

Acerca de alfabetizaciones múltiples: recorridos para pensar y explorar la formación de profesores en comunicación.

Autores

Fabiana Castagno. Correo electrónico: fabianacastagno@hotmail.com Facultad de Ciencias de la Comunicación. Universidad Nacional de Córdoba.

Diego A. Moreiras. Correo electrónico: diegoamoreiras@gmail.com Facultad de Ciencias de la Comunicación. Universidad Nacional de Córdoba.

Germán Pinque. Correo electrónico: gpinque@gmail.com Facultad de Ciencias de la Comunicación. Universidad Nacional de Córdoba.

Resumen

El presente artículo tiene como finalidad analizar algunas prácticas de lectura y escritura promovidas en el marco de una propuesta de enseñanza desarrollada por el equipo docente de Didáctica de la Comunicación 1 del Profesorado Universitario en Comunicación Social de la Facultad de Ciencias de la Comunicación (FCC) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Se contextualizan primero dichos fenómenos en los procesos de formación para luego abordar algunos conceptos en torno a la noción de lectura y de escritura y los procesos de transformación vinculados a las TIC. Se describen algunas actividades requeridas a los cursantes que buscan articular la lectura y escritura académica con la lectura y escritura de otras piezas como son las audiovisuales. En esta línea de exposición se pretende revisar a la vez que ampliar acerca de la noción de lectura y escritura académica en función de las particularidades que estas adquieren en el campo de la comunicación. Dicha experiencia involucra además una aproximación desde otro lugar por parte de los cursantes para leer y escribir piezas de enseñanza: aquel que implica posicionarse como autores/ escritores de piezas para ser leídas y/o escritas desde el lugar de futuros profesores.

La lectura y la escritura en los procesos de formación

Es innegable el reconocimiento que se ha otorgado durante las últimas décadas a la lectura y la escritura en los procesos de formación. La importancia de su función social, cultural y epistémica ha sido abordada por diferentes estudios e investigaciones y ha generado un corpus de conocimiento específico acerca de estos fenómenos. Numerosos estudios a nivel internacional, regional y nacional dan cuenta de ello (Arnoux, 2009; Carlino, 2005; Navarro, 2014; Navarro, 2016; por citar algunos de nuestro país). Ese reconocimiento también se ha visto reflejado en su inclusión en la agenda de las políticas educativas tanto para los niveles obligatorios del sistema educativo como para el nivel superior -en general- y el sistema formador -en particular-.¹

Nuestra universidad ha dado cuenta también de su participación en este campo de discusiones durante este período a través de la producción de investigaciones como así

¹ Un ejemplo es el Programa Nacional de Formación Docente Situada surgido de un acuerdo del Consejo Federal aprobado por Resolución 201/13 que reconoce la importancia de abordar las prácticas de lectura y escritura como prioritarias en las propuestas de enseñanza de la formación de docentes en servicio. Esta propuesta se desarrolla con ciertas particularidades en cada jurisdicción del país t en el caso de la Provincia de Córdoba, han sido trabajadas en el marco de dicho Programa - actualmente en ejecución en todos los niveles obligatorios y durante los últimos años- y han producido documentos sobre el asunto.

también de diferentes programas y proyectos desarrollados tanto desde el área central como en sus distintas unidades académicas (Ávila, Castagno y Orellana, 2015; Castagno, Orellana, Ávila y Pinque, 2016). También se vio materializada en la producción de publicaciones y en la organización de eventos académicos científicos de distinto tipo.²

En ese marco de debates y producciones se ubica el presente escrito con el propósito de compartir un conjunto de reflexiones y experiencias desarrolladas por el equipo de cátedra a cargo de Didáctica de la Comunicación I, espacio curricular que forma parte del Profesorado Universitario en Comunicación Social, de la Facultad de Comunicación Social de la UNC. Se instalan así algunas preguntas que buscamos responder en este escrito: ¿cómo ingresa la lectura y la escritura en la formación de futuros profesores de comunicación en el marco de contextos sociales y culturales marcados por la complejidad de sentido y entornos semióticos multimodales atravesados por las TIC? ¿Qué particularidades adquiere? ¿Qué vínculos tendría con la lectura y la escritura, en este caso, como enseñantes? ¿Cuáles serían las especificidades de esas prácticas en un doble contexto de inscripción: por un lado, en el campo de la comunicación y, por otro, en el de la enseñanza de la comunicación³?

Estos planteos han sido abordados desde otros lugares y búsquedas que nos llevaron a hipotetizar acerca del papel de tres conceptos para abordar el asunto. Se trata de las nociones de géneros, lenguajes y traducciones, desarrolladas en otros trabajos (por ejemplo, Castagno, Pinque y Moreiras, 2015).

En esta línea de análisis, se presentan ahora conceptos y aportes en torno a la idea de alfabetizaciones múltiples o multimodales porque entendemos que contribuyen a ensayar algunas respuestas. Luego, se describen prácticas de lectura y escritura y producciones audiovisuales requeridas durante el cursado, para, finalmente, introducir algunas reflexiones en torno a la experiencia y el alcance de aquello que puede ser considerado una "escritura académica", al menos en el sentido de una práctica de producción de discurso (multimodal) desarrollada en el ámbito de la universidad, sobre la cual hay que conocer algunas reglas genéricas y que se piensa como un eje de lo que debe aprender quien se forma en comunicación como profesor.

Acerca de las alfabetizaciones múltiples o el desafío de leer y escribir en los entornos semióticos actuales

Los estudios sobre las alfabetizaciones multimodales (Kress, 2005; Kress & Bezemer, 2009; Cope & Kalantzis, 2010) han llamado la atención sobre los diversos recursos semióticos y mediaciones tecnológicas involucradas en la lectura y escritura de textos.

2 Entre las recientes publicaciones podemos mencionar particularmente una por comprometer un trabajo colaborativo de nuestra universidad junto a otras del país y del extranjero. Se trata de la primera traducción al español de *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia* (Bazerman et.al, 2016), obra de consulta obligada en el campo de especialidad que se encuentra disponible con acceso libre y gratuito bajo licencia *Creative commons* en <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>. Entre los eventos académicos científicos también recientes y de envergadura por su alcance internacional, podemos citar las Jornadas Internacionales *Lecturas y escrituras en la Educación Superior. Hacia la construcción de redes para la inclusión y calidad educativa*. También, el *Congreso Cátedra Unesco* con sede en la UNC durante 2013 del cual derivó una extensa publicación también alojada en el repositorio de la institución.

3 Este doble contexto es el Profesorado en Comunicación Social (UNC), que se dicta como un ciclo complementario curricular y al cual se accede una vez cursado y aprobado un trayecto formativo disciplinar de Tecnicatura y/o Licenciatura.

Asimismo, han impulsado una reconceptualización de la lectura y la escritura como prácticas sociales y la exploración de sus dimensiones culturales, espaciales, temporales, etc. A menudo, estas investigaciones integran perspectivas metodológicas etnográficas y enfoques semióticos que atienden a las significaciones y usos de los textos y lenguajes en contextos específicos y a sus relaciones y articulaciones con otros modos de representación han advertido sobre la complejidad y heterogeneidad de la lectura y escritura (Haquin, 2011).

Desde estas perspectivas, conocer y enseñar las prácticas de leer y escribir incluye también, como sugiere Gee, “reconocer diversas formas características de actuar, interactuar, valorar, sentir, conocer y utilizar diversos objetos y tecnologías que constituyen” esas prácticas (2004, p. 19); o, como sugiere Habermas, sabernos servir de modos y recursos semióticos específicos para entendernos “con alguien acerca de algo” (1990, p. 84).

Claramente, los artefactos y las tecnologías de la información y la comunicación están cada vez más presentes en la vida cotidiana y en las instituciones educativas y han abierto nuevos mundos para las prácticas de lectura y escritura académicas como profesionales: son herramientas que participan y transforman los procesos de producción, recepción o circulación de textos como su misma composición semiótica o sus relaciones intertextuales. Las tecnologías, podría decirse metafóricamente, han configurado nuevos sitios y situaciones de escritura y lectura y facilitado la “entrada” de textos multimodales en las aulas y las propuestas de enseñanza con diversas intencionalidades.

Aún así, una pedagogía del “diseño y la multimodalidad”, como proponen Cope y Kalantzis (2010), debe centrarse menos en las especificidades de los sistemas de significado que en el rol central de los estudiantes, su protagonismo y acción en los procesos de creación de significados como, así también, en el potencial de aprendizaje propio de estos procesos y las maneras en que se vinculan, construyen y constituyen expresiones de subjetividad. Asimismo, una pedagogía de la multimodalidad, según los autores, es una práctica pedagógica experimental que propicia la transformación semiótica y el diseño de significados más que su reproducción, que se sirve de diversos modos de representación y los despliega y pone en juego como distintas maneras de conocer, aprehender y actuar en el mundo.

En este sentido, y en el marco de Didáctica de la Comunicación I, la multimodalidad y estos enfoques en relación a la lectura y la escritura se vuelven nodales y han dado forma a propuestas didácticas específicas. La multimodalidad capta el papel que las tecnologías electrónicas tienen en la comunicación y la representación de significados y llama la atención sobre las maneras en que se articulan y ponen en juego distintos modos y recursos semióticos. Por su parte, los enfoques de la lectura y escritura como práctica, llevan a considerar las actividades situadas y conectadas entre sí en el marco de “sistemas de actividad” determinados, así como los géneros y sistema de géneros (multimodales, en nuestro caso) que los mediatizan y organizan.

Una propuesta multimodal en su materialidad y en sus objetivos

El caso particular que nos proponemos analizar es el de una actividad obligatoria para la aprobación del taller de Didáctica de la Comunicación I del Profesorado en Comunicación Social (UNC). Interesa compartirla por las condiciones que intentamos promover con respecto a la lectura y la escritura en quienes cursan el espacio curricular.

Hay una clara intencionalidad de abordarlas desde la exploración, la revisión con otros como así también desde el pasaje que significa leer piezas de enseñanza para escribirlas en clave de futuros profesores en comunicación por las complejidades en las que se resuelve: el campo disciplinar, el campo de enseñanza y el contexto de formación para el cual sean pensadas (Moreiras, Pinque, 2015).

Durante el ciclo lectivo 2016, se solicitó a los estudiantes para el examen final desarrollar un cortometraje de hasta cuatro minutos de duración en el que pudieran dar cuenta de alguno de los contenidos curriculares trabajados durante el cursado y que, a su vez, pudiera ser un potencial recurso didáctico para este mismo espacio curricular al año siguiente. De esta manera, les propusimos producir un discurso multimodal (audiovisual), que respondiera a múltiples objetivos a la vez: que permitiera recuperar algunos de los contenidos disciplinares objeto de enseñanza en una Didáctica de la Comunicación; que fuera en sí mismo un trabajo sobre los contenidos desarrollados durante el semestre, y en este sentido, un ejercicio de “traducción” de esos contenidos a otros lenguajes y géneros (Castagno, Pinque, Moreiras, 2015); que pudiera ser utilizado como recursos didáctico en el trabajo con cohortes venideras en el mismo espacio curricular en el cual estaba siendo solicitado; y finalmente, una pieza sobre la cual los estudiantes, en situación de examen, pudieran reflexionar. En relación a este último ítem, se les pidió además un escrito breve en el que pudieran presentar aquellos elementos conceptuales y de proceso que consideraran importantes para complementar/sostener las decisiones de esa producción.

Más allá de que los resultados fueron altamente satisfactorios, así como sorprendentes en muchos de los casos de las producciones presentadas, entendemos que nos permitieron generar un “salto cualitativo” en los requerimientos de la Cátedra.

En primer lugar, porque nos ha permitido instalar entre los cursantes la idea de que una producción audiovisual, para los comunicadores, puede ser no sólo una tarea profesional de aquellos dedicados a la realización televisiva o cinematográfica, sino una pieza a ser construida específicamente para una propuesta didáctica de un profesional de la docencia. En segundo lugar, que esta producción didáctica está sujeta a reglas genéricas propias de la docencia tanto como de la comunicación y que en ese cruce los comunicadores docentes podemos reclamar cierta especificidad. Por lo tanto, como señalamos en clase en más de una oportunidad, no se trata de producir discursos audiovisuales de alta calidad, que puedan competir con los del universo audiovisual profesional, sino que nos permitan, en las escuelas en las que nos desempeñamos como docentes, generar propuestas que permitan a nuestros estudiantes ejercitarse para “contar algo bien”, sin tener que tornarse profesionales en ello. En esto, podemos recuperar uno de los materiales de lectura que ofrecemos durante el cursado. Nos referimos a un fragmento de una conversación entre Inés Dussel y Beatriz Sarlo:

Pero la idea de que un viaje se registre en imágenes, o que un cumpleaños o un casamiento o un nacimiento se registre en imágenes, así como antes se contaba eso en cartas y en tarjetas postales, es una idea que es central. Y no se trata de estar en contra ni a favor: esto es así. Hoy hay cámaras de video que son cada vez más sencillas, hacen todo solas, y son de un costo relativamente bajo. Es decir, así como la escuela enseña a escribir, es probable que tenga que enseñar a hacer un video o a registrar lo que nos pasa con una cámara, como en una época se enseñaba a dibujar. Cómo se cuenta *bien* el nacimiento de mi hermanito en imágenes, cómo se cuenta *bien* el cumpleaños de mi tía en imágenes. Y "contar bien" quiere decir que otro pueda entenderlo, porque cuando la escuela pedía que

alguien aprendiera a redactar una carta, no estaba pensando que esa persona tenía que escribir cartas como Mme. de Sevigné. (Sarlo y Dussel, 2012)

Estas ideas de Sarlo, que valen tanto para justificar la existencia de la Orientación en Comunicación Social en las escuelas secundarias en sí misma, como las producciones con medios de comunicación y tecnologías en las escuelas de cualquier Orientación, nos permite repositionar en una Didáctica de la Comunicación tanto los conceptos de género (discursivo) como los de pertinencia en *producción* y en *reconocimiento* (Verón, 1987). En tercer lugar, estas producciones invitan a sus realizadores a poner en acción aspectos teóricos y de análisis de su formación de base como profesionales de la comunicación para evaluarlas, comentarlas y realizar sugerencias, tanto a las propias como a las ajenas⁴. Los recorridos académicos y profesionales de nuestros estudiantes se ven potenciados por estos ejercicios.

Ya que la producción con cada modo semiótico es particular, la invitación del equipo de cátedra ha sido y es a que los estudiantes puedan explorar estos diversos modos, especialmente y durante el ciclo lectivo 2016, el modo semiótico audiovisual. De esta manera, la invitación es doble: pensar la producción audiovisual desde el rol profesional de un comunicador social (incluso aquellos que no somos especialistas ni en realización televisiva ni cinematográfica), en un reconocimiento explícito de ciertas competencias profesionales y considerando que, en las escuelas, estas tareas recaen en muchas ocasiones en nosotros; por otro lado, la invitación a los estudiantes del Profesorado a que puedan situarse en el rol de productores de recursos didácticos para la enseñanza, en diferentes modos semióticos.

Ese doble aspecto aludido implica un trabajo explícito en torno a un complejo proceso de pasajes: de ser lectores de piezas de enseñanza desde la posición de alumnos en un campo de formación (el Programa del espacio Didáctica de la Comunicación, por ejemplo), a colocarse en el lugar de escritores de las mismas en un campo profesional, el de la docencia (cuestión que es retomada en el Profesorado luego en otros espacios curriculares)⁵. Además, como hemos señalado, la tarea plantea atender a un destinatario potencial “real”: futuros cursantes de la misma cátedra.

Si reconocemos como área de vacancia la de formación de profesionales capaces de producción de recursos didácticos, atendiendo a la vez a la especificidad de cada uno de los modos semióticos involucrados en esas producciones, así como a los conocimientos y aprendizajes que esos recursos desean promover, entonces los comunicadores docentes pueden encontrar allí un importante espacio de ejercicio profesional (docente). No se trata de desconocer los diálogos interdisciplinarios que es necesario entablar y estrechar

4 Entre las actividades que proponemos-desde 2014 con ajustes y reformulaciones- los estudiantes participan de unas Jornadas de Intercambio durante los dos primeros turnos de examen: esto supone que cada grupo de trabajo presenta sus producciones a sus compañeros y debe dar cuenta de lo realizado tanto frente a los docentes de la Cátedra como frente a sus compañeros de cursado a partir de tres interrogantes que organizan a los ejes temáticos del Programa: 1) ¿La comunicación en clave de currículo? Acerca de traducciones, transformaciones y/o recreaciones en propuestas y prácticas en instituciones educativa, 2) Propuestas y prácticas de enseñanza: alfabetización y/o alfabetizaciones en la multiplicación de lenguajes y 3) Cultura mediática, cultura digital e instituciones educativas: ¿géneros híbridos para los (nuevos) estudiantes? Esta instancia es abierta y pueden participar en ella, además de los estudiantes inscriptos para el examen, todos aquellos que deseen disfrutar del trabajo de sus pares/colegas.

5 Estas ideas fueron compartidas por el equipo de cátedra con colegas de otras universidades en la Reunión de PROUNCO realizada en el marco del Congreso XVII Red Com desarrollado en Córdoba durante agosto de 2015.

con otros profesionales, sino, en todo caso, construir un espacio de trabajo transdisciplinar, reconociendo cierta especificidad en el desarrollo de estas prácticas.

Reflexiones finales

Por todo lo trabajado hasta aquí, esta propuesta a la que hacemos referencia permite repensar la lectura y la escritura, habitualmente conceptualizados como procesos psicolingüísticos, privados, monomodales, para verlas también como procesos socioculturales, multimodales, mediatizados, series de acciones sociales situadas, encadenadas y desarrolladas en contextos determinados que le fijan sus propósitos y condiciones.

Pero además, en el caso de los profesores en Comunicación, se torna una práctica sobre la que se puede reflexionar para acompañar procesos de “contar bien”, como decíamos junto con Sarlo y Dussel, es decir, procesos de producción audiovisual en escuelas secundarias que respondan a criterios de circulación. Creemos incluso que este tipo de prácticas permiten también, eventualmente, un ejercicio en la construcción de criterios para acompañar procesos de lectura crítica de discursos audiovisuales y ya no solo de producción...

Una didáctica de la comunicación, desde nuestra perspectiva y de acuerdo a lo que hemos mencionado, podría contar entre sus objetivos principales por lo tanto: crear situaciones y experiencias que permitan a los estudiantes participar de procesos de creación y recreación de sentidos, generar explícitamente propuestas didácticas que contemplen a la vez recursos multimodales (en recepción/ reconocimiento pero también en producción), así como reconocer las actividades situadas y los géneros que se ponen en juego en cada propuesta didáctica, desde **su dimensión comunicacional**. Los planteos efectuados representan algunas respuestas posibles en torno a las preguntas formuladas al comienzo en torno a escrituras y lecturas que creemos contribuyen a pensar las complejidades y articulaciones entre comunicación, multimodalidad y enseñanza.

Bibliografía

Arnoux, E. (dir.) (2009). *Pasajes. Escuela media/ enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Biblos.

Ávila, X., Castagno, F. y Orellana M. (2015). Ponencia “El lugar de la lectura y la escritura en la formación de comunicadores sociales: notas para un replanteo curricular” XVII Congreso REDCOM La institucionalización de los debates, estudios e incidencia social del campo de la comunicación. 25 y 26 de agosto de 2015.

Bazerman, C.; Little, J., Bethel L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis J. (2016). Navarro F. (Ed.) *Escribir a través del curriculum. Una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Castagno, Orellana, Ávila y Pinque, G.(2016). La escritura como experiencia de transformación. Bazerman, C.et.al (2016). Navarro F. (Ed.) *Escribir a través del curriculum. Una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba

Castagno, F., Pinque, G. y Moreiras, D. (2015) “Sobre géneros, lenguajes y traducciones. ¿Hacia una didáctica de la comunicación?”. Revista *El Cactus*. Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba. Recuperado en agosto de 2016 de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cactus/article/view/13134/13329>

Gee, J. P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Archidona: Aljibe.

Habermas, J. (1990). *Pensamiento postmetafísico*. México: Taurus Humanidades.

Haquin, D. M. (2011). La perspectiva multimodal sobre la comunicación: desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Diálogos educativos*, (22), 3-14.

Kress, G. (2005). *El Alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada: Consorcio Fernando de los Ríos.

Kress, G. & Bezemer, J. (2009). Escribir en un mundo de representación multimodal. En: Kalman, J. & Street, B. (Eds.) *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. México: Siglo XXI. p. 64-83.

Navarro, F. (2014). “Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura”. En Navarro, F. (coord.) (2014) *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires.

Navarro, F (2016). “El movimiento Escribir a través del Curriculum y la investigación y la enseñanza en Latinoamérica”. En Bazerman, C. et. al. *Escribir a través del Curriculum. Una guía de referencia* Córdoba.: Universidad Nacional de Córdoba.

Pinque, G. y Moreiras, D. (2015). “Acerca de lenguajes, géneros y traducciones. ¿Hacia una didáctica de la comunicación?”. Ponencia. VIII Seminario Regional (Cono Sur) ALAIC. 27 y 28 de agosto. Escuela de Ciencias de la Información, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.

Sarlo, B y Dussel, I. (2012). “Clase 1. Cultura, medios, imágenes y escuela. Conversación entre Beatriz Sarlo e Inés Dussel”, en Diploma de Educación, imágenes y Medios. FLACSO. Buenos Aires. [en línea].

Verón, E. (1987). *La semiosis social. Fragmentos de la teoría de la discursividad*. Gedisa.