo es renovable, desechable), pero cuya base reflexiva son algunas de las posturas de la fundación Wu Ming.

Ahora bien, este dominio, al igual que los dos anteriores, también suscita el espíritu investigativo, pues los textos regidos bajo esta nueva lógica del palimpsesto (y, por tanto, de naturaleza enigmática) son la vía regia para reconocer esas formas de sociabilidad urbana que revelarían, propiamente, la identidad cultural actual (Montoya, 2000). De suerte que tal constatación ha operado un giro en las formas de dirigir temáticas de investigación tanto en pregrado como en posgrado, al igual que ha incidido en las formas de socialización de las personas (con su consecuente redefinición frente a los procesos de subjetivización y afirmación de otredades) como la de los conocimientos que involucran reflexiones sobre la relación cultura-texto en los últimos dos años en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de La Salle, lo que, a la postre, significó nuevas formas de relacionar el PAC con el PAA (especialmente con los dominios de la cultura y la ciudadanía digital y el lenguaje y la tecnología)⁷.

En consecuencia, es innegable que el lugar del saber-poder, como el caso de la escuela, por la inclusión de estas nuevas estéticas se está transformando, no sólo porque debe vivir con saberes-sin-lugar, sino porque el aprendizaje se ha desligado de las tradicionales formas de transmitir información; en este ambiente, toda textura cultural —y las formas de comprenderlo— está inscrita en ese cambio que se registra con preocupación porque se lee de forma rústica, porque —se dice— no se sabe leer o no se quiere leer. Claramente, a lo que asistimos es a otras formas de lectura del mundo y sus vicisitudes, acomodándose a las condiciones materiales de la actual culturización. Pues, tal como lo recuerda Martín-Barbero, citando a Clifford Geertz:

⁷ Bajo el concepto de cultura ya citado como “fenómeno de significación y de comunicación y que la humanidad y la sociedad existen sólo cuando se establecen relaciones de significación y procesos de comunicación” (Eco, 1995, p. 45), una *cultura digital* se puede definir como las “normas de comportamiento que conciernen al uso de la tecnología” y que englobaría a “los problemas del uso, mal uso y abuso de ella”. Inmerso en este campo, una ciudadanía digital se concibe además por la consciente mediación de las tecnologías en cada espacio de interacción con el Estado y la sociedad. Entre tanto, en el ámbito del lenguaje y la tecnología se comprenden las diversas actividades y estrategias para el estudio y fomento de las competencias en el manejo de la información sobre el objetivo del proyecto, que es incorporar la formación en las TIC como medio para la autogestión del conocimiento de manera creativa e innovadora.

Lo que estamos viendo no es simplemente otro trazado del mapa cultural [...] sino una alteración de los principios mismos del mapeado. No se trata de que no tengamos más convenciones de interpretación, tenemos más que nunca, pero construidas para acomodar una situación que al mismo tiempo es fluida, plural, descentrada. Las cuestiones no son ni tan estables ni tan consensuales y no parece que vayan a hacerlo pronto. El problema más interesante no es cómo arreglar este enredo sino qué significa todo este fermento (Martín-Barbero, 2003, p. 66).

ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES DEL PAC

Se entiende por *estrategia* el agregado de actividades que se llevan a cabo para el logro de unos objetivos previamente meditados y propuestos, mientras que las tareas son acciones operativas o técnicas paso-a-paso que desglosan las actividades mayores y primarias. Por ejemplo, si el objetivo de una sesión en un espacio académico determinado es desarrollar la competencia intercultural que simpatiza con el respeto de la diversidad y el reconocimiento del otro, en la unidad temática “Representaciones mentales del foráneo en el contexto universitario local”, una estrategia eficaz es la creación de un laboratorio de reconocimiento intercultural, mientras que una actividad que la favorece es la formación de un taller de creación iconográfica de construcción visual del Otro. Las tareas acertadas frente a esta actividad, son, por ejemplo, la sesión en la que se toman fotos o se recopilan de diarios o revistas su clasificación, su intervención hermenéutica a la luz de un modelo o unos criterios de lectura sobre íconos, etcétera.

En este marco de labor, el Proyecto Educativo del Programa de Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés ha estimulado actividades estratégicas de reflexión-acción. Estas actividades estratégicas han posibilitado la socialización de las diversas formas de sentir, pensar y actuar de los agentes de la vida académica en la sociedad. Las estrategias buscan ampliar la comprensión sobre la manera como se producen y circulan los elementos de la cultura y como se les da sentido en la práctica pedagógica. Gracias a esto, se han logrado cimentar dos tipos de estrategias para poner en marcha el PAC, y así no sólo alcanzar sus objetivos, sino instituirse como la huella personal y auténtica de la Facultad. Éstas son las estrategias externas e internas.

Las estrategias externas reúnen todos los escenarios colaterales a las acciones principales de la vida universitaria y acciones académicas que buscan la integración entre diferentes grupos de conocimiento y sus intereses. Estos contextos permiten construir comunidades interdisciplinarias más grandes en las que la voz de cada uno tiene lugar. Dentro de esta propuesta, se encuentra la Semana de la Facultad, los Jueves de la Cultura, el Cine Club: Cinéma-Liberté á La Salle, el Proyecto de Enriquecimiento Cultural y Artístico (PECA) y los eventos académicos como ciclos de conferencias y seminarios interdisciplinarios.

Hasta el momento, la Universidad ha llevado a cabo tres semanas de la Facultad, a saber: “Para leer el mundo con los 5 sentidos” (septiembre de 2006), “Interfaces, arte, cultura y educación” (septiembre de 2007) y “La ciudad como aula” (septiembre de 2008). Todas se han caracterizado por contar con ponencias de artistas y académicos reconocidos de la Universidad de La Salle y de otras universidades (Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Nacional de Colombia, etcétera), además de actividades artísticas y lúdicas, entre las que se han destacado el *performance* “Ahí estamos pintados” (2007), espacio dirigido por Cooperartes, en el que la intención fue un encuentro cara a cara del sujeto con sus representaciones de sí.

Imagen 7. *Performance* “El nacimiento” (2006) y “Ahí estamos pintados” (2007)



La proyección de estas conmemoraciones de “la cultura como texto” ha permitido pensar en la firme exigencia de especificar una cátedra interdisciplinar en la Facultad de Ciencias de la Educación.

En los Jueves de la Cultura, los cuatro últimos jueves de cada mes, cada uno de éstos dirigido por una de las áreas disciplinares del Departamento de Lenguas (inglés, lengua castellana, francés y pedagogía) se ha venido generando una verdadera fiesta cultural. Estos días son reconocidos en la comunidad como espacios alternos al aula en los cuales el cine, los conciertos y las conferencias han permitido el encuentro entre estudiantes y profesores a través de la discusión de textos que emergen en la literatura, las lenguas y la pedagogía, y en los que se rescatan las visitas de ilustres autoridades académicas como el profesor y semiólogo mexicano Manuel Cid, conferencias sobre la identidad cultural y las lenguas, conversatorios multidisciplinares sobre eventos históricos como el 11-09-01, etcétera.

Finalmente, una de las estrategias más importantes del PAC es el trabajo con los semilleros de investigación. Originalmente, el semillero “Jóvenes y escuela” y el posterior evento, “Interculturalidad y educación”, funcionó durante gran parte de 2006 y desarrolló un programa de conferencias sobre los diversos puntos de vista centrados en la temática “Jóvenes y escuela”. Fue un espacio creado para articular las distintas actividades y proyectos que apuntaban, en ese momento, a la formación tanto de estudiantes como de docentes en el hacer investigativo. Hoy día, el semillero de investigación se afianza como una de las modalidades apetecidas por muchos estudiantes graduandos que lo toman como elección para adelantar sus trabajos monográficos con el auspicio de grupos de investigación dirigidos por docentes del pregrado en Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés y de la Maestría en Educación.

Adicionalmente, las estrategias internas del PAC se han visibilizado principalmente a través de los proyectos de aula y de los trabajos monográficos. Los primeros se bosquejan de acuerdo con las competencias y contenidos propios de los espacios académicos (etnografías, constitución de periódicos, anteproyectos de investigación como vías de grado en la modalidad de trabajos independientes, trabajos en semiótica visual, documentales, recopilación y análisis de corpus auténticos para los diagnósticos de habla, etcétera) (PEP, 2007, acápite 6.1.1).

Los segundos son de carácter independiente, y se articulan mediante el Plan Lector que se enmarca en la comprensión de la cultura como texto e implica ahondar en:

[...] la relación entre la tríada: lenguaje, cultura y texto. Barthes (1997) recuerda que el lenguaje es el objeto en el que se inscribe el poder y la lengua. La literatura se convierte, entonces, en una revolución permanente: “Veo entonces en ella esencialmente al texto, es decir, al tejido de significantes que construye la obra, puesto que el texto es el afloramiento mismo de la lengua, y es dentro de la lengua donde la lengua debe ser combatida, descarriada: no por el mensaje del cual es instrumento sino por el juego de las palabras cuyo teatro constituye. Puedo entonces decir indiferentemente literatura, escritura, texto”. El maestro de Lenguas en tanto que lector, se convierte ante todo en “traductor cultural” poniendo en escena los textos, sus representaciones, imaginarios y costumbres, (re)construyendo los significados culturales que emergen en su calidad de usuario, analista y pedagogo de la lengua (Revista de la Universidad de La Salle, 43, 2007, pp. 142-152).

El Plan Lector no es una rejilla de libros acabada y definitiva; por el contrario, se reconstruye y actualiza colectiva y constantemente. El canon de los veinte libros fundamentales es leído por todos los estudiantes de la Universidad de La Salle en los espacios de formación lasallista, y la propuesta de los veinte disciplinares se cristaliza en las demás áreas que conforman la malla curricular de la licenciatura. Sin embargo, tanto el canon de los veinte libros institucionales, como los que promueve cada área, están gobernados bajo el imperio de una misma idea: la lectura es un instrumento de desarrollo personal y no un rito de tránsito, ya que quien no vigoriza el acto lector se enfrenta a su realidad social con miedo, rechazo o resentimiento; además sin una reflexión sobre el lenguaje y sus productos no existe una verdadera articulación social.

Si la literatura es el reflejo de los universos humanos, se convierte en un medio regio para acceder a la complejidad de lo humano y para reconocer también el uso terapéutico de las experiencias estéticas. Por tanto, la fundación de espacios de reflexión, a propósito de la ejecución interna del Plan Lector, ha permitido que los estudiantes y profesores ensanchen sus estrategias lectoras del mundo, a la vez que fortalecen su competencia comunicativa y su enciclopedia.

En cuanto a los proyectos de aula, éstos sirven como anudamiento estratégico para la construcción de nuevo conocimiento cultural y para hacer funcional la idea de que con las disciplinas se pueden resolver problemas. Actualmente, se han llevado a cabo innumerables experiencias

de las que vale la pena destacar la Feria de Lingüística y Semiótica, el Concurso de Fotografía y el de Ortografía, el Concurso de Microrrelatos y Autobiografías, etcétera, auspiciados y adelantados por el Área de Lengua Castellana, así como los observatorios culturales o las visitas guiadas a bibliotecas y museos.

Las investigaciones a menor escala a cargo de grupos de escolares se traducen en la praxis de una temática de algún espacio académico y, en algunas ocasiones, generan trabajos para la consolidación de la tesina de grado. Estas fórmulas son un medio útil que conecta la teoría con la realidad social.

PARA DESTACAR

La socialización de los proyectos de aula, producto de algunos espacios académicos, ha permitido la formulación y desarrollo de investigaciones de alta calidad interpretativa que, adscritas a los trabajos de tesis —modalidad independiente—, han dado como resultado tesis de gran efecto y novedad. Así, por ejemplo:

1. *Una aproximación a la concepción del lenguaje en Thomas Hobbes y sus posibles aportes para comprender la comunicación en el aula* de Nicolás Zuluaga Ríos (2009).
2. *Tatuaje en algunos jóvenes bogotanos: una realidad indeleble* de Diana Campo Vega, Guillermo Vera Espitia, Angélica González Murillo y Cendales Herrera (2009).
3. *De cuándo acá los pájaros tirándole a las escopetas: la representación de la juventud en el stand up comedy* de Andrés López de Jimena Escobar Barrera (2008).
4. *Análisis discursivo del debate entre Gustavo Petro y Álvaro Uribe sobre el paramilitarismo en abril de 2007* de Ángel Arce García y Lorena Devia Leguizamón (2008).
5. *El cine colombiano contemporáneo como escenario estético de la violencia* de Yuly Ortiz, Alejandra Rojas, Ángela Valero y Jenny Martin (2008).
6. *Rock al parque y la construcción de la identidad urbana de Bogotá* de Angélica Herrera y Harold Rolón (2008).
7. *Construcción discursiva de las representaciones de género en la música del despecho y el reggaetón*. Catalina Delgado Vi-

llamil, Carolina Gómez Patiño y Hernando Muñoz Oyuela (2007).

8. *Creación de zonas de desarrollo próximo para fortalecer la competencia argumentativa de los estudiantes de secundaria* de Andrea Orjuela Amaya, Yeimy Maritza Patiño y Nury Esperanza Rivera (2006).
9. *Ciudad y literatura en 'Qué viva la música!'* de Andrés Caicedo de Álvaro Vargas Pachón y Luis Neira Bossa (2006).
10. *Racismo discursivo de élite en los textos escolares sobre lengua castellana en Colombia* de Gina Delgado, Shirley Díaz y Francisco Vanegas (2005).

Finalmente, tanto las estrategias externas, como las internas, cada una con sus actividades, son preocupación constante. Su funcionamiento y éxito han dependido de su monitoreo y evaluación al interior de cada área, razón por la cual, de forma paralela a su gestión, se han venido sistematizando criterios para la valoración y evaluación del comportamiento y dinámica de los proyectos; determinaciones que pueden consultarse en el cuaderno institucional de evaluación.

De esta manera, los proyectos PAC y PAA se presentan como planes transversales que han fortalecido la formación integral en el Programa de Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés. Esta apuesta busca la promoción de habilidades que permitan el desarrollo, tanto de la autonomía del maestro, en ejercicio o en formación, como la condición para fortalecer visiones críticas del mundo y la construcción de un proyecto de vida particular fundamentado en un saber pedagógico. Los proyectos integran nuevas posibilidades para la educabilidad y enseñabilidad en diálogo interdisciplinar con otros saberes, usando herramientas tangibles e intangibles como las TIC, la cultura, la ciencia y la tecnología en los espacios académicos.

El mundo de la vida ya no es una abstracción académica, es el mayor recurso con que cuenta el docente para entender los modos de sentir, pensar y actuar de una comunidad; es el lugar donde la práctica pedagógica contribuye a la construcción de identidades personales y colectivas para el desarrollo humano sustentable, en últimas, es aula abierta.

REFERENCIAS

- Austín, T. (1999), *Fundamentos socioculturales de la educación*, Temuco, Pillán.
- ____ (2000), “Para comprender el concepto de cultura”, en *Revista UNAP 1*, Educación y Desarrollo [en línea], disponible en: http://www.geocities.com/tomaustin_cl/ant/cultura.htm, recuperado: 22 de junio de 2008.
- Baquero Másmela, P. (2006), “Práctica pedagógica, investigación y formación de educadores”, en *Actualidades Pedagógicas*, núm. 49, enero-junio de 2006, pp. 9-23.
- Barthes, R. (1971), *Elementos de semiología*, Madrid, Alberto Corazón.
- ____ (1991), *El imperio de los signos*, Madrid, Mondadori.
- ____ (2001), *La torre Eiffel. Textos sobre la imagen*, Barcelona, Paidós-Comunicación.
- Bernstein, R. (1991), *Habermas y la modernidad*, Madrid, Cátedra.
- Blanco, C. & Wiesner, S. (2005), “Análisis de las políticas sobre la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a la educación”, en *Hacia una cultura informática: educación, sujeto y comunicación*. Memorias del seminario permanente de informática educativa “Hacia una cultura informática”, Bogotá, Serie Estudios y Avances.
- Bloch, E. (1949), *El pensamiento de Hegel*, México, FCE.
- Castells, M. (2000), “The rise of network society”, en *The information age: Economy, society and culture*, Oxford: Malden, M. A.
- Charaudeau, P. (2002), “De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas”, en *Revista ALED*, vol. 1, núm. 1, pp. 23-47.
- Del Río, P. (2006), “Conciencia y alfabetización. Hacia una enseñanza de los útiles de la cultura”, en Lomas, C. (comp.), *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se)*, Bogotá, Magisterio.
- Eco, U. (1995), *Tratado de semiótica general*, Barcelona, Lumen.
- ____ (2001), *Apocalípticos e integrados frente a la cultura de masas*, Barcelona, Lumen.
- Enfoque formativo lasallista (EFL), (2008), Bogotá, Ediciones Unisalle.
- Foucault, M. (1984), “Un curso inédito”, L. A. Palau & J. A. Naranjo (trad.), en *Magazine Littérature*, núm. 207, mayo de 1984, pp. 7-12.
- ____ (1996), *Tecnologías del yo*, Barcelona, Paidós.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987), *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Barcelona, Paidós, MEC.
- García Jiménez, J. (2001), *Narrativa audiovisual*, Madrid, Cátedra.
- García-Dussán, É. (2007), “Panorama de los estudios sobre el texto urbano”, en *Actualidades Pedagógicas*, núm. 50, julio-diciembre de 2007, pp. 63-80.
- Gee, J. P. (2005), *La ideología en los discursos*, Madrid, Morata.
- Geertz, C. L. (1987), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- Gibbons, M. (2000), *La nueva producción del conocimiento*, Barcelona, Pomares.
- Gómez Arcos, J. (2005), “Posibilidades educativas de la performance en la enseñanza secundaria”, en *Arte, Individuo y Sociedad*, núm. 7, pp. 23-37.
- Hiernaux, D. (2006), “Los centros históricos: ¿espacios posmodernos?”, en Lindón, A. et ál., *Lugares e imaginarios en la metrópolis*, Barcelona, Anthropos.
- Jiménez, J. R. (2006), *Principios de la teoría crítica*, (taller 2007), mimeografiado.
- Kant, E. (1994), “Respuesta a la pregunta: ¿qué es la Ilustración?”, en *Filosofía de la historia*, Bogotá, FCE.
- Klinkenberg, J.-M. (2006), *Manual de semiótica general*, Bogotá, UJTL.
- Larrosa, J. (ed.), (1995), *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta.
- Martín-Barbero, J. (2003), “Figuras del desencanto”, *Revista Número*, núm. 36, enero-marzo, pp. 37-42.
- Montoya, J. (comp.), (2000), *La escritura del cuerpo/el cuerpo de la escritura*, Medellín, Universidad Nacional de Colombia.
- Nueva Constitución Política de Colombia proclamada el 4 de julio de 1991 (2006), Bogotá, Editorial Unión.
- Pécault, D. (2003), *Violencia y política en Colombia. Elementos de reflexión*, Medellín, Hombre Nuevo.
- Proyecto Educativo del Programa de Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés (PEP) (2007), mimeografiado.
- Pérez Tornero, J. (2000), “Las escuelas y la enseñanza en la sociedad de la información”, en Pérez Tornero, J. M. (comp.), *Comunicación y educación en la sociedad de la información*, Barcelona, Paidós.
- Revista de la Universidad de La Salle* (2007, enero-junio), “El canon de los cien libros”, núm. 43, p. 142.

- Roa Trujillo, S. (2006), "Las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje", en *Revista Internacional Magisterio*, núm. 20, abril-mayo de 2006, pp. 55-60.
- Silva, A. (2003), "El pensamiento visual en las sociedades de la comunicación", en *Revista La Tadeo*, núm. 63.
- _____ (2004, 13 de junio), "Derrumbar imágenes", en *El Tiempo*, Bogotá, pp. 56-60.
- _____ (2006), "Centros imaginados en América Latina", en Lindón, A. et ál., *Lugares e imaginarios en la metrópolis*, Barcelona, Anthropos.
- _____ (2007, 11 de agosto), "Ciudad pública, ciudad global", en *El tiempo*, Bogotá, pp. 3 y 4.
- Soler Castillo, S. (2006), "El racismo discursivo de élite en los textos escolares de ciencias sociales en Colombia", en *Revista de Investigación*, vol. 6, núm. 2, diciembre de 2006, pp. 265-260.
- Vásquez Rodríguez, F. (2002), *La cultura como texto: lectura, semiótica y educación*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
- Wu Ming (1&2) "Mitología, épica y creación *pop* en tiempos de la red", en *Revista Archipiélago*, 2007, pp. 95-107.