



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**EL CURRÍCULO DE COLOR EN LAS
NARRATIVAS DE CIUDAD**

Autora

Paula Andrea Villegas Castaño

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020



EL CURRÍCULO DE COLOR EN LAS NARRATIVAS DE CIUDAD

Paula Andrea Villegas Castaño

Trabajo de investigación presentado como requisito para optar al título de:
Magíster en Educación

Asesor:
Jorge Eduardo Urueña López, Ph. D.
Doctor en Artes

Línea de Investigación:
Enseñanza de la Lengua y la Literatura

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Posgrado UdeA
Medellín, Colombia
2020

| | |
|-------------------|--|
| Cita | (Villegas Castaño, 2020) |
| Referencia | Villegas Castaño, P. (2020). <i>El currículo de color en las narrativas de ciudad</i> [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. |

Estilo APA 7 (2020)



Maestría en Educación, Cohorte XVIII.

Línea de Investigación Enseñanza de la Lengua y la Literatura.

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Biblioteca Carlos Gaviria Díaz

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano/Director: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Ruth Elena Quiroz Posada.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Ítaca

Cuando emprendas tu viaje a Ítaca
pide que el camino sea largo,
lleno de aventuras, lleno de experiencias.
No temas a los lestrigones ni a los cíclopes
ni al colérico Poseidón,
seres tales jamás hallarás en tu camino,
si tu pensar es elevado, si selecta
es la emoción que toca tu espíritu y tu cuerpo.
Ni a los lestrigones ni a los cíclopes
ni al salvaje Poseidón encontrarás,
si no los llevas dentro de tu alma,
si no los yergue tu alma ante ti.

Pide que el camino sea largo.
Que muchas sean las mañanas de verano
en que llegues - ¡con qué placer y alegría! -
a puertos nunca vistos antes.
Detente en los emporios de Fenicia
y hazte con hermosas mercancías,
nácar y coral, ámbar y ébano
y toda suerte de perfumes sensuales,
cuantos más abundantes perfumes sensuales puedas.
Ve a muchas ciudades egipcias
a aprender, a aprender de sus sabios.

Ten siempre a Ítaca en tu mente.
Llegar allí es tu destino.
Mas no apresures nunca el viaje.
Mejor que dure muchos años
y atracar, viejo ya, en la isla,
enriquecido de cuanto ganaste en el camino
sin aguantar a que Ítaca te enriquezca.

Ítaca te brindó tan hermoso viaje.
Sin ella no habrías emprendido el camino.
Pero no tiene ya nada que darte.

Aunque la halles pobre, Ítaca no te ha engañado.
Así, sabio como te has vuelto, con tanta experiencia,
entenderás ya qué significan las Ítacas.

(Constantino Cavafis)

Agradecimientos

A mi familia, que acompaña y celebra mi andar.

A mis compañeros y profesores de maestría, por ser aliados y cómplices.

A Jorge Urueña, por ser oportuno y decidir acompañarme en este trayecto.

A mis estudiantes, por inspirar mi camino en la escuela.

Contenido

| | |
|---|----|
| Resumen..... | 9 |
| Abstract..... | 10 |
| Presentación | 11 |
| 1. El boceto: concepciones iniciales | 13 |
| 1.1. Encuentro con panoramas: contexto | 13 |
| 1.2. Elementos del problema de investigación | 18 |
| 1.3. Un interrogante por resolver: la pregunta de investigación | 25 |
| 1.4. Antecedentes: el recorrido trazado por otros..... | 26 |
| 1.4.1. Antecedentes legales..... | 26 |
| 1.4.2. Antecedentes investigativos | 29 |
| 1.5. Objetivos | 34 |
| 1.5.1. Objetivo general | 34 |
| 1.5.2. Objetivos específicos..... | 34 |
| 1.6. Justificación y motivaciones | 34 |
| 2. El lienzo: marco teórico..... | 37 |
| 2.1. La ciudad como currículo contemporáneo | 37 |
| 2.1.1. La ciudad | 37 |
| 2.1.2. El currículo | 40 |
| 2.1.3. El currículo de lenguaje..... | 44 |
| 2.1.4. Los textos..... | 48 |
| 2.2. Las manifestaciones como acontecimientos para relatar la ciudad: el grafiti y el mural en Envigado..... | 52 |
| 2.2.1. Los textos multimodales | 52 |
| 2.2.2. El grafiti y el mural..... | 56 |
| 2.2.3. La lectura crítica de la multimodalidad | 58 |
| 2.3 La semiótica y la narración en el aula de clase: una forma de transformar el currículo | 62 |
| 2.3.1. La significación del texto multimodal: grafiti y mural..... | 62 |
| 2.3.2. Las metáforas en los textos multimodales | 65 |
| 3. El croma del currículo: metodología | 69 |

| | |
|--|-----|
| 3.1. La observación y el ejercicio participativo como formas de identificar las narraciones de la ciudad en la configuración del currículo de lenguaje dentro de la IE | 72 |
| 3.2. El análisis semiótico como escenario para la comprensión de los significados del grafiti y su incidencia en la planeación curricular | 74 |
| 3.3. El diálogo y la creación como formas de propiciar espacios para la formación en lectura crítica de los estudiantes de la IE | 77 |
| 4. Las pinceladas para comprender el lenguaje en la ciudad y el currículo en la IECE..... | 80 |
| 4.1. La observación de sí mismo y del mundo como antesala a los procesos de lectura | 81 |
| 4.1.1. Del ver al mirar: una apuesta que pasa por la piel del estudiante y transforma su relación con la ciudad | 82 |
| 4.1.2. La evocación: una experiencia de observación por la ciudad | 90 |
| 4.1.3. Trazos finales alrededor de <i>la observación de sí mismo y del mundo como antesala a los procesos de lectura</i> | 97 |
| 4.2. Lectura semiótica: entre el existir y el pintar | 98 |
| 4.2.1. Metáfora de lecturas de ciudad: reconocimiento del mundo y de sí mismo..... | 100 |
| 4.2.2 Metáfora de grafitis y murales: la piel de la ciudad habla con colores | 104 |
| 4.2.3. Trazos finales alrededor de <i>la lectura semiótica: entre el existir y el pintar</i> | 114 |
| 4.3. La creación como manifestación de la existencia | 115 |
| 4.3.1. Crear en el trayecto curricular y ciudadano | 116 |
| 4.3.2. Trazos finales alrededor de <i>la creación como manifestación de la existencia</i> | 126 |
| 5. La obra: Metáfora de El currículo de color en las narrativas de ciudad..... | 128 |
| Conclusiones | 131 |
| Referencias..... | 135 |
| Anexos | 142 |

Índice de figuras

| | | |
|----------------|---|-----|
| Ilustración 1 | Los estudiantes no realizan procesos de intertextualidad | 22 |
| Ilustración 2 | Los estudiantes no recuperan información explícita en el contenido de los textos | 23 |
| Ilustración 3 | Los estudiantes no relacionan, identifican ni deducen información para construir el sentido global del texto..... | 23 |
| Ilustración 4 | Lectura de imágenes “Camino a casa” | 83 |
| Ilustración 5 | Libro álbum “Camino a casa”. Jairo Buitrago & Rafael Yockteng..... | 84 |
| Ilustración 6 | Recorrido a casa..... | 87 |
| Ilustración 7 | Recorrido a casa..... | 88 |
| Ilustración 8 | Narrativas de ciudad | 91 |
| Ilustración 9 | Narrativas de ciudad | 93 |
| Ilustración 10 | Narrativas de ciudad | 94 |
| Ilustración 11 | Narrativas de ciudad | 95 |
| Ilustración 12 | Narrativas de ciudad | 102 |
| Ilustración 13 | Lecturas de ciudad | 103 |
| Ilustración 14 | Representación simbólica de la presencia de grafitis y murales en los barrios de la zona 6 de Envigado..... | 107 |
| Ilustración 15 | Mural alusivo a la película Los días de la ballena | 108 |
| Ilustración 16 | Grafiti de la zona 6 de Envigado | 111 |
| Ilustración 17 | Murales de la zona 6 de Envigado | 112 |
| Ilustración 18 | El diálogo es creación..... | 118 |
| Ilustración 19 | Metáfora de la creación: Dualidades | 121 |
| Ilustración 20 | Metáfora de la creación: Emociones fragmentadas | 122 |
| Ilustración 21 | Metáfora de la creación: Un pulso por la vida..... | 123 |
| Ilustración 22 | Metáfora de la creación: El encierro: aquí..... | 124 |
| Ilustración 23 | Metáfora de la creación: Una casa útero..... | 125 |



Resumen

Esta investigación tiene una protagonista: la ciudad. Como espacio que se habita. Como el reflejo de historias, dinámicas, esencias y realidades. Como posibilidad de texto. Como escenario de experiencias, donde el ciudadano puede construir y deconstruir significados a la luz del vínculo que establece con ella.

Una ciudad que pone la mirada en los lenguajes que la habitan, en narrativas de ciudad gestadas en la calle y que se funden en la piel del territorio, que denuncian, develan panoramas sociales, morales y personales; que se convierten en significado, en texto. Esa es la ciudad que se teje en este escenario.

Por otro lado, todos los textos están a la espera de un lector. Los lectores de esta ciudad reconocen la potencia en el texto visual, están preparados para encontrar líneas de sentido y significación en las narrativas de ciudad que habitan sus territorios y, están listos para llevarlas al aula de clase.

En un contexto donde las narrativas de ciudad que vivifican los jóvenes de Envigado están presentes en el arte callejero, se devela, a través de la semiótica de la cultura, que los estudiantes sí leen y escriben, pero lo hacen en otros formatos, apelando a otras maneras. Ahora, ¿son esas maneras bienvenidas en la escuela? ¿cabe la ciudad dentro del aula? ¿cómo abordar las manifestaciones visuales para poder narrarlas, dialogarlas y que permitan la criticidad? ¿los grafitis y murales hacen parte de los textos que se ofrecen para ser leídos? ¿podrían hacer parte del currículo de Lenguaje?

Palabras clave: currículo, color, narrativas, ciudad, semiótica, lenguaje, lectura, grafiti y mural.



Abstract

This research has a protagonist: the city. As a space that is inhabited. As the reflection of stories, dynamics, essences, and realities. As a possibility of text. As a scenario of experiences, where the citizen can construct and deconstruct meanings considering the bond that it establishes with the city.

A city that sets its sight on the languages that inhabit it, on city narratives brought in the street and that melt into the skin of the territory, that denounce, reveal social, moral, and personal panoramas, and that become meaning, text. That is the city which is woven in this scenario.

In addition, all texts are waiting for a reader. The readers of this city recognize the power in the visual text, they are prepared to find meaning lines in the city narratives that inhabit their territories, and they are ready to bring them to the classroom.

In a context where the city narratives that represent the young people of Envigado are present in street art, it is revealed through the semiotics of culture, that students read and write, but in other formats, approaching to other ways. Now, are those ways welcome at school? Does the city fit inside the classroom? How to approach the visual manifestations to be able to narrate them, to dialogue them and to allow criticality? Are graffiti and murals part of the texts that are offered to be read? Could they be part of the Language curriculum?

Keywords: curriculum, color, narratives, city, semiotic, language, reading, graffiti and mural.



Presentación

El currículo de color en las narrativas de ciudad es una investigación llevada a cabo en el marco de la Maestría en Educación, línea Enseñanza de la Lengua y la Literatura, y motivada, a su vez, en el interés por indagar sobre el lenguaje de la ciudad y su configuración en la escuela, mediante los procesos de lectura de los estudiantes de la Institución Educativa Comercial de Envigado.

Es, precisamente, el hecho de desentrañar el lenguaje de la ciudad lo que movilizó el ejercicio escritural e investigativo de esta experiencia. Un lenguaje evidenciado en los significados que cobran vida, que se convierten en textos y, por ende, en currículo para el sujeto que lo vive.

La presente investigación habla en clave curricular, para ello, la invitación es a permitirse concebir el currículo como una serie de procesos, significados y experiencias. En ese sentido, vale la pena establecer la ciudad como una experiencia viva con la cual se percibe el currículo, mediante el acontecer de un entramado de manifestaciones escolares y comunitarias.

Este manuscrito está organizado a través de cinco capítulos: *El boceto: concepciones iniciales*, *El lienzo: marco teórico*, *El croma del currículo: metodología*, *Las pinceladas para comprender el lenguaje en la ciudad y el currículo en la IECE*, y, por último, *La obra: Metáfora de El currículo de color en las narrativas de ciudad*. En el primer capítulo es posible encontrar los elementos contextuales de la experiencia, esto es, el reconocimiento de la Institución Educativa Comercial de Envigado como lugar donde se configura la investigación; de igual manera, se expone el planteamiento del problema, el recorrido trazado a partir de otras investigaciones, los objetivos y las motivaciones.

En el segundo capítulo se desarrolla el marco teórico, que exhibe un panorama conceptual que sustenta la pregunta y los objetivos. Se realiza a partir de tres ejes: *La ciudad como currículo contemporáneo*, *Las manifestaciones como acontecimientos para relatar la ciudad: el grafiti y el mural en Envigado* y *La semiótica y la narración en el aula de clase: una forma de transformar*



el currículo. Los anteriores ejes, reúnen conceptos y voces desde donde se sustenta esta investigación.

Para el tercer capítulo, *El croma del currículo*, expone la metodología. Desde un enfoque cualitativo y a través de la Semiótica de la Cultura, se presenta la ruta que orientó la recolección de datos. Esta configuración se enuncia desde tres apartados: *la observación y el ejercicio participativo, el análisis semiótico, y el diálogo y la creación*.

El cuarto capítulo, *Las pinceladas para comprender el lenguaje en la ciudad y el currículo en la IECE*, presenta un ejercicio de reflexión a partir de la información recolectada durante la experiencia en el aula. Allí es posible identificar la manera en la que los estudiantes, apelando a su potencial visual y a sus prácticas cotidianas, que se ofrecen con la posibilidad de hacer narrativa; se toman, el grafiti y el mural como manifestaciones que devienen de un currículo, formas de leer y escribir la ciudad en la que co-existen.

En el quinto capítulo es posible encontrar *La obra: Metáfora de El currículo de color en las narrativas de ciudad*. Allí se encuentran los trazos que definen *el currículo de color*, cuál es la relación que establece con la ciudad y cuáles son las gamas de colores que el currículo tiene.

Por último, se presentan las conclusiones y aperturas que devienen de esta experiencia.

Sean bienvenidas y bienvenidos a estos trozos coloridos de la práctica escolar en la I.E. Comercial de Envigado.



1. El boceto: concepciones iniciales

Una hoja en blanco. Un lienzo sin color. Algunos garabatos. Un borrador para reorganizar, algunas ideas... Pinceladas definidas, en últimas: un boceto.

Este apartado hace visible las ideas preliminares que fueron formuladas y reformuladas en la medida en que la investigación cobraba vida y color. Sus trazos comenzaron a partir de cuestionamientos y reflexiones que emergen en la práctica docente y se consolidaron mediante discusiones por parte de quienes acompañaron el proceso investigativo. El boceto en *El currículo de color en las narrativas de ciudad* pretende ilustrar los planos y las rutas que cimientan la experiencia: elementos de la problemática, los propósitos, la razón de ser de la investigación y el recorrido trazado por otros.

1.1. Encuentro con panoramas: contexto

El acercamiento contextual de *El currículo de color en las narrativas de ciudad* se desarrolla desde dos panoramas: el que dilucida las manifestaciones artísticas en Envigado y el que aborda a los protagonistas de la investigación.

Envigado es un municipio localizado en el sur del Valle de Aburrá del departamento de Antioquia. Acoge 243.609 habitantes en sus 78.80 Km², de los cuales 12.12 Km² pertenecen a la zona urbana y 66.68 Km² al territorio rural. El área está dividida en 39 barrios y 6 veredas.

Las calles de Envigado tienen un contraste evidente, pues es posible reconocer que la ciudad¹ avanza en temas de infraestructura con construcciones de importante magnitud y, aun así, se conservan y preservan edificaciones y espacios de antaño. Recorrerla es vivir la experiencia de estar aún en un pueblo con sus casas pintorescas de bareque y tapia, y enfrentarse a la vez a levantar la mirada ante edificaciones modernas.

¹ Buscar información sobre Envigado es establecer que su nombre es sinónimo de confusión; pues, aunque la convención política de Colombia establece que es un municipio, diversos portales de información determinan que es una ciudad; de hecho, su apelativo es “La Ciudad Señorial”. En vista de la dicotomía se considera necesario establecer que, a lo largo del texto, Envigado se nombrará como “ciudad”.

El parque principal de Envigado es el centro de la ciudad y crece en todas las direcciones. Tiene una configuración que refleja características propias del lugar y dinámicas cotidianas de sus habitantes.



(Alcaldía de Envigado, 2018)

Así, los pasos afanados de colegiales y trabajadores marcan el inicio de un nuevo día, al son del reloj que se ubica en lo más alto de la iglesia principal. Cruzan de un lado a otro, acompañados por la mirada de los visitantes que desde muy temprano toman asiento en su lugar, ya determinado por el devenir de los días. La plaza de mercado, la notaría, el quiosco, la zona bancaria, la cafetería, el casino, la iglesia y los restaurantes son escenarios comunes para los habitantes de Envigado, allí confluyen entre diligencias, ocio, recorridos y conversaciones, pero también entre el afán, el esmog, las desigualdades sociales, el ruido y la suciedad. En la ciudad se encarna el acontecer.



(Alcaldía de Envigado, 2016)



Abordar el postulado de Dewey (2008) cuando se habla del arte como “la forma más universal del lenguaje” (p. 305), invita a pensar en la capacidad humana de comunicarse a partir de una expresión emocionada. Sugiere pensar el lugar del arte en el entorno, por ejemplo, el lugar que ocupa el arte en la ciudad.

Envigado es cuna de escritores y pintores que han dejado una huella que permanece. Hay en aquel lugar espacios que propician el arte, como lo son: la Casa Museo Fernando González *Otraparte*, la Casa de la Cultura Miguel Uribe Restrepo, la Biblioteca Pública y Parque Cultural Débora Arango, la Biblioteca Municipal José Félix de Restrepo, la Escuela Superior Tecnológica de Artes Débora Arango, el Teatro Municipal y algunas organizaciones y colectivos que buscan sensibilizar, visibilizar y fortalecer manifestaciones artísticas; esas maneras en las que el arte se hace presente.

Otro espacio que concentra, vivifica y trasciende la tradición de la circulación del arte en Envigado es la *calle*. Allí se encuentran manifestaciones del arte hechas exclusivamente para residir en ella: en sus fachadas, muros, postes y esquinas; han tomado cada vez más insistencia y han podido gestarse en algunos espacios de la ciudad.

Hace aproximadamente 30 años Envigado estuvo atravesado por diferentes guerras de frente paramilitar y de narcotráfico. Aun hoy se reflejan vestigios de su tejido histórico que, de alguna manera, configuran el contexto y las lógicas en las que allí se habita. En paralelo, los jóvenes y artistas de la ciudad se han acercado a formas creativas y sensibles para resignificar estos panoramas, particularmente a través de grafitis y murales.

El grafiti y el mural no eran prácticas concebibles hace unos años en Envigado, pues la imagen casi inmaculada de la ciudad ubicaba en direcciones contrarias a este tipo de manifestaciones. Para el presente trabajo se han considerado estas prácticas como las *narrativas de ciudad*, aun así, dicha consideración no excluye otras manifestaciones que pueden entrar en esta misma catalogación, como puede ser la danza, el teatro y otras experiencias estéticas con las cuales se logra construir la subjetividad propia del ciudadano envigadeño. Vale la pena aclarar que se han



escogido el grafiti y el mural como objeto de estudio, dada la alta afinidad que existe de estas prácticas con los estudiantes – sujetos de la investigación.

Entre los años 2012 a 2018, principalmente, los jóvenes en Envigado reclamaban espacios libres de persecución para plasmar mensajes; recurrieron a hacer inscripciones de tags² de manera indiscriminada en muros y fachadas de diferentes sectores de la ciudad. A principios del año 2018, por ejemplo, fueron sancionados dos hombres, uno de ellos menor de edad, por pintar un grafiti en la parte alta de la iglesia principal en horas de la madrugada. El hecho conmocionó e indignó a los ciudadanos que se enteraron a través de los comentarios coloquiales, de los registros informativos o de los últimos movimientos que, presurosos, hacían quienes antes de las 7 a.m. intentaban eliminar el rastro de lo sucedido.

En la actualidad, grafitis y murales tienen presencia en la piel de la ciudad, debido a iniciativas direccionadas desde las políticas locales, en las que se apuesta por la recuperación y concienciación del espacio, por el embellecimiento del territorio y por la construcción de identidad de los barrios; además, se apoyan iniciativas de colectivos juveniles donde se capacita sobre grafitis y muralismo. Aunque, es necesario decir que, de igual manera, es posible encontrar estas manifestaciones desde una acción no concertada y en espacios públicos y privados. Lo que es claro es que en Envigado hay narrativas de ciudad que se han instalado y no pasan desapercibidas.

Ahora, la Institución Educativa Comercial de Envigado (IECE)³ se encuentra ubicada en el barrio La Mina, y es allí donde aproximadamente 1.200 estudiantes de estrato 2 cursan sus estudios. Es un colegio que se erige como foco de educación e insignia de las aspiraciones de la ciudad por lograr una cobertura educativa total. Esta sede es la más grande e importante de las tres que conforman la institución.

Según el PEI, la institución tiene como propósito fundamental rescatar el sentido de la vida como centro del proceso educativo, una experiencia que proporcione transcendencia a la

² Elemento del grafiti. Hace referencia a la firma de quien realiza la creación.

³ De aquí en adelante se citará con las siguientes siglas (IECE)



dimensión humana, mediante la construcción de una institución que fomente la búsqueda permanente del conocimiento, la convivencia con creatividad y la alegría en armonía.

El contexto se enmarca en unas características que determinan de manera notable la relación del estudiante con la institución, con su familia, con el otro y consigo mismo.

La falta de acompañamiento de los padres de familia o acudientes en el proceso formativo de los estudiantes es una constante. Es posible evidenciarla a través de la insuficiente asistencia a talleres, reuniones, citaciones y a través de la misma relación del estudiante con la academia y con sus pares. Es importante enunciar que el tipo de familias de los estudiantes son, en su gran mayoría, disfuncionales.

La relación que tienen los estudiantes consigo mismos es un tema que preocupa, pues su interacción con algunas sustancias psicoactivas es latente. La etapa de experimentación se convierte en un puente sin retorno para muchos, que se asumen como consumidores activos y sin voluntad alguna por frenar esta práctica.

Por otro lado, la interacción frente a su proceso educativo es asumida, en la mayoría de los casos, de manera indiferente, pues muchos estudiantes no tienen un interés académico: toman la opción de estudiar e interactuar a un ritmo lento; los procesos de lectura, escritura y oralidad, por ejemplo, son complejos, pues los jóvenes manifiestan apatía a la hora de leer⁴, por eso se hace necesario el acompañamiento constante por parte del docente y la motivación a través de estrategias que los involucre.

El anterior fue un análisis de las características generales de los estudiantes de la Institución Educativa Comercial de Envigado, en el que también se ubican los estudiantes de décimo, participantes de este proceso investigativo.

⁴ En el planteamiento del problema se aborda la relación que tienen los estudiantes frente al proceso de lectura.



1.2. Elementos del problema de investigación

Pensar en el currículo supone hacer una reflexión de las prácticas de enseñanza, de los contenidos que se eligen, de la metodología que se implementa y de las condiciones que el contexto ofrece. A propósito, Alterman (2009) considera que el currículo está integrado por una selección cultural de saberes que determina la sociedad, por unas disposiciones de formación y por unas prácticas en contexto.

Ahora, reflexionar sobre la manera en que se aborda el currículo de Lenguaje de la Institución Educativa Comercial de Envigado, a la luz de la *selección cultural de saberes determinados por la sociedad*, conlleva mencionar que los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (EBCL) (2006) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)⁵ de Lengua Castellana (2016) están determinados de manera contextual, por ejemplo los Estándares Básicos de Competencias (EBC)⁶ están diseñados en sintonía con las pruebas censales, de acuerdo con un perfil del estudiante y unas finalidades frente a las competencias:

Desde el 2003, además de incentivar acciones en todas las regiones y localidades del país con miras a aumentar la cobertura, los esfuerzos se han orientado al mejoramiento de la calidad de la educación, basados en un ciclo que comenzó con la definición de unos estándares básicos que permiten desarrollar en los niños no sólo habilidades comunicativas, matemáticas y científicas, indispensables para enfrentar el desafío de la sociedad de la información y el conocimiento, sino también, y tal vez lo más importante para un país como el nuestro, desarrollar competencias ciudadanas que nos den la posibilidad de formar una nueva generación de colombianos comprometidos, respetuosos de la diferencia y defensores del bien común. (p. 6)

Aun cuando se determina que dichos saberes están contextualizados, vale la pena preguntarse si realmente tienen una incidencia favorable y acertada. Al respecto, el pedagogo colombiano Julián De Zubiría (2019) plantea una reflexión frente al currículo, al afirmar que es un tema que preocupa, pues es uno de los factores a los que se le atribuye la baja calidad en materia de educación. Muy relacionado con lo anterior, menciona que actualmente el Plan de Desarrollo

⁵ De aquí en adelante se citará con las respectivas siglas en castellano (DBA)

⁶ De aquí en adelante se citará con las respectivas siglas en castellano (EBC)



Nacional⁷ determina que de cien estudiantes que se matriculan para cursar el primer año en el colegio, solo 44 logran graduarse; los estudios y análisis de este fenómeno reflejan que una variable importante en la deserción es que los estudiantes interpelan el currículo, estableciendo que lo que allí se enseña no les será útil en la vida.

En este punto vale la pena cuestionar cómo se ubica el currículo de Lenguaje de la IECE, a la luz la noción de Alterman (2009), respecto a la *selección cultural de saberes determinados por la sociedad*. Al respecto, Paola Agudelo (2019), jefe de área de Lenguaje, afirma que basta con hacer una revisión a las planeaciones de los docentes de la asignatura para determinar la poca incidencia que tiene el factor *Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos* en las clases, aun reconociendo que los DBA y los EBC otorgan la posibilidad de disponer de *otros textos* en todos los niveles de grado. Por otro lado, afirma que es importante que los procesos de lectura del factor en mención, e incluso, de otros factores, comiencen a llevarse a cabo teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes, pues, si bien no es una población que tiene como hábito la lectura, sí tienen una inclinación manifiesta por los textos visuales, prueba de ello es que al interior de las clases de español se destina una hora de manera semanal para que los estudiantes realicen lectura individual de un libro elegido por sí mismos; las estadísticas determinan que el 70% de los estudiantes no lleva su libro, pues no encuentran disfrute en la lectura. El objetivo de la actividad es que todos los estudiantes lean, así que cuando alguien no lleva su libro se dirige a la biblioteca y elige uno de allí. La mayoría de los jóvenes recurren a la sección de historietas y libros ilustrados.

Otro aspecto en el que centran su atención es el que involucra aquello que esté ligado con formas experienciales. Los estudiantes de la IECE reclaman espacios donde las intervenciones estén relacionadas con sus formas de concebir el mundo. El periódico escolar es la muestra fehaciente de ello: En la última publicación del año 2018, un estudiante del grado décimo escribió un texto titulado “Crónica sobre un drogadicto”, en la que describió cómo transcurrían sus días cuando era consumidor de sustancias psicoactivas. Los estudiantes participan de manera masiva en este escenario, pues sienten libertad para relatar sus experiencias. Al parecer, la experiencia en sí se convierte en el color del currículo, pues solo a través de esta, se logra despertar el ánimo y la

⁷ El Plan de Desarrollo Nacional es la política pública que se pretende en materia de educación. Resalta el diagnóstico, presupuesto, programas e iniciativas a ejecutarse durante cada periodo de gobierno.



motivación del estudiante por saber más sobre la vida misma, sobre aquello con lo que se pinta la cotidianidad del día a día, dentro y fuera de la escuela.

De acuerdo con lo mencionado es posible reflexionar sobre ¿cuál es el papel del currículo de Lenguaje frente a las formas en las que los estudiantes se relacionan con la lectura?, ¿cómo acoge sus potencialidades, intereses y necesidades al interior del aula para plantear, por ejemplo, procesos de significación textual?, ¿de qué manera se pintan los saberes o realidades que circundan en los contextos de niños y jóvenes?, ¿la escuela abre las puertas a otros escenarios para generar procesos de lectura?

Pensar en el currículo de Lenguaje de la IECE, respecto a los anteriores interrogantes, hace posible vislumbrar dos problemáticas:

La primera está referida a la ausencia de la ciudad como currículo, figura que participa en calidad de proceso de lectura y de análisis en el ámbito educativo, y, por ende, sus narrativas que son configuraciones o procesos textuales, no se conciben como escenarios de aprendizaje en el aula. La segunda cuestión, en sintonía con la anterior, concentra su atención en los procesos para habitar el espacio como ciudad, aquellos que están delimitados por la lectura de los estudiantes en su lugar de ciudadanos que, en definitiva, dan cuenta de un nivel de comprensión lectora con el fin de contribuir en sus procesos de formación para la vida: leer el contexto para aprender de él con miras a su transformación.

Así, respecto a la primera cuestión, la manera en la que esta investigación aborda la ciudad es otorgándole un sentido vivencial: esta se explaya para que sus habitantes la perciban en todas sus dimensiones. Centrarse en lo que los ojos pueden percibir de una ciudad conlleva observarla como texto; de esta manera la ciudad se ofrece con sus símbolos e íconos para ser leída. Leer la ciudad es una manera de encontrar significación, de entenderla como una textualidad que permite leerse, como un discurso que configura una subjetividad de sí misma y de quien la vive; así lo plantea Barthes (1997) citado por Cuervo (2013): “la ciudad es un discurso, y este discurso es verdaderamente un lenguaje: la ciudad habla a sus habitantes” (p. 138).



Abordar la ciudad como currículo no es otra cosa más que experimentar la ciudad desde sus manifestaciones y lenguajes para hacerla lectura en la escuela. En la actualidad, la ciudad no se presenta como entramado de manifestaciones que permiten la interpretación, el análisis y la reflexión; no se instala como currículo al interior del aula de clase.

En este sentido se hace pertinente reflexionar sobre los textos que se leen en la escuela, aquellos que reposan en los estantes de las bibliotecas o que son sugeridos por los docentes. Muchas instituciones educativas realizan sus planes de lectura orientados por las editoriales, quienes tienen un interés puesto en las ventas. Así mismo, apelando a la premisa de que los textos muestran realidades sociales, es válido preguntarse por los panoramas que están leyendo los jóvenes a partir de los textos que las escuelas presentan, ¿se ofrecen textos que les permitan leer lo que la ciudad tiene por contar? ¿qué tipo de realidades se están creando en los estudiantes? ¿son textos que les permiten ser críticos?

Otra reflexión que suscita este aspecto es que, en muchas ocasiones, el abordaje del plan de estudios se traza al interior del aula de clase de manera estandarizada; además, una práctica que no permite el proceso formativo es la ausencia de una mirada transversal, colorida, por áreas del conocimiento, que implique el reconocimiento de la acción de aprender como parte de la configuración del ser en términos de identidad. En este punto, la ciudad no se asume como un escenario donde se aplican y comprenden las competencias que se adaptan exclusivamente a un contexto formal o educativo, sino que se presenta como un texto en el que se narra, se comprende y se interpreta al transeúnte, al barrio, a la comunidad y a las realidades que circundan.

La segunda problemática emerge por la pregunta y la reflexión sobre los procesos de lectura crítica en la Institución Educativa Comercial de Envigado (IECE). El proyecto de área de Lengua Castellana de la institución realiza el análisis de los resultados de pruebas externas y plantea estrategias de mejora desde la básica primaria hasta el grado 11⁸. Es un proyecto que se actualiza a la luz de las directrices del MEN⁹ y de teorías que surjan y piensen de manera reflexiva la

⁸ El proyecto de área de Lengua Castellana es una construcción de los docentes de la asignatura que hacen parte de la Institución Educativa Comercial de Envigado.

⁹ Referentes de calidad tales como los DBA, Matrices de referencia, estrategias de adecuación curricular, Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana y los EBC.

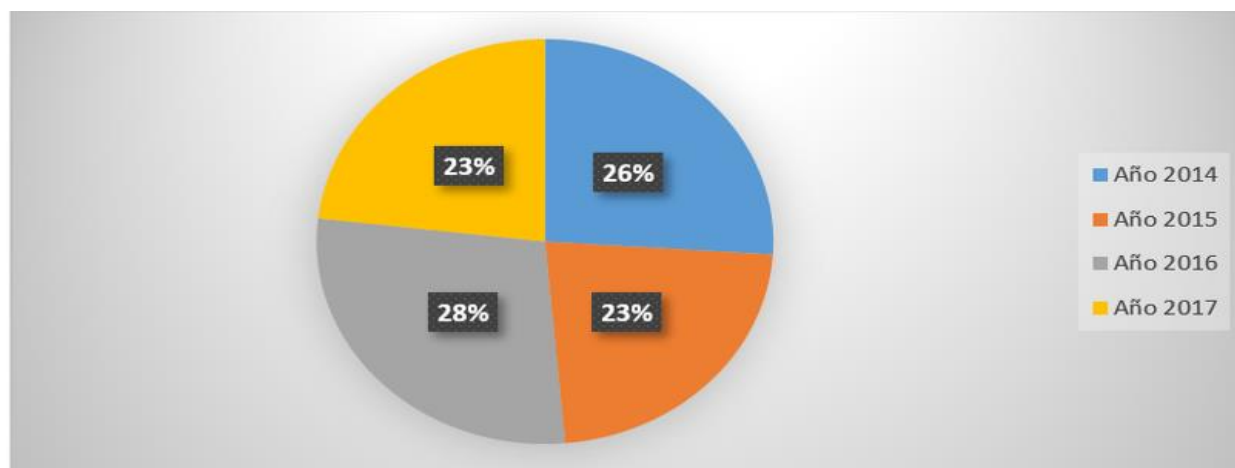
enseñanza de la lengua y la literatura. El proyecto hace hincapié en el desarrollo de la competencia de lectura crítica en todos los niveles de grado, pues reconoce la importancia de un estudiante analítico, reflexivo, crítico y autocrítico, capaz hacer comprensión y generar transformación; además, el pensamiento crítico se concibe dentro de la razón de ser de la Institución.

Las Pruebas Saber 3°, 5° y 9° son insumos de análisis académico y de los factores que inciden en el desempeño de los estudiantes, determinado por la realización de evaluaciones que se aplican de manera periódica a todas las instituciones del país. A continuación, se presentan los resultados estadísticos de noveno, grado inmediatamente anterior al que pertenecen los jóvenes de esta investigación, con relación a los procesos de lectura en el componente semántico de los estudiantes de la IECE, durante el último cuatrienio¹⁰.

✦ En el año 2014 el 57.4% de los estudiantes no realizan procesos de intertextualidad; el 2015 se posiciona con el 49.8%; en el año 2016 se incrementa la cifra con el 62.3% y finalmente el 2017 se presenta con el 51.1%.

Ilustración 1

Los estudiantes no realizan procesos de intertextualidad



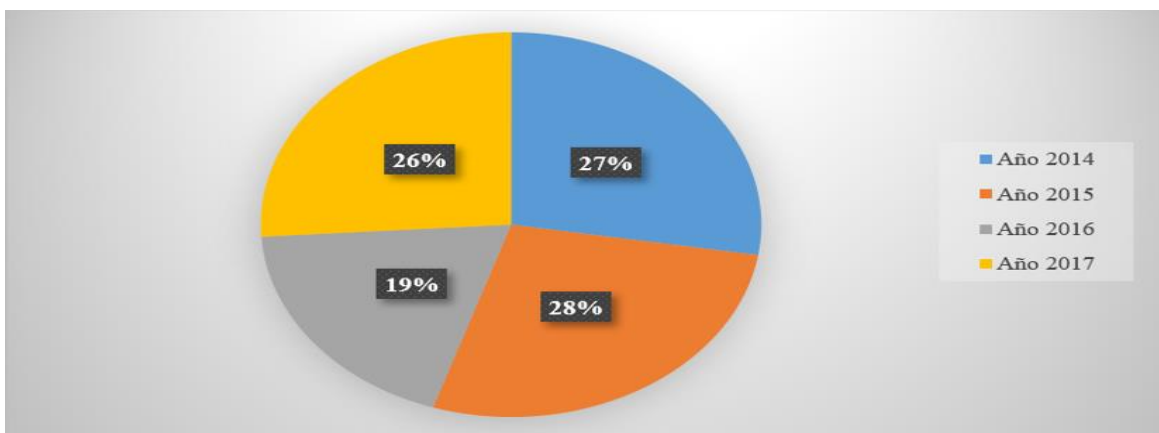
Fuente: Esquema, elaboración propia, 2019

¹⁰ Para el año 2018 el Ministerio de Educación Nacional y el ICFES determinaron la no ejecución de las Pruebas Saber 3°, 5° y 9°.

✎ En el año 2014 el 48.7% de los estudiantes no recuperan la información explícita en el contenido de los textos; se mantiene con la misma cifra en el año 2015; para el año 2016 se presenta una mejora del 33.5%, pero el 2017 se ubica con el 46%.

Ilustración 2

Los estudiantes no recuperan información explícita en el contenido de los textos

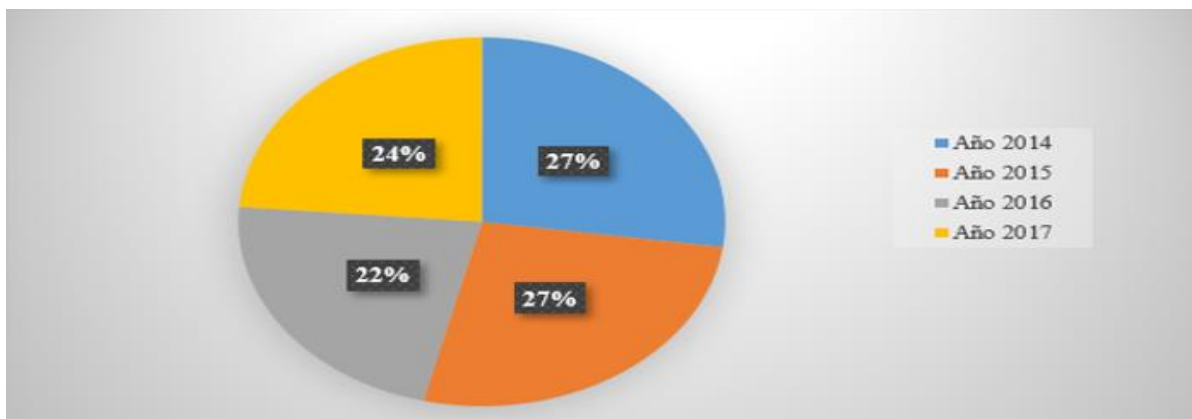


Fuente: Esquema, elaboración propia, 2019

✎ En el año 2014 el 55.2% de los estudiantes no relacionan, identifican ni deducen información para construir el sentido global del texto; en el 2015 se ubican el 54.1% de los estudiantes; en el 2016 hay una mejora, con el 45.5% y en el año 2017 se obtiene un resultado del 48.1% de estudiantes que tienen la dificultad en mención.

Ilustración 3

Los estudiantes no relacionan, identifican ni deducen información para construir el sentido global del texto



Fuente: Esquema, elaboración propia, 2019



Así, pues, analizar de manera cualitativa los resultados de las pruebas saber del año 2017, último año que ofrece datos e insumos con relación al índice Sintético de Calidad Educativa, que establece los parámetros de evaluación de los procesos educativos en los colegios, es resolver que los estudiantes de noveno de la IECE tienen un desempeño basado en competencias que están por debajo de la medida nacional o del ente territorial respecto a la competencia lectora: el grado noveno presenta unos resultados que pueden dar cuenta de los procesos que llevan a cabo los estudiantes de la IECE en ese nivel de grado, muestran un bajo nivel de cumplimiento según el análisis del ISCE en su periodo (2014-2018). Los aprendizajes priorizados en esta evaluación demuestran que el estudiante no incorpora por completo los símbolos de orden deportivo, cívico, político, religioso, científico o publicitario en los discursos que produce, y tampoco tiene claro el uso de estos dentro de un contexto.

Dicho aprendizaje, evidenciado en la malla curricular y la matriz de referencia evaluada en el ISCE, se materializa como un *derecho básico de aprendizaje* (MEN, 2016), donde el estudiante deberá reconocer signos como formas de comunicación, sistemas de significación como bases semióticas de los lenguajes contemporáneos, tales como el grafiti, el mural y otras manifestaciones corporales (break dance y popping, entre otras). En este sentido, el nivel básico de lectura, que corresponde a una mera comprensión de lo que se lee, ni siquiera es alcanzado por el 58% de los estudiantes. Este panorama hace necesario poner en consideración otras formas de leer para comprender el entorno, aprender de él y procurar su transformación cívica, social y cultural.

Por último, a modo de acotación general: los resultados de las pruebas Saber en cuanto al nivel lector para el grado once determinan que los estudiantes presentan insuficiencias en dos vías: en la articulación de las partes de un texto para darle un sentido global, y en la reflexión a partir de un texto y la evaluación de su contenido. Ambos aspectos posicionan a la IECE por debajo de la medida de Colombia.

Aun sin recurrir a un análisis cimentado en estadísticas, las dinámicas de las clases de lengua castellana determinan que es necesario que los estudiantes mejoren su proceso de lectura crítica, pues la falta de interpretación, relación y caracterización de intencionalidades son asuntos que emergen en el momento en que los estudiantes del grado décimo se enfrentan a un texto.



Hacer un ejercicio de análisis frente a las prácticas de lectura que se dan al interior del aula de clase es evidenciar, por una parte, cuán distante es la relación que tienen los lectores con los textos¹¹ y, por otro lado, reconocer que la selección de estos se hace a la luz de las propuestas y directrices del MEN y pocas veces teniendo presente las necesidades y potencialidades de los estudiantes¹².

De acuerdo con la anterior reflexión es válido preguntarse si el discurso modernista de las propuestas mencionadas es lo que genera la apatía por leer, la pérdida de capacidad crítica y la concepción de lo que Camps (2003) denomina *texto como objeto*, para referirse a la dificultad en el reconocimiento de intencionalidades y sentidos, y al acercamiento distante y literal de los lectores hacia los textos. Claramente se hace necesario el reconocimiento estructural de algunas temáticas propias de la asignatura, pero es importante trascender en el discurso, leer entre líneas y analizar de manera crítica para enriquecer posturas.

1.3. Un interrogante por resolver: la pregunta de investigación

La pregunta se convierte en la base donde el color se despliega, antes de empezar a crear. La pregunta es aquella primera forma, camino, recorrido de un color que busca movilizar las experiencias de los chicos para su ejercicio de reflexión y creación en la escuela. ¿A dónde ir? Después de dialogar sobre el tejido contextual y situacional que encamina esta propuesta investigativa, se hace necesario cuestionar cuáles son esos escenarios por los que se desea transitar.

El docente e investigador Jaume Martínez (2010), en su texto: “La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad”, realiza una importante reflexión en torno al currículum de ciudad, donde enmarca su posición en la significación y la experiencia. Se pregunta “¿cómo identificar los nuevos significados construidos en relación con las nuevas formas de interacción con el espacio urbano?” (p. 529), en el marco de los actuales sistemas simbólicos, el significado y el sujeto.

¹¹ Suelen establecer una interacción mecánica. Los estudiantes están tras la decodificación del código, centran su atención en la identificación de elementos de forma.

¹² Como el potencial visual, por ejemplo, que se manifiesta de manera clara en las dinámicas cotidianas de los estudiantes.



En su análisis, Martínez presenta la complejidad a la hora de generar significados, debido a la transformación del espacio urbano relacionada con los cambios culturales y las prácticas sociales. Para explicarlo, pone la mirada en la época renacentista, donde era posible determinar sin titubeos asuntos relacionados con la legitimidad y con la diferenciación entre las clases sociales; manifiesta que ahora existe una sobrecarga de conceptos y que es la ciudad el epicentro donde confluyen todas las ideas, no obstante, es un escenario de experiencias donde el ciudadano puede construir y deconstruir significados a la luz de su vínculo con la ciudad.

Este tipo de cuestionamientos hace necesaria la reflexión en torno a sujetos, sistemas simbólicos y significados en un contexto más cercano, más familiar, tal como se configura una habitación, un barrio y una ciudad. De acuerdo con lo anterior, esta investigación se propuso la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se configuran las narrativas de ciudad (el grafiti y el mural) dentro del currículo de Lenguaje en la I. E. Comercial de Envigado, a partir de la lectura semiótica de las mismas?

1.4. Antecedentes: el recorrido trazado por otros

El currículo de color en las narrativas de ciudad encuentra validez en legislaciones, experiencias, conceptos y teorías que confluyen para otorgarle pertinencia. Se ha realizado una pesquisa desde los panoramas mencionados en sintonía con el objeto de estudio: la configuración del grafiti y el mural como manifestaciones que, a través de una lectura semiótica, contribuyen a entender que la ciudad puede ser un texto llamado currículo, y este, a su vez, puede encontrar linealidad con el currículo de Lenguaje de la Institución Educativa Comercial de Envigado. Los resultados establecen panoramas y fundamentan el trabajo investigativo, así:

1.4.1. Antecedentes legales

Para llevar a cabo esta investigación fue importante conocer los referentes que validan la educación en Colombia. Pretender entablar un ejercicio dialógico y reflexivo con el currículo, hace necesario el reconocimiento de diferentes posturas de carácter legal, que determinan lo que acontece al interior de las aulas de clase. De esta manera, los postulados con los que se relaciona este ejercicio son:



La Ley General de Educación 115 de 1994 es la principal legislación educativa construida en sintonía con los planteamientos de la Constitución Política de Colombia de 1991. Concibe que “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (p. 15).

El Art.77 menciona la autonomía que tienen las instituciones educativas formales para darle orden a las áreas fundamentales del conocimiento, para adaptarlas a las necesidades y características de la región, para emplear métodos de enseñanza y para la organización de actividades formativas en el marco de la cultura. Así, se hace énfasis en la posibilidad que tienen las instituciones educativas, a través de metodologías y enfoques, para ejecutar iniciativas que comulguen con los objetivos de enseñanza - aprendizaje y, de alguna manera, recuerda y hace una invitación tácita a los docentes para llevar al aula actividades novedosas, planteamientos que los métodos tradicionales no han concebido, y se piense la escuela como un escenario de posibilidades.

Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) contienen concepciones de lenguaje y prácticas de aula, buscan la significación de la disciplina en cuestión bajo diversas miradas, enfoques, fundamentos teóricos y reflexiones en torno a las prácticas escolares; en ellos se abordan conceptos fundamentales, por ejemplo, frente a la lectura sugieren la opción de acercarse a alternativas diferentes a las maneras mecánicas e instrumentales en las que habitualmente se afronta. Así, es oportuno profundizar en que los Lineamientos Curriculares asumen la prioridad de formar estudiantes competentes en las cuatro habilidades comunicativas, pero hacen especial énfasis en la habilidad de leer, desde la cual se mira esta propuesta: “el acto de leer se entenderá como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector” (p. 27). Bajo esta perspectiva, *El currículo de color en las narrativas de ciudad* encuentra su fundamento, pues en esencia, comprende que manifestaciones como el grafiti y el mural, que circulan en la ciudad y son narradas a la luz del significado y del sentido, son concebidas como texto, como parte del currículo de Lenguaje.



Los EBC (2006) son referentes de calidad diseñados por niveles de grado, y establecen la adquisición que debe tener un estudiante para considerarse dentro de los parámetros de calidad. Más que conceptualizar la lectura, los EBC (2006) invitan y plantean rutas en sintonía con su adquisición en el escenario educativo. De esta forma, sugiere que leer no puede asumirse como una práctica mecánica, como un conjunto de claves utilizadas exclusivamente para la decodificación. Desde la perspectiva de esta experiencia, la lectura no se aborda como instrumento, como un medio para determinar conclusiones concretas y acabadas, ya que una de sus metas es la comprensión, interpretación, análisis y lectura crítica (que son los niveles que evalúa las pruebas saber) de sentidos e intencionalidades.

Los EBC (2006) comprenden la importancia de abordar tipos de textos diferentes con los que convencionalmente se trabaja al interior del aula: noticias, novelas, cuentos, biografías, y se aventura con la propuesta de acoger los medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, en aras de darle apertura a los códigos no verbales, a los que les otorga la posibilidad de “hacer mayor énfasis en la comprensión de aspectos culturales y sociales que los fundamentan” (p. 27). Dicha potestad se concibe en el presente proyecto al entender la posibilidad de la significación de los textos que habitan las narrativas de ciudad.

Por último, los DBA en Lenguaje (2016) establecen los principales saberes que debe reconocer un estudiante en cierto grado. Es, a la vez, una guía a la que pueden acceder los docentes en aras de establecer sus temáticas, actividades y formas de plantear probabilidades de evaluación. En la misma sintonía se conforman las *matrices de referencia*, un instrumento que presenta los aprendizajes que evalúa el ICFES y los relaciona con las evidencias frente a lo que el estudiante debería saber. Así, es posible evidenciar cuál es el fortalecimiento del aprendizaje año tras año. Por ejemplo, la matriz de referencia del DBA No. 2 del área de lenguaje para el año noveno, determina el reconocimiento del sentido de los símbolos presentes en desfiles, carnavales, exposiciones, entre otros; asumiendo que es un aprendizaje que debe ser adquirido.

Los estudiantes que pretenden realizar el ejercicio de lectura semiótica de las narrativas de ciudad cursan el grado décimo y, para tal ciclo, los DBA se preguntan por el fenómeno de la comunicación, es decir, cómo los estudiantes desarrollan habilidades comunicativas para entender



su entorno, comprendiendo este como su barrio, la comunidad, lo que acontece en la ciudad... Así, *El currículo de color en las narrativas de ciudad* aborda la comunicación desde los textos que circundan en el contexto de los estudiantes.

1.4.2. Antecedentes investigativos

A este apartado le concierne la posibilidad de dar sustento a los planteamientos del proceso investigativo, a través de las voces que han explorado y se han inquietado por ahondar sobre la ciudad, el currículo y las manifestaciones visuales.

De esta forma, iniciar hablando de la ciudad y de las narrativas de ciudad supone ubicar los conceptos en un telar sobre el cual discurren los hilos que forman su tejido. Múltiples escritores bajo la lupa de diferentes epistemologías se han encargado de determinar unas nociones de ciudad. Delgado (2007), por ejemplo, deja claro que “una ciudad es sobre todo un campo de significaciones” (p. 181). Si bien el escritor en muchos de sus textos apela a la crítica para cuestionar y ubicar al espacio urbano desde la antropología, la noción anteriormente expuesta determina el entramado de significación que se le confiere a la ciudad, y que se concibe en esta investigación.

Por su parte Canclini (1989) le otorga a la ciudad una configuración a través de lo visual, y afirma que “también imaginan el sentido de la vida urbana las novelas, canciones y películas, los relatos de la prensa, la radio y la televisión” (p. 109). Para el caso particular, lo hacen de igual manera los grafitis y murales. Aunque es importante precisar que dicha configuración no está en el plano de la imaginación. Verdaderamente existen narrativas que habitan la ciudad, que la definen e interpelan y, el ciudadano, lector y narrador, transita entre sus acontecimientos.

Otro concepto aquí es formulado por Jaume Martínez (2010) quien, desde su posición de investigador frente a la posibilidad de concebir a la ciudad desde el plano curricular, piensa que esta es “una forma material de la cultura; un complejo dispositivo cultural, de donde emergen mensajes, significaciones, donde se construyen y destruyen experiencias, donde se alimentan los relatos, las narraciones, donde se forman y transforman las biografías” (p. 527).



La concepción de Martínez guarda una relación directa con la significación que realiza Édisson Cuervo (2013), en su texto: “Currículum, ciudad y formación de maestros en contextos de violencia urbana”, al plantear que: “la ciudad puede concebirse como una sumatoria casi infinita de significados, elementos, prácticas, circunstancias y dispositivos que configuran subjetividades” (p. 136). Ambas percepciones presentan a la ciudad como escenarios en los que confluyen acontecimientos, entendidos estos desde el quehacer y la acción cotidiana, que a su vez se traducen en textos, en narrativas.

Ahora bien, ahondar en el término *currículo* supone la tarea de enfrentarse a abordajes realizados desde diversas epistemologías, razón por la cual es importante convocar las voces de quienes trazan una concepción que está en consonancia con la visión que tiene el presente proceso investigativo. Ellos conciben el currículo desde el paradigma ciudadano:

Cuervo (2013) lo considera como “aquella selección de contenidos que son válidos para determinada comunidad: ese conjunto de conocimientos que como sociedad estimamos como útiles y legítimos para ser transmitidos a las nuevas generaciones” (p. 137).

Por su parte, Martínez (2010) plantea “estudiar la ciudad como proyecto y experiencia didáctica; estudiar la ciudad como currículum, es decir, como texto” (p. 527). Su configuración pone en el centro a las prácticas de significación con relación a las experiencias sociales, que en últimas son un tejido de análisis que puede ser entendido como posibilidad de currículo.

El currículo desde la perspectiva de la ciudad otorga la posibilidad de dialogizar y de analizar críticamente la manera en que se configura la ciudad y, por ende, el modo en que sus habitantes se configuran, pues hay ahí una extensión inquebrantable.

Por último, una idea planteada por Silva (2007) que permite la aproximación a las narrativas de ciudad, es la noción con la que piensa los *archivos comunitarios*, pues los asume como:

(...) todo aquel material que expresa manifestaciones ciudadanas para la comunidad, que pertenece por igual a algunos reconocidos y sobre la comunidad entre ellos, y se relaciona, o bien con expresiones muy personales, o bien con secretos compartidos entre dos o más comunitarios que, no obstante buscan su circulación públicamente. (p.39-40)



Las expresiones personales y los secretos compartidos que se enuncian en el concepto de Silva no son más que acciones. Así, las narrativas que circulan en la ciudad son las acciones que vivifican y dan sentido a los sujetos y viceversa; la ciudad existe en la medida en que los ciudadanos configuran sus manifestaciones allí, cuando la habitan, la narran.

Por otra parte, es necesario presentar el siguiente recorrido de investigadores, los cuales, inquietos por concebir experiencias de ciudad y de lectura contemporáneas, se proponen a vislumbrar la pertinencia de las manifestaciones visuales como el grafiti y el mural, para comprender el fenómeno de la formación al interior de un aula de clase.

Édison Cuervo (2013), en “Currículum, ciudad y formación de maestros en contextos de violencia urbana”, realiza una recopilación teórica del *currículo* a partir de la posibilidad de reconocerlo más allá del plan de estudios. Para ello, plantea la opción de acercarse a la ciudad en términos curriculares desde un ejercicio trazado por salidas pedagógicas, donde la ciudad se configura como una serie de prácticas que están a disposición para ser leídas. Por último, determina la necesidad de abordar esta concepción desde el espacio de formación de maestros.

Así mismo, Rocío Peñalta y Diego Muñoz (2010), en “La ciudad en el lenguaje y el lenguaje en la ciudad”, tienen como objetivo desentrañar a través de la metáfora, una concepción de *ciudad viva*, de lugar que acontece en la medida en que también lo hacen sucesos políticos, sociales, culturales y a la vez lingüísticos, pues la ciudad se configura con códigos y el lenguaje permite a sus habitantes apropiarse del espacio. Afirman en su investigación, que la existencia de diferentes manifestaciones del lenguaje propicia interesantes lecturas que pueden hacerse a partir de la ciudad.

Por su parte, Ómar Mendoza (2016) realiza un trabajo teórico e investigativo nombrado “Dimensiones del arte callejero. Un estudio crítico del graffiti, el postgraffiti y el arte callejero”. Tiene como propósito develar el grafiti a través de la historia. Además de ubicarlo en términos del arte, plantea su característica política y social desde la perspectiva del sujeto que narra y del sujeto que lee. Este panorama aporta en la conceptualización de la narrativa y deja claro que el grafiti se vivifica cuando se lee, cuando se plantea críticamente.



Ahora, por parte de Armando Silva (2006), a través de “Imaginarios urbanos”, puede establecerse que:

Una ciudad se hace por sus expresiones. No sólo está la ciudad sino la construcción de una mentalidad urbana. La vida moderna va metiendo todo en un ritmo, en un tiempo, en unas imágenes, en una tecnología, en un espacio. (p.25)

De esta manera, el grafiti y el mural son inscripciones que se imprimen en las paredes de la ciudad, como narrativas, como acciones de ciudadanos que reflejan maneras en las que se configuran y configuran la ciudad, que se preguntan, que denuncian, que acontecen.

Por su parte, Teresa Montiel (2014), en su artículo: “El grafiti o el lenguaje urbano”, realiza un recuento sobre las primeras marcas del grafiti, con el propósito de generar una identificación territorial. Así, continúa mencionando algunas técnicas como *tagging*, *wild style* y *stencil*, sus respectivas características y la controversia que las acompañan. Centra la atención en su evolución, para después establecer que el grafiti forma parte del entramado de manifestaciones que habitan la ciudad.

Mariana Beltrán (2012) en su investigación: “La apropiación del espacio público escolar: graffitis y otras prácticas de escritura juvenil”, acude al enfoque etnográfico para realizar una pesquisa por tres colegios de Argentina, en aras de analizar las prácticas de escritura que se gestan al interior de la escuela. Los resultados determinan que el grafiti se constituye como una fuente discursiva potente, capaz de plantear reflexiones sociales y políticas. Además, pone en evidencia que los jóvenes tienen un mensaje contundente y que en este tipo narrativa encuentran la afinidad para plantearlo.

De igual modo, “Intervenciones en la calle, intervenciones en el aula: El arte urbano quiteño”, escrito por Jennie Daniels (2016), ahonda sobre el arte urbano en Quito y el poder que representa frente a las acciones contestatarias. El autor considera, además, de qué manera el arte callejero puede ser incluido en el currículo universitario como puente de discusión sobre la globalización y asuntos de orden capitalista. Es una investigación que comulga con el ejercicio dialéctico de esta experiencia.



Además, Gregorio Blandón, Olga Zapata y Jhon Orrego (2016), en su texto: “El grafiti: formas de comunicación emergentes en la escuela”, realizan una intervención a la luz de la fenomenología en una institución educativa de su contexto, con el fin de determinar cuáles son las motivaciones que tienen sus estudiantes a la hora de realizar grafitis en los enseres del colegio. Los resultados de tal seguimiento dieron cuenta que la resistencia, la creatividad, la emoción y la identidad son escenarios que los movilizan a crear este tipo de narrativas.

José León, Juana Ardila y Diana Guzmán (2015), realizan una propuesta didáctica nombrada “Las artes como herramientas facilitadoras del proceso de comprensión lectora”. Para ello acuden a postulados que definen el proceso lector y traen a la memoria investigaciones que centraron su interés en la implementación de alternativas no tradicionales para la adquisición de diferentes procesos de lectura. Una de las conclusiones más reiteradas es que las creaciones artísticas cambian de manera rotunda el vínculo y percepción de los estudiantes hacia la lectura.

Para vincular la imagen en la escuela, Nora Villa Orrego (2008), con su “Propuesta de alfabetización visual para estudiantes de educación básica apoyada en recursos hipermediales. Un aporte a la comprensión lectora”, ubica la imagen en un plano principal donde se pretende la comprensión lectora. En primera instancia, plantea las configuraciones iniciales de los estudios visuales, luego analiza la pertinencia de un proyecto educativo en términos de la lectura y la imagen, y por último, analiza los resultados de su ejecución, llegando a la conclusión de que, dado su potencial, los procesos de lectura de imágenes deben articularse en el aula, en la misma medida que los textos verbales.

Por último, Páez Martínez, R. & otros (2014), se reúnen alrededor del texto “La lectura crítica. Propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa”, para acercar a los lectores a concepciones teóricas que permitan comprender múltiples posibilidades a la hora de contribuir con un proceso de comprensión lectora en los estudiantes.



1.5. Objetivos

Los propósitos que se exponen a continuación establecieron una ruta teórica, metodológica, e incluso, motivacional, durante el ejercicio investigativo.

1.5.1. Objetivo general

Analizar la configuración de las narrativas de ciudad (el grafiti y el mural) dentro del currículo de Lenguaje de la Institución Educativa Comercial de Envigado.

1.5.2. Objetivos específicos

✦ Identificar la incidencia de las narraciones y relatos visuales de la ciudad en la configuración del currículo de Lenguaje dentro de la IE.

✦ Evidenciar el aporte del grafiti y el mural como textos multimodales (manifestaciones) que impactan el ejercicio de planeación de clase para fomentar una lectura crítica en los estudiantes de la IE.

✦ Propiciar espacios de discusión y creación con los estudiantes, a partir del análisis semiótico y discursivo del grafiti y el mural.

1.6. Justificación y motivaciones

El currículo de color en las narrativas de ciudad centra su interés en temas que implican el ámbito educativo y los escenarios comunes que se habitan, aspectos que convergen entre sí y que se relacionan con la significación, entendiendo esta como: “los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos” (Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, 1998, p.47).

La primera cuestión por resaltar es la ciudad, espacio habitado por individuos, lugar en el que confluyen dinámicas, donde se tejen identidades y emergen asuntos simbólicos en la construcción de las realidades humanas. Las ciudades se erigen y brindan posibilidades de desarrollo, de encuentro, de ser. Quienes la habitan acontecen y desenvuelven sus prácticas en



diversos ámbitos; podría afirmarse, entonces, que, de acuerdo con las dinámicas de estos, la ciudad también se desarrolla, es.

Los aspectos que aquí se convocan como formas de lectura al interior del aula de clase respecto a la ciudad, son los lenguajes que la habitan: las narrativas de ciudad, esas que se gestan en la calle, las que se funden en la piel del territorio, las que develan panoramas sociales, morales y personales; las que se convierten en significado, en texto. De este modo, el grafiti y el mural como manifestaciones de ciudad se presentan como epicentro investigativo.

Vislumbrar las narrativas de ciudad como entramado de significado estima percibir las como currículo, así, su acercamiento desde las perspectivas que el contexto ofrece son una alternativa vivencial que se hace necesaria. Beltrán (1994) menciona que [el currículum] “no se trata de un objeto; es algo que ocurre en momentos distintos, en distintos frentes e implicando a diferentes actores (o agentes)” (p. 369).

Pensar en un currículo por fuera del aula de clase se hace valioso en la medida en que los estudiantes muestran cercanía al enfrentarse a un texto no convencional: icónico, pictográfico; además se promueve la apreciación, goce y disfrute estético de las narrativas que residen en la calle, que problematizan asuntos políticos, morales, sociales y reflejan a la ciudad; porque como lo diría Cuervo (2013), las manifestaciones artísticas son un reflejo de lo que se considera válido o legítimo en el grupo social involucrado. Valerse de las manifestaciones de ciudad que residen en la calle para hacer lecturas, otorga posibilidades de investigación, análisis y crítica. A su vez, dicho currículo supone que la escuela y sus dinámicas (las metodologías, los libros como textos, las didácticas que se implementan de manera usual) dejan de ser un exclusivo recinto, una única manera de producir conocimiento. Plantea que hay otros escenarios que forman, que transmiten y traza la opción de que la escuela no cierre las puertas a esas atmósferas.

Así mismo, Cuervo (2013) resalta la importancia de reconocer dichas manifestaciones para comprender el modo en que los ciudadanos se encuentran influenciados y formados por la ciudad. De esta manera, el reconocimiento que los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa



Comercial de Envigado realizaron en torno a las narrativas de ciudad fue evidencia del proceso lector, segundo aspecto que motivó la presente investigación.

Reconocer implica más que observar. El ejercicio propuesto por Cuervo (2013) denota el análisis, la confrontación y reflexión; sin embargo, esta acción crítica debe valerse de una lectura que permita una construcción de significación potente, en la que los estudiantes vean reflejados sus intereses y/o potencialidades. Eco (1992) citado en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), plantea en la lectura semiótica unas posibilidades en las que “los usuarios aplican de forma práctica las reglas de estos sistemas con la finalidad de comunicar; es decir, de designar estados de mundos posibles o de criticar y modificar la estructura de los sistemas mismos...” (p. 48).

De acuerdo con lo anterior, la semiótica se plantea como estrategia de lectura en aras de la comprensión del mundo, de sus lógicas; se propone para la formación en lectura crítica de los lectores de la ciudad, para fomentar la capacidad de comprensión y reflexión.

Así, tomar la ciudad como currículo indica que allí hay acontecimiento: “Nada puede ser considerado como acontecimiento si no es susceptible de ser puesto en intriga” (Calvo & Ávila, 1991, p. 63). *El currículo de color en las narrativas de ciudad* propone este ejercicio a través de la dialéctica¹³.

Ricoeur (1996) asume su posición frente a las narrativas afirmando que “las preguntas ¿quién?, ¿qué?, ¿cómo?, etc., pueden designar los términos discretos de la red conceptual de la acción” (p.146). De este modo, las preguntas que acaecen a los sujetos frente a sí mismos, a su interacción con otros y a la sociedad, constituyen narrativas, pues hablan de acciones, la acción de inquietarse, de dialogizar.

Por último, y no menos importante, se hace necesaria la presente investigación, pues se intenta develar cuál es el acercamiento que los estudiantes tienen con la lectura ¿tienen unas formas? ¿Se aproximan de manera diferente a los textos con un formato particular? ¿Tienen apertura para encontrar significación en lo que sus espacios vitales les ofrece?

¹³ El concepto es abordado en el marco teórico y en la metodología.



2. El lienzo: marco teórico

El lienzo es un instrumento textil, constituye el soporte sobre el cual se pinta. Un material u otro puede ser determinante en el resultado, por eso es de vital importancia su adecuada selección. Quien dibuja o pinta debe reconocer las características del soporte, tener claro que existen agentes externos, como la humedad, que pueden incidir en la ejecución o permanencia de la obra.

El lienzo en *El currículo de color en las narrativas de ciudad* se compone por el cuerpo teórico que da firmeza a la investigación. Aquí se establece un recorrido por ideas ya pintadas que fijan el lienzo y brindan estructura a esta experiencia. Las voces que se convocan sustentan esta posibilidad creadora al interior del aula de clase, que reflexiona sobre el currículo y la ciudad a partir de las múltiples perspectivas que se tejen.

De esta manera se presentan tres líneas conceptuales trazadas por apartados y conceptos, contruidos con la convicción de dialogizar entre sí.

2.1. La ciudad como currículo contemporáneo

Esta primera línea conceptual se propone establecer un diálogo desde diferentes voces y conceptos a partir de un cuestionamiento: ¿Cómo se configura el currículo contemporáneo a través de las narrativas de la ciudad?

2.1.1. La ciudad

Ítalo Calvino en su libro *Ciudades Invisibles* (1972), realiza a través de Marco Polo un recorrido por diversas ciudades, que constituye un relato de viaje para Kublai Kan, donde encuentra a su paso imaginario ciudades con diversas particularidades. Es el mismo escritor quien en unas notas preliminares se aventura a desentrañar un concepto de ciudad:

Las ciudades son un conjunto de muchas cosas: memorias, deseos, signos de lenguaje; son lugares de trueque, como explican todos los libros de historia de la economía, pero estos trueques no lo son solo de mercancías, son también trueques de palabras, de deseos, de recuerdos. (p.10)



Así es como la literatura se configura en la concepción de la ciudad como escenario de posibilidades, hacedora de narrativas. En ella se concentra una posibilidad de existencia en sí misma: el lenguaje.

Lotman (1996), en su construcción por los procesos de significación a partir de la cultura, establece que la raíz universal de los sistemas semióticos no verbales es *la ciudad*. Sobre esta afirma que:

se halla más allá de sus muros (el bosque, la estepa, la aldea, la Naturaleza, el lugar donde habitan los enemigos), como lo propio, lo cerrado, lo culto y lo seguro a lo ajeno, lo abierto, lo inculto. Desde este punto de vista, la ciudad es la parte del universo dotada de cultura. (p.58)

A propósito de sus muros, también las calles, casas y edificios constituyen un cuerpo físico en transformación; la ciudad es un lienzo de huellas (vigentes y en términos de la memoria), un entramado de narrativas, acontecimientos y manifestaciones que refleja el tejido cultural; de igual manera lo deja saber el concepto de la cultura en un sentido semiótico, “es una inteligencia colectiva y una memoria colectiva, esto es, un mecanismo supraindividual de conservación y transmisión de ciertos comunicados (textos) y de elaboración de otros nuevos” (Lotman, 1996, p. 109).

Ahora se inserta una perspectiva pedagógica, en aras de reconocer de qué manera la ciudad puede vincularse en la escuela.

El pedagogo Martínez (2010) piensa que la ciudad es una forma de la cultura; es el espacio que convoca las ideas, las experiencias, las construcciones que realizan los habitantes de sí mismos y, por ende, las construcciones que los sujetos hacen de la ciudad; considera que las narrativas que circulan allí son un verdadero tejido de significados. Esta noción convoca al ciudadano trabajador, al escolar, y en sí, al transeúnte a habitar la ciudad como:

una forma particular de ser ciudadano espectador a la vez que lector, resistente a formar parte de la multitud, con capacidad y voluntad para la lectura crítica de las formas de alienación presentes en el territorio urbano. Desde esta figura puedo pensar la ciudad como



un lugar en el que mirar y en el que mirarnos, un texto que hay que traducir, una experiencia constantemente modificada por nuestros propios pasos en ese territorio experiencial. (p. 520)

Esta perspectiva pedagógica constituye una invitación entre líneas a habitar una ciudad que se inscribe entre imágenes, símbolos y códigos. Habitarla requiere una disposición por detener la mirada en lo cotidiano, en aquello que es paisaje para los ojos, pero que, si se mira con agudeza, desentraña lenguajes y voces para reconocer y reconocerse... Pero ¿cómo se habita la ciudad? ¿La escuela, como escenario sociocultural traza caminos en los que se reconoce la esencia de habitar la ciudad?

A propósito, las manifestaciones que se cuentan en la ciudad son los textos que cobran interés para Martínez (2010) y Cuervo (2013), investigadores que han ahondado en la concepción de la ciudad como currículo.

Cuervo (2013) plantea la posibilidad de pensar el currículo más allá de la escuela, pues los artefactos de ciudad son narrativas dotadas de experiencia y significación que merecen llegar al aula. Respecto a la concepción del currículo, afirma: “pensar el currículum y el currículum en la ciudad, equivale a reflexionar sobre los conocimientos que son seleccionados, organizados y puestos en escena, para un ejercicio de enseñanza y aprendizaje desde los movimientos reconceptualistas anclados en una posición crítica.” (p.p. 141-142)

De este modo, con un entramado de sentidos que circunda la ciudad y que está a la espera de lectores críticos, estos pensadores del currículo plantean la posibilidad de que la escuela le abra las puertas a la ciudad y considere su concepción de currículo en términos de la significación.

Si se aborda el planteamiento de Martínez (2010) y Cuervo (2013) y se concibe esta opción como un asunto viable, es decir, bajo la mirada del *currículo de la intención*, hablar de esta investigación desde el panorama del *currículo de la realidad* es consecuente, pues para llevarla a cabo no es necesario contar con circunstancias específicas: todas las ciudades, desde el contexto en que se desee plantear tienen a disposición los textos que allí se configuran. De esta manera se encuentra una opción que se circunscribe en sintonía con ambos panoramas; además, de acuerdo



con Apple & Franklin (1993), los contenidos que hacen parte del currículo son el reflejo de una sociedad determinada; así, las decisiones curriculares se toman a la luz del contexto que se habita.

A modo de cierre, abordar la ciudad como currículo no implica ponerla en tensión con los planteamientos de la escuela, ni con el *constructo* de currículo desde la ley, pues lo que sucede en la ciudad es el andamiaje para trascender experiencias que pueden ser llevadas al aula de clase bajo el concepto de currículo de Lenguaje, para el caso particular. Además, la ciudad no termina donde inicia la escuela.

2.1.2. El currículo

Las voces de pensadores nacionales y de otras latitudes resuenan cuando se aborda el currículo. Parece ser que el tiempo, los diferentes enfoques y las condiciones contextuales no limitan los cuestionamientos y lo hacen ser el epicentro de dudas. Analizar el *currículo* implica remontarse históricamente a diferentes momentos de la educación, reconocer múltiples teorías que se validan, otras que se contraponen entre sí, y establecer que aun con su amplio recorrido, el currículo es un tema que continúa despertando interpretaciones y reflexiones.

A continuación, se enuncian dos acepciones del concepto que ofrece el Diccionario de la Lengua Española, la primera hace referencia a un *plan de estudios* y la siguiente al “conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades” (Real Academia Española, 2019, s/p). Si bien ambos significados están enmarcados en la educación, ofrecen panoramas indeterminados, pues su definición no sugiere una manera o ruta para tal *desarrollo de posibilidades*; insinúan, más bien, la oportunidad de cimentar caminos de comprensión.

Y, efectivamente, existen visiones sociales y pedagógicas diferentes que han establecido y cuestionado diversos paradigmas curriculares. La pretensión en este proceso de escritura no es desentrañarlos, sin embargo, se nombran algunas concepciones que permiten abrir paso a los elementos con los que aquí se entiende el currículo.



Comenzar este diálogo con la posibilidad de ir a la génesis del currículo, otorga la opción de analizar el espectro bajo el cual fue pensado. Los inicios curriculares se circunscriben en la lógica de la planeación, bajo la posibilidad de trasladar modelos de empresa a la escuela, así lo hace saber da Silva (1999), cuando plantea que

(...) el currículo aparece por primera vez como un objeto específico de estudio e investigación en los Estados Unidos durante los años veinte. Vinculado con el proceso de industrialización y los movimientos inmigratorios, que intensificaban la masificación de la escolarización, instala un impulso, por parte de personas ligadas sobre todo con la administración de la educación, para racionalizar el proceso de construcción, desarrollo y evaluación de currículos. (p.4)

Racionalizar como eje de un proceso indica la sistematización y la reducción de este a reglas o a conceptos racionales. La pregunta que emerge en este punto es si verdaderamente la educación puede ser racionalizada, o qué procesos pueden ser racionalizados en la escuela, y la respuesta puede remontarse a la necesidad de investigación, reflexión y exploración de más paradigmas y concepciones curriculares.

Ahora, es importante exponer el concepto desde la legislación que sirve de plataforma al contexto donde acaece esta investigación. La Ley General de Educación colombiana (1994) aborda el concepto de currículo como:

(...) el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de identidad cultural, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (p. 45)

Si bien la ley ofrece una manera concebirlo, esta no es la única a la que se puede acceder. Es viable indagar por teorías o postulados que conciban el currículo desde otros enfoques, unos que, no necesariamente vayan en contraposición con la ley, pero sí estén enmarcados desde la crítica para asumir asuntos que vinculen la realidad próxima de los contextos escolares; así es como se reconoce en el currículo este trayecto investigativo.



Stenhouse (1998) hace una diferenciación del currículo desde dos perspectivas: señala que al currículo desde *la realidad* lo constituye la objetividad, las circunstancias, su contexto: enfoques, perspectivas, economía, aspectos sociales, políticos, etc., en el que se instala una escuela; y la mirada del currículo desde *la intención* es la que circunda los propósitos, anhelos, planes o ideas sobre lo deseable alrededor de la escuela.

La anterior es una distinción marcada entre la teoría y la práctica, y aquí, solo a modo de reflexión, es posible cuestionar si ambas miradas podrían comulgar o qué elementos hacen que una diste de la otra... Lo cierto es que existe dificultad para que ambas perspectivas concuerden, y esto a la vez sugiere el reto que tiene la escuela para llevar a cabo una labor que no se encuentre impedida por los avatares que presenta el currículo desde la realidad.

Por su parte, Abraham Magendzo (2003) pone sobre la mesa los conceptos *currículo* y *sociedad* para analizarlos desde dos paradigmas: en el dominante, “se identifican aquellos contenidos escolares que permiten, particularmente, perpetuar y reproducir en la sociedad”, y en el paradigma crítico, postula que “hay necesidad de hacer del currículum una instancia para reconstruir la sociedad, para actuar sobre ella de suerte que se contribuya decidida e intencionalmente a la solución de los múltiples problemas que la afectan” (p.17).

Bajo esta mirada, el eje central de uno es el contenido, mientras la plataforma del otro es la sociedad. Es posible identificar que el primer paradigma tiene una noción concreta, pues la tarea es la determinación de contenidos que se deben adquirir en la escuela, a fin de que los estudiantes puedan dar cuenta de ellos bajo sus acciones en la sociedad, mientras que el paradigma crítico considera el currículo como un tejido que permea la sociedad, es decir, la escuela se concibe como un territorio donde se habla, se problematiza, se vivifica la sociedad; y estudiantes y maestros son actores activos de esa reconstrucción.

Ahora bien, es importante indagar por los límites que tiene el currículo ¿hasta dónde se instala en la escuela? A propósito, Sacristán (2010) reconoce el *poder regulador del currículum* y enuncia:



El currículum proporciona un orden a través de la regulación del contenido del aprendizaje y de la enseñanza en la escolarización moderna, una construcción útil para organizar aquello de lo que se tiene que ocupar la escolarización, aquello que habrá que aprender. (p. 39)

La escuela como epicentro de procesos cognitivos, socializadores y humanizadores tiene una dinámica que direcciona sus diferentes estancias; podría suponerse que es necesario establecer un orden en aras de la coherencia y el funcionamiento, pero ¿qué hay del contenido? ¿Debe pensarse en la unificación de este? ¿Cuál es el criterio para seleccionarlo? ¿Con qué criterio se hace? ¿Debería llevarse el mismo plan de estudios a una escuela rural que a una urbana? ¿De igual modo que para una escuela atravesada por el conflicto y para otra donde la violencia no se presenta?

La respuesta a estos interrogantes podría tomarse del mismo Sacristán (2010), que argumenta que los conocimientos que se adquieren al interior de la escuela están atravesados por la cultura, así, los contenidos del currículo son “una construcción cultural especial, “curricularizada”, porque se selecciona, se ordena, se empaqueta, se imparte y se comprueba de acuerdo con moldes *sui generis*” (párr. 48). Lo anterior constituye que al interior de la escuela es posible pensar un tipo de conocimiento particular, que responda a unos intereses específicos del contexto.

La postura de Feinberg (1983) también se aúna a esta idea, al establecer que “el estudio de la educación en cuanto reproducción social es el de las pautas y procesos mediante los cuales se mantiene la identidad social y dentro de lo que se hace posible definir el cambio social” (p. 23). Es decir, configurar el currículo desde el contexto genera transformación social en sus realidades. En la misma sintonía Cubero y García (1994) afirman que:

El conocimiento que se elabora en la escuela que, por un lado, trasciende las explicaciones cotidianas que se desarrollan fuera de los contextos académicos, y por otro, aunque tiene como marco de referencia el conocimiento científico, no es un conocimiento científico en



sí, sino una elaboración de este conocimiento que se ajusta a las características propias del contexto escolar (p.17)

Así, de acuerdo con las reflexiones y concepciones que se establecen sobre los contenidos, la escuela tiene un papel determinante, en aras de que estos sean trazados a partir de su realidad. De este modo, el contexto educativo, que no solo está conformado por estudiantes, docentes, directivos, padres de familia y el espacio locativo de la escuela, sino también por las identidades y prácticas sociales, hacen parte de la construcción del currículo.

A pesar de que muchos se han aventurado a investigar y a establecer una manera de concebir el currículo, muchas de sus perspectivas continúan invitando a la reflexión. Parece ser que pensar el currículo es un asunto inacabado, pero no por ello es innecesario, al contrario, sobre él recae parte de la razón de ser de la educación y de las maneras particulares de la enseñanza.

2.1.3. El currículo de lenguaje

En el anterior apartado se abordó el currículo como eje determinante en la educación, su función reguladora y la incidencia que tiene en diversos ámbitos de la escuela lo caracterizan; incluso, su razón de ser puede enmarcarse en un proceso con carácter político, pues las decisiones que se toman en su nombre legitiman y validan la realidad en la que se circunscribe la escuela y sus protagonistas.

Situarse, ahora, en el aula de Lengua y Literatura obliga preguntarse cuáles son las decisiones que debe tomar la escuela y qué elementos tienen cabida para la enseñanza del Lenguaje.

Le corresponde a este espacio aproximarse a la significación como proceso que busca el encuentro de sentido y significado puesto en los lenguajes que atraviesan al ser humano en todas sus dimensiones: el lenguaje oral, que permite descubrir la voz ante algún estímulo o sensación. El lenguaje corporal como manifestación de proximidad con el otro, con el territorio. El lenguaje visual que tiene la capacidad de comunicar en sí mismo, a través de signos y símbolos. “Es a través del lenguaje que se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto” (Lineamientos Curriculares Lengua Castellana, 1998, p.47). Es a través del lenguaje que se configuran las



ciudades, son las manifestaciones del lenguaje las que proporcionan múltiples posibilidades, múltiples textos, múltiples currículos.

En la década de los ochenta, la discusión por el Currículo de Lengua Castellana centraba su atención en aspectos técnicos. Ejes temáticos basados en fonética, morfología y sintaxis trazaban la ruta para la reflexión y la realización de las clases. Años más tarde se pasa de abordar el lenguaje desde un modo instrumental, a hacerlo a partir de la significación. Vira la mirada, no porque las formas estructurales carezcan de relevancia, sino porque estas no deben marcar el acento.

En la actualidad el Currículo de Lenguaje se inquieta por la semántica, reconociendo la importancia de la significación y de los actos de comunicación, a partir de la interacción y la pertinencia comunicativa. De igual manera, se contemplan cuatro habilidades como epicentro de los planteamientos curriculares: hablar, escribir, leer y escuchar. Sin embargo, “en nuestro contexto, el trabajo sobre las habilidades comunicativas tomó una orientación muy instrumental, perdiendo de vista las dimensiones socioculturales y éticas, e incluso políticas de las mismas” (Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, 1998, p.47). Esta concepción está en sintonía con la mención que se hizo con anterioridad: el currículo tiene una connotación política, de ahí la necesidad por tensionar y reflexionar sobre las prácticas de lenguaje al interior del aula de clase.

Aunado al énfasis por la semántica se ubica la significación, donde se reconoce que el estudiante configura percepciones, establece significados de la realidad y puede, a partir de estos procesos, identificar su lugar en el mundo.

En los planteamientos de Paul Ricoeur (1999), es posible identificar una búsqueda por desdibujar el lenguaje desde un panorama estructural. En su texto “Historia y narratividad” expone que la lingüística estructural ciñe el lenguaje a un objeto, a una ciencia a la que puede accederse como un conocimiento particular. Propone, en cambio, concebirlo como una *mediación*, y para ello, lo ubica en tres escenarios:

En primer lugar, se trata de una mediación entre el hombre y el mundo; dicho de otro modo, es aquello a través de o mediante lo que expresamos la realidad, aquello que nos permite



representárnosla, en una palabra, aquello mediante lo que tenemos un mundo. El lenguaje es, asimismo, una mediación entre un hombre y otro. En la medida en que nos referimos conjuntamente a las mismas cosas, nos constituimos como una comunidad lingüística, como un «nosotros». El diálogo es, como hemos dicho, en tanto que juego de preguntas y de respuestas, la última mediación entre una persona y otra. Finalmente, el lenguaje es una mediación de uno consigo mismo. A través del universo de los signos, de los textos o de las obras culturales podemos comprendernos a nosotros mismos. (p. 47)

La anterior concepción, dispuesta desde los binomios: el hombre y las cosas, un hombre y otro, y entre un hombre y sí mismo, refleja una postura que indica que el hombre puede configurar su entorno a través del lenguaje. El hombre puede establecer relaciones con lo otro, con otros y consigo mismo a través del lenguaje. El lenguaje hace posible esas realidades; entonces el lenguaje, es, en últimas, la representación del ser y del estar.

Es así como Ricoeur (1999) y los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) coinciden en que el lenguaje es una manifestación del ser humano y que, a través de este, el hombre puede llegar a construir su propio sentido del mundo, un proceso que vincula al currículo de Lenguaje, planteando el reto que supone abordar la significación en el aula.

De acuerdo con lo anterior, es preciso convocar el tema del currículo para preguntarse qué debe hacer la escuela para vincular la significación.

Retomando la reflexión final del concepto anterior, en la que el currículo debe ser una construcción que parta de la realidad de la escuela, se hace necesario establecer que el papel del maestro es decisivo, en cuanto a las determinaciones de un currículo particular, a propósito, Marrero (2010) afirma:

Lo que enseña el profesorado es el resultado de un proceso de decodificación — interpretación, significación, recreación, reinterpretación...— de ideas, condiciones y prácticas disponibles en la cultura que se hacen más o menos visibles y viables en un contexto situacional de interacción. (p.223)



Si bien analizar la posición del maestro al interior del currículo constituye un motivo de análisis en el que no se circunscribe este proyecto, sí se torna importante mencionar que sus elecciones construyen o restringen perspectivas y contenidos, que hacen parte del proceso de enseñanza y aprendizaje; principalmente si se habla de un currículo de Lenguaje, en el que las posibilidades son amplias, en tanto el proceso de significación se da desde múltiples espectros.

En este sentido, Bombini (2006) hace una reflexión, que parte por la enunciación de tensiones en torno al currículo de lenguaje, como la noción científicista, que plantea la necesidad de que los problemas de la enseñanza se resuelvan con la reinención constante de conocimientos, o aquella que sitúa a la lectura y a la escritura en prácticas, donde el enfoque curricular está definido en términos de la misma práctica: enseñar lengua es enseñar a hablar, a leer y a escribir y se obvian los saberes epistemológicos que hay detrás de cada proceso. De este modo, propone la relación que se debe construir en el aula:

Saberes sociales, saberes de los sujetos sobre la lengua, sobre la literatura, se juegan en las prácticas de lectura y escritura en nuestras clases; saberes que no deben ser descalificados, sino que deben ponerse de relieve en tanto saberes sobre el texto y sobre la cultura que están activos en cada clase. (p.78)

Es así como el currículo de lenguaje tiene la puerta abierta para propiciar la configuración de representaciones y la generación de vínculos que establezca el sujeto con el ámbito social y cultural, una tarea que, sin duda, debe plantearse desde la reflexión y discusión por parte de la escuela y del docente.

Por su parte, Pérez Abril (2005) determina que el sentido del currículo de lenguaje está dispuesto en dos propósitos: el primero, denominado *político – social*, vincula al estudiante en las prácticas socioculturales; los aprendizajes que se dispongan desde este panorama contribuyen a la formación para la vida. El autor enfatiza en que esta intención no se desvincula de las prácticas académicas, y que se logra cuando “los estudiantes comprendan y analicen críticamente las prácticas y su correspondiente actividad discursiva. También se cumplirá en la medida que los estudiantes sean usuarios de los discursos y textos correspondientes a esas prácticas” (p.57).



El segundo propósito se enmarca en una línea *académica*. La finalidad para el estudiante, es la apropiación/construcción de conocimientos y usos de los textos y discursos que se estudian, en términos lingüísticos, textuales, semióticos y/o discursivos.

La perspectiva de Pérez Abril enfatiza las conclusiones ya mencionadas, por parte de quienes se han preguntado por las aperturas que tiene la enseñanza del lenguaje: determina que los sentidos de escritura, diálogo y lectura que se dan al interior del aula de clase son procesos sociales y políticos, y contribuyen a la formación crítica y personal de los sujetos.

2.1.4. Los textos

De acuerdo con el apartado anterior, el currículo de lenguaje plantea que los proyectos pedagógicos o actividades deben proponerse con la finalidad de fomentar en el estudiante la significación. ¿Cuáles son los aliados con los que la escuela cuenta para tal fin? ¿Cómo hacer una selección pertinente de textos? ¿Qué es un texto?

Para responder a los interrogantes anteriores, y atendiendo a las líneas en las que se enmarca esta investigación, es necesario emprender un recorrido en dos vías: una, que se pregunta sobre los textos que se leen en la escuela, los recomendados por el currículo y que habitan en su cotidianidad; y la segunda, en un terreno más neutral, convoca a diferentes voces para determinar la condición formal de los textos.

Los textos que se leen en la escuela, particularmente desde el currículo de Lenguaje, están determinados en dos escenarios: los libros de texto y los libros de literatura.

En palabras de Moreira (1994), los libros de texto son “el material impreso más importante y extendido en la enseñanza. Son los libros más idiosincráticos del mundo escolar y específicamente escritos con una finalidad exclusivamente pedagógica” (p.85). Abordan temáticas escolares y están categorizados por áreas y niveles de enseñanza. Podría decirse que son los que se encuentran en mayor medida en los estantes de las aulas, pues llegan por parte del Ministerio de Educación y de editoriales, con la idea de renovar paradigmas de enseñanza.



Por su parte, Bombini (2006) reflexiona sobre la apuesta por la enseñanza de la literatura a partir de los textos, pues reconoce su importancia “a la hora de construir representaciones, de proponer vínculos, de propiciar ciertas escenas iniciáticas de amplio impacto en la vida de los sujetos, en torno a sus relaciones presentes y futuras con los objetos más complejos de la cultura letrada” (p. 71). Los libros de literatura son un potente recurso para desarrollar la significación -siempre que el acercamiento no esté determinado por actividades estructurales y literales-, pero su elección está ligada principalmente al bagaje cultural, literario y crítico del profesor.

Una característica de los libros de escuela es que tienen una relación estrecha con el currículo, en ocasiones los planes de área y proyectos pedagógicos se construyen con la linealidad de estos, así, los libros proponen un orden en los contenidos, unas maneras particulares de abordarlos y, de ese modo, acontece el aprendizaje en el aula.

Investigaciones sobre la incidencia de los diferentes tipos de libros que se instalan en la escuela, establecen el privilegio y la validación institucional, con relación al currículo, pues el libro es un artefacto que posibilita la transmisión y la reelaboración continua de la cultura (Cruder, 2008).

Ahora, si se amplía la mirada para hablar del *texto*, es necesario enunciar que estos han sido motivo de estudio desde diversas epistemologías. El interés en este cuerpo teórico no es la enunciación de dichas perspectivas conceptuales, pues en la construcción de los apartados anteriores se ha establecido cuál es el objeto de enseñanza del currículo de lenguaje y, es, en esa misma línea, que se aborda el sentido del texto.

Las prácticas socioculturales, entendidas como formas de comportarse, de percibir, de ser, están determinadas por géneros discursivos, como lo menciona Bajtín (1998). De esta manera, acercarse a prácticas socioculturales desde una perspectiva crítica, constituye el deber ser del currículo de lenguaje frente al texto. Como lo menciona Pérez Abril (2005): “el género discursivo, el tipo textual o los conceptos de la lingüística, la gramática o del análisis del discurso no constituyen un fin en sí mismos, son condiciones de posibilidad para que los sujetos participen en prácticas” (p. 54).



Es importante establecer que, a partir de la exploración del análisis textual, Adam (1990, como se citó en Pérez Abril, 2005), plantea cinco tipos de secuencias, que definen las posibilidades textuales de productores y receptores, así: narrativa, argumentativa, descriptiva, explicativa y dialógica.

Estas posibilidades, que configuran el lenguaje, están determinadas por los usos sociales y contextuales. La reflexión que se ha hecho aquí, hasta el momento, intenta establecer que la tarea del currículo de lenguaje es posibilitar que las prácticas textuales se vinculen con las prácticas socioculturales.

Teniendo en cuenta que los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) constituyen la plataforma legal de esta investigación, es relevante enunciar y analizar su postura respecto al texto. Así, consideran que es un tejido de significados enmarcado en reglas semánticas, sintácticas y pragmáticas. Su comprensión, análisis y producción son procesos que se determinan en los niveles intratextual, intertextual y extratextual, que, a su vez, establecen que es necesaria la adquisición de ciertas competencias para encontrar su sentido.

Respecto a los tipos de texto, argumentan la elección de “una tipología sencilla que respondiera a las necesidades escolares concretas” (p.119). Incluye textos: informativos, narrativos, argumentativos y explicativos. En esta clasificación, los Lineamientos también ofrecen las modalidades en las que se configuran los textos, aludiendo a noticias, circulares, cuentos, fábulas, ensayos, reseñas, instrucciones, entre otros.

Si bien la lista de distinciones se circunscribe en prácticas socioculturales, llama la atención el mismo hecho de ofrecer una enumeración de las posibilidades textuales, lo que llevaría a establecer que, en efecto, tal como lo mencionan, son elecciones que parten de la necesidad escolar, las prácticas sociales reales no están inscritas en la configuración de los tipos de textos que ofrecen los Lineamientos y que pueden abordarse al interior del aula de clase.

De acuerdo con lo anterior, es válido preguntarse por otras maneras de acercarse al texto y reflexionar sobre la opción de que la escuela pueda concebirlas.



A propósito, Sirvent Ramos (1987) se aproxima al concepto de texto a partir de las reflexiones que realiza sobre las posturas de Barthes, y afirma que: “es una práctica semiótica que conduce más allá de los signos literarios, es una práctica significativa que puede ser aplicada a cualquier faceta de la vida en sí misma pues cualquier hecho significa” (p.149).

Ahora que se abre la posibilidad del texto y aunada a la anterior concepción, Lotman (1996) plantea que la codificación de un texto se da en doble vía -o más-, pues su estructura así lo configura: el primer código está definido bajo la convención del lenguaje natural, (aquí se genera una cadena de signos con diversos significados) y en segunda instancia, hay un código circunscrito en un ámbito particular, por ejemplo, el jurídico (con un único significado). A esa premisa se añadieron, también, los textos con lenguajes esencialmente diferentes, como un acto verbal o un ritual, y para este caso, el código de segundo orden originó problemas de recodificación y la combinación de diferentes *voces*¹⁴ en un único texto. De este modo, continúa Lotman (1996), surgen las condiciones para la aparición de los textos artísticos. Así, el ritual acompañado del lenguaje de un arte específico está dotado de múltiples subtextos, y “cuando esto ocurre, se «duplican» semióticamente” (p.53).

Según Lotman (1996), las condiciones para la función socio-comunicativa de los textos se determina en cinco procesos¹⁵:

- ◆ El trato entre el destinador y el destinatario. Aquí se plantea la relación que se establece entre quien presenta la información y un auditorio.
- ◆ El trato entre el auditorio y la tradición cultural. El texto, como un entramado de memoria colectiva cultural, puede enriquecerse, actualizarse y olvidar información de manera temporal o definitiva.
- ◆ El trato del lector consigo mismo. El texto trae consigo aspectos de la personalidad del destinatario, así mismo, este interviene como un mediador que ayuda en la reestructuración de la personalidad del lector.

¹⁴ Lotman (1996) se refiere a los subtextos en lenguajes diversos, producto de la combinación de códigos.

¹⁵ La lista que aquí se presenta trae los nombres que Lotman (1996) enuncia en su texto *La semiosfera I: Semiótica de la cultura y el texto*.



❖ El trato del lector con el texto. Al ser portador de contenidos intelectuales, el texto puede constituir un interlocutor y formador intelectual tanto para el autor como para el lector, y desempeñar un papel activo en el diálogo.

❖ El trato entre el texto y el contexto cultural. Para este proceso, el texto actúa como un participante del acto comunicativo, como fuente y/o receptor de la información. El texto no se presenta con un único lenguaje, sino como un dispositivo cargado de diversos códigos que puede tener la facultad de transformar y generar nuevos mensajes.

El texto, como entramado de información, que pone en relación con el mismo texto diversos procesos, otorga a esta investigación la posibilidad de ampliar la mirada y acercar *otros textos* al currículo de lenguaje.

2.2. Las manifestaciones como acontecimientos para relatar la ciudad: el grafiti y el mural en Envigado

A esta línea conceptual le corresponde entablar un diálogo entre apartados o conceptos que vinculan las posibilidades de texto con las narrativas de ciudad que se presentan en la ciudad. La pregunta que atraviesa esta construcción es: ¿Cómo se configura el grafiti y el mural como manifestaciones juveniles que transforman el currículo de Lenguaje en la Institución Educativa Comercial de Envigado?

2.2.1. Los textos multimodales

Una de las razones por las cuales se lleva a cabo este proceso investigativo, de reflexión y proposición es la necesidad de indagar en la relación que existe entre los estudiantes y los sistemas visuales, pues sin duda, es posible afirmar que la actual generación se circunscribe en la era de lo visual en términos de la comunicación, y que su percepción del mundo está permeada, de algún modo por/desde las imágenes.

El apartado anterior marca una ruta indispensable para comprender los trazos que aquí se establecen, pues la posibilidad de entender la imagen como texto le abre las puertas de la escuela a los textos multimodales.



De acuerdo con Urueña (2018), la imagen estuvo vinculada con diversos campos del saber, lo que ha imposibilitado identificar cuál es su condición formal:

Esta se relacionó por mucho tiempo con la lingüística (Jakobson, 1987) y la hermenéutica del arte (Gombrich, 1997), la condición mediática e histórica que le confirió la fenomenología de los estilos (Barilli, 1984) y la perspectiva sistémico funcional que adquirió cuando se le abordó desde la teoría de la información y los modelos funcionales y matemáticos de la comunicación. (Shannon & Weaver, 1948, p. 4)

De este modo, continúa Urueña (2018), la imagen puesta en escena bajo diversos espectros carecía en esencia de bases conceptuales para definirla. Ahora los estudios visuales contemporáneos le permiten establecerse como un referente histórico, cultural y social.

En la actualidad la imagen se concibe como una poderosa narración, debido al protagonismo que tiene en los sistemas de significación cotidianos, que se configuran en manifestaciones que pretenden mostrar, comprender, analizar, distinguir y señalar. Además, se ha instalado en escenarios socioculturales, por ejemplo, en la escuela, como unidad de sentido. De acuerdo con Donoso (2012), la imagen configura un texto que se vale de la articulación de herramientas con un propósito general: contar algo en un lenguaje y tono particular. Es decir, la imagen es un *algo* -en términos de idea, opinión, sensación- intencionado que acude a unas herramientas para ser plasmado.

Kress (2003), por ejemplo, considera que la hegemonía de la escritura se trasladará a la hegemonía de la imagen, este argumento se valida en la historia: el punto, la línea, el color y la luz han sido parte del lenguaje que ha documentado sucesos y realidades.

Aun con su carácter ubicuo, la imagen estuvo relegada en su estudio, sin embargo, ahora tiene un nivel de importancia significativo, así lo reconoce Van Dijk (2003):

El aspecto visual del discurso a menudo fue omitido (y todavía lo es) en los estudios del discurso. Sin embargo, la disciplina hermana de la lingüística, la semiótica (estudio de los signos), hace hincapié en que un análisis de las dimensiones visuales del discurso resulta



indispensable, especialmente en estos tiempos de comunicación multimedial o multimodal.
(p.28)

Un texto es multimodal, en un sentido amplio, cuando hay combinación de sistemas semióticos; estos son integrados por aspectos lingüísticos, visuales, auditivos, gestuales y espaciales.

Autores como Kress y Van Leeuwen han realizado aportes significativos con la intención de comprender los nuevos modos de representación textual a través de la multimodalidad, donde se conjuga color, vectores, tamaños, movimiento, ritmo, proximidad, entre otros elementos, y que a su vez requieren de la semiótica para encontrar significación. En este sentido, cabe anotar que los textos multimodales construyen lo que O'Halloran (2011) denomina una semiótica global. De esta manera, la multimodalidad reúne modos o elementos semióticos en torno a una dinámica comunicativa.

Retomando a Kress y Van Leeuwen (2001), definen la multimodalidad como “el uso de varios modos semióticos en el diseño de un evento o producto semiótico, así como la particular forma en la que estos modos se combinan” (p.12). Además, los elementos implementados en las formas semióticas configuran su significado, por esa razón se hacen necesarias unas pautas o caminos que ayuden a su comprensión.

Por su parte, Martínez Lirola (2007) establece unas consideraciones para el texto multimodal, partiendo de la definición de O'Halloran (2011) y Kress y Van Leeuwen (2001), por ello determina que esta es una sociedad multimodal y considera que el contexto juega un papel importante en su búsqueda por la significación:

El discurso de los textos multimodales enfatiza modos de representación que no son textos escritos; especialmente, del modo visual para atraer la atención de los lectores. Esto nos lleva a considerar cómo los elementos visuales y los contextos de un texto contribuyen a la experiencia que nosotros como lectores tenemos del texto debido a que hay una combinación clara entre los elementos verbales y los visuales. (párr. 10)



Aunado a lo anterior, la investigadora precisa que el texto multimodal tiene tres características: la primera, es que los elementos presentes deben complementarse entre sí. En segunda instancia, todo lo que conforma el texto multimodal (los tipos de letra, la ubicación de las imágenes, el vocabulario y las estructuras que se utilicen) influye y contribuye en la formación del sentido que otorga el lector. Por último, si en un texto multimodal hay presencia de códigos verbales y no verbales, estos no pueden ser concebidos como unidades independientes que se encuentran en el texto, deben leerse y comprenderse en la totalidad que configura el texto.

Ahora, el término *alfabetización multimodal* fue acuñado por The New London Group (1996), un grupo conformado por académicos que estudiaron la pedagogía y los cambios generados por la globalización en términos de la tecnología y la diversidad cultural. El concepto reconoce nuevas formas de alfabetización asociadas con las tecnologías de la multimedia, la información y la comunicación, que se hacen explícitas en sociedades complejas y plurales, es así como la alfabetización multimodal no solo se reconoce en competencias comunicativas, sino en la preparación de las personas para la vida, de manera individual y social, pues:

“el instrumento media en la actividad y, en consecuencia no sólo conecta al ser humano con el mundo de los objetos, sino que también con otras personas. Debido a esto la actividad del ser humano, *asimila las experiencias de la humanidad.*” (Leontiev, 1998, p.56)

En esta línea, la alfabetización en la escuela ha centrado su mirada en los libros de texto, principalmente. No se puede negar que este recurso está dotado de multimodalidad, sin embargo, es importante reconsiderar el valor que se le otorga a dibujos, fotos, esquemas, pues no son elementos complementarios, redundantes o estéticos que habitan los libros. Además, es indispensable, por las configuraciones socioculturales, ampliar la mirada a otros recursos semióticos que se presentan en escenarios vitales o cotidianos, tales como las habitaciones o la ciudad.



2.2.2. El grafiti y el mural

Las ideas abordadas hasta el momento ubican el concepto de *manifestación* en una noción de sistemas de significación a través de las cuales se construye sentido, así, las manifestaciones son en sí mismas lenguajes. “El lenguaje, como conjunto de signos, cuya comprensión obtenemos al asociar a un término un sentido.” (Calvo & Ávila, 1991, p.414)

Chartier (2005), por su parte, atribuye el lenguaje a un proceso social, en el que las reglas o las relaciones que se establecen cumplen funciones para nombrar y explicar prácticas culturales. En este sentido, las ciudades, con sus configuraciones particulares, se construyen bajo un entramado de manifestaciones, de lenguajes, y estos, a su vez, permiten relatar la ciudad.

Olson (1995) en Pérez Abril (2005), propone que las prácticas discursivas son procesos socioculturales que se dan en diferentes escenarios o instituciones, donde existe un discurso, un texto, una forma de circulación y un uso propio de dicha práctica.

Ahora, de acuerdo con las líneas que se han desarrollado conceptualmente hasta el momento, se considera importante preguntar por las producciones culturales juveniles, esas manifestaciones que habitan en diferentes escenarios, como la ciudad, y que se vinculan con lenguajes propios de su interés.

En esta investigación, el grafiti y el mural son sistemas simbólicos (de significación) que propician una lectura de ciudad que puede ser llevada al aula de clase.

Las artes visuales son manifestaciones del arte de carácter visual. Están integradas por las artes plásticas tradicionales y por formas de expresión vigentes, que surgen a partir de avances tecnológicos y necesidades culturales. De acuerdo con Berenson (2005), el dibujo, la escultura, la pintura y el grabado -que hacen parte de las artes plásticas- integran ahora las artes visuales en compañía de las artes de los nuevos medios, donde se incluye: la fotografía, el video arte, el arte digital, el grafiti o arte urbano.

El currículo de color en las narrativas de ciudad no concibe la necesidad de hacer una disertación exhaustiva sobre si el grafiti y el mural son manifestaciones legales o no, tampoco acerca del rechazo o aprobación por una inscripción en paredes públicas o privadas, ni sobre el



hecho de que un mural sea concertado y algunos grafitis no lo sean; en cambio sí se plantea que estos elementos tengan relevancia en procesos semióticos y dialécticos, bajo la apreciación de estudiantes que se encuentren inquietos por unas características particulares.

Abordar el panorama gráfico y visual de una ciudad implica darle voz a los grafitis y murales como marcas que se circunscriben en la piel de la ciudad, para divulgar quejas, relatos donde es posible determinar que el sujeto que narra se encuentra atravesado por una sensación que moviliza su sentido social, y para identificar que, en ocasiones, la ciudad es portadora de actitudes o disposiciones personales. El aerosol que contradice. El pincel que evoca. Las paredes que sirven de manifiesto, que cuentan historias, que votan, que protestan, que prestan su valentía... Las paredes en la ciudad son sistemas simbólicos, y al respecto Delgado (1999) afirma:

el campo de batalla en esta guerra entre escrituras es, en cualquier caso, una ciudad, que se entiende no solamente como un conjunto de ciudadanos, instituciones, casas, plazas y calles, sino sobre todo como una colosal superficie en que múltiples textualidades dialogan, se entrecruzan indiferentes o que, de vez en cuando, se interfieren o interrumpen. En fin una polifonía, de voces, secretamente armónicas, que a veces pueden antojarse música, a veces ruido. (p. 129)

Si bien ambas manifestaciones tienen particularidades diferentes en cuanto a la técnica, al tiempo en que se realizan sus intervenciones, a los términos de legitimidad y otras características, esta investigación se toma la licencia de ubicarlas como dos caras en una misma moneda: de abordarlas y nombrarlas de manera conjunta, pues su finalidad es concebirlas y teorizarlas como narrativas de ciudad al interior del aula de clase, ahora que se evidencia que el lenguaje en que se inscriben circula en las instituciones juveniles.

Respecto al acercamiento y reconocimiento de artefactos culturales, que pueden ser comprendidos como manifestaciones o narrativas de ciudad, Cuervo (2013) establece que: significan formas de afirmación de lo culturalmente válido y legítimo para el grupo social que le circunscribe. En este mismo sentido, también es posible comprender los artefactos culturales como un elemento más de la misma red de significados del dispositivo curricular. (p.143)



La instancia final de este recuento de conceptos y teorías, da pie a determinar que el ejercicio semiótico y dialéctico¹⁶ es un camino que permite comprender cómo desde el grafiti y el mural se construye un sentido desde el cual se interpreta a la ciudad, y por ende el lugar del ciudadano/lector con relación al tejido sociocultural; pues según Lampis (2015), en los textos pictóricos, musicales y narrativos, la significación se construye partiendo de la totalidad del texto, no de la particularidad de los signos que lo conforman.

2.2.3. La lectura crítica de la multimodalidad

Las múltiples nociones que se han creado alrededor de lo que significa *leer* pueden constituir un reflejo sobre la importancia de este acto, que se sustenta en los alcances individuales y culturales que tiene una persona. La familia, la escuela y algunas instancias sociales movilizan acciones lectoras afines a las percepciones que sobre ella tienen.

De acuerdo con los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), el paradigma lingüístico busca la decodificación de las palabras y el relacionamiento de unas con otras, de este modo, para leer un texto bastaría con el manejo que se tiene de un código específico. No obstante, son los mismos Lineamientos Curriculares los encargados de determinar nuevas aperturas para la concepción de la lectura.

Desde el paradigma psicolingüístico el lector se acerca al texto para encontrar, además de comprensión, coherencia y sentido a partir de sus conocimientos previos y concepciones del mundo, es decir, el significado que cada persona le otorga a un texto es subjetivo. También se encuentra el paradigma sociocultural, que pone en consideración los saberes previos y conocimientos del mundo de los lectores a la luz de las dinámicas sociales; de esta manera se teje una “interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, etcétera, y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares” (Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, 1998, p.49).

¹⁶ Cada ejercicio es abordado más adelante.



La escuela es un espacio que congrega la lectura, las áreas del conocimiento que allí tienen lugar parten de una variedad de textos para tejer el conocimiento. De acuerdo con lo anterior, y en palabras de Lerner (2001), la escuela tiene un llamado importante:

Leer y escribir son palabras familiares para todos los educadores, palabras que han marcado y siguen marcando una función esencial —quizá la función esencial— de la escolaridad obligatoria; redefinir el sentido de esta función —y explicitar, por tanto, el significado que puede atribuirse hoy a estos términos tan arraigados en la institución escolar— es una tarea ineludible... (p.25)

La reflexión generada por Lerner y las concepciones de esta investigación, permiten establecer que los procesos lectores que se lleven a cabo al interior de la escuela deben apuntar hacia una lectura sociocultural, así, se convoca a un lector que esté en disposición de acercarse a un texto vivo, inacabado, que reconoce que a partir de sus saberes y de la apertura que tenga por dialogar con otras posturas, sus comprensiones sobre el mundo se enriquecen, pues, la lectura es, en últimas, un encuentro que el lector entabla con el mundo y con el texto.

Pero ¿cuál es el camino para que las prácticas de lectura se ubiquen desde la significación? Para discutirlo, diversos autores hacen énfasis en la lectura comprensiva, un concepto acompañado de unos niveles que establecen la ruta por la que atraviesa el lector frente a la información que ofrece un texto.

Solé (1987), afirma que en el proceso de comprensión “intervienen el texto, su forma y su contenido, así como el lector, sus expectativas y conocimiento previos” (p.18).

En la misma sintonía, Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002), hacen alusión a la comprensión como “una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica las interacciones características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado” (p.275).

Frente al anterior postulado, el valor estratégico que le otorgan los autores a esta actividad no indica otro asunto, más que la necesidad de pensar unas maneras particulares, disponer de instrumentos o herramientas para abordar este proceso, por ello, como ya se mencionó, se plantean tres niveles para el análisis de la comprensión lectora: literal, inferencial y crítico-intertextual.



Aquí, es oportuno mencionar que los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) acogen los niveles mencionados y los plantea como referentes metodológicos, para caracterizar la competencia lectora de los estudiantes de básica y de secundaria.

El nivel literal es aquel que le da a apertura a cualquier relación con el texto. Se establece alrededor de la letra, pues a partir de su decodificación es que existe una comprensión que puede estar entre dos posibilidades; una, la literalidad transcritiva, determinada por el significado que cada palabra denota y por la relación que se establece con su uso; y otra, la literalidad en la paráfrasis, que se confiere en la medida en que el lector puede hacer una traducción o un resumen porque hay adquisición semántica.

Al nivel inferencial se le ubica en una posición de gran importancia en los procesos de pensamiento, pues su dinámica requiere que el lector ejerza mayor interacción textual. En la búsqueda de sentido, que es lo que se pretende en los ejercicios de lectura comprensiva, el proceso inferencial conduce a deducciones y presuposiciones. Invita a la opción de concebir el texto como una red de posibilidades, donde aquello que no se nombra puede generar nuevas comprensiones.

En última instancia se encuentra el nivel crítico-intertextual. Para este momento el lector se acerca al texto con unas disposiciones previas: saberes adquiridos desde diversas vías, lo cual enriquece el ejercicio dialógico e interpretativo. De igual manera, el acercamiento con la lectura que aquí se teje, provoca la construcción de posiciones y juicios frente a lo que los textos suscitan, tal como se menciona en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998): “el sujeto lector activa sus saberes para conjeturar y evaluar aquello que dice el texto e indagar por el modo como lo dice” (p.114).

Este nivel cobra alta relevancia, debido a que está vinculado con las maneras de ver el mundo, de asumir posiciones personales y sociales, de constituirse como ciudadano en una sociedad que exige de sus habitantes constantes tomas de decisiones vitales. Al respecto, Cassany (2006) manifiesta:

...el discurso sólo puede reflejar la percepción que tiene el sujeto de la realidad. Puesto que su visión de la realidad está inextricablemente unida a sus intenciones, valores y



actitudes, los discursos reflejan el orden social establecido, las relaciones de dominación, las injusticias y las opresiones. A partir de este axioma, comprender críticamente significa identificar este conjunto de presupuestos y poder confrontarlo con otras alternativas. (p. 86)

Ahora, después de esta aproximación en la que es posible vislumbrar las fases por las que se atraviesa para llegar a ser un lector activo, que se asume en una posición crítica y que contrasta sus posturas con las nuevas perspectivas que traen los textos, es importante volver a la noción descrita al inicio de este apartado, en la que se menciona el paradigma sociocultural, donde el lector se vincula a la lectura desde sus saberes, necesidades, gustos experiencias e interacciones sociales.

Resulta primordial porque es necesario ubicarse en el panorama escolar, y pensar que los jóvenes tienen unas necesidades particulares y desde allí es que configuran su relación con el mundo. La revolución tecnológica y la imagen concebida como una narración con alto potencial, hacen perentoria una posición en la escuela, donde se consideren alternativas textuales diferentes al texto escrito, para generar acercamientos a la comprensión crítica.

En este sentido, la multimodalidad se presenta como las diversas posibilidades de comunicación que ofrece el mundo, y desde las cuales se pueden asumir posiciones críticas. Frente a esto, los EBC (2006), establecen:

Como se ha dicho, la capacidad del lenguaje posibilita la conformación de sistemas simbólicos para que el individuo formalice sus conceptualizaciones. Estos sistemas tienen que ver con lo verbal (lengua castellana, para este caso) y lo no verbal (gestualidad, cine, video, radio comunitaria, graffiti, música, pintura, escultura, arquitectura, entre muchas otras opciones), sistemas estos que se pueden y deben abordar y trabajar en el ámbito escolar, si se quiere en realidad hablar de una formación en lenguaje. (p. 26)

Así, la multimodalidad, asumida desde la variedad de códigos semióticos, se ubica en un contexto propicio para que sirva de plataforma en los procesos de comprensión crítica en la escuela. Desde alternativas escritas, visuales y auditivas puede fomentarse dicho proceso, pues las



condiciones en las que se presentan son las habitadas por los jóvenes: las calles del barrio, su habitación, el colegio...

2.3 La semiótica y la narración en el aula de clase: una forma de transformar el currículo

La última línea conceptual indaga por las formas en las que el proceso de significación, a partir de las narrativas de ciudad, pueden llegar al aula de clase. La pregunta que orienta este ejercicio de discusión y reflexión es: ¿Cuáles han sido los aportes teóricos a la diversificación del objeto de estudio del Lenguaje en las aulas de clase?

2.3.1. La significación del texto multimodal: grafiti y mural

El recorrido por los apartados anteriores ha desentrañado conceptos propios del interés de esta investigación. Durante su desarrollo la significación y el sentido se han hecho presentes y, en este punto, es preciso preguntarse a qué se refieren estos procesos. Para comprenderlo es necesario remitirse a la semiótica, una rama de la teoría de la comunicación que inicia con dos configuraciones teóricas con diferencias entre sí, pero que encuentra un elemento primario de convergencia.

Para Saussure la semiótica estudia la vida de los signos en el marco de la sociedad. Están compuestos por dos elementos: el *significado*, es un componente abstracto que se refiere a la idea o a la imagen mental a representar, y el *significante*, constituye el rastro sonoro o la huella auditiva expresada a través del carácter físico. El sentido bajo este panorama se determina en la finalidad que tienen los signos al ser emitidos en una situación y para un destinatario particular.

Por otro lado, Peirce y Morin encuentran en el signo una manera de ver el mundo. No lo perciben desde una óptica exclusivamente estructural, sino como un elemento que está presente en diversas esferas. En este panorama, el signo está conformado por el *representamen*, que funciona como signo, el *interpretante*, es la idea mental que tiene el receptor del signo, y el *objeto*, es aquello a lo que hace referencia el representamen. De igual manera, esta se reconoce como la visión sociocultural, pues el contexto está dotado de elementos que producen relaciones de sentido.



En síntesis, de acuerdo con Lotman (1996), la dinámica en la perspectiva de Saussure se centra en el intercambio de mensajes entre destinador y destinatario, mientras que Peirce y Morin ponen en consideración el signo como fundamento de la semiótica. Finalmente:

el acto individual del intercambio sígnico comenzó a ser considerado como el modelo de la lengua natural, y los modelos de las lenguas naturales, como modelos semióticos universales, y se tendió a interpretar la propia semiótica como la extensión de los métodos lingüísticos a objetos que no se incluían en la lingüística tradicional. (p. 10)

El acercamiento de Lotman a la semiótica está atravesado por la idea de que es necesario que el signo esté inmerso en sistemas más complejos pues, bajo su concepción, este no se ubica por fuera del sistema. Es así como plantea la semiótica de la cultura.

Según Lotman (1996), “la semiosfera es el espacio semiótico fuera del cual es imposible la existencia misma de la semiosis” (p.12). Lotman apela a la metáfora de la biósfera para introducir un término que ubica a los signos dentro de un sistema o universo donde no es posible hacer lecturas independientes, es decir, los sistemas de significación creados por determinadas culturas deben ser leídos a partir de ellas. Así lo menciona:

Es preciso partir de la premisa de que toda actividad del hombre dirigida a la elaboración, intercambio y conservación de la información mediante signos posee una precisa unidad. Los diferentes sistemas de signos, aun presentando estructuras y organizaciones inmanentes, solo funcionan en unidad, apoyándose unos en otros. Ningún sistema sígnico dispone de un mecanismo que le garantice funcionar de manera aislada. (Lotman en Lampis, 2015, p.395)

Del mismo modo, en el marco de la semiótica de la cultura, Lotman (1996) distingue una cuestión que define que el dinamismo que establecen las personas frente a la relación cultural genera una única conciencia, así lo determina: “Sólo especulativamente se puede separar la interacción y el desarrollo inmanente de las personas o de las culturas. En realidad, son aspectos de un único proceso que están dialécticamente vinculados y se convierten el uno en el otro” (p.49).



Las anteriores constituyen las plataformas epistemológicas para comprender la semiótica y la interacción que se construye con los signos, a propósito de los procesos de lectura de textos multimodales presentes en la ciudad, relaciones que han sido trazadas a lo largo de estas líneas.

Además, vale la pena ahondar en el elemento central de la semiótica para tener mayor comprensión sobre las rutas de esta investigación. Al respecto, Donoso (2012) propone que “el concepto de signo está fuertemente ligado al de *representación*, pues todo signo es una representación. La mente utiliza los signos para representar el mundo o para construirlo desde una perspectiva social o particular” (p.38). En este sentido, y volviendo sobre el ya mencionado planteamiento de Lotman, es necesario que dichas representaciones -individuales o colectivas- se ubiquen a la luz de un mismo universo para que se efectúe el proceso de significación, pues como lo plantea Donoso (2012), “por esta razón, hoy se sostiene que la semiótica ya no estudia los signos, sino más bien los procesos de producción e interpretación de sentido” (p.39).

El recorrido trazado por Pierce se establece en un punto donde se identifica en el signo, además de funciones comunicativas, una característica que reconoce aspectos de la personalidad de quien emite. De acuerdo con Donoso (2012), “no solo construimos con signos, sino que su producción nos constituye a su vez” (p.4). En sintonía con este panorama en el estudio de las formas semióticas, Jurado (2008) considera que el objetivo de estas es “explicar la manera como el ser humano construye sentido en las múltiples interacciones socioculturales en las que participa” (p.332).

Ahora que se establece en la semiótica una manera de comprender el mundo, y, por ende, la posibilidad de que las personas encuentren su lugar en él, tal como se busca en los procesos de significación desde el currículo de Lenguaje, es importante mencionar que Pierce determina un modelo para estudiar los procesos de significación y de sentido con los que esta investigación encuentra validez. Tal modelo es el producto de una *operatoria*, un modelo que configura que la interpretación se realiza a través de: la inferencia, la articulación de los signos entre sí, la formación de lazos entre supuestos y la reconstrucción de la intención del emisor. Estos procesos se deben llevar a cabo teniendo en cuenta un factor ineludible: el contexto (Donoso, 2012).

Teniendo en cuenta que la semiótica en *El currículo de color en las narrativas de ciudad* se convoca como un método para la significación de la lectura, es importante conocer las voces a



las que acude los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) para encontrar en la semiótica una forma de currículo. Allí, a través de las palabras de Eco se establece que:

La semiótica estudia tanto la estructura abstracta de los sistemas de significación (lenguaje verbal, juegos de cartas, señales de tráfico, códigos iconológicos y demás) como los procesos en cuyo transcurso los usuarios aplican de forma práctica las reglas de estos sistemas con la finalidad de comunicar; es decir, de designar estados de mundos posibles o de criticar y modificar la estructura de los sistemas mismos... (p.48)

También se reconoce que en aras de acercar a los estudiantes a la lectura y al análisis literario se han explorado otras dimensiones, siendo la semiótica la que menos se ha incluido en estos procesos; de acuerdo con los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), las clases que se han orientado desde allí se limitan a la implementación de términos y al uso de esquemas rigurosos que no dan paso a la interpretación.

Tal como se reconocen esfuerzos respecto a la semiótica, en ejercicios al interior del aula de clase desde una perspectiva estructural, el panorama multimodal se manifiesta para ahondar en procesos complejos de comunicación, observando diversas formas semióticas que representan prácticas sociales (Kress y Van Leeuwen, 2001). Así, se vincula al currículo de lenguaje y a la escuela la posibilidad de comprender las prácticas semióticas de la cultura, y, por ende, del ser humano.

2.3.2. Las metáforas en los textos multimodales

Así como se estableció con anterioridad, el objetivo de esta línea conceptual se centra en indagar sobre algunos planteamientos teóricos del lenguaje; de este modo, es posible preguntarse por la relación que se teje entre este y la cognición. ¿Cuál es la arista trazada entre los procesos de significación y las habilidades de los seres humanos para procesar la información que se percibe? La vinculación de teorías cognitivas y filosóficas con la lingüística, han proporcionado diversas formas de relacionar el lenguaje con el pensamiento, por esta razón, es posible que haya varios elementos que expliquen estas relaciones, sin embargo, *la metáfora* es la respuesta que se desarrollará en este apartado.



Tradicionalmente solía asociarse la metáfora con una figura retórica de la semántica que buscaba sustituir el nombre de una cosa por otra, con el fin de transferir el sentido. Asimismo, se concebía como una figura estilística que aportaba a los textos literarios las condiciones estéticas propias de esta gama textual. Ambas perspectivas terminaban limitando la esencia de la metáfora, pues la reducían a un recurso del lenguaje al que se acudía en un momento específico.

Posteriormente la metáfora comenzaría a percibirse en un sentido más amplio, cotidiano y natural, al relacionarla con un ejército que está en movimiento: las metáforas se transforman, se ponen a disposición de las diversas percepciones o dinámicas de un lugar o de una persona para moldearse, diversificarse, aparecer y/o desaparecer.

Lakoff y Johnson (1986) desarrollan la teoría de la metáfora, donde establecen que la experiencia asociada con los procesos cognitivos deriva en conceptos que, a partir del lenguaje, pueden ser expresados o relacionados a través de metáforas. O, dicho de otro modo, la metáfora, partiendo de diversos conceptos, tiene la potencialidad de reflejar el mundo de quien lo experimenta. Afirman que “la metáfora impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también en el pensamiento y la acción” (p. 39).

La manera en la que se desarrolla este proceso ocurre en la medida en que se aborda *x* asunto. Acercarse lingüísticamente a los conceptos que engloban una situación para entenderlos, puede tornarse abstracto y complejo desde un panorama cotidiano. La acción del pensamiento es, entonces, pensar en *tal* asunto de forma vívida y conectada con la realidad, y así recurrir a la metáfora para concebirlo y relacionarlo a la luz de otro asunto. De este modo, la metáfora se ubica en un nivel directo y cotidiano para designar la forma en la que una persona piensa, vive, experimenta el mundo y percibe la realidad; debido a lo anterior, las metáforas tienen una incidencia importante en las decisiones que se toman y en las acciones que se realizan.

De acuerdo con Cuenca y Hilferty (1999), las metáforas se definen a partir de la categorización conceptual que hace una persona; argumentan que “las categorías se forman por la intersección de una o varias propiedades típicas que tienden a coincidir, aunque dicha coincidencia no sea estrictamente necesaria” (p. 39), así, las metáforas resultan de múltiples opciones de asociación e interacción que tienen cabida en los procesos conceptuales de quien experimenta *x* asunto.



En últimas, las experiencias ligadas a los procesos de pensamiento de una persona determinan metáforas conceptuales y, en este mismo sentido, podría establecerse que las metáforas son un reflejo de lo que culturalmente ocurre en un contexto: las prácticas, los hábitos, las manifestaciones culturales y las narrativas que allí se gestan, son un compendio experiencial que se manifiesta en el lenguaje a través de las metáforas. A partir de este punto es que la metáfora es un elemento que cobra especial interés en la presente investigación, pues la ciudad reúne metáforas que se pintan, mediante grafitis y murales, y se dispone a través de las lecturas metafóricas que sus habitantes pueden hacer de ella.

Ahora, en anteriores apartados se ha desarrollado el panorama sociocultural del lenguaje, donde la comprensión está asociada con las formas en que las personas se relacionan con el mundo. Esta es una perspectiva que establece consonancias con el pensamiento metafórico, pues la cotidianidad y la experiencia son los epicentros de ambas perspectivas. Se trae a colación este tema para recordar que el lenguaje se presenta desde múltiples manifestaciones en el mundo, la imagen es una de ellas, por lo tanto, es vital considerarla dentro del espectro experiencial para asumirla a partir de las metáforas. Es decir, las metáforas no solo abarcan los sistemas lingüísticos, sino que también se representan por medio de imágenes.

Charles Forceville (2009) considera que el pensamiento metafórico fue, sin duda, un proceso importante que facilitó la evolución humana, pues concebir lo que acontece a través de metáforas contribuye a establecer conexiones con diversas ideas y a afrontar situaciones de manera clara. Además, centra su atención en los estudios visuales, al determinar que el símbolo tiene un papel primordial en la historia de la especie humana, y resulta interesante la manera como hace juego con otros sistemas semióticos para convertirse en un discurso metafórico multimodal que, en últimas, facilita y enriquece los procesos comunicativos y de pensamiento. En una entrevista realizada por Martí Domínguez (2018), Forceville manifiesta que es posible acudir a las metáforas para explicar desde el concepto más sencillo hasta el más complejo; además, afirma que “las metáforas probablemente son un hecho universal” (p. 8), pero que estas se establecen desde el ámbito cultural.



Ante la percepción anterior se establecen de nuevo Lakoff y Johnson (1986), al afirmar que “ninguna metáfora puede ser comprendida sin entender de dónde viene, cuál es su base en la experiencia” (p.56). Así, crear o leer metáforas bajo la lupa de determinado lugar o de un grupo específico de personas, es lo que establece la experiencia de la comprensión del mundo.

Asuntos referidos al tiempo, a las emociones y a las ideas se materializan en metáforas a través de los conceptos y las vivencias de quien trasega un espacio o situación. Sensaciones y vivencias que son resignificadas y convertidas en metáforas, y que a su vez envuelven temporalidades y memorias, generan la posibilidad de construir escenarios individuales y colectivos para pensar en esas formas de ser y habitar la ciudad.



3. El croma del currículo: metodología

Este apartado convoca una discusión fundamental para *El currículo de color en las narrativas de ciudad*. Los caminos de esta experiencia investigativa trazaron unas rutas para comprender y encontrar claridad sobre las maneras en las que la ciudad se vincula con la escuela, alrededor de los procesos de lectura de los estudiantes. Dichas rutas se configuran en una construcción denominada *El croma del currículo*.

Quien decide pintar o dibujar expone, para sí mismo y/o para otros, ideas y sentimientos que toman forma al usar técnicas particulares y al hacerlo en diferentes superficies. Por ejemplo, dibujar para sí mismo puede resultar revelador o catártico, pintar un paisaje podría tener connotaciones diferentes si decide hacerse a lápiz o en acuarela, elegir hacerlo sobre un octavo de cartón tiene unas implicaciones diferentes a plasmarlo sobre una pared...

A pesar de que el proceso de creación artística es intrínseco: cada persona lo moldea respecto a sus maneras, es posible determinar tres momentos que, usualmente, son fundamentales para quien crea: el fondeo, el uso de las formas macro, y la implementación de las formas micro.

El croma del currículo presenta las ideas con las cuales se pinta, lee y resignifica el currículo y la ciudad en esta investigación. A su vez, indica los momentos que son primordiales a la hora de hacer una creación artística, y los pone en consonancia con tres momentos esenciales que tienen los docentes y los estudiantes para hacer lecturas de ciudad. De esta manera, la lógica del artista es la misma de quien toma el currículo para crear. El artista crea, al igual que el docente y el estudiante lo hacen.

Antes de discutir sobre los tres momentos, es necesario establecer algunos aspectos conceptuales frente a las formas de trabajo.

La metodología direcciona el orden a seguir, la sistematización y la exposición de conocimientos; refleja las etapas de trabajo; no solo expone nuevas verdades, sino también la aplicación de los conocimientos a la realidad (Hernández Ruiz, 1969).



Se hace necesario determinar que el primer trayecto que permite vislumbrar la posibilidad de ejecutar esta investigación es el enfoque cualitativo, entendiendo por este la comprensión e interpretación de la realidad desde lo cotidiano. Al respecto, Galeano (2012) afirma:

La investigación social cualitativa apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de una lógica de los diversos actores sociales, con una mirada desde adentro, y rescatando la singularidad y las particularidades propias de los procesos sociales. (p. 20)

El currículo de color en las narrativas de ciudad se circunscribe en el enfoque cualitativo, dado que se plantea la singularidad de la realidad que ofrece manifestaciones como el grafiti y el mural con la idea de concebirlas currículo, sin embargo, un planteamiento curricular exige la *mirada desde adentro* que considera importante María Eumelia Galeano (2012).

Es vital elegir una manera que permita acercarse a la comprensión e interpretación en un proceso social; en consonancia con ello, se propone el análisis semiótico desde la óptica de la metodología para el análisis de un currículo que está inmerso en las narrativas de ciudad que se ofrecen desde el grafiti y el mural. En esta instancia, es necesario mencionar lo que ya se ha desarrollado en capítulos anteriores: la ciudad puede configurarse como un texto llamado currículo.

Urueña, J. (2018) realiza un proceso de investigación y reconfiguración de sentido sobre algunas obras artísticas. Respecto a un ejercicio de análisis semiótico con relación a su objeto de estudio menciona:

(re)construir su relación sígnica con esta cultura que le acoge y le ofrece diversas posibilidades de interpretarse, logrando así que la obra no solo sea un referente de la estética que propone la artista en relación con el otro, sino también en la posibilidad de que este carácter estético termine por definir las bases semióticas de una forma de comprender la memoria en el país. (p.p. 3-4)

A la luz del análisis semiótico, la presente investigación se plantea reconstruir la significación de grafitis y murales, que se ofrecen como manera de interpretar un texto, una ciudad.



Tal posibilidad deviene en un currículo que puede ser abordado y comprendido desde el currículo de Lenguaje. Así, la semiótica desde una perspectiva de narrativas permite explicar la configuración de sentido que puede existir en la ciudad.

Por otro lado, los procesos de significación se dan en la medida en que se dialogizan; el pensamiento se vuelve acción en cuanto se toma la palabra, cuando se narra; cuando hay una exposición de lo que sucede en sí mismo. Por ello, las narrativas cobran vida en las experiencias personales y, particularmente, en esta investigación. Al respecto, Ricoeur (1996), citado por Calvo & Ávila (1991), hace alusión de la hermenéutica como una metodología que se ofrece para la interpretación de las manifestaciones:

Con esto, nos reaparece el *círculo hermenéutico*: el símbolo por su apertura posibilita la interpretación; y la interpretación es el único acceso para comprender el símbolo, exigiéndose una pre-comprensión que oriente la interpretación: hay que creer para comprender. Y, sin embargo, solo comprendiendo podremos creer... La hermenéutica arranca de la pre-comprensión de lo mismo que intenta comprender a fuerza de interpretación. (p.389)

Aquí vale la pena mencionar que, de acuerdo con los actuales procesos que se están trazando entre la semiótica y la hermenéutica, este proceso investigativo será un encuentro de ambos cuerpos teóricos.

El currículo de color en las narrativas de ciudad establece acciones que pretende llevar a cabo con el fin de responder la pregunta: ¿Cómo se configuran las narrativas de ciudad (el grafiti y el mural) dentro del currículo de Lenguaje en la I. E. Comercial de Envigado, a partir de la lectura semiótica de las mismas? Dichas acciones son configuradas en secuencias didácticas, que se convierten en dispositivos que ponen en evidencia los objetivos de la investigación. Con relación a la secuencia didáctica, Litwin (1997), citado por Pérez Abril (2005) afirma que son: "...la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar" (p.50).



3.1. La observación y el ejercicio participativo como formas de identificar las narraciones de la ciudad en la configuración del currículo de lenguaje dentro de la IE

El primer momento de la creación artística es el fondeo: un artista reconoce cuál será su lienzo y parte desde la uniformidad; así, quien pinta, por ejemplo, fondea la superficie con tonalidades neutras, como blanco o negro, y a partir de allí comienza a representar. Este momento para *El cromatismo del currículo* implica que se fondea para hacer lecturas de ciudad, es decir, para acercarse o reconocer el territorio es necesario observar y participar.

A propósito, Sampieri (2014), afirma que la observación “no es mera contemplación (“sentarse a ver el mundo y tomar notas”); implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos” (p.399).

De esta manera, plantear un ejercicio de observación implica realizar, en primera instancia, una mirada personal; por ejemplo, el mediador debe pensar cuál es su disposición a la hora de abordar las narrativas de ciudad. En segunda instancia, se debe contemplar una observación en términos del contexto: reconocer cuáles son las narrativas presentes en Envigado con relación al grafiti y al mural y cómo se configuran con alrededor del ámbito público y privado. Por último, la mirada se debe dirigir a los sujetos lectores, aquellos que tienen conocimientos previos, disposiciones y hacen manifiesta una receptividad frente a cualquier tipo de planteamiento, así, la observación debe estar presente en todos los momentos de la actividad.

Ahora, el tránsito entre la observación y la participación se planteará desde la aproximación que tengan los estudiantes con diferentes narrativas visuales que circunden en su contexto; así, los estudiantes se acercarán a una manifestación visual que habite el espacio de su barrio o comunidad y será plasmada a través de una fotografía, un dibujo, un collage que logre ubicar a los espectadores en una situación específica, en aras de tener un primer acercamiento con las posibilidades que otorga el contexto.



A continuación, se presenta la secuencia didáctica correspondiente a la fase 1, en consonancia con el primer objetivo específico de la investigación: identificar la incidencia de las narraciones y relatos visuales de la ciudad en la configuración del currículo de Lenguaje dentro de la IE.

| | |
|--|--|
| Fase 1 | La observación y el ejercicio participativo como formas de identificar las narraciones de la ciudad en la configuración del currículo de Lenguaje dentro de la IE. |
| <p>Sesión 1 (Referida a la observación):</p> <p>Para iniciar este recorrido investigativo se hizo lectura del libro álbum “Camino a casa”, del escritor Jairo Buitrago y del ilustrador Arjun Bruggeman (2008), que relata el recorrido por la ciudad que hace una niña, en compañía de un león, para llegar hasta su casa. La historia tiene un trasfondo crítico hacia la sociedad, que es reflejado a través de la voz de la chica y de los lugares por los que transita en su cotidianidad.</p> <p>Este texto dio apertura al proceso, pues las imágenes reflejan diferentes narrativas visuales que circundan en los territorios, de esta manera pretendió acercar a los jóvenes a la observación y al reconocimiento de estas.</p> <p>Sesión 2 (Referida a la observación y participación):</p> <p>Se planteó a los estudiantes la identificación de narrativas visuales que podían encontrar en el tránsito hacia su casa. Se les invitó a estar atentos en sus recorridos y a acercarse a una manifestación visual que atrapar su atención. Una vez identificada, debían replicarla a través de una fotografía o un dibujo que, a su vez, debía ser llevado a la próxima sesión. Fue necesario precisar que cada esquema debía estar marcado con su respectiva ubicación.</p> <p>La finalidad de este encuentro fue la presentación de las narrativas visuales que circundan por el territorio de los estudiantes.</p> <p>Se adecuó el espacio para realizar una exposición a modo de galería. Cada estudiante ubicó su representación en la pared, y todos circularon por el espacio observando de manera detenida cada esquema. Posteriormente, algunos jóvenes tomaron la vocería para establecer, grosso modo, elementos de significación de la narrativa elegida, respondiendo la razón de su elección, ¿qué vieron?, ¿dónde detuvieron la mirada? ¿cuál podría ser la razón para que una narrativa estuviera ubicada en un lugar particular?</p> | |

**Sesión 3 (Referida a la participación):**

En esta sesión se discutió sobre algunos hallazgos en sus recorridos ¿Cuáles fueron las narrativas que con mayor frecuencia pudieron encontrar en el recorrido a casa? De esta manera, se hizo una selección de fotos y dibujos de las manifestaciones expuestas en la anterior sesión, referidas al grafiti y al mural¹⁷. Las representaciones elegidas fueron expuestas en el tablero, y posteriormente se eligieron cinco. De igual modo, en aras de reconocer los lugares que se observaron y transitaron, se trazó un mapa a gran escala en el que se ubicaron los grafitis y murales previamente elegidos.

Posteriormente, se discutió sobre la configuración de grafitis y murales en otras zonas de Envigado, con la idea de escuchar la experiencia de los estudiantes como observadores de estas narrativas.

3.2. El análisis semiótico como escenario para la comprensión de los significados del grafiti y su incidencia en la planeación curricular

El segundo momento para quien crea, está referido al uso de las formas macro; estas implican la composición general de una obra de arte. El artista esboza las formas que desea plasmar. Para *El croma del currículo*, este momento consiste en bocetear las experiencias de lectura de la ciudad por parte de los estudiantes, desde su posición como ciudadanos. En este escenario se busca analizar semióticamente las formas y sentidos de las narrativas.

Aquí vale la pena definir que la planeación es una construcción que dialoga no solo con las perspectivas institucionales, sino con las necesidades e intereses de los estudiantes. En este sentido, y teniendo en cuenta que el planteamiento del problema expone que los estudiantes de la Institución Educativa Comercial de Envigado se acercan a los textos visuales por sus potencialidades, el análisis crítico del discurso, propuesto por los profesores Teun Van Leeuwen

¹⁷ En el planteamiento del problema se menciona sobre la relación que establecen los estudiantes con este tipo de manifestaciones. De igual manera, en el apartado de los análisis se amplía la discusión.



y Gunther Kress, se presenta como una metodología pertinente para el análisis de las narrativas de ciudad.

Al respecto, Urueña (2012) afirma:

Las prácticas socio-discursivas se reconfiguran, en la medida que los géneros que las circundan hibridan en sus intenciones y ámbitos discursivos, y a la vez permiten la heterogeneidad entre los sujetos, quienes según las orientaciones de sus actos de habla, permiten reconocer cuando se cumple una función de informar y cuando se evalúa y opina sobre un suceso en particular. (p.35)

Para insertar la lectura semiótica al aula de clase se pretende mostrar referentes del grafiti y el mural a nivel global. Plantear cómo a través de estas manifestaciones se logra evidenciar historia, rebelión y voces que se alzan ante el sistema. Además, se hace necesario un reconocimiento por algunos espacios de la ciudad, con el fin de percibir la configuración de grafitis y murales en Envigado, y con ellos realizar un ejercicio semiótico.

Desde esta perspectiva, la lectura de sentidos otorga la posibilidad de interpretar, comprender e inferir no solo aquello que expone el grafiti y el mural, sino las líneas de sentido tácitas que refiere su ubicación y los posibles propósitos de aquellos que pintan.

En este punto se presentará lo mencionado anteriormente, a través la secuencia didáctica de la fase 2, que está sintonía con el segundo objetivo específico de *El currículo de color en las narrativas de ciudad*: evidenciar el aporte del grafiti y el mural como textos multimodales (manifestaciones) que impactan el ejercicio de planeación de clase para fomentar una lectura crítica en los estudiantes de la IE.



| | |
|---|--|
| Fase 2 | El análisis semiótico como escenario para la comprensión de los significados del grafiti y su incidencia en la planeación curricular |
| <p>Sesión 1 (Referida a la narración):</p> <p>Con el fin de sensibilizar y motivar la participación de los estudiantes en este proceso, se observó la película “Los días de la ballena” (2019), un filme que relata la historia de dos grafiteros y muralistas que pintan su ciudad, denuncian y desafían la violencia a través de estas representaciones.</p> <p>Una vez terminó la película, se recogieron algunas impresiones relacionadas con la incidencia que tuvo el grafiti y el mural sobre la situación social que acaecía a los jóvenes.</p> <p>Sesión 2 (Referida a la narración):</p> <p>En este encuentro se presentaron algunos elementos esenciales para que los estudiantes comprendieran, en primera instancia, el panorama de los grafitis y murales. La docente conceptualizó algunas nociones y expuso un recorrido histórico a nivel local y global sobre estas manifestaciones visuales; de igual manera, se mostraron algunos exponentes relevantes, como Banksy, para el caso del arte callejero, y Pedro Nel Gómez, para representar el mural.</p> <p>Sesión 3 (Referida a la narración):</p> <p>Se expuso ante los estudiantes fotografías de grafitis y murales que han sido referentes nacionales o mundiales, por su creatividad, sentido o ilustrador. Por parejas, se acercaron a la narración de dicha representación, relatando lo que las líneas de sentido y las situaciones comunicativas les ofrecían.</p> <p>Sesión 4 (Referida a la argumentación):</p> <p>La búsqueda de significación de una manifestación que se ubica en un espacio propio o cercano al estudiante tiene mayor apertura, pues existe la posibilidad de que haya un conocimiento sobre el panorama en el que se inscribe dicha narrativa. Teniendo en cuenta lo anterior, se analizaron los cinco grafitis y/o murales elegidos en la sesión 3. Los estudiantes argumentaron sobre los elementos que observaron y, a partir de preguntas ontológicas, establecieron el sentido de las manifestaciones.</p> | |



3.3. El diálogo y la creación como formas de propiciar espacios para la formación en lectura crítica de los estudiantes de la IE

El último momento de la creación es la aplicación de las formas micro, que tiene que ver con los elementos del detalle, con el sentido puntual de la creación. Aquí el artista afina y se centra en asuntos específicos. En el caso de *El cromatismo del currículo*, este momento implica reconocer el sentido de leer (semiótica), a través del diálogo y la creación. Se pinta y se raya para darle forma a la lectura como experiencia de vida.

Para este proceso, llevar al aula la evolución de algunas manifestaciones del arte y dialogar sobre su importancia e incidencia frente a procesos sociales e históricos, tal como el *pop art*, que se presentó como una forma de rebeldía ante las vanguardias, se configura como apertura al proceso dialéctico.

De acuerdo con lo anterior, se pretende poner en escena el grafiti y el mural a través de preguntas que logren enriquecer el diálogo de saberes, así como desentrañar sentidos con relación a la imagen como tal, al espacio en que se inscribe y al espectador. En esta sintonía, se hace importante recordar que el planteamiento de Ricoeur (1996) tiene una incidencia potente, pues afirma que “las preguntas ¿quién?, ¿qué?, ¿cómo?, etc., pueden designar los términos discretos de la red conceptual de la acción” (p.146). De este modo, las preguntas que acaecen a los sujetos frente a las narrativas presentes en grafitis y murales constituyen una acción, la acción de inquietarse, de dialogizar.

Este trayecto investigativo ubica a los estudiantes, que también son ciudadanos, ante su territorio; confrontando el modo en el que ven, miran, observan, leen y se relacionan con espacios que guardan imaginarios, memorias y, en últimas, es configurado por la esencia de quienes lo habitan. Las preguntas y discusiones alrededor de las narrativas de ciudad que originan el ejercicio dialógico, reflejan una idea de sus prácticas de lectura desde el panorama sociocultural, y conducen a la comprensión de sus formas de relacionarse con el mundo. En sintonía con lo anterior, Urueña (2020), establece que, si existe una experiencia relevante de vida, tal como en el caso de los estudiantes del grado 10º2 respecto a su territorio, “entonces nos encontramos ante un panorama



donde el rastro humano: el hacer memoria e historia, ya no es más que suficiente. Se necesita comprender la creación como escenario para narrar, relatar y documentar cómo se vive” (párr. 6).

Esta concepción, ubicada bajo la idea de que las experiencias vitales constituyen una plataforma para la creación, hace posible pensar que los estudiantes del grado 10^o2, atravesados por un sentir desde diferentes roles (ciudadanos, jóvenes...), pueden apelar a la creación para comprender aún más sus maneras de ver el mundo. De este modo, se propone la realización de un mural que reúna elementos experienciales de los estudiantes frente a las prácticas de lectura que se llevaron a cabo.

En última instancia, se abordará la secuencia didáctica que teje la fase 3, que da cuenta del tercer objetivo específico de la presente investigación: propiciar espacios de discusión y creación con los estudiantes, a partir del análisis semiótico y discursivo del grafiti y el mural.

| | |
|--|--|
| Fase 3 | El diálogo y la creación como formas de propiciar espacios para la formación en lectura crítica de los estudiantes de la I. E. |
| <p>Sesión 1 (Referida al diálogo):</p> <p>Con la intención de dar apertura al <i>círculo hermenéutico</i> (Ricoeur, 1996), se planteó la importancia de las manifestaciones artísticas, especialmente del grafiti y el mural, en la denuncia, la crítica social y la rebelión a lo largo de la historia y en la cotidianidad.</p> <p>De igual manera, se planteó la relación que tienen los ciudadanos con el territorio, se reflexionó sobre la experiencia que ellos tuvieron como ciudadanos a la hora de reconocer, observar y leer su espacio.</p> | |

**Sesión 2 (Referida a la creación¹⁸):**

En esta última fase del proceso se pretendió ejecutar una propuesta de creación, a través del ejercicio experiencial de la realización de un mural. La temática debía reunir el sentir de esta experiencia investigativa llevada al aula.

Durante el círculo hermenéutico, además de reflexionar sobre el potencial encontrado a la hora de haber involucrado el grafiti y el mural en el currículo de Lenguaje, se definirían los tópicos para la creación del mural.

¹⁸ Esta sesión estuvo atravesada por condiciones particulares, debido a una emergencia en salud pública. En el apartado de análisis se plantean las características de su ejecución.



4. Las pinceladas para comprender el lenguaje en la ciudad y el currículo en la IECE

Con la idea de narrar, contar y reconstruir la relación que se estableció en el aula de clase frente a las narrativas de ciudad, este apartado relata el proceso investigativo alrededor de un grupo de estudiantes, y reúne una polifonía de voces y experiencias tejidas por su acercamiento a los textos visuales, a su relación con la lectura, con su realidad y con las manifestaciones que circundan en su contexto, particularmente con el grafiti y el mural.

Las experiencias plasmadas en sábanas categoriales, sustentadas en la grabación de los encuentros y en una bitácora construida por los estudiantes, permitieron la recapitulación de los sucesos y la reflexión sobre el acontecer a lo largo de la práctica en el aula. Además, los relatos de los jóvenes se acompañaron de las perspectivas abordadas en las líneas conceptuales que se desarrollaron en anteriores capítulos, con el fin de interpretar el trayecto y encontrarle sentidos.

Después de trazado el boceto, definido el lienzo y diseñado *El croma del currículo* para definir caminos y formas, *El currículo de color en las narrativas de ciudad* decidió entrar a la escuela. En los apartados siguientes se encuentra un tejido significativo de la presente investigación, pues constituye las experiencias de aula presentadas a partir de la metáfora de la creación artística que, en clave de lo que Lakoff y Johnson (1986) denominan metáfora conceptual, representa el pensamiento y la acción de los actores de la investigación. Aquí se evoca la experiencia a partir del trazo y lectura de los estudiantes y de la ciudad como lienzo.

A continuación, es posible encontrar tres líneas de sentido que se configuran a partir de las vivencias que desentrañó este recorrido. Estas tienen unas disposiciones: dejan en evidencia algunos cuestionamientos y deliberaciones que circulan en el devenir escolar, desde una mirada docente y desde la relación de los estudiantes como lectores y como ciudadanos. De igual manera, cada una despliega unas reflexiones que aportan al desarrollo de los objetivos trazados y que fueron configuradas a partir de las tendencias que el ejercicio investigativo develó. Así, el desarrollo de esta discusión está determinado en el proceso de los estudiantes del grado décimo de la Institución



Educativa Comercial de Envigado y en voces teóricas que contribuyen con la discusión, generación de hallazgos y comprensión de esta experiencia investigativa.

Las líneas de sentido que se integran a partir de este proceso escritural e investigativo son denominadas: *La observación de sí mismo y del mundo como antesala a los procesos de lectura*, *Prácticas de lectura semiótica en las narrativas de ciudad* y *La creación como una manifestación de la existencia*.

4.1. La observación de sí mismo y del mundo como antesala a los procesos de lectura

La observación, como primera línea de sentido de este proceso investigativo, está vinculada con el fondeo, como primera fase de la creación artística. Se estableció anteriormente que el fondeo constituye el momento en el cual se dispone de los elementos para comenzar a crear. Observar es, entonces, el primer acercamiento que tiene el estudiante para aproximarse a la ciudad y establecer desde allí un vínculo de lectura y, por ende, de currículo de lenguaje.

Observar, de acuerdo con el Diccionario de la Lengua Española, es “examinar detenidamente” (Real Academia Española, 2019, s/p). Pero ¿qué se requiere para *examinar detenidamente*? ¿Basta con identificar algo de manera visual? Investigar al respecto indica que la observación ha desempeñado un papel fundamental a lo largo de la historia, y que gracias a esta ha sido posible encontrar un equilibrio entre la razón y la experiencia, lo que ha contribuido en la consolidación de diversos conocimientos.

Gracias a lo acontecido en el aula, *El currículo de color en las narrativas de ciudad* encontró que los estudiantes tienen unas percepciones particulares por su territorio: la manera en la que se relacionan con sus calles e identifican las historias que registran sus barrios hacen parte de la configuración que tienen como ciudadanos. Para comprender esta forma de interacción, fue necesario cuestionarse ¿Cómo perciben los estudiantes? ¿Cuáles son las formas a las que se acercan para observar? ¿Cómo es que la observación establece un camino entre la percepción sensorial y la representación de *un algo*? ¿Cómo la observación permite definir



el hecho o acontecimiento de vida? Fue importante determinar lo anterior, para entender los procesos de lectura de los jóvenes.

A continuación, se presentarán las experiencias trazadas por los estudiantes de 10°2 de la IECE, que permiten develar el lente a través del cual observan: el *ver*, el *mirar* y el *evocar* fueron procesos a los que se acercaron los jóvenes antes de realizar lecturas de ciudad. Por último, se plantearán unos *trazos finales alrededor de la observación*, con la intención de recopilar las percepciones vividas.

4.1.1. Del ver al mirar: una apuesta que pasa por la piel del estudiante y transforma su relación con la ciudad

Es que mirar es tanto como conocer. Y el conocimiento no es para todos los ojos, ni puede aprenderse todo de una vez. El mirar es una iniciación.

Fernando Vásquez – Más allá del ver está el mirar.

La sociedad de hoy avanza a la par de la información, y esta, a su vez, debido a las configuraciones de la misma sociedad, se presenta en gran medida en un formato visual. Existe un término denominado *iconósfera*, que hace referencia al conjunto de información visual que puede encontrarse de manera masiva en los medios de comunicación. Si se piensa en ello, algunas personas podrían coincidir al afirmar que la era actual es el escenario propicio de la iconósfera. No obstante, hay quienes piensan que el costo de la masividad puede ser un factor desfavorable en este fenómeno; por ejemplo, en una entrevista realizada por Josep Martí, Gubern (2014) sostiene que existe un bombardeo de la información que “hace las imágenes invisibles y hay que gritar muy fuerte para hacerse oír” (párr. 14). De acuerdo con la anterior postura, las voces de las imágenes parecen hacerse tenues para el espectador, debido a la demanda de la información o a la cantidad de formas en las que se puede transmitir un mensaje.

Vale la pena en este punto, establecer cuál es el acercamiento que tienen los jóvenes del grado 10°2 de la IECE frente a las imágenes visuales, ¿es posible que ante determinado panorama visual identifiquen los mensajes que se presentan? o, tal como lo sugiere Gubern, ¿los mensajes

pueden ser silenciados debido a la cantidad de imágenes? Para analizarlo se trae a colación la lectura del libro álbum “Camino a casa” del escritor Jairo Buitrago y del ilustrador Rafael Yockteng, un texto que ilustra la ciudad que habita una niña y que recorre en compañía de un león.

Ilustración 4

Lectura de imágenes “Camino a casa”



Fuente: Fotografía, Paula Andrea Villegas Castaño, 2019

A través de la lectura visual y oral, esta experiencia permitió que los estudiantes enfocaran su atención en las ilustraciones que se ubicaban en el primer plano de las hojas, y además, que se enfrentaran a un ejercicio que los invitaba a leer de la manera en que habitualmente lo hacen (por medio de las letras). Justo después de la lectura y ante el llamado abierto por manifestar lo que el texto les provocaba, al unísono contestaron: “el león era el papá” (estudiantes del grado 10², 2019).

Lo identifiqué por las pisadas que el león iba dejando, no eran huellas de un animal. También por el pelo, porque al final se muestra una foto de la familia donde está el papá y tiene pelo rubio y largo. (Camila Saldarriaga, 2019)

Ilustración 5

Libro álbum “Camino a casa”. Jairo Buitrago & Rafael Yockteng



Fuente: Fotografía, Paula Andrea Villegas Castaño, 2019

Para los estudiantes resultó atractiva la historia y lograron realizar inferencias que no brinda el texto escrito por sí solo, así que su relación con esta lectura se dio a partir de la identificación y asociación de las imágenes presentadas.

Ahora, al preguntar por el escenario de vida, por la ciudad, solo Melissa Muñoz (2019) manifestó: “yo vi que había mucha basura”, los demás estudiantes permanecieron en silencio y algunos declararon que no fijaron su atención en el entorno. En este caso, el escenario como parte de la imagen visual se considera portador de información y elemento constitutivo de la trama, razón por la cual fue necesario volver a la lectura para identificar sus características. Al respecto, los Lineamientos Curriculares (1998) establecen la importancia de “dar cuenta de globalidad del texto” (p. 66). Para la situación particular, los estudiantes estuvieron enfocados en encontrar el significado de los personajes, no en identificar la realidad o el sentido que circulaba en la historia, algo que usualmente ocurre con el texto escrito, al que se acercan para decodificar o hallar un sentido particular.



Analizar la experiencia que se llevó a cabo, implica recordar la invitación que se hacía de manera constante a los estudiantes para que se acercaran a las imágenes, para que las vieran de otros modos, para que miraran su configuración y encontraran nuevos significados, pero ¿qué implica ver y mirar? ¿Cuál es la relación que establece el estudiante y el ciudadano con la información visual que habita en el territorio?

A pesar de que los comentarios coloquiales suelen relacionar los términos *ver* y *mirar*, la práctica y la experiencia determinan una diferenciación significativa. De hecho, también se hace desde las acepciones que ofrece el Diccionario de la Lengua Española. *Ver*, significa “percibir con los ojos algo mediante la acción de la luz” (Real Academia Española, 2019). Mientras tanto, *mirar* denota: “dirigir la vista a un objeto” (Real Academia Española, 2019).

De esta manera, *ver* es una facultad física, los ojos son los posibilitadores de una acción que se ejecuta al instante, de manera inmediata. Ante la presencia de la imagen visual los estudiantes de 10^o2 manifiestan sin problema lo que ven: “puedo ver que cuando el león pasa los adultos tienen miedo porque tienen cara de terror” (Vanessa Restrepo, 2019). La afirmación de la estudiante podía ser confirmada, bastaba con volver a la imagen para establecerlo.

Ahora, el comentario de Laura Ospina (2019) aparece después de leer nuevamente el texto, y sugiere una mirada determinada por la inferencia y por el sentir de la protagonista ante la presencia del león; manifiesta:

el león estaba protegiendo a la niña (...) La niña se sentía segura al lado del león, caminaba sin miedo. La niña era amiga de él o había cierto lazo, por eso lo llevó a todos sus lugares: la escuela, la tienda, su casa (...) Ella estaba feliz por su compañía (Comunicación personal, 6 de junio de 2019).

De este modo, *mirar* es un acto consciente y manifiesto, involucra la voluntad, el cuidado y la perspicacia para acercarse a cierto mensaje, y desentrañarlo a través de las manifestaciones que pueda producir su lectura.



Vásquez (1992) hacía la distinción afirmando: “El ver busca cosas; el mirar, sentidos” (p.32). Y amplía su perspectiva por la mirada manifestando que es un punto de partida para desentrañar tintes, formas, gestos y para crear nuevas configuraciones.

La noción que se buscaba con los estudiantes del grado 10°2 era la mirada, el acercamiento a los textos visuales desde la posibilidad, pues esto implicaba la apertura y la búsqueda de sentidos desde múltiples perspectivas y sentires. Tal como lo nombró Vásquez (1992), para esta experiencia se convocó a un *mirador*, capaz de descubrir y transformar lo evidente.

Con la intención de identificar cuál era la relación que los estudiantes tenían con sus territorios, particularmente en el recorrido que hacían después de la jornada escolar, camino a casa, se planteó la realización de un plano que representara su trayecto, identificando y señalando cinco lugares o puntos que fuesen importantes. Esos lugares que diariamente eran transitados, ¿habían sido vistos? ¿los estudiantes ponían la mirada en su recorrido? ¿de qué manera interactuaban en su habitar como ciudadanos? Es importante mencionar en este punto, que desde el propósito de vincular los procesos que se gestan en la ciudad con el aula de clase, se hace necesario que el *ver* y el *mirar* de los estudiantes no esté enmarcado en procesos de identificación, sino desde una postura vivencial.

Usualmente, cuando se caminan los lugares conocidos, hay una programación cerebral para llegar a donde se requiere, la ruta se convierte en un esquema, se naturalizan las calles y el recorrido se hace de manera mecánica, convirtiendo cada paso en un sitio cotidiano. Estos lugares llegan a ser paisaje, no por el vasto panorama que como observador se puede tener, sino porque son sitios ya aprendidos, aun sin ser reconocidos.

Esta experiencia la vivieron los estudiantes del grado 10°2, quienes en su intención por plasmar cómo era el lugar que habían recorrido tantas veces, e incluso, horas antes para llegar al colegio, manifestaban no saber de qué color era una fachada o no recordaban si el edificio que habían comenzado a construir dos años atrás ya había sido terminado. Es importante enunciar que los estudiantes realizaron una primera versión del plano durante la clase, pero

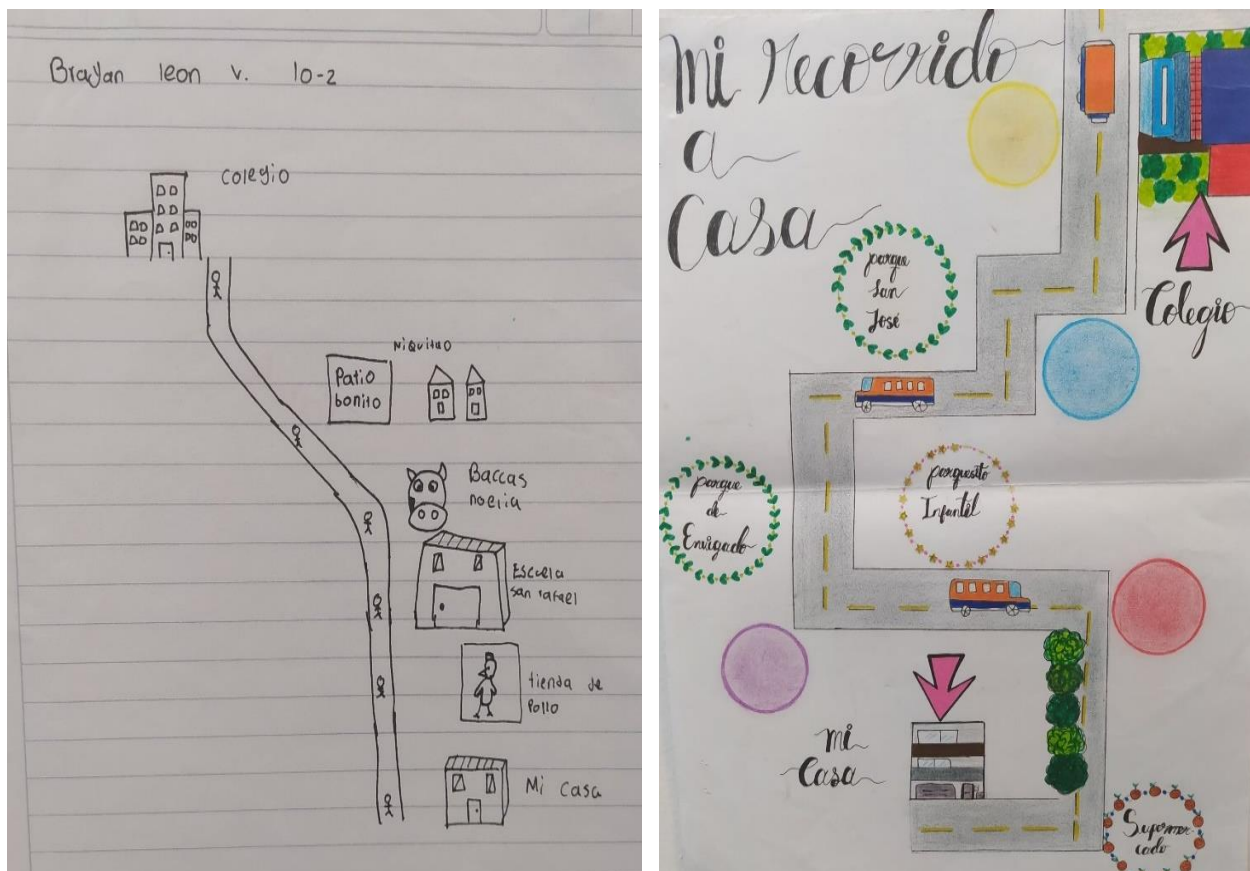


tuvieron la oportunidad de llevarlo a casa para confrontarlo a través de la mirada de su trayecto, para modificarlo o realizar uno nuevo.

Al momento de presentar algunos esquemas, pudieron escucharse voces como la de Brayan León (2019), que decía: “el primero me pareció muy difícil... Yo casi que no me acuerdo de cómo está ubicada mi casa, Mateo me tuvo que ayudar”. Esta postura, sin duda, refleja que el estudiante identificaba su ruta desde la acción del desplazamiento, lo que indica que es probable que no hubiese tenido un acercamiento a su barrio desde una posición voluntaria por reconocer lo que allí se gestaba.

Ilustración 6

Recorrido a casa



Fuente: Fotografías, estudiantes del grado 10°2 de la IECE, 2019

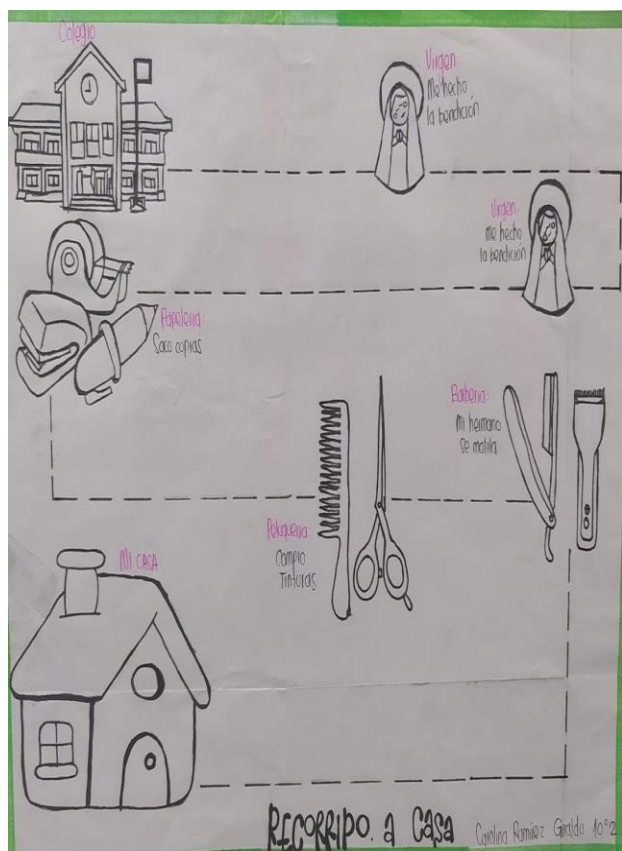
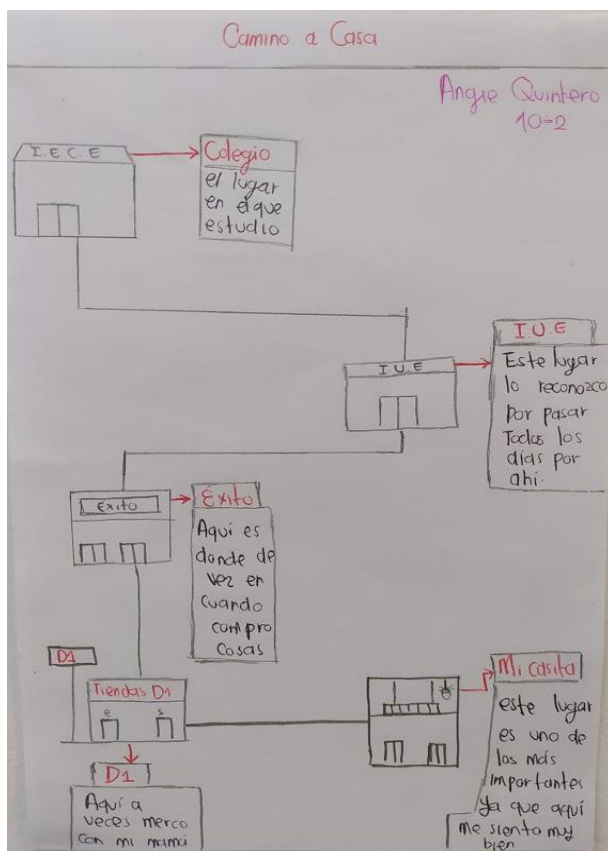
Los anteriores esquemas logran ubicar al lector en recorridos que señalan unos lugares representativos. El primer trayecto se hace *a pie*, y para el estudiante son relevantes lugares como “la tienda de pollo”, el barrio Niquitao y la Escuela San Rafael. El siguiente desplazamiento se hace a bordo de un bus, y la estudiante señala el Parque San José, el Parque de Envigado, y un supermercado.

Estos trazos, y principalmente la última referencia de la estudiante, permiten cuestionar si el acercamiento a sus recorridos se hace a partir de la identificación de lugares, desde la acción del *ver*. ¿Cuál supermercado es representativo para ella? ¿el barrio Niquitao, el Parque de Envigado o en el Parque San José solo constituyen para los estudiantes señales de ubicación?

En contraste con la relación enunciada se presentan estos trayectos:

Ilustración 7

Recorrido a casa



Fuente: Fotografías, estudiantes del grado 10^o2 de la IECE, 2019



Las estudiantes señalan su trayecto a partir de acciones que suelen llevar a cabo en los lugares del barrio. Estos ejercicios, basados en la apropiación de los caminos, se sustentan en la mirada, están determinados más allá de la infraestructura o la ubicación espacial, pues, como lo afirma Vásquez (1992), el mirar se relaciona de manera directa con las formas de socialización que se establezcan. Aquí se plantea la metáfora del trayecto de vida: un trayecto no solo genera movimiento vivo (bio), sino que deconstruye el pensamiento cartográfico para que los lugares tengan valor en la medida en que se accede a ellos a través de los sentidos: vista (observación), tacto (caminar por el espacio). Es decir, el trayecto es más que una ruta, es una manifestación sensible de los pensamientos y deseos de un cuerpo que se mueve hacia *x* o *y* espacios. El trasegar es una forma de existencia. (Los lugares: la ciudad y la escuela).

Las calles de la ciudad, del barrio, están vivas, son caminos que se trazaron con un sentido. Los cuerpos de un pasado anduvieron por estos espacios, fueron marcando con cada paso una travesía que se distinguía entre la vegetación agreste y la tierra en la que delimitaron ese algo: el camino. Las configuraciones que allí se tejen relacionan al ciudadano, pues, si bien una ciudad *es* en su sentido infraestructural, *también lo es* en su esencia cultural, en los entramados que los habitantes construyen sobre esta, que la definen, en “la construcción de una mentalidad urbana. La vida moderna va metiendo todo en un ritmo” (Silva, 2006, p. 25).

Precisamente, para comprender las mentalidades de los espacios que se habitan, se torna importante la mirada, para percibir aquello que no es posible ver con los ojos de la cotidianidad.

Si desde la escuela se apuesta por la idea de que el estudiante se vincule a su contexto con una mirada dispuesta, es posible que el ciudadano tenga un acercamiento consciente y reflexivo en cuanto a las interacciones que se gestan con el entorno y con el mundo; también, que pueda configurarse en su *estar* desde un panorama crítico; que en sus modos de interacción pueda establecer relaciones con los ritmos de la ciudad, y tener apertura para que no solo los ojos puedan relacionar o identificar, sino que sea vital poner todos los sentidos en sintonía con aquello que se proyecta. Que la ciudad atraviese los oídos: ¿qué susurra? ¿acaso grita?, que logre vincular el tacto... ¿se siente en la piel? ¿alguna sensación recorre el cuerpo?; ¿qué sabores y olores se instalan ante la percepción de lo que se ve?



4.1.2. La evocación: una experiencia de observación por la ciudad

Íbamos pues, de cara al oriente, trepando a Las Palmas, por el camino bordeado de eucaliptos, entregados a nuestro amor a la juventud, al aire puro, a la respiración profunda, a la elasticidad muscular y cerebral. Bajaban serranos y serranas, vacas y terneros, todo oliendo a leche y a cespedón.

Fernando González – Viaje a pie.

Un recorrido en 1929 por el occidente de Colombia hecho *a pie*, a caballo y en tren, reúne descripciones de un paisaje y reflexiones de Fernando González, a propósito de lo que resuena en el cuerpo cuando se observa. En un periodo más cercano, Alfredo Molano se dedicó a conocer a Colombia, no con un mapa, sino con las huellas de sus pies. Las narraciones de sus recorridos convocan a la memoria y dan voz a lo que las personas y los territorios trasegaron por años. Caminaron para pensar, observaron para narrar.

El aquí y el ahora ubican la presente experiencia investigativa en la ciudad. En este recorrido escritural ya se ha abordado el concepto de *ciudad*, en el que Lotman (1996), Martínez (2010) y Cuervo (2013), coinciden en su configuración sígnica y en la posibilidad de concebirla como texto; por esta razón, continuar en la pesquisa por el modo en el que los estudiantes del grado 10°2 observan las narraciones y los relatos visuales que forman parte de la ciudad, es el interés de esta línea.

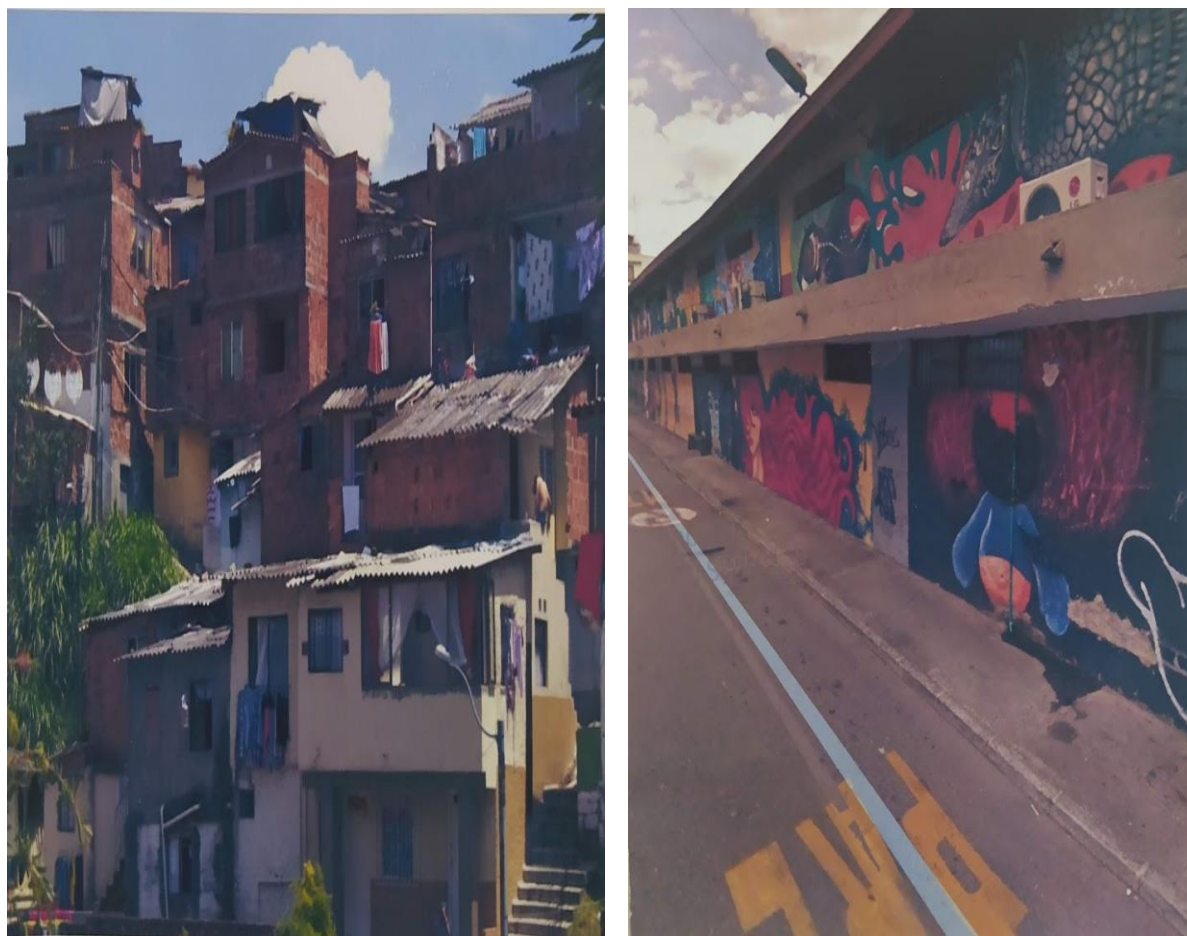
Al igual que González y Molano, quienes están en las urbes pueden caminar (en clave de sentir) los territorios. Caminarlos y observarlos para comprender las representaciones (actuales y de otros tiempos) que allí se circunscriben. Acaso (2012), por ejemplo, establece que el signo es una representación de la realidad, de este modo, para comprender las representaciones y relaciones sobre el mundo desde la subjetividad y la colectividad, basta con observar los signos y los símbolos. Ahora, ¿de qué manera se acercan los jóvenes para entender la realidad que se inscribe en su territorio?

Después de proponer a los estudiantes que dibujaran el trayecto hacia su casa, se hizo una nueva invitación que buscaba poner a prueba las habilidades que tiene el *mirador*: en aras de

comprender las realidades de los escenarios donde habitaban, es decir, donde desenvolvían sus prácticas de vida, se les propuso hacer un recorrido consciente en la acción del caminar, esto implicaba percibir los lugares por los que se transitaba a diario en el camino a casa, y poner la mirada en alguna narrativa de ciudad. Para esta investigación las narrativas de ciudad se entienden como signos y símbolos que hacen parte de un territorio (espacios ciudadanos, barrios), manifestaciones que cuentan y que tienen una historia que involucra a los lugares y a sus habitantes, pues como lo menciona Ricoeur (1999), el signo media la representación de la realidad en tres dimensiones: el hombre y el mundo, el hombre y otro hombre y, por último, el hombre y sí mismo.

Ilustración 8

Narrativas de ciudad



Fuente: Fotografías, estudiantes del grado 10°2 de la IECE, 2019



La experiencia de la observación se hizo paso a paso, los estudiantes identificaron las narrativas de sus escenarios y tomaron una fotografía a aquellos signos que representaban las voces de lo que resuena y configura su espacio, y a ellos como habitantes, o como lo diría Silva (2007), los jóvenes reconocieron en aquella galería los archivos comunitarios de su barrio:

Llamo archivos comunitarios a todo aquel material que expresa manifestaciones ciudadanas para la comunidad...que pertenece por igual a algunos reconocidos y sobre la comunidad entre ellos, y se relaciona, o bien con expresiones muy personales, o bien con secretos compartidos entre dos o más comunitarios que, no obstante buscan su circulación públicamente, en especial dentro de pequeños grupos territoriales. (pp. 39 – 40)

Después de que observaron las fotos se propusieron algunas preguntas para enriquecer la presentación de las imágenes: ¿qué ves? ¿Por qué crees que está ubicado en ese lugar? ¿Cuál es el relato que cuenta? Los jóvenes expusieron la razón de su elección y establecieron los elementos de significación que le otorgaron a las narrativas elegidas. En ese momento fue posible escuchar palabras de reconocimiento y validación por parte de algunos, para quienes las imágenes representaban espacios comunes: “parchar en esas escalas es lo mejor” y “a mí también me da miedo pasar por ahí”. Expresiones como estas sugieren que los estudiantes del grado 10^o2 pueden identificar los archivos comunitarios de su barrio, y que la relación que establecen con ellos está mediada por su sentir.

Así, *examinar detenidamente* como propósito del trasegar por la ciudad, implica que aquello que es observado se instale no solo en los ojos, sino que recorra otros terrenos del cuerpo, de lo sensorial y de la memoria.

Juliana Galeano (2019) llevó la foto de una estatua religiosa, que se ubica en inmediaciones de su casa, al momento de hablar sobre su narrativa manifestó:

Esta es la virgencita de la 41, cuando yo estaba pequeña la pusieron. Me acuerdo que los consumidores del barrio no respetaban y se acercaban a ese lugar todas las noches a fumar, hasta que una vez mataron a un señor justo ahí.

Como ya se mencionó, a partir de los relatos se halló que los jóvenes relacionaban las narrativas con sus sentimientos, por eso se le preguntó a Juliana ¿qué le sugería su imagen? Sin pensarlo respondió que la ubicaba en su niñez y en el miedo que sentía a causa de la violencia, además, aseguró que desde ese día, cada vez que pasa frente a la estatua se persigna, pues siente temor y aún le parece ver a aquel hombre que yacía en el suelo.

Ilustración 9

Narrativas de ciudad



Fuente: Fotografía, estudiante del grado 10^o2 de la IECE, 2019

Las ciencias cognitivas determinan que la memoria tiene la responsabilidad de registrar, conservar y evocar la información por largos periodos de tiempo. Particularmente, los recuerdos autobiográficos se refieren a eventos de relevancia personal, que tienen la potencia de definir un antes y un después. Según Tulving (2002), las personas no solo pueden recordar estos sucesos, sino evocar asuntos fenomenológicos ligados a las situaciones, como sonidos, aromas, e incluso, es posible hablar de una re-experimentación. Por ejemplo, la estatua



es una narrativa que constituye para Juliana el impacto que vivió en la época de violencia, por eso la acción que encontró para resignificar la situación y sentirse en tranquilidad es el acto de bendecirse.

Otra narración en la que los signos y símbolos permean los sentidos fue la compartida por Santiago Estrada (2019), quien retrató la imagen de su casa vestida con una bandera del equipo de fútbol que le brinda alegrías y tristezas desde que era pequeño:

Nacional es el equipo que mi abuelito me enseñó a querer (...) Los mejores recuerdos que tengo son en el estadio con él. Mi abuelo murió hace 4 años, por eso cada vez que juega el equipo saco la bandera por el balcón. Como el fin de semana jugó, quise traer esta historia y esta narrativa.

Ilustración 10

Narrativas de ciudad



Fuente: Fotografía, estudiante del grado 10°2 de la IECE, 2019

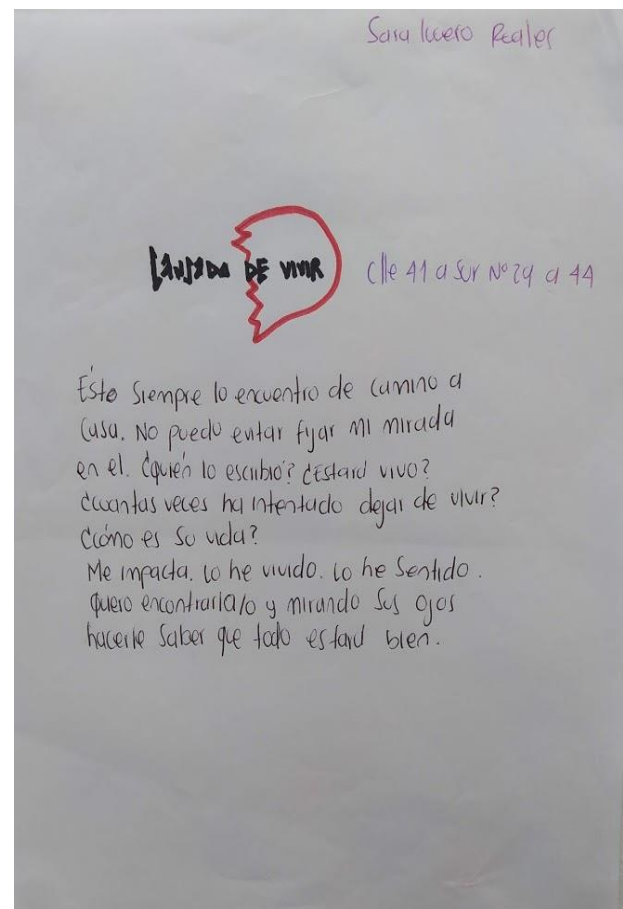


En esta historia Santiago tiene la oportunidad de evocar a su abuelo cuando su equipo de fútbol juega. Esta narrativa no solo representa las emociones que le produce el fútbol, sino la posibilidad de recordar la relación con su abuelo y acercarse a su memoria. El acto simbólico del estudiante está en sintonía con la mención de Carrillo (2002): “llenamos el mundo de imágenes, símbolos, nombres, para animarlo a nuestro alrededor y hacer de él un paisaje familiar, reconocible y, ante todo, entrañable... Nuestro mundo es para nosotros y por nosotros” (p.270).

Asimismo, Sara Lucero y Adrián Arango (2019) establecen remembranzas y evocan sentimientos a la hora de narrar las manifestaciones que seleccionaron:

Ilustración 11

Narrativas de ciudad



Fuente: Fotografías, estudiantes del grado 10°2 de la IECE, 2019



Observar para no olvidar, observar para reconocerse, observar para comprender lo que sucede en el cuerpo del otro, observar para evocar. Una vez más los días de antaño ocuparon las historias de los estudiantes a la hora de presentar sus manifestaciones. Entre todas las narrativas que pululan por su barrio, Adrián decidió elegir el lugar donde pasó sus primeros años de vida, razón por la cual acudió a su memoria para relatar los sucesos que le proporcionaron felicidad. Sara, por su parte, identificó en una pared el trazo de un corazón partido por la mitad, acompañado de la frase “cansado de vivir”. A su vez, reconoció haberlo visto con anterioridad y manifestó empatía, pues pudo reflejarse en la nostalgia y en el cansancio del anónimo que personificó las emociones que ella tuvo alguna vez.

A propósito, Tulving (2002) aborda el concepto de *memoria episódica* para referirse a los recuerdos que tienen lugar en espacios y tiempos concretos. Es posible, entonces, recurrir a este tipo de memoria cuando existe un estímulo que hace recordar un suceso significativo, tal como sucedió con los jóvenes, quienes dejaron al descubierto que otra de las formas que tienen para relacionarse con el territorio es a partir de la evocación.

Caminar y observar los territorios representó para los estudiantes la posibilidad de contemplar las historias que hay detrás de las imágenes que pasan desapercibidas en su cotidianidad. A partir de sus descripciones fue posible determinar que gran parte del grupo se acercó a estas manifestaciones bajo instintos y sensibilidades que resonaban en su sentir y en su memoria. Vale la pena en este punto nombrar a Arnheim (1998), quien establece que “un objeto contemplado por alguien es realmente percibido en la medida en que se lo adecúe a alguna forma percibida” (p. 41). Así, los estudiantes observaron y comprendieron algunas narrativas del espacio que habitan a través del lente de la evocación.

Podría ser válido afirmar que las manifestaciones presentes en un lugar configuran en sí mismas su memoria, no obstante, esta experiencia determinó que los signos y los símbolos de las ciudades son testimonios de sucesos que conectan al ser humano con la memoria de los mismos espacios, con eventos personales y colectivos en la medida en que los individuos miran y evocan sus territorios, cuando pueden resignificar historias y experiencias, y cuando la lectura de estas narrativas puede acercar al transeúnte a una comprensión crítica de sí mismo con el mundo.



Al referirse a las experiencias vividas, Ricoeur (1996) estableció que debe darse el paso “de la constitución de la cosa a la constitución de la persona” (p. 396); para el caso particular, podría entenderse como la necesidad de avanzar en la idea de que la ciudad es un entramado ajeno a la escuela, una experiencia donde el color no es tan cercano a los ciudadanos, hacia la concepción de que son ellos quienes configuran la ciudad y que esta, a su vez, es un texto que se ha escrito y pintado alrededor de unas narrativas que deben leerse, mirarse y evocarse para reconocer de manera crítica aquello que se teje alrededor de los espacios que se habitan.

4.1.3. Trazos finales alrededor de *la observación de sí mismo y del mundo como antesala a los procesos de lectura*

Vale la pena iniciar esta recapitulación, precisando que las reflexiones que emergieron en esta línea de sentido no solo convocaron las perspectivas obtenidas a partir del acompañamiento en el proceso investigativo. *La observación en El currículo de color en las narrativas de ciudad* constituyó el proceso inicial al que se acercaron los estudiantes, en cuanto se planteó recorrer sus territorios y hacer lecturas de ciudad. Entre esa instrucción (planteada en las actividades que describe *El cromatismo del currículo*) y la acción (desarrollada en diferentes sesiones), fue notable que los jóvenes apelaban a unas formas de percepción (denominadas aquí *observación*). De esta manera, *la observación*, desde una fase de apertura hacia un ejercicio de lecturas de ciudad, permite reflexionar sobre la necesidad de vincular y reconfigurar este proceso, y establecerlo dentro de las múltiples maneras de relacionarse con un texto, esto es, entender que existen diversos matices y formas que dan inicio a la experiencia de lectura. *Ver, mirar y evocar* fueron las formas de hacer evidente relatos y manifestaciones que los estudiantes observaron y plasmaron a través de metáforas y textos, mientras se acercaban a una lectura de ciudad desde la clase de lenguaje.

Después de este trayecto es posible determinar cómo observan los estudiantes. Para esto es importante establecer que los relatos, puestos bajo el lente ante el cual observan los jóvenes, no solo constituyen rayones, formas o colores que cuentan historias, el relato es una manifestación que detalla realidades personales y colectivas de quien observa; en este caso, a través del relato y

la manera como fue acogido y observado, los jóvenes dieron cuenta de su realidad y se configuraron como estudiantes y ciudadanos desde la escuela y sus barrios.

La observación, dispuesta en procesos cognitivos y sensitivos a partir del *ver*, el *mirar* y el *evocar*, es un fenómeno que se presenta a partir de la acción, lo que indica que es una manifestación viva; tiene lugar en procesos cotidianos y se hace evidente desde diversos modos: se observa todo aquello que se materializa en existencia.

Así, *la observación* como forma explícita del equilibrio entre la razón y la experiencia es la manifestación misma del relato, en la medida en que no expresa una práctica, sino que es ella misma. *La observación* no solo pasa por el *ver*, el *mirar* y el *evocar*, es un ejercicio experiencial y sensitivo que le permite a los estudiantes la apropiación del texto, de la ciudad. Para *El currículo de color en las narrativas de ciudad*, *la observación* es un ejercicio que antecede la lectura, pues este le permite a los estudiantes comprender y establecer sus formas de ser y estar ante un texto, de manera previa a cualquier proceso de lectura. *La observación* no es una acción que facilita la recolección de información. Observar(se) permite experimentar y comprender las experiencias que el estudiante ha tenido a la hora de relacionar la escuela con la ciudad y, en un caso más general, de relacionarse con el texto.

4.2. Lectura semiótica: entre el existir y el pintar

Este momento de la investigación se ubica en la segunda fase del proceso de creación artística. Generar las formas macro de una obra de arte guarda una relación metafórica con el ejercicio de lecturas de ciudad, debido a que la mirada en ambas actividades se centra en los componentes de la obra/ del texto. Como se abordó con anterioridad, *la observación* ocupa un lugar preponderante ante los procesos de lectura: *ver*, *mirar* y *evocar* fueron los matices elegidos por los estudiantes como antesala a desentrañar significados, a moldear esas formas macro.

Es importante insistir en esta premisa, pues la observación constituyó el punto de partida para los estudiantes en la presente experiencia investigativa: la lectura requiere de la observación para construir conocimiento. La observación, como momento previo a leer o a narrar otorga vida, ofrece posibilidades de existencia a aquellas narrativas o manifestaciones.



Ahora, la lectura es un tema constantemente abordado en el ámbito educativo. Existe la consideración de que la escuela es el lugar por excelencia donde el acto de leer tiene un protagonismo importante, y, aunque efectivamente es cierto, la pregunta por la lectura sigue siendo una constante... ¿Qué leer en la escuela?, ¿Cómo propender para que los estudiantes se acerquen cada vez más a la lectura? ¿Qué hacer para que las prácticas lectoras de los estudiantes se establezcan desde la criticidad? ¿Es un objetivo que le compete solo al currículo de Lenguaje?

Las ideas que intentan darle respuesta y acción a estas preguntas tienen cabida en instancias escolares y administrativas, a través de estrategias como maratones de lectura (grupales y hasta nacionales), estímulos cuantitativos, textos obligatorios, lecturas en voz alta, entre otras gestiones. De este modo, es posible establecer que la escuela deviene en múltiples reflexiones y estrategias para hacer de la lectura una práctica, esto es, vincularla en su quehacer cotidiano.

Teniendo en cuenta que la investigación tuvo como protagonistas a los estudiantes del grado 10°2 de la IECE, *El currículo de color en las narrativas de ciudad* indagó por la relación que tienen los estudiantes con la lectura, a la luz de las concepciones que les plantea la escuela y su contexto. Así, este apartado pretende acercar al lector a algunas maneras en las que los estudiantes han constituido sus prácticas lectoras.

Al respecto, Ricoeur (1996) aborda la narración -nombrada en este ejercicio investigativo como *lectura*- como una manera de configurar la existencia, en tanto los diversos significados que emergen del ejercicio narrativo constituyen una forma de ser de las personas. Es, por esta razón, que se convoca la metáfora conceptual (Lakoff y Johnson, 1986) como recurso que permite reflejar y apropiarse de esas formas de concebir el mundo. Gracias a la metáfora, los estudiantes pudieron descubrir, relacionar y representar sus miradas y concepciones frente las lecturas de ciudad.

Entendiendo que la metáfora se instala en la vida misma, y ello también implica al lenguaje, a continuación, se relacionan las reflexiones que se despliegan de esta segunda línea de sentido en clave de metáforas. El trayecto recorrido con los estudiantes generó la posibilidad de plantear las líneas de sentido: *metáfora de lecturas de ciudad: reconocimiento del mundo y de sí mismo*, y *la metáfora de grafitis y murales: la piel de la ciudad habla con colores*.



4.2.1. Metáfora de lecturas de ciudad: reconocimiento del mundo y de sí mismo

...Empapándose de estos hechos, podía leer el mundo como si fuera una obra de la imaginación, convirtiendo los sucesos documentados en símbolos literarios, tropos que señalaban una oscura y compleja configuración incrustada en lo real.

Paul Auster – *Leviatán*.

La etimología de la palabra *leer* se deriva del latín *legere*, que, entre otras cosas, significa: recoger, escoger. Si se proyectan estas palabras a la luz de lo que Forceville (2009) denomina la metáfora multimodal, para permitir la comprensión y la experimentación de un concepto a través de una imagen, podría ubicarse el acto de la lectura alrededor de un cafetal, en época de cosecha, bajo el propósito de la recolección.

Ahora, es importante que este ejercicio dialógico continúe con la disposición interrogativa con la que inició la presente línea de sentido. *La pregunta* permite la comprensión y reflexión de fenómenos y/o situaciones; su participación es determinante, principalmente en escenarios que se cuestionan por los procesos y las dinámicas de la escuela y del sujeto -estudiante-. De este modo, ¿de qué manera los estudiantes *escogen* -o cómo *hacen propia*- su relación con los textos? ¿Cómo se ubica la lectura alrededor de la escuela? ¿De qué manera se configuran los sistemas de significación de los estudiantes de la IECE? ¿Es posible que la lectura sea una forma de apropiar-escoger su relación con el mundo (textos)? ¿Son los textos ventanas al mundo, a la ciudad? ¿Podría pensarse en el grafiti y el mural como ventanas de la ciudad?

Un cuestionamiento que direcciona más esta discusión es ¿será posible que el *ver*, el *mirar* y el *evocar* sean instancias mediante las cuales los estudiantes configuran su proceso lector? En la primera línea de sentido se determinó que, efectivamente, los jóvenes tienen unas formas a las que se acercan para observar, donde, a través de la percepción sensorial (*ver*), consciente (*mirar*) y memorística (*evocar*), pueden representar *un algo*; es así como se presentan las disposiciones para un ejercicio posterior a la observación: *la lectura*. Una lectura que, en este punto, es experiencial, debido a que ya el texto (que puede presentarse mediante diversas formas) ha atravesado el proceso de observación, es decir, ya el lector tiene un trayecto vivencial con aquello que pretende ser leído.



A continuación, se retomará un relato mencionado en la línea de sentido anterior, que da cuenta de una lectura experiencial, pues parte del ejercicio de observación. Ocurrió cuando se hacía lectura del libro álbum *Camino a casa* (2008) y Vanessa Restrepo (2019), planteó que la impresión que causaba el león al cruzar por escenarios concurridos no era la misma en niños que en adultos: “los niños estaban tranquilos, mientras que los adultos se notaban bastante inquietos y atemorizados”. Esta lectura, hecha a partir de una percepción sensorial, dejar ver las impresiones que tiene la estudiante respecto a la adultez, como una etapa que genera incertidumbre, por lo tanto, temor en ella. Al parecer, la lectura como manifestación, depende de los espacios y los tiempos en los que viven los sujetos, pues no se percibe de igual manera cuando se es joven o adulto. No se observa de igual modo cuando se tiene la certeza de algo o la incertidumbre de lo ausente. *Leer* a partir del relacionamiento con el mundo -certezas e incertidumbres- es lo que vincula la percepción de los estudiantes con el texto.

De igual manera, en este punto es significativo nombrar otro encuentro con la lectura que tuvo lugar a partir de la observación de diferentes narrativas del barrio, porque, es válido afirmarlo, en la medida en que los jóvenes leían su territorio, iban estableciendo y confrontando modos propios ver el mundo. Angie Quintero (2019) presentó su elección manifestando:

Subiendo por San José está la Casa de las Piedritas, este lugar es muy famoso, porque cuenta una historia de amor muy bonita. Resulta que la casa es de unos esposos. Cuando eran jóvenes el señor iba visitar a la señora todos los días y le tiraba una piedrita a la ventana para que ella saliera. Ahí fue que le prometió que todos los días le iba a regalar una piedrita para construirle una casa.

Después de que la estudiante contó el relato, fue posible escuchar voces que celebraban la historia de amor, sin embargo, hubo un comentario que, en primera instancia produjo risas, y después se prestó para el debate: “así comenzó Juan Pablo con María”, exclamó Adrián Arango (2019), haciendo alusión a *El túnel*, texto de Ernesto Sábato que estaban leyendo de forma grupal en las clases de español. El debate, que giró en torno al amor, se alimentó de opiniones y experiencias personales, episodios del texto literario, y algunos, se aventuraron a poner en cuestión aquello que habían aprendido en clase de filosofía, respecto al amor platónico.

Ilustración 12

Narrativas de ciudad



Fuente: Fotografías, estudiantes del grado 10°2 de la IECE, 2019

La lectura, tal como se percibe en el anterior suceso, puede acontecer a partir de dinámicas y experiencias vinculadas con la cotidianidad. Vale recordar aquí que las prácticas socioculturales, como formas de comprender la esencia de cada persona y de habitar el espacio, se ofrecen desde múltiples posibilidades de percibir y de leer el mundo. En este caso, los estudiantes partieron de una manifestación que ofrece su contexto, no solo para interpretarla mediante la historia que hay detrás, sino que pusieron esa narrativa en contraposición con las historias que están a su alcance: las que los identifican y las que conocen mediante su bagaje cultural (experiencial) y literario (relación con otros textos).

También, es posible considerar el hecho de que este acercamiento con la lectura crítica (Solé, 1987), donde los estudiantes activaron sus saberes previos para interactuar con el texto, partió de un comentario jocoso. En esta instancia es valioso apelar a Ricoeur (1996), para comprender que los procesos de lectura de los estudiantes son entendidos como hechos o acontecimientos de un algo. Así, el comentario jocoso que, en últimas sugiere el sentido que tuvo

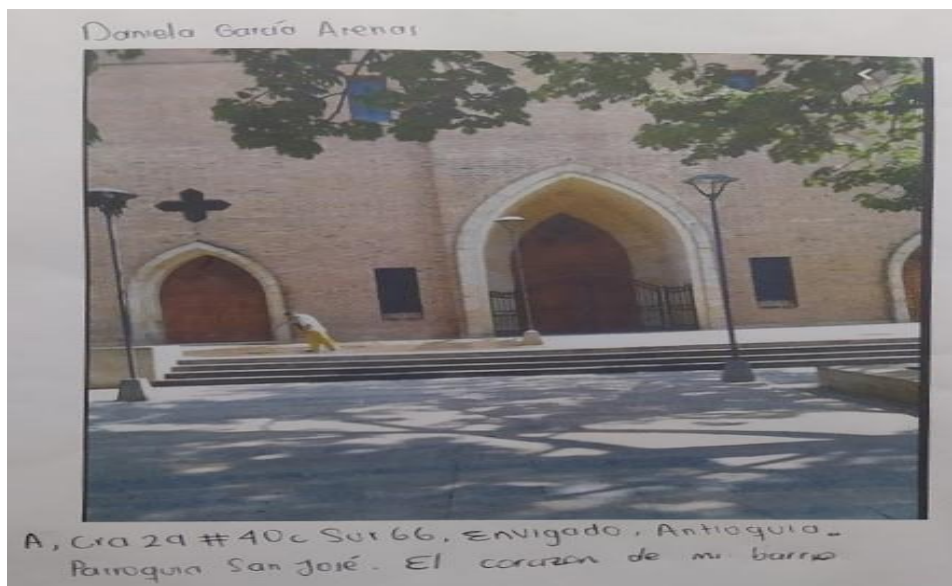
el texto para el joven, fue el que dio paso a la discusión y a una dialéctica en la que todos los estudiantes formalizaron sus conceptualizaciones. De este modo, podría establecerse que la lectura es un proceso diverso y que puede presentarse en diferentes circunstancias, por eso la apertura y la reflexión por parte de la escuela, del currículo y de los docentes es ineludible.

En consonancia con lo anterior, Lerner (2001) establece que “lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde la lectura y la escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento” (p.26). Por esta razón puede ser posible considerar que la lectura se transite desde un *currículo de color*, donde el proceso centre su atención en formas de lectura *vivas y vitales* para los estudiantes, con un currículo que no se establece desde la estructura, sino desde la misma experiencia de vida, y le permite al estudiante el conocimiento de sí mismo y del mundo.

Otro relato a partir del cual es posible conocer los procesos de significación de sus barrios, fue el que construyó Daniela García (2019) a partir de la siguiente foto:

Ilustración 13

Lecturas de ciudad



Fuente: Fotografía, estudiante del grado 10°2 de la IECE, 2019



La inscripción de la foto ubica locativamente a la Parroquia San José, acompañada de la frase: “El corazón de mi barrio”. La estudiante afirma que desde su casa es posible ver la interacción que tienen las personas con el parque de San José y con la iglesia, y a partir de allí construye su relato. Lo interesante de esta narración fue la representación metafórica que la joven le da a la iglesia. El corazón, como órgano vital de la anatomía, se configura en los barrios para representar el centro, hablando en términos espaciales y, en este caso, también como figura que tiene una incidencia importante en la vida de sus habitantes, pues permea en la construcción y el sentido de vida de estos.

De este modo, la *metáfora de la lectura: un ejercicio de reconocimiento del mundo y de sí mismo* establece la manifestación como forma sensible del leer: los estudiantes hacen lecturas del mundo de acuerdo con sus vivencias; lecturas que permiten cuestionar hasta qué punto leer narrativas de ciudad termina dando cuenta de quién es el sujeto que habita el territorio, pues aquello que lee refleja su experiencia, es decir, su modo de ver el mundo. Los recorridos de significación, aquellos que hacen los estudiantes, se leen en clave de experiencias con las que se identifican y/o apropian de los lugares que habitan.

4.2.2 Metáfora de grafitis y murales: la piel de la ciudad habla con colores

Hay, pues, representaciones colectivas que nacen de la geometría, pero también las hay provenientes de la construcción física del espacio e igualmente de un mundo cromático de color urbano, o de símbolos vernaculares (...)

Armando Silva – Imaginarios urbanos.

Las ciudades, representaciones que son tejidos que se configuran espacial, memorística y políticamente alrededor de las dinámicas de vida de sus habitantes. Los modos en los que se presenta la ciudad corresponden a interacciones humanas, vitales y cotidianas que toman su lugar a través de narrativas que se van instalando en ella. Asimismo, esas interacciones no son más que



experiencias y pensamientos de sus habitantes que adquieren formas metafóricas, pues se habla y se existe a través de y con metáforas, es decir, la existencia se metaforiza y se recrea en la ciudad.

Es importante retomar en este punto la teoría de la metáfora multimodal de Forceville (2009), que no solo indaga por las metáforas que se ubican en conceptos, las que, a través de la palabra designan lo que trasega en el pensamiento y la experiencia, sino que plantea que cada concepto tiene una forma que se vale de una o de varias maneras para ser representada. Así, el pensamiento y la acción son multimodalidades, tienen diversas formas de plasmarse. Esas formas que sobrepasan el pensamiento y el concepto se materializan en existencia, en acciones.

Las narrativas de ciudad o los artefactos culturales, como los denomina Cuervo (2013), constituyen la cosmovisión de una ciudad representada en metáforas multimodales (de la imagen). Formas que no solo explican a la ciudad desde el espacio, sino desde la óptica experiencial y vivencial. De este modo, la ciudad está viva desde dos panoramas: en la medida en que se pinta de narrativas, de colores, y en cuanto se ofrece como una experiencia de vida para quien la lee, la reconstruye.

Durante este recorrido investigativo se convocó a los jóvenes a observar y a trasegar por sus barrios para pensar y comprender el lugar donde habitaban, para leerlo a través de esas metáforas multimodales e identificar los colores con los que hablan sus espacios. Hasta este punto ha sido posible determinar la ruta que trazaron los estudiantes de 10°2 de la IECE: pasaron por un proceso de observación (a nivel sensitivo, cognitivo y memorístico), y luego se ubicaron en una lectura experiencial, donde, a través de las imágenes que encontraron en sus territorios, reconocieron formas propias y del mundo que habitan.

Los inicios de *El currículo de color en las narrativas de ciudad* se plantearon con la intención de centrar las lecturas alrededor del grafiti y el mural, por el vínculo que tienen los estudiantes con estas manifestaciones culturales. Se estableció un camino que los llevara a leerlas, generando primero un acercamiento al contexto (de lo general a lo particular). Este trayecto se tornó indispensable, pues al llegar a los grafitis y murales de sus barrios, los jóvenes pudieron hacer lecturas de situaciones que se conectaban con la razón de ser de este tipo de



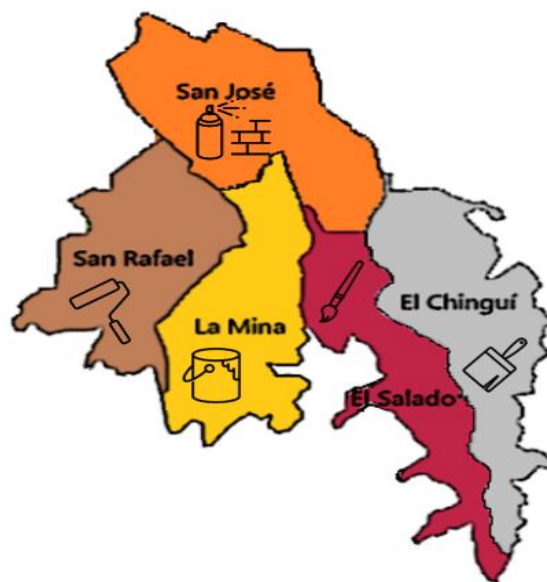
pinturas a nivel contextual. En este punto, la lectura es la acción que se requiere para comprender que la experiencia en la ciudad y en la escuela se materializa en metáforas (manifestaciones vivas) tales como el grafiti y el mural.

El 73% de los estudiantes del grado 10°2 de la IECE presentaron grafitis o murales como su elección de narrativa de ciudad, y argumentaron esta decisión en el gusto, vínculo y estética de estas. De igual manera, es importante establecer que hacer un recorrido con la intención de identificar estas manifestaciones en Envigado, es reconocer que en la actualidad la ciudad se dispone como lienzo; de hecho, algunos estudiantes contaron su experiencia: “por donde uno pase ve grafitis o murales, y para los que los hacemos, ahora hay más posibilidades de rayar, no como antes que, incluso teniendo un diseño pensado, uno era perseguido” (Samuel Pareja, 2020). El estudiante se refería a las posibilidades que tienen al integrar algún colectivo juvenil, pues dentro de las líneas de formación alternativa se encuentra el grafiti; además, estos centros culturales realizan de manera constante festivales e intervenciones de pintura en la ciudad.

La zona 6 está conformada por los barrios aledaños a la institución, allí habita gran parte de la población de la IECE, y es, a su vez, uno de los territorios con más contenido en grafitis y murales de Envigado. La mirada y el recorrido de un transeúnte por estos espacios podría identificar con facilidad que son un paisaje cotidiano; que el área residencial, las instituciones educativas (universidades y colegios), parques y amplios senderos ecológicos de la zona, son cromáticos, están abrigados por grafitis y murales.

Ilustración 14

Representación simbólica de la presencia de grafitis y murales en los barrios de la zona 6 de Envigado



Fuente: Esquema, elaboración propia, 2020

Como iniciación a la lectura de los grafitis y murales de la ciudad, se proyectó la película *Los días de la ballena* (Guerrero, J., Agudelo, N. y Herreño, N., 2019), un filme que retrata la vida de jóvenes grafiteros que intentan ser y estar a través del arte, pero que se enfrentan a las amenazas de quienes violentamente ejercen control y dominio sobre su barrio, por el hecho de ser agentes de cambio. Desde su espacio, un colectivo artístico, emprende acciones para alzar su voz a partir del grafiti y el mural. A su vez, en la medida en que la trama acontece, aparece una imagen de manera intermitente: una ballena jorobada que poco a poco atraviesa la ciudad hasta que logra llegar al río Medellín. Finalmente, en un acto de resistencia, los jóvenes se aventuran a pintar el mural de una ballena, con la intención de cubrir la amenaza que previamente había sido escrita en una pared, por parte del grupo delincuencia.

El filme se centra en las dinámicas de Medellín, sin embargo, para su producción, se eligieron algunas calles del barrio San José de Envigado, lo que evidencia que es una zona con afinidades hacia este tipo de narrativas. La visualización de la película tuvo la intención de presentar el grafiti y el mural como elementos propios de la urbe, como herramientas de alto poder

enunciativo que suelen ser ignoradas, pero que están ahí, rodeando la ciudad, comunicando y esperando a ser leídas.

Los jóvenes tejieron opiniones y lecturas alrededor de varios tópicos, pero sin duda la metáfora de la ballena suscitó varios comentarios:

Ilustración 15

Mural alusivo a la película Los días de la ballena



Fuente: Fotografía, Paula Andrea Villegas Castaño, 2020

Al respecto, Carolina Ramírez (2020) consideró que esta hacía alusión a las problemáticas personales por las que atravesaban los protagonistas, y añadió: “creo que la ballena era parte de los sueños de los personajes... Dicen que cuando uno sueña con animales grandes simbolizan el tamaño del problema que uno tiene, miren que ella no tenía una buena relación con el papá”. Ante esta percepción, Sara Lucero (2020) manifestó:

No estoy de acuerdo con que la ballena simbolice a los muchachos, yo creo que si fuera como Caro dice, no hubieran mostrado una ballena arrastrándose por toda la ciudad (...) Yo creo que de pronto la ballena sí representa un problema, pero no un problema de ellos, porque ellos no son los del problema, al contrario, ellos están mostrando lo malo que pasa en el barrio... El problema es la inseguridad, la violencia, los malos... que no pase nada



con ellos. Miren que la ballena se arrastró por muchos lugares de Medellín, o sea que el problema es el lugar.

Ante las percepciones de las estudiantes, es viable decir que hubo un acercamiento a una lectura multimodal, donde aquello que observaron (el mismo signo), tomó una forma cercana a las experiencias y maneras de concebir el mundo de cada una. La misma ballena movilizó en ellas una comprensión diferente, una atravesada por sus sentidos. De acuerdo con lo anterior, sería posible comprender que la lectura pasa por un lente sinestésico, es decir, parte de un ejercicio sensible, un proceso donde, en palabras de Ackerman (1992), es necesario poner toda la experiencia para hacer una comprensión:

Los sentidos no se limitan a *darle sentido* a la vida mediante actos sutiles o violentos de claridad: desgarran la realidad en tajadas vibrantes y las reacomodan en un nuevo complejo significativo. Toman muestras contingentes. Sacan la generalidad de un caso único. (p.15)

Después de dialogar en el aula sobre la realidad que circunda al grafiti y al mural en la ciudad, se hizo un acercamiento a estas narrativas y se explicaron algunas características: expresiones artísticas, memoria, debate político, protestas gráficas, simbología, metáfora, identidades, resignificación, color, entre otros aspectos.

La segunda aproximación a la lectura de grafitis y murales se gestó alrededor de la historia: algunas ilustraciones representativas fueron expuestas ante los estudiantes, para reconocer los elementos anteriormente planteados. Se presentaron, entonces, fotografías de murales de Pedro Nel Gómez¹⁹, con murales que marcaban la denuncia social en aras de reivindicar a los sectores sociales más vulnerados; de igual modo, se expusieron algunas consignas que marcaron un hito trascendental en la escena del grafiti, en cuanto dejaron ver su carácter político y social en los disturbios de mayo de 1968 en París²⁰.

Gracias a este recorrido contextual, los estudiantes reconocieron el valor social del grafiti y el mural a lo largo de la historia y bajo la mirada situacional de algunos países. Santiago López

¹⁹ Muralista colombiano (1899 – 1984). Es reconocido por el aporte al desarrollo artístico del país.

²⁰ Este día fue escenario de diferentes marchas por parte de sectores sociales en varias ciudades del mundo. En Francia se crearon grafitis que aún se reproducen para conmemorar el acto de la protesta, como: "*L'imagination au pouvoir*" (la imaginación al poder) o "*Sous les pavés il y a la plage*" (bajo los adoquines está la playa).



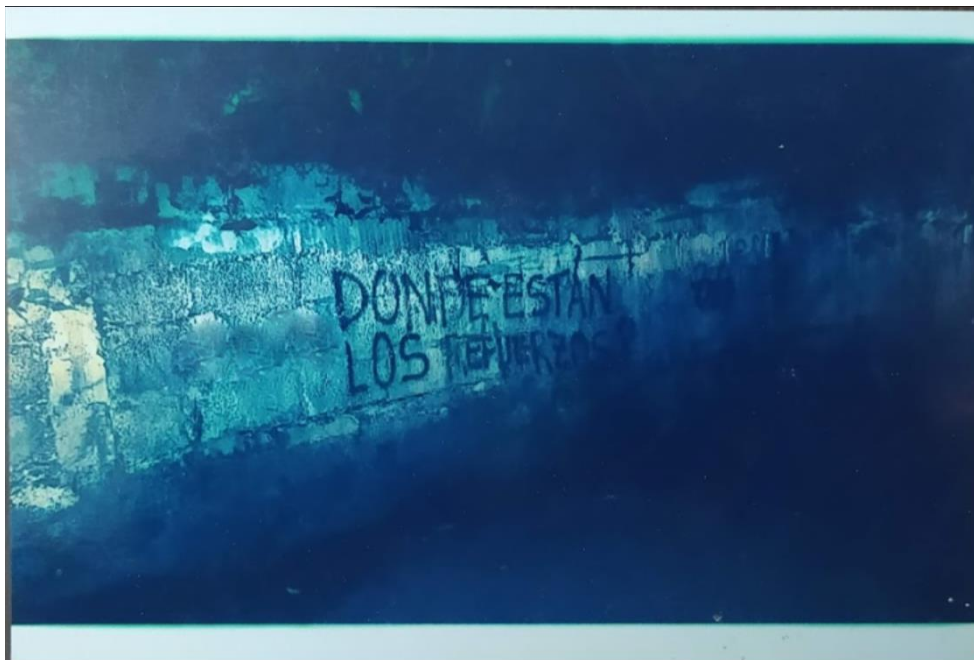
(2020), por ejemplo, haciendo alusión al mural *La República* (Gómez, 1937), afirmó: “aunque no sé mucho de historia, esta pintura muestra las divisiones que hay entre clases sociales... Un pequeño grupo de personas haciendo la señal de lucha, otros desnudos, muriendo, y otro montón con ropa elegante; incluso, así mismo estamos hoy”. A pesar de manifestar que no era conocedor de la situación particular del momento, el mural le ofreció elementos para identificar el reflejo de la sociedad colombiana en los años 30; además, su lectura experiencial le permitió reconocerse dentro de unas dinámicas sociales similares.

En últimas, el grafiti y el mural se ofrecen como narrativas de alta connotación social, lo que hace que, en esencia, estén íntimamente vinculadas con las dinámicas de las ciudades, y, por ende, con quienes las habitan.

Ahora, la lectura de grafitis y murales de la zona 6 permitió la reconstrucción de identidad alrededor del devenir de la ciudad. Estas narrativas se ofrecieron como un tejido a través del cual los estudiantes plantearon sus construcciones experienciales, como jóvenes y ciudadanos, con el fin de desentrañar la metáfora que el color intenta comunicar.

Laura Ospina (2020), presenta un grafiti que se encuentra ubicado en la entrada de El Capiro, una vereda de Envigado con inmediaciones al barrio La Mina:

Este grafiti está en una pared que es paso obligado para todas las personas que subimos al Capiro, sea en bus o a pie. Es un muro muy feo, está muy desgastado y hay partes que se han venido cayendo... Está hecho como con aerosol y son letras simples que dicen: “DONDE ESTÁN LOS REFUERZOS?”

Ilustración 16*Grafiti de la zona 6 de Envigado*

Fuente: Fotografía, Laura Ospina, 2020

Las voces de los estudiantes no se hicieron esperar cuestionando lo que en apariencia podría darle significado a esta inscripción: “¿dónde está ubicado? ¿Cómo es la zona?”, “¿Qué hay alrededor?” “¿Una vereda? ¿Por aquí cerca? ¿Y vive mucha gente? ¡No tenía idea!” El afán que manifestaron los jóvenes por tener más información sobre el lugar donde se pintó este letrero, genera una reflexión que pone nuevamente la atención en la ruta que ellos mismos utilizaron para leer otras narrativas de sus barrios: identificar el trayecto, recorrer los caminos, en últimas, hacer un ejercicio de observación.

La solución a estas preguntas y el ejercicio dialógico que se llevó a cabo permitió establecer unas comprensiones en torno a la lectura del grafiti: se aclama por un refuerzo ante situaciones de pérdida, tal como sucede en el escenario académico, cuando un estudiante no ha acumulado notas favorecedoras. También se hace cuando, quien está ejecutando una acción, siente fatiga o tedio. Estas consideraciones, a la luz del contexto del grafiti, hicieron pensar a los jóvenes que, quizá, fue un trazo hecho con la intención de ser visible y con la indignación de pertenecer a un lugar que parece estar relegado, aun cuando hace parte de una ciudad que brinda buena calidad de vida a sus

habitantes. Al respecto, Laura Ospina (2020) manifiesta: “el servicio del agua es terrible, muchas veces se va por horas y no podemos hacer nada, solamente esperar...”

En este punto, se le otorga relevancia a la lectura de grafitis y murales, no en términos de forma, sino del ejercicio experiencial, de los elementos comunicativos y sensitivos que configuran los estudiantes para entender el tránsito de estas narrativas; es decir, el grafiti y el mural se vuelven elementos de comunicación con los cuales el otro entiende su mundo y se comunica; el estudiante no hizo el trazo, sin embargo puede leerlo, se vincula con él, lo cual lo hace un sujeto partícipe de esa comunicación, de esa experiencia.

A continuación, se presenta la lectura de otro mural que habita en la piel de la ciudad:

Ilustración 17

Murales de la zona 6 de Envigado



Fuente: Fotografías, estudiantes de 10^o2 de la IECE, 2020

Como se mencionó en el apartado del contexto, la ciudad ha venido tejiendo un acercamiento con narrativas que invitan al ciudadano a detenerse ante las voces que pueden



descubrirse en las paredes. Propuestas que apuntan al embellecimiento, al cuidado y conservación del espacio, han hecho posible que la piel de la ciudad se vista de colores. La zona 6 de Envigado es lo que Lotman (1996) denominaría el *universo semiótico* de la presente investigación; allí residen estos dos murales, y otros del mismo tipo: nombran el barrio, dan la bienvenida y destacan elementos característicos del territorio.

Gabriela Berrío (2020) destaca la estética de las pinturas: “me parecen muy bonitos, me acuerdo que la pared de Patio Bonito estaba muy fea y sucia, toda la pintura ya estaba desgastada”. Los estudiantes están de acuerdo con Gabriela al afirmar que estos murales dan una sensación de bienestar, no solo para quienes los observan cuando se transita de manera ocasional, sino para los habitantes de la zona. Al respecto, Vanessa Restrepo (2020) manifiesta:

yo tengo que pasar todo el tiempo por el de Patio Bonito. A veces uno está muy acelerado y no ve lo que hay alrededor, pero cuando puedo ir despacio y mirando todo, este mural me hace sentir... ¡bien! Ver los colores me pone de buen humor, es que transmiten como alegría y tranquilidad.

La sensación que plantean los estudiantes, como espectadores y ciudadanos inmersos en esta narrativa de ciudad, invitó a un diálogo en torno al color. ¿De qué color es Envigado?

Santiago Estrada consideró que: “Envigado es de color blanco... La iglesia es blanca y las calles son limpias...” A su vez, Isabella Vanegas (2020) dijo: “yo creo que no solo es eso, aquí parece que no pasan muchas cosas malas, sino que todo está bien, o por lo menos eso es lo que vemos en televisión, y todos sabemos que no es tan así”. En un sentido similar, mientras se establecía el contexto de esta investigación, y se mencionaba que hace unos años el grafiti y el mural parecían ser prácticas contrarias a las dinámicas de Envigado, se mencionó que la ciudad tenía una imagen casi inmaculada, en este caso, se podría hablar de un color casi inmaculado.

Posteriormente, se planteó la tonalidad en términos del tiempo ¿será que la ciudad siempre se había pintado del mismo color? Ante esta pregunta se generó un diálogo entre los jóvenes, en el que se discutió sobre las situaciones de guerra que produjo el narcotráfico hace unos 30 años y que, aun a la fecha, genera vestigios. De acuerdo con lo anterior, Adrián Arango (2020) manifestó:



“mi papá y mi tío me cuentan cosas muy fuertes de todo lo que pasaba aquí... Sabiendo todo eso, podría decir que el color era oscuro, negro o gris o café...”

Las lecturas que realizaron los estudiantes motivan un planteamiento: quizá sea posible determinar que Envigado se ha venido pintando de colores para matizar el tinte que manchó sus días de violencia. Quizá las narrativas de ciudad, como el grafiti, el mural y otras, sean esas experiencias que generan en la ciudad nuevas posibilidades de ser y estar. Y esto sí es claro: son los ciudadanos quienes han configurado esa nueva paleta de colores.

El color es esa metáfora con la que se construye el *estar en*, pues el color es un acto manifiesto con el que se puede existir en medio de una realidad simbolizada. Es aquí donde el color y el currículo se unen, pues son formas con las que se comprende la existencia del sujeto. El color como experiencia, ese que les permite establecer que muchas dinámicas de sus territorios *están bien*, es el que se dispone para hacer ejercicios de observación y lecturas vivas de la ciudad.

4.2.3. Trazos finales alrededor de la *lectura semiótica: entre el existir y el pintar*

Para comprender los procesos de lectura en *El currículo de color en las narrativas de ciudad* se hace necesario hacer observación. Esta, implica unos grados de sentido que se vinculan con la necesidad de entender el contexto donde se vive. Una forma de entender que la observación antecede a la narración.

En este punto tiene especial sentido la teoría lotmaniana (1996), pues a través de ella es posible comprender que la existencia se configura en términos de *universo*, es decir, no existe una única existencia. Una persona se mueve en múltiples existencias y es, precisamente esa condición, la que le permite transitar de manera significativa por diferentes esferas o lugares.

En un mundo donde la vida se teje en diferentes universos, y que la búsqueda por entender la existencia propia se da a partir del tránsito entre un lugar y otro, se hace necesaria la opción de tener herramientas para la configuración de la significación. En este sentido, la lectura parece ser



una manifestación experiencial con la cual es posible comprender la existencia propia. La posibilidad de trasegar entre el universo de la ciudad y el universo de la escuela abre un panorama a través del cual mirarse, aquí el espectro del otro se hace presente para entenderse a sí mismo y entender al otro.

La lectura se vuelve esa forma de tránsito entre los lugares... Una forma como medio, porque ¿la lectura tiene formas particulares? La respuesta es, no; la forma deviene cuando ese sujeto entra en contacto con el mundo. Así, dependiendo del modo que utilice el sujeto para entender el mundo, es que esa lectura tiene forma. Cada sujeto tiene diferentes dimensiones para configurar su existencia, no se centra exclusivamente en una.

Particularmente, esta experiencia por la ciudad en compañía de los estudiantes, permitió comprender que sus procesos de lectura son tan diversos como los múltiples acercamientos que las personas tejen con sus territorios. De esta manera, se entiende que la lectura no es una sola, que no está dispuesta en una única vía, que no es de un color exclusivo.

Así, la narración como un fenómeno que permite edificar la memoria, la historia y la identidad se configura como una manifestación viva con la que se logra apropiarse el territorio en sí. La narración, tal como lo afirma Ricoeur (1996), es una experiencia, es un estilo de vida con el que el sujeto habita un entorno. Entonces, el relato es una configuración signífica de la experiencia de la observación con la que se apropia la vida en sí. El relato no tiene una forma explícita, va más allá de la palabra, el relato es una manifestación de la experiencia visual de una ciudad (el grafiti y el mural).

4.3. La creación como manifestación de la existencia

El momento de la creación artística donde se detiene la mirada para afinar detalles, corresponde a las formas micro, y es, también, parte del proceso de lecturas de ciudad que se establece desde la presente investigación; así, este apartado reúne experiencias que dan forma a la tercera línea de sentido. La creación se presenta en esta ocasión como posibilidad para trascender aquello que convoca a los estudiantes a la ciudad, desde un ejercicio experiencial que partió de la



observación y de la *lectura*. De igual modo, permitió centrar la mirada en la esencia de la misma investigación: ¿cuál es la relación de sentido que trazan los habitantes con sus ciudades y con sus lugares vitales?

Ver, mirar, evocar, reconocerse a sí mismo, reconocer al mundo y escuchar los colores de la ciudad, constituyeron acercamientos reflexivos de *El currículo de color en las narrativas de ciudad*; manifestaciones que se dispusieron para generar ejercicios de creación con un grupo de estudiantes de décimo de la IECE.

El trayecto, que se ha tejido aquí como una manifestación viva, se enfrentó justamente a su esencia vital, y planteó para este punto un escenario particular en la ruta final del recorrido de aula y de ciudad: lo que pretendía llevarse a cabo de unas formas, terminó replanteando la fase de la creación, pues a mediados de marzo fue necesario tomar ciertas acciones preventivas, debido a una situación de salud pública mundial.

Teniendo claro lo anterior, y para dar inicio a esta disertación, es válido establecer interrogantes que susciten a la reflexión... ¿Cómo se relaciona la observación con la creación? ¿De qué manera se motiva a los estudiantes a propiciar espacios de creación a partir de la lectura semiótica de la ciudad? ¿Cómo se materializa la experiencia después de trasegar por la ciudad entre la *observación* y la *lectura*? ¿Cómo se disponen los universos semióticos, aun en situaciones de crisis, para promover encuentros de creación?

4.3.1. Crear en el trayecto curricular y ciudadano

El habitar sería, en cada caso, el fin que persigue todo construir. Habitar y construir están, el uno con respecto al otro, en la relación de fin a medio... Construir no es solo medio y camino para el habitar. El construir ya es, en sí mismo, habitar.

Martin Heidegger – Construir, habitar, pensar.

Crear, en su perspectiva denotativa, se vincula a términos como: establecer, fundar, hacer aquello que antes no estaba. *Habitar* sugiere la posibilidad de residir, vivir, estar, ser. De este modo, y de acuerdo con Heidegger (1994), se construye (en este caso, se crea) bajo la premisa de que hay algo que ya se ha habitado, es decir, hay creación después de haber trasegado en el sentir, en la experiencia.

Debido a que *El currículo de color en las narrativas de ciudad* se esboza desde un escenario educativo, vale la pena plantear este proceso en términos de la escuela. ¿Cómo se configura la creación en el aula de clase? ¿Qué procesos la anteceden? Un acercamiento inmediato ante estas preguntas podría definir, en primera instancia, que en la escuela sí se propician espacios de creación, y que la asignación de compromisos (tareas) podría entenderse como esa fase en la que docentes y estudiantes movilizan sus procesos de enseñanza – aprendizaje a la hora de crear.

Ahora, ¿todos los compromisos académicos que sugiere la escuela podrían enmarcarse en un ejercicio de creación? Este trayecto investigativo no pretende definir mediante una respuesta tajante una inquietud que comprende amplios espectros del conocimiento, sin embargo, es posible sugerir un panorama de discusión mediante el camino que recorrió.

Urueña (2020), indaga por la investigación sensible como plataforma para crear y existir. Se hace interesante acercarse a este planteamiento, debido a que, en sintonía con lo que plantea Heidegger (1994), la creación surge como una fase posterior al habitar, al sentir.

Para el caso particular, la creación fue un proceso que surgió en la medida en que los estudiantes se acercaban a sus barrios: se creó a partir de los encuentros gestados desde el caminar, el observar y el leer. Hubo creación en la medida en que las narrativas, captadas sensitiva y cognitivamente, se dispusieron a través de la palabra para encontrar en la voz del otro afinidades, disonancias, reconocimientos... Al respecto, Urueña (2020) manifiesta que: “la creación en sí misma se configura como escenario de indagación, de asombro, de inquietud con la que se entiende el lugar del otro como el de sí mismo” (párr. 4).

En apartados anteriores se presentaron las narraciones que emergieron en el aula por parte de los estudiantes. Voces individuales y colectivas han sido citadas a lo largo de este manuscrito, y permitieron generar algunas reflexiones a partir de los procesos de lecturas de ciudad. Las sesiones planteadas en *el croma del currículo* compartieron una dinámica esencial: el ejercicio dialógico. Ante este panorama, es válido traer las palabras de Ricoeur (1996) en su teoría de la interpretación, donde cimenta el lenguaje como discurso que transforma las ideas en acciones; para el caso particular, las ideas se transformaron en la acción del diálogo, de las diferentes posibilidades de lectura: “el acontecimiento no es solamente la experiencia tal como es expresada y comunicada, sino también el intercambio intersubjetivo en sí, el acontecer del diálogo. La instancia del discurso es la instancia del diálogo” (p.30).

Así, la narración entendida como discurso, como un entramado de significación, tiene la opción de hacerse evidente a través de múltiples manifestaciones. La narración es una acción a la que el sujeto acude para representar sus construcciones propias, para darle sentido a su existencia. El diálogo fue uno de los modos con los que este ejercicio investigativo se vinculó con la creación, pues narrar es existir (habitar), por lo tanto, se narra para existir.

Ilustración 18

El diálogo es creación



Fuente: Fotografías, Paula Andrea Villegas Castaño, 2019



En últimas, se reconoce que la acción dialógica fue la construcción a través de la cual los jóvenes manifestaron el proceso de identificación y apropiación de sus lugares y recorridos. Ahora, teniendo en cuenta que durante este trayecto los estudiantes se encontraron con unas formas conscientes de su territorio y de las narrativas que allí se gestan, fue necesario pensar en un modo de trascender su *habitar*, su experiencia. En sintonía con lo anterior, Urueña (2020) establece: “nos encontramos ante un panorama donde el rastro humano: el hacer memoria e historia, ya no es más que suficiente. Se necesita comprender la creación como escenario para narrar, relatar y documentar cómo se vive” (párr. 6).

De esta manera, *el croma del currículo* planteó el cierre de esta propuesta con la realización de un mural en la institución, donde los estudiantes de 10°2 participarían de su ejecución y, después de establecerla, pintarían una metáfora de su recorrido. No obstante, los múltiples universos, las dinámicas y las formas en las que se configura la existencia, son un tejido que está en sintonía con las necesidades del mundo. La actualidad, con la presencia del virus Covid19, presenta un estado nuevo, un camino no recorrido, unas formas inusitadas de ser, de estar y de relacionarse consigo mismo y con el otro.

Ante esta situación, las clases constituyeron un verdadero reto, pues no solo se trasladaron a la virtualidad, es decir, no solo hubo un cambio en el formato, sino que las interacciones y las necesidades de los estudiantes eran diferentes a las que se instalaban en el aula de clase. Con relación a lo anterior, Marina y López (1999), en su *Diccionario de los sentimientos*, plantean: “al ser humano le pasan muchas cosas. No actúa ni movido por la química ni movido por los conceptos. Conoce su entorno y es afectado por él de manera estrepitosa. Huye de unas experiencias y se precipita hacia otras” (p.17).

Podría decirse que las dinámicas actuales plantean unas formas metafóricas de estar: el confinamiento y permanecer en casa, pueden representar ese trayecto necesario de ir hacia adentro, de leerse y de voltear la mirada sobre sí mismo. En tal sentido, teniendo en cuenta que los estudiantes habían trazado un recorrido por sus barrios, este parecía ser el escenario propicio para hacer un recorrido por sus espacios vitales y personales, los más próximos: sus casas, sus habitaciones, sus familias, ellos mismos.



Así, se configuró la etapa de creación para finalizar este proceso investigativo, a través de un ejercicio que los invitaba a ubicarse en el sentir y a representarlo metafóricamente. La ruta de lecturas de ciudad que los mismos jóvenes configuraron, la aplicarían ahora a sus espacios inmediatos: *observaron* a través de los procesos sensitivos, cognitivos y memorísticos, y también *leyeron* sus maneras actuales de relacionarse con el mundo y consigo mismos.

De igual manera, es viable plantear que los ejercicios de creación que los estudiantes plasmaron son, en sí mismos, narrativas de sus existencias, y por esta razón, pueden ofrecerse bajo la posibilidad de lectura que se propone en el presente trabajo investigativo; es así como aquello que es creado podría *observarse* (mediante la experiencia del ver, el mirar y el evocar) y *leerse* (mediante el reconocimiento del mundo y de sí mismo).

A continuación, se presentan algunas creaciones metafóricas de los estudiantes y unas lecturas que pueden reflejar su sentido del *habitar*.

Ilustración 19

Metáfora de la creación: Dualidades



Fuente: Dibujo, estudiante del grado 10°2 de la IECE, 2020

La dualidad es una cualidad que logra subvertir el significado mismo de quien la vive, de quien la asume en experiencia. En este sentido, el estudiante reconoce la dualidad no solo en su cuerpo, sino también en su intimidad y en su escuela. Esta se configura como un doble opuesto, de base signíca y tipología simbólica, con la que el universo de la persona tiene sentido. La significación proviene del color mismo que le concede su creador(ra) para autodeterminarse. Cada color logra acercarse a una realidad fragmentada con la que se pinta una parte de esta: las risas acompañan la calidez del ser estudiante, el rojo señala quién debe ser el estudiante dentro de su aula de clase y el azul termina por reivindicar que el dolor y la ausencia también hacen parte de esta realidad.

Ilustración 20

Metáfora de la creación: Emociones fragmentadas

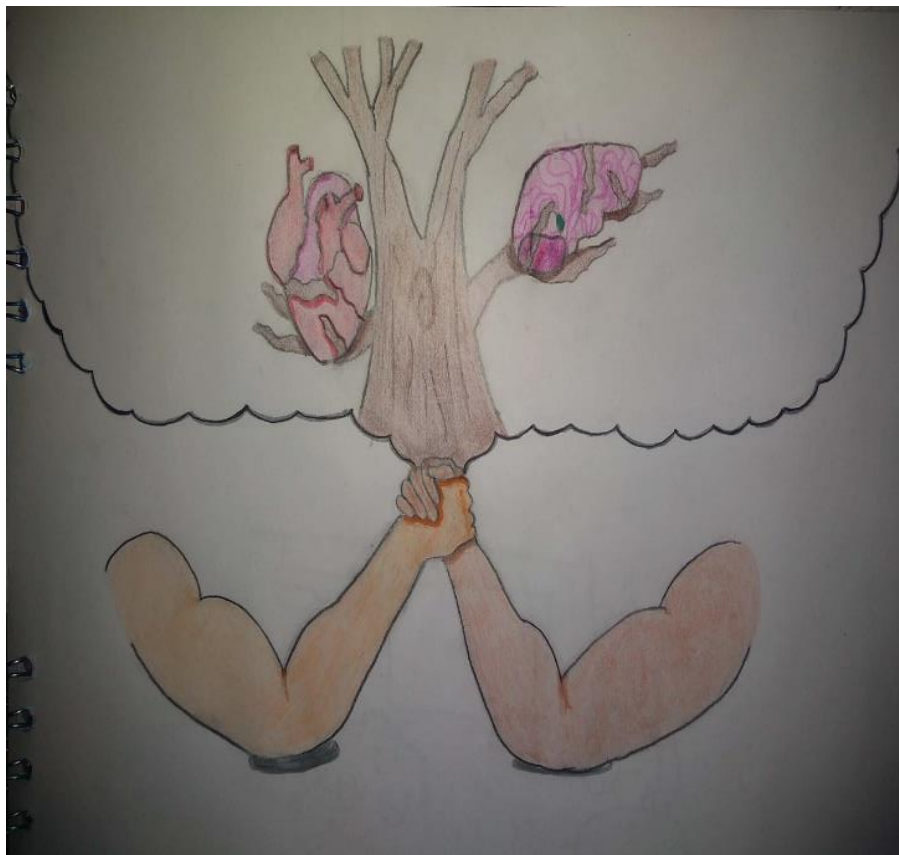


Fuente: Dibujo, estudiante del grado 10°2 de la IECE, 2020

Fragmentados en la convivencia. El bombillo es, en este caso, el universo, el escenario donde se trasega. Esta metáfora refleja un momento particular donde la vida se estrecha y se fragmenta el espacio, las interacciones humanas y las relaciones consigo mismo; de este modo, se dibuja un habitar en la complejidad, se desdibuja el rostro y se desvanece la mirada. Ahora, se establece el bombillo como símbolo de calentamiento, la gama de colores que se plantea de modo ascendente (amarillo – naranjado – rojo) refleja un escenario que se puede fundir. En ocasiones, la realidad está a punto de estallar y quien se observa se percibe en atomizado/a, como en una ebullición energética.

**Ilustración 21**

Metáfora de la creación: Un pulso por la vida



Fuente: Dibujo, estudiante del grado 10°2 de la IECE, 2020

Un duelo: el corazón y el cerebro como símbolos de la vida. Ambos órganos penden de un árbol que no florece. Un pulso por la vida motivado por unos brazos marcados... ¿Quién ganará? La vida se detiene a observar y está en una tensión, pues, tal como se refleja, cualquiera de los competidores puede ganar: la racionalidad y la emoción se instalan y parecen ser emociones yuxtapuestas; las fuerzas vitales se enfrentan y estremecen la vida humana. El lado del árbol que gane florecerá.

Ilustración 22

Metáfora de la creación: El encierro: aquí



Fuente: Dibujo, estudiante del grado 10°2 de la IECE, 2020

Encerrarse. Guardarse de manera circunstancial, impuesta o autoimpuesta. Permanecer en un lugar donde se desarrolla toda la experiencia vital. Las dimensiones físicas del escenario van dibujando una celda y el estudiante queda en medio, bajo las limitaciones del trasegar, del movimiento y de *ser* en múltiples ambientes. La vida se gesta en el *aquí*; sin embargo, el color se muestra desde la posibilidad para habitar: el día y la noche, la luz y la oscuridad, se convierten en estados, en maneras de permanecer que giran y se instalan en este universo.

Ilustración 23

Metáfora de la creación: Una casa útero



Fuente: Dibujo, estudiante del grado 10º2 de la IECE, 2020

Esta metáfora refleja la doble esencia que se presenta en el habitar. Hay una forma de estar que se muestra enojada por encontrarse atada a una casa; sin embargo, hay otra que no se siente tan molesta, podría decirse, incluso, que está cómoda ante una situación de crisis. Es de notar la utilización del blanco y del negro: quien muestra enojo tiene un marcado uso del lápiz, es posible que su creador tuviera la intención de enmarcarse y remarcar este sentir en la metáfora. Por otro lado, esta imagen remite al mito griego del héroe que entró al laberinto donde estaba el minotauro, pero debía ir amarrado con el hilo de Ariadna para que no se perdiera. De este modo, el hilo es esa plataforma inquebrantable que permite que, aun frente a las situaciones complejas, pueda volverse a casa, amarrados a una cuerda de vida, a una cuerda de seguridad. Esta es la metáfora de un útero primigenio, donde se volvió a estar amarrado, como a un cordón umbilical.



Dualidades, emociones fractales, opciones, esperanza, lucha, encierro, atadura... Fueron metáforas que evocaron a través del color las relaciones que establecen los jóvenes con su espacio y con ellos mismos. La creación se presentó en este momento para resignificar el valor de la imagen y su potencial sígnico, tal como se hizo en su momento con las narrativas de ciudad, pues podría pensarse que los grafitis y murales que se instalan en ella son creados a partir de la experiencia, del *habitar*. Asimismo, se ofreció como posibilidad de encuentro, no solo para identificar formas, sino para comprender y apropiarse de su relación y conocimiento de sí mismo y del mundo.

Los estudiantes pintan su realidad para existir. Cada color es una manifestación viva de lo que siente cuando está en medio de la realidad. La creación se convierte así en una muestra fehaciente de la experiencia de quien decide crear para existir. ¿Qué sería la vida de este estudiante sin el color? El estudiante pinta realidades porque lee colores, con esto se acerca a comprender su lugar en el mundo: en su casa, en la escuela y en su intimidad.

4.3.2. Trazos finales alrededor de *la creación como manifestación de la existencia*

La lectura busca descubrir la esencia del sentir. ¿Cómo es que el sentir se manifiesta como una posibilidad para entender – construir una realidad? La respuesta, como se estableció con anterioridad, reside en el *habitar*. Se construye en la experiencia del trasegar una acción, un pensamiento, una situación, un texto... Y, de acuerdo con Larrosa (2006):

La experiencia es lo que nos pasa, no lo que pasa, sino lo que nos pasa. Aunque tenga que ver con la acción, aunque a veces se dé en la acción, la experiencia no se hace sino que se padece; no es intencional, no está del lado de la acción, sino del lado de la pasión. Por eso la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, exposición. (p.38)

De este modo, un ejercicio que proponga las lecturas de ciudad configuradas en diferentes manifestaciones del lenguaje, no se centra en la decodificación explícita de la manifestación, sino que debe estar atravesado por un ejercicio experiencial y de creación. Así, dependiendo del modo que utilice el sujeto para entender el mundo es que la observación y la lectura tendrán *forma* a



través de la creación. Será visual, cuando se materialice la existencia mediante la imagen; verbal, en caso de que se represente a través de la palabra... Cada sujeto tiene diferentes dimensiones para configurar su existencia, no se centra exclusivamente en una, lo esencial es que aquella *forma* reúne el sentir de quien crea y permite identificar sus modos de leerse y de leer el mundo.

Leer es el mecanismo con el cual se configura el sentido de un algo al que se accede a través de la manifestación (observación). Es decir, todo lo que se observa y se manifiesta en cada uno de los pensamientos de los jóvenes se puede convertir en una narrativa que se lee, se (re)diseña, (re)escribe en medio de un algo. Se *crea*, como esa posibilidad de perpetuar, de interpelar. Se *crea* como una forma de existir, como el proceso que deviene de la experiencia.



5. La obra: Metáfora de El currículo de color en las narrativas de ciudad

También la ciudad es un texto

José Manuel Arango – Texto.

El poeta antioqueño así lo afirmaba y a lo largo de este manuscrito se ha establecido: la ciudad es un entramado textual con múltiples posibilidades.

Este apartado final ofrece claridades sobre la construcción que se tejió a lo largo de las anteriores líneas, y de la vivencia en el aula y en la ciudad, para permitirse esbozar un concepto, una metáfora denominada *El currículo de color en las narrativas de ciudad*. Para comenzar, es importante retomar las palabras de Urueña (2020):

La metaforización es un proceso que sirve al sujeto para crear y por tanto existir, puesto que el carácter poético de la puesta en escena no solo sirve para comprender el alcance de cómo se crea en el arte, sino que involucra a un otro en ese devenir sensible sobre aquello que, epistémicamente, se configura alrededor de un fenómeno de vida. (párr. 13)

Esta concepción podría ubicarse alrededor de la escuela, cuando se entiende que la creación constituye un trayecto que permite la comprensión de los estudiantes y de la experiencia en el aula. Así, *El currículo de color* no es más que uno de los trayectos que puede trazarse en el aula para permitir un acercamiento de lectura y de ciudad; un camino que se ofrece en clave de color, debido a la gama experiencial que tienen los estudiantes para *observar* y *leer*, y, por ende, para vincularse con su visión del mundo.

Esta metáfora tiene en sí misma una relación de nociones que da pistas de las múltiples posibilidades de ser y estar:

Tablero (aula) – *Pared* (ciudad).

Estos conceptos guardan correspondencia en su esencia, en tanto son muros. En ambos se escribe, se pinta, se raya. Uno de ellos plantea una narrativa oficial, mientras que el otro se configura desde una perspectiva cotidiana y móvil. El *tablero* se establece desde una estética



monocromática: blanco y negro (el blanco de la tiza en el tablero verde o el negro del marcador en el tablero blanco); la estética de la *pared* tiende a ser cromática. Lo que se pinta en el *tablero* suele ser un saber que está en clave de lo verdadero y de lo falso, de lo fáctico y de lo objetivo, incluso es mucho más logocéntrico, se plantea desde la razón. La *pared* dibuja diferentes realidades, protesta, denuncia, vende y deja ver sentimientos, se mueve en la dinámica de lo sensible.

La proxemia del *tablero* se diferencia en gran medida de la proxemia de la *pared*: el tablero es un lugar de poder, plantea distancia; allí se acerca el profesor como figura de dominio. Desde este lugar solo es él quien puede tener una vista panorámica de lo que sucede en el aula. La relación espacial que se produce con la pared es simple, el transeúnte puede acercarse cuanto desee al muro; este se dispone en un lugar accesible y quien camina la ciudad tiene la potestad de acercarse o no a él.

Sobre las narrativas de ciudad es necesario plantear que el grafiti y el mural son es en sí mismos modalidades discursivas. Dentro de sus intencionalidades ideológicas existen asuntos que se vinculan con la formación sensible, política e histórica. Así, el marcador del grafiti es la voz del pueblo, el grafiti es la voz del pueblo, mientras que el tablero se raya con la voz del docente. Podría decirse que lo que se plasma en el tablero está bien, no se cuestiona; es un discurso que, en ocasiones, está prediseñado. Por su parte, el discurso en grafitis y murales varía, se representa desde el saber popular y se ubica ante el juicio de quien lo observa.

El currículo de color en las narrativas de ciudad se establece entendiendo que las manifestaciones que se producen en el aula y en la ciudad son diferentes, que distan considerablemente desde sus estéticas, desde sus formas políticamente correctas e incorrectas, pero también reconociendo cómo un escenario puede enriquecer al otro: cómo esos recursos de ciudad forman el pensamiento y la sensibilidad de los estudiantes y sus posturas frente al mundo.

Pensar la escuela, pensar la ciudad y pensar cómo ambos escenarios dialogan con la formación... Así es posible comprender que el currículo puede permitirse el color que presenta la ciudad.



De este modo, debe entenderse que el color es una forma, una experiencia viva que termina deconstruyendo el carácter estático del currículo, para concebirse como un camino, un trayecto que permite una experiencia de vida. Aquí el color no se considera como un concepto o categoría, sino como una manifestación humana, pues habla *de eso que le pasa* a las personas (que crean grafitis y murales) y al estudiante (que se acerca para observar y hacer lectura de estos).

Los jóvenes suelen movilizarse por múltiples universos semióticos, para el caso particular, el estudiante es una configuración que implica: escuela-sujeto íntimo-ciudad. El color es, entonces, una manifestación que le permite al estudiante encontrarse en múltiples gamas para reconocer su lugar en el mundo. Por ejemplo, trasegar *El currículo de color en las narrativas de ciudad*, ofreció pistas sobre cómo es vivir y cómo es aprender en la ciudad y en la Institución Educativa Comercial de Envigado.

El currículo no es una estructura, es una experiencia de vida que se manifiesta en clave de color. El color como manifestación humana da pistas del sujeto, un sujeto que se configura desde la comunidad, desde el otro y desde la intimidad, de sí mismo.

Por último, el color permite mezclarse, es decir, la forma natural del color se presenta ante la posibilidad de combinarse: el color se mezcla porque produce una nueva entidad. Bajo esta concepción, es posible plantear que una tonalidad (asignatura) podría mezclarse con otra, así como también es válido pensar que la escuela puede pintar sus currículos...

Un currículo creado desde las posibilidades es un currículo que se pinta de color.

Un currículo que abra las puertas de la escuela a la ciudad es un currículo que se pinta de color.

Un currículo que indague por las diversas formas que tienen los estudiantes de observar y de leer, es un currículo que se pinta de color.



Conclusiones

El camino que esboza el artista a la hora de crear puede relacionarse también con la práctica de quien escribe. Larrosa (2006), por ejemplo, en su texto “Una invitación a la escritura” resalta el trayecto de aquello que se escribe y de quien lo configura, como un proceso íntimo que pasa por la experiencia. Es así, como en este punto, es posible detener el trazo para establecer un recuento de aquello que se presentó en este proceso investigativo y en este manuscrito.

¿Cuál es el peso de un currículo en la escuela? ¿De qué color es el currículo? ¿Podría tener color? Son cuestionamientos necesarios a la hora de pensar en un proceso de enseñanza – aprendizaje planteado desde la *posibilidad*... El currículo suele concebirse como una estructura conceptual que se lleva a la clase con el fin de depositar conocimientos, y como un mecanismo de reproducción; no obstante, es posible ubicarlo en diversos cromas, bajo los matices de aquello que puede configurarse en la misma escuela y en otros escenarios.

El currículo, más allá de definir únicas maneras, es un ejercicio que implica la relación que existe entre los estudiantes y su entorno, convoca a la experiencia y está compuesto por diferentes gamas. En este sentido, vale la pena enunciar que, son precisamente los estudiantes quienes trazan rutas y muestran las tonalidades que reflejan sus intereses y las formas de relacionarse con el mundo; asimismo, son los docentes quienes podrían identificar y configurar esas maneras del aprender en el aula. Una experiencia mancomunada hace del currículo un trasegar más consciente y significativo.

Ahora, es importante pensar en los textos del aula, los que valida el currículo, esos que circulan en la escuela, a los que los jóvenes no se acercan y sobre los cuales los docentes insisten, una y otra vez, a pesar de reconocer que, en muchas ocasiones, allí no está ubicado su interés. La réplica de patrones unificados o predeterminados al abordar la lectura al interior del aula impide reconocer que los estudiantes tienen intereses y necesidades para explorar, y que existen universos semióticos vitales, como la ciudad, que se presentan como un entramado de manifestaciones que pueden leerse y facilitar, a la vez, procesos de lectura crítica y de sensibilización frente al mundo.



A propósito de los intereses y necesidades de los estudiantes, es importante determinar que sus manifestaciones se dan en mayor medida desde el ámbito visual, es posible que las narrativas que determinan las dinámicas y órdenes sociales hayan contribuido a la potencialización de este discurso, y ahora las imágenes sean también su forma de narrarse, de acontecer.

Elegir llevar al aula narrativas que se salgan, por ejemplo, de los tipos de texto que tradicionalmente presenta la escuela para encontrar significación, es una posibilidad enmarcada dentro de prácticas transformadoras. Stenhouse (1998) expone: “La mejora de la calidad de la enseñanza ocurrirá por ese proceso experimental de la propia práctica de los profesores.” (p. 17) Y no es necesario ubicar el panorama del progreso en términos cuantitativos, basta con pensar que la opción de encontrar nuevas rutas, cuestionar y concebir diálogos frente a otras narrativas ya se convierte para el docente en una experiencia renovadora. En este sentido, la percepción de una ciudad que no solo es espacio, sino que se vislumbra desde la óptica de la significación que se deriva de sus narrativas, recorre la idea de que esta puede tratarse como una práctica experiencial.

Como se mencionó anteriormente, un ejercicio basado en la construcción mancomunada de los actores educativos puede resultar significativo. En este caso, con la idea de analizar la configuración de las narrativas de ciudad dentro del currículo de Lenguaje de la IECE, es necesario decir que fueron los mismos estudiantes quienes establecieron la ruta para acercarse a la ciudad. De este modo, la observación, la lectura y la creación fueron la plataforma para esta experiencia.

Sobre la observación, es necesario concluir que esta tiene diversas coloraciones, no todas las personas lo hacen del mismo modo, en este proceso incide la experiencia de quien observa, la relación y la disposición que se establezca con el texto. Así, lo que se observa relaciona la percepción sensorial (ver), consciente (mirar) y memorística (evocar); es decir, la observación es un ejercicio que no solo pasa por lo visual, sino por el sonido que resuena, el olor que sugiere, la voz que entona y la proxemia que se establece entre quien observa y lo observado.

Observar, en últimas, dispone al estudiante en su *estar* frente al texto, estos aspectos contribuyen a determinar quién es el sujeto mediante su práctica en contexto. De esta manera, *estar en*, implica entender que el sujeto solo existe en sus sentires, en sus espacios simbolizados por la



presencia de un cuerpo. La observación es una manifestación y el camino es una metaforización de cómo se lee, se entiende y se asume en clase y en otros escenarios.

Las lecturas de ciudad remiten a un estudiante que se acerca a establecer posturas críticas, pues su voz se despliega desde diferentes matices, aquí es importante reconocer a un sujeto que se moviliza en diversas esferas: es ciudadano, un ser político, estudiante, joven y se desenvuelve en subculturas. Sus miradas cimentan un camino que les permite leer para significar su relación con el mundo, para comprender el estar vivo y para actuar desde allí para hacer un algo: la ciudad, la escuela, el currículo.

Además, es necesario determinar que los estudiantes sí leen, pero lo hacen de otras formas, apelando a otras maneras, razón por la cual se hace imperativa la reflexión por lo que sucede en la escuela y por deconstruir lo que es un currículo en la contemporaneidad, así, es conveniente acercarse a textos que son más próximos a los estudiantes, con los que es posible generar ejercicios de comprensión e interpretación, que pasan de igual manera por el área de lenguaje, pero que están desvinculados de la práctica cotidiana.

El proceso de creación se presenta como posibilidad para significar las narrativas observadas y leídas. Aquí, la *experiencia* y el *habitar* se toman el trayecto del estudiante para generar comprensiones de los universos semióticos leídos y para apropiarse de su relación con estos. Los ejercicios dialógicos, como manifestaciones de la creación, están presentes en los acercamientos que los jóvenes tienen con la ciudad; asimismo, la creación desde la metáfora visual vincula al estudiante con diversas expresiones del lenguaje que guardan similitud con las narrativas que dispone la ciudad en su piel. Creaciones que, a su vez, se ofrecen como posibilidad de texto para ser observadas y leídas.

Finalmente, el trasegar de este proyecto plantea las narrativas de ciudad como experiencias que permiten la significación, así como también procesos complejos del pensamiento. El entramado de manifestaciones que colorea la ciudad podría establecer un ejercicio interdisciplinar, donde diversas áreas pueden vincular su saber y construir conocimiento por fuera del aula de clase. Por eso, en este punto se abren algunos interrogantes en torno a la distancia que se teje entre la



escuela y la ciudad: una configuración hermética del currículo cierra posibilidades que podrían ampliar la mirada a otros textos, a otras formas de lectura y a otras maneras de relacionarse, y, por ende, de comprenderse y comprender el pensamiento y el mundo.

Los textos como unidades de información que ponen en relación diversos procesos con el mismo texto se abren en posibilidades para ampliar la mirada, y acercar *otros textos* a la escuela. Existen los textos que reposan en los estantes de las bibliotecas, así como también el universo se configura como entramado de manifestaciones que pueden ser leídas.

La ciudad, por ejemplo, está ahí.

¿Cuán alejada está de la escuela?

Se pone a disposición para ofrecer grafitis, murales y múltiples manifestaciones y narrativas, e indagar por la experiencia de los estudiantes.



Referencias

- ✓ Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso*. Los libros de la catarata.
- ✓ Ackerman, D. (1992). *Una historia natural de los sentidos*. Anagrama.
- ✓ Alcaldía de Envigado [@alcaldiadeenvigado]. (15 de abril de 2016). fotografía del parque principal Marceliano Vélez luego de su remodelación en agosto de 2015 #EnvigadoEnamora #Envigado #igersmedellin [Fotografía]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/BEO2FjtK0GV/>
- ✓ Alcaldía de Envigado [@alcaldiadeenvigado]. (14 de julio de 2018). ¡Envigado 243 años! Cuna de arrieros que labraron la montaña con corazón; terruño de hombres de ciencia que construyeron nación [Fotografía]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/BIOpvXhHmQu/>
- ✓ Alterman, N. (2009). *Desarrollo curricular centrado en la escuela y en el aula. Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.
- ✓ Apple, M. y Franklin, B. (1993). Historia del currículo y control social. *Revista Opciones Pedagógicas*, 9, 28-53.
- ✓ Arnheim, R. (1998). *El pensamiento visual*. Paidós.
- ✓ Bajtín, Mijail. (1998). *Estética de la Creación Verbal*. Siglo XXI.
- ✓ Beltrán F. (1994). Las determinaciones y el cambio del currículum. En F. Angulo. & N. Blanco. (Coord.), *Teoría y desarrollo del currículum* p.p. 369-384. Aljibe.
- ✓ Beltrán, M. (2012). La apropiación del espacio público escolar: graffitis y otras prácticas de escritura juvenil. *Propuesta Educativa*, (37), 107-109. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4030/403041708013>
- ✓ Berenson, B. (2005). *Estética e historia en las artes visuales*. Fondo de Cultura Económica.
- ✓ Blandón, Gregorio; Zapata, Olga y Orrego, N. (2016). El grafiti: formas de comunicación emergentes en la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12 (2), 35-56.
- ✓ Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Libros del Zorzal.
- ✓ Breve planteamiento sobre la discusión inter y trans-disciplinar para la denominación de estudios en creación artística o producción proyectual dentro de las áreas de las estéticas y



- estudios visuales contemporáneos. (2018). *Consideraciones sobre el arte, la estética y la semiótica contemporáneas: el horizonte histórico y memorial de la violencia en Colombia*. Universidad de Antioquia.
- ✓ Calvino, Í. (1983). *Ciudades invisibles*. Minotauro.
- ✓ Calvo, T. & Ávila, R. (1991). *Paul Ricoeur: Los caminos de la interpretación*. Anthropos.
- ✓ Camps, A. (2003). *Secuencias Didácticas para aprender a Escribir*. Graó.
- ✓ Canclini, N. (1989). Introducción. Políticas culturales y crisis de desarrollo: un balance latinoamericano. En Canclini, N. *Políticas culturales en América Latina*. Grijalbo.
- ✓ Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- ✓ Chartier, R. (2005). *El presente del pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito*. Universidad Iberoamericana.
- ✓ Carrillo, L. (2002). *Tiempo y mundo de lo estético: sobre los conceptos kantianos de mundo, tiempo, belleza y arte*. Universidad de Antioquia.
- ✓ Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. DO: 41.214.
- ✓ Cruder, G. (2008). La educación de la mirada: sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto. Stella.
- ✓ Cubero, R. y García, D. (1994). El conocimiento escolar: España. Investigación en la escuela.
- ✓ Cuervo, E. (2013). Currículum, ciudad y formación de maestros en contextos de violencia urbana. *Revista Temas de Educación*, 19(1), 135-148. <https://revistas.userena.cl/index.php/teduacion/article/view/384>
- ✓ Daniels, J. (2016). Intervenciones en la calle, intervenciones en el aula. El arte urbano quiteño. *Revista Hispania*, 99(2), 246-257. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5547863>
- ✓ Da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. 2a ed. Auténtica.
- ✓ Delgado, M. (1999). *Ciudad líquida, ciudad interrumpida*. Universidad de Antioquia.
- ✓ Delgado, M. (2007). Ciudadano mitodano. En A. Silva. (Ed.), *Imaginarios urbanos en América Latina: urbanismos ciudadanos* (p.p. 179-187). Fundación Antoni Tàpies.
- ✓ Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.



- ✓ De Zubiría, J. (28 de marzo de 2019). La calidad de la educación, gran ausente en el Plan de Desarrollo. *Revista Semana*. <https://www.semana.com/educacion/articulo/la-calidad-de-la-educacion-gran-ausente-en-el-plan-de-desarrollo-por-julian-de-zubiria-samper/607078>
- ✓ Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- ✓ Donoso, E. (2012). La semiótica es caótica, analítica y neurótica. En M. Acaso. (Ed.), *Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso*. (Cap. 1). Los libros de la catarata.
- ✓ Feinberg, W. (1983). *Understanding Education*. Cambridge University Pres.
- ✓ Forceville, Ch. (2009). *The role of non-verbal sound and music in multimodal metaphor*. Walter de Gruyter.
- ✓ Galeano, M. (2012). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad Eafit.
- ✓ Guerrero, J., Agudelo, N., Herreño, N. (productores) y Arroyave C. (directora). (2019). *Los días de la ballena*. [Cinta cinematográfica]. Colombia: Rara Colectivo Audiovisual.
- ✓ Heidegger, M. (1994). *Construir, pensar, habitar. Martin Heidegger, conferencias y artículos*. Ediciones Serbal.
- ✓ Hernández Ruiz S. (1969). *Metodología general de la enseñanza*. Tomo 1. Unión.
- ✓ Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6a ed. McGraw-Hill.
- ✓ Jurado, F. (2008). Los aportes de la semiótica en los estudios sobre la formación del lector crítico. *Acta poética*, 29(2), 329-360. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-30822008000200017&lng=es&tlng=es
- ✓ Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001). Multimodal discourse. *The modes and media of contemporary communication*. Arnold.
- ✓ Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Routledge.
- ✓ Lakoff, G. y Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. <https://linguisticaydiscursividadsocialunr.files.wordpress.com/2015/04/lakoff-y-johnson-metc3adforas-de-la-vida-cotidiana.pdf>



- ✓ Lampis, M. (2015). La teoría semiótica de Lotman y la dimensión sistémica del texto y de la cultura. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*. (24). pp. 393–404. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5057996>
- ✓ Larrosa, J. (2006). *Una invitación a la escritura*. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/19062>
- ✓ Larrosa, J. (2006). Una lengua para la conversación. *Revista Educación y Pedagogía*. (18). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/19062>
- ✓ León, J., Ardila, J. y Guzmán, D. (2015). Las artes como herramientas facilitadoras del proceso de comprensión lectora [Tesis de Maestría, Universidad Militar Nueva Granada]. Repositorio de la Universidad Militar Nueva Granada.
- ✓ Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- ✓ Leontiev, A. (1998). The problem of activity in psychology. En J. Wertsch (Comp) *The concept of activity in soviet psychology* (pp. 37–71). Sharpe.
- ✓ Lotman, I. (1996). *La semiosfera I: Semiótica de la cultura y el texto*. Trad. Desiderio Navarro. Frónesis.
- ✓ Martí, J. (6 de julio de 2014). La iconósfera es tan densa y abundante que hace invisibles las imágenes. *El periódico*. <https://www.elperiodico.com/es/ocio-y-cultura/20140704/roman-gubern-la-iconosfera-es-tan-densa-y-abundante-que-hace-invisibles-las-imagenes-3356919>
- ✓ Martí, D. (1 de marzo de 2018). Las metáforas probablemente son un hecho universal. *Métode*. <https://metode.es/revistas-metode/entrevista-es/entrevista-charles-forceville.html>
- ✓ Magendzo, A. (2003): *Transversalidad y Currículum*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- ✓ Marrero, J. (2010). El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras? En G. Sacristán. (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 221–243). Morata.
- ✓ Martínez, J. (2010). La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad. En G. Sacristán. (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (p.p. 527-547). Morata.
- ✓ Martínez Lirola, M. (diciembre de 2007). Una aproximación a cómo se construye la imagen de los inmigrantes en la prensa gratuita. *Revista de estudios filológicos*, (14). <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/139>



- ✓ Mendoza, O. (2015). *Dimensiones del arte callejero. Un estudio crítico del graffiti, el postgraffiti y el arte callejero* [Tesis de Maestría, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo]. Repositorio Institucional de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- ✓ Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Ministerio de Educación Nacional.
- ✓ Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Ministerio de Educación Nacional.
- ✓ Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje. Lenguaje*. Colombia Aprende. https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf
- ✓ Montiel, T. (21 de noviembre de 2014). El graffiti o el lenguaje urbano. *Mito. Revista cultural*. <http://revistamito.com/el-graffiti-o-el-lenguaje-urbano/>
- ✓ Moreira, Manuel (1994). Los medios y materiales impresos en el currículum. En J.M. Sancho. (Ed.), *Para una Tecnología educativa*. (pp. 85 –108). Horsori.
- ✓ O'Halloran, K. (2011). Multimodal Discourse Analysis. En K. Hyland y B. Paltridge. (Eds.), *Companion to discourse*. Continuum.
- ✓ Páez Martínez, R & otros. (2014) *La lectura crítica: propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa*. Universidad de la Salle. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117041131/lecturacr.pdf>
- ✓ Peñalta, R. y Muñoz, D. (2010). La ciudad en el lenguaje y el lenguaje en la ciudad. En C. Cornejo, J. Morán y J. Prada. (Ed.), *Ciudad, territorio y paisaje* (p.p. 81-92). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3262719>
- ✓ Pérez Abril, M. (2005). Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del Lenguaje, en la educación básica. En C. López. (Ed.), *La didáctica de la Lengua Materna. Estado de la discusión en Colombia*. (pp. 47–65). Universidad del Valle.
- ✓ Real Academia Española. (2019). *Currículo*. En Diccionario de la Lengua Española (edición de tricentenario). www.rae.com
- ✓ Real Academia Española. (2019). *Mirar*. En Diccionario de la Lengua Española (edición de tricentenario). www.rae.com



- ✓ Real Academia Española. (2019). *Observar*. En Diccionario de la Lengua Española (edición de tricentenario). www.rae.com
- ✓ Real Academia Española. (2019). *Ver*. En Diccionario de la Lengua Española (edición de tricentenario). www.rae.com
- ✓ Ricoeur, P. (1996). *Teoría de la interpretación*. 6a ed. Siglo XXI.
- ✓ Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. 3a ed. Siglo XXI.
- ✓ Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Paidós.
- ✓ Sacristán, G. (2010). ¿Qué significa el currículum? (adelanto). *Sinéctica*, (34), 11-43. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es
- ✓ Silva, A. (2006). *Imaginos urbanos*. 5a ed. Arango Editores.
- ✓ Silva, A. (2007). *Imaginos urbanos en América Latina: urbanismos ciudadanos*. Fundació Antoni Tàpies.
- ✓ Sirvent Ramos, M. Ángeles. (1987). En torno al texto. El texto como significancia. *Revista Anales De Filología Francesa*, 1(2), 147-156. <https://revistas.um.es/analesff/article/view/16191>
- ✓ Solé, I. (1987). *Estrategias de la comprensión lectora*. Graó.
- ✓ Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo curricular*. 4a ed. Morata.
- ✓ Tulving, E. (2002). Episodic memory: from mind to brain. *Annual Review of Psychology*, 53, 1– 25. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135114>
- ✓ Urueña, J. (2012). ¿Cómo se evidencian las prácticas sociodiscursivas en los textos multimodales? https://es.slideshare.net/jorge_urueña/presentacion-ponencia-1
- ✓ Urueña, J. (2020). Sentir para existir, una forma de hacer creación en tiempos de crisis. En: García, G. & Urueña, J. (2020) *Creación en tiempos de crisis*. Universidad de Antioquia.
- ✓ Van Dijk, T. (2003). *Ideología y discurso*. Gedisa.
- ✓ Vásquez Rodríguez, F. (1992). Más allá del ver está el mirar (pistas para una semiótica de la mirada). *Signo Y Pensamiento*, 11(20), 31–40. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/3468>
- ✓ Villa Orrego, Nora Helena. (2008). Propuesta de alfabetización visual para estudiantes de educación básica apoyada en recursos hipermediales: Un aporte a la comprensión



lectora. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 31(1), 207-225.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-09762008000100009&lng=en&tlng=es.



Anexos

Anexo 1

Consentimiento informado implementado en los ejercicios de recolección de información.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Mi nombre es PAULA ANDREA VILLEGAS CASTAÑO. Soy estudiante de la Maestría en Educación, línea Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Antioquia, y actualmente soy la investigadora del proyecto: El currículo de color en las narrativas de ciudad. El objetivo principal de este proyecto es analizar la configuración de las narrativas de ciudad (el grafiti y el mural) dentro del currículo de Lenguaje de la IECE. De manera atenta solicito su participación en esta investigación, dado que usted hace parte del grado 10°2 de la Institución Educativa Comercial de Envigado.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá ser suspendida cuando usted así lo decida. La aplicación de los instrumentos constituye ejercicios de observación y diálogo que se llevarán a cabo en las horas de Lengua Castellana planteadas desde el horario de los estudiantes. Debido a lo anterior, usted podrá ser eventualmente observado/a, grabado/a o fotografiado/a en algunas clases, por lo que será consultado de manera previa.

Su participación no tendrá ningún costo para usted. Tampoco implica ninguna situación de riesgo para su integridad. Los resultados de este estudio se utilizarán con fines académicos.



Dado lo anterior, manifiesto que existe claridad en el proceso y estoy satisfecho/a con la información recibida.

En constancia firmo:

Firma del estudiante

Firma del acudiente

Fecha