

COMPETENCIA¹ MEDIÁTICA Y ALFABETIZACIÓN VISUAL. HACIA CONSIDERACIONES MÁS ALLÁ DE LAS ALFABETIZACIONES.

Theo Hug²

Resumen

Los debates acerca de la competencia mediática y la alfabetización mediática están siendo tratados desde hace unas pocas décadas. Muchos conceptos han sido desarrollados en varias disciplinas. Junto a esto, se han intensificado también los discursos acerca de la alfabetización visual, incluso si lo visual ha sido utilizado en contextos educacionales a través de la historia. Pero sólo recientemente, luego de casi tres mil años de historiografía, giros como el *giro icónico*, el *giro pictórico* y el *giro mediático* han sido reivindicados. “Competencias de lo visual” (Ratsch et al., 2009) y su relevancia epistemológica son intensamente discutidos en artes, arquitectura, filosofía tanto como en ciencias de la educación, de la comunicación y estudios acerca de los medios. En esta situación, estamos enfrentando nuevos desafíos conceptuales para los discursos de la educación mediática y la alfabetización mediática.

Por un lado, existe una larga tradición de “educación visual” y “educación estética”; por otro lado, la alfabetización visual, la competencia visual, la alfabetización mediática y nuevas alfabetizaciones están siendo requeridas. Este trabajo comienza (1) con un bosquejo de aspectos seleccionados de los debates acerca de la competencia mediática y la alfabetización mediática, seguido por (2) una discusión de los conceptos más recientes de 'competencia visual' y 'alfabetización visual' y su relevancia para la educación mediática. Finalmente, (3) la contribución apunta a sondear alternativas conceptuales hacia la alfabetización de todo y su relevancia para la pedagogía mediática y la teoría educativa.

Palabras clave

Competencia mediática, alfabetización mediática, competencia visual, alfabetización visual, alfabetización.

Introducción

Los debates acerca de la competencia mediática y la alfabetización mediática están siendo tratados desde hace unas pocas décadas. Mientras una diversidad de interpretaciones de la competencia mediática ha sido discutida particularmente en países de habla germana, una multiplicidad de aproximaciones de alfabetizaciones mediáticas ha sido desarrollado notablemente en las partes de habla inglesa de nuestro globo. Además, términos multitudinarios compuestos tales como 'competencias claves', 'medidas de competencia', 'administración de la competencia (mediática)', 'alfabetización informativa', 'alfabetización visual' y 'alfabetización computarizada' están circulando actualmente.³ Incluso si nosotros reconocemos diferentes interpretaciones de 'competencia', David McClelland dice - “Mucha gente se ha subido al carro. El peligro es que ellos no puedan identificar las competencias correctamente” (cf. Adams 1997) – permanecen ambivalentes. Por un lado, todavía hoy en día en vista de las generalizadas formas sueltas tiene sentido tratar con el lenguaje y los conceptos. Por el otro, están siendo discutidas diferentes conceptualizaciones (cf. exemplarmente Elliot & Dweck 2005; Erpenbeck & von Rosenstiel 2007) y los reclamos hegemónicos son más bien parte el problema que de la solución.

Mirando al término 'alfabetización' la situación es parecida (cf. p. e., Street & Lefstein 2007; Olson & Torrance 2009). Ha estado de moda por algún tiempo el generar nuevos conceptos de literalidad y alfabetización, transfiriéndolos hacia varias áreas y aplicándolos de modos metafóricos (cf. Gee 1999; Leu 1999; Sting 2003). Muchas descripciones de nuevas alfabetizaciones están motivadas pragmáticamente, muchas son mantenidas muy sencillas (cf. Sheridan 2000), otras son bastante diferenciadas (Richardson et al. 2009) y claramente focalizada (cf. Institute of Museum and Library Services 2009). Pero no es sólo la variedad de diferentes conceptualizaciones y la multitud de términos compuestos lo cual invita a repensar desarrollos discursivos. Es también el hecho de que algunas veces términos diferentes son utilizados para fenómeno similares, los significados poco claros u ocultos están trabajando, y los fallos epistemológicos están a menudo subestimados.

En este artículo voy a proveer un bosquejo de aspectos seleccionados de los debates acerca de la competencia mediática y la alfabetización mediática, tanto como competencia visual y alfabetización visual. Incluso más, voy a estar cuestionando las tendencias extendidas a

alfabetizar (casi) todo y voy a estar señalando prometedoras alternativas conceptuales. Haciendo esto, la teoría de las formas mediáticas (Leschke 2010) se torna a la vez especialmente viable para el análisis de los fenómenos mediáticos culturales como así también relevante para la pedagogía mediática y la teoría educacional.

1 Desde la competencia mediática hasta las nuevas alfabetizaciones- Un bosquejo de los debates recientes

Discursos políticos, económicos, científicos y de todos los días acuerdan que los medios de comunicación han devenido cada vez más significativos. De hecho, los medios y especialmente lo visual ha sido siempre relevante para los procesos de comunicación humana – no importa donde uno comience en la historia. Las tendencias y popularidades han sido bastante variables, justo como las relaciones correspondientes entre sentido y sensualidad, mediación y diseminación de las dinámicas de saber, y no por último, esperanzas e inquietudes epistemológicas y pedagógicas.

Hoy, es generalmente aceptado que los medios juegan una parte considerable en los procesos de crecimiento, el desarrollo de la identidades, los valores, y la estética cotidiana, o el modelar las referencias entre el yo y el mundo. En breve, está ampliamente más allá de duda que los medios están envueltos en la creación de realidades y la formación de procesos comunicativos, y que ellos tienen que ser considerados un agente de socialización. En este sentido general están garantizadas las características bastante constructivas, también y especialmente cuando las influencias y los efectos de los medios son juzgados como destructivos.

De cualquier manera, cuando surgen las cuestiones de *cómo* los medios modelan y valoran este papel, *cómo* los aspectos pueden ser especificados y hasta que extensión una consideración de medios como un agente socializante es adecuada, *cómo* los medios pueden jugar un papel en contextos educativos; las opiniones están divididas. Las percepciones difieren enormemente, por un lado con respecto a los objetivos y características de constructividad medialidad y educatividad⁴ en general. Por otro lado, nuestros puntos de partida conceptuales son cruciales, especialmente con respecto a los asuntos de comunicación, educación y participación.

1.1 Competencia mediática y alfabetización mediática

Ya cuando Dieter Baacke, uno de los educadores de medios más influenciantes en el mundo de habla germana, argumentaba para la relevancia del término 'competencia' en los contextos educacionales de medios, eran importantes los aspectos sociales de la participación y los comienzos de los debates acerca de los mundos vitales (*Lebenswelten*) mediáticos (cf. Baacke 1973). Así, el conceptualizaba la competencia mediática como un aspecto de la competencia comunicativa y subsiguientemente el refinaba el concepto.

Haciendo esto, el daba un ímpetu crucial no sólo para los debates de la pedagogía mediática acerca de la competencia mediática sino también para las conexiones y avances interdisciplinarios. El término en variadas diferenciaciones ha permanecido hasta hoy día más allá del alcance de la pedagogía mediática, en el contexto de la teoría y práctica de la educación, el trabajo social y cultural tanto como en los discursos de economía, políticas, ley, psicología, ciencias de la información y tecnología.

Mientras que la mayoría de los esfuerzos en el área de la competencia mediática, ambos, el motivado prácticamente y el teóricamente, permanecieron mayormente limitados a las perspectivas regionales o nacionales, el área de tensión entre la competencia mediática y a educación mediática (cf. Por ejemplo, Schorb 2009; Spanhel 2010) y los intentos de una comunicación internacional han ganado recientemente significatividad (cf. Moser et al. 2011). En este contexto, particularmente designaciones del mundo de habla inglesa están llamando la atención, tales como la definición de alfabetización mediática por NAMLE:⁵ (National Association for Media Literacy Education):

“La alfabetización da fuerza a la gente para ser a la vez pensadores críticos y productores críticos de un cada vez más grande amplio rango de mensajes utilizando imagen, lenguaje y sonido. Es la aplicación más habilidosa de las habilidades de la alfabetización hacia los medios y los mensajes de tecnología. Como las tecnologías de comunicación transforman la sociedad ellos impactan en nuestra interpretación de nosotros mismos, nuestras comunidades y nuestras culturas diversas, haciendo de la alfabetización mediática una habilidad esencial para el siglo 21.”⁶

Se torna cada vez más obvio en los debates que el intercambio europeo está difícilmente

facilitado no sólo por las raíces del lenguaje-teorético del concepto de alfabetización, sino también por las varias tradiciones culturales y lingüistas tanto como las características performativas. Esto es particularmente aparente desde los esfuerzos integrativos en el contexto del Estatuto Europeo para la Alfabetización Mediática,⁷ el cual describe explícitamente la siguiente, entre otras cosas:

"la gente de medios alfabetizados debería ser capaz de:

Utilizar tecnologías de medios efectivamente para poder acceder, almacenar, recuperar y compartir contenidos para encontrar sus intereses y necesidades individuales y los de la comunidad;

Ganar acceso hacia, y hacer elecciones informadas acerca de, un amplio rango de formas mediáticas y contenido de las distintas fuentes culturales e institucionales; Entender cómo y por qué el contenido de los medios es producido;

Analizar críticamente las técnicas, lenguajes y convenciones utilizados por los medios y el mensaje que ellos transmiten;

Utilizar los medios creativamente para expresar y comunicar ideas, informaciones y opiniones;

Identificar y, evitar o desafiar, el contenido mediático y los servicios que puedan ser no solicitados, ofensivos o dañinos;

Hacer uso efectivo de los medios en el ejercicio de sus derechos democráticos y responsabilidades cívicas." (ibid.)

Incluso aunque los aspectos representacional y conceptual tanto como los prácticos y los orientados a la aplicación, quedan para ser discutidos más en detalle, la comunicación internacional ha puesto en movimiento importantes debates los cuales pueden ser relacionados a los discursos de la teoría educativa (*Bildungstheorie*), la competencia vital (*Lebenskompetenz*) y el arte de vivir (*Lebenskunst*).

1.2 Competencia visual y alfabetización visual

Extensiones y diferenciaciones parecidas pueden ser reconstruídas a través de los términos 'competencia visual' (*visuelle Kompetenz*), 'competencia de imagen' (*Bildkompetenz*), 'alfabetización visual' (*Bildliteraltität*), 'educación visual' (*visuelle Bildung*) y también

'aprendizaje visual' (*visuelles Lernen*). Especialmente en los contextos educacionales estas expresiones se refieren a campos semánticos relativos, algunas veces siendo utilizados sinónimamente.

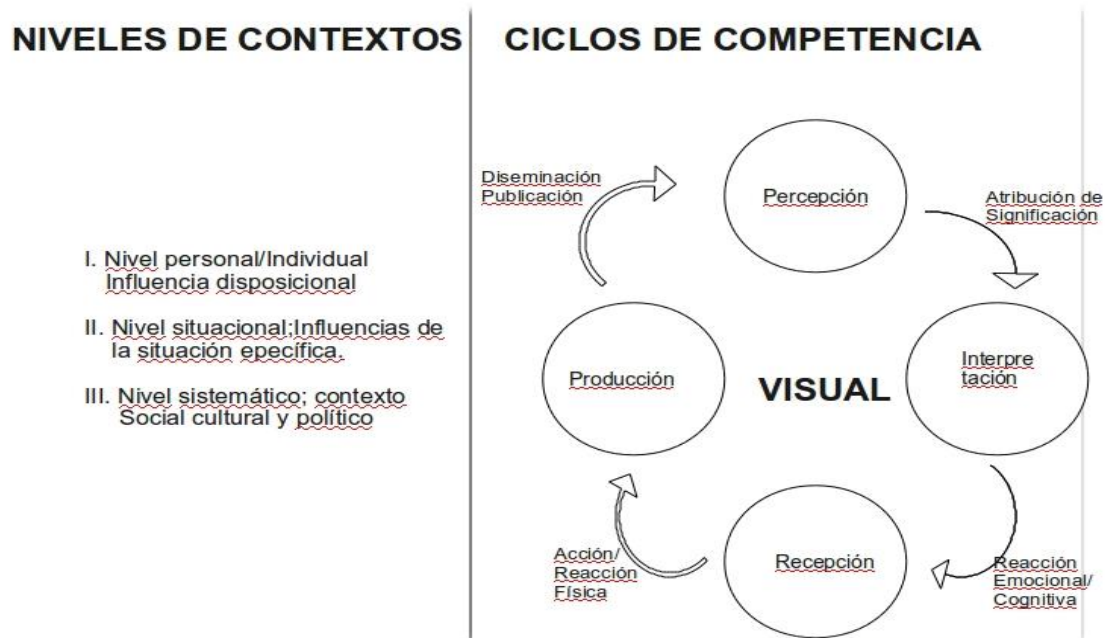
En el mundo de habla germana, Christian Doelker en 1997 fue el primero en utilizar los términos con una intención pedagógico-mediática y en proponer un concepto diferenciado (cf. Doelker 2002) el cual incluía dimensiones receptivas y creativas. Una parte fundamental de su concepto es el modelo de capas semántico de imágenes. La competencia visual se refiere aquí a aquellas capacidades y habilidades las cuales son necesarias para la exploración de los tectónicos de lo subjetivo, inherente y significados previstos y de las cualidades de lo visual (validez, comprensión, coherencia, tenabilidad). En lo que concierne a la literalidad de las imágenes, el argumento de Doelker está basado en una noción extendida de lectura (cf. Doelker 2002, p. 151), lo cual es significativo no sólo para la clarificación de reclamo artísticos. "El término *Literalität* [*literalidad*] no debe ser confundido con el término en alemán 'Literalität' como la contraparte de *alfabetización* = competencia en la lectura." (Doelker 2002, p. 151; cursivas en el original).

De acuerdo a esto, Doelker trabaja con una definición amplia de 'lectura' la cual se relaciona a todas las formas de configuraciones grabadas en y con las cuales pueden ser discernidos los significados, por ejemplo, cuando la literalidad en el sentido de escrituralidad (*Schriftlichkeit*) e imagería (*Bildlichkeit*) se refieren la una a la otra. Este esfuerzo puede ser interpretado como un esfuerzo por (a) una especie de liberación de fundamentos educacionales desde las restricciones, hasta palabras y textos como elementos núcleo de procesos de una educación más alta, y (b) para reevaluar la educación visual luego de una larga y duradera "batalla entre palabras e imágenes (Fritze et al. 2011).

Lo que Doelker considera ser una expansión basada en motivaciones teórico-visuales y político-educacionales, otros, entre los cuales se encuentra Müller (2008), ven la 'aproximación a la alfabetización' como relativamente estrecha, la cual no cubre muchos aspectos relevantes para para su idea (cada vez mas amplia) de 'competencia visual' (ibid., p. 102). Su grupo de investigación considera a éste último como un concepto interdisciplinario, más específicamente, un paradigma para la "investigación básica en la producción, distribución, percepción, interpretación y recepción de lo visual, dirigido a entender procesos de comunicación visuales en contextos diferentes socio, político,

culturales” (Müller 2008, p. 103).

Fig. 1. Ciclo de competencia visual



(Müller 2008, p. 103)

Este modelo apunta a una aproximación visual global la cual une todas las ciencias sociales. La misma distingue cuatro áreas de competencia las cuales son dinámicamente relacionadas:

"La competencia visual, [...], esta subdividida dentro de cuatro competencias entrelazadas, pero aún así distintas: competencia perceptual, competencia decodificadora e interpretativa, competencia de producción, y una competencia de la percepción tanto intra- como intercultural." (ibd., p. 105)

Correspondientemente, los estándares pedagógicos de la diseminación están ubicados como aspectos subordinados en un concepto comprensivo de la comunicación visual.

Por otro lado, existen relativizaciones contrastantes, por ejemplo, la de Lothar Mikos (2000), quien considera la competencia visual como un área precedente de la competencia mediática. El argumenta para que se preste más atención hacia las experiencias estéticas no discursivas y para agregar elementos de presentación a la competencia mediática discursiva (cf. Mikos 2000, p. 10). El basa su argumento en la noción de Mannheim de 'espacio experiencial conyuntivo' (ibd., p. 2) y enfatiza los aspecto de la teoría de la

socialización que atañen a la materia. Otro ejemplo, es provisto por Ludwig Duncker (2006) quien llama a una 'gramática del ver' y una 'alfabetización estética' basada en la 'alfabetización visual' (*Bildliteraltität*). Haciendo esto, el considera el concepto de alfabetización como superior en relación al concepto de competencia, al menos como punto de partida para los procesos educativos.

1.3 Nuevas alfabetizaciones

Como hemos ya visto en la introducción, de una manera u otra, hay muchos términos compuestos más haciendo uso de las aproximaciones de alfabetización. Más recientemente, llamados para nuevas capacidades y habilidades, las así llamadas nuevas alfabetizaciones, han ingresado al cuadro (cf. Street & Lefstein 2007, pp.45-47). ¿Qué significa esto? ¿Cómo se relacionan las áreas “tradicionales” de competencia de lectura, escritura, información, imagen y mediática a las nuevas habilidades tales como multi-tareas, transmediáticas o de red?

Renee Hobbs (2008), en su última sinópsis de los debates acerca de las nuevas alfabetizaciones, distingue cuatro aproximaciones: "alfabetización mediática, alfabetización de la información o ICT, alfabetización crítica y administración mediática" (ibid., p. 433). Por un lado, estas aproximaciones son bastante similares las unas a las otras en lo que respecta a los aspectos tales como la naturaleza construida de la autoría y las audiencias dentro de los contextos socio-culturales, la circulación de mensajes y significados, y hacia “una exploración de las preguntas acerca de cómo los textos representan realidades sociales, reflejan ideologías e influyen la percepción, las actitudes y los comportamientos relativos al mundo social y el lugar de uno en él" (Hobbs 2008, p. 437). Por otro lado, estas están vinculadas con varios marcos y focos de problemas correspondientemente junto a sus distintas propuestas de solución.

A modo de ejemplo, me gustaría representar un enfoque de Henry Jenkins et al. (2006), el cual —basado en actuales desafíos sociales de convergencia mediática, participación e inteligencia colectiva—favorece una aproximación ecológico(mediática):

"Más que tratar con cada tecnología aislada, haríamos mejor al tomar un enfoque ecológico, pensando en la interrelación entre todas esas tecnologías de comunicación, las comunidades culturales que crecen alrededor de ellas,

y las actividades que ellas apoyan. Los sistemas de medios consisten en las tecnologías de comunicación, las instituciones, sociales, culturales, legales, políticas y económicas, y las prácticas y protocolos que se moldean alrededor suyo." (Jenkins et al. 2006, p. 8)

Modos de resolver problemas y aprender con un enfoque lúdico retiene una importancia especial.⁸ El autor alista las nuevas capacidades y habilidades como, por ejemplo, "**Juego**— la capacidad de experimentar con los alrededores de uno como una forma de resolución de problemas sigue", "**Apropiación** — la capacidad de probar y mezclar significativamente, contenido mediático" o "**Inteligencia colectiva** — la capacidad de formar saber y comparar notas con otros hacia un objetivo común" (Jenkins et al. 2006, p. 4; resaltado en el original).

Los autores enfatizan el papel crucial de las “habilidades sociales” y la “colaboración y la red" (ibd.). Ellos orientan sus observaciones hacia los “consumidores promedio” y señalan las conexiones a las formas tradicionales de alfabetización: "Estas habilidades se contruyen sobre la fundación de la alfabetización tradicional, habilidades de investigación, habilidades técnicas y habilidades para el análisis crítico enseñadas en el aula." (Jenkins et al. 2006, p. 4)

No hay duda que este artículo presenta importantes aspectos que son dignos de discusión y atención en el contexto de los debates contemporáneos acerca de la competencia mediática y la alfabetización mediática. De cualquier modo, esta declaración es denotada en el sentido de consideraciones críticas más que un simple sentido afirmativo, puesto que la atención sobre los desarrollos populares culturales (por ejemplo, las culturas de remix, modding, diversión ficticia, videojuegos) se dirige a un entendimiento del problema que es primariamente dirigido a las circunstancias en Norte América, donde los aspectos interculturales, político educativos y económicos reciben muy poca atención.

¿Hasta qué punto representan las nuevas alfabetizaciones conceptos de configuraciones de tendencias e innovaciones inevitables a la luz de los desarrollos de la cultura mediática? ¿Hasta qué punto las nuevas alfabetizaciones constituyen el problema que están pretendiendo resolver? No pienso que existan respuestas generales o fáciles a estas preguntas. De cualquier modo, desde mi punto de vista los procesos actuales de

alfabetización de todas las cosas son más bien parte del problema que de la solución.

2 Acerca de la alfabetización de todas las cosas: Deseos y fallos en el caso de lo Visual

No importa si nosotros interpretamos la alfabetización en un sentido más acotado como la capacidad de leer y escribir o el proceso cognitivo de ganancia de significados a través de la imprenta, tampoco en un sentido más amplio como la capacidad de uso competente del lenguaje en varios contextos, o en el sentido más amplio de todos como siendo conocible en un campo particular o la capacidad de tratar con una variedad de sistemas de símbolos y de entender todas las formas de comunicación incluyendo contextos culturales, económicos, políticos, históricos y mediáticos relevantes, las interpretaciones particulares están enraizadas en la historia de la escritura y primeramente relacionadas a los desarrollos de la expresión del lenguaje a través de letras u otras marcas.

Cuando se arriba a la 'alfabetización visual', deberíamos advertir que no importa dónde comencemos en la historia, desde las pinturas de las cuevas de las personas de Cro-Magnon hasta las “redes de iconocracia emergente” (Faßler 2010), lo visual y las preguntas acerca de la visualidad han sido siempre significativas para varios procesos de comunicación humana, educación y saber. Además, las imágenes han sido creadas 30 000 años antes de que la escritura fuese desarrollada.⁹ De cualquier manera, nosotros conceptualicemos las relaciones de lo visual, las palabras, escritura y el lenguaje y, sin importar que forma demos a las interrupciones y continuidades aquí en vista a las dinámicas mediáticas a largo plazo, nuevos énfasis y dinámicas de desarrollo, cualitativa y cuantitativamente diferentes de las anteriores, han estado emergiendo desde hace rato. La proliferación de las tecnologías de edición de la imagen digital y sin olvidar el uso masivo de plataformas de imagen y video basadas en la web ha sido acompañado por un incremento cuantitativo de imágenes, distinto a cualquier otro avance histórico de la visualización.

Los estímulos cuantitativos de la visualización pueden ser fácilmente ilustrados por el hecho de que por ejemplo, en promedio, más de 300 millones de fotos por día han sido subidas a Facebook durante los primeros tres meses de 2012.¹⁰ Como en Youtube, cada minuto están siendo subidas 60 horas de material de video y más de cuatro billones de

video clips están siendo activados cada día.¹¹ Además, junto a las dinámicas de digitalización una vasta cantidad de herramientas y métodos de visualización están siendo creados y aplicados en muchos ámbitos. Los esfuerzos para proveer visiones generales en esta situación nos recuerdan al mito de Sísifo. Y las sugerencias de completud que han figurado como, por ejemplo, en la “tabla periódica de los métodos de visualización” (ver Fig. 2) y otra variedad de métodos y herramientas¹², no deberían enmascarar el hecho de que hay una multitud de opciones disponibles en el rápido desarrollo de los mundos digitales y los modos de visualización análogos utilizando a la vez herramientas materiales (cf. bosquejos, dibujos, imágenes, etc.) y herramientas mentales (cf. Imaginación, traer o evocar algo a la mente, etc.) que están trabajando haciendo uso o no de las herramientas digitales.

Fig. 2. Métodos de visualización

A PERIODIC TABLE OF VISUALIZATION METHODS

C continuum ■ Data Visualization Visual representations of quantitative data in schematic form (either with or without axes)		■ Strategy Visualization The systematic use of complementary visual representations in the analysis, development, formulation, communication, and implementation of strategies in organizations.		G graphic facilitation	
Tb table ■ Information Visualization The use of interactive visual representations of data to amplify cognition. This means that the data is transformed into an image, it is mapped to screen space. The image can be changed by users as they proceed working with it.	Ga cartesian coordinates	■ Metaphor Visualization Visual Metaphors position information graphically to organize and structure information. They also convey an insight about the represented information through the key characteristics of the metaphor that is employed.		Me meeting trace ■ Compound Visualization The complementary use of different graphic representation formats in one single schema or frame.	Mm metro map Tm temple St story template Tr tree Ct cartoon
Pi pie chart ■ Concept Visualization Methods to elaborate (mostly) qualitative concepts, ideas, plans, and analyses.	L line chart	■ Compound Visualization The complementary use of different graphic representation formats in one single schema or frame.		Co communication diagram Fp flight plan Cs concept skeleton Br bridge Fu funnel Ri rich picture	
B bar chart Ac area chart R radar chart Pa parallel coordinates Hy hyperbolic tree Cy cycle diagram T timeline Ve venn diagram Mi mindmap Sq square of oppositions Cc concentric circles Ar argument side Sw swim lane diagram Gc gantt chart Pm perspectives diagram D dilemma diagram Pr parameter ruler Kn knowledge map	Hi histogram Sc scatterplot Sa sankey diagram In information lease E entity relationship diagram Pt petri net Fl flow chart Cl clustering Lc layer chart Py pyramid/technique Ce cause-effect chains Tl tolluin map Dt decision tree Cp cpm critical path method Cf concept fan Co concept map Ic iceberg Lm learning map	Tk takey box plot Sp spectrum Da data map Tp treemap Cn cone tree Sy system dyn./simulation Df data flow diagram Se semantic network So soft system modeling Sn synergy map Fo force field diagram Ib his argumentation map Pr process event chains Pe pert chart Ev evocative knowledge map V vee diagram Hh heaven's hell chart I informal			

Cy Process Visualization

Note: Depending on your location and connection speed it can take some time to load a pop-up picture.

version 1.5

© Ralph Lengler & Martin J. Eppler, www.visual-literacy.org

Hy Structure Visualization

- Overview
- Detail
- Detail AND Overview
- <> Divergent thinking
- << Convergent thinking

■ Su supply demand curve ■ Pc performance charting ■ St strategy map ■ Oc organization chart ■ Ho house of quality ■ Fd feedback diagram ■ Ft failure tree ■ Mq magic quadrant ■ Ld life-cycle diagram ■ Po porter's five forces ■ S s-cycle ■ Sm stakeholder map ■ Is ishikawa diagram ■ Tc technology roadmap	■ Ed edgeworth box ■ Pf portfolio diagram ■ Sg strategic game board ■ Mz mitzberg's organograph ■ Z zwick's morphological box ■ Ad affinity diagram ■ De decision discovery diagram ■ Bm bq matrix ■ Stc strategy canvas ■ Vc value chain ■ Hy hype-cycle ■ Sr stakeholder rating map ■ Ta taps ■ Sd spray diagram
---	--

Tomados de (© Lengler & Eppler, cf. http://www.visual-literacy.org/periodic_table/periodic_table.html, accedido el 18 Junio de 2012)

Incluso si la investigación que está tratando con dinámicas cuantitativas y sus efectos, por ejemplo, en las prácticas cotidianas, procesos de socialización, o políticas de memoria colectivas e individuales, se encuentra aún en su etapa temprana, los aspectos cualitativos están incluso más ampliamente subestimados. Es precisamente la recolección de las funciones epistémicas de los retratos e imágenes la cual da lugar a preguntar a las argumentaciones que esquematizan la primacía de la alfabetización como gozne para la cognición humana y el entendimiento.

Eficazmente, las argumentaciones filosóficas han sido ampliamente ignoradas en los discursos acerca de la alfabetización visual. Esto concierne particularmente a la lógica no verbal de los retratos (cf. Boehm 1994) y la importancia de los símbolos no verbales incluyendo los símbolos visuales para el pensamiento racional. Desde luego, hay reflexiones concernientes a los contextos referenciales entre la imagen y la escritura o también la explicación verbal en los discursos sobre la alfabetización visual. Pero la relevancia y el alcance de las teorías pictóricas para el saber y el razonar son subestimadas en estos discursos desde hace rato, aunque argumentaciones diferenciadas están disponibles desde hace décadas. Esto involucra piedras basales como *Visual Thinking* (1969) de Rudolf Arnheim, los autores que se refieren a la obra de Wittgenstein como Karlheinz Lüdeking (1990), Gregory Scherkoske (1996), y Kristóf Nyíri (2001; 2012, p. 73-97), como así también las consideraciones hermenéuticas y fenomenológico-mediático de los argumentos visuales¹³ (cf. Mersch 2006) y metáforas epistémicas y significatividad cognitiva de las imágenes (cf. Valkola 2012, p. 23-127).

Mientras que la significatividad cambiante de las prácticas del ver y de las maneras de utilizar visuales para los procesos de saber y comunicación es reexaminada y la “lógica de lo pictórico” (*Logik des Bildlichen*, Heßler & Mersch 2009) está siendo dirigida, nosotros tenemos que advertir que los procesos de “visualización de cosas imaginarias que no existen para nuestros sentido” (Faßler 2009, p. 290f) implican nuevos cuestionamientos y reflexiones. Además, los debates acerca de los desafíos antropológicos, epistemológicos y éticos relacionados a los desarrollos recientes en el ámbito de la biología sintética han comenzado sólo recientemente. Estos debates van más allá de los argumentos previos concernientes a la relevancia de los retratos e imágenes en relación al texto al gatillar o crear deseos. Ellos conciernen a la interacción de medios de comunicación y vida en el sentido de "biomedia" (cf. Thacker 2004) como nuevas formas mediáticas.

Con un punto de vista obtenido a los procesos biológicos a través de las tecnologías computarizadas y actuando como medios especialmente para tecnologías reproductivas biocibernéticas, W. J. T. Mitchell escribe:

"[E]l mito más antiguo acerca de la creación de las imágenes vivientes, la fabricación de un organismo inteligente mediante medios artificiales y técnicos, ha devenido ahora una posibilidad teórica y práctica, gracias a

las nuevas constelaciones de medios en varios niveles distintos. La convergencia de tecnologías genéticas y computacionales con las nuevas formas de capital especulativo ha tornado el ciberespacio y el bioespacio (la estructura interna de los organismos) en fronteras para la innovación técnica la apropiación y la explotación- nuevas formas de objetividad y territorialidad para un nuevo imperio." (Mitchell 2005, p. 309; italics in original)

La historia de las imaginaciones de las posibilidades en lo concerniente a la realización de ellas y de sus reflexiones es puesta así nuevamente en movimiento. Las nuevas formas de la materialización intencional de las imaginaciones están llegando a ser consideradas; al menos eso es sugerido por las inversiones multi millonarias en las investigaciones de ingeniería genética. En la interacción de tecnologías bio y computarizadas, las imágenes computadas pueden devenir vivas en un sentido material el cual va más allá de las formas motivadas estéticamente de la tecno-génesis digital de lo visible (por ejemplo en la industria cinematográfica).¹⁴ La metáfora sugiere al menos una nueva forma de lectura de las imágenes antecedentes. En su libro *Ein Bild ist mehr als ein Bild (Una imagen es más que una imagen, 2002)*, Christian Doelker enumera muchas variantes del dictum "En el comienzo fue la imagen": "la escritura fue precedida por el petroglífico, el lenguaje articulado por la expresión mímica, el pensamiento racional por la creencia mítica" (ibid., p. 16).

En la era de la reproductibilidad biocibernética, uno podría agregar que: la creación de células sintéticas esta precedida por la visión de la vida artificial en el tablero, o mejor aún, a través de ordenadores programados por bio-ingenieros.¹⁵

Incluso si los desarrollos de la bio-cibernética están tan sólo comenzando y están comenzando a aparecer costosamente de muchas maneras, entre las cuales, se cuentan nuevos desafíos para la antropología mediática y para la epistemología mediática,¹⁶ el criticismo mediático y no menos para los medios de comunicación y la pedagogía mediática. Aunque no exista en tanto a la vista un "insecto de alfabetización" - tal vez exceptuando a aquellos en el sentido figurativo de dinámicas de alfabetización mencionadas más arriba- amplias partes de los discursos simultáneos acerca de la alfabetización visual parecen ser más bien raros y restringidos al pensamiento del giro

lingüístico. Sin embargo hoy en día, tratar con los desafíos metodológicos y epistemológicos vinculados al giro pictórico (Mitchell 1994) y al giro icónico (Boehm 1994, p. 13y sig.) está largamente acabado. Además, también en vista a los discursos sobre uno o varios giros mediáticos (cf. Margreiter 1999; Friesen/Hug 2009; Hug 2009) y el giro digital (cf. Kossek/Peschl 2012), es hora de pensar consideraciones más allá de las alfabetizaciones.

3 Hacia consideraciones conceptuales más allá de las alfabetizaciones

En vista de estos argumentos, llego a la conclusión preliminar de que al menos una amplia parte los discursos de las nuevas alfabetizaciones son más bien oscuros o dinámicas básicas de entendimiento malinterpretadas, tratando con medios digitales. Hay una necesidad de reflexiones acerca de limitaciones para los conceptos lingüísticos. Por ejemplo, en el contexto de los discursos acerca de la competencia mediática, las raíces del lenguaje teórico del concepto de competencia han representado largamente un punto ciego y en muchos lugares aún continúan haciéndolo. La situación es similar con las raíces del concepto de alfabetización. Especialmente las “nuevas alfabetizaciones” muestran que una transferencia figurativa de la alfabetización hacia muchos contextos diversos es debatible, puesto que se trata menos de la escritura que de aspectos de educabilidad, orientación y entendimiento y la capacidad para actuar apropiadamente en una situación dada.

Sin lugar a dudas, junto a los desarrollos culturales-mediáticos particularmente en los últimos veinte años, se ha expandido también el espectro de cuestiones y tópicos pertenecientes a las habilidades de la cultura escrita. A este respecto, concierne también el definir ulteriormente la alfabetización como una tarea educativa (cf. Bertschi-Kaufmann/Rosebrock 2009). Incluso, si la asunción básica de que la vida social “está sobretodo determinada por formas de comunicación escrita” (Günther/Ludwig 1994, p. VIII), debe ser calificada hoy en día a la luz de los procesos de medialización y mediatización (cf. Lundby 2009). Tan lejos como puedo ver, muchos autores contemporáneos, advertidos los giros pictórico, mediático y digital, podrían aprobar tal relativización de la relevancia de la cultura escrita y la comunicación. Las opiniones están divididas sobre la cuestión de *cómo* puede y debe suceder y cuáles conceptualizaciones

parecen útiles para qué propósitos.

Si damos un paso atrás y comenzamos a explorar consideraciones *más allá* de las alfabetizaciones, podemos distinguir varias formas y modalidades. Hay un continuo espectro de alcances de consideración más o menos consecuentes y más acotados y más amplios. Por un lado, tenemos los enfoques comenzando desde dentro en el sentido de exploraciones de prácticas y conceptualizaciones apuntando a un mejor entendimiento de las alfabetizaciones y sus limitaciones correspondientes. Además, hay enfoques yendo más allá en términos de descripción de las conexiones de los relacionados aunque distintos ámbitos tales como la imaginaria y la matemática. Por otro lado, hay reclamos epistemológicos y teórico-mediáticos los cuales hacen incapié en los fundamentos y una imagen más amplia. En los pasajes siguientes, voy a bosquejar unos pocos ejemplos de consideraciones disponibles, plausibles y prometedoras.

3.1 Desde las alfabetizaciones hasta la aclaración de las relaciones de la alfabetización, matematización, picturación, y oralización

Mirando a la necesidad de aclaración, Street & Lefstein (2007, p. 46-47) sugieren resolver la confusión conceptual por medio de dos estrategias: Por un lado, ellos fomentan estudios separados en lo cuales los objetos analizados están claramente definidos y las terminologías aclaradas a través de métodos etnográficos en el sentido de “cercanía al suelo” (ibid., p. 46). Por otro lado, ellos argumentan a favor de reflejar la significatividad de (nuevas) alfabetizaciones para las personas concernientes por el área de conflicto entre aspectos del mundo-vital y “nuevos órdenes de trabajo”(ibid.). Como las diferenciaciones terminológicas reclamadas por los autores, hay definitivamente estudios disponibles en los cuales también las dimensiones epistemológicas reciben atención más allá de los aspectos de las disciplinas singulares (cf., for example, Olson/Torrance 1991, 2009); incluso, existen numerosos puntos de contacto concernientes a las dimensiones políticas, desde los enfoques de la crítica ideológica (cf. Gee 1996) hasta la crítica visual pedagógica al contexto de la educación política (cf. Holzwarth 2008).

Esto, de cualquier manera, no agota la necesidad de aclaración. Incluso aún cuando las dimensiones epistemológicas están sumamente abandonadas en los estudios de las

disciplinas singulares y el llamado para los conceptos orientados a la aplicación es virtualmente ubicuo, no sólo en la pedagogía mediática, no veo aquí un camino hacia reflexiones teóricas de base. En mi opinión, ellos llegan más allá de las (preguntas de) alfabetizaciones al menos en un doble sentido. Modalidades ampliamente distribuidas de la conexión del “pragmatismo universal” de la alfabetización hacia varias áreas de fenómenos, tales como los destacados más arriba, ocultan muy fácilmente el hecho de que las letras, palabras, imágenes,¹⁷ números, fórmulas, etc. están vinculados con varias formas de creación de significados, atribución de significatividad y construcción de saber. Desde mi punto de vista, deberíamos aclarar mejor las características de las alfabetización, numeración o matematización, oralización y la picturación y sus relaciones, más que crear expansiones en el sentido de alfabetizaciones matemáticas, cuantitativas y visuales o aplicar usos metafóricos en el sentido de una teoría cotidiana. A este respecto, Gunther Kress propone la siguiente práctica nominadora:

- "1. palabras que nombran recursos para representar su potencial– discurso, escritura imagen, gesto;
 2. palabras que nombran el uso de recursos en la producción del mensaje– alfabetización, oralización, rubricación, numeración, (aspectos de) 'alfabetización computarizada' y de 'alfabetización mediática', 'alfabetización de internet'; y
 3. palabras que nominan la participación de los recursos para la diseminación de significados como mensaje– publicaciones en internet, como ejemplo."
- (Kress 2003, p. 23)

Esta sugerencia no ha sido aún medida en una base amplia, aunque establece ideas útiles para el trato diferenciado de la materia. Por otra parte, esto podría ser ulteriormente refinado, por ejemplo, con respecto a las consideraciones de todo el espectro de pensamiento (crítico) matemático, incluyendo la numeración como una parte de él (cf. Skovsmose 1994; Skovsmose/Greer 2012) y el desarrollo de un *Sentido numérico* (Dehaene 2011). Además, la propuesta podría ser reforzada por un modo de conectarla a las preguntas concernientes a la teoría del diseño (cf. Krippendorff 2006) y la lógica de las imágenes (cf. Nyíri 2004; Heßler/Mersch 2009).

3.2 Alfabetización y Visualización– Acción, actividad y accionismo

En contraste a ininterpretaciones más estrechas de la alfabetización (cf. Günther/Ludwig 1994), las versiones realizadas toman en cuenta los aspectos socio-culturales y los contextuales seleccionados. Algunos de estos enfoques permanecen ambivalentes en el sentido de conceptos de aplicaciones metafóricas de la alfabetización. Por ejemplo, las nociones en las alfabetizaciones situadas (cf. Barton et al. 2000) van claramente más allá de las interpretaciones tradicionales al focalizarse en prácticas (de alfabetización) y dinámicas sociales, arrastrando consigo al mismo tiempo viejas cargas epistemológicas.

En las semióticas sociales las mejoras de los conceptos más antiguos de la alfabetización están siendo desarrollados más consistentemente apuntando a un marco de trabajo general más allá de sus orígenes lingüísticos y tomando en cuenta la creciente importancia de las imágenes sonoras y visuales (cf. Kress/Leeuwen 1996; Kress 2003). Similarmente, teóricos de la actividad conceptualizan actos cognitivos en relación a las prácticas cotidianas argumentando contra las asunciones de actos cognitivos como tomar decisiones, saber, clasificar, o recordar como actos incorpóreos y discretos (cf. Engeström et al. 1999). Pero en tanto, están perdidas las valoraciones críticas de las argumentaciones potenciales más allá de la alfabetizaciones sobre la base de este marco de trabajo. Desde luego, lo visual también juega un papel en este marco. Pero esto está – junto a los textos impresos, ordenadores, etc.- más bien tomado como herramienta de la alfabetización la cual “influencia y constriñe el nivel accional de hacer significado” en un aula– o: "En otras palabras, el ámbito de los objetos matriales semióticos (textos, gráficos, imágenes, etc.) define las metas psicológicas tanto como el cierto tipo (s) de acciones de alfabetización" (Kostogriz 2000). Este enfoque puede ayudar a superar las todas las conceptualizaciones demasiado estrechas de la alfabetización, como una entidad aislada separada de la acción, el habla, las herramientas, los objetos y los espacios. Pero en el modo en que la atención es puesta en el todo, no se consideran potenciales fructíferos de distinciones y relaciones entre alfabetización y visualización o pictorización. En consecuencia, la Literacy Learning Activity System (LLAS), está perdiendo el complemento, una Picturacy Learning Activity System (PLAS).

Como para los sistemas integrados de los contextos educativos en lo cuales saber, distinguir y descubrir juegan un papel importante a través de la acción, son de ayuda especialmente si son tomadas en cuenta las relaciones entre saber cotidiano, saber científico y saber escolar, como también las relaciones sociales y las actividades de

aprendizaje en varios contextos (cf. Rose 2011). Sin embargo, es una cosa considerar, por ejemplo los géneros pedagógicos como perspectivas integradoras y otra es el ser consciente de ambas distinciones entre expresiones verbales y pictóricas tanto como de sus similitudes en términos de comunicación (cf. Kondor 2011, p. 114-121) en el contexto de perspectivas integradoras.¹⁸

Los esfuerzos de pensar más allá de las alfabetizaciones en términos de prácticas socialmente situadas, culturalmente contextualizadas o encarnadas, podría ser muy corto de vista si miramos al activismo mediático y las prácticas de desobediencia mediática que desafían la cultura dominante. Los discursos acerca del activismo mediático (cf. Meikle 2002; Sützl/Hug 2012) ofrecen muchos puntos de referencia para pensar y actuar más allá de la gubernamentalización o las formas académicas de tematización de las alfabetizaciones. Hay un amplio espectro de actividades incluyendo el graffiti, el activismo radial, la comunidad mediática, el activismo visual, los medios tácticos y , más recientemente, las intervenciones de los medios cuestionando las funciones del biopoder (Da Costa & Philip, 2008). Mientras que las actividades de aprendizaje institucionalizado están sólo parcialmente afectadas con la exposición de los fallos de la democracia, la práctica de la desobediencia civil, promoviendo el coraje moral y la resistencia a los desarrollos problemáticos opuestos que ofrece los medios de la corriente dominante, mencionando prácticas y prácticas hacedoras de significado establecidas aunque dudosas. Por ejemplo, en el caso del “activismo visual” David Sheridan y otros (2009) describen cómo los estudiantes pueden actuar como activistas retóricos, estando comprometidos a la vez en actividades meta-discursivas e intervenciones mediáticas. La pedagogía que ellos sugieren no se concentra especialmente en el activismo mediático. Sino que en su lugar, ellos enfocan “en primer plano decisiones acerca de moda, medios y tecnologías como elecciones de kairó” (ibd.).

3.3 Perspectivas teórico-mediáticas

Hasta aquí, hemos visto que existe una variedad de puntos de partida para consideraciones que van más allá de las alfabetizaciones, abriendo diferentes horizontes para desarrollos ulteriores. Algunos están enfocando los micro-niveles de los individuos o los actores sociales, otros están poniendo en primer plano aspectos socio-culturales o el trabajo

de los medios o el social, y otros incluyendo nuevamente los niveles macro desarrollando posteriormente las ideas de Eric Havelock y Walter Ong acerca de la transición de la oralidad hacia la escritura, la visualización y la mediatización. Además, encontramos varias metodologías e interpretaciones de crítica tanto como estudios fundacionales e inspirados por el uso u orientados a las aplicaciones. La cuestión permanece cómo hermanar las perspectivas idiosincráticas y estructurales o sistemáticas y también las dimensiones simbólicas y materiales de las funciones de alfabetización y visualización en ambientes mediatos y mediatizados.

Si tomamos seriamente el papel de las expresiones verbales y pictóricas como un medio de comunicación, educación y explicación, y si tomamos también en cuenta la relevancia de los objetos virtuales y las conexiones, se torna bastante obvio que las epistemologías a la luz del giro lingüístico no alcanzan como base para conceptualizaciones aptas más allá de las alfabetizaciones. Nosotros necesitamos más bien enfoques epistemológicos mediáticos los cuales acepten que en el pensamiento cotidiano y en el pensamiento académico los símbolos verbales y no verbales, y especialmente los símbolos visuales son cruciales.

Entre los muchos enfoques teóricos que están siendo discutidos hoy en día, me gustaría subrayar en este punto la teoría de las formas mediáticas (cf. Leschke 2010). El centro de esta teoría de medio rango es un concepto flexible de formas dinámicas el cual posibilita una descripción y un análisis de los procesos de intercambio entre los diferentes medios tanto como entre medios masivos y arte. Esta teoría es un desarrollo ulterior consistente del concepto de formas simbólicas de Ernst Cassirer. Este es compatible con conceptos más estrechos de formación esquemática¹⁹ (cf. Winkler 2012) y con teorías más amplias de las dinámicas de los medios (cf. Rusch 2007) y filosofía cultural mediática (cf. Schmidt 2008). En consecuencia, y en contraste a la vez con una conceptualización más bien concreta y una muy abstracta (ver Fig. 3) la teoría de la forma de los medios es versátilmente aplicable.

Fig. 3. Formas y medios: Alcances y ejemplos escogidos



(Representación del autor)

El hecho de que hay una razón para dudar "si[...] tiene sentido que la diferenciación interna de un sistema de saber continúa a ser orientada en sus aparatos" (Leschke 2010, p. 303) sugiere cuestiones acerca de las formas cruzadas y transmediáticas del saber. Consecuentemente, deberíamos preguntarnos *cómo* recursos como la escritura, los números, imágenes, o gestos están apareciendo en las formas mediáticas, y en cuáles modos ciertas formas de alfabetización, matematización, oralización y pictorización son relevantes, y cómo las prácticas de encarnación están siendo establecidas en qué contextos comunicativos, culturales o educativos.

Para concluir la función clave de las formas mediáticas en un sistema de medios transversalmente integrado es relevante no sólo para la teoría de medios. Hasta el punto que ellas representan "tan bien el material de la comunicación mediática como el aspecto del ideal de la tecnología mediática," ellas están conectadas con las objeciones "hacia el abandono cultural-científico de la tecnología y al tecno-determinismo monovalente" (Leschke 2010, p. 300). Incluso más aún, la teoría de las dinámicas de las formas de los medios también ofrece perspectivas de configuración de tendencias de cómo considerar las demandas concernientes a la conceptualización, composición y crítica de la competencia visual, tanto como de las de competencia mediática y educación mediática. Estas no están establecidas una vez y para siempre sobre la base de declaraciones (a)críticas sino consistentemente desarrolladas nuevamente como momentos en la (co-) evolución de las configuraciones medializadas.

Conclusión

Las mejoras metafóricas de los conceptos de alfabetización y sus aplicaciones más bien oscurecen que aclaran los aspectos educativos y epistemológicos de los medios, las culturas y la comunicación contemporáneos.. Letras, palabras, imágenes, números, fórmulas, esquemas conceptuales, gesto, etc. están vinculadas con varias formas que hacen sentido, atribuyen significatividad y construyen saber. Los modos de conexión, relacionados tanto a las estructuras y prácticas como también a las contextualizaciones pueden ser analizados a través de la teoría de las formas mediáticas. De este modo, las expresiones verbales y pictóricas -entre otras- pueden ser tratadas como valores propios cuya interacción en los sistemas mediáticos constituye formas dinámicas específicas. Además de las relaciones de los detalles conceptuales de la competencia y el desempeño, la comunicación y la educación (*Bildung*) también como son materia de investigación la alfabetización, matematización, oralización y pictorización. Aunque parece importante superar las asunciones auto-evidentes, tales como la distinción de los cinco sentidos, lo que en afirmaciones más cercanas es de todo menos auto-evidente (cf. Surana 2009). Presumiblemente, esta y otras distinciones básicas similares relevantes pueden ser relativizadas más probablemente en el contexto de los enfoques polilógicos a investigar (cf. Wimmer 2001).

Desde luego, sería más sencillo el restringir los estudios a las competencias medibles de los medios o abstraer la crítica mediática. Pero los peligros de autosuficiencia retórica o cuestiones sobresimplificadas en el nombre de políticas educativas no debería ser ignorado si queremos alcanzar un conocimiento profundo de nuestras culturas mediáticas contemporáneas y de las formas contingentes de saber.

Como a la educación institucionalizada, largas partes de ella pueden ser tomadas como ejemplos demostrando cuánto las formas basadas en la alfabetización de la estabilización comunicativa de las culturas de aprendizaje pueden restringir el investigar de los alcances creativos, conceptuales y crítico -reflexivos. Mientras que la alfabetización mediática está siendo discutida como una alternativa a la regulación mediática (cf. Hobbs 2008, p. 443-444), las escuelas están ampliamente administradas como “provincias monomediáticas”

(Böhme 2006). Sugerencias para la *Educación mediática en los nuevos espacios culturales* (cf. Bachmair 2010) han guiado a escuelas prueba y proyectos piloto aquí y allí, pero sobre largas partes, la escuela es designada en términos de una “contracultura literal” o una “pólis de resistencia a los medios” (cf. Böhme 2006). Ciertamente, Franz Pöggeler escribió hace veinte años:

"El hecho de que la pedagogía y la ciencias de la educación presten mayor atención en estos días que en el pasado a las imágenes, junto a la imprenta mediática, es ciertamente un resultado del nuevo peso del componente literario-verbal de la educación en relación al visual: En nuestro sistema de información y comunicación de la sociedad, la visualización está jugando un papel cada vez más grande. Los medios impresos están perdiendo algo de su prestigio e impactan incluso dentro del sistema escolar, cuya historia estuvo largamente identificada con aquella de la extensión de la escritura."
(Pöggeler 1992, p. 11)

De cualquier modo, parece un largo camino hacia la realización de nuevos potenciales educativos, de las culturas transmediáticas en red (cf. Böhme 2006). En lo que a esto concierne, creo que dos aspectos son especialmente importantes para ulteriores consideraciones: (1) Los debates acerca de la competencia mediática han alcanzado un punto en el cual la oposición entre las humanidades tecnófobas y los estudios culturales por un lado, y la ingeniería eufórico-tecnológica y las ciencias naturales por el otro, ha devenido históricamente obsoleta. Esto corresponde (2) con una necesidad de repensar el Iluminismo (cf. Elkana 2011) especialmente en términos de dependencia de contextos de todo saber. Aunque podríamos considerar “educadores amateur” (cf. Faßler 2012) mostrando alternativas a la salida de uno mismo de su propio 'tutelaje auto-incurrido' (I. Kant) en términos de madurez auto-generada y auto organizada (Mündigkeit).

Bibliografía

Adams, Katherine (1997). Interview with the founding father of the competency approach: David McClelland. *Competency*, vol. 4 no.3, Spring 1997, pp.18–23. Retrieved on February 3, 2011 from <http://orientamento.it/orientamento/8c.htm>

Arnheim, Rudolf (1969): *Visual Thinking*. Berkeley: University of California Press.

Baacke, Dieter (1973): *Kommunikation und Kompetenz: Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. Munich: Juventa.

Bachmair, Ben (Ed.) (2010): *Medienbildung in neuen Kulturräumen: Die deutschsprachige und britische Diskussion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Barton, David; Ivanic, Roz & Hamilton, Mary (Eds.) (2000): *Situated Literacies: Theorising Reading and Writing in Context*. New York: Routledge.

Bertschi-Kaufmann, Andrea & Rosebrock, Cornelia (eds.) (2009): *Literalität: Bildungsaufgabe und Forschungsfeld*. Munich, Weinheim: Juventa.

Boehm, Gottfried (1994): Die Wiederkehr der Bilder. In: Boehm, Gottfried (ed.): *Was ist ein Bild?* Munich: Wilhelm Fink, pp. 11-38.

Böhme, Jannette (2006): *Schule am Ende der Buchkultur. Medientheoretische Begründungen schulischer Bildungsarchitekturen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Da Costa, Beatriz & Philip, Kavita (Eds.) (2008): *Tactical Biopolitics: Art, Activism and Technoscience*. Boston: MIT Press.

Dehaene, Stanislas (2011): *The Number Sense: How the Mind Creates Mathematics*. Revised and Updated Edition. Oxford: Oxford University Press (1st ed. 1997).

Doelker, Christian (2002): *Ein Bild ist mehr als ein Bild: Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft*. 3rd ed. (1st ed. 1997), Stuttgart: Klett-Cotta.

Duncker, Ludwig (2006): Ästhetische Alphabetisierung als Bildungsaufgabe. In: *kursiv – Journal für politische Bildung*. Heft 2/2006, pp. 12-24.

Elkana, Yehuda (2011): Rethinking the Enlightenment. In: *Approaching Religion*, Vol 1, No 2 (2011). Retrieved June 6, 2012, from: <<http://ojs.abo.fi/index.php/ar/article/view/117/97>>.

Elliot, Andrew J. & Dweck, Carol S. (Eds.) (2005): *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press.

Engeström, Yrjö; Miettinen, Reijo; Punamäki, Raija-Leena (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press.

Erpenbeck, John & von Rosenstiel, Lutz (Hrsg.) (2007): *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel (Erstaufgabe 2003).

Faßler, Manfred (2009): Vom Sichtbaren des Denkens. In: Ratsch, Ulrich; Stamatescu, Ion-Olimpiu & Stoellger, Philipp (eds.): *Kompetenzen der Bilder: Funktionen und Grenzen des Bildes in den Wissenschaften*. Tübingen: Mohr Siebeck, pp. 289-314.

Faßler, Manfred (2010): Sichtbarkeit und Wissen: Netzwerke entstehender Ikono-Kratie. In: Hug, Theo & Maier, Ronald (eds.): *Medien - Wissen - Bildung: Explorationen visualisierter und kollaborativer Wissensräume*. Innsbruck: Innsbruck University Press, pp. 9-28.

Faßler, Manfred (2012): Bildungsamateure & Wissensvektoren. In: Meyer, Thorsten et al. (Eds.): *Medien Subjekt Bildung*. Köln (forthcoming).

Friesen, Norm & Hug, Theo (2009): The Mediatic Turn: Exploring Concepts for Media Pedagogy. In: Lundby, Knut (ed.): *Mediatization: Concept, Changes, Consequences*. Frankfurt a. M. et al.: Lang, pp. 63-83.

Fritze, Yvonne; Haugsbakk, Geir & Nordkvelle, Yngve (2012): Visuell danning og kampen mellom ord og bilde. [Visual Bildung and battle between words and images.] In: Vettenranta, Soilikki og Frantzen, Vegard (red.) *Mediepedagogikk. Refleksjoner om teori og praksis*. Trondheim: Tapir akademisk forlag, pp. 83-104.

Gee, James Paul (1996): *Social Linguistics And Literacies: Ideology in Discourse*. New York: Routledge.

Gee, James Paul (1999): Critical issues: Reading and the new literacy studies: Reframing the national academy of sciences report on reading. In: *Journal of Literacy Research*, 31(3), Sept. 1999, pp. 355-374.

Good, Jonathan (2011): How many photos have ever been taken? Retrieved June 6, 2012, from: <http://blog.1000memories.com/94-number-of-photos-ever-taken-digital-and-analog-in-shoebox>.

Günther, Hartmut & Ludwig, Otto (eds.) (1994/1996): *Schrift und Schriftlichkeit: Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. 2 vols. (= HSK 10). Berlin, New York: de Gruyter.

Heßler, Martina & Mersch, Dieter (eds.) (2009): *Logik des Bildlichen: Zur Kritik der ikonischen Vernunft*. Bielefeld: transcript.

Hobbs, Renee (2008): Debates and challenges facing new literacies in the 21st century. In: Livingstone, Sonia & Drotner, Kirsten (eds.): *International Handbook of Children, Media and Culture*. London: Sage, pp. 431-447.

Holzwarth, Peter (2008): Bildpädagogik und Medienkompetenzentwicklung als politische Bildung. In: Moser, Heinz; Sesink, Werner; Meister, Dorothee M.; Hipfl, Brigitte & Hug, Theo (eds.): *Jahrbuch Medienpädagogik 7. Medien. Pädagogik. Politik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 97-116.

Hug, Theo (ed.) (2009): *Mediatic Turn – Claims, Concepts and Discourses / Mediale Wende – Ansprüche, Konzepte und Diskurse*. Frankfurt a. M. et al.: Lang.

Institute of Museum and Library Services (2009). *Museums, Libraries, and 21st Century Skills* (IMLS-2009-NAI-01). Washington, D.C. Retrieved April 15, 2010, from: <http://www.imls.gov/pdf/21stCenturySkills.pdf>.

Jenkins, Henry et al. (2006): *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. White paper co-written for the MacArthur Foundation. Retrieved April 15, 2010, from: <http://www.projectnml.org/files/working/NMLWhitePaper.pdf>

Kenny, Vincent & Boxer, Philip (1990): *The Economy of Discourses: A Third Order Cybernetics?* In: *Human Systems Management*, 9(4), pp. 205-224.

Kondor, Zsuzsanna (2011): *The Verbal and the Sensual Mind – On the Continuity of Cognitive*

Processes. In: Sachs-Hombach, Klaus & Totzke, Rainer (Eds.): *Bilder – Sehen – Denken. Zum Verhältnis von begrifflich-philosophischen und empirisch-psychologischen Ansätzen in der bildwissenschaftlichen Forschung*. Köln: Herbert von Halem Verlag, pp. 106-122.

Kossek, Brigitte & Peschl, Markus F. (Eds.) (2012): *'digital turn'?* – *Zum Einfluss digitaler Medien auf Wissensgenerierungsprozesse von Studierenden und Hochschullehrenden*. Vienna: Vandenhoeck & Ruprecht, V&R Vienna University Press.

Kostogriz, Alexander (2000): *Activity Theory and the New Literacy Studies: Modelling the Literacy Learning Activity System*. Paper presented in Sydney at the meeting of the Australian Association for Research in Education. Retrieved on July 8, 2012 from <http://www.aare.edu.au/00pap/kos00161.htm>.

Kress, Gunther (2003): *Literacy in the New Media Age*. New York: Routledge.

Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo (1996): *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.

Krippendorff, Klaus (2006): *The Semantic Turn: A New Foundation for Design*. Boca Raton, London, New York: Taylor & Francis CRC.

Leschke, Rainer (2010): *Medien und Formen: Eine Morphologie der Medien*. Konstanz: UVK.

Leu, Donald J. (1999): *The new literacies: Research on reading instruction with the Internet and other digital technologies*. Retrieved July 15, 2010, from: <http://www.sp.uconn.edu/~djleu/newlit.html>.

Lüdeking, Karlheinz (1990): *Picture-Theory of Language and Language-Theory of Pictures*. In: Haller, Rudolf & Brandl, Johannes (Hrsg.): *Wittgenstein - Eine Neubewertung. Akten des 14. Internationalen Wittgenstein-Symposiums, Feier des 100.*

Geburtstages, 13. bis 20. August 1989, Kirchberg am Wechsel (Österreich). Wien: Hölder-Pichler-Tempsky, S. 312-316.

Lundby, Knut (ed.) (2009): *Mediatization: Concept, Changes, Consequences*. Frankfurt a. M. et al.: Lang.

Margreiter, Reinhard (1999): Realität und Medialität: Zur Philosophie des „Medial Turn.“ In: *Medien Journal*, 23(1), p. 9-18.

Meikle, Graham (2002): *Future Active: Media Activism and the Internet*. New York: Routledge.

Mersch, Dieter (2006) Visuelle Argumente. Zur Rolle der Bilder in den Naturwissenschaften. In: Maasen, Sabine; Mayerhauser, Torsten & Renggli, Cornelia (Eds.): *Bilder als Diskurse, Bilddiskurse*. Weilerswist: Velbrück, pp. 95-116.

Mikos, Lothar (2000): Ästhetische Erfahrung und visuelle Kompetenz: Zur Erweiterung der diskursiven Medienkompetenz um präsentative Elemente. In: *Medienpädagogik. Online-Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 1/2000. Retrieved July 28, 2010, from: <<http://www.medienpaed.com/00-1/mikos1.pdf>>.

Mitchell, W. J. Thomas (1994): The Pictorial Turn. In: Mitchell, W. J. T., *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago/London: University of Chicago Press, pp. 11-34.

Mitchell, W. J. Thomas (2005): *What Do Pictures Want? The Lives and Loves of Images*. Chicago: The University of Chicago Press.

Moser, Heinz; Grell, Petra & Niesyto, Horst (Eds.) (2011): *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. München: Kopaed.

Müller, Marion G. (2008): Visual competence: A new paradigm for studying visuals in the social sciences? In: *Visual Studies*, 23(2), p. 101-112.

Nyíri, Kristóf (2001): The Picture Theory of Reason. In: Brogaard, Berit & Smith, Barry (eds.): *Rationality and Irrationality*. Wien: öbv-hpt, pp.242-266 (preprint online available from <http://www.hunfi.hu/nyiri/krb2000.htm>, accessed June 6, 2012).

Nyíri, Kristóf (2004): Kritik des reinen Bildes: Anschauung, Begriff, Schema. Retrieved August 20, 2010, from: <http://www.phil-inst.hu/highlights/pecs_kant/Schema.htm>.

Nyíri, Kristóf (2012): *Zeit und Bild. Philosophische Studien zur Wirklichkeit des Werdens*. Bielefeld: transcript.

Olson, David R. & Torrance, Nancy (eds.) (1991): *Literacy and Orality*. Cambridge et al.:

Cambridge University Press.

Olson, David R. & Torrance, Nancy (eds.) (2009): *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge e al.: Cambridge University Press.

Pöggeler, Franz (1992): Bildung in Bildern – Versuch einer Typologie pädagogisch relevanter Bildformen. In: Pöggeler, Franz (ed.): *Bild und Bildung: Beiträge zur Grundlegung einer pädagogischen Ikonologie und Ikonographie*. Frankfurt a. M. et al.: Lang, pp. 11-52.

Ratsch, Ulrich; Stamatescu, Ion-Olimpiu & Stoellger, Philipp (Eds.): *Kompetenzen der Bilder: Funktionen und Grenzen des Bildes in den Wissenschaften*. Tübingen: Mohr Siebeck.

Richardson, Janice; Milwood Horgrove, Andrea; Moratille, Basil; Vahtivouri, Sanna; Venter, Dominic; de Vries, Rene; Brudick, Betsy & Coakley, Chris (2009): *The Internet literacy handbook*. 3rd ed. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved July 6, 2009, from: <http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/internetliteracy/hbk_EN.asp>.

Rose, David (2011): Beyond Literacy: Building an Integrated Pedagogic Genre. In: *Australian Journal of Language and Literacy*, Vol. 34, No. 1, Feb 2011: pp. 81-97. Availability: <<http://search.informit.com.au/documentSummary;dn=729705401561987;res=IELHSS>>.

Rusch, Gebhard (2007). Mediendynamik. Explorationen zur Theorie des Medienwandels. In: *Navigationen. Zeitschrift für Medien- und Kulturwissenschaften*. Jg. 7, H. 1, pp. 13-93.

Scherkoske, Gregory Erik (1996): *The Picture Theory of the Proposition in Wittgenstein's Tractatus logico-philosophicus*. M.A. Theses (Dept. of Philosophy), Vancouver/CA, Simon Fraser University.

Schmidt, Siegfried J. (1999): Blickwechsel: Umriss einer Medienepistemologie. In: Rusch, Gebhard & Schmidt, Siegfried J. (eds.): *DELFIN 1997. Konstruktivismus in der Medien- und Kommunikationswissenschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, pp. 119-145.

Schmidt, Siegfried J. (2008): Media Philosophy—A Reasonable Programme? In: Hrachovec, Herbert & Pichler, Alois (eds.): *Philosophy of the Information Society. Proceedings of the 30th International Ludwig Wittgenstein Symposium Kirchberg am Wechsel, Austria 2007*. Vol. 2, Frankfurt et al.: Ontos, pp. 89-105.

Schorb, Bernd (2009): Gebildet und kompetent: Medienbildung statt Medienkompetenz? In: *merz. Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik*. 53(5), pp. 50-56.

Shapiro, Lawrence (2011): *Embodied Cognition*. London/New York: Routledge.

Sharp, Daniel (2012): *Craig Venter's Bugs Might Destroy the World*. Retrieved on June 26,

2012 from <http://www.biopoliticaltimes.org/article.php?id=6275>.

Sheridan, David; Michel, Tony & Ridolfo, Jim (2009): Kairos and New Media: Toward a Theory and Practice of Visual Activism. In: *Enculturation* 6.2 (2009). Retrieved July 8, 2012, from: <<http://enculturation.gmu.edu/6.2/sheridan-michel-ridolfo>>.

Sheridan, Susan R. (2000): A theory of multiple literacies. Retrieved October 2, 2007, from: <<http://www.drawingwriting.com/multlit.html>>.

Skovsmose, Ole (1994): Towards a Philosophy of Critical Mathematics Education. Dordrecht/Boston/London: Kluwer.

Skovsmose, Ole & Greer, Brian (Eds.) (2012): Opening the cage : Critique and Politics of Mathematics Education. Rotterdam: Sense.

Spanhel, Dieter (2010): Medienbildung statt Medienkompetenz? Zum Beitrag von Bernd Schorb (merz5/09). In: *merz. Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik*. 54(1), pp. 49-54.

Sting, Stephan (2003): Stichwort: Literalität – Schriftlichkeit. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(3), pp. 3317-337.

Street, Brian V. & Lefstein, Adam (2007): *Literacy: An Advanced Resource Book for Students*. London: Routledge.

Surana, Vibha (2009): Indische Sinnesfelder in Alltag, Kunst und Philosophie. In: *polylog. Zeitschrift für Interkulturelles Philosophieren*. No. 22, pp. 15-24.

Sützl, Wolfgang & Hug, Theo (Eds.) (2012): *Activist Media and Biopolitics: Critical Media Interventions in the Age of Biopower*. Innsbruck: Innsbruck University Press.

Thacker, Eugene (2004): *Biomedica*, Minneapolis: University of Minnesota Press.

Valkola, Jarmo (2012): *Thoughts on Images. A Philosophical Evaluation*. Bucharest: Zeta-Books.

Wimmer, Franz M. (2001): Polylogische Forschung. In: Hug, Theo (ed.): *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Vol. 3 (Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, pp. 382-393.

Winkler, Hartmut (2012): Schemabildung – Eine Maschine zur Umarbeitung von Inhalt in Form. In: Conradi, Tobias et al. (Eds.): *Schemata und Praktiken*. München: Wilhelm Fink, pp. 15-35.

¹ El autor utiliza *Competence*, lo que traduzco por 'Competencia'; obviamente en el sentido de "Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado" que nos otorga la RAE. N. del T.

² Theo Hug es Dr. phil. Y es un profesor en el Instituto de Intervención Psicosocial y Estudios de la Comunicación en la Universidad de Innsbruck, y coordinador del grupo de investigación de los Estudios Mediáticos de Innsbruck. Sus áreas de interés incluyen la educación mediática, la alfabetización mediática; la e-education y el micro aprendizaje; la teoría del conocimiento; y la metodología y la filosofía de la ciencia. El está particularmente interesado en las interfaces de la medialización y las dinámicas del saber tanto como en los procesos de aprendizaje. Weblink: <http://hug-web.at/>

³ Desde luego, hay muchos más ejemplos: competencia de acción, competencia expresante, competencia cognitiva, competencia comunicativa, competencia de diseño, competencia de diversidad, competencia ecológica, competencia emocional, competencia de género, competencia intercultural, competencias clave, competencias de liderazgo, meta-competencia, competencia organizacional, competencia pornográfica, auto competencia, competencia social, competencia visual, etc.

alfabetización del arte, alfabetización del consumidor, alfabetización digital, alfabetización de la diversidad, alfabetización ecológica, alfabetización emocional, alfabetización ambiental, alfabetización cinematográfica, alfabetización geográfica, alfabetización de la salud, alfabetización de la biblioteca, alfabetización multicultural, alfabetización numérica, alfabetización sexual, alfabetización televisiva, etc.

⁴ Con el término 'educatividad' no merefiero a una especie de ecuación metafórica como educatividad= educación + creatividad, como hacen Zeid Abdul-Hadi y otros (cf. http://www.ted.com/conversations/6747/what_does_the_term_educativit.html, accedido el 22 de mayo de 2012). Desde que no hay educación sin creatividad esto sería un argumento tautológico. Utilizo el término, más bien, como una traducción del término alemán 'Bildsamkeit' el cual refiere a la habilidad humana para aprender y para educarse a uno mismo y que fue introducida al discurso pedagógico por Johann Friedrich Herbart (1776-1841).

⁵ Previamente: Alliance for a Media Literate America (AMLA).

⁶ Cf. <http://www.aamlainfo.org/home/media-literacy/>.

⁷ Cf. <http://www.euromedialiteracy.eu/charter.php>.

⁸ Cf. Para las instancias de aplicación de la "Education Arcade," disponible online en <http://www.educationarcade.org/>.

⁹ Cf. <http://www.spektrum.de/alias/hoehlenmalerei/fruehste-felskunst-europas-rund-37-nbsp-000-jahre-alt/115189>, accessed: May 22, 2012.

¹⁰ Cf. <http://newsroom.fb.com/Key-Facts/Statistics-8b.aspx>, accedido Junio 22, 2012. Incluso si las estimaciones de Jonathan Good's (2011) están desactualizadas ahora, ellas dan la impresión de las dinámicas cuantitativas actuales, cuando el declara que la colección de fotos de Facebook es 10,000 veces más grande que la de the Library of Congress (ibd.).

¹¹ Cf. http://www.youtube.com/t/press_statistics, accessed: June 22, 2012.

¹² Cf. Por ejemplo, <http://www-958.ibm.com/software/data/cognos/manyeyes>.

¹³ Ver también el proyecto de Peter Bexte acerca de una argumentación visual (cf. <http://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/v/embodiedinformation/projects/index.html>).

¹⁴ Cf. Por ejemplo la película de ciencia ficción *Gattaca* (director: Andrew Niccol, 1997) acerca de las estrategias genéticamente diseñadas para "optimizar" la vida humana y su impacto en la sociedad.

¹⁵ Luego de todo esto, este año Craig Venter y su equipo han tenido éxito al crear una célula de una bacteria viva, la cual es controlada por un genoma químicamente sintetizado (ver http://www.ted.com/talks/lang/eng/craig_venter_unveils_synthetic_life.html) – "Una primera brisa de vida artificial," decía el título del artículo de Sven Stockrahm en la edición online de *Die Zeit* del 20 de Mayo de 2010 (ver <http://www.zeit.de/wissen/2010-05/Bakterium-kuenstliches-Leben>). La historia continúa con un nuevo capítulo acerca del diseñar insectos los cuales -de acuerdo a Craig Venter- "podrían salvar al mundo" (<http://www.nytimes.com/2012/06/03/magazine/craig-venters-bugs-might-save-the-world.html?pagewanted=all>, accedido el 25 de Junio de 2012) (cf. Sharp 2012).

¹⁶ Cf. especialmente Schmidt (1999) y Faßler (2009, p. 293). Esto también presenta nuevos desafíos para los enfoques cibernéticos de tercer orden tales como los traídos en el contexto de la teoría del desarrollo organizacional (cf. Kenny/Boxer 1990).

¹⁷ Cf. La distinción de retratos, impágenes e íconos y la problematización de la "lectura del mundo como cuidador del universo escrito contra las imágenes invasoras" (Faßler 2009, p. 29).

¹⁸ Recientemente Kristóf Nyíri señaló que –incluso si aceptamos lo visual como más fundamental que lo verbal– ambos, las expresiones verbal y pictórica están fundamentadas en dimensiones motoras (cf. Nyíri 2012, p. 125). Parece que las concepciones de corporalidad y cognición encarnada (Shapiro 2011) han sido ampliamente subestimadas en los discursos acerca de la alfabetización y la pictoralización.

¹⁹ Por el momento, su conectividad con el concepto más amplio de esquema de Kant (cf. Nyíri 2004) está sujeto a aclaración.