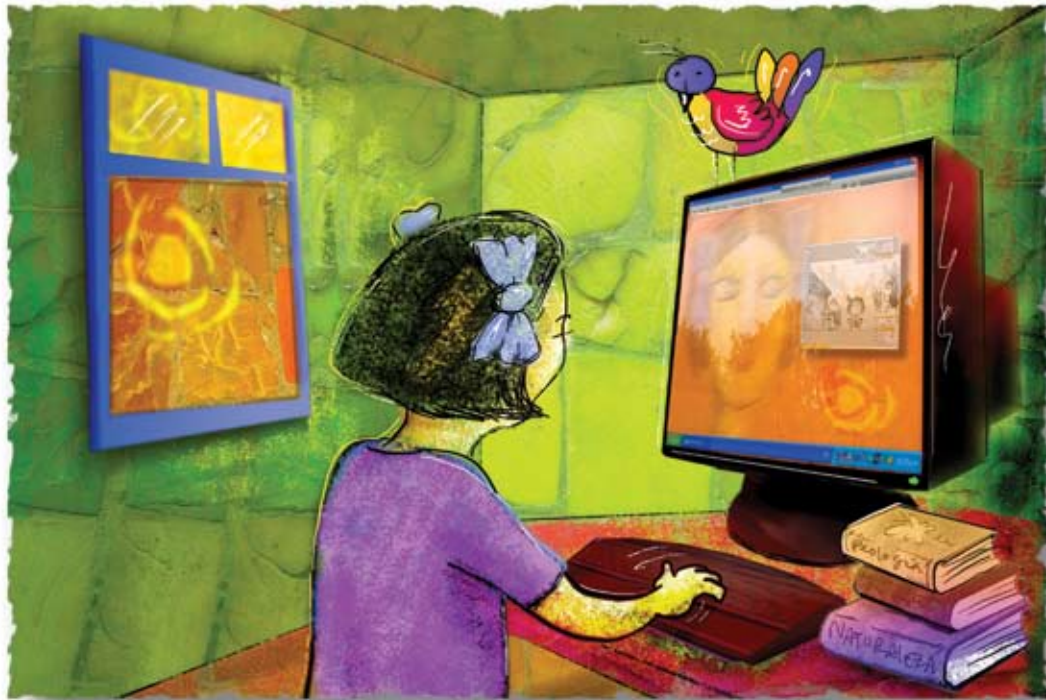


Lenguaje y nuevas tecnologías: oportunidades y amenazas

Andrea Brito

Silvia Finocchio



Serie: Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación No.12



IESALC
Instituto Internacional
para la Educación
Superior en América
Latina y el Caribe

Lenguaje y nuevas tecnologías: oportunidades y amenazas

Andrea Brito

Silvia Finocchio



Serie: Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación No.12



IESALC
Instituto Internacional
para la Educación
Superior en América
Latina y el Caribe

410

BRI

Lenguaje y nuevas tecnologías: oportunidades y amenazas

Andrea Brito

Silvia Finocchio

Caracas: IESALC UNESCO, 2006.

21,5 X 19 cm.

Educación y nuevas tecnologías, lenguaje y nuevas tecnologías, comunicación y nuevas tecnologías.

*“Se puede ser ignorante estando
sobredocumentado. Lo más
importante no reside en la
información sino en la puesta en
perspectiva de la información
respecto a conocimientos, a una
educación”.*

Dominique Wolton

Las autoras:

Andrea Brito: Profesora, maestra y Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Ha trabajado como docente del nivel primario y universitario, y como pedagoga en el ámbito de la gestión pública en las áreas de currículum y capacitación docente. Ha realizado trabajos de investigación curricular y es autora de materiales curriculares para docentes y alumnos de distintos niveles del sistema educativo. Actualmente se desempeña como investigadora del Área de Educación de FLACSO-Argentina, docente del postgrado en “Currículum y Prácticas Escolares en Contexto” y coordinadora del “Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación”, de modalidad virtual, de la FLACSO-Argentina.

Silvia Finocchio: Investigadora principal del Área de Educación de FLACSO- Argentina, profesora titular de Historia de la Educación General de la Universidad Nacional de La Plata (Buenos Aires-Argentina) y de la cátedra Didáctica de la Historia en la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Trabajó como consultora en las áreas de currículum, formación y capacitación docente, y como profesora en escuelas de nivel medio. Ha escrito libros destinados a alumnos y docentes. Actualmente coordina el postgrado “Currículum y prácticas escolares en contexto” y la propuesta de formación docente del proyecto “Nuevos medios para el tratamiento de la diversidad en la escuela: Iguales pero Diferentes”, del área de Educación de la FLACSO - Argentina. Coordinadora académica de FLACSO Virtual.

Esta serie constituye una iniciativa del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC UNESCO) y de la Corporación Andina de Fomento (CAF), desarrollada con el propósito de apoyar los conocimientos docentes sobre aspectos fundamentales del lenguaje y la comunicación.

Los autores son responsables de la selección y presentación de los hechos contenidos en esta publicación, así como de las opiniones expresadas en ellas, las que no son, necesariamente, las del IESALC UNESCO ni las de la CAF, no comprometiendo a estas organizaciones.

Equipo de coordinación editorial

María Bethencourt
Emanuele Amodio

Serie: Desarrollo del lenguaje y la comunicación

Título: Lenguaje y nuevas tecnologías: oportunidades y amenazas

Autoras: Andrea Brito y Ana María Finocchio

Diseño, diagramación e ilustraciones: Lucía Borjas y William Estany

Ilustración de portada: William Estany

Corrección de textos: María Bethencourt y Emanuele Amodio

IESALC UNESCO

Edificio Asovincar, Av. Los Chorros c/c Calle Acueducto, Altos de Sebuacán.

Apartado Postal 68.394. Caracas 1062-A, Venezuela.

Teléfonos / Phones: (58) 212-286.05.55 - (58) 212-286.10.20

Fax Administración / Administration Fax: (58) 212-286.05.27

Fax Dirección / Director's Office Fax: (58) 212-286.03.26 (58).212-286.20.39

E-mail: iesalc@unesco.org.ve

Deposito Legal:

If: 645 2006 370 4411

Caracas, Octubre, 2006

Índice

Presentación	9
Introducción	13
1. Leer la vida y el mundo desde las nuevas tecnologías	15
1.1. Mundos social, escolar y digital en contexto	15
1.2. Identidades, memorias y cultura digital	19
1.3. Cuerpos que se acercan o distancian frente a las pantallas	20
1.4. Artefactos, diseño, cultura y consumo	22
1.5. Tecnología, democracia y dispositivos electrónicos	26
2. La escuela en la era de Internet	29
2.1. La escuela y la cultura de los medios	29
2.2. La escolarización del internauta	33
2.3. Autoridad pedagógica y nuevas mediaciones tecnológicas	35

3. Nuevas enseñanzas en el aula.....	41
3.1. E-literacies: nuevos modos y sentidos de enseñar a leer y a escribir.....	41
3.2. Estudiar, navegar, cortar y pegar.....	45
3.3. Literatura y cultura estudiantil en la web	51
Conclusiones	55
Glosario	57
Bibliografía comentada	59
Bibliografía	63

Presentación

La construcción de la identidad y de la personalidad de los individuos está fundamentada en procesos comunicacionales de orden social y cultural, siendo el desarrollo del lenguaje la condición para que estos procesos puedan realizarse. Asimismo, la formación del pensamiento, que del lenguaje depende, capacita a las personas para percibir su entorno, relacionarse con los demás integrantes del grupo, adquirir saberes tradicionales y producir otros propios, en el contexto de su horizonte cultural. En este sentido, podemos entender el lenguaje como una herramienta, como una bisagra necesaria para conectarnos con el mundo externo y con nuestro mundo interior. Tanto la realidad subjetiva como la que está por fuera de los individuos, solo tiene un significado concreto y real cuando es abstraída y atraída por el lenguaje.

A lo largo de los primeros años del niño y de la niña, la familia y su grupo social más próximo son los responsables de transmitir los elementos básicos del lenguaje, mediante los cuales los niños pueden desarrollar

instrumentos comunicativos para integrarse a su sociedad. Este proceso de formación es complementado, en el caso de las sociedades occidentales o de las directamente influenciadas por ellas, por la institución escolar, la que está llamada a enriquecer el lenguaje en sus distintas manifestaciones, haciendo consciente a los estudiantes de sus formas, funcionamiento e importancia.

En contextos de pobreza, como los que son vividos por gran parte de la población de América Latina y el Caribe, el aprendizaje del lenguaje dentro de la familia y en la escuela no se realiza cabalmente, debido a las condiciones de precariedad económica, social y cultural que prevalecen en la vida de estas poblaciones. Por esto, el dominio pleno del lenguaje supone también una forma de emancipación; no solo porque las personas con un adecuado dominio de su lenguaje y cultura poseen mayores oportunidades de encontrar un trabajo digno, sino también porque a través del desarrollo de su capacidad comunicativa, tanto oral como escrita, junto al desarrollo de su pensamiento creativo, pueden llegar a realizarse como sujetos autónomos y críticos. Por algo Paulo Freire insistía, desde los años 60, en la importancia de enseñar a decir las palabras propias.

Por lo general, la cultura escolar ha reducido la enseñanza del lenguaje a los aspectos formales de una lengua, desdibujando sus sentidos y potencialidades, y restringiendo las capacidades de expresión, de pensamiento, de conocimiento y de creatividad en alumnos y alumnas. Esta situación puede ser revertida definitivamente por los educadores, en la medida en que puedan ellos también tener acceso a distintas perspectivas de asumir el lenguaje y al cómo tales perspectivas pueden llegar a socializarse dentro del aula, nutriendo así su práctica educativa en esta área.

Pensando en ello, el IESALC-UNESCO, con apoyo de la Corporación Andina de Fomento (CAF), ofrece a los docentes una serie de doce libros

destinados al estudio del lenguaje (y de los lenguajes) asumido desde sus sentidos culturales, políticos, lingüísticos y sociales. Se trata de una serie estructurada con la finalidad de brindar a los educadores de educación básica y media diversificada, herramientas conceptuales y prácticas capaces de ampliar sus propios horizontes de pensamiento y acción sobre los fenómenos del lenguaje, al mismo tiempo que sugiere algunas alternativas pedagógicas para su puesta en práctica dentro de las aulas.

El recorrido de la serie comienza con cuatro libros destinados al análisis del lenguaje visto desde sus finalidades comunicativas, culturales y sociales (Cultura y lenguajes; lenguajes, ideología y poder; lenguajes y transmisión del saber; y lenguajes y medios de comunicación) seguidos de cuatro textos donde abordamos su análisis desde una perspectiva psicolingüística y expresiva (Pensamiento y lenguaje; la lengua; literatura y lenguaje; y tipos de textos) para culminar con cuatro libros dedicados a los componentes pedagógicos del lenguaje (Enseñanza y aprendizaje de la escritura y la lectura; la enseñanza y aprendizaje inicial del lenguaje; y la promoción general del lenguaje en la escuela).

Esperamos que esta serie contribuya a fortalecer nuestros conceptos y vivencias a la hora de comprender lo humano y sus sociedades, las formas de significar la realidad, de hacerla “conocible” mediante palabras y de transformarla también con ellas desde el lugar que cada uno de nosotros ocupamos como educadores.

María Bethencourt y Emanuele Amodio
Editores
Caracas, 2006

Introducción

Navegar en la web, comunicarnos con algún colega por correo electrónico, hacer zapping, participar de un foro de discusión o de una teleconferencia, opinar en algún programa radial, chatear con amigos, familiares y también con desconocidos, son prácticas que, con mayor o menor presencia, según nuestras posibilidades y preferencias, se van incorporando paulatinamente en nuestra vida cotidiana.

Nuestra vida está mediada por la tecnología. La historia de la humanidad puede ser leída siguiendo el recorrido de los cambios tecnológicos, analizando la modificación de las prácticas sociales a propósito de nuevos avances, y los avances a propósito de la intervención de la mano de hombres y mujeres.

Pero si algo caracteriza a estos tiempos es la dimensión y el alcance de los cambios producidos. Nuestra historia de vida encuentra un punto de inflexión desde hace algunas décadas, punto en el que profundas mu-

taciones nos ubican en un nuevo paradigma cultural. Un esquema con nuevas referencias, que conocemos a medida que transitamos.

Se trata de una nueva cartografía que transforma nuestra interacción con otros, en el marco del cambio de las coordenadas del tiempo y del espacio. Un recorrido con lenguajes, saberes y soportes nuevos que nos sorprenden, enfrentándonos al desconocimiento y al desafío de indagar otros modos de comunicación. Y allí, la lectura y la escritura, resignificadas.

En este libro nos proponemos suspender la velocidad por un momento y acercarnos a la reflexión sobre estos cambios y sus efectos sobre nuestro quehacer educativo. Una tarea que nos resulta imprescindible si reconocemos que, en un nuevo escenario cultural, es la misma idea de “alfabetización” la que se está reconfigurando. Y, en este sentido, pensar el lugar de la escuela es central, ya que de ello depende la posibilidad de una distribución justa del conocimiento que les permitirá a nuestros alumnos incluirse de un modo igualitario en la vida social.

De allí que les proponemos un recorrido que, en primer lugar, analiza desde distintas perspectivas las transformaciones sociales, políticas y culturales que se están produciendo en esta nueva “era digital”. Luego presentamos algunos efectos que estos cambios producen sobre la vida de las escuelas y la transmisión escolar de la lectura y la escritura, es decir, sobre aquello que, a través de la palabra escrita, hace al encuentro entre alumnos y maestros. Finalmente, un breve panorama de las nuevas formas y modos a través de los cuales nuestros alumnos hoy se relacionan entre ellos y con el mundo, para pensar posibles caminos a seguir desde la escuela.



1. Leer la vida y el mundo desde las nuevas tecnologías

1.1. Mundos social, escolar y digital en contexto

La cultura digital no sólo es parte del mundo de hoy, también lo es de la vida cotidiana. Y no sólo se integra al mundo del trabajo, también está en los períodos de descanso. Y no sólo está presente entre jerarquizados profesionales que siguen conectados hasta en los aviones. También ocupa un lugar importante en la sociabilidad y entretenimiento de las jóvenes generaciones, incluyendo a una gran parte de los niños y jóvenes pobres de América Latina. Desde la llegada de Internet hace apenas algo más

de diez años, la cultura cambió y la vida diaria también.

En América Latina, estos cambios se introducen en una sociedad profundamente desigual, donde no es posible contar con una rica cultura vinculada con las nuevas tecnologías o no se resignifican en relación con el contexto. En el año 2005, según la CEPAL, la pobreza extrema afectaba a 222 millones de latinoamericanos y caribeños, entre los cuales se encontraban 96 millones cuyas vidas eran menoscabadas por la indigencia, representando casi el 20% de la población.¹ Los datos de la CEPAL confirmaban en for-

1. CEPAL (2005): *Panorama de América Latina*. Naciones Unidas. www.eclac.cl.

ma contundente una tendencia histórica de América Latina: la distribución del ingreso más desigual del planeta con niveles altos y crecientes de desigualdad, fenómeno tristemente compartido con el continente africano. Por su parte, el analfabetismo se presenta como uno de los indicadores más relevantes que da cuenta de las condiciones de marginalidad y exclusión política y social de muchos de quienes viven en América Latina.² Las políticas que se vienen dando han logrado universalizar la cobertura de educación básica, lo cual implica una reducción del índice global de analfabetismo en la región al 11%, con respecto al 12.7 % de 1995 y al 18 % de 1980. Sin embargo, estos esfuerzos resultan atenuantes en un marco de fuertes desigualdades y de fragmentación social.

Construir, habitar y convivir sin palabras escritas; disponiendo sólo de una pequeña porción de la cultura letrada; o transitando provechosamente por el mundo de lo escrito y de lo audiovisual. Construir, habitar y convivir sin libros; con algunos pocos libros, revistas y notas impresas; o con los más variados y ricos soportes que incluyen a la nueva parafernalia de la tecnología digital. Construir, habitar y convivir contando con instituciones educativas

que alienten y sostengan los proyectos y los afectos a través de la formación en palabras, imágenes y sonidos, o sin ellos (y sin los nuevos paisajes de un futuro que la imaginación pueda regalar). Las rearticulaciones de estas posibilidades hacen a los espacios para construir, habitar y convivir de niños y jóvenes, hoy, en América Latina, muy desiguales.



2. UNESCO (2002): *La alfabetización en América Latina y el Caribe*. www.portal.unesco.org/education/en/ev.

En este mundo, leer y escribir se han convertido en una imperiosa necesidad, una práctica donde se redefine el diálogo entre poder e inclusión. Quienes no han tenido la fortuna de acceder a la lectura y la escritura no sólo están inmersos en un tejido social deteriorado, sino que tienen disminuidas sus posibilidades de tener un papel relevante en la sociedad y, lo que es más grave aún, la capacidad de decidir libremente sobre sus propias vidas. Históricamente, en América Latina, el sufrimiento de la marginalidad social se reforzó con la marginalidad cultural dada por la exclusión de las prácticas de lo escrito. Y, en la actualidad, los usos e intercambios desiguales que hacen ricos e pobres a través de la web hacen resonar la inquietud sobre la profundidad de una nueva fractura cultural.

En este sentido es que se torna evidente y problemático que las instituciones educativas entren en diálogo con lo nuevo y permitan que, durante el estudio o en los tiempos libres, los niños y los jóvenes puedan poner en juego recursos intelectuales y afectivos que conviertan a eso nuevo en algo provechoso.

Pensando en la vida de niños y jóvenes de hoy, que el estudio o las vacaciones in-

cluyan la lectura en pantalla o con libros, que los intercambios con profesores o con compañeros sean cara a cara o virtuales, que los juegos matemáticos sean con el lápiz en la mano o con el teclado, que el partido de fútbol se dé al aire libre o en una pantalla, no son en sí mismos problemas. El problema es qué aportan estas actividades y cuál es su riqueza para la construcción de horizontes más igualitarios en sociedades profundamente desiguales.

En efecto, contar o no con una rica cultura propia de la era digital marca desiguales posibilidades en términos de ideas, sensibilidades y disposiciones, cuestión central a la hora de concebir una ciudadanía más democrática. Hoy, las vías de la lectura y de la escritura se transforman pero no cambian su carácter privilegiado. Y es esto lo que le cabe procesar a la escuela.

Explorando un tipo de cultura por venir, los nuevos modos de escribir-leer, según Anne Marie Chartier y Jean Hèbrard, se aproximan a una forma de “caza furtiva” propia de lectores-viajeros que circulan por tierras extrañas, un tipo de cultura que supone nuevos poderes y exclusiones vinculados con lo escrito.³ La lectura y la escritura se renuevan como espacios para que otros

3. Chartier, A.M. y Hèbrard, J (2002) *La lectura de un siglo a otro*. Barcelona, España, Gedisa.

construyan, habiten, convivan, mientras muchos esperan encontrar un lugar en este mundo a través de ellas como ciudadanos de la imagen, el sonido y la palabra.

Atravesadas por el mundo digital, la lectura y la escritura pueden ser un camino para darle sentido a la propia experiencia, forma a las ilusiones, voz a los sufrimientos, amplitud al estudio y a la imaginación, y margen a los sueños. En fin, la escuela, atravesada por lo nuevo, como comunidad de interpretación -retomando a Stanley Fisch (1998)- y como comunidad de sentimiento -retomando a Arjun Appadurai (2001)- se puede convertir o no en una institución que habilite caminos múltiples e identidades abiertas en un contexto de oportunidad para América Latina.⁴

Frente a este panorama, los adultos y su posición representan un problema: el temor a las nuevas tecnologías no conduce a buen puerto, así como tampoco dejar a las nuevas generaciones a la deriva. Otro problema es la escuela y su capacidad para preparar para el ingreso a un mundo y a una cultura que ya cambió. Todavía no se puede hablar de una hibridación entre la cultura escolar y la cultura digital en América Latina, porque el

mundo digital casi no entra a la escuela de mano de quienes enseñan.

En un estudio comparado sobre la condición docente de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay, Emilio Tenti Fanfani, del Instituto de Investigación y Planeamiento Educativo (IIPE-Unesco) informa que en la Argentina el 72,4% de los maestros nunca usó el correo electrónico, en Brasil este porcentaje es del 56,2%, en Uruguay, del 54,9%, y en Perú, del 54,5%. En cuanto a la frecuencia de navegación por Internet, mientras que el 71,5% de los docentes argentinos nunca navegó, en Brasil nunca lo hizo el 54,8%; en Uruguay el 58,2%, y en Perú, el 54,9%.⁵

Para poder avanzar, para abrir caminos entre la cultura digital y la educación, vale la pena advertir que en América Latina, en un contexto de profundas desigualdades, aunque con horizontes alentadores para los próximos años,⁶ estamos viviendo una transición cultural de la que hablan los datos sobre los maestros latinoamericanos. Y es esta situación la que justamente provoca e invita a crear e imaginar en un ámbito donde todo está por explorar: teledemocracia, comercio electrónico, educación virtual, ocio digital, cibercultura, multimedia, arte digital, entre muchísimas otras actividades.

4. CEPAL (2006): *América Latina y el Caribe: proyecciones 2006-2007*. Naciones Unidas. www.eclac.cl.

5. Tenti Fanfani, E. (2005): *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Argentina, Buenos Aires, IIPE-Fundación OSDE-Siglo XXI Editores.

6. CEPAL (2005): *Panorama de América Latina*. Naciones Unidas. www.eclac.cl.

1.2. Identidades, memorias y cultura digital

Durante siglos, en las sociedades donde el saber se transmite de manera escrita, la escritura asumió la tarea de fijar y preservar la memoria. Los textos manuscritos para guardar el saber en los monasterios medievales o los textos impresos a partir de Gutenberg en el siglo XVI y, conservados en archivos, bibliotecas y centros de documentación, han tenido una estrecha relación con la memoria. Con el sentido de huella fijada, duradera o conservadora, la escritura se diferenció de la lectura, vinculada al orden de lo efímero, de lo plural y de la invención.⁷

Por tanto, en esas sociedades, los textos manuscritos o impresos tuvieron un papel relevante como vehículo de transmisión de la memoria cristiana primero y, luego, de la memoria nacional. Los libros fueron los recintos donde se creó y recreó una y otra vez la identidad colectiva, a lo largo de los siglos, a través de palabras e imágenes.

En la actualidad transitamos por una etapa de virtualización de los espacios de memoria y digitalización de los documentos que modifican de un modo notable aquella relación entre escritura y memoria. Nuevas

organizaciones como las empresas transnacionales de distribución de contenidos están compitiendo con otras instituciones como las bibliotecas, universidades y otros centros erigidos como instituciones de saber.

Esta nueva ubicación del conocimiento tiene profundas implicancias culturales y políticas. Se trata de un bien público que antes era escaso y ahora se transforma en abundante, al tiempo que se liberaliza parcialmente. El mundo digital ofrece la red de conocimiento más vasta de la historia de la humanidad, además de una comunicación inmediata a casi cualquier parte del mundo. La información disponible parece desbordar al sólo teclear: *Google* académico. Esto trae aparejada nuevas cuestiones: dónde buscamos, cómo buscamos, cómo elegimos u ordenamos la información que encontramos en tiempos de aceleración digital. En este sentido, contar con herramientas intelectuales que forjen criterios de selección de información parece ser el mayor desafío, ya que lo que importa no es tanto la conexión sino la apropiación.

Pero también se abren otras cuestiones sobre la relación entre texto, imagen, sonido, memoria e identidad: cómo cambiará la cultura a partir de la fragilidad de la me-

7. Cavallo, G. y Chartier, R. (1998): *Historia de la lectura*. España, Taurus, Madrid, España.

moria digital y a su vez cómo se potenciarán las identidades diversas sobre la base de las enormes posibilidades de distribución y de los bajos costos de la tecnología digital. En un país pobre se puede producir cine de gran calidad con cámaras digitales, que tienen mucha flexibilidad y son más económicas que las que trabajan con rollos de 35 mm.⁸

Pensando en que los monjes de la Edad Media, malos latinistas, hicieron posible la lectura silenciosa que hoy practicamos y que la novela, género injuriado durante varios siglos, es en la actualidad el centro de nuestras lecturas literarias, Anne Marie Chartier y Jean Hèbrard afirman que "...no siempre lo peor es seguro. A partir de la incultura de una época puede surgir la cultura de otra". Dicen también: "...todavía no sabemos qué tipo de cultura (sin duda, plural) podrá venir".⁹

El potencial para otros vínculos entre cultura, memoria e identidad están abiertos a partir de la tecnología digital. La problemática de la identidad y su despliegue plural tienen una historia que la precede y, por cierto, no dependen de ella. Pero la proliferación de las lógicas de la diferencia -como las llama Leonor Arfuch¹⁰ puede contribuir a una ampliación cuantitativa de la demo-

cracia encontrando, en la tecnología digital, a una aliada.

1.3. Cuerpos que se acercan o distancian frente a las pantallas

A fines del siglo XVIII y a lo largo de todo el siglo XIX, con la conformación de los Estados Nacionales europeos y americanos y en medio de un proceso de industrialización creciente, surgió la idea del cuerpo humano como perfectible y útil. Los cuerpos pasaron a servir a la nación, tanto formando parte de los ejércitos como integrando los procesos de producción que demandaban mano de obra en condiciones saludables. En tanto los procesos industriales requerían una mayor exactitud y regularidad, se precisaron obreros que se comportaran uniformemente según un patrón de tareas prefijado. En ese contexto se inventaron máquinas, productos, hombres, mujeres y tareas progresivamente estandarizados. Y es durante el proceso de industrialización que las discapacidades -vinculadas desde entonces con la idea de productividad- comenzaron a ser presentadas como algo disfuncional.

En aquel contexto, a partir de estudios médico-estadísticos que se valían de mediciones y promedios, se concibió la figura del

8. Fischer, H. (2005): *Le déclin de l'empire hollywoodien*. Canadá, Quebec, VLB éditeur.

9. Chartier, A. M. y Hèbrard, J. (2002): *La lectura de un siglo a otro*. Barcelona, España, Gedisa.

10. Arfuch, L. (2005): *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires, Argentina, Prometeo libros.

“hombre medio”, sano y saludable; un hombre al que se llamará “normal”. Así aparece una noción de normalidad asociada a la salud que se opone firmemente a la idea de patología y enfermedad. Todo aquello que, entonces, quede por fuera de “la norma de la normalidad” será considerado un desvío y se deberá intervenir sobre ello, corrigiéndolo, excluyéndolo o eliminándolo.¹¹

En el idioma inglés, el primer significado de la palabra “normal” data de 1840 y alude a lo usual, lo regular, lo común, lo típico. Hacking enfatiza el hecho de que la palabra “normal” tiene, además de un uso descriptivo, un uso valorativo, en tanto es utilizada no sólo para designar cómo son las cosas sino cómo deberían ser.¹² Lo normal señala así qué es lo bueno, lo saludable, lo deseable.¹³

Otras concepciones del cuerpo aparecen a partir del uso de las nuevas tecnologías. Por un lado, los estigmas vinculados al género, la edad, el aspecto físico, la clase social, parecen diluirse en el ciberespacio, a diferencia de lo que ocurriría en los encuentros cara a cara.

Por otro, en encuentros donde todos son textos e imágenes, el cuerpo escapa a los

límites del tiempo y del espacio generando la ilusión de existencia descorporeizada y multipresente. Paula Sibila sugiere que imágenes y metáforas nuevas vienen asociadas al paradigma de las tecnologías digitales, siendo posible escuchar cotidianamente frases como “descargar”, “ponerse las pilas”, “enchufarse”, “colgarse”. Finalmente, el sueño de esta tecnociencia estaría en que todo en el cuerpo se puede cambiar o “reprogramar”.¹⁴

Según la autora, prevalece lo que ella llama “tiranía del upgrade”, esto es, la constante necesidad de potenciar la condición humana, superando los límites que son relativos a la configuración orgánica del cuerpo humano tanto en lo espacial como en lo temporal. Algunos discursos sobre Internet y su posibilidad de acceso al mundo, eliminando distancias espaciales y temporales, indicarían algunas de estas inquietudes del presente. Agrega, además, que lo que predomina hoy es tener sensaciones nuevas, únicas, antes que poseer cosas. Y por ende también cambia la idea de intimidad. Esto se expresa en parte en el auge de los *blogs* o cuadernos personales en Internet. Los *blogs*, *fotologs* o *videologs* son parte de un mismo fenómeno que gira en torno a la posibilidad de mostrar la intimidad. “Si no

11. Mitchell, D. y Snyder, S. (2000): *The body and Physical Difference. Discourses of Disability*. U.S.A., The University of Michigan Press y Skliar, C. (2000): “La invención y la exclusión de la alteridad deficiente”, en *Propuesta Educativa*, año 10, N° 22, Argentina, Buenos Aires, FLACSO, pp. 34-40.

12. Hacking, J. (1996): “Normal people”. En Olson, D. & N. Torrance. (Eds.) *Modes of thought*. USA, New York, Cambridge University Press.

13. Goffman, E. (1989): *Estigma. La identidad deteriorada*. Argentina, Buenos Aires, Amorrortu.

14. Sibila, P. (2005): *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Argentina, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

me ven en una pantalla, no existo”, sería la representación que trasunta esa producción.

En síntesis, de visible impacto en la cotidianeidad, es posible reconocer articulaciones entre las redefiniciones del cuerpo, las prácticas culturales y las tecnologías digitales en el mundo actual. Y sobre ellas cabe pensar a la hora de imaginar la introducción de lo digital en lo escolar.

1.4. Artefactos, diseño, cultura y consumo

En el corazón de la nueva alfabetización postindustrial se encuentran Internet y las tecnologías digitales. Internet es, por cierto, una poderosísima máquina de comunicación. Sin embargo, como veremos, es el conjunto de las tecnologías digitales el que nos ubica en la “antesala de una gran revolución en la tecnología de la producción de textos y de sus modos de presentación”, tal como plantea Emilia Ferreiro.¹⁵

La preocupación por la dotación tecnológica y por la cuestión del acceso, a veces, hacen perder de vista el papel del trabajo y del consumo cultural a partir de lo digital. En este sentido, cabe advertir un doble

movimiento. Por un lado, la reconversión y adaptación de las tradicionales industrias culturales creativas (libro, disco, radio) y de los medios masivos de comunicación (prensa, radio y televisión) a los nuevos soportes y mercados. Por otro, el surgimiento de algo nuevo a partir de la aplicación de las tecnologías de la información: las industrias de contenido o multimedia. Abarcar el conjunto de la cultura y la comunicación contemporáneas constituye un propósito fuera de las posibilidades de este libro. Aquí sólo queremos señalar algunos rasgos actuales que permitan dimensionar las transformaciones en el mundo de los artefactos, el diseño, la cultura y el consumo en la era digital.

En principio, se asiste a la presencia de un potente sector a la defensiva de lo digital, el de la edición de libros. Sin embargo, la revolución digital también entra en su territorio. Comienza con el cambio en el soporte de los libros con nuevos productos multimedia, sigue por la red como vidriera de la producción editorial y termina por la utilización de la misma red para vender los libros o distribuirlos gratuitamente. Recientemente se ha incorporado la producción integralmente digital comercializada o distribuida gratuitamente a través de la red: *los e-books*.

15. Ferreiro, E. (1999): *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Argentina, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

También han comenzado a conformarse las bibliotecas virtuales con acceso libre o pago.¹⁶

Con respecto a la industria discográfica, el relevo del vinilo por un nuevo soporte, el disco compacto (CD) revolucionó el parque de artefactos de reproducción y produjo un espectacular crecimiento en las ventas del nuevo soporte, del CD, superando su facturación a la industria del libro y del cine.¹⁷ La presencia de la música en la red se logra a partir de la tecnología conocida como MP3 utilizada para la compresión de audio digital, que permite reducir su tamaño, decodificarlo, almacenarlo e intercambiar archivos por Internet, contando como un sonido similar al de un CD. Por otra parte, el *streaming* de audio permite emitir archivos de sonido que no pueden ser almacenados en el disco duro sino sólo escuchados en el momento de la conexión con la página de Internet. Esta tecnología permitió la emisión de radio a través de Internet a la que se conoce como *wecasting* radio, *cybercasting* o web radio, la que hoy cuenta con millones de oyentes. La tecnología digital en el campo de la música también revolucionó su promoción y distribución, conformando un enorme mercado global que crece a medida que las conexiones a Internet aumentan.¹⁸

En relación con la música digital, cabe recordar que el sitio web Napster, siguiendo la filosofía del par a par (intercambio mutuo de archivos) fue en su momento uno de los sitios más visitados de Internet, a través del cual se distribuía música de un modo gratuito. Jaqueada por las grandes discográficas, el sitio cerró, aunque luego surgieron otros. Una de las páginas por escribir a través de Internet es si primará el derecho de propiedad o el derecho de acceso. Al respecto, enormes son los debates hoy.

La industria cinematográfica también se ha revolucionado con la tecnología digital modificando las formas de consumo, con una superabundancia de soportes y medios de transmisión. Por un lado, la producción digital revoluciona y abarata el costo del rodaje y la postproducción. Por otro, el cine electrónico (*e-cinema*) permite la distribución global electrónica sin necesidad de copias y llevando la señal por cualquier soporte de telecomunicación (cable, Internet, satélite) a la sala. Asimismo, es posible la descarga gratuita de películas a través de Internet y ya existe el *e-business* del cine, aunque no sea tan notable su expansión.

La prensa diaria y periódica dio un salto pionero al mundo *on line*, convirtiendo a la

16. Gómez Escalona, G. (2004): "La edición de libros: un sector potente a la defensiva digital". En Bustamante, E. (Coord.) *Comunicación y cultura en la era digital*. Barcelona, España, Gedisa.

17. Yúdice, G. (2002): *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Barcelona, España, Gedisa.

18. Piscitelli, A. (2002): *Ciber-culturas 2.0. En la era de las máquinas inteligentes*. Buenos Aires, Argentina, Paidós.

mayoría de las empresas en editoras de contenidos apoyados en soportes intangibles. En este rubro se distinguen las publicaciones *on line* que son extensión de las editadas previamente en papel, de las publicaciones editadas sólo *on line*, y de las publicadas *on line* que pasaron al papel. Entre las publicaciones *on line*, se destacan las del sector académico, el que a su vez viene discutiendo en forma paralela el estatuto de la prensa digital y su papel en la distribución democrática de conocimientos y en la divulgación científica.

En cuanto a la radio en la era digital, el panorama parece tender a una diversificación. Los sistemas digitales de transmisión, producción y recepción de radio están disponibles hace una década y, progresivamente, se avanza en la incorporación de esta tecnología. Transmitir en digital y obtener la licencia de radio digital es una meta, a pesar de la escasa difusión de los aparatos receptores digitales. Con respecto a la red, al principio las radios acudieron a Internet para fortalecer su imagen y difundir su programación. En la actualidad, se están expandiendo de modo notable las páginas web que distribuyen contenidos sonoros como nuevos soportes para la difusión radiofónica.¹⁹

El paso de la televisión analógica a la televisión digital está marcado por la presencia de la televisión digital por satélite y la televisión digital terrestre (TDT) elevando el pluralismo potencial del sistema televisivo y ampliando las posibilidades a nuevas maneras de expresión y ciudadanía en la pantalla.²⁰ Por otra parte, las cadenas de televisión se han instalado en sitios web. Sin embargo, el escaso ancho de banda disponible hace que la televisión tenga un retraso notable con respecto a la presencia en Internet de otros medios como la prensa o la radio.

El videojuego *on line* tiene dos grandes desarrolladores en el mundo, Estados Unidos y Japón, y constituye uno de los rubros más importantes para los desarrolladores de software. Asimismo, es un gran impulsor de portales web que ponen en contacto a jugadores de todo el mundo, convirtiéndose en un gran negocio y una de las formas de entretenimiento más expandida, no sólo entre adolescentes sino también entre adultos. Se encuentran dos tipos de juegos. Por un lado, los videos juegos para jugar en red a través de Internet o en salas locales, previa compra de un software y sobre la base del pago de un canon mensual. Por otro, los juegos a los que se accede desde un portal que ofrece un catálogo y permite jugar *on line* con otros

19. Franquet, R. (2005): "La radio en el umbral digital: concentración vs diversificación" En Rincón, O. *Televisión pública: del consumidor al ciudadano*. Buenos Aires, Argentina, Ediciones La Crujia.

20. (Orozco Gómez, G. (2005): "Audiencias, televisión y educación: Una deconstrucción pedagógica de la «televidencia» y sus mediaciones", disponible en <http://www.rieoei.org/rie27a07.htm>

usuarios del portal, de modo gratuito o no. Una de las particularidades del video juego es la nueva relación entre jugador y creador del juego, a partir de los intercambios con el administrador del sitio. Por otro parte, la nueva forma de jugar en la red promueve la conformación de comunidades llamadas clanes, siendo el perfil de los jugadores no necesariamente joven, varón, adolescente y enganchado de modo obsesivo con el juego. Los video-juegos terapéuticos para mejorar la vida de los ancianos ya se anuncian.²¹ Entre reglas y ficción, los videos juegos constituyen un mundo a explorar del que poco saben los educadores.

Internet constituye una gran novedad que emerge de modo explosivo y se despliega bajo la forma de una red a escala planetaria. Su topología actual da cuenta de un mundo que se presenta como caótico, con la presencia de millones de páginas. En ese vastísimo mundo, entre las computadoras, satélites, cables y hardware, por un lado, y los contenidos, por otro, media la capa del código, o sea el software que hace funcionar a Internet, la red de redes.²²

Hoy, uno de los grandes debates acerca de Internet refiere al uso del código abierto o código cerrado. El código abierto supone

que el software es distribuido y desarrollado en forma libre. Disponible gratuitamente en Internet, el software libre está para ser compartido con otros, esto es, usado, copiado, modificado y redistribuido libremente. Brasil es uno de los países latinoamericanos que más ha avanzado hacia el sistema de código abierto, con la utilización en todos los organismos estatales del sistema operativo Linux, alternativa gratuita, en lugar del sistema Windows de Microsoft. El código cerrado es aquel que no se hace público, en tanto secreto industrial. Uno de los servicios más importantes de Internet es la WWW (World Wide Web) o telaraña mundial, un sistema de información que permite “navegar” y extraer documentos llamados páginas web. Además, Internet ofrece los servicios de correo electrónico, chat, mensajería instantánea, transmisión de archivos y acceso remoto a otras máquinas, entre otros.

El panorama presentado muestra las transformaciones de las industrias culturales que permiten anticipar cambios estructurales en la transición al mundo digital: mercado, capacidad creativa, diversidad en lo comunicacional, aparecen como los primeros rasgos de este gran impulso de la cultura y la comunicación digital.

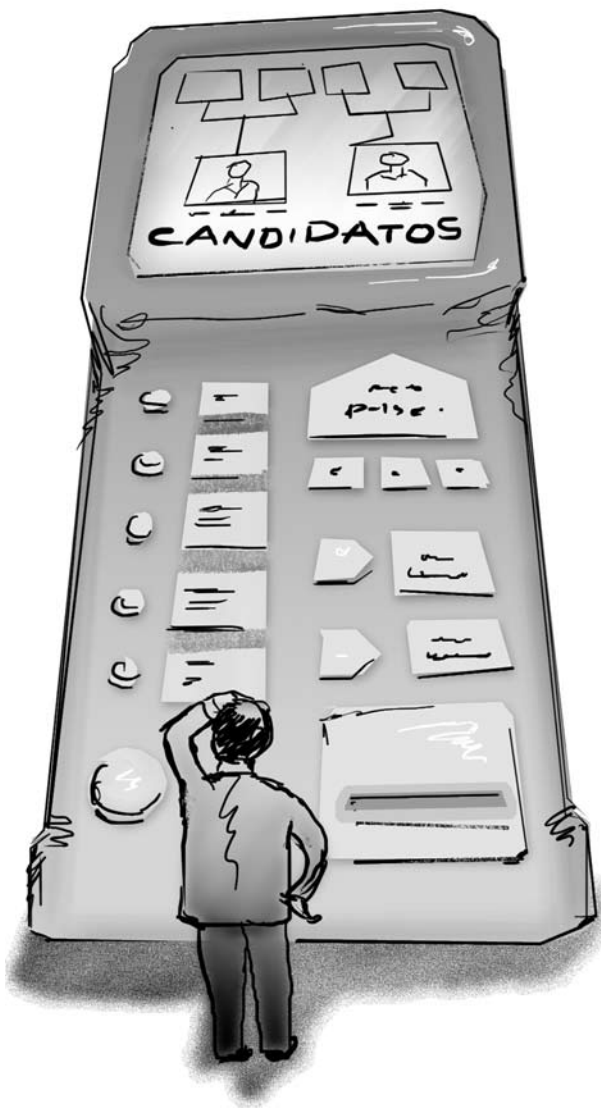
21. Véase Terra. Noticias de actualidad. 02 de octubre de 2006. www.ar.terra.com/tecnologia/interna.

22. Piscitelli, A. (2005): *Internet, la imprenta del siglo XXI*. Barcelona, España, Gedisa.

1.5. Tecnología, democracia y dispositivos electrónicos

Se llama "teledemocracia" al pensamiento y a las prácticas que vinculan las tecnologías de la información y la comunicación con la política. De hecho, es posible observar que la administración pública viene avanzando en el desarrollo de servicios de información, comunicación y transacción para la vida cotidiana, la administración y la participación política, a partir del uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Por una lado, brindar información sobre salud, educación, transporte, entre otros; información sobre procedimientos administrativos y bases de datos públicas; información sobre legislación, programas políticos, etc., son algunos ejemplos de servicios de información que la administración pública puede ofrecer a partir del uso de las tecnologías de la información. Por otro, realizar anuncios, contactar funcionarios, habilitar debates, son ejemplos de los servicios de comunicación. Finalmente, presentar formularios en forma electrónica, realizar referendos, elecciones o sondeos, son algunos de los servicios vinculados a la participación política.



Ganar en eficacia en la recolección de información, promover la participación, optimizar la toma de decisiones, integrar servicios, reducir costos, favorecer la atención personalizada, transparentar el quehacer gubernamental, figuran entre los propósitos que persigue en la actualidad lo que se ha dado en llamar “gobierno electrónico”.

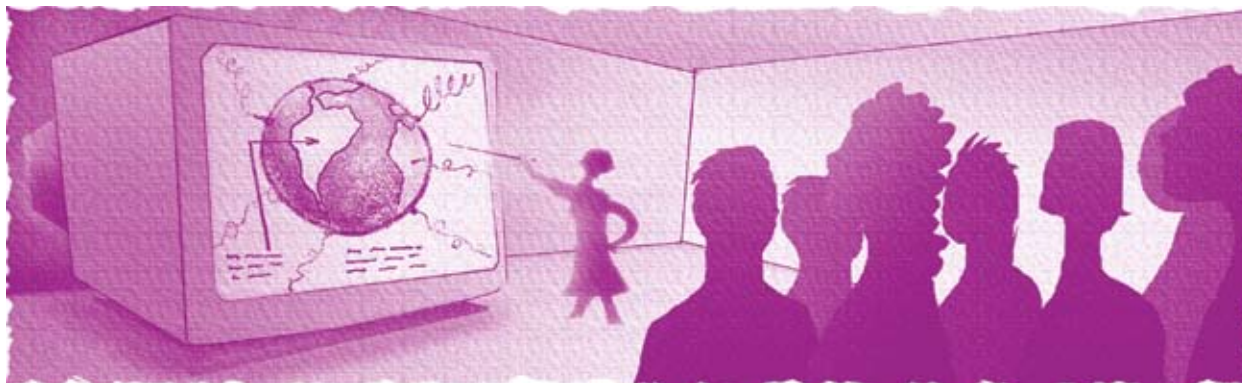
La vida política es también una esfera alcanzada por la cibercultura. Al redefinir la noción de ciudadanía, lenguaje y nuevas tecnologías se leen en clave de poder, participación, administración y control. Uno de los debates que se vienen sosteniendo alrededor de la teledemocracia es si tendrá impacto o no en la participación directa de la ciudadanía en la toma de decisiones. En esas discusiones, el “Contrato Social” de Rousseau cobra un nuevo sentido, en parti-

cular, los párrafos destinados al cuestionamiento de la democracia representativa. También en los debates algunos argumentan que estos cambios no representan una simple ampliación de los medios políticos sino que pueden convertirse en un salto cualitativo en la vida política.²³

Al preguntarse qué somos cada uno de nosotros, Italo Calvino se responde: “una combinatoria de experiencias, de informaciones, de lecturas, de imaginaciones. Cada vida es una enciclopedia, una biblioteca, un muestrario de estilos donde todo se puede mezclar continuamente y reordenar de todas las formas posibles”.²⁴ La era digital nos ubica ante un rico, amplio, vasto y desafiante panorama donde todo se puede “mezclar” y “reordenar” y, en este escenario, surge la pregunta por el lugar de la escuela en la actualidad.

23. Pérez Luño, A. (2004): *¿Ciber-ciudadani@ o ciudadani@.com? España, Barcelona, Gedisa.*

24. Calvino, I. (1997): *Seis propuestas para el próximo milenio.* Madrid, España, Ediciones Siruela.



2. La escuela en la era de internet

2.1. La escuela y la cultura de los medios

Los cambios sociales y culturales de una época, más o menos directamente, refractan siempre en la pregunta por la función social de la educación y, más específicamente, de la escuela. En este sentido, la historia de la enseñanza escolar es, y necesita, recorrerse atravesada por este par: escuela y sociedad.

Sin embargo, haciendo foco en esta relación para pensar las profundas transformaciones sociales y culturales reseñadas en el apartado anterior, parecería advertirse

que la cultura de la vida cotidiana y la cultura escolar parecen estar, cada vez, más disociadas. Algunas posiciones sostienen la necesidad de mantener esta separación, argumentando, por un lado, que los medios de comunicación o las tecnologías de la información constituyen formas de socialización en la que los niños aprenden más allá de la escuela y, por otro lado y complementariamente, que la escuela tiene mucho, propio y legítimo para enseñar. Jesús Martín Barbero explica esta resistencia en la reducción del conflicto a sus efectos morales y en el desconcierto de la escuela ante la “deslocalización” de estos nuevos saberes respecto del sistema escolar.²⁵

25. Martín Barbero, J. (2002): *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires, Argentina, Grupo Editorial Norma.

Esta disociación no es nueva en la historia de la escuela latinoamericana -particularmente para el caso de los medios de comunicación- y traduce los supuestos acerca de la concepción de cultura que, históricamente, orientaron su propuesta educativa.

Hablamos del proceso de determinación curricular que ha orientado las definiciones acerca de qué es enseñable y qué no lo es en la escuela. Retomando los planteos clásicos de la sociología de la educación, podríamos decir que la escuela históricamente y no sin disputas, ha conformado una especial jerarquía cultural que diferencia entre una “cultura alta”, monopolizada y

distribuida por el sistema educativo, y una “cultura baja” que ocupa puestos menores o subordinados en la escala cultural y que circula por espacios educativos de menor valor.

Desde esta perspectiva, la idea de “cultura alta”, con su valoración de las producciones clásicas de la literatura y de la música y de otras artes como la cultura legitimada, monopolizada y transmitida en la escuela cuya posesión jerarquiza, implica el rechazo a otras formas culturales existentes en la sociedad, por ejemplo, a otros géneros que, marcados por su carácter masivo, fueron considerados populares, banales y, por ende, no educativos.



Para el caso específico de la enseñanza de la lectura y la escritura, esta separación delimitada por el corte cultural tuvo un papel determinante en los procesos de conformación curricular. En el siglo XIX, hacia la década de los años treinta, la industria cultural tuvo un pico de desarrollo a través de la producción y difusión de la prensa gráfica. El público alfabetizado, que para esa época representaba a una buena parte de la población, comenzó a consumir un cuerpo de lecturas conformado por historietas, folletines, novelas policiales, literatura erótica, revistas de difusión científica que, en paralelo con el crecimiento vertiginoso de la prensa periodística, resultaban materiales de fácil acceso por su bajo costo. Sin embargo, la idea del “buen lector” promovida desde la escuela no condecía con este modelo de lectura promovido por fuera de ella. Es así que, en el proceso de jerarquización y categorización de lo legible, el sistema educativo cumplió un rol principal, dejando puertas afueras un conjunto de lecturas que, a su entender, no cumplían con los criterios que definían lo culturalmente legítimo.

La disputa entre medios de comunicación y escuela se actualiza desde hace varias décadas acrecentada por el veloz desarrollo de los nuevos lenguajes y soportes de la

comunicación en un contexto de globalización cultural. Y este desarrollo conlleva la amenaza de la destrucción del libro en tanto ya no resulta el único artefacto de difusión, promoción y distribución de cultura.

No todas las posturas sobre la relación entre la escuela y las transformaciones culturales suponen oposición sino que, también, algunas otras argumentan la necesidad de que estos saberes tengan ingreso en la escuela. Sin embargo, en la mayoría de los casos, la aduana escolar les ha cobrado el impuesto de la escolarización. Los lenguajes de los medios de comunicación han quedado restringidos al uso como recurso didáctico o, en muchos casos, como escenas adaptativas, por ejemplo, en el armado de actos escolares con formatos de los programas televisivos de mayor éxito. Los laboratorios de computación, en los pocos casos en que existen, son espacios cerrados con llave a los que pocas veces se tiene acceso.

Ambas posturas se encuentran en el punto de un casi imposible o dificultoso diálogo entre las nuevas formas culturales y los contenidos y formas de transmisión escolar. Como retrata irónicamente Tomáz Tadeu da Silva: “La escuela parece no sólo habitada por seres que se confrontan como en una

relación entre alienígenas, sino que parece ella misma una nave alienígena y anacrónica insertada en un contexto futurista y ficcional de otro planeta. Lo que allí sucede tiende a moverse en paralelo con aquello que pasa en el resto del contexto cultural, sin posibilidades de alguna articulación”.²⁶ Parte de la irónica referencia de este autor se explica por la potente y perdurable fuerza de la gramática escolar, una forma que, a lo largo de la historia, se ha configurado particularmente a través de las prácticas del leer y el escribir. La escuela moderna se conforma sobre los pilares de la lectura y la escritura como aquellas prácticas que definen un modo de relacionarse y apropiarse del conocimiento. Y, en este marco, es posible entender la persistencia en la priorización de estas prácticas como aquellas válidas para transmitir la cultura.

26. Tadeu da Silva, T. (1998): “Educación poscrítica, currículum y formación docente”. En Dussel, I., Birgin, A., Duschatzky, S., Tiramonti, G. (comp.): *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias*. Buenos Aires, Argentina, Troquel, p. 33.

27. Sarlo, B. (1998): “Reflexiones sobre el lugar de la educación en el campo de la cultura”. En Dussel, I., Birgin, A., Duschatzky, S., Tiramonti, G. (comp.) op. cit.

Sin embargo, si estamos de acuerdo y renovamos la apuesta histórica por la importancia de la escuela en la formación de las nuevas generaciones, será necesario reconocer la necesidad de reorganizar culturalmente la propuesta escolar tratando de responder, en primer lugar, a la pregunta por el recorte de la cultura a transmitir en la escuela. Es cierto que la escuela compete con el universo de los medios de comuni-

cación. Como plantea Beatriz Sarlo, es más pobre tecnológicamente, y quizás también más pobre desde la pluralidad de ofertas de símbolos persuasivos.²⁷ Es cierto que no nacimos en la era de las pantallas televisivas, los videos clip y la invasión gráfica, pero también lo es que consumimos estos bienes. La cultura de los maestros es una cultura mixta conformada tanto por los discursos, prácticas, rituales, valores audiovisuales como por los discursos y prácticas del libro. Y, por otra parte, también sabemos que la cultura escrita no va a desaparecer. Entonces, pensar en la posibilidad de permitir el ingreso de estos nuevos lenguajes a la escuela supone dejar de lado visiones apocalípticas y marcadas por la imposibilidad que, sin pensar con Sarlo en que la solución pasa por “videoclipizar la educación”, proponga adoptar una actitud que permita pensar cómo lo nuevo aparece resignificando lo que ya existe.

De lo que se trata, entonces, es de repensar la cuestión del currículum, entendiéndolo como un espacio privilegiado para la intervención cultural en el proceso de transformación. Si el currículum constituye la instancia donde se corporizan formas de conocimiento, la discusión acerca de la inclusión escolar de nuevos saberes sociales no

puede soslayarse. Hacerlo supone dejar de lado la posibilidad de que nuestros alumnos encuentren en la escuela una oportunidad democrática de acceso a la cultura de nuestras sociedades.

2.2. La escolarización del internauta

Existe un sentido común que dice que los alumnos de nuestras escuelas son apáticos, abúlicos y aburridos. Probablemente se aluda así al tiempo de los jóvenes de los sectores populares marcado por la letanía y la fragmentación, por la espera, por la esquina y el sentarse a fumar. Pero, también se dice que los alumnos no pueden permanecer quietos, que siempre están en el pasaje al acto, en la inmediatez. Probablemente se aluda así a los niños y jóvenes de familias favorecidas, con vidas signadas por la televisión e Internet.

Enseñar supone atender alguna inquietud, decir a nuestros alumnos algo acerca de quiénes son, brindar la oportunidad de enriquecer la sensibilidad y el pensamiento al mismo tiempo, hacer lugar a la voluntad frente a la apatía y la depresión, permitiendo salirse de los límites que impone el grupo tribal y abriéndose a lo posible, a una distinción. Sobre los alumnos, los des-

amarrados de hoy, y el papel de la escuela, dice Estanislao Antelo: “Desenchufar Internet, restringir los horarios y contenidos del consumo televisivo, elaborar Leyes Secas, advertir que el camino de la droga es la muerte, condenar el aborto, volver a las bases y tradiciones, rescatar la familia de las garras de Cronos. Porque ese es el asunto. Toda esta queja va muy rápido. Voy a establecer un puñado de hipótesis.

Los jóvenes ontológicamente curiosos, están solos. Que están solos quiere decir que el lazo que solía unirlos a la herencia generacional, se deshilvana, se deshilacha, y eso que llamamos sociedad muestra sus hilachas. Que están solos quiere decir que el tejido social se agujerea y que nuestras adultas máquinas de zurcir, no funcionan debidamente. Que están solos quiere decir que hemos decidido espantarnos, asustarnos y abandonar por cobardía la tarea de estar ahí, cerca de ellos, haciendo algo con el tiempo. Porque el tiempo sabemos que pasa. En mi país cuando el susto y el escándalo de la vida adulta que nada comprende, sucede, los jóvenes usan la siguiente expresión: no pasa nada”.²⁸

Por otra parte, las imágenes del tiempo fragmentado como las del televidente que

28. Antelo, E.
(2001): *Pedagógicas*. Mimeo.

hace zapping o la del cazador furtivo de Internet expresan nuevas experiencias del tiempo que se han vuelto fugitivas, evanescentes, inenarrables. Es esa precipitación la que comprime la experiencia del presente de tal modo que el sujeto no tiene nada para decir, ya que todo es proclive al olvido. De este modo se generan nuevas experiencias que borran la tradicional noción de “tiempo cronológico, sucesivo” y aparece el “tiempo simultáneo” asociado a la movilidad permanente y la ubicuidad que generan los medios de transporte y los medios de comunicación. Ese “tiempo efímero” determina nuevas formas de relación entre los grupos y su identidad, configurando nuevas sociabilidades juveniles determinadas por la velocidad, el nomadismo, lo efímero.

En su Historia del siglo XX, Eric Hobsbawm plantea el caso de esta manera: “La destrucción del pasado, o más bien de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con las generaciones anteriores, es uno de los fenómenos más característicos y extraños de las postrimerías del siglo XX. En su mayor parte, los jóvenes, hombres y mujeres, de este final de siglo crecen en una suerte de presente sin relación orgánica alguna con el pasado del tiempo en el que viven”.²⁹

La cuestión del “presente permanente” explica por qué muchos adolescentes y jóvenes se quedan detenidos en los fumaderos de los barrios pobres visibilizados como los “otros”, los diferentes o extraños, “los nuevos bárbaros”, los portadores de una apariencia “sospechosa”, los que amenazan con su presencia el orden: jóvenes, negros, pobres, drogadictos, que en tanto representación del mal se convierten en los chivos expiatorios de un difuso malestar. Frente al derrumbe de sentido de las instituciones del siglo XX, transmitir contenidos de la cultura, transmitir un límite, transmitir la memoria de la lectura y la escritura y, al mismo tiempo, hacerle lugar a lo nuevo, a lo sutil, a lo ligero del arte, por ejemplo, como atributos del movimiento y del pensamiento creativo, se presenta como fundamental para el contacto entre generaciones. Porque es responsabilidad de la escuela, dirá Meirieu, hacer entrar a los niños y jóvenes al mundo, a la ley, a lo posible, a la voluntad y a la política.³⁰ Convertir a la cultura escolar en una herramienta de diálogo entre generaciones permitirá metabolizar la violencia y la distancia generacional. Según el psicoanalista egipcio Jacques Hassoun, los seres humanos “somos todos portadores de un nombre, de una historia singular (biográfica) situada en la Historia de

29. Hobsbawm, E. (1995): *Historia del siglo XX*. Madrid, España, Crítica.

30. Meirieu, P. (2004): *En la escuela hoy*. España, Barcelona, Octaedro.

un país, de una región, de una civilización. Somos sus depositarios y sus transmisores. Somos sus pasadores”.³¹ Sin ese pasaje, no hay mediación entre vida y sujeto. Tampoco hay ocasión para la construcción creativa de nuevas referencias. Las tecnologías de la información y la comunicación representan una revolución en ciernes que involucra a los jóvenes y a los mayores. Y, requiere del trabajo y reconocimiento de sus cualidades simbólicas, relacionales e intersubjetivas, en el marco del diálogo intergeneracional.

2.3. Autoridad pedagógica y nuevas mediaciones tecnológicas

Como decíamos, la tarea de la escuela en la transmisión de los saberes hoy se encuentra interpelada y disputada por otros actores e instituciones que parecen resultar más eficaces que la tradicional organización escolar. Muchos de estos discursos se encarnan en la sensación de los docentes que, en relación con su tarea pedagógica, se encuentran en sensación de desconcierto y desventaja frente a los saberes que, en relación con las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, hoy disponen niños y jóvenes.

La no disponibilidad de estos saberes pone entre signos de interrogación la cues-

tion de la asimetría necesaria para que un acto de enseñanza acontezca. Pensar en una relación pedagógica escolar, irremediablemente refiere a aquella escena donde un maestro traspasa un saber a un alumno o grupo de alumnos. En el caso de la lectura y la escritura, esta es quizás la escena fundante de la historia de la escuela, en la que el dar a leer y el enseñar a escribir condensan la idea de transmisión escolar. “A la escuela se va a aprender a leer y a escribir” es una frase común que expresa la función de la escuela estrechamente asociada a la enseñanza de estos saberes. Y en la escena en que este momento se retrata, y para ello sólo basta apelar a nuestra propia biografía escolar, el momento en que el mundo de las letras se abrió ante nosotros seguramente incluye la figura del maestro o la maestra que nos tendió la mano para entrar en él.

Y esto ocurre porque la historia de la enseñanza escolar, y particularmente de la enseñanza de la lectura y la escritura, puede recorrerse analizando los trazos que, en cada época, definieron y legitimaron la figura del maestro, su relación con el saber y sus formas de transmitirlo.

Unos pocos ejemplos bastan para ilustrar este recorrido. Por ejemplo, la figu-

31. Hassoun, J. (1996): *Los contrabandistas de la memoria*. Argentina, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

ra del “magister medieval”, donde el dominio de las técnicas de lectura y recitado, y la modelización de la moral a través del ejemplo, sentaron las bases de su autoridad pedagógica y orientaron su hacer de enseñanza a través de la lectura en voz alta de textos religiosos, comentando cada línea y haciéndola repetir a sus alumnos hasta quedar grabadas en su memoria. Otros fueron los trazos que legitimaron la autoridad pedagógica del “maestro artesano”, figura del Renacimiento poseedora de un arte y de una técnica propia y particular, específica del oficio, para la transmisión de los saberes básicos de la lectura y la escritura. Posteriormente, las reformas religiosas del siglo XIV traen consigo su propia definición de maestro la que, recogiendo y sintetizando la herencia de figuras anteriores, renueva el

sentido de la autoridad para la transmisión del saber. Las coordenadas de catequesis y alfabetización definen, entonces, el horizonte de la escolaridad masiva y es allí donde se conforma un espacio escolar que, destinado a muchos, legitima el hacer docente en torno al deletreo y al desciframiento. Retomando el guante de las reformas protestantes, la reforma católica trae consigo, particularmente a través del método de Juan Bautista Lasalle, la figura de un maestro que timonea los primeros pasos del método simultáneo, esto es la enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo de un modo colectivo. Una forma pedagógica que anclará y se desarrollará en su máxima expresión al momento de conformación de los sistemas educativos nacionales, en el siglo XIX, de la mano de un proyecto político y educativo de extraordinaria fuerza y perdurabilidad. La constitución y consolidación de los Estados-Nación trajo consigo y fue sostenida por la escolaridad estatal y obligatoria, donde la alfabetización de las masas constituyó el ingrediente fundamental para la formación de ciudadanos. Y es aquí, en este proceso, donde la autoridad pedagógica del docente, entendido ahora como un representante del Estado, se asienta sobre la idea de vocación, científicidad y ciudadanía letrada, ubicando su figura en la cumbre de la jerarquía social y cultural.



Guía de investigación

Educadores

Les proponemos rastrear ejemplos en la historia de la enseñanza de la lectura y de la escritura en sus propios contextos y biografías en los que se identifiquen herencias y huellas de las distintas formas de considerar la “autoridad” y su reflejo en los modos y estrategias de enseñanza.

En relación con esto, los invitamos a discutir: ¿qué rasgos entienden que sustentan hoy la autoridad pedagógica de los docentes? Pensando en la enseñanza de la lectura y la escritura, ¿cuáles piensan son los desafíos que la sociedad demanda a los docentes y cómo esto impacta en su autoridad pedagógica?

De lo que nos hablan estos ejemplos, que sólo constituyen pinceladas de procesos históricos de largo aliento, es de las distintas formas en que, a través del tiempo, fue entendida la idea de docente y de cómo fue configurada su autoridad en el mapa educativo y social. Representaciones y prácticas que, en tanto históricas, se entraman y adquieren sentido en relación con otros procesos sociales. Ser maestro de lectura y escritura supuso, en distintos momentos y contextos, responder a la valoración social que esos saberes portaban; ocupar un lugar clave en la distribución social de estos bienes culturales; estar incluido en una concepción particular sobre el saber, sus modos de apropiación, producción y circulación; y desarrollar un modo de transmisión educa-

tiva, una metodología, acorde a las condiciones sociales y tecnológicas de la época.

Y este último elemento no es menor si de lo que se trata es de pensar en los nuevos modos que definen la relación con el mundo de la cultura y, específicamente, con las prácticas del leer y el escribir. El lugar que en la escuela y en las aulas ocupó cada una de las figuras docentes que sintéticamente hemos recorrido -y de las otras tantas que construyeron la historia escolar- fue definido, entre otros elementos, por los procesos tecnológicos y su relación con transformaciones culturales que marcaron los signos de cada época. Para el tema que nos convoca, la invención de la imprenta y sus posteriores desarrollos constituyeron el hecho que marcó la gran diferencia

entre un maestro lector en voz alta, poseedor de un único libro sin separación entre frases y palabras, a un maestro moderador de los procesos de lectura de un grupo de alumnos, cada uno de los cuales disponía de un libro en sus manos, con textos organizados según las marcas de puntuación que hoy conocemos. Del mismo modo puede pensarse el cambio en las formas de ejercicio de la tarea docente en momentos donde, gracias al abaratamiento del papel y al surgimiento de la pluma metálica y de las pizarras pequeñas, la escritura se constituye junto con procesos de simplificación de la técnica- en una práctica aprehensible por muchos en el marco escolar.

Pero, más allá del impacto en la construcción de la función docente que tuvieron los relevantes cruces entre tecnología y sociedad a lo largo de la historia, hay algo invariante en la legitimidad de la autoridad pedagógica: la posesión de un saber a transmitir. Se trate de la lectura en voz alta o silenciosa, de la escritura en tabillas o en cuadernos, del método global o del método intuitivo, de la lectura dirigida o la lectura por placer, de lo que nunca se tuvo dudas o produjo una sensación de inquietud social es de que el maestro siempre ocupó el lugar de portador del saber, responsable de su transmisión a las nuevas generaciones.

Sin embargo, las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación desmoronan esta certeza sobre la que históricamente se asentó la autoridad de los docentes. Y, para comprobarlo, basta sólo con escuchar las propias palabras de los docentes que, frente a las habilidades que casi “naturalmente” parecen tener niños y jóvenes frente a las pantallas y las computadoras, reflejan la sensación de una desventaja, una posición que incomoda en relación con la tradicional forma de entender la escena escolar. Y, para entenderlo, también es posible analizar las diferencias que todos detectamos cuando comparamos nuestros propios modos de vincularnos con las nuevas tecnologías -temerosos, lentos, asombrados, abrumados- con las formas a través de las cuales los niños y los jóvenes interactúan con estos nuevos lenguajes y soportes -veloces, vertiginosos, audaces, espontáneos-.

La sensación de un saber no disponible por los adultos y, en cambio, sí por niños y jóvenes interroga de un modo particular la autoridad de los docentes. En muchos casos, llevados por esta sensación, los adultos docentes nos imponemos lanzarnos a la exploración de ese mundo desconocido. Alejados del sesgo romántico de aquella escena donde algún iniciador nos introdujo en el mundo de los libros, el recorrido por los

nuevos lenguajes y soportes del mundo digital se asocia, generalmente, a un momento de incertidumbre y desconfianza, en soledad. Y, muchas veces, son los mismos niños o jóvenes cercanos, familiares o alumnos, los que nos toman de la mano para introducirnos allí. También, otras veces juega la resistencia. Orientados -u ocultados- por la convicción de que ese mundo puede o debe quedar fuera de la escuela, en muchos adultos-docentes gana el rechazo a explorar en estas nuevas formas de comunicación y de circulación del saber.

Quizás, para pensar cómo se resignifica nuestra autoridad pedagógica en tiempos de un revolucionario cambio social y cultural, la cuestión no sea pensar en un “no saber” sino en un “saber a construir”. Como hemos visto más arriba, la autoridad pedagógica se configura, básicamente, a través de la legitimación social de una figura considerada y designada como responsable de transmitir la cultura a las nuevas generaciones. Esta legitimación dialoga con las condiciones sociales y políticas de una época y, también, con los procesos tecnológicos que la caracterizan. En este sentido, pareceríamos que asistiéramos a una nueva escena cultural donde el conocimiento, a través de las nuevas tecnologías, sería

válido y de fácil acceso para todos, sin necesidad de mediaciones y, por ende, sin necesidad de mediadores, de maestros.

Sin embargo, retomando el interesante planteo del sociólogo Christian Ferrer, es necesario considerar que las tecnologías son construcciones históricas y culturales humanas y que la fácil accesibilidad a ellas no quiere decir que su significado lo sea. En este sentido toda tecnología, dice Ferrer, nos propone una pedagogía.³² También es importante no naturalizar las tecnologías, desconociendo aquello que de historia y de luchas sociales conllevan. Las tecnologías, en tanto construcción histórica y lingüística, suponen una forma de ejercicio del poder en la que la producción, circulación y apropiación del saber está en juego.

De aquí que no sea difícil pensar cuáles son los puntos que ayuden a resignificar la autoridad pedagógica de los docentes. Que los niños y jóvenes se relacionen directamente con el lenguaje de las nuevas tecnologías no exime de la necesidad de la mediación por parte de los adultos en el pasaje de la cultura. Y, en tanto cultura, los adultos no están eximidos de participar en su transmisión a las nuevas generaciones ya que de ello depende la posibilidad de incluirse socialmente. Seguramente

32. Ferrer, Ch. (s/f): “Técnica y sociedad”. Disponible en Web: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/cf_ferrer.pdf

nuestras certezas de saber serán interrogadas, pero también vale entender que esto no es más que el reflejo de una transformación social y cultural más amplia, donde la incer-

tidumbre alcanza a la propia idea de saber y de relación con el mundo. Quizás este sea un punto de partida para re-pensarnos en nuestra tarea de enseñanza.



3. Nuevas enseñanzas en el aula

3.1. E-literacias: nuevos modos y sentidos de enseñar a leer y a escribir

Fueron las “3R” (Reading, Writing and ARithmetic) las que históricamente conformaron el cuerpo de saberes de la alfabetización básica. La escuela moderna se constituye sobre los pilares de la lectura, la escritura y el cálculo como aquellos saberes elementales a garantizar en el conjunto de la población.

Sin embargo, los cambios culturales de las últimas décadas imponen una re-definición de este corpus básico de saberes y,

en este sentido, desde hace tiempo y particularmente en el mundo anglosajón, este cuerpo se reconoce con el nombre de e-literacias o new literacias. Con esto se alude a la necesidad de una alfabetización electrónica o digital incluyendo, de este modo, la formación de una relación crítica, informada y productiva con las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, ampliándose o redefiniéndose así el concepto de “alfabetización básica”. En una reflexión que abarca la enseñanza de la lectura y la escritura, las matemáticas, la informática y los medios, Lankshear, Snyder, y Green, señalan que las nuevas prácticas de alfabetización hacen referencia a la capacidad

de leer y escribir distintos tipos de textos, signos, matices e imágenes, esto es, la adquisición de nuevas competencias referidas a las lectura y la escritura.³³

Sin dudas, esto plantea un desafío para la escuela, particularmente asentada en una historia de la enseñanza de estos saberes que, si bien con variantes en su recorrido metodológico, se mantuvo siempre centrada en la lógica, procedimientos, soportes y técnicas de la cultura letrada.

La “escena de lectura y escritura” tradicional, esa que supone un lector o escritor con un libro o un papel en mano, leyendo y escribiendo con un orden determinado (de arriba hacia abajo y de derecha a izquierda) y siguiendo las reglas y procedimientos del código lingüístico -lo que implica una particular relación con el conocimiento- hoy convive con una nueva forma de lectura y de escritura donde el lector y/o el escritor se ubica frente a una pantalla e interactúa, siguiendo las reglas del código digital, con un conjunto de información organizada multimodalmente a través de un teclado y un ratón (mouse) que sigue un recorrido donde la no linealidad, la fragmentación y la circulación en diferentes sentidos definen una nueva relación de apropiación del saber.

Frente a este panorama, la primera impresión que surge y que se instala con facilidad en el discurso social y escolar, es que la lectura y la escritura tienden a desaparecer. Por su aparente facilidad de acceso, la sensación es que el mundo que nos llega a través de las pantallas resultará un modo más seductor y liviano de acceso a la información que el arduo trabajo de la lectura y la escritura.

Sin embargo, y pensando en la redefinición de la enseñanza escolar de estos saberes y el lugar que a los docentes les toca asumir, resulta interesante revertir tal impresión. Al respecto, dice el escritor argentino Daniel Link que Internet supone “la vuelta de la palabra”, en tanto cada usuario que se sienta frente al teclado de una computadora se transforma, lo quiera o no, en un escritor y en un lector experimental.³⁴ En este sentido, la difusión de Internet podría pensarse como la recuperación del sitio privilegiado de la escritura, del que había sido expulsada por la cultura de masas. Vivimos tiempos de retorno a la palabra, pero sin olvidar que este retorno trae nuevos modos de vinculación: las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación resignifican el vínculo con la lectura y la escritura a través de la posibilidad de la experimentación.

33. Lankshear, C. Snyder, I. Green, B. (2000): *Teachers and Technoliteracy: Managing literacy, technology and learning in schools*. Sydney, Australia, Allen & Unwin.

34. Link, D. (2001): “La vuelta de la palabra”, en *Mercado*. Argentina, Buenos Aires, marzo de 2001.

Retomar la idea de “experimentación” para pensar la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela en tiempos de nuevas tecnologías puede resultar un punto de partida estimulante para pensar el trabajo con nuestros alumnos. Porque la idea de experimentación remite a la posibilidad de ensayo, de error, de prueba, de transformación, de producción, elementos que, en clave de estas prácticas, nos pone en el lugar de la apropiación y recreación cultural con otros, experimentando con el lenguaje.

Pero para hacer andar esta idea, y recuperando la pregunta sobre nuestra autoridad pedagógica en tal proceso, es necesario conocer y reconocer en qué contexto se produce esta “vuelta de la palabra”, ya que hacia él conduciremos a nuestros alumnos en su aprendizaje de la lengua.

Las pantallas nos enfrentan a un mundo en el que conviven, básicamente, dos lenguajes: el de las palabras y el de las imágenes. Y cada uno de ellos posee sus propias características y reglas, esto es, tienen modos y permisibilidades diferentes. Gunther Kress, estudioso de este tema, plantea que cada uno de estos modos de representación ofrecen distintas posibilidades y caminos para construir significados. En el lenguaje

escrito, la posibilidad de construir significados sigue la lógica temporal, es decir, las palabras se organizan en una secuencia -estructura sintáctica- que marca un orden necesario de seguir para re-construir su significación. En cambio, la lógica espacial y la simultaneidad de los elementos visuales/representativos en ese orden espacial son las que determinan el lenguaje de las imágenes.³⁵

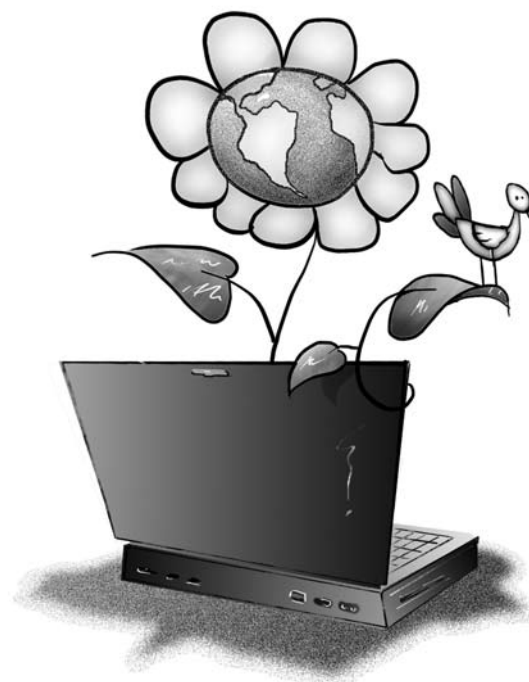
Hay aquí, entonces, un contraste: mientras que la escritura organiza elementos (las palabras) -que por sí solos no dan indicación de su significado- colocados en un orden estricto, la imagen crea un orden de disposición de elementos con un significado dado. Las diferencias que cada lenguaje presentan en sus modos constituyen distintas “permisibilidades” para construir significados en ambos casos. Lo que sí tienen en común es que, para hacerlo, es necesario un trabajo de imaginación. En el caso de la escritura, este trabajo se centra en llenar las palabras con significado y, luego, en leer los elementos llenos de significado, siguiendo el orden dado. En el caso de la imagen, el trabajo de imaginación se concentra en re-crear un camino de lectura, es decir, un orden de disposición de los elementos con un significado ya dado.

35. Krees, G. (2005): *El alfabetismo en la era de los nuevos medios*. España, Málaga, Aljibe.

Nos parece importante reconocer a la imaginación como el lugar común para construir significados en ambos modos de comunicación porque orienta dos criterios para pensar la enseñanza del lenguaje en la escuela. Por un lado, porque considerar este lugar común permite pensar al lenguaje escrito y al visual no en términos de oposición sino de complementariedad. Por otro lado, porque re-instala la necesidad de un trabajo intelectual que, en la rutina diaria de la vida escolar, muchas veces es relegado. La imaginación como capacidad del lenguaje para construir significaciones con otros resulta un elemento central en la formación de nuestros alumnos, de manera de favorecer vínculos que estimulen la reflexión y la creatividad por sobre el desciframiento mecánico, de escasa implicación subjetiva.

Y, también, situar el lugar de la escuela en la construcción de significados a partir de nuevos lenguajes remite a otra cuestión necesaria de tener en cuenta para re-pensar la enseñanza del leer y el escribir. La resignificación de la “alfabetización básica” no supone, solamente, la definición de un listado de nuevas competencias cognitivas a adquirir sino que construye y conlleva una concepción sobre los modos de lectura y escritura de un cuerpo de textos. Su dominio

supone el ingreso a una “comunidad textual”, en la que se comparten ciertas reglas, saberes y modos de interpretación. De aquí que la lectura y la escritura son prácticas sociales. Y de aquí también la importancia de considerar, desde la escuela, que la resignificación de estas prácticas por los efectos de los lenguajes de la comunicación y de la información definirá nuevos sentidos y límites de lo que se entiende por una “comunidad de lectores y escritores”.



De allí que, junto con el investigador de la cultura escrita David Olson, rescatamos dos advertencias importantes en momentos donde esta definición comienza a vislumbrarse. Por un lado, atender a qué usos culturalmente significativos de la lectura y la escritura se legitiman, en términos de no descuidar la inclusión de aquellos que dan la posibilidad de una representatividad cultural y social diversa. En segundo lugar, cuáles son las competencias y modos de interpretación que se consideran válidos, en términos de no olvidar la necesidad de priorizar aquellos que estimulan una relación crítica con aquello que se lee y que se escribe, enriqueciendo el vínculo entre cultura escrita y pensamiento de aquellos a quienes formamos.³⁶

3.2. Estudiar, navegar, cortar y pegar

Desde hace tiempo, las propuestas curriculares de distintos países del mundo plantean la importancia de la lectura y escritura de textos de estudio como uno de los sentidos para la formación escolar. En la medida en que la escuela se propone como uno de sus objetivos centrales el lograr que los alumnos se conviertan en lectores autónomos de textos, se hace necesario pensar que el trabajo en las distintas disciplinas escolares debe

favorecer no sólo el aprendizaje de los temas que le competen sino, también, el aprendizaje de los modos de leer y de escribir en esos campos de conocimiento. Hacerlo no implica más que reconocer al lenguaje como el modo de apropiación y circulación del saber científico y, en tanto eso, el aprendizaje de los textos de estudio colabora en la formación para la lectura y la escritura.

Pero actualmente el estudio, en tanto práctica que involucra el leer y el escribir, no está exento de los efectos que conllevan las nuevas tecnologías de la información. La imagen clásica del estudiante recorriendo los abultados estantes de las bibliotecas, analizando índices y seleccionando páginas, haciendo fichas bibliográficas o apuntando notas en su propio cuaderno, hoy parece desdibujarse y compartir su carácter privilegiado con una nueva práctica. Las tres letras claves -w.w.w- nos abren hoy un mundo plagado de información que impacta de un modo particular en nuestros modos de leer, de escribir y, específicamente, de estudiar. Seguramente, la mayoría de nosotros ha experimentado alguna vez la extraña sensación de conectarse a Internet en búsqueda de información sobre algún tema específico de nuestro interés y, luego de algunas horas de navegación, en-

36. Olson, D. (1998): *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y de la lectura en la estructura del conocimiento*. España, Barcelona, Gedisa.

contrarnos frente a una página bien alejada de lo que buscábamos pero que, igualmente, atrae nuestra atención. Y, también, seguramente la sensación de improductividad nos haya hecho volver a los estantes de nuestra propia biblioteca en busca de aquella información que dio origen a nuestro recorrido virtual, información que, aunque quizás menos actualizada, seguramente encontraremos en unos pocos minutos. El cansancio propio del clásico estudio, ese producido por las horas de monótona lectura frente a un libro y de repetidos intentos de escritura sobre una hoja de papel, hoy se transforma y reaparece en la fatiga que produce la saturación de textos e imágenes por las que nos dejamos llevar de pantalla en pantalla.

Y esto ocurre porque pensar el estudio en relación con las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación nos obliga a reconocer un cambio en los modos de lectura y de escritura. En este sentido, una parte importante de esa nueva “escena de lectura y escritura” que mencionábamos anteriormente refiere a los diferentes procedimientos que se ponen en juego cuando nos sentamos frente a una pantalla.

Uno de ellos, clave a la hora de pensar en la formación para el estudio de nuestros

alumnos, es la lectura hipertextual. ¿De qué se trata este modo de lectura?, ¿qué es un hipertexto? Sobre este tema, mucha agua ha corrido bajo el puente y es mucha la bibliografía sobre el tema. Por ello, nos detendremos sólo en algunos puntos principales que hacen al tema que nos toca pensar: el de las prácticas de estudio de nuestros alumnos.

La especialista en el tema Susana Pajares Tosca nos ofrece una sencilla y concreta definición al respecto: “El hipertexto es una estructura de base informática para organizar información que hace posible la conexión electrónica de unidades textuales a través de enlaces dentro de un mismo documento o con documentos externos”.³⁷ Y, por lo sencilla y concreta, esta definición nos permite encontrar algunas pistas para nuestra tarea.

En primer lugar, una de las características que definen al hipertexto es la posibilidad de enlace. Sin embargo, esta característica no es propia y marca un punto de continuidad y encuentro con las prácticas de lectura que habitualmente conocemos. Es decir, el hipertexto como categoría de información textual no es nueva, ya que algunos procedimientos de organización gráfica de los siglos XII y XIII, en cierto sentido lo pre-

37. Pajares Tosca S. (2003): *Literatura digital. El paradigma hipertextual*. España, Universidad de Extremadura, Cáceres.

anuncian.³⁸ Un ejemplo son las glosas bíblicas del siglo XIII, donde el texto central es el texto que está siendo comentado, y todos los cometarios -las glosas- aparecen rodeando el texto central. Así, el texto periférico es el texto dependiente del texto central, que está siendo “llamado” por éste. Se trata de los antecedentes de las conocidas notas al pie que, junto con los índices, los sistemas de referencia de los textos, las síntesis de contenidos y otros elementos textuales y paratextuales, constituyen enlaces reconocibles en nuestros modos de lectura en papel.

De modo que la característica de “enlace” lo que hace es renovarnos la necesidad de acompañar a nuestros alumnos en el aprendizaje de procedimientos de lectura que supongan recorridos autónomos y pongan en juego diferentes estrategias cognitivas, sea en papel o en la pantalla.

Pero, volviendo a la definición antes citada, hay una característica específica necesaria de considerar a la hora de pensar en la lectura de nuestros alumnos. El hipertexto, en tanto estructura de base informática que conecta unidades textuales dentro de un mismo documento o con documentos externos requiere, además, de la actividad

cognitiva común a cualquier proceso de lectura, de la manipulación activa del lector para poder ser leído y/o utilizado. A partir de la posibilidad organizativa de la no-linealidad que da el hipertexto, es el lector el que va definiendo recorridos lecturas donde es posible saltar, cambiar de dirección, saltar y volver atrás.

Ahora bien, contrariamente a las posiciones entusiastas surgidas ante la aparición de tal revolucionario elemento, es necesario relativizar la idea de “interactividad” que este modo de lectura supone. La navegación en la Web a través de los hipertextos supone un recorrido en el que el lector manipula, pero esa exploración se realiza sobre un orden dado, esto es, armamos un recorrido a partir de un menú de opciones disponibles, no creadas por nosotros sino existentes en la red. De allí que, tal como plantea el cibertecnólogo Alejandro Piscitelli, quizás sea más adecuado el concepto de “agency” para describir el tipo de articulación que se da entre el lector y la máquina hipertextual, es decir, el poder significativo de llevar a cabo una acción apareciendo los resultados de nuestras acciones y elecciones.³⁹

Y aquí aparece un punto interesante para pensar nuestra tarea de enseñanza en

38. Ferreiro, E. (1999): op.cit.

39. Piscitelli, A. (2005): *Internet, la imprenta del siglo XXI*. Barcelona, España, Gedisa.

relación con las prácticas de estudio. Por un lado, pensar la relación con la computadora en términos de acciones, elecciones y resultados introduce la posibilidad de, en un marco dado, trabajar con nuestros alumnos sobre la explicitación de los procedimientos que se ponen en juego al momento de buscar información, analizar las acciones y evaluar los resultados según los criterios que hayan orientado esa búsqueda. Por otro lado, y siguiendo el interesante análisis de Nicholas Burbules sobre los elementos que hacen de la red un lugar retórico, se hace posible analizar nuestras acciones y recorridos en la web en relación con la arquitectura de la red, es decir, discriminando cómo los hipertextos configuran el espacio de la red delimitando fronteras entre lo visible e invisible, entre lo público y lo privado, entre la inclusión y la exclusión, por ejemplo.⁴⁰

40. Burbules, N. (2005): "La red como lugar retórico". En Krees, Gunther (2005).

41. Millán, J. J. (2006): "El español y los buscadores", en *Bitácora Almendrán. Una mirada al mundo artístico, cultural y político*. Revista de Prensa, disponible en WEB: www.almendron.com, septiembre de 2006.

Un ejemplo claro de estas cuestiones es el buscador mundialmente reconocido y masivamente utilizado por los jóvenes para la búsqueda de información escolar: el Google. La contundente eficacia de este buscador que, a los pocos segundos de tipear una palabra, un tema o una frase nos despliega millares de páginas webs asociadas es de irresistible atracción. Sin embargo, la arquitectura que este buscador constru-

ye en la red contiene varios elementos que hoy hacen al debate de la política cultural mundial. Al respecto, el español Juan José Millán,⁴¹ estudioso y férreo militante de las prácticas digitales, posee una postura crítica y alerta. En un artículo periodístico recientemente publicado, Millán advierte algunos puntos para la discusión a partir de las características de este buscador. Por ejemplo, ningún buscador recoge todas las páginas en una lengua sino que sólo indizan la parte más importante de su web: el Google sólo indiza el 40% de las páginas web en español. La explicación aparece rápidamente: Google es una empresa norteamericana con fines de lucro. Ahora bien, tal como plantea Millán, la solución no pasa por competir a través de la creación de nuevos buscadores, campo monopolizado por un extraordinario avance tecnológico y fuerte sostén económico sino, por ejemplo, por la creación de más páginas webs en español, emprendimiento posible desde diversas instituciones que hacen al quehacer cultural, por ejemplo, las bibliotecas o las universidades. Y, por otro lado, sería necesaria la intervención en el desarrollo de tecnologías lingüísticas que, por ejemplo, se centren en el desarrollo de programas capaces de procesar, semánticamente, las demandas en una determinada lengua, en

este caso, el español. Estos ejemplos hablan de la inevitable presencia de debates sobre desarrollos tecnológicos y políticas culturales al momento de analizar el mundo que nos ofrece la red. Y su importancia nos señala la necesidad de incluirlos -éstos u otros- cuando trabajamos con nuestros alumnos el contexto del cual se obtiene y

procesa información. De alguna manera, este tipo de trabajo es el que señala la diferencia entre información y conocimiento, marcando una diferencia relevante en los modos de lectura que promovemos en nuestros alumnos al momento del estudio y en los efectos que esto produce en su formación como lectores críticos.

Guía de investigación

Educadores y estudiantes

Un sentido común instalado es que los niños y jóvenes se relacionan naturalmente y sin conflictos con las nuevas tecnologías, contrariamente a los adultos, quienes se encuentran con numerosos obstáculos a la hora de enfrentar una pantalla. Les proponemos:

1. Registrar los propios procedimientos puestos en juego al momento de realizar una búsqueda en Internet.
2. Observar y/o discutir con sus alumnos los procedimientos que ellos/ ellas utilizan para el mismo objetivo. Les sugerimos estar atentos a las dificultades y/u omisiones que planteen.
3. Pensar, a partir de lo conversado y de la confrontación entre ambas modalidades, criterios para orientar las prácticas de lectura de los alumnos al momento de realizar una búsqueda de información. ¿Cuáles son las diferencias y/o las similitudes de este proceso cuando se trata de una búsqueda en libros o en la computadora?

Pensar en las prácticas de estudio de nuestros alumnos supone, también, considerar los efectos que las nuevas tecnologías tienen sobre los procesos de escritura.

Hasta hoy, y tanto por lo reciente como por lo radical del cambio, es poco lo que se ha estudiado sobre las transformaciones en el proceso de escribir en las pantallas. Y lo que

suele imponerse es la visión que, desde nuestra mirada de la cultura escrita, considera que las computadoras y sus códigos atentan contra lo que se entiende por “escribir bien”, interviniendo, de este modo, en la idea generalizada de la devaluación de la cultura escrita.

El ejemplo más conocido es el lenguaje del chat y del correo electrónico, frecuentemente usado por nuestros alumnos. Al verlos escribir velozmente en las computadoras o en los teléfonos celulares, utilizando abreviaturas, extrañas onomatopeyas y diversos “emoticones”, la percepción que tiende a instalarse es que los niños y jóvenes se vinculan con la escritura de un modo que, trasgrediendo las normas de la lengua, empobrece el lenguaje. Sin embargo, dos datos fuertemente comprobables ayudan a revertir esta idea. Por un lado, el uso de esta nueva forma de comunicación no se produce espontáneamente en los niños y los jóvenes sino que, por el contrario, implica un aprendizaje que no a todos les resulta sencillo y que, por eso, hace que muchos elijan comunicarse por estos medios utilizando las convenciones de la lengua escrita. Por otro lado, el uso de estos nuevos códigos de comunicación no inhabilita a niños y jóvenes la posibilidad de utilizar lo propio de la lengua escrita con corrección y

de acuerdo con las normas convencionales... siempre y cuando haya intervención pedagógica sobre la comprensión de estas formas según sus distintos usos y contextos.

Hasta tanto no dispongamos de más información al respecto, quizás lo que nos toca a los docentes es aprovechar la cercanía con nuestros alumnos para indagar en los usos que dan a estas formas frecuentes de comunicación, reconociendo que en ellos se pone en juego mucho de la capacidad de inventiva e imaginación de la que los niños y jóvenes disponen. A través de estas formas de comunicación y de creación de comunidades, éstos ponen en juego una extraordinaria y permanente mutación de las formas de escritura en lo que constituye, ni más ni menos, la demostración de la apropiación y recreación del lenguaje y, por ende, de la cultura.

Pero para eso, es necesario que abramos nuestros ojos, oídos y dedos frente a los teclados y pantallas, intentando analizar lo que sucede, despojados del parámetro evaluador de nuestra mirada letrada. Los textos que hoy se escriben a través de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, que por otra parte están dando origen a nuevos géneros aún no conceptualizados, siguen otras reglas y usos a aquellos que es-

tamos acostumbrados a escribir en papel. La lógica del espacio y tiempo es otra y, por lo tanto, es esperable que surjan diferencias. Para esto, basta comprobar el efecto de cercanía que conllevan los mensajes instantáneos como el chat o los SMS (mensajes de telefonía celular) más cercanos a la oralidad que a los rasgos propios de la escritura. Y es que, justamente con las nuevas tecnologías, esta misma relación es la que hoy se está redefiniendo.

Otra cuestión que en buena parte nos involucra respecto de estos cambios es la decisión de cómo trabajamos el procesamiento de la información que nuestros alumnos buscan y encuentran en libros y pantallas para la escritura de nuevos textos de estudio. Muchas veces, en la práctica cotidiana, estos procedimientos caen en la rutina perdiéndose de vista su particularidad y valor específico. Y, sin embargo, tiene una importancia central, como decíamos al momento de trabajar los saberes escolares desde distintos campos del conocimiento.

Nuestros alumnos, cuando acceden a la información disponible en Internet para responder a las demandas de los trabajos escolares, tienden a “recortar y pegar” en un nuevo archivo aquellos párrafos que “más o

menos” se acercan temáticamente a lo solicitado. Y, en muchos casos y a veces a pedido del maestro y/o profesor, copian a mano en sus cuadernos o carpetas el nuevo texto que resulta de este particular armado.

La pregunta que nos interroga aquí, entonces, es sobre los procesos de apropiación que promovemos cuando enseñamos a escribir. En la escuela, los cuestionarios, los resúmenes, los cuadros sinópticos, las monografías, los “trabajos prácticos” son la moneda corriente a través de los cuales se procesa la escritura de los textos de estudio. Pero, aceptando el desafío que las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación nos proponen, quizás sea un tiempo propicio para volver sobre las formas más comunes y tradicionalmente instaladas para escribir en la escuela, de modo de desnaturalizarlas y volver a pensar en su sentido y aporte para que los alumnos se apropien eficazmente de una práctica social determinante para sus trayectorias futuras.

3.3. Literatura y cultura estudiantil en la web

Hoy, el mundo de los textos escolares se ve interrumpido no sólo por la pedagogía del *dossier* de fotocopias, sobre la que ya mucho

se ha dicho en relación con las dificultades que ocasiona cuando los niños y adolescentes enfrentan la necesidad de sistematizar los aprendizajes. También se ve interpelado por nuevos materiales que apuntan a un lector que cuenta con diferentes sitios para cazar furtivamente, comunicarse y formarse, configurando un nuevo mapa de opciones para los estudiantes.

Los 70 millones de *weblogs* construidos en el ciberespacio constituyen ámbitos de gran producción y circulación.⁴² En el *blog* se realizan notas entre uno o varios autores sobre un tema o se completa a modo de diario personal. Los *blogs* suelen enlazar a otros *blogs*, y también generalmente invitan a que se realicen comentarios sobre las anotaciones. De naturaleza hipertextual, los *blogs* convierten a los autores en editores de una producción que incluye palabras, fotos, logos, audio, video, etc. Habitada inicialmente por periodistas, la “blogosfera” se abre hoy a los más variados gustos y posibilidades, permitiendo hacer oír la propia voz y escuchar voces alternativas e independientes.

Gracias a un software para la escritura colaborativa, los *wikis* permiten que cualquier usuario introduzca y edite libremente contenidos. El *wiki* más famoso es la *Wikipedia*,

una enorme enciclopedia libre comenzada a producir en el 2001, con más de 1.400.000 entradas en inglés y más de 150.000 en español al alcance de todos y redactadas por todos.⁴³ En la actualidad existen otros proyectos: wikinoticias, wikidiccionario, wikiquote (citas y frases de famosos) wikilibros, commons (archivos de medios libres) entre otros. Al todos poder colaborar, los wiki se presentan como espacios que alientan la formación de comunidades al tiempo que reponen la centralidad de la escritura por otros medios.

Las comunidades de música y de discotecas digitales constituyen prácticas frecuentes entre los jóvenes que navegan por Internet. Como mencionamos, la tecnología del MP3 facilita la compresión y distribución de música. Algunos afirman que el MP3 fue la revolución de la música, con la gigantesca posibilidad de almacenamiento y reparto que promovió. La apropiación de música disponible en la red supone una profunda huella en la cultura e identidad de muchos jóvenes hoy.

Por su parte, también se puede encontrar en la red literatura hipertextual. Existen dos tipos de *literatura hipertextual*: *hiperficción explorativa* e *hiperficción constructiva*. La hiperficción explorativa tiene un solo

42. Piscitelli, A. (2005): “Los weblogs no se rinden. A fines del 2005 habrá más de 70 millones en todo el mundo”, En *Filosofitis*, disponible en <http://www.ilhn.com/filosofitis>

43. Piscitelli, A. (2005): ob. cit.

autor y la constructiva tiene muchos, requiriendo una colaboración por parte de cada lector y borrando los límites del autor-lector.⁴⁴ Probablemente, una de los rasgos más llamativos de la literatura hipertextual sea la presencia de finales abiertos, que desestabilizan las estructuras estables y lineales con principio y fin.

Incluso para cuando la dedicación decae, la propia comunidad de estudiantes sube monografías, trabajos, resúmenes o pruebas a la web y los pone a disposición en sitios que suelen producir escozor entre

maestros y profesores: www.rincondelvago.com, o en otros sitios hermanos como www.monografias.com y www.alipso.com.

Sin intención de ser exhaustivos, presentamos sólo algunos tipos de sitios disponibles en la red que suelen ser recorridos por los jóvenes cuando estudian y que vale la pena conocer para apreciarlos, primero, y, luego, para imaginar su uso en el aula, también. Probablemente algo tengamos para aportar y lograr que los niños y jóvenes (muchos pobres) encuentren riqueza en la web.

Guía de investigación

Educadores

Los invitamos a una entrada al mundo de la narrativa hipertextual, un juego de exploración en el que cada cual, de acuerdo con sus gustos y preferencias, opte por seguir o detenerse, leer o escribir frente a la pantalla, o bien apagar el equipo y volver a los libros impresos.

El sitio que les recomendamos visitar es el preparado por los investigadores de “Hermeneia”, especializados en la articulación entre literatura y tecnologías digitales. Se encuentra disponible en <http://www.uoc.edu/in3/hermeneia/esp/espais/literatura.html> y se trata de una antología en la que podrán encontrar una muestra suficientemente significativa de las diversas formas -y en diversas lenguas- de hacer literatura digital que se encuentran en la red.

Les proponemos “experimentar” con la lectura de este sitio, analizando los modos de construcción y los textos que circulan, los temas que se instalan, los vínculos y características de las comunidades que se establecen, las actividades que se proponen.

44. Pajares Tosca, S. (1997): Las posibilidades de la narrativa hipertextual, disponible en http://www.ucm.es/info/especulo/numero6/s_pajare.htm

Conclusiones

La velocidad y magnitud de los cambios culturales producidos en las últimas décadas son elementos que definen el nuevo mapa en que estamos insertos. Es así que, al mismo tiempo que comenzamos a descubrir y a ensayar tímidamente nuevas formas, canales y modos de interacción, otros nuevos se crean y desarrollan en el inmenso mundo de la red virtual.

Una parte de ese proceso, ínfima, es la que hemos capturado en este recorrido, para suspenderla y hacerla objeto de reflexión. Pero lo que nos muestra ese movimiento de captura es la necesidad de interrogar, también, nuestra idea de apropiación del saber. Y esto refracta, necesariamente, en cómo pensemos la enseñanza escolar.

Particularmente para el caso de la lengua, se trata de decidir qué es lo que consideramos imprescindible de transmitir a todos nuestros alumnos, reconociendo que las prácticas de la lectura y de la escritura hoy están redefiniéndose y que, en ese proceso, se sigue reafirmando su importancia

para la vida social. Aceptar los cambios es una de las posibles entradas para analizar cómo se produce la inclusión en el lenguaje y de allí pensar cómo la escuela deberá asumir el reto de permitir, de un modo justo, que todos los alumnos se conviertan en sujetos de la palabra en un nuevo escenario cultural.

Glosario

Blog

Un *blog*-o *weblog*- es un sitio web periódicamente actualizado que recopila cronológicamente textos o artículos de uno o varios autores, apareciendo primero el más reciente, donde el autor conserva siempre la libertad de dejar publicado lo que crea pertinente. Habitualmente, en cada artículo, los lectores pueden escribir sus comentarios y el autor darles respuesta, de forma que es posible establecer un diálogo. El uso o temática de cada weblog es particular, los hay de tipo personal, periodístico, empresarial o corporativo, tecnológico, educativo, etc.

Su denominación procede del “log-book” (o, abreviadamente, log) que era el documento en que el capitán del barco anotaba las incidencias del viaje (rumbo, velocidad, maniobras, etc.) es decir, el “cuaderno de bitácora”. Siguiendo este sentido,

el weblog o “bitácora de la web” es la relación y comentarios que hace un navegante de la Red de los sitios que ha visitado.

Fuente: wikipedia.org y jamillan.com

Fotolog

La palabra *fotolog* (o *fotoblog*) originalmente se refería a una variante de weblog, que consiste básicamente en una galería de imágenes fotográficas publicadas regularmente por uno o más amantes de la fotografía. El texto es tanto o más importante que la foto. Generalmente, esta ilustra un aspecto importante del texto y otras veces el texto describe el contenido de la foto. Muchas veces se aceptan comentarios en la forma de libro de visitas, y estos habitualmente se refieren a la fotografía, o al igual que cualquier weblog, a los hechos relatados.

Fuente: wikipedia.org

Streaming

Método de transmisión de imágenes en movimiento (por ejemplo, una película) a través de Internet. Las imágenes, que pueden ser pregrabadas o emitidas en directo y pueden ir acompañadas de sonido, se transmiten comprimidas para optimizar el tiempo de envío. El usuario, que debe contar con un programa de visualización de las mismas, normalmente integrado en su navegador, las recibe a medida que van llegando. Si las imágenes van con sonido, a este tipo de transmisión se le denomina streaming media.

Fuente: www.definicion.org

Wikis

Un *wikiwiki*, o *wiki*, como también se llaman, es un sistema de publicación en la WWW que se caracteriza porque cualquiera puede modificar una página. Tal como lo define la propia comunidad creadora: "Wiki es un sistema de composición; es un medio de discusión; es un almacén; es un sistema de correo; es una herramienta de colaboración. Realmente, no sabemos demasiado bien qué es, pero es un medio divertido de comunicación asíncrona en la red".

*Fuente <http://www.c2.com/cgi/wiki>
www.jamillan.com*

Emoticones

De la contracción de las palabras "emoción" e "icono" se origina "emoticono", o sea ícono emotivo, son también conocidos por "smileys" (sonrisas) porque empezaron siendo iconos de caritas sonrientes.

Los primeros íconos fueron ideados por científicos americanos para transmitir por Internet los gestos faciales que no logra la escritura convencional. Luego los internautas desarrollaron una gran variedad, como: sentimentales, emotivos, descriptivos y representativos de actitudes y situaciones personales; hasta el de ser imprescindibles para evitar ambigüedades de interpretación de las que padece el lenguaje escrito formal, así se conformó una "terminología" particular.

Los emoticones se escriben utilizando letras claves y símbolos del teclado, y se "leen" inclinando la cabeza a la izquierda.

Fuente: www.encyclopedia.us.es

E-books

Un *e-book*, *ebook*, o *libro-e* es una versión electrónica o digital de un libro. El término es ambiguo, ya que se refiere tanto a una obra individual en formato digital, como a un dispositivo utilizado para leer libros en formato digital. La mayoría de los usuarios no utiliza el término e-book en el segundo sentido, y emplean, en cambio, el término más preciso de dispositivo de e-book. Los dispositivos de e-book pueden ser tanto un PC (ordenador personal) PDA (agenda electrónica) como un LCD portátil (pantalla de cristal líquido) o cualquier dispositivo que posea una pantalla y memoria adecuada para este propósito.

Fuente: wikipedia.org

Bibliografía comentada

Ortiz, Renato (1997): *Mundialización y cultura*. Argentina, Buenos Aires, Alianza.

Este texto provee de algunas buenas claves para aclarar conceptos como los de globalización y mundialización, los cuales, a su juicio, se emplean regularmente mal. Para Ortiz, lo que se globaliza es el mercado junto con la tecnología, mientras que lo que se mundializa es la cultura. Estos son entonces los dos procesos globales: uno que se asume como estrategia económica y tecnológica para expandir sus macroempresas y corporaciones financieras, apropiándose normalmente de los recursos de los países pobres, y el otro que proyecta una red de imaginarios, tanto individuales como colectivos, a través de diversas industrias culturales (publicidad, películas, programas de televisión, moda, etc.). Todos somos “ciudadanos mundiales” -explica- aún cuando no nos traslademos. De este modo, los sujetos nos encontraríamos así traspasados por vivencias mundializadas.

AA.VV. (2000): *Predicciones. 31 grandes figuras pronostican el futuro*. España, Madrid, Taurus.

Predicciones es un libro que recoge las reflexiones de treinta y una de las mentes más destacadas de este siglo. Figuras de la talla de Noam Chomsky, Arthur C. Clarke, Richard Dawkins, Umberto Eco, Francis Fukuyama, J.K. Galbraith, Daniel Goleman, Stephen Jay Gould, Amartya Sen o Fernando Savater, escriben sus predicciones acerca de los descubrimientos y cambios que se producirán en el siglo XXI, dentro y fuera de sus respectivos campos de estudio. Cada una de ellas viene

precedida por una caracterización del autor y su obra. Así, ingenieros en genética, lingüistas, escritores de ciencia-ficción, futuristas, sociólogos, teóricos de la evolución, de la energía y de la democracia, químicos, catedráticos, feministas, filósofos, investigadores de la conciencia humana y de la conducta celular, psicólogos y hasta premios Nobel, especulan sobre los cambios futuros y su impacto en la sociedad, abriendo un abanico de entradas a los problemas que tocan a la puerta de nuestra realidad.

Snyder, Ilana (comp.) (2004): *Alfabetismos digitales. Comunicación, innovación y educación en la era electrónica*. España, Málaga, Aljibe.

Este título desvela los rasgos clave del nuevo orden de las comunicaciones y explora el impacto social, cultural y educativo de las prácticas del alfabetismo electrónico o digital. Escrito por destacados especialistas internacionales procedentes de una serie de disciplinas, los ensayos que componen esta compilación examinan las implicaciones del texto producido mediante un teclado, visible en una pantalla y transmitido a través de una red global de ordenadores. El libro abarca temas tan diversos como los juegos de rol por ordenador, la utilización de símbolos gráficos en textos visionados en pantalla y los programas para la obtención de titulaciones por Internet, para revelar que estar alfabetizado tiene que ver con la comprensión de cómo se combinan diferentes modalidades para crear significado.

Krees, Gunther (2005): *El alfabetismo en la era de los nuevos medios*. España, Aljibe, Málaga.

En este libro, Gunther Kress considera los efectos de la revolución que ha alterado radicalmente la relación hasta ahora “natural” entre el modo de la escritura y el medio del libro y de la página. Kress, que tiene en cuenta factores sociales, económicos, comunicacionales y tecnológicos, ofrece un marco de principios para la comprensión de estos cambios y de sus efectos sobre el presente y el futuro del alfabetismo. El autor considera los efectos sociales y culturales de amplio alcance y argumenta que el pase a la pantalla como medio dominante de comunicación producirá cambios importantes en las relaciones de poder y no simplemente en

el ámbito de la comunicación. Según Kress, los potenciales democráticos y los efectos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación tienen las más amplias consecuencias políticas, económicas, sociales, culturales, conceptuales/cognitivas y epistemológicas imaginables.

Mayans Planells, Joan (2002): *Género chat. O cómo la etnografía puso un pie en el ciberespacio*. España, Barcelona, Gedisa.

Este libro presenta la investigación del antropólogo catalán Joan Mayans Planells sobre una de las innovaciones más importantes que trajo la revolución cultural de Internet: el chat. A través de esta investigación, tesis doctoral del autor, se propone un recorrido por un nuevo espacio arquitectónico, tecnológico y social, que en las últimas décadas ha revolucionado los modos de sociabilidad entre las personas, particularmente los jóvenes. De este modo, el libro se convierte en un punto de partida interesante para analizar las relaciones entre escritura y oralidad, los recursos comunicativos utilizados, los procesos de construcción de identidades que se ponen en juego y otros elementos específicos que hacen a esta particular forma de comunicación en entornos virtuales.

Buckingham, David (2002): *Crece en la era de los medios electrónicos*. España, Madrid, Morata.

David Buckingham ofrece en este libro una visión lúcida y accesible de los cambios que en los últimos años han experimentado la infancia y el entorno mediático. Rechaza los discursos dedicados a atemorizar a la población acerca de la influencia negativa de los medios, así como el exagerado optimismo sobre las posibilidades de la "generación electrónica". En este proceso, señala los retos que plantea la proliferación de nuevas tecnologías, la privatización de los medios de comunicación y del espacio público, y la polarización entre ricos y pobres mediáticos. Basado en investigaciones exhaustivas, este libro contempla con nuevos ojos las preocupaciones por los efectos que los medios producen en la infancia y realiza un nuevo y alentador planteamiento de las eternas inquietudes en estas temáticas.

Martín-Barbero, Jesús (2001): *La educación desde la comunicación*. Argentina, Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.

Jesús Martín-Barbero analiza los impactos de las nuevas tecnologías y sus usos sociales. Al hacerlo combina esta problemática con la crisis y mitificación del libro, la reformulación del concepto de educación, de los dispositivos narrativos y audiovisuales, de los saberes y clasificaciones. Si comunicar es compartir la significación, entonces participar es compartir la acción. La educación sería entonces el decisivo lugar de su entrecruce, pero para ello deberá convertirse en el espacio de conversación de los saberes y las narrativas que configuran las oralidades, las literalidades y las visualidades.

Orozco Gómez, Guillermo (2001): *Televisión, audiencias y educación*. Argentina, Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.

En este libro el autor realiza una deconstrucción crítica y propositiva de lo televisivo, evitando tanto las críticas apocalípticas como las apologías de la televisión y la educación. Una deconstrucción interconectada y múltiple, que incluye tanto lo educativo y las teleaudiencias como sus procesos de “televidencias” primarios y secundarios, y sus micro y macromediaciones. A lo largo del libro, la televisión, sus audiencias y su educación se asumen siempre interrelacionadas, pero a la vez siempre susceptibles de transformación en beneficio de las propias audiencias. El libro, después de trabajar la relación entre educación, imagen, palabra y tecnología, concluye con una propuesta específica de intervención pedagógica de las televidencias.

Bibliografía

Antelo, E. (2001): *Pedagógicas*. Argentina, Buenos Aires, Mimeo.

Appadurai, A. (2001): *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires, Argentina, Fondo de Cultura Económica.

Arfuch, L. (Comp.) (2005): *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires, Argentina, Prometeo libros.

Burbules, N. (2005): "La red como lugar retórico". En Krees, Gunther (2005): *El alfabetismo en la era de los nuevos medios*. España, Málaga, Aljibe.

Bustamante, E. (Coord.) (2004): *Comunicación y cultura en la era digital*. España, Barcelona, Gedisa.

Calvino, I. (1997): *Seis propuestas para el próximo milenio*. España, Madrid, Ediciones Siruela.

Cavallo, G. y Chartier, R. (1998): *Historia de la lectura*. España, Taurus, Madrid, España.

CEPAL (2006): *América Latina y el Caribe: proyecciones 2006-2007*. Naciones Unidas, disponible en www.eclac.cl

CEPAL (2005): *Panorama de América Latina*. Naciones Unidas, disponible en www.eclac.cl

Chartier, A. M. y Hébrard, J. (2002): *La lectura de un siglo a otro*. Barcelona, España, Gedisa.

Ferreiro, E. (1999): *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Argentina, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Ferrer, Ch. (s/f): “Técnica y sociedad”. Disponible en Web: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/cf_ferrer.pdf

Fisch, S. (1998): “¿Hay algún texto en esta clase?”. En Palti, Elías. *Giro lingüístico e historia intelectual*. Argentina, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

Fischer, H. (2005): *Le déclin de l'empire hollywoodien*. Canadá, Quebec, VLB éditeur.

Franquet, R. (2005): “La radio en el umbral digital: concentración vs diversificación”. En Rincón, O. *Televisión pública: del consumidor al ciudadano*. Buenos Aires, Argentina, Ediciones La Crujía.

Goffman, E. (1989): *Estigma. La identidad deteriorada*. Argentina, Buenos Aires, Amorrortu.

Gómez Escalonilla, G. (2004): “La edición de libros: un sector potente a la defensiva digital”. En Bustamante, E. (Coord.) *Comunicación y cultura en la era digital*. Barcelona, España, Gedisa.

Hacking, J. (1996): “Normal people”. En Olson, D. & N. Torrance. (Eds.) *Modes of thought*. USA, New York, Cambridge University. Press

Hassoun, J. (1996): *Los contrabandistas de la memoria*. Argentina, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

- Hobsbawn, E.** (1995): *Historia del siglo XX*. España, Madrid, Crítica.
- Krees, G.** (2005): *El alfabetismo en la era de los nuevos medios*. España, Málaga, Aljibe.
- Lankshear, C., Snyder, I., Green, B.** (2000): *Teachers and Technoliteracy: Managing literacy, technology and learning in schools*. Sydney, Australia, Allen & Unwin.
- Link, D.** (2001): "La vuelta de la palabra". En *Mercado*. Argentina, Buenos Aires, marzo de 2001.
- Martín Barbero, J.** (2002): *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires, Argentina, Grupo Editorial Norma.
- Meirieu, P.** (2004): *En la escuela hoy*. España, Barcelona, Octaedro.
- Mitchell, D. y Snyder, S.** (2000): *The body and Physical Difference. Discourses of Disability*. U.S.A., The University of Michigan Press.
- Millán, J. J.** (2006): "El español y los buscadores". En Bitácora Almendrán. *Una mirada al mundo artístico, cultural y político*. *Revista de Prensa*, disponible en WEB: www.almendron.com, septiembre de 2006.
- Olson, D.** (1998): *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y de la lectura en la estructura del conocimiento*. España, Barcelona, Gedisa.
- Orozco Gómez, G.** (2005): "Audiencias, televisión y educación: Una deconstrucción pedagógica de la «televidencia» y sus mediaciones", disponible en <http://www.rieoei.org/rie27a07.htm>.
- Pajares Tosca, S.** (1997): *Las posibilidades de la narrativa hipertextual*, disponible en http://www.ucm.es/info/especulo/numero6/s_pajare.htm.

Pajares Tosca, S. (2003): *Literatura digital. El paradigma hipertextual*. España, Universidad de Extremadura, Cáceres.

Perez Luño, A-E. (2004): *¿Ciberciudadaní@ o ciudadaní@.com?* España, Barcelona, Gedisa.

Piscitelli, A. (2002): *Ciberculturas 2.0. En la era de las máquinas inteligentes*. Buenos Aires, Argentina, Paidós.

Piscitelli, A. (2005): *Internet, la imprenta del siglo XXI*. Barcelona, España, Gedisa.

Piscitelli, A. (2005): "Los weblogs no se rinden. A fines del 2005 habrá más de 70 millones en todo el mundo". En *Filosofitis*, disponible en <http://www.ilhn.com/filosofitis>

Rincón, O. (2005): *Televisión pública: del consumidor al ciudadano*. Argentina, Buenos Aires, Ediciones La Crujía.

Sarlo, B. (1998): "Reflexiones sobre el lugar de la educación en el campo de la cultura". En Dussel, I., Birgin, A., Duschatzky, S., Tiramonti, G. (comp.) *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias*. Buenos Aires, Argentina, Troquel.

Sibila, P. (2005): *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Argentina, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Skliar, C. (2000): "La invención y la exclusión de la alteridad deficiente". En *Propuesta Educativa*, año 10, N° 22. Argentina, Buenos Aires. FLACSO, pp. 34-40.

Tadeu Da Silva, T. (1998): "Educación poscrítica, currículum y formación docente". En Dussel, I., Birgin, A., Duschatzky, S., Tiramonti, G. (comp.) *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias*. Argentina, Buenos Aires, Troquel.

Tenti Fanfani, E. (2005): *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Argentina, Buenos Aires, IIPE-Fundación OSDE-Siglo XXI Editores.

Yúdice, G. (2002): *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Barcelona, España, Gedisa.

Vidal, D. Gonçalves, E. y Gvirtz, S. (1998-1999): “La enseñanza de la escritura y la conformación de la modernidad escolar: Argentina y Brasil 1880-1930”. En *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, Nro. 2, Buenos Aires, Argentina, pp. 137-161.



IESALC
Instituto Internacional
para la Educación
Superior en América
Latina y el Caribe

Lenguaje y nuevas tecnologías:
oportunidades y amenazas