

TOMO 6

Colección
P E D A G O G Í A
IBERO
AMERICANA

*Textualidades versidad
y Evaluación*

editorial
redipe

T
7
T
V
IS
P
S
E
R
E
J
D
S
C
C
C
K
C
G
C
P
(
A
d
t
R

(Contenido)

5 INTRODUCCIÓN

TEXTUALIDADES, DIVERSIDAD Y EVALUACIÓN

Julio César Arboleda, Director REDIPE

9 CAPÍTULO 1:

LAS NARRATIVAS DE LA INFANCIA EN LOS
ECOSISTEMAS COMUNICATIVOS TECNOMEDIADOS

Ana Brizet Ramírez Cabanzo - Universidad Pedagógica Nacional

25 CAPÍTULO 2:

HIPERTEXTO, CREATIVIDAD E INTERDISCIPLINA EN
LECTURA Y ESCRITURA DIGITAL: UNA EXPERIENCIA DE AULA

Hernán Javier Riveros Solórzano - Universidad Distrital

35 CAPÍTULO 3:

FORTALECIMIENTO DE LOS PROCESOS COGNOSCITIVOS
COMO UNA ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DEL LENGUAJE
(LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD) EN LOS COLEGIOS DIOS ES AMOR

Ruth Amparo Torres Usechi, Diana Santoyo, Leyna Berbeo - CDA Colombia

43 CAPÍTULO 4:

PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

*Ledis E. Ramos Herazo - Universidad de Pamplona, Librada Nieto de Torres -
Universidad Antonio Nariño*

- 63 CAPÍTULO 5:**
EL PROYECTO FORMATIVO COMO VÍNCULO ENTRE LA UNIVERSIDAD
Y EL CONTEXTO PROBLEMATIZADO: UN COMPONENTE MEDULAR
DE LA SOCIOFORMACIÓN
Liria Rincones Pérez - Une “Rafael María Baralt” , Venezuela
- 93 CAPÍTULO 6:**
DEL VACÍO DEL CONCEPTO DE EVALUACIÓN EN
LAS PRUEBA DE ESTADO SABER 11° - EN COLOMBIA
Hugo Vecino Pico - Universidad Industrial de Santander
- 101 CAPÍTULO 7:**
¿EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD?: PRODUCTOS PARA LA INFANCIA Y
RECURSOS LÚDICOS. ESTEREOTIPOS VIGENTES Y REPRESENTACIONES
ALTERNATIVAS SOBRE AFRODESCENDIENTES
Viviana Parody, Lina Gutiérrez Moreno - GEALA(UBA) / IUNA / FLACSO / UNTREF
- 119 CAPÍTULO 8:**
EVALUACIÓN DE LA ESCRITURA: LA EXPERIENCIA DEL ICFES
Ernesto Cuchimaque, Carlos Ordóñez, Carlos Pardo - ICFES Colombia
- 131 CAPÍTULO 9:**
MIRADA CALEIDOSCÓPICA DE LA COTIDIANIDAD EN EL AULA:
OTRA VISIÓN PEDAGÓGICA PARA UNA NUEVA INFANCIA
Ana Milena Marulanda, Diana Carolina Marín, Karen Lorena Portilla - USB Cali
- 143 CAPÍTULO 10:**
¿SE CONSTRUYE LA DIMENSION “PERTINENCIA” EN LA EDUCACION
MÉDICA EN COLOMBIA? APROXIMACIÓN A UNA PLATAFORMA CONCEPTUAL
Y TEÓRICA PARA UNA RUTA METODOLÓGICA
Oscar Castro Aguilar - Universidad del Tolima
- 179 CAPÍTULO 11:**
EDUCACION Y DESARROLLO EN COLOMBIA
Luis Eduardo Lobato Paz - Universidad Autónoma de Occidente

(Introducción)

TEXTUALIDADES, DIVERSIDAD Y EVALUACIÓN

Julio César Arboleda
(DIRECTOR REDIPE)

Las comunicaciones que componen este nuevo tomo de la Colección Pedagogía Iberoamericana viran en torno a los ejes *Textualidades, Diversidad, Evaluación y Estudios educativos*. Su relevancia y pertinencia se expresa de diversas formas. Así, los capítulos que estructuran el primer eje constituyen trabajos en torno al estudio del lenguaje, las complejidades de la textualidad y el desarrollo de los procesos de lectura y escritura; los relativos al segundo reafirman la necesidad de diseñar constructos institucionales *situados* en lugar de modelos homogeneizantes, verticales o excluyentes (el artículo de Parody y Gutiérrez de UBA, es un bello ejercicio de reflexión crítica y propositividad a la luz de perspectivas como el racismo y multiculturalismo discursivos, en torno a los procesos despersonalizantes que agencia el mercado en virtud de su poder simbólico, imponiendo desde los espacios de socialización versiones de la realidad coherentes con visiones y discursos hegemónicos); el tercero reivindica el sentido actual de la evaluación como un proceso en virtud del cual se generan oportunidades y capacidades para examinar, valorar, fortalecer y controlar el desempeño esperado de estudiantes e instituciones educativas.

Este y los tomos anteriores hacen de esta Colección un insumo fuerte en el panorama de publicaciones sobre el devenir de la educación y la pedagogía en Iberoamérica.

En el eje *textualidades* se encuentra un gran texto, “*Las narrativas de la infancia en los ecosistemas comunicativos tecnomediados*”, artículo de reflexión elaborado por la académica Ana Brizet Ramírez Cabanzo, del doctorado interinstitucional de Educación (UPN). Teniendo en cuenta que en la actualidad los ecosistemas comunicativos

tecnomediados configuran en gran medida las interacciones sociales y culturales de niños y jóvenes, cabe preguntarse cómo las textualidades que en estos emergen y sus cualidades fragmentarias, multimediales, conectivas e interactivas, transforman o mantienen las textualidades y subjetividades que conocíamos de la mano de la cultura letrada. Es decir, interesa discutir qué otras lecturas y escrituras se están generando en esos entornos, y cómo la misma hipertextualidad propia de la era digital, entra a su vez en el juego con otros dispositivos tecnológicos cada vez más convergentes, tal como viene sucediendo con las redes sociales, blogs, y en general los espacios de la web 2.0. Usos estos que están alterando y produciendo otras formas de narrar la vida, de leerla y escribirla y en consecuencia, de ser sujeto, de ser infante.

“Hipertexto, creatividad e interdisciplina en lectura y escritura digital: una experiencia de aula”. En este artículo de reflexión Hernán Javier Riveros Solórzano manifiesta que las nuevas sensibilidades, visualidades y maneras de configurar lenguajes en la post-modernidad exigen formas educativas y procesos lectoescritores distintos, capaces de integrar en su interior la crítica, la creatividad y los principios de un saber significativo, pertinente y que permita hacer frente a los desafíos y necesidades propios de tiempos que se debaten entre el vacío y las incertidumbres.

“Fortalecimiento de los procesos cognoscitivos como una estrategia para el desarrollo del lenguaje (lectura, escritura y oralidad) en los colegios Dios es Amor”. Ruth Amparo Torres Usechi, Diana Santoyo y Leyna Berbeo ponen de presente la experiencia mediante la cual intervienen en el desarrollo del pensamiento y generan estrategias para el desarrollo de habilidades expresivas y comunicativas dirigidas a potenciar los procesos de lectura, escritura y oralidad no solo de los niños, niñas y jóvenes, sino también de los docentes y padres de familia participantes del proceso de enseñanza/aprendizaje.

“Prácticas de lectura y escritura en la educación superior”, capítulo a cargo de Ledis E. Ramos Herazo y Librada Nieto de Torres, resultado de una investigación cuyo objetivo residía en analizar las prácticas de lectura y escritura utilizadas por los docentes de primer semestre de tres disciplinas no lingüísticas de la Universidad Popular del Cesar. De acuerdo con esta prevalece en los docentes de la educación superior una tendencia a abordar en sus clases la lectura desde la concepción lingüística y psicolingüística.

Del eje *Diversidad* hacen parte los trabajos: *“El proyecto formativo como vínculo entre la universidad y el contexto problematizado: un componente medular de la socioformación”*, artículo de investigación de Liria Rincones Pérez de la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”, Cabimas, Venezuela. Aquí se pone de manifiesto

que las estrategias investigativas de carácter formativo, suscritas a enfoques curriculares complejos y sociocríticos, aportan en la comprensión de la dinámica contextual en tanto permite sensibilizar a directivos, docentes y estudiantes, generando en ellos una actitud positiva hacia la investigación y hacia los beneficios que produce en conocimientos, tecnologías, procesos, prototipos y otros aportes significativos para el bienestar del colectivo social. Igualmente incluye “*¿Educación en la diversidad?: productos para la infancia y recursos lúdicos. Estereotipos vigentes y representaciones alternativas sobre afrodescendientes*”, artículo de investigación de Viviana Parody y Lina Gutiérrez Moreno de GEALA(UBA) IUNA/ FLACSO (Argentina), quienes como *recursos para la infancia* aquellos mediante los cuales ellas consideran que el mercado imparte una serie de significados y valores. A partir de la revisión de cuentos ilustrados, objetos lúdicos, o films, examinan el modo en que algunos de estos productos se presentan frente a los niños (dentro y fuera de las aulas) transportando y transmitiendo imaginarios racializados y esencialistas de los diversos grupos sociales. Apelando a estereotipos, e incluso recreándolos y reactualizándolos, estos productos exaltan los fenotipos fijando a los actores sociales en tiempo-espacio y función social; comunican valores hegemónicos que resultan internalizados por las nuevas generaciones, incluso de manera previa a su ingreso a la vida escolar.

En el eje *Evaluación* hay dos trabajos que aportan en gran medida a los procesos de mejoramiento de los desempeños de los estudiantes. Por un lado, “*Del vacío del concepto de evaluación en las prueba de estado saber 11° - en Colombia*” del académico Hugo Vecino Pico de la maestría en Pedagogía de la UIS. En este trabajo se hace una reflexión acerca del concepto de evaluación del estudiante desde la perspectiva de la construcción del conocimiento y el saber, y como herramienta pedagógica en el aula para el reconocimiento del estudiante como actor activo en el proceso educativo; También se aborda el concepto de evaluación en la prueba SABER 11°, pasando por una descripción del sistema educativo Colombiano, los conceptos de estándares y de evaluación. Se hace una descripción detallada de la estructura de la prueba SABER 11°, y finalmente se muestra como aparentemente existe un vacío del concepto mismo de evaluación en la aplicación de la prueba mencionada, que sugiere un desconocimiento de todos los procesos que involucra una evaluación desde la perspectiva antes mencionada.

Así mismo, “*Evaluación de la escritura: la experiencia del ICFES*”. Artículo de investigación elaborado por Ernesto Cuchimaque, Carlos Ordóñez y Carlos Pardo de la Dirección de Evaluación del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES. Una de las competencias que se ha considerado pertinente evaluar en el Examen de Estado SABER PRO es la de comunicarse por escrito. En tanto competencia

genérica, se considera que comunicarse por escrito es una construcción que deben hacer todos los estudiantes que han estado en programas de educación formal. En el caso de quienes cursan programas de educación superior se espera que, independientemente del programa, hayan desarrollado en mayor grado esta competencia, aunque, por supuesto, como ocurre en todas las pruebas de las competencias genéricas, no se espera que el nivel sea el mismo en todas las carreras, en tanto no todos los escenarios de ejercicio profesional van a requerir las mismas herramientas.

En el eje *Estudios educativos* hay tres ensayos relevantes. En primer lugar, “*Mirada caleidoscópica de la cotidianidad en el aula: Otra visión pedagógica para una nueva Infancia*”, cuyas autoras son Ana Milena Marulanda Navia, Diana Carolina Marín Girón y Karen Lorena Portilla Díaz, docentes investigadoras de la Universidad de San Buenaventura. En este reflexionan acerca de las acciones de la vida cotidiana en el aula de clase de niños de la Primera Infancia desde una perspectiva pedagógica. Se pone en duda el sentido que los docentes le otorgan a la cotidianidad debido a que en la mayoría de ocasiones corresponde a una realidad ordenada, que ya fue dispuesta sin la participación de los niños. Además, busca ir más allá de lo que aparece, dirigiendo la mirada a las implicaciones más profundas que, a veces, ni siquiera son percibidas, destacando y asumiendo el carácter de problematización de esa cotidianidad en el aula, reivindicando lo pedagógico en la complejidad del día a día.

Además, “*¿Se construye la dimensión “pertinencia” en la educación médica en Colombia? Aproximación a una plataforma conceptual y teórica para una ruta metodológica*”, trabajo del profesor Oscar Castro Aguilar de la Universidad del Tolima, producto de la reflexión-investigación alrededor de los componentes conceptuales, teóricos y metodológicos necesarios para identificar y valorar la pertinencia de los programas de educación y formación médica en términos de conveniencia, oportunidad y procedencia con las necesidades poblacionales en salud. Finalmente, “*Educación y desarrollo en Colombia*”. Ensayo del profesor Luis Eduardo Lobato Paz de la Universidad Autónoma de Occidente. En esta comunicación se sostiene que el crecimiento económico no asegura por sí mismo el desarrollo y el bienestar de los habitantes de un país, destacando el papel fundamental que puede jugar la educación para superar la tradicional y estructural diferenciación entre campo y ciudad y la profunda desigualdad por estratos sociales. Invertir en el mejoramiento de la calidad de la educación se convierte en uno de los imperativos para aprovechar los campos en los que el país tiene ventajas comparativas.



¿EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD?: PRODUCTOS PARA LA INFANCIA Y RECURSOS LÚDICOS. ESTEREOTIPOS VIGENTES Y REPRESENTACIONES ALTERNATIVAS SOBRE AFRODESCENDIENTES.

Viviana Parody, Lina Gutiérrez Moreno
(GEALA (UBA) / IUNA / FLACSO / UNTREF)

El presente artículo¹ busca poner el centro de nuestra mirada en aquellos recursos que podemos definir como *productos para la infancia*, mediante los cuales consideramos que el mercado imparte una serie de significados y valores. A partir de la revisión de cuentos ilustrados, objetos lúdicos, o films, examinamos el modo en que algunos de estos productos se presentan frente a los niños (dentro y fuera de las aulas) transportando y transmitiendo imaginarios racializados y esencialistas de los diversos grupos sociales. Apelando a estereotipos, e incluso recreándolos y reactualizándolos, estos productos exaltan los fenotipos fijando a los actores sociales en tiempo-espacio y función social. Estas *representaciones*, haciendo un eficaz uso de los diversos lenguajes, comunican valores hegemónicos que resultan *internalizados* por las nuevas generaciones, incluso de manera previa a su ingreso a la vida escolar.

Nos centramos aquí fundamentalmente en las representaciones visuales y audiovisuales sobre afrodescendientes. Un tipo de trabajo multisituado y comparativo (fundamentalmente entre Colombia y Argentina, aunque no únicamente) nos permite capturar materiales significativos, sistematizar los criterios comunes a todos ellos, y dimensionar su impacto en las relaciones sociales. Entender las interacciones como *mediadas* por éstos *artefactos culturales*, nos ayuda a discernir en qué medida también la infancia es producida, viéndose o bien reducida o bien ampliada en su pluralidad. Finalmente se da lugar a la presentación de experiencias y recursos inéditos capaces de *resignificar* la diferencia.

1. Versión revisada por Prof. Viviana Parody a Junio de 2012.

PALABRAS CLAVE: educación en la diversidad- afrodescendientes- productos para la infancia- representaciones sociales-

INTRODUCCIÓN

En tanto *artefactos culturales*, los productos para la infancia recrean, portan y comunican significados validados previamente, que a su vez se reproducen cuando estos objetos son puestos en circulación comercial. En muchos de ellos –cuentos, films, juguetes- se apela a sentidos sociales racializados, aunque esto pase desapercibido tanto en las prácticas pedagógicas como en las prácticas cotidianas ligadas al consumo. Siendo que analizaremos aquí especialmente, en una serie de materiales relevados, *representaciones visuales y audiovisuales sobre afrodescendientes*, sostendremos que en cuyo caso estas representaciones son acordes a *discursos racistas* construídos históricamente por *élites simbólicas*. A su vez, algunos de los nuevos discursos multiculturalistas, parecieran estar en continuidad con estos valores racializados al presentar la exaltación de la diferencia fenotípica como único rasgo que sustenta esta diversidad que se propone visibilizar. Estos recursos, indefectiblemente, cristalizan entre los sujetos las imágenes sobre sí mismos y sobre “los otros”. Si la representación que se construye sobre “el otro” se sustenta en imágenes racializadas (y estereotipadas en su mayoría), se reafirman con ellas las diferencias raciales implícitas en la jerarquización social, siendo esta otra continuidad en el caso de América Latina, a pesar de las distancias que los contextos nacionales y sus consecuentes formaciones de la alteridad (Segato, 2007) puedan presentar entre sí. Así es que, una vez comunicados por medio de estos productos, éstos sentidos son *internalizados*² por los sujetos, dando sustento simbólico-imaginario a prácticas de discriminación e inequidad. El hecho de que estas representaciones estén en materiales para niños supone una legitimación de dichos discursos, es decir una reproducción legitimada de modelos de relación basados en la jerarquización racializada a la que referimos, y esto resulta sumamente contradictorio (a la vez que desapercibido para los adultos y educadores) respecto de los principios que una verdadera Educación en la *diversidad promulga*. El desarrollo de tales conjeturas nos permite también medir actos y efectos del *multiculturalismo globalizado* en la escala de productos que el mercado dispone para la infancia a nivel mundial y/o regional, siendo que a su vez el mismo es discurso, marco normativo, y paradigma de derechos en materia de diversidad cultural y étnica. Sostenemos que así es que los discursos sobre la diferencia resultan próximos a la primera edad, con lo cual afirmamos que la infancia ingresa ya a la vida escolar con prejuicios sociales previos sobre *los otros sociales-raciales*, pudiendo las instituciones reproducir o

2. Vigotsky (1979:92) define al proceso de internalización como “la reconstrucción interna de una operación externa.”

transformar tal situación en la medida en que la mirada del adulto educador resulte o no crítica sobre esto mismo que aquí buscamos atender.

En nuestro análisis partiremos de la perspectiva del *racismo discursivo* elaborada por Teun Van Dijk (2002, 2003, 2005, 2007), y de un tipo de enfoque dialéctico entre la Teoría de las Representaciones Sociales y los denominados *Estudios Constructivistas o (Neo)Cognitivos*. Estos marcos epistemológicos se construyeron contemporáneamente sobre la idea central de entender la realidad como una construcción social imaginaria. Coincidimos en afirmar, con quienes utilizan la intersección de estas teorías, que “la producción simbólica se manifiesta en las interrelaciones entre el sujeto, el otro y el mundo-objeto”, y que siendo que las representaciones sociales “emergen de un sistema de acción y de comunicación dialógica”, definir “el carácter relacional y dialéctico de las representaciones sociales, [se opone] a cualquier dualismo entre individuo y sociedad” (Castorina, 2009). Es decir: las representaciones mentales individuales son producto de las representaciones sociales legitimadas dadas por el contexto.

RACISMO DISCURSIVO Y ACCIÓN MEDIADA POR ARTEFACTOS. ALGUNAS APROXIMACIONES CONCEPTUALES

“...en condiciones históricas, sociales y culturales, las personas construyen tanto la realidad como las propias estructuras cognitivas que permiten esa construcción”
(Hernández, 1999:3, Mx.DF).

Para Teun Van Dijk (2002:192), el racismo es “un sistema societal complejo de dominación” que produce inequidad social. Según refiere el autor, en América Latina este es un sistema que opera contra los pueblos indígenas y afrodescendientes mayoritariamente, siguiendo los pasos que la cultura blanco-europea instaló siendo grupo étnico dominante. La fuente del racismo en Europa ha sabido abarcar desde las fundamentaciones religiosas³ hasta los estudios evolucionistas y positivistas de finales del siglo XIX y principios del XX que demostraban “científicamente” la superioridad del hombre blanco. Las elites criollas (terranientes, militares e incluso eclesiásticas), compartieron y aplicaron en gran medida las ideas racistas europeas, dando continuidad al sistema de desigualdad vigente hasta hoy:

Sin sostener que los pueblos “blancos” son inherentemente racistas, posición esencialista que contradice el hecho de que hay muchos “blancos” luchando contra el racismo, la ubicuidad del “euroracismo” en el mundo es, más bien, la consecuencia histórica de siglos de colonialismo europeo. En ese sistema de dominación, los “otros” no europeos fueron percibidos y tratados sistemá-

3. Para una ampliación de las fundamentaciones religiosas del racismo ver: DUNCAN, Quince; “Génesis y evolución del racismo real doctrinario”. En: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

ticamente como diferentes e inferiores, ideología que sirvió como legitimación de la esclavitud, la explotación y la discriminación. (2007; 21)

Según afirma Van Dijk (2002:192), este “sistema del racismo está compuesto por un subsistema *social* y otro *cognitivo*”. El primero se refiere a las prácticas concretas de discriminación, que en la macro o micro política instituyen relaciones de abuso de poder por parte de los grupos dominantes. El segundo subsistema (el cognitivo) es la base simbólica del primero, ya que éstas prácticas “presuponen representaciones mentales socialmente compartidas y negativamente orientadas respecto del ‘Nosotros sobre Ellos’...”. En estas “representaciones mentales” lo que hay son “imágenes modelo de interacciones étnicas”, que fueron primero comunicadas mediante discursos (verbales y no verbales), y luego internalizadas. Así es que existen formas de reproducción ideológicas acordes al momento y al contexto, donde el *discurso* “desempeña un papel fundamental para esta dimensión cognitiva del racismo” en tanto es práctica influyente y, a su vez, fuente al servicio de otras prácticas de discriminación. Es “especialmente esta interfaz discurso- cognición lo que explica cómo los prejuicios étnicos y las ideologías se expresan, transmiten, comparten y reproducen la sociedad” (pp.194). Los “hablantes y escritores” de estos discursos racistas son considerados por Van Dijk *élites simbólicas*, que debido a su acceso a las formas más influyentes del discurso público en la sociedad resultan ser los que tienen “más que decir”. Así, dan forma al imaginario, aunque no a base de ser más o menos racistas que las no-élites (pp.194), sino debido a su acceso masivo a ciertos medios“ y a las mentes del público en general”.

Siendo que el racismo “no es innato sino que se aprende” (Van Dijk, 2007:25), tendría su origen también en fuentes no verbales que se hallan mediando la interacción cotidiana (libros, películas, noticias, juegos y juguetes). El discurso, en este enfoque, no se restringe entonces a expresiones verbales únicamente. Los objetos lúdicos, utilizando una forma particular de elaboración del significado, operan dentro de *unidades de acción* donde *la percepción* otorga un tipo de *pregnancia* particular para dentro de los procesos de interpretación de la realidad. Coincidimos así con Hernández-Hernández (1999:1-2) en afirmar que “los procesos sociales [son] el centro de la relación sujeto-objeto”, y que la toma de contacto de los niños con los objetos no transcurre de manera idéntica sino contextualizada en cada situación. En esta unidad de lo material y lo simbólico presente en los procesos superiores, los “artefectos” (Cole, 1999) u “objetos culturalmente producidos” (Vigotsky, 1979) son centrales, ya que ponen *colectivamente* (masivamente) a los sujetos en conjunción con el mundo, combinando las propiedades de las herramientas y de los símbolos. De ésta manera, la “actividad mediada” por artefactos o productos tiene consecuencias multidireccionales: modifica simultáneamente al sujeto en relación con los

otros y al nexo entre uno y otro, así como al medio en el que ambos interactúan. Es por medio de la “experiencia culturalmente organizada” (Vigotsky, op.cit.) que las actividades de generaciones anteriores se acumulan en el presente, transportando significados.

En el análisis de la relación sujeto-objeto descripta que aquí haremos, referiremos a la construcción y reproducción de estereotipos que en y con dichos artefactos⁴ tiene lugar, pero siendo que igualmente todos estos procesos definidos no son automáticos ni determinan *absolutamente* a las personas, daremos también algunos avances respecto de algunos materiales y ciertas experiencias que posibilitan la *resignificación* de la diferencia. Siendo que *si* se tiene “una libertad relativa para ignorar parcial o totalmente los mensajes dominantes y las ideologías que los sostienen, y formarse opiniones alternativas” (Van Dijk, 2007:25), hace parte de esto último el espíritu crítico de nuestro trabajo⁵.

(RE)PRODUCIENDO RACIALIDADES

“Todo ver es interpretar” (Gombrich, 1979:260).

Ningún ojo es inocente, toda mirada está condicionada. Siguiendo los estudios de Hernández citados, afirmamos que “...el contenido representacional es un conjunto de formas particulares (imágenes, conceptos) sobre aspectos específicos de algún segmento de la realidad”. De esta manera, lo que afirma el autor es que “imágenes, conceptos y formas de relacionamiento, se encuentran juntos y constituyen la representación...”. Las imágenes son representaciones, las performances (musicales, coreográficas, escénicas) también lo son, y los objetos así también: “representan” en la medida en que *vuelven a presentar* el contenido dado de significado siempre para un otro, destinatario de la comunicación. La pregnancia cognitiva de la representación visual, bidimensional o tridimensional, es superior a la lingüística, y es manipulada por el niño a temprana edad, previamente a su alfabetización verbal, de manera que los materiales que vamos a analizar distan mucho de pasarles desapercibidos:

“para los niños muy pequeños resulta del todo imposible separar el campo del significado del campo visual, porque existe una íntima fusión entre el significado y lo que perciben visualmente...” (Vigotsky cito en Carrillo-Rivera, op.cit: 148).

4. Para el caso que nos ocupa se tendrán en cuenta ésta vez únicamente libros ilustrados (cuentos, caricaturas), films y muñecos.

5. El presente trabajo forma parte de un proyecto de investigación que incluye tanto la recopilación como la creación y el diseño de materiales lúdicos que puedan corresponderse con una pedagogía intercultural. Dicho proyecto se lleva a cabo por quienes subscriben con el acompañamiento de diferentes agentes: integrantes-miembro de los grupos académicos de pertenencia (GEALA-UBA, GIEIL-UNGS /Argentina), integrantes-miembro de diversas organizaciones de activistas. La realización de talleres con niños y/o adultos pertenecientes a las organizaciones afrodescendientes y/o afro-indígenas en Argentina durante 2011 y 2012 forma parte del proyecto en tanto posibilita dar continuidad a la sistematización, pero también da cierre a un tipo de trabajo que pretende trascender el solo desarrollo de una investigación para dar lugar también a la generación de aportes e insumos que puedan ser útiles a nuevas políticas sociales y culturales. Durante lo mismo, la indagación por la metodología y la epistemología de trabajo es puesta en diálogo en todos estos espacios con todos los distintos sectores.

En las situaciones mediadas por los objetos los niños ponen en funcionamiento *esquemas* o «equipos mentales» que les permiten comparar, distinguir, clasificar, en definitiva reorganizar los datos recibidos y previamente escogidos, ya que «la vista es también selectiva» (Duran, 2007: 27). Ya en sus últimos estudios (anteriores a 1936), Vigotsky reconoce que *el juego, el gesto y el dibujo* integran un sistema de representaciones mentales “de primer orden”, los cuales “guardan una estrecha relación con lo que representan”. Estas representaciones primarias, entre las que ubicamos a las imágenes o representaciones visuales, se encontrarían absolutamente ligadas a la senso-percepción. De este modo afirmamos que el niño las maneja y utiliza tempranamente.

En los siguientes ejemplos analizados, se presentan relaciones construidas a partir de *identidades racializadas* (Quijano, 2007). Veremos como en el caso particular de *la pareja de niños interracial*, siempre uno es ridiculizado y despojado de valor:



“*El criado negro*” hace parte del texto *Las fábulas* de Esopo. La imagen que ilustra este cuento realiza varias representaciones estereotipadas del negro, que son puestas en comparación con el blanco; la condición de pobreza y abandono: ropas harapientas, el estar descalzo. La actitud servil, pasiva y de estupidez: posición del cuerpo, ojos abiertos, manos bajas y, en relación con el resto de la composición y del cuento escrito, la natura-

lización de cualidades inferiores del negro y la mejor posición del blanco: da órdenes, esta mejor vestido y su actitud es activa y de seguridad⁶. Dicha imagen genera una representación mental generalizada o resumen donde el negro posee cualidades no deseables (pobre, sucio, tonto y servil) y el blanco posee cualidades deseables (limpio, poderoso/ que manda, activo) y a causa de esto el blanco tiene *naturalmente* una mejor posición (poder, ropa, zapatos) que el negro:

“Cierta sujeto tomó por criado a un negro, y como era la primera vez que veía a un hombre de color, creyó que aquel color oscuro se debía a su falta de limpieza... llevadle, y restregadle cuanto podáis, hasta que quede blanco como nosotros”.

6. Desde el significado composicional (reglas del lenguaje visual que permiten que los signos del lenguaje se organicen de forma que tengan sentido para el lector) toma importancia la información que sobre el negro se construye y se transmite porque se la ubica en la parte izquierda de la composición. La mayor o menor posición social o poder está dada por la altura de los personajes u objetos dentro de la composición, en este caso es claro que quien posee una mejor posición es el criado blanco, pues se le representa más alto en comparación con el negro. En la información conocida (parte derecha de la composición) se muestra al amo ordenando al negro entrar a la bañera (posición de las manos, el dedo que señala, boca abierta).

En la unión del código escrito y el visual hay un cierre argumental que *naturaliza* las cualidades tanto del negro como del blanco, lo que justifica o legitima la posición de uno y del otro en la relación. Aunque el cuento es moralizante y termina afirmando que lo que el amo hizo es producto de la ignorancia, el código visual y el comienzo del código escrito, propuso y *fijó* las ideas descriptas anteriormente.



En la misma línea de construcción estereotipada del negro, encontramos el cuento ilustrado “*El negrito asustado*” (Granata- Martínez Koch-Rey, 1983) que representa a un niño negro asustado y temeroso. A medida que se avanza en el cuento se le van asignando otras cualidades, que se convierten en cualidades generalizadas del negro pues se muestran otros personajes negros con las mismas características: pasivo, poco inteligente, servil, ingenuo, tonto. Este cuento⁷ también construye una representación estereotipada del “blanco”, a la vez que propone muy fuertemente el blanqueamiento del niño negro. Esta imagen representa un juego mimético entre un niño negro esclavizado y otro blanco (el hijo de su dueño). El cuento narra que:

*“Desde que jugaba con el chico blanco Faustino se había olvidado de su miedo... Faustino había humedecido sus manos y su cara y se había puesto harina en la piel **para ser blanco** como su amigo, una harina que enseguida le formó una cascara... y al mismo tiempo en la carbonera de la casa estaba mariano **tiznándose manos y cara con la intención de igualarse a su amigo negro.**”* (Granata- Martínez Koch-Rey, 1983)



Al poner al niño negro en primer plano y en la parte izquierda de la composición, se representa como mayor el esfuerzo del niño negro por *ser blanco*, que el que hace el niño blanco (apenas pintado parte de la cara y no sus manos como plantea el texto escrito) *para parecer negro*, e igualarse a su amigo. El mimetismo del niño blanco es puesto en segundo plano y en la parte derecha de la composición. Al comienzo del cuento ya se plantea el deseo del niño negro por ser blanco:

7. Dicho cuento fue analizado en profundidad a partir del enfoque del análisis crítico del discurso racista de Van Dijk en el escrito titulado “Racismo discursivo en textos para niños: el caso del cuento ilustrado *El negrito asustado*”. Dicho trabajo fue presentado para el curso de literatura clásica y contemporánea Afroamericana, en el marco de la Maestría en Diversidad Cultural y la Especialización en estudios Afroamericanos de la UNTREF por Lina Gutiérrez.

“Y también se sabe que cuando cumplía seis años pidió que le lavasen la cara muchas veces seguidas hasta dejársela blanca, no solo con agua si no con lejía...” (Granata- Martínez Koch-Rey, 1983).

Ahora bien, todas las cualidades estereotipadas de los negros y los blancos que el cuento desarrolla al representar los roles sociales por medio de esta relación, se resumen en la última imagen en donde el papá del niño blanco (esclavista) y sus esclavos están juntos. La imagen hace una representación del blanco como superior a los negros, dado por el tamaño, la actitud en su cuerpo y la expresión de seguridad de su rostro. Los negros son representados en una posición social de desventaja expresada en la altura, en la composición y la expresión de sus rostros, la posición de las manos, bocas abiertas. Este tipo de cuento ilustrado, hallado en bibliotecas públicas, editado en Buenos Aires en 1983 y diseñado para ayudar en la tarea escolar, romantiza la esclavitud y fija las relaciones sociales jerárquicas entre negros y blancos, en pleno advenimiento de la democracia.



Hacia los años 2009-2010 el mundo recibió un nuevo film de Disney: *“La Princesa y el Sapo”*, (Musker, Jhon y Clements, Ron; 2010). En este film, dicha relación racializada de dos niñas aparece invertida. La producción norteamericana, metáfora de “la era Obama”, presenta a Charlotte y su mamá (blancas) como “rubias tontas consumistas”. Esta “niña

bien” del barrio sureño de Nueva Orleans es criada junto a “Triana” por su mamá [siendo estas últimas negras]. Con una admirable musicalización y estética de animación, el film re cualifica a la población afronorteamericana adjudicándole austeridad, cultura del trabajo, swing y belleza, pero siempre en oposición de valor con “las clases altas de sueños hechos de algodón”. Así, se ridiculiza la diferencia de clase, y se representa la movilidad social y la capacidad para ascender de los ciudadanos negros norteamericanos como conducta socialmente valorada, a la vez que se estigmatiza la religión vudú en el mismo film y se la explicita como un anti-valor asociado a la fácil obtención del dinero.



Los modelos de familia, de crianza, de femineidad y masculinidad exaltados son los negros, pero en contraposición y por medio de la descalificación y ridiculización de la clase

alta capitalista concebida *únicamente* como blanca. La distancia histórica que separa a aquella sociedad de clases de los años '30 con la actual, queda de ésta manera obstruida. Los valores multiculturalistas quedan resaltados, por medio de la presentación de las costumbres de la familia-comunidad negra (vocablos africanos, comidas típicas, música presentados en los primeros diez minutos de film), y así se condensan para la primera infancia las pautas culturales deseadas de esa negritud que hoy es poder.



Dicho esto, es menester también hacer la salvedad de que cada producto es recibido según el contexto social de interlocución, y no solamente el contexto de producción. Es destacable la proliferación de personajes étnicos y temáticas a fines, en los productos Disney de los últimos años generados a partir de sus films: Pocahontas, Mulan, Aladín, La princesa y el sapo, puestas como alternativa de “lo diverso” frente a las princesas tradicionales (Cenicienta, Blanca Nieves, junto a Jazmín, Mulán, Triana, y Pocahontas).

Otro film masivamente visto por la infancia en estos últimos años, también de Disney y en correspondencia con la tramitación de la inclusión del elemento negro a la Nación, ha sido la seguidilla de películas de “Los Piratas del Caribe” (Verbinski, Gore: 2007). A diferencia del anterior film, este se basa en representaciones cinematográficas y no en dibujos de animación, y no es acompañado por música folklórica de la comunidad a la que refieren: los negros caribes.

Evidentemente, estos dos films (*La princesa y el sapo*; *Los piratas del Caribe*), además de presentar estéticas distintas, encuentran el objeto de su representación en dos poblaciones negras de EEUU muy distintas: los afro[norte]americanos, y afrolatinoamericanos y afrocaribeños. Entre estos últimos, además de la condición migrante, es el factor religioso el que



pareciera ser un *detonante de alteridad*. Es justamente “la tía Dalma” en “*Los Piratas del Caribe III*” (2007), quien encarna ésta alteridad, si bien en las anteriores este personaje ya era presentado en un contexto mágico-religioso. Concebida como encarnación de la diosa Calipso, que finalmente es liberada “de esa forma humana”, la tía Dalma es un personaje que posee el conocimiento para la adivinación y para el traspaso del mundo de los muertos al mundo de los vivos. Tía de Shack Sparrow (Johnny Depp), es definida por el protagonista como “quien

da un agradable sentido macabro a cualquier delirio”, y recobra hacia el final del film su forma original por medio de una polisemia que tiene de base el

Jhon y Clements, Ron), organiza los parámetros tradicionales de belleza en variante multirracial, alisando el cabello a las princesas negras u otorgándoles figuras esbeltas y delicadas por igual, u ojos claros.

Hacia los productos para la infancia que representan la adolescencia, la multiplicidad de colores y racializaciones tiende a desaparecer de los cuentos en el unívoco “Barbie” de mujer blanco-rubio-delgada, que además se presenta con amistades idénticas a ella. Para estas nuevas *élites simbólicas* (editoriales), serán estos modelos de adolescentes los incluidos en el consumo. Claramente “la diversidad cultural/racial” se termina cuando termina la infancia, es decir cuando el mundo deja de ser “de fantasía” y se convierte en el mundo real en el que el espacio social se fragmenta en función de los accesos desiguales al mercado. La reificación y folklorización de las identidades y etnicidades en los productos que globalmente produce el imperio Barbie -en el contexto actual de las políticas de identidad - no deja de sorprender:



RESIGNIFICANDO REALIDADES

Tal cual como lo presentamos, el mercado de productos para la infancia podrá parecerse omnipresente. Ciertamente, “el mercado se transforma en un agente de socialización” (Minzi, 2006), pero siendo que “en el contacto socialmente organizado el ser humano puede crear espacios y formas de actividad completamente nuevos” (Carrillo-Rivera, 2010:135-146), coincidimos en que “en la medida que los adultos pueden intervenir en la desnaturalización de las agendas y los guiones planteados por el mercado” (Minzi, *Ibidem*), esta omnipresencia puede revertirse.

Son al menos dos las intervenciones posibles de los adultos. En primer lugar, seleccionando estos productos, y presentándolos de modo que los significados puestos en torno del objeto favorezcan la resignificación de las diferencias, ya que la acción se verá

determinada por ellas y no “por los objetos en sí mismos” (Carrillo et.al.). En segundo lugar, generando espacios de acción mediada donde las herramientas materiales y simbólicas estén al servicio de la *resignificación*. Esto no solo subvierte el poder simbólico del mercado (y de las élites que lo lideran) sino que genera la posibilidad de deconstruir y desnaturalizar tales estereotipos, poniendo en cuestión las representaciones imaginarias. Como el mercado interpela tanto al niño como al adulto, éstas propuestas también lo deben hacer.

Al observar conductas discriminatorias entre niños (incluso a temprana edad) es probable que tenga poca efectividad intervenir inculcando normas, ya que es en base a la imitación que el niño de temprana edad incorpora conductas (y a posterior incorpora lógicas contractuales), de manera que ofrecerse como modelo puede ser más fructífero. “Aquello que en la vida real pasa inadvertido para el niño, se convierte en una regla de conducta en el juego”, de manera que en el espacio lúdico lo que hace el niño es reproducir acontecimientos que le quedaron oportunamente sin significar. Podríamos favorecer estas posibilidades simbólicas que otorga el juego, con oportunidades para crear, transformar e interpretar el mundo. Como veremos a continuación, el arte tiene estas cualidades y otorga al niño y al adulto tales posibilidades, ya que es un campo que habilita herramientas para la transformación material y simbólica.

Los cuentos infantiles que resignifican la representación clásica de los afrodescendientes, corrigen ciertas estereotipaciones usuales de “el negro”, y resignifican los aspectos negativos que el color de piel ha tenido a partir de las valoraciones eurocéntricas de belleza. En esta línea encontramos el cuento ilustrado “Niña Bonita”¹⁰ (Machado-Faría, 2010), que resignifica estos estándares. En este cuento, la protagonista es una niña negra “muy bonita”, y esta belleza se le atribuye a sus características Afro:



“Había una vez una niña bonita, bien bonita. Tenía los ojos como dos aceitunas negras, lisas y muy brillantes. Su cabello era rizado y negro, muy negro, como hecho de finas hebras de la noche. Su piel era oscura y lustrosa, más suave que la piel de la pantera cuando juega en la lluvia”. (Machado, Faria 2010)

Esto pone en cuestionamiento la idea de lo negro como algo feo, y más aun, la belleza hegemónica como una característica de personas blancas únicamente, dotando de senti-

10. Este cuento fue ganador del premio de literatura infantil, Hans Christian Andersen en 2000.



do aspectos estéticos usualmente muy poco valorados (como el cabello rizado, o el color negro de la piel y los ojos). Además, en el cuento, los parámetros de belleza son resignificados (*black beautiful*) desde las relaciones interraciales, pues aunque el relato se desarrolla en un contexto afro, no se plantea esto como oposición a la blanquedad, sino desde la conformación del nosotros a partir de dichas relaciones siendo lo inter-racial un aspecto naturalizado de la vida social en el que tiene lugar el mestizaje, y es esto lo que se destaca como “origen” o verdadero secreto de la belleza de la niña bonita (que hereda la belleza de su abuela negra, siendo su madre mulata o incluso blanco-mestiza, según el contexto nacional donde se aplique).



Como puede observarse, las ilustraciones recrean el contexto cotidiano de socialización, en donde se evidencian aspectos culturales como la música, juegos en la playa y en la plaza o el mercado, y así se representa el mundo particular afrolatinoamericano, sin separación socio-espacial en razón del color de piel. Estos aspectos deconstruyen la relación ellos (negros)-nosotros (blancos), poniendo en un lugar de cuestionamiento las jerarquías racializadas¹¹.

El libro ilustrado y de animación digital, *“De verdad que no podía”* (Keselmen, Villamuza, 2001) es una propuesta que pone en escenario urbano a una familia monoparental de clase media (a un niño y su madre), los dos afrodescendientes. En este texto ambos son representados en una situación cotidiana: el miedo de los niños a dormir solos. Marc es un niño que no puede dormir, pues tiene múltiples miedos que su madre trata de solucionar con ingeniosos métodos. La madre de Marc, es una mujer afro que lee en las noches, y que no está únicamente confinada a las labores domésticas. Esto revierte en las representaciones los clásicos roles adjudicados a los sujetos afro (en el entorno social y familiar), pudiendo resultar así mismo que niños y madres de diversas procedencias y herencias étnicas se sientan identificados o bien representados.



11. En este cuento, los animales cobran importancia protagónica a la par de las personas. Esto puede resultar negativo si acaso deja imagen de la proliferación de la natalidad de las familias populares negras y mulatas, que se reproducirían “como conejos”. Es decir, favorece y resignifica algunos aspectos, pero presenta como cuestionables otros.

Volviendo al uso de materiales educativos que representan la historia nacional, para el caso argentino, “*La asombrosa excursión de zamba en el cabildo*” (Encuentro, 2010) le quita peso a la preponderancia de las cualidades del blanco¹², proponiendo alternativas al imaginario (blanco y porteño, es decir centrado en Buenos Aires) de la sociedad argentina. Desde las primeras imágenes, la animación propone a un niño mestizo como protagonista (Zamba) proveniente de una provincia del norte del país. Zamba, sus com-

Durante el relevamiento de talleres en espacios para la formación docente, vimos como el trabajo sobre la deconstrucción de la propia biografía escolar, el ejercicio del arte y la reflexión crítica, pueden otorgar las condiciones para que a futuro, como adultos con intención de educar, puedan seleccionar materiales adecuadamente o generar también materiales únicos (no estandarizados) a partir de experiencias sensoriales y creaciones colectivas que posibiliten *emergentes identitarios* y no *reificaciones identitarias* en pos de la representación de la pluralidad (que ha incluido siempre espontáneamente, según relevamos, la dimensión étnico-racial):



Finalmente, es loable mencionar que a partir de las herramientas del arte también se puede realizar un claro aporte a la transformación de la memoria histórica. La obra “Calunga Andumba”, puesta en escena hacia 2010 y 2011 en Buenos Aires, dir. por la actriz afrocu-bana Alejandra Egido y asistida por la Dra. Lea Geler, es un muy buen ejemplo de trabajo conjunto entre el teatro y la antropología histórica. La tarea innovadora llevada a cabo por medio de los lenguajes artísticos y/o las nuevas propuestas audiovisuales y tecnológicas en Museos que anteriormente solo presentaban dispositivos “clásicos” también lo es, ya que de este modo se generan nuevas representaciones y en nuevos soportes, a la vez que se inauguran nuevos recorridos y nuevos dispositivos de presentación de la representación.

CONCLUSIONES

Los materiales para la infancia analizados que hacen uso de representaciones estereotipadas sobre los y las afrodescendientes, construyen versiones de la realidad que son coherentes con los discursos hegemónicos, en los que se argumenta la jerarquía social en razón de las cualidades imaginarias que se construyen de un “otro” y un “nosotros”. Estas versiones circulan en todos los espacios de socialización infantil, creando desde las primeras edades esquemas cognitivos generalizados para las relaciones sociales.

Dichas representaciones dejan de ser *esquemas cognitivos* para la acción cuando en algunos de los espacios de socialización se resignifican dichas representaciones y discursos,

planteando una versión alternativa a la hegemónica. La posibilidad de circulación de materiales que resignifican representaciones estereotipadas y discursos racistas, le quita legitimidad a estos productos estereotipantes que presentan *realidades totalizantes*. Dejando de lado la *comodidad cognitiva* (Mello, et.al, 2006; 25), el niño y el adulto tienen la posibilidad de construir narrativas más creativas y reflexivas. Es, sin dudas, de suma importancia que se pueda reconocer y leer de forma crítica todo tipo de productos para la infancia. En aquellos en los que circulen representaciones simbólicas y modelos de relación social no basados en jerarquías racializadas se posibilitará la inauguración de pensamientos, actitudes y relaciones tendientes a un futuro sin discriminación.

BIBLIOGRAFÍA

- BAQUERO, R. 1996. *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique, pp.137-167
- BLUMER, H. 1982. *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*. Barcelona: Ed. Hora.
- CANAL ENCUESTRO, (Dir.) MIGNOGNA, Sebastián. 2010. *La Asombrosa Excursión de Zamba en el cabildo* [Animación, seriada]. Buenos Aires: El perro en la Luna, 4 capítulos.
- CARRILLO, E. –RIVERA, L. 2010. “*Vigotsky: la escuela y la subjetividad*”. En: *Pensamiento Psicológico*. Volumen 8, No. 15, pp. 135-146. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México.
- CASTORINA, J. 2009 “*Gerard Duveen: Un enfoque dialéctico para relacionar la teoría de las Representaciones Sociales y la Psicología del Desarrollo*”, en: *Psicología Educativa*, no.29, p.7-26. ISSN 1414-6975.
- COLE, M. 1984 “*La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente*”. EN: *Revista Infancia y aprendizaje* Nro 25, pp. 3-17. Traducc.: Amelia Alvarez y Pablo del Río. (Orig. 1991, Laboratory of comparative Human Cognition).
- COLE, M. 1999. *Psicología cultural*, Madrid: Ediciones Morata, Cap. 5.
- GOMBRICH, E.H. 1979. *Arte e Ilusión. Estudio sobre la psicología de la representación pictórica*. Barcelona. Ed. Gustavo Gili.

GRÁNATE, María (Texto), MARTÍNEZ KOCH, Santos (Ilustración) y REY, Liliana (Inf. Histórica). 1983. *El negro Asustado. La abolición de la esclavitud (1813)*. Buenos Aires: Ediciones Sigmar.

HERNÁNDEZ, M. -HERNÁNDEZ, S. 1999. “Representación y construcción de conocimiento”. En: Perfiles educativos. Enero-Junio. Nro 83/84. Universidad Nacional Autónoma de México. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe.

KESELMAN, Gabriela (Texto) VILLAMUZA, Noemí (Ilustraciones). 2001. *De verdad que no podía*. Madrid: Editorial Kokinos

MACHADO, Ana María (Texto) y FARÍA, Rosana (Ilustración). 2010. *Niña Bonita*. Buenos Aires: Ediciones Ekaré.

MELLO, E.-NEUMANN, M. – THIELE, P.-COIRO, C. 2006.: “Eu e o Outro: Uma Discussão sobre Modos de Enunciar a (a)normalidade” en: Revista Praksis. Año III, vol. 1. ICHLA. Ed. Feevale. Río de Janeiro.

MINZI, V. “Mercado de productos para la infancia. Algo más que un juego de niños” en: Revista El Monitor. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.

MUSKER, Jhon y CLEMENTS, Ron. 2010. *La princesa y el sapo*. [Película de Animación]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures. 85 Min

QUIJANO, Aníbal 2007 “Don Quijote y los molinos de viento en América Latina”, en: KOZLA-REK, Oliver (coord.) De la Teoría crítica a una crítica plural de la modernidad. Ed. Biblos.

QUIN, R. 1995 “Enfoque sobre el estudio de los medios de comunicación: la representación de estereotipos” (Edith Cowan University. Australia) en Aparici, R. Educación audiovisual. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.

VAN DIJK, Teun. 2002. “Discurso y racismo”. En: [Versión Electrónica] Persona y sociedad. Vol. XVI, N. 3, pp. 191-205

----- 2003. *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona: Ed. Gedisa

-----2005. "Racismo, discurso y libros de texto. La cobertura de la inmigración en los libros españoles". En: Cuaderno de Antropología y Semiótica. Año II, volumen II, pp. 15-37.

-----2007. *Racismo y discurso en América Latina*. Barcelona: Ed. Gedisa

VERBINSKI, Gore. 2007. *Piratas del Caribe: en el fin del mundo* [Película]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Jerry Bruckheime Films. 168 Min.

VIGOTSKY, L. 1979. *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.pp.92-158.

WERTSCH, J. 1993. *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Aprendizaje Visor.

WERTSCH, J. 1988. *Vigotsky y la formación social de la mente*. Cognición y desarrollo humano. Madrid: Paidós.