



Fernando Hernández*

Educar a través de las artes desde los alfabetismos múltiples: una experiencia en formación docente

Resumen

Educar a través de las artes desde los alfabetismos múltiples: una experiencia en formación docente

En este artículo se vincula la perspectiva de los alfabetismos múltiples con la necesidad de repensar el sentido y la fundación de la educación de las artes y la cultura visual. Además de señalar algunos conceptos y estrategias relacionados, esta aproximación educativa presenta una experiencia de formación con un grupo de coordinadores pedagógicos de escuelas primarias de Barcelona, a partir de la cual se reflexiona sobre cómo plantear un proceso de formación a partir de la indagación desde la práctica.

Abstract

Art Education from a multiple-literacy perspective: an experience on Teacher Education

This article connects the perspective of multiple literacy with the necessity of rethinking the sense and the fundamentals of Art and Visual Culture Education. Besides pointing out some related concepts and strategies, this educative approach presents the experience of formation of a group of pedagogical coordinators at primary schools in Barcelona. This experience leads to a reflection on how to set up a formation process based on practical analysis.

Résumé

Instruire à travers les arts depuis des alphabétisations multiples: Une expérience en formation pédagogique

Dans cet article la perspective des alphabétisations multiples est liée au besoin de repenser le sens et la fondation de l'Éducation des Arts et la culture visuelle. Autre que montrer quelques concepts et stratégies mis en rapport, cette approche pédagogique est présentée comme une expérience de formation avec un groupe de coordinateurs pédagogiques d'écoles primaires de Barcelone à partir de laquelle on réfléchit à la manière de poser un processus de recherche depuis la pratique.

Palabras clave

*Alfabetismos múltiples, formación de maestros, educación en artes
Multiple literacy, teacher education, art education
Alphabétisations multiples, formation des enseignants, éducation en arts*

* Doctor en Psicología, docente en la Facultad de Bellas Artes, Universidad de Barcelona.
E-mail: fdohernandez@ub.edu

Algo más que una estrategia de visibilidad

Being literate involves much more than simply knowing how to operate the language system. The cultural and critical facets of knowledge integral to being literate are considerable

Lankshear y Knobel (2003: 12)

En mi aproximación a la educación de las artes y la cultura visual (Hernández, 2007) fundamento el giro que planteo en tres ejes. El primero tiene que ver con el cuestionamiento que los estudios de cultura visual (y las derivas posestructuralistas con las que se vincula) han realizado a las maneras de acercarse a las representaciones visuales (tanto desde la posición de visualizadores como de hacedores) que se han centrado en propuestas de “lectura” y producción desde la premisa de que las imágenes hablan por sí mismas (Sánchez, 2007).

El segundo eje está relacionado con la corriente que sostiene la necesidad de construir otra narrativa para la escuela, basada en una visión integrada del currículo, en la actividad del docente como facilitadora de experiencias de aprendizaje, en el papel de los aprendices como constructores de sentido a partir de la indagación sobre problemáticas emergentes y vinculadas a la construcción de saberes, y en la implicación en la tarea de aprender de agentes que se encuentran más allá de las paredes de la escuela (Hernández, 2008).

El tercero se vincula a la perspectiva de los alfabetismos múltiples (*multiple literacies*) (New London Group, 1996; Lankshear y Knobel, 2003) y cuyo punto de partida es reconocer que “debido a que la comunicación se conduce en la actualidad a través de nuevos textos y medios, [...] ‘la alfabetización’ tiene lugar ahora a través de medios visuales, auditivos y gestuales”, lo que “hace necesario un giro en lo que se considera y en cómo se enseña la ‘alfabetización’”; y que ha de suponer “iniciar cambios radicales en las maneras de aprender y enseñar” (Matthews, 2005: 209-210).

Como el objetivo de este artículo es presentar y analizar un ejemplo de cómo la perspectiva de los alfabetismos múltiples

se puede vincular a la formación del profesorado, voy a mostrar, con algo más de detalle, el fundamento y los nexos con la educación de las artes y la cultura visual de esta perspectiva, especialmente en su variante crítica (Patel y Bean, 2007). Lo que pretendo no es tomar el empeño que pone este enfoque en el alfabetismo visual y de los media para reivindicar un nuevo espacio para la educación de las artes, ni reclamar la importancia de la “inteligencia simultánea” (que se proyecta en las imágenes visuales) frente al predominio de la “inteligencia consecutiva” (que se refleja sobre todo en los textos escritos) (Simone, 2001). Con ello trato de rescatar algunas de sus posiciones y nociones, para dotar, de un sentido y una finalidad alternativa, a la educación de las artes. Un sentido que, parafraseando a Paulo Freire, tendría como objetivo no descifrar el mundo, sino interpretarlo, para cambiarlo.

Los alfabetismos múltiples: de descifrar a comprender de manera contextualizada y crítica

Bajo el paraguas de nuevos alfabetismos (*new literacies*) (Lankshear y Knobel, 2003; Kress, 2008) o alfabetismos múltiples (*multiliteracies*) (New London Group, 1996; Cope y Kalantzis, 2000), es posible identificar, entre unos y otros, perspectivas teóricas y metodológicas que difieren en los énfasis, pero que coinciden en la importancia de leer el mundo de manera cultural y que destacan como factor determinante el impacto de la nueva economía y las condiciones culturales en la “alfabetización”.

En este punto se hace necesario señalar que el término “alfabetismo” se utiliza como marca que difiere de las nociones de “analfabetismo” y de “alfabetización” y como traducción (provisional) del término inglés *literacy*. Naviero (2004) señala que así aparece también traducido por Tomaz Tadeu da Silva y otros autores brasileños. Si bien en Brasil también

se puede encontrar como alternativa al término *letramento*, no considero que sea un sinónimo que resuma la complejidad y la amplitud de la noción de *literacy*, sobre todo si aparece asociada, como es nuestro caso, al movimiento que emerge a partir de las propuestas del New London Group (1996) en torno a las *new literacies* o *multipleliteracies*, que para la cuestión que aquí nos ocupa nos lleva a traducirlas por “nuevos alfabetismos” y “alfabetismos múltiples”.

¿Por qué introducir los alfabetismos múltiples en la escuela y, en nuestro caso, en relación con la educación de las artes y la cultura visual? La pregunta no se responde sólo desde la pedagogía o de las diferentes disciplinas, o pensando que hay que introducir nuevas competencias como reflejo de las preocupaciones de expertos y sus agendas para las políticas educativas o de investigación. Habría que mirar hacia el exterior de la escuela, pues como señala Kress, “no se puede pensar sobre alfabetismo de forma aislada, al margen de una amplia serie de factores sociales, tecnológicos y económicos” (2008: 1). Para ello es importante destacar algunos elementos clave de la genealogía de los alfabetismos múltiples.

Si tuviera que plantear algunos ejes en los cuales situar esta emergencia, habría que considerar, por un lado, el impacto que tuvo en los especialistas la revisión que el New London Group (1996) realizó sobre lo que significa la enseñanza y el aprendizaje de la lengua (la alfabetización) en una época de cambios económicos, sociales y tecnológicos; y, por otro, la relevancia que dieron al hecho de estar en un tiempo donde no sólo es importante aprender, como ya he indicado, a leer (descifrar) los textos, sino también a interpretar el mundo para actuar en él desde una concienciación que posibilite la emancipación.

Vinculado a esta primera aproximación surge la necesidad de ampliar la noción de *literacy* (alfabetismo o literacidad), en relación con los

cambios en las sociedades contemporáneas, en particular con la transformación que se produce al pasar de tener unos conocimientos e informaciones en soporte analógico, a presentarlos en soporte virtual. En este marco, la alfabetización se replantea, pues la identificación de códigos y elementos de lenguaje resulta no sólo inadecuada desde un punto de vista teórico, sino que resulta insuficiente para relacionarse con la complejidad que conllevan las actuales representaciones y tecnologías visuales, aurales (sonidos), performativas y escritas, sobre todo si lo que se pretende es que los aprendices comprendan la naturaleza contextual de los discursos, y las maneras de ser, hacer y actuar para determinados participantes en determinadas situaciones (Patel y Bean, 2007: 3).

De este modo, el campo de estudios de los alfabetismos múltiples nos brinda un punto de partida para iniciar algunos cambios radicales en la enseñanza y el aprendizaje, al tiempo que nos mantiene en guardia en nuestras opciones, exploraciones y los caminos que seguimos frente a las posturas que tratan de canonizar, bajo un nuevo nombre, las políticas que estaban vinculadas a una "educación alfabetizadora" (*linceracy education*) (Matthews, 2005), especialmente en aquellas políticas que reducen la problemática de la construcción de sentido a una cuestión de método.

Desde este punto de vista, la noción de *alfabetismos múltiples* hace referencia, en un sentido amplio, y tal y como lo sintetiza Matthews (2005: 209), al impacto de la nueva economía y las actuales condiciones culturales en las que las personas han de saber dar sentido al mundo, a ellos mismos y a los otros. En este marco, dado que la comunicación (o el ruido informativo) se mueve en nuevos textos y medios, y debido a que el "alfabetismo" tiene lugar, además de en medios escritos, a través de medios visuales, de audio, gestuales y multimedia, se hace necesario cambiar el

cómo pensar lo que quiere decir "alfabetismo" y las prácticas que lo promueven. Veamos cómo un ejemplo ilustra esta afirmación.

A los estudiantes del curso "Pedagogía del arte", con los que exploramos cómo las narrativas y los discursos en torno al arte y los artistas se naturalizan en nuestras formas de pensar y mirar la realidad y a nosotros mismos, les planteo que representen, en una o dos pantallas, su trayectoria en relación con las artes. Con ello busco no sólo que den cuenta de un proceso para aprender de él (influencias, estereotipos, etc.), sino que les provoco a activar su "inteligencia simultánea" y su capacidad de narración mediante imágenes. Los resultados son francamente efectivos, tanto por la actividad de reflexión que provocan, por ejemplo, al observar cómo reproducen muchos de los rasgos que conforman "el mito del artista romántico", como por las estrategias visuales que utilizan para narrar-se.

En una ocasión, para poder ejemplificar la afectividad del aprendizaje mediante los alfabetismos múltiples, le sugerí a una de las estudiantes si podía poner en palabras aquello que había contado en la pantalla (véase figura 1). Su respuesta inmediata fue:

- Es muy difícil.
- ¿Por qué no lo intentas? Le respondí.

A los pocos días vino a clase con el siguiente texto:

Las influencias son inevitables, desde muy pequeña veía a mi padre entre telas y pinceles durante sus ratos libres. Él es un magnífico empleado de banca que tiene una gran capacidad para el dibujo y la pintura, cosa que me ha ayuda a adquirirla yo; de manera indirecta, con su lenguaje y sus experiencias magistrales y más adelante con referencias y práctica. Siempre está ahí, cuando más lo necesito y cuando simplemente quiero hablar.

que aparece es “no cejéis”, que sigue repitiéndose en mi cerebro cada vez que un trabajo me supera.

Mi vida hasta los 19 años se ubica entre los parajes del Ampurdán, rodeada de campos, caminos y playas por descubrir; creo que es un estilo de vida muy agradable que me ha ayudado a formar a la persona que soy ahora: una “tía” relajada, que ha aprendido a observar y a apreciar lo que hay en su entorno. Pero también es una “tía” que necesita cambios en la vida, una experiencia en la gran ciudad, para investigar si eso que la gente dice “Se te da muy bien dibujar” o “¡Muy bien, muuy bien!” o “¿Seguro que lo has hecho tú?”, para certificar que lo que me motiva de verdad es el arte. En realidad, Barcelona me ha servido para crecer como persona, para ser más abierta y al tiempo más responsable como post-adolescente; he visitado lugares increíbles y me he perdido por sus calles, bares y pisos desconocidos, experiencias con gente de aquí y de allá, porque en el fondo siempre me pregunto si hay alguien que sea realmente de esta ciudad.

La gente que me conoce de verdad cree que tengo una visión diferente de la realidad, más pausada, con una cierta reflexión antes de actuar. Me paro a observar mi entorno mientras pienso en nada y en todo a la vez.

Cuando me pongo a trabajar en algún proyecto, me gusta hacerlo en un espacio cerrado, si puede ser en mi espacio habitual: donde tengo a mi disposición el material que previamente he guardado de forma desordenada; es una de mis grandes cualidades: encontrar lo que busco en un mar de caos. En este espacio guardo también algunos regalos de mi padre, libros de algunos feuvistas, expresionistas o impresionistas como Matisse, Derain, Renoir,

Monet, Van Gogh... obras que no me canso de observar en momentos perdidos, y que me han ayudado a sentir el placer estético en los momentos que lo he necesitado.

Durante mis casi 21 años he tenido la ocasión de viajar a París y a Florencia, dos ciudades que me han encandilado y me han motivado a seguir este supuesto “camino de artista” y a tirar para delante con ganas y curiosidad para descubrir una cosa que todavía no tengo muy clara.

No sé muy bien a qué nos referimos cuando decimos *artista*, la mayoría de los individuos nos ceñimos a un cierto tipo de vida relacionada con un mercado de consumo de las obras que el mismo produce. Pero a veces prefiero volar y creer que va más allá, que canalizando nuestra propia vida aprovechando los medios de reproducción que nos aportan las diferentes disciplinas artísticas, podremos llegar a crecer más allá del ámbito socio-económico.

Kress (2008) señala que, en estos dos relatos, en estas dos maneras de dar cuenta de una trayectoria de vida, se ponen en marcha dos modos de configurar el conocimiento. No se trata de señalar la primacía de uno u otro, aunque es evidente que hasta ahora tanto la escuela como la sociedad han favorecido el segundo, el logocéntrico; de lo que se trata es de no perder de vista que

[...] la pantalla es ahora, en mayor medida que la página, el lugar dominante de la representación y comunicación, en general, de modo que, incluso en la escritura, las cosas no se pueden quedar ahí. Como he dicho, lo fundamental es que la pantalla es el lugar de la imagen y la lógica de la imagen domina la organización semiótica de la pantalla (Kress, 2008: 88).

En este pliegue estaría el énfasis educativo: no se trata de recuperar las lógicas textuales que guiaron durante años las propuestas de alfabetización visual (Hernández, 2009). Lo que se pretende es comprender e investigar sobre las lógicas, a la vez diferenciadas y yuxtapuestas, de cómo con la escritura y las representaciones visuales se construyen relatos. Para ello se hace necesario ponerse en disposición para aprender de los autores que, desde las artes visuales, la crítica literaria, la semiótica, la historia cultural, los estudios de cultura visual, han planteado relaciones / diferencias entre lo textual (consecutivo) y lo visual (simultáneo).

Es por eso que he incorporado estas consideraciones en torno a los alfabetismos múltiples, porque sus planteamientos, al vincularlos a las perspectivas de interpretación y *performance* que asocio con la educación de las artes y la cultura visual (Hernández, 2007), pueden ayudar a docentes y estudiantes a interpretar, mediante la construcción de espacios de relación pedagógica, los nuevos y antiguos medios y los múltiples discursos en conflicto que a través de ellos circulan, además de servirles para afrontar los nuevos desafíos que comparten las nuevas prácticas y experiencias aurales, visuales, corporales y lectoras.

Lo que la perspectiva de la educación de las artes y la cultura visual toma de la perspectiva crítica de los alfabetismos es una serie de estrategias que posibilitan reconstruir y criticar múltiples formas de discurso, incluyendo obras artísticas, anuncios, películas, novelas, letras de canciones, además de textos convencionales, todo ello con la finalidad de ser más conscientes de cómo las representaciones visuales y textuales “están construidas y cómo ejercen influencia en nuestro pensamiento” (Patel y Bean, 2007: xiii) y en las maneras en las que vemos al mundo, a los otros y a nosotros mismos.

Llevar los alfabetismos múltiples a la escuela y a la educación de las artes y la cultura visual

Si se pretende trasladar esta toma de postura al terreno pedagógico, habría que conectar la noción de *design* planteada por Kress (2008), que podría definirse como un amplio metalenguaje que substituye al término “gramática” y que se centra en las condiciones de producción social e histórica de múltiples textos (lingüístico, visual, aural, gestual, espacial y multimodal), de manera que los alfabetismos múltiples permitan poner en relación:

- La propia experiencia de los estudiantes (práctica situada).
- La enseñanza de los metalenguajes (contenidos de la enseñanza).
- Investigar el contexto cultural de los *designs* (marco crítico).
- Aplicar los *designs* a nuevos contextos (transformar la práctica).

En la práctica, adoptar esta perspectiva significa que el profesorado y los estudiantes pueden organizar experiencias de aprendizaje que les permitan:

- Aprender a poner en relación medios de comunicaciones tradicionales y emergentes.
- Realizar valoraciones creativas y mostrarlas en diferentes formatos.
- Comunicarse utilizando lenguajes y formas de comprensión multiculturales.
- Tener un buen dominio de los diferentes alfabetismos (multimedia, aural, visual, escrito, performativo...) y aprender a pensar matemáticamente.

En un terreno práctico, esto significaría que a la hora de planificar las experiencias de aprendizaje, se hace necesario pensar en, al menos,

cuatro tipos de objetivos (Kalantzis et ál., 2005):

1. Experienciales (¿qué voy a aprender de mí mismo?).
2. Conceptuales (¿sobre qué vamos a pensar?).
3. Conectivos (¿qué relaciones vamos a explorar y establecer?).
4. Aplicados (¿qué vamos a hacer con todo esto?).

Esta posición nos coloca en la senda de las preguntas y en el camino de construir experiencias de aprendizaje que planteen interrogantes e inviten asumir desafíos mediante procesos de indagación, con la finalidad de esbozar posibles respuestas. Pero no como un camino donde todo está previsto y controlado de antemano. De esta manera, quizá, comencemos a poder cuestionar la narrativa dominante de la educación escolar, y los niños, las niñas y los jóvenes puedan encontrar que la escuela puede llegar a ser un lugar que les plantea retos, desde unas propuestas en las que ellos y ellas forman parte, y en la que pueden llegar a escribir retazos de su propia historia.

Formar profesores desde la perspectiva de los alfabetismos múltiples

Hasta aquí la teoría. El debe o el puede ser. Pero, ¿cómo llevarlo a la práctica del aula? ¿Cómo hacer que el profesorado se aproxime a esta perspectiva de manera performativa, poniendo en relación su experiencia (expectativas, miedos, preconcepciones) con una disposición nueva para aprender?

En España, la aprobación, en 2006, de la Ley Orgánica de la Educación (LOE) (España, Pre-

sidencia de la República, 2006) ha llevado aparejada la opción por una enseñanza mediante competencias. Pero cuando una reforma educativa establece, sin otros argumentos que la conveniencia o la autoridad, la necesidad de adoptar una terminología que sirva de guía para reorientar la práctica, lo prudente es no adoptar lo que se nos propone, como si de una cita a ciegas se tratara. Es necesario debatir lo que se plantea, rastrear sus fundamentos, conocer sus implicaciones y, especialmente, reflexionar sobre si lo que se propone afronta las necesidades de la educación escolar (Gimeno, 2008). Esto fue lo que hice una tarde en la que desde un Centro de Recursos para el Profesorado (CRP)¹ me invitaron a dar una conferencia sobre las competencias artísticas.

En mi intervención no sólo puse en cuestión el hecho de que el profesorado aceptara propuestas de cambio sin contextualizarlas y someterlas a una valoración crítica (¿De dónde vienen? ¿Quién las promueve? ¿A quienes favorecen y excluyen? Y sobre todo, ¿van a ofrecer respuestas a los problemas que hoy tiene la Escuela o va a generar nuevos problemas?), sino que aproveché para hacer un repaso de cómo se lleva a cabo la educación de las artes en las escuelas del país e invité a preguntarnos si realmente con ello se responde a las necesidades de aprender a dar sentido al mundo y a sí mismos de los niños, las niñas y los/as jóvenes que transitan, como escribe Birbili, por

[...] el mundo del siglo XXI que cambia con rapidez [...], por la expansión de la información, el crecimiento de la complejidad en los lugares de trabajo y la gran diversidad de estudiantes y problemas sociales (2005:313).

1 Son centros que dependen de la administración educativa de la región autonómica y son los encargados de gestionar y facilitar la formación del profesorado en el distrito urbano o la región que atienden. Cuentan con centro de documentación bibliográfica y audiovisual.

Después de la sesión tuvimos un intenso y animado debate en torno a la formación del profesorado (sus limitaciones y posibilidades), las exigencias de la práctica diaria y los desafíos y las provocaciones que había suscitado mi intervención. Fue un tiempo vivido con entusiasmo, en el que la mayoría permaneció en la sala, a pesar de que la tarde ya se iba encontrando con la noche.

Pasó el tiempo y un día recibí un correo electrónico de una colega que estaba realizando un seminario de formación con los coordinadores de algunas escuelas públicas de la misma zona en la que yo había tenido aquella rica experiencia de intercambio. Me preguntaba si podría acompañarlos en una de las sesiones. Me dijo que como algunos me conocían de la conferencia, le habían pedido que les hablara de los alfabetismos múltiples, pero con ejemplos de cómo se llevaba a cabo en algunas escuelas.

Acepté la demanda, pero me planteé que no tenía sentido contarles o mostrarles qué significaba la perspectiva crítica de los alfabetismos múltiples; pensé entonces que el grupo tenía que experimentar lo que significa esta manera de acercarse a la relación pedagógica. En mi memoria tenía presente una sesión de formación a la que había asistido en Canberra (Australia) con algunos colegas que promovían la perspectiva *learning by design*, a la que me he referido antes.

Llegó el día del encuentro. La jornada se presentó desapacible, pues llovía. Era la primera hora de la mañana. Fueron llegando a cuentagotas. Hacia las 9:30 estaban casi todos y decidimos comenzar. Teníamos dos horas por delante para recorrer un camino que no sabíamos dónde nos llevaría.

Han venido hoy con la idea de que les cuente qué son los alfabetismos múltiples y que les muestre ejemplos de cómo se llevan a la práctica de las escuelas. Pues bien, en lugar de colocarles en la posición de espectadores, les

sugiero que experimenten lo que esto significa.

Sus caras manifestaron la sorpresa que les suscitaba la propuesta. Sus cuerpos comenzaron a moverse en las sillas. Sus miradas se dirigían hacia la mesa que estaba a mi lado, en la que se encontraban unas cuantas fundas de cámaras de foto y de vídeo. No sabían como reaccionar. La propuesta les había sorprendido.

Pueden organizarse en cuatro grupos y comentar cuáles son las circunstancias que definen en la actualidad lo que se vive como urgente y prioritario en sus escuelas. Después, cada uno de los grupos ha de dar cuenta del contenido de su conversación utilizando una forma de alfabetismo.

La sorpresa iba en aumento. Algunos comenzaron a hacer preguntas sobre lo que tenían que hacer, sobre el contenido de lo que tenían que hablar. Fui respondiendo a cada uno de sus interrogantes, no de forma directa, como si fuera un oráculo que todo lo sabe, sino devolviendo sus preguntas al grupo, sugiriendo que se fueran respondiendo entre ellos.

Poco a poco se comenzaron a movilizar. Rompieron la distribución de las sillas, que miraba hacia el frente, hacia la pantalla, mientras que me desplazaba por la sala sugiriéndoles formas de agrupación y les animaba a ponerse a hablar entre ellos. Algunos me miraban con perplejidad. Habían venido a escuchar y se encontraban que debían convertirse en actores de su propio proceso. Otros sonreían de manera nerviosa. Algunos aceptaban resignados la propuesta.

Volví a recordarles la consigna, el tema del que tenían que hablar y ponerse de acuerdo. Luego distribuí las tareas.

Este grupo ha de dar cuenta del contenido de su conversación mediante una dramatización. Este otro ha de ir a

internet y preparar una presentación en Power Point que esté ilustrada con las imágenes que obtengan en Google. Este otro ha de filmar su proceso de manera que se den cuenta de sus conversaciones. Y este último ha de escribir el contenido de su conversación y leerlo ante los demás.

El tiempo comenzó a pasar deprisa. Mientras iba siguiendo cómo cada uno de los grupos se implicaba en la tarea, observaba cómo sus caras y sus cuerpos se iban poniendo en movimiento. Poco a poco iban dejando de ser los individuos pasivos del inicio de la mañana. El grupo frente al ordenador, discutía animadamente mientras que buscaba imágenes en Google. Los componentes del grupo que tenía que filmar, entraban y salían de la sala buscando localizaciones. El grupo que debía dramatizar su experiencia tomaba notas para articular el guión de lo que sería su presentación. Quienes iban a dar cuenta de forma narrada se agrupaban frente a otro computador para producir un apoyo a su presentación. El espacio se había desarticulado por completo. Las caras serias eran sonrientes. Los cuerpos y las voces ocupaban todos los rincones del aula en la que nos encontrábamos. Una animación inusitada embargaba al grupo y los responsables del centro de profesores intercambiaban conmigo miradas de sorprendida complicidad. Mientras tanto, yo iba tomando fotografías que servirían para ilustrar la síntesis del proceso vivido.

Faltaba sólo media hora. Teníamos que parar para dar cuenta del recorrido realizado. Preparamos una cámara que filmaría las presentaciones. Quienes habían preparado la dramatización representaron dos formas de dar clase: una basada en la conversación y otra en la ejercitación. La moraleja me sorprendió, pero no había tiempo de entrar en interpretaciones: "lo importante no es cómo lo hagas, sino el resultado que se obtiene". A mí me dieron

el papel del inspector que les notificaba el resultado de la evaluación de su actuación como docentes.

El grupo que había buscado las imágenes en internet nos brindó una narración sobre la necesidad y la dificultad del cambio en la escuela. Quienes habían preparado un relato en torno a su conversación nos hablaron de las dificultades de poner en relación las diferentes culturas de los docentes que se manifiestan en una escuela.

Por último, el grupo que había recogido con imágenes su proceso, ilustró las tensiones que se viven en un centro educativo.

Los cuatro grupos, utilizando formas de narrar diferenciadas, habían podido hablar de lo que les preocupaba, además de poder mirarse en los relatos, en las maneras de contar de los otros.

El tiempo de encuentro llegaba a su final. Les pregunté qué se llevaban de la sesión. Alguien señaló que había visto cómo se puede aprender desde la práctica. Otra persona comentó que había constatado que había sido posible dar de lo que sucede en las escuelas. Uno preguntó cómo se podía llevar esta forma de aprender a sus escuelas. Otro señaló las limitaciones que tienen los centros educativos para el cambio. Todos señalaron que había sido una forma diferente de aprender.

Cuando regresaba al Metro, ya había dejado de llover. Caminaba pensando en lo que había sucedido esta mañana, lo que habíamos compartido un grupo de educadores. Reflexioné cómo la formación mediante demostración o transmisión de conocimientos bancarios es, a veces, reflejo de nuestro narcisismo. Por eso nos cuesta escuchar y dejar hacer a los otros. Pensé en cómo los educadores habían experimentado no sólo una forma diferente de aprender, sino de dar cuenta de lo que aprenden y de los efectos que tiene en sus vidas (al menos durante el tiempo que compartimos).

Pensé también en cómo la escuela está centrada en la palabra; pero no como fuente de apasionada inspiración, sino como lugar para el encorsetamiento y la restricción normativa. Evoqué lo que nos había sucedido y lo puse en relación con los presupuestos que guían los alfabetismos múltiples que se proyectan en la educación de las artes y la cultura visual, con la finalidad de construir maneras de aprender que contribuyan a una nueva narrativa educativa, en la que:

- Se creen situaciones y propicien experiencias en las que se pueda aprender a establecer relaciones entre imágenes, objetos, artefactos relacionados con las experiencias culturales de la mirada, y ponerlos en relación con sus contextos de producción, distribución y recepción y también con las experiencias de los sujetos.
- Se investigue sobre los efectos de estas relaciones en las construcciones subjetivas de diferentes audiencias e instituciones productoras y divulgadoras de cultura visual.
- Todo ello con la finalidad de establecer procesos de comprensión que permitan detectar regularidades y diferencias, y develar las posiciones de poder que el conocimiento construido establece.
- Al tiempo que posibilite elaborar / crear narrativas visuales, por procesos y medios diversos, en las que se ponga en evidencia la capacidad de resistencia, autoría y acción de los aprendices.

Éste es el desafío que me ha movido (y me mueve) a contribuir desde la educación de las artes y la cultura visual a construir otra narrativa para la escuela (Hernández, 2008, 2009). Pero, sobre todo, siento que me involucra en el empeño de construir una escuela que transite del reproducir al comprender, del copiar al transferir, de la obsesión por el resultado a la reflexión sobre el recorrido, dando cuenta de todo ello mediante diferentes alfabetismos.

Desde esta narrativa considero que nuevos entornos y experiencias para aprender pueden ser pensados y creados si nos empeñamos en ello y no esperamos que vengan los dioses salvadores a decirnos lo que debemos pensar y hacer. Una escuela que, en suma, pueda ser un lugar donde todos y todas encuentren y proyecten su deseo de conocer y transformar la realidad.

Referencias bibliográficas

Birbili, Marie, 2005, "Constants and Contexts in Pupil Experience of Schooling in England, France and Denmark", *European Educational Research Journal*, vol. 4, núm. 3, pp. 313-320.

Cope, Bill y Mary Kalantzis, eds., 2000, *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*, Londres, Routledge.

España, Presidencia de la República, 2006, Leyes, Ley Orgánica de la Educación (LOE), *Federación de Enseñanza de CCOO*, [en línea], disponible en: http://www.fe.ccoo.es/poleduc/55_tex_def_loe.pdf

Gimeno, José, comp., 2008, *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata.

Hernández, Fernando, 2007, *Espigador@s de la cultura visual*, Barcelona, Octaedro.

_, 2008, "Após a aventura, persiguiendo uma utopia", *Pátio. Revista Pedagógica*, Porto Alegre, Brasil, núm. 49, pp. 56-59.

_, 2009, "Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual", en: Raimundo Martins e Irene Tourinho, orgs., *Educação da Cultura Visual: Narrativas de Ensino e Pesquisa*, Santa Maria, RS, Editora da Universidade Federal de Santa Maria, pp. 189-212.

Kalantzis, Mary et ál., 2005, *Learning by Design*, Altona, Australia, Common Ground Publishing.

Kress, Gunther, 2008, *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*, Archidona, Málaga, Aljibe.

Lankshear, Colin y Michele Knobel, 2003, *New Literacies. Changing Knowledge and Classroom Learning*. Buckingham., Reino Unido, Open University Press.

Matthews, Julie, 2005, "Visual culture and critical pedagogy in "Terrorist Times"", *Discourse. Studies in the cultural politics of education*, vol. 26, núm. 2, pp. 203-205.

Naviero Trindade, Iole Maria, 2004, "A invenção de múltiplas alfabetizações e (an)alfabetismos", *Educação e Realidade*, Porto Alegre, Brasil, vol. 29, núm. 2, pp. 125-142.

New London Group, 1996. "A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures", *Harvard Educational Review*, núm. 66, pp. 60-92.

Patel, Lisa y Thomas Bean, 2007, *Critical Literacy*, Londres, Sage.

Sánchez Moreno, Jesús Ángel, 2007, "Cautivos en la sociedad del espectáculo. Una aproximación a la didáctica crítica de la mirada", *Con-ciencia social*, Sevilla, núm. 11, pp. 15-33.

Simone, Raffaele, 2001, *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*, Madrid, Taurus.

Referencia

Hernández, Fernando, "Educar a través de las artes desde los alfabetismos múltiples: una experiencia en formación docente", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 21, núm. 55, septiembre-diciembre, 2009, pp. 43-54.

Original recibido: junio 2009

Aceptado: julio 2009

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
