Fundación Arcor Argentina
Instituto Arcor Brasil
Fundación Arcor Chile

Por escrito

N°13 | Noviembre de 2019

Revista temática sobre infancia y educación

Participación infantil ¿realidad o deseo?

A 30 años de la Convención de los Derechos de la Niñez

EDICIÓN REGIONAL

Sumario

EDITORIAL
Tomar parte
El derecho a la participación infantil a 30 años de la Convención
5

INTRODUCCIÓN
Derechos de las infancias. Luces y opacidades
Por Alicia Entel
6

A 30 AÑOS DE LA CONVENCIÓN
Sin permiso para participar
Por Andrea Iglesis Larroquette
8

Objetivos de Desarrollo Sostenible: desafíos y oportunidades
Por Nicole Campos y Viviana Santiago
16

Derechos bajo la alfombra: políticas públicas y participación efectiva de la infancia
Por Verónica Becerro y Lucía Guerrini
22

Con palabra propia
Por Alicia Entel
34

El Arca (¿de Noé?)
Por Betina Perona
42

Algunas reflexiones teóricas y algunas preguntas políticas
Por Valeria Llobet
48

Producción audiovisual para, con y por las niñas, niños y jóvenes
Por Esteban Gaggino
56

Entrevista a
Marcela Czarny
Usos de tecnologías en la infancia. Cómo entran los adultos en este vínculo
Por Lucila Chiesa
58

Entre el protagonismo, el riesgo y la necesidad de escucha
Por Gabriela Klachko
64

Necesitamos a los niños para transformar la ciudad
Conferencia de Francesco Tonucci en Villa María 2018
70

Alfabetizando con recursos múltiples
Por Laura Vázquez, Ana Pedrazzini, Nora Scheuer y Lucía Bugallo
78

Por escrito

Por Escrito N°13, Año 2019

Consejo editorial
Thais Cassano de Castro Figueiredo, María L. Berner, Santos Lio, Javier Rodríguez, Vanina Triverio, Adriana Castro

Coordinación editorial
Alicia Entel

Diseño
Di Pascuale Estudio (www.dipascuale.com)

ISSN: 1851-037-X-5

La reproducción y/o divulgación total o parcial de textos, fragmentos, reseñas o imágenes está permitida con la condición de citar expresamente la fuente. Las opiniones expresadas en esta revista no implican necesariamente que sean compartidas por Fundación Arcor Argentina, Instituto Arcor Brasil y Fundación Arcor Chile. Publicación de distribución gratuita.

Fundación Arcor Argentina
Instituto Arcor Brasil
Fundación Arcor Chile

Argentina
Chacabuco 1160, Piso 10, (X5000IIY) Córdoba, Argentina.
Tel.: (54 351) 420 8303 / 420 8254
Fax: (54 351) 420 8336
funarcor@arcor.com | www.fundacionarcor.org

Brasil
Rua Olimpíadas, 205, 16° andar, CEP, 04551-000, São Paulo, Brasil. Tel.: 55 11 3046 6800
institutoarcorbrasil@arcor.com
www.institutoarcor.org.br

Chile
Placer 1324, Santiago-Chile
Tel. (56-2) 25208762
funarcorchile@arcor.com
www.fundacionarcor.org/chile

Esta revista fue impresa en papel fabricado con materia prima proveniente de bosques manejados responsablemente y utilizando tintas vegetales.

Fotografías en este número

Los ensayos fotográficos fueron realizados por el fotógrafo **Nacho Miyashiro** quien se formó en el Instituto Walter Benjamin en la carrera de Comunicación en Imagen y articuló la Licenciatura en la Universidad Nacional de San Martín en la carrera de Comunicación Audiovisual.
El primero de ellos, se realizó con la asistencia de **Paula Díaz Martina** y en colaboración con la **Asociación Civil "El ARCA"**, en el Centro Comunitario "Negrito Manuel", perteneciente a la localidad de Moreno.
Luego se realizaron dos ensayos documentales, sobre cotidianeidades y otro a modo de campaña a favor del Derecho a Participar en los niños/as.

Noelia Vidal. Fotógrafa y diseñadora gráfica.
Desempeña su carrera a modo freelance en áreas relacionadas a la imagen corporativa, empresarial, publicitaria y docencia. Aficionada al cine, se relaciona al mundo audiovisual cordobés, lo que la ha llevado a trabajar como fotógrafa en diferentes producciones de películas locales.
Desde el año 2018 forma parte del colectivo Enfoca Educación y su Escuela de Fotografía Esencial.
Su trabajo documental se encuentra motivado por la indagación de la relación y percepción del ser humano con el territorio. Se ha desarrollado principalmente en temas sociales y ambientales, con enfoque cultural.

Alfabetizando con recursos múltiples

Por **Laura Vázquez**, **Ana Pedrazzini**, **Nora Scheuer** y **Lucía Bugallo***

Quisiéramos en estas breves páginas relatar una experiencia colectiva e interdisciplinaria que tiene lugar en el marco de un proyecto de investigación financiado por el CONICET desde 2016 bajo el título "**Un enfoque múltiple, dinámico y contextual de la alfabetización: aprendizaje y uso de diversos sistemas semióticos**".[1]

De acuerdo con corrientes actuales, concebimos la alfabetización como un proceso multidimensional y continuo que comienza con el nacimiento y se desarrolla a lo largo de la vida. Comprende las prácticas de aprendizaje, enseñanza y uso de una diversidad de modos semióticos que se despliegan y preservan gráficamente (escritura, dibujo, notación numérica, textos multimodales, entre otros). En sintonía con esta visión, el objetivo general del proyecto es profundizar el estudio de la alfabetización a través de la descripción y explicación de la variedad y plasticidad de recursos cognitivos y comunicativos que las personas ponen en juego en distintos contextos. Los trabajos propuestos en este proyecto focalizan en el aprendizaje y uso del número: la escritura y un tipo particular de texto multimodal que articula dibujo y escritura, el humor gráfico; fundamentalmente en los niveles inicial y primario.

Nuestra tarea y perspectiva crítica ha supuesto establecer un diálogo entre el aprendizaje y la comunicación. De allí que la propuesta teórico metodológica que planteamos cuestiona un sentido común extendido en los ámbitos educativo, comunicacional y artístico, que establece un corte neto entre los procesos de aprendizaje y la comunicación. Desde ese enfoque, una prolongada y ardua fase de aprendizaje de los múltiples dispositivos y modos semióticos gráficos —visuales, verbales, numéricos, etc.— es la preparación necesaria para habilitar su uso comunicativo eficaz. Pero así, sólo alcanzarían esos logros quienes hayan realizado una práctica extensa e intensa, en entornos enriquecidos, o bien aquellas personas "naturalmente" dotadas.

Ello supone una posición que plantea nuevas formas de pensar tanto la enseñanza como el aprendizaje y que replantea las concepciones tradicionales de la alfabetización. Así, sostenemos que desde la temprana edad, el aprendizaje de prácticas socioculturales como las que configuran la alfabetización, se encuentra sostenido y orientado por procesos y propósitos comunicativos, y que el ejercicio de la comunicación —incluso experto— se despliega con mayor potencia, originalidad y disfrute cuando involucra aprendizaje. En este sentido, proponemos superar la visión que entiende al aprendizaje en términos de incorporación del canon y al uso experto, como apli-

1 El proyecto financiado por CONICET se encuentra radicado en el Grupo Vinculado de Estudios Culturales y Cognitivos, Instituto Patagónico en Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS) de CONICET - Universidad Nacional del Comahue.

cación con maestría técnica. Nuestra apuesta teórica y metodológica ha sido, en cambio, poner en valor el pensamiento y la práctica exploratorias, ya que de no ser promovidas —y menos aún, si se las coarta—, no "llegan naturalmente" "por sí solas", ni "más adelante". Se trata de dejar de repensar la alfabetización como resultado de un aprendizaje ligado a un enfoque logocéntrico tal y como durante siglos ha predominado en los ámbitos educativos y científicos, para abrir el paso a la multimodalidad y entender que aprendemos a lo largo de nuestras vidas y nos alfabetizamos en y durante los distintos ciclos y etapas, así como en distintos ámbitos de prácticas (Pedrazzini, Scheuer y Vazquez, 2019: 12).

Esta posibilidad resulta tanto más evidente en nuestro mundo actual, en el que la variedad, cantidad y multidireccionalidad de la información circula a través de múltiples modos y medios y sin lugar a dudas influye en las formas de comunicar de cada persona. Además, el enfoque de la multimodalidad argumenta que nuestra habilidad representacional y comunicativa varía según recurramos a la oralidad, la escritura, la imagen, la espacialidad, la sonoridad, la gestualidad; por lo que una pedagogía que se restrinja de forma artificial a un único modo favorecerá las trayectorias de ciertos tipos de aprendices por sobre las de otros (Cope y Kalantzis, 2009, en Pedrazzini, Scheuer y Vazquez, 2019: 13).

La alfabetización como proceso multimodal

El estudio de los procesos y usos de la alfabetización —con foco en la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura— ocupa un lugar relevante en la investigación psicológica, semiótica y educativa desde los inicios de los setenta: en el plano internacional, a partir de la difusión de la teoría sociohistórica de Vygotsky (1978); en el plano local, principalmente a partir de los pioneros estudios de Ferreiro y Teberosky (1979) y colaboradores acerca de la psicogénesis de la escritura en los niños. Actualmente, muchos investigadores conciben la alfabetización (*literacy* en inglés) como un proceso que comienza con el nacimiento y se desarrolla de por vida (Bazerman, en prensa; Fitzgerald y Shanahan, 2000; Kellogg, 2008), ya que trasciende la adquisición de un código, e implica la reconstrucción de los modos de pensar, comunicarse, aprender y enseñar.

Los primeros movimientos que posteriormente condujeron a la ampliación de la noción de alfabetización consistieron en aplicar o adaptar este término a la enseñanza, el aprendizaje y el uso de lenguajes gráficos distintos a la escritura, entre los que se encuentran los del número y de la imagen. Para ello, en inglés se acuñaron nuevos términos (*numeracy* y *graphicacy*) y en castellano se adjetivó el concepto de partida (alfabetización *numérica o matemática*, alfabetización *gráfica*).

En los años ochenta y noven-

ta, el término *literacy* se extendió y adaptó ulteriormente para hablar de alfabetización en una variedad creciente de lenguajes (por ejemplo, alfabetización musical) o incluso campos o modos de conocimiento (por ejemplo, alfabetización científica). En el presente, esta expansión conceptual de tipo acumulativo ha sido superada por la noción de alfabetizaciones múltiples (New London Group, 1996), que implica considerar la especificidad y contribución de cada lenguaje gráfico, en lugar de plantear las distintas alfabetizaciones en términos de transferencia o aplicación de los procesos implicados en la alfabetización en lectoescritura, considerada como modelo de las demás.

Así, muchos autores entienden que en las sociedades actuales, la alfabetización conforma un conjunto cada vez más amplio y complejo de conocimientos que habilitan a comprender y producir textos de muy diferentes géneros y formatos, a la vez que posibilita y enriquece la comunicación, la resolución de situaciones, el aprendizaje y la construcción de identidades (Kabuto, 2009; Kress y Van Leeuwen, 1996; Lemke, 1998, 2002; Olson, 1998; Teubal y Guberman, en prensa). Esta noción contemporánea considera entonces que ella comprende las prácticas de aprendizaje, enseñanza y uso de toda una gama de lenguajes o modos semióticos que se despliegan y preservan gráficamente, entre los que, además de la escritura, se encuentra el dibujo, la notación numérica, química o musical, y textos multimodales como las tiras cómicas, la historieta, los calendarios y los mapas, entre otros. Asimismo, las prácticas de alfabetización mantienen estrecha relación con otros lenguajes que se despliegan en el tiempo y/o en el espacio tridimensional, pero para los cuales el registro gráfico no es inherente: el gestual y el oral.

Cada modo semiótico ofrece diferentes posibilidades de representación, no sólo por sus propias potencialidades y limitaciones funcionales, sino también por las *affordances*[2] culturales que a la vez restringen y habilitan ciertos usos de esos sistemas (Kress, 2010). Es en base a estas ideas que en, las últimas dos décadas, empezó a cobrar interés el estudio de la interacción entre lenguajes en prácticas educativas y comunicativas. En tanto los diferentes modos propician la atención a ciertos aspectos y habilitan particulares matices de significado, la apropiación de cada uno de ellos requiere y a la vez abre a trabajos cognitivos específicos, lo que tiene importantes implicancias para la investigación, diseño y práctica educativos (Kress, Jewitt, Ogborn y Tsatsarelis, 2001; Pérez Echeverría y Scheuer, 2009): el aprendizaje se beneficia con una enseñanza que deliberadamente brinda ocasiones para conocer esta variedad de lenguajes y convoca su uso en forma articulada, versátil y estratégica como herramientas cognitivas, semióticas y epistemológicas (Andersen, Scheuer, Pérez Echeverría y Teubal, 2009; Brizuela y Gravel, 2013). Pese a esto, las prácticas escolares en nuestro país evidencian un pronunciado logocentrismo, priorizando el lenguaje escrito como objeto así como medio de enseñanza y evaluación.

Ante esta situación, y desafiando la visión tradicional de la alfabetización como habilidad descontextualizada para leer y escribir, este proyecto se enmarca en una línea que busca promover una educación comprometida con las propias experiencias de los aprendices y la enseñanza de metalenguajes que posibiliten el desarrollo de procesos reflexivos y críticos de aprendizaje. Aprender y usar estos lenguajes compromete diversos tipos de recursos que las personas desarrollan, revisan y ajustan a lo largo de la vida.

Entendemos que el uso de un recurso da cuenta de cierta plasticidad de quien lo implementa, ya que implica una opción, entre muchas posibles. La elección surge de una síntesis dinámica y muchas veces tácita, que conjuga visiones acerca de las demandas, restricciones y desafíos de la situación, y de las propias intenciones, habilidades, limitaciones y experiencias.

Hay evidencias de que esta agencialidad está presente desde los primeros intentos de apropiación de los lenguajes gráficos (Kabuto, 2009; Teubal, 2010), en el sentido de que no es preciso un dominio relativamente experto para comenzar a usarlos con la intención de registrar conocimiento, construir y compartir significados y/o regular el propio pensamiento. De todos modos, el proceso de apropiación, automatización, explicitación, redescripción y refinamiento de cualquiera de estos lenguajes no se completa o fija nunca.

Este panorama torna especialmente relevante estudiar los usos que personas con diferente familiaridad y dominio de los lenguajes gráficos hacen ellos; conocer los recursos que ponen en juego, los desafíos que encuentran, las metas que se proponen y sus trayectorias de desarrollo a través de su experiencia en diferentes contextos.

2 Una *affordance* es la visión del aspecto de un objeto, de su diseño, que sugiere cómo se debe utilizar; es decir es una pista visual sobre su función y su uso

El humor gráfico para abordar los procesos de alfabetización

Nos detendremos a continuación, en uno de los estudios que se realizan en este proyecto y que busca promover el humor gráfico como un medio potente de aprendizaje y enseñanza. "Si bien existen diversos antecedentes de uso de este género con fines pedagógicos, prima el foco puesto en su valor documental y argumentativo como disparador para abordar diversos contenidos" (Bugallo, Zinkgräf y Pedrazzini, 2019/2020: 116). Nuestra apuesta ha sido la de correr el foco de la interpretación a la producción.

La circulación social de este medio de expresión y comunicación, destinado a ser leído por otros, requiere que los textos producidos puedan ser de relativamente fácil y rápida comprensión, lo cual implica un dominio medianamente alto del dibujo y la escritura como sistemas de representación, así como la capacidad de articularlos de forma eficaz e inteligible. En efecto, producir humor gráfico es una actividad desafiante que exige y a la vez promueve diversas habilidades procedimentales, comunicativas y cognitivas.

Los numerosos talleres de producción de humor gráfico realizados hasta la fecha nos permiten afirmar que se trata de "un medio fecundo a partir del cual los aprendices narran vivencias personales, expresan un punto de vista sobre algún aspecto de la realidad social, construyen una trama que los divierte" (Bugallo, Zinkgräf y Pedrazzini, 2019/2020: 117).

El humor gráfico juega permanentemente con la presentación de dos mundos paralelos, activando simultáneamente sentidos propios y figurados. Opera a partir de una ruptura de lo previsible (Pedrazzini, 2015) y suele implicar la asociación de por lo menos dos elementos o ideas incongruentes (Attardo y Raskin, 1991; entre otros). Se trata además, de un género discursivo multimodal en el que interactúan variados signos visuales, verbales, y en menor medida números, mapas, entre otros, para producir sentido, transmitir un mensaje y crear un efecto humorístico.

Desde 2015 hemos diseñado e implementado una decena de talleres de producción de humor gráfico en contextos de educación formal e informal (escuelas públicas, escuela privada, Centro Municipal de Desarrollo de la Niñez y Adolescencia, Centro Integrador Comunitario y un Encuentro Nacional de Clubes de Ciencia) en las ciudades de San Carlos de Bariloche, General Roca y Dina Huapi. Han participado 132 niños/as y adolescentes de 10 a 19 años, quienes produjeron 151 viñetas y tiras humorísticas.

Los talleres fueron en su mayoría de un único encuentro de 2 horas de duración y consistieron en tres etapas. En una primera instancia, se realizó en sesión plenaria un intercambio oral sobre qué es el humor gráfico, los formatos en que circula y la familiaridad de los participantes con el género. El intercambio continuó con la proyección de una presentación de aproximadamente 30 minutos, especialmente diseñada para el taller. En la misma se buscó abarcar, en los diferentes formatos (viñetas únicas y tiras humorísticas) y de forma progresiva, una amplia variedad de:

- **autores y estilos**, autores profesionales de distintos países y niños y adolescentes participantes de talleres previos;
- **temas**, desde cuestiones lúdicas —metidas de pata, subversión del orden establecido, etc.— hasta temáticas ubicadas bajo el término "humor serio" (Flores, 2000): discriminación, violencia de género, contaminación ambiental, etc.;
- **recursos retóricos,** hipérbole, personificación, metáfora, paradoja, alusión, ironía, metonimia, antítesis, inversión de roles, final inesperado, ironía del destino, etc.;
- **recursos plásticos** como producciones en blanco y negro, en color, en lápiz, en tinta, con diferentes tipografías, ángulos de toma, planos, etc.;
- **recursos específicos del género,** onomatopeyas, globos, ideogramas, líneas de movimiento, cartuchos, carteles, etiquetas, títulos y finales.

Durante la presentación se alentó la reflexión y participación de los niños y adolescentes, quienes intervinieron con entusiasmo, compromiso y evocando sus propias experiencias. Luego se destinó aproximadamente una hora a la producción individual de un texto humorístico. La consigna de producción fue libre y la única restricción, la articulación del dibujo y la escritura. Se ofrecieron hojas blancas, hojas borrador, reglas, lápices negros y de color, gomas, fibrines, fibras de color y crayones. La mayoría de los participantes se abocó a la actividad con entusiasmo y concentración.

Un grupo reducido encontró dificultades principalmente en la elección de la temática a tratar y/o en la forma de plasmarla gráficamente. Las encargadas del taller colaboraron con estas inquietudes, incentivando la recuperación de lo trabajado en la presentación, aclarando que no era necesario un manejo experto del dibujo para lograr una producción inteligible y humorística, recordando el carácter exploratorio de la actividad, como

oportunidad para crear un texto propio que verse sobre un tema que les resultara convocante.

Una vez que cada participante terminó su producción, se le solicitó que contase lo que había hecho y que explicase cómo se le había ocurrido. Esta entrevista individual tuvo una duración de tres a cinco minutos y brindó información que facilitó la interpretación de producciones poco o medianamente inteligibles, ya sea a nivel visual y/o verbal (identificación de personajes, objetos, situaciones, motivación de los autores, entre otros) (Bugallo, Zinkgräf y Pedrazzini, 2019/2020: 122).

Hemos analizado los textos que conforman nuestro corpus, conjugando técnicas de análisis cualitativas y cuantitativas que permiten un acercamiento dinámico alternando una mirada de conjunto, en busca de variantes e invariantes, y una mirada detallada de casos de particular interés. Uno de estos análisis focalizó en las estrategias adoptadas por los niños/as y adolescentes para crear un texto humorístico, distinguiendo los textos según la habilidad para introducir una incongruencia humorística (Pedrazzini, Bugallo, Zinkgräf y Scheuer, en prensa). Otro análisis se interesó por las motivaciones de los autores y los temas abordados en sus creaciones (Bugallo, Pedrazzini, Zinkgräf y Scheuer, enviado), mientras que otro se orientó a identificar el repertorio de recursos visuales, verbales y multimodales desplegados (Bugallo, Zinkgräf y Pedrazzini, 2019/2020).

Como breve conclusión, y a continuación, presentamos algunas de las viñetas y tiras humorísticas que forman parte del corpus relevado. Confiamos en el/la lector/a el trabajo de interpretar la densidad de recursos visuales y verbales —entre otros— movilizados.

Gala, 15 años.

Selena, 12 años.

Pamela, 13 años.

Luchiano, 16 años.

Julián, 10 años.

Referencias bibliográficas

Andersen, C., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. d. P. y Teubal, E.V. (Eds) (2009). *Representational Systems and Practices as Learning Tools*. Rotterdam: Sense Publishers.

Attardo, S. y Raskin, V. (1991). *Script Theory Revis(it)ed: Joke similarity and joke representation model. Humor. International Journal of Humor Research*, 4(3/4), 347–411.

Bazerman, C. (2014). Understanding the Lifelong Journey of Writing Development/ Comprendiendo un viaje que dura toda la vida: la evolución de la escritura. *Infancia y Aprendizaje/Journal for the Study of Education and Development*, 36(4), 421-441.

Bugallo, L. Zinkgräf C. y Pedrazzini, A. (2019). Propiciar la multimodalidad en niños y adolescentes a través de la producción de humor gráfico. CUADERNO 89: *La experimentación multimodal en la comunicación y en el aprendizaje. Una vía para repensar la alfabetización*. Año 22. Número 89, 115-141. Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, Editor: Facultad de Diseño y Comunicación.

Bugallo L., Pedrazzini A., Zinkgräf C. y Scheuer, N. (enviado). *Temas y motivaciones de niñas/os y adolescentes al crear humor gráfico*.

Cope, B. y Kalantzis, M. (2009) "Multiliteracies": *New Literacies, New Learning. Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164-195.

Gombrich, E. H. (2000 [1960]). The Experiment of Caricature" in *Art and Illusion: A Study in the Psychology of Pictorial Representation*. Princeton and Oxford: Princeton University Press. 330-358.

Jewitt, C. (2009). (ed.) *The Routledge Hanbook of Multimedial Analysis*. Londres: Routledge.

O´Halloran, K. L. (2011). *Multimodal Discourse Analysis*. En K. Hyland and B. Paltridge (Eds.), Companion to Discourse. Londres: Continuum.

Kabuto, B. (2009). El uso del color como recurso semiótico en los intentos iniciales por formar signos. *Investigación y práctica de la niñez temprana*, 11 (2). http://ecrp.uiuc.edu/v11n2/kabuto-sp.html

Kress, G. (2009). *What is mode?* En C. Jewitt (ed.). The Routledge Hanbook of Multimedial Analysis. Londres: Routledge, 54-67.

Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J. y Tsatsarelis, Ch. (2001). *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom*. Londres: Continuu

Teubal, E. (2010). *The contribution of non-verbal graphic texts to children´s early literacy development*. IRICE, Nueva época, 21, 27-36.

Pedrazzini A. (2015). Las incoherencias insólita y paradójica en la caricatura política: juegos verbales y visuales en la ruptura de lo previsible. *DeSignis*, 22, 99-109.

Pedrazzini A., Bugallo L., Zinkgräf, C. y Scheuer, N. (in press). Adolescents creating cartoons: a developmental study of humor. *HUMOR: International Journal of Humor Research*.

Pedrazzini, A. y Scheuer, N. (2018/2019). "Sobre la relación verbal-visual en el humor gráfico y sus recursos", en: CUADERNO 74. *Artes Dibujadas: cartografías y escenas de la Historieta, el Humor Gráfico y la Animación*. Año 20. Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, Editor: Facultad de Diseño y Comunicación.

Pedrazzini, A., Scheuer, N. y Vazquez L. (2019/2020). "Repensar la alfabetización a partir de la multimodalidad. Aproximaciones interdisciplinarias y multiculturales en la comunicación y en el aprendizaje". Coords. CUADERNO 89: *La experimentación multimodal en la comunicación y en el aprendizaje. Una vía para repensar la alfabetización*. Año 22. Número 89. Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, Editor: Facultad de Diseño y Comunicación.

Pérez Echeverría, M. del P. y Scheuer, N. (2009). Chapter 1. External representations as learning tools. En Andersen, C., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. del P., Teubal, E. (Eds.), *Representational systems and practices as learning tools* (1-17). Rotterdam: Sense Publishers.

Steimberg, O. (2001). Sobre algunos temas y problemas del análisis del humor gráfico. *Signo y Seña*, 12, 99-118.

Steimberg, O. [1977] (2013). *Leyendo historietas. Textos sobre relatos visuales y humor gráfico*, Edición revisada y aumentada. Buenos Aires: Eterna Cadencia Editora.

Scheuer, N., de la Cruz, M., Pozo, J. I., Echenique, M. y Márquez, M. S. (2010). ¿Cómo conciben los niños su desarrollo como dibujantes? Una investigación mediante el dibujo de la figura humana. *Cultura y Educación*, 22 (2), 169-182.

Scheuer, N., de la Cruz, M. y Pozo, J. I. (2010). *Aprender a dibujar y a escribir. Las perspectivas de los niños, sus familias y maestros*. Buenos Aires: Noveduc.

Scheuer, N. y de la Cruz, M. (2012). Desarrollo representacional: ¿Los niños como teóricos del cambio cognitivo? En M. Carretero y J. A. Castorina (Eds.), *Desarrollo cognitivo y educación. Procesos de conocimiento y adquisiciones específicas*, Vol. 2, (95-116). Buenos Aires: Paidós.

Scheuer, N., Santamaria, F. y Bordoli, C. (2013). Una aproximación al universo numérico a chicos que inician la escolaridad primaria. En C. Broitman (Comp.), *Matemáticas en la escuela primaria [1]. Números naturales y decimales con niños y adultos* (147-171). Buenos Aires: Paidós.

Ana Pedrazzini es doctora en Ciencias de la Información y la Comunicación (CELSA- Universidad Paris IV Sorbonne) y doctora en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires). Es Investigadora Adjunta de CONICET en la Universidad Nacional del Comahue (ECyC/ IPEHCS: Grupo Vinculado de Estudios Culturales y Cognitivos, Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales) en las áreas de comunicación, semiótica y retórica. Sus investigaciones actuales versa sobre la producción de humor gráfico en profesionales y niños.

Laura Vázquez es doctora en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires). Es Investigadora adjunta de CONICET en el Instituto Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Es docente de grado y posgrado en la Universidad Nacional de Moreno, la Universidad Nacional de las Artes y la Universidad de Palermo. En esta última, es miembro del Claustro Académico de doctorado y postdoctorado en Diseño. Publica regularmente en revistas científicas y participa de eventos y congresos para presentar sus trabajos en torno a las narrativas dibujadas y gráficas.

Nora Scheuer es doctora en Psicología (Universidad de Ginebra) y Psicopedagoga (UCAECE). Es investigadora principal de CONICET en la Universidad Nacional del Comahue (ECyC/IPEHCS: Grupo Vinculado de Estudios Culturales y Cognitivos, Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales), en el área de la psicología del desarrollo cognitivo, el aprendizaje y la educación. Realiza actividad docente en el nivel de posgrado en diversas universidades de Argentina.

Lucía Bugallo es licenciada en Psicología (Universidad del Aconcagua) y doctoranda en la Universidad Nacional de La Plata. Ha trabajado como asistente de investigación en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología (UBA) y como docente en la Práctica Profesional en Promoción de la Salud en Adolescentes (UBA). Como becaria de CONICET, forma parte del Grupo Vinculado de Estudios Culturales y Cognitivos, del Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS-CONICET), en el cual desarrolla su tesis doctoral sobre la producción de humor gráfico en niños y adolescentes.

Ediciones anteriores

Por escrito n°12
Niñez y tecnología

Presenta un abordaje reflexivo sobre la relación de la niñez y la tecnología, así como el rol de los adultos en esta vinculación.

Por escrito n°11
Niñez local y educación

Reflexiona acerca de la primera infancia y el espacio público en el que se desarrolla y las formas en que se configuran y organizan los procesos de atención y cuidado de los más pequeños.

Por escrito n°10
El cuerpo en movimiento

Reflexiona sobre las prácticas corporales y motrices que los niños/as desarrollan en su vida cotidiana reconociendo un proceso social complejo.

Por escrito n°9
La infancia en juego

Se aboca a mirar y reflexionar sobre el derecho al juego de niños, niñas y adolescentes, planteando algunas de las tensiones que se nos presenta a la hora de abordar la temática.

Por escrito n°8
El inicio de la infancia

Reflexiona sobre los desafíos que presenta el hecho de "hacer lugar" a las nuevas generaciones, a través de prácticas de cuidado, protección y estimulación y la importancia de pensar los primeros años de vida del niño.

Por escrito n°7
La educación como obra de arte

Invita a reflexionar sobre la importancia que tiene en la niñez el acceso a expresiones socioculturales como generadoras de oportunidades educativas.

En Cursiva n°6
Educación primera

Aborda e invita a reflexionar sobre la educación inicial involucrando múltiples temáticas y actores (crianza, socialización, educación formal, política pública, expectativas colectivas.

En Cursiva n°5
Espacios que educan

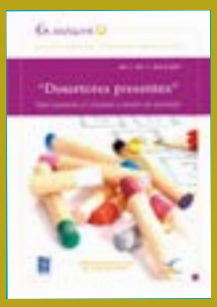
Presenta diferentes posiciones y modos de abordaje sobre el espacio público y la infancia; para redefinir su valor actual como herramienta educativa y resignificar sus usos y apropiación.

En Cursiva n°4
¿Qué tan chicos son los chicos?

Ingresa a la temática de la participación infantil, abordándola desde diferentes posiciones y enfoques, analizándola en su especificidad y su impacto en las prácticas sociales con niños y niñas.

En Cursiva n°3
La defensa y protección de los derechos de los niños

Investigación sobre el campo de la protección integral de los niños, niñas y adolescentes, focalizada en la mirada de las organizaciones de la sociedad civil.



En Cursiva n°2
Desertores presentes

Compila los hallazgos de investigaciones multidisciplinarias que miran desde distintas lógicas y perspectivas el acto educativo, incorporando al análisis y reflexión la categoría de "desertor presente".

En Cursiva n°1
Hoy... la infancia hoy

Compila las posiciones de cuatro especialistas bajo dos ejes fundamentales: qué es la infancia hoy en la Argentina, y cuáles son las prioridades para generar políticas de infancia.

Fundación Arcor Argentina
Instituto Arcor Brasil
Fundación Arcor Chile

Todas las ediciones de Por Escrito y En Cursiva pueden descargarse en la sección de "recursos descargables" del sitio Web de Fundación Arcor Argentina y Chile e Instituto Arcor Brasil.
www.fundacionarcor.org
www.fundacionarcor.org/chile