

El *chat*: un acercamiento a la cultura contemporánea

MARA SILVIA ELGUE PATIÑO
Licenciada en Trabajo Social y profesora
de investigación educativa, Uruguay

Chatear, participar de juegos interactivos, compartir con otros jóvenes un sitio en la red, integrar una banda de música, producir artesanías son algunos de los saberes juveniles poco valorados por la escuela.

Las tensiones entre los saberes reconocidos por las instituciones educativas adultocéntricas, y otras manifestaciones culturales se acentúan (Soutwell, M., 2006).

Como docentes compartimos escenarios educativos de principios de milenio donde el desaliento estudiantil, propio de quienes tienen poca esperanza de encontrar en las aulas un reto intelectual atrayente, un cuestionamiento genuino o la motivación intrínseca característica del deseo de saber, se hallan frecuentemente menguados. Con frecuencia percibimos que nada de lo que traemos al aula interesa sinceramente a nadie y que solo la función social de la acreditación mantiene aparte de nuestro alumnado en las aulas. Probablemente también ellos sientan que sus saberes, productos de la cultura contemporánea, no importan a nadie en el marco de la institución educativa. Si son tenidos en cuenta, a lo sumo pertenecen al currículo marginal, muy poco considerado a la hora de las calificaciones.

La vida de los jóvenes en ocasiones transcurre entre dos mundos paralelos, el suyo propio con sus intereses y el del liceo. Si consiguen comprender las reglas de la cultura liceal, acreditar y desarrollar estrategias de supervivencia en ambos mundos, podrán atravesar la etapa estudiantil sin mayor trauma. Sin embargo, la falta de puentes institucionales entre la educación formal y no formal es uno de los actuales problemas que afecta el vínculo entre los jóvenes y las instituciones educativas, tiñéndolo de inautenticidad.

Se instala en las aulas una suerte de atención flotante donde nadie parece estar seriamente comprometido con lo que se está haciendo: temas que se abordan sencillamente porque figuran en el temario de un programa, sin que exista la convicción ética de que merezcan ser enseñados, alumnos que se convierten en repitentes de contenidos, o eternos buscadores de la respuesta justa, aquella que el profesor quiere oír, sin entender cuál es el valor de este acopio de contenidos y todo esto a expensas del deseo de saber al que refiere Meirie (2002) indispensable para que tenga lugar el aprendizaje.

¿Cómo relacionarnos con las culturas juveniles desde nuestra configuración cultural?

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 44/2 – 10 de octubre de 2007

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



Asistimos a una avasallante revolución de las comunicaciones, advierte Tiramonti, G.(2006) y hemos dejado solos a nuestros alumnos frente a esta revolución.

Estudiar, concurrir a la escuela y luego al liceo constituyó una esperanza para la construcción de la igualdad de oportunidades y una construcción identitaria nacional marcada por rasgos de homogeneidad, sin embargo la enorme diversidad existente entre las condiciones contextuales de inicio de los ciclos escolares y liceales, dejaron al descubierto brechas profundas en un escenario de diversos.

La institución escolar, ha sido históricamente la que ha cumplido la función social de difundir una cultura letrada, fundamentalmente a partir de la variedad lingüística de mayor prestigio o lengua estándar. Sin embargo, también la variedad escrita usada en las escuelas suele ser deliberadamente extraña con relación a los dialectos y registros en uso fuera de la escuela.

En el caso del Uruguay, a partir de fines del siglo XIX y con José Pedro Varela, la escuela pública accede a la demanda social de la educación popular, dejando de ser privilegio exclusivo de una élite de la población para pasar a cumplir, en materia de política lingüística, la función esencial de la difusión del modelo monolingüe español, que recomienda la Ley de Educación Común, como una forma de salvaguardar la soberanía e incentivar sentimientos profundamente nacionalistas en la población.

Igual tendencia homogeneizadora tuvo la encendida defensa de la lengua durante la dictadura militar. La puesta en marcha de una serie de acciones evidenciaron una exacerbación del espíritu nacionalista y un recrudescimiento de los discursos prescriptivos. La escuela fue, entonces, lugar de encuentro entre educadores y campañas idiomáticas.

La posterior vuelta a la vida democrática demostró que, si bien este proceso fue un importante esfuerzo de homogeneización cultural, la tradición institucional ha restringido los procesos culturales en detrimento de la ampliación de otros repertorios lingüísticos y no lingüísticos. Variedades propias de la cultura juvenil, correspondientes a una amplia diversidad de géneros discursivos, nacientes en las sesiones del *chat*, los mensajes de texto, algunas páginas web pensadas como lugar de encuentro entre jóvenes, generan textos que en tanto unidades de comunicación merecen ser considerados y analizados como repertorios que amplían, lejos de restringir, las posibilidades expresivas de los usuarios.

El desafío actual consiste en cómo abordar la multiplicidad de los fenómenos de la comunicación.

Eisner, E (2002) formula un replanteo del alfabetismo. Señala que muchos de los significados que obtenemos en nuestras vidas se derivan de lo que leemos, pero que la construcción de significado no se limita a lo que se extrae de un texto, y que el texto en realidad constituye una pequeña parte material con el que se construye el significado. Concibe el alfabetismo como la capacidad de decodificar o codificar el significado en cualquiera de las formas sociales a través de las cuales este se trasmite. Afirma que es necesario explorar una concepción más amplia y generosa del alfabetismo. Lo que debería procurarse en las escuelas no son destrezas limitadas a una gama restringida de alfabetismo, sino a un amplio espectro de saberes que permitan a los estudiantes participar, disfrutar y encontrar significado a través de las múltiples formas mediante las cuales se ha constituido. Los recursos físicos, las nuevas tecnologías de la comunicación, los recursos sociales y simbólicos que se hallan fuera de la persona, participan en la cognición, no solo como fuentes de suministros sino como vehículo del pensamiento.

El entorno histórico social, en un sentido real, es parte del pensamiento (Perkins, D., 2001) de allí la importancia de establecer un diálogo más genuino con las diversas manifestaciones de la cultura.

Coincidimos con Bruner (1997) en señalar que los sistemas simbólicos como el lenguaje, suponen posibilidades y constricciones. Con relación a los límites impuestos por la propia naturaleza del lenguaje refiere a lo que suele denominarse la hipótesis Sapir Whorf, afirmando que el pensamiento toma su forma del lenguaje, a partir del cual se formula y/o expresa.

Existe incertidumbre acerca del alcance de esta hipótesis, pero hay evidencias que indican que la conciencia o el apercibimiento lingüístico parece reducir las constricciones impuestas por cualquier sistema simbólico. También para iniciar una sesión de *chat* o una búsqueda en Internet necesitamos del lenguaje así como también de un mayor y más profundo conocimiento de estas nuevas herramientas culturales.

La función social de la educación debe contribuir a expandir la conciencia de las herramientas implicadas en la creación de significados y realidades, y no la construcción reduccionista a la que usualmente se limita.

Los seres humanos producen conocimientos con la caja de herramientas legada por la tradición cultural (Bruner, 1997). El lenguaje ocupa un lugar de privilegio en esa caja de herramientas, pero no excluyente de otras herramientas de la cultura contemporánea, y la educación debe concebirse como una ayuda para que niños y jóvenes aprendan a usar las herramientas de creación de significado propias de su época con el fin de integrarse mejor al mundo en el que se encuentran y para ayudarlos en el proceso de cambiarlo, según se requiera.

La extraordinaria expansión de los medios de comunicación, nos enfrenta a nuevos canales, nuevos códigos, y una basta diversificación de textos que, en tanto herramientas de la cultura, exigen nuestra reflexión para ayudarnos a ser mejores arquitectos y mejores constructores de nuestras vidas y de las sociedades de las que formamos parte. El presente trabajo centra la atención sobre una de las herramientas de la cultura contemporánea muy vigente en la cotidianeidad de los jóvenes: el *chat*.

En la actualidad asistimos a los diálogos mediáticos, con características notoriamente diferentes con relación a otras formas dialogales. La escena de jóvenes chateando en un mismo recinto, o la multiplicad de mensajes de texto, forman parte del paisaje cotidiano. ¿Qué características tienen estos géneros discursivos?

¿Qué cualidades distintivas los impone sustituyendo, eventualmente, al diálogo cara a cara?

Como forma textual, el *chat* se encuentra muy próximo a la oralidad, ya que consiste en un diálogo en tiempo real, cuyo soporte es la lengua escrita. Dada su cercanía con la oralidad, el texto contiene numerosas marcas de oralidad, descuido sintáctico y ortográfico a lo que se suma la coexistencia de otros códigos como signos extraídos de las matemáticas y un amplio repertorio iconográfico representante de estados anímicos conocido como *emotes*. La deliberada distancia de estos textos con la variedad estándar difundida en las escuelas, establece una vacilación entre los docentes en cuanto al sitio que deberían ocupar en las instituciones educativas y acerca de cómo conjugarlos con el corpus de contenidos escolares.

El *chat* presupone un canal de comunicación que se ubica en el ciber espacio, y el surgimiento de formas dialógicas peculiares que dan origen a un nuevo género discursivo. Entre sus características más relevantes se encuentran:

- Es un diálogo virtual con soporte escrito.
- Permite proteger e incluso fingir la identidad. Este género posibilita al usuario ubicarse en una suerte de zona protegida en la cual puede entrar o salir de una sesión siempre que lo desee, sin que medien las convenciones sociales que imponen los encuentros cara a cara. Por otra parte habilita un espacio lúdico que permite al usuario fingir el género, la edad, entre otras características identitarias.
- Contactos selectivos. Los múltiples usuarios que confluyen en una sesión de *chat* en su carácter de contactos, pueden escogerse o excluirse entre sí, con herramientas inclusoras, como el acuerdo de un grupo para iniciar una *conversación en sala* o excluyentes (*sin admisión, ya vuelvo, etc.*).
- Lo que el usuario no se permite decir cara a cara puede decirlo en el *chat*. Al situarse en un espacio fronterizo entre el diálogo genuino y el juego, el emisor hace uso de una mayor libertad expresiva con un menor compromiso frente a la enunciación.
- Diálogos simultáneos con varios contactos en una misma sesión que pueden o no conocerse e interactuar entre sí. El número de contactos con los que se puede chatear en forma simultánea excede extraordinariamente el número de personas con las que un hablante puede iniciar una conversación en un espacio real.
- Disociación temática. Se puede ir de un tema a otro en virtud de la permanencia de la palabra escrita sin perder el hilo de cada uno de los diálogos simultáneos.
- Los contactos pertenecen a espacios geográficos y contextuales diferentes, lo que supone una multiplicidad de situaciones comunicativas.

Según Bajitín (1982) los géneros están íntimamente ligados a las funciones discursivas específicas para cada esfera de la comunicación (científicos, técnicos, políticos, periodísticos, cotidianos) por lo que identificar distintos géneros discursivos requiere fundamentalmente de la comprensión de la situación comunicativa y de la función social que el discurso está cumpliendo. Este ejemplo pertenece sin duda a la esfera de lo cotidiano pero al tener lugar diálogos múltiples y simultáneos ya no es posible hablar de una única situación comunicativa, sino de diálogos polisituacionales y multifuncionales.

Ducrot (1986) plantea otro concepto vertebrador en la comprensión de un texto: su polifonía, en tanto en una enunciación la responsabilidad suele ser de muchos locutores aunque existe un enunciador global que, por así decirlo, se hace cargo del discurso. La polifonía del diálogo virtual es indiscutible, pero qué decir de la responsabilidad de los locutores cuando incluso la identidad de quien dice, puede estar bajo sospecha de inautenticidad. Asimismo, desaparece la posibilidad de identificar a un enunciador global de los textos resultantes.

Esther Díaz (2000) hace referencia a Nietzsche para poner sobre el tapete la sospecha de que el lenguaje no dice exactamente lo que dice, o dicho de otra manera que el sentido manifiesto es un sentido menor que opera como máscara de una plétora de sentidos posibles, y frente a esta sospecha abre otra: la de que hay muchas cosas que hablan y que sin embargo no son lenguaje o en otras palabras, que producen sentido no verbal. Los *emotes* presentes en las comunicaciones mediáticas de la cultura juvenil son un buen ejemplo de ello.

Según Díaz, E. (2000), las nuevas tecnologías, colonizan nuestra subjetividad, y hacen que el léxico se nos torne obsoleto. Esta autora evalúa la magnitud del actual cambio cultural haciendo un recorrido que abarca las principales innovaciones tecnológicas surgidas a partir de finales del siglo XIX hasta el presente y clasifica a la televisión, la informática, así como a los transportes aéreos con rótulo de tecnologías de alto nivel, cuyo uso deja residuos cognitivos cualitativamente importantes en nuestra forma de conocer y construir la realidad. Entre los impactos del empleo de las nuevas tecnologías destaca:

- La multiplicidad espacial, temporal y relacional.
- Multiplicación y obsolescencia de las relaciones. Se pueden establecer un gran número de contactos aunque en su mayoría superficiales y asociados a una necesidad emergente que una vez que desaparece, provoca la desmotivación del vínculo.
- Se implican todos los sentidos, pero las relaciones con los otros son cada vez más virtuales, menos profundas y comprometidas.
- La intercomunicación planetaria, sintetizada en el concepto de la aldea global, parece mutar hacia el concepto de células globales, un televisor o una PC en cada habitación de la casa, audífonos en los oídos, celulares, personas jugando solas frente a máquinas tragamonedas.

Si bien esta extraordinaria revolución de las comunicaciones, a la que nos toca asistir, vino acompañada de la candorosa promesa de intercomunicación planetaria, lo cierto es que el uso indiscriminado, irreflexivo o el escaso aperecibimiento del ser humano frente a las nuevas herramientas de la cultura, lo conducen irremediablemente a la soledad y al hastío.

Las instituciones educativas estamos llamadas a instalar una reflexión pedagógica que, desde el punto de vista de la lengua, permita a la futuras generaciones apropiarse de la variedad culta pero habilitar a su vez la reflexión acerca de otras variedades lingüísticas, y en general del amplio repertorio de herramientas propias de la cultura contemporánea, ayudando a niños y jóvenes a utilizar creativa y libremente cada una de las formidables herramientas de nuestra época.

Se hace imperioso que la escuela adquiera relevancia cultural, siendo lugar de encuentro de diferentes manifestaciones culturales, y no solo avenirse a la cultura letrada (Southwell, M., 2006).

La legitimación de las culturas juveniles en la esfera de la educación formal, deberá generar espacios de reflexión y de encuentro entre jóvenes y adultos, en los que la actual perspectiva adultocéntrica propicie la ampliación de los repertorios culturales con los aportes de los saberes juveniles, dando lugar a un diálogo más genuino. Compartiendo el pensamiento de Southwell, M. (2006) entendemos por instituciones educativas con relevancia cultural a centros menos restringidos, más abiertos a la diversidad y más contenedores. En este marco el perfil del educador del nuevo milenio adquiere el estatus de un genuino operador cultural.

Bibliografía

BAJTÍN, M. (1982): *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Siglo XXI

BRASLAVSKY, C. (2001): *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?* Barcelona, Morata.

- BRUNER, J. (1997): *La educación puerta de la Cultura*. Madrid, Visor.
- CIANCIO, G. (2003): "Cambian los escenarios, cambian los educadores: una conversación con José Esteve", en *Educar*, 6 (13), pp. 22-28.
- DÍAZ, E. (1999): *Posmodernidad*. Buenos Aires, Biblos.
- DUBET, F., y MARTUCCELLI, D. (1998): *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada.
- DUCROT, O. (1986): *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona, Paidós.
- EISNER, E. (2002): *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires, Amorrortu.
- MEIRIEU, P. (2002): *Aprender sí pero ¿cómo?*, 3.ª ed. Barcelona, Octaedro.
- PERKINS, D. (2001): *La escuela Inteligente*, 2.ª ed. Barcelona, Gedisa.
- SOUTHWELL, M. (2006): "Diseños curriculares en la formación de los docentes", en I Congreso Nacional e Internacional. Formación Docente: Montevideo, 1 y 2 de setiembre de 2006.
- TIRAMONTI, G. (2006): "Educación y fragmentación social", en I Congreso Nacional e Internacional. Formación Docente: Montevideo, 1 y 2 de setiembre de 2006.