

# Culturas escritas y escuela: viejas y nuevas diversidades

MIRTA CASTEDO  
Docente e investigadora de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Especialista en Didáctica de la lectura y la escritura

NATALIA ZUAZO  
Politóloga y periodista. Especialista en nuevos medios, Argentina

---

## 1. Introducción

Hemos sostenido en diversos documentos y foros que un propósito fundamental de la enseñanza es incorporar a todos los niños y jóvenes a la cultura escrita: “El desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito (...) Participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos; entre ellos y sus autores; entre los autores mismos; entre los autores, los textos y su contexto...” (Lerner, 2001: 25).<sup>1</sup>

Para precisar las condiciones necesarias para la existencia de una cultura escrita apelamos a David Olson (1998: 335-337) y, desde estas consideraciones, proponemos unas breves reflexiones en relación con la cultura escrita en la escuela.

En principio, para este autor, es condición para participar en la cultura escrita poder acceder a una cantidad de textos, fijados y acumulados a través de cualquier medio que, una vez consolidados, puedan ser modificados, dando lugar a diversas versiones. Por tanto, para participar es indispensable disponer de un acervo de documentos, algo que normalmente acumulábamos en bibliotecas en papel y hoy también lo hacemos en soportes digitales.

Parece sencillo, pero los números muestran cuán desigual es este simple acceso a los objetos más elementales de la cultura escrita, los libros. En algunos países, como lo es el caso de México con sus pioneros Rincones de Lectura, la provisión gratuita de libros se viene realizando desde hace varias décadas, no solo ni exclusivamente con libros de texto; otros han comenzado más tarde y han avanzado ostensiblemente en poco tiempo (Argentina, Chile, Brasil, entre otros). Pero quedan muchos aún donde no hay acciones sistemáticas al respecto, donde persisten las políticas focalizadas instaladas en la década del noventa, o donde la distribución se limita a los llamados libros de texto o libros de lectura. Además, sin haber concluido la provisión en papel, se suma una nueva desigualdad, la digital. Una pantalla conectada a una red significa un nuevo acceso: a la posibilidad de producir escritura digital y a la posibilidad de leer la escritura de otros a la vez que a interactuar con esos otros mientras se lee y se escribe.

---

<sup>1</sup> Al respecto, algunos diseños curriculares en la región, como los de educación primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 1998, y la Provincia de Buenos Aires, 2007, en Argentina, así como los programas para la Educación Primaria y para la Educación Primaria Indígena de México, 2009, así como los Parámetros Curriculares de Brasil, 1997, adhieren a esta idea.

Pero cultura escrita no es solo disponer de documentos. Los textos, una vez fijados, pueden dar lugar a versiones, a otras maneras de decir lo dicho. Acceder a esta capacidad humana de ver el “mismo mundo” bajo diferentes versiones es algo aun menos sencillo que acceder a los soportes de la lectura y a los instrumentos de escritura. Lleva toda la vida entender las versiones del mundo de los otros y tomar conciencia de los cambios de versiones del propio mundo que la escritura posibilita. Allí reside una de las tareas más relevantes de la escuela, no solo leer y entender, también entender lo que otro entendería. No solo escribir para que se entienda, también escribir teniendo en cuenta lo que otro entendería y manejar el lenguaje con conciencia acerca de cómo, probablemente, incidirá en los otros.

Es participación en las instituciones (el derecho, la justicia, la familia, el comercio, la salud, la educación, los medios de comunicación...) se desarrollan prácticas específicas con los textos y éstas posibilitan la construcción sobre las diversas versiones del mundo que la cultura escrita permite. En gran parte, las instituciones se definen por los textos que producen y por el uso particular del lenguaje que cada una desarrolla. Cada institución abre prácticas culturales desde donde se da sentido a lo que se lee y se escribe; los textos no tienen sentido sino en el contexto de las prácticas en las que se producen y circulan. Entender esta idea obliga a que el objeto de enseñanza se re-direccione hacia tales prácticas, algo que va mucho más allá de la lengua en sí misma<sup>2</sup>.

Hace siglos que las culturas han desarrollado instituciones específicas para incorporar a los aprendices a las prácticas de lectura y escritura de otras instituciones y eso es, justamente, una escuela. De allí que se postule la necesidad de que la escuela re-cree las diversas prácticas de lectura y escritura que existen fuera de ella<sup>3</sup>. En un esfuerzo por hacer posible esta difícil misión, la escuela –en parte- ha negado y, sobre todo, reducido la tarea. Ha transformando toda la diversidad de las culturas escritas en una versión escolar plasmada en el libro único, la lectura única, la norma única... Desde el siglo XVI hasta el surgimiento de los estados modernos, catecismo y repetición. Más tarde, en nuestra escuela, libros de lectura y, por turnos, lectura en voz alta o lectura silenciosa, cuaderno único, única letra y así siguiendo. La escuela y sus antecesores negaron, por mucho tiempo, que un contenido no es contenido escolar porque existe como tal dentro de la escuela sino porque existe fuera. No hay texto sin práctica en la que se inserte y si las prácticas son diversas y son propias de diversos ámbitos, la reducción a una única versión de lo escrito es insostenible. Al menos en los últimos 30 años, esta evidencia parece cobrar una relevancia creciente tanto en las teorías de casi todas las perspectivas como en las prácticas de muchos maestros.

Por último, de la cultura escrita supone también “desarrollar un metalenguaje oral”... “para hablar y pensar sobre las estructuras y los significados de esos textos acumulados y sobre las intenciones de sus autores y su interpretación en determinados contextos. Este metalenguaje es el que permite a quienes

---

<sup>2</sup> Alrededor de la década del 1990, varios autores (Elizabeth Bautier, Jean Paul Bronckart, Delia Lerner, Yves Reuter, Bernard Schneuwly) consideran necesario redefinir el objeto de enseñanza<sup>2</sup>, en términos de prácticas sociales del lenguaje, algo que incluye la comunicación y la lengua, pero que va mucho más allá. Es decir, lo que se enseña son prácticas que pueden estar al servicio de la comunicación, pero la exceden; en cuyo seno funciona la lengua, pero a la que no se reducen. Según Delia Lerner (1999: 157), “Las prácticas del lenguaje son prácticas culturales que incluyen no sólo las conductas lingüísticas sino también los rituales, los usos y las costumbres asociados a ellas. Son también prácticas sociales en el sentido de que el valor de la utilización del lenguaje no es el mismo en diferentes grupos sociales y de que ese valor es reivindicado por diferentes grupos como factor de identidad. Poner énfasis en las prácticas del lenguaje supone considerar la actividad verbal como actividad simultáneamente cognitiva, social, subjetiva y –por supuesto- también lingüística, dado que implica la movilización y la elaboración de formas lexicales, sintácticas, textuales. Significa también pensar en el lenguaje como producción heterogénea en la cual están presentes tanto la dimensión de lo compartido por todos los miembros del grupo social que ha producido y reconoce como propias ciertas formas y usos lingüísticos, como la dimensión de lo singular, de lo que es propio de cada hablante.”

<sup>3</sup> Sin que esto implique desconocer sus necesarias transformaciones y más allá de que existan objetos escolares que son medios para acceder a otros contenidos. Sobre este punto, ver Schneuwly & Dolz, 1997.

hablan y escriben referirse a un texto, a sus propiedades y a su estructura, así como a su significado y su apropiada interpretación" (Olson, 1995: 336-337) o –agregamos- a sus interpretaciones posibles en distintos contextos. Las personas no solo somos capaces de pensar sobre aquello a lo que nos referimos cuando decimos/leemos/escribimos, también podemos pensar en cómo algo está dicho, admitimos que el mundo puesto en palabras supone versiones intencionales, que estas versiones provocan efectos sobre otros y también podemos explicar los usos del lenguaje que generan tales efectos. Pero no lo hacemos espontáneamente. La escuela cumple un rol fundamental para distribuir esta capacidad que es imposible construir si no se participa en una comunidad de lectores y escritores especialmente orientada por este propósito de toma de conciencia sobre el poder de las palabras.

La escuela pública sigue siendo un lugar fundamental porque es la institución que sigue cumpliendo la función de incorporar a los aprendices a otras instituciones donde se desarrollan las prácticas de lectura y escritura y, particularmente, es el lugar donde se promueve esa reflexión que permite tomar al lenguaje como objeto de análisis. Una reflexión que no se reduce a un conocimiento técnico de un metalenguaje específico, sino que es un medio para que distintas personas puedan hablar sobre el lenguaje y puedan entender no solo qué dicen sino también qué quieren decir. La escuela sigue siendo el único espacio que se propone garantizar el acceso al poder de la palabra escrita para todos, con independencia de su lugar social de nacimiento y debería ser también el que garantice la reflexión sistemática sobre las palabras de todos.

Para hacer que esta cultura escrita circule dentro de la escuela *no es solo necesario mejorar la escuela sino cambiarla, construir otra escuela.*

En el surgimiento de los Estados se pensó que "Si los ciudadanos eran iguales delante de la ley, la escuela debía contribuir a generar esos ciudadanos homogeneizando a los niños, independientemente de sus diferencias iniciales" (Ferreiro, 1994). La escuela que conocemos, fue creada para formar "un solo pueblo, una sola nación, liquidando las diferencias entre los ciudadanos, considerados como iguales delante de la ley" cuya misión política condujo a "equiparar igualdad con homogeneidad" (Ferreiro, ob. cit.). "Esa" escuela no sirve para los fines que hemos descrito.

Pero no por ello diríamos que jamás podría contribuir a la democratización porque solo puede reproducir desigualdades. A pesar de que las prácticas de lectura, y especialmente las de escritura, siempre estuvieron y siguen estando desigualmente distribuidas, la escuela y sus antecesores hicieron posible que gran parte de la cultura escrita pasara, en algún momento, de ser una cultura exclusivamente profesional a ser una cultura de clase, hasta llegar a ser una cultura popular, logro que algunos países pueden exhibir con orgullo. Tarde o temprano, "escuela mediante", para millones de personas, el instrumento de dominación se transformó en instrumento de liberación, usando una bella expresión de Jean Hébrard.

En este sentido, pensamos que cuando David Olson afirma que participar en la cultura escrita es "la capacidad de tomar parte en una tradición escrita en la ciencia, la filosofía y la literatura..." (ob. cit. 1995:337), los singulares deberían ser enunciados en plural. Necesitamos construir una escuela que se constituya como el lugar fundamental en el que *todos logren conquistar el poder de participación en las tradiciones escritas de las ciencias, las filosofías y las literaturas de diversos pueblos y diversos tiempos y que todos puedan hacerlo desde sus diversos orígenes culturales.* No se trata de una cultura escrita sino de diversas y esto sucede no solo entre distintos pueblos sino en el interior mismo de cada uno. Niños y jóvenes

tendrían que poder conocer tradiciones literarias diversas, no solo la propia o las reconocidas como antecesoras de la propia. No es sino a través del ingreso a lo diverso como se objetiva lo propio, lo que tenemos en común y lo que nos diferencia. Lo mismo sucede en las ciencias y las filosofías y sus modos de leer y escribir: acceder a los conceptos de salud, enfermedad, vida, muerte, belleza, arte... en diferentes culturas es acceder a modos diferentes de decir el mundo. Entender esos modos de decir permite un distanciamiento de la propia palabra, objetivación que es indispensable para comprender al otro, para entender que no somos más que unos entre otros. Otros, a veces distantes en el tiempo o en espacio pero, muchas veces, en el contexto de la diversidad cultural latinoamericana y en tiempos de grandes movimientos migratorios, esos otros son absolutamente próximos, muchas veces, comparten un mismo salón de clase.

Por último, mencionemos que participar en la cultura escrita supone ingresar o acceder y supone, por efecto de la participación –si es realmente genuina– transformarla. La cultura escrita no “es”, “va siendo” y es nuestra aspiración que todos tengamos derecho a participar de la obra. *Ingresar y transformar las culturas escritas es un derecho; hacerlo posible para todos, cualquiera sea la cultura de origen, es la misión política de la escuela hoy.*

## 2. *Cultura escrita digital: viejas y nuevas diversidades*

“Las profundas transformaciones en las tecnologías de la palabra a las que asistimos desde mediados del siglo XX, acentuadas en nuestro siglo por las complejidades de los nuevos soportes electrónicos, *conforman escenarios de lectura y escritura cuyos desarrollos y consecuencias no es posible vaticinar*”. El libro en soporte papel es cuestionado por la palabra construida y transmitida en bites por los ordenadores; y simultáneamente, su “antigua” alianza con la escuela al servicio de los Estados nacionales es cuestionada en las condiciones de la globalización.” (Cucuzza, 2010). En este apartado nos proponemos profundizar sobre algunos de estos cambios, examinando ciertas prácticas específicamente digitales, para luego fundamentar algunas ideas en relación con la escuela.

Dijimos que el acceso a una pantalla conectada a una red es hoy una distinción más entre grupos de personas. Estas diferencias no hacen más que replicar los abismos que también existen en otros campos. El 76% de los hogares de norteamericanos de raza blanca tiene internet, mientras que sólo el 27% de los hogares latinoamericanos cuentan con conexión a la red (Fuente: <http://www.akamai.com/stateoftheinternet>, consulta: enero 2011). Estos números están en constante transformación. Aún con estas diferencias de acceso, va creciendo el porcentaje de llegada a la lectura y la escritura en Internet. En Argentina, según el Sistema Nacional de Consumos Culturales (2006), el 40,9% de la población tenía acceso a Internet, y un 28% dijo haber consultado textos de lectura por ese medio; el porcentaje aumenta en menores de 35 años y niveles socioeconómicos alto y medio; aun así, los sectores con menores recursos consultan Internet fuera de la casa, especialmente en locutorios. En Colombia (2005), al tiempo que baja el promedio de lectura de libros por año, crece la que se hace en Internet, y quienes más leen en este medio son los jóvenes entre 12 y 17 años (con un tiempo de 2,53 horas por día). En México, Internet, el móvil, la agenda electrónica, el reproductor de mp3 y los videojuegos están incorporados a los hábitos de un 50 a un 80% de los jóvenes. Y según la Encuesta Nacional de Lectura (2006), casi la tercera

---

<sup>4</sup> El destacado es nuestro.

parte de los mexicanos dijo usar la computadora (31,6%), y de este grupo tres cuartas partes (76,5% usa Internet). Los porcentajes más altos están entre adolescentes y jóvenes, en especial en universitarios, en las grandes ciudades (García Canclini, 2007).

Varios países parecen haber entendido seriamente que las pantallas son nuevos soportes de la cultura escrita y que llegaron para convivir con los libros, objetos que gozan de muy buena salud. Así como los manuscritos no murieron ante la aparición de la imprenta, nada hace pensar que los libros desaparecerán ante la presencia de las computadoras. No se trata de elegir entre instrumentos (lápiz o teclado) y soportes (papel o pantalla) sino de ampliar el acceso a la actual diversidad de la cultura escrita.

La primera década del milenio ha sido, para muchos, el momento en que se lanzaron los programas de entrega de una computadora personal con conexión a internet por alumno, que ya funciona en distintas escalas en Argentina, Uruguay, Paraguay, Brasil, Perú, Chile, México, Guatemala, Nicaragua y Colombia<sup>5</sup>.

Como es de suponer, una medida que se inscribe en el contexto de una revolución de la escritura - como también lo fue la invención de la imprenta- originada necesariamente fuera de la escuela, no solo conlleva no pocos obstáculos sino que también impactará fuertemente en la escuela y en el aula, tal como ocurrió con otras tecnologías. Entre otros, se han señalado las dificultades no previstas pero previsibles sobre el mantenimiento de los ordenadores y la falta de preparación de los profesores y maestros para el uso de las computadoras en las aulas. Sin duda, así como desde hace décadas que se viene insistiendo en que "Solo libros, no basta" (Cerlalc, 1996), es obvio que solo computadoras, tampoco basta. El soporte no garantiza la práctica, pero lo que suele olvidarse cuando las críticas se hacen más severas es que la ausencia de soporte sí garantiza la ausencia de práctica.

Por otro lado, cuando las máquinas se ponen directamente en manos de los niños y jóvenes, hay algo que sucede más allá de la voluntad de las escuelas y de los maestros. Son ellos (y, a través de ellos, sus familias) quienes portan estos instrumentos de lectura y de escritura a plazas, lugares de trabajo, reuniones entre amigos y reuniones de estudio; muestran una primera generación que se apropia, sin pedir permiso y más allá de la escuela, del poder que algunos estados nacionales están convencidos de la necesidad de distribuir. No por ello estamos imaginando que no quede función alguna para la escuela y los maestros. Muy por el contrario, la escuela tiene la misión de "...limitar los efectos social y económicamente selectivos de los nuevos medios de comunicación" (Chartier, 2004:203) y para eso no solo hace falta distribuir computadoras sino también crear una nueva pedagogía acorde a estos nuevos instrumentos.

Por otra parte, otros autores también nos advierten sobre "el surgimiento de [nuevos] mercados de conocimiento". Dice León Olivé (2009) que existen "tendencias opuestas [en torno] a mantener códigos cerrados o abiertos en la industria informática, que reflejan los intereses encontrados de quienes ven en el nuevo espacio social facilitado por las TICs básicamente un mercado, o quienes consideran que ese espacio, al igual que los territorios en el sentido tradicional, no solo es mucho más complejo que un mercado, sino que además puede y debe ser democratizado. En esta línea han caminado los movimientos globales como los de Wikipedia y el del software libre, que aportan ejemplos de gestión democrática del conocimiento." Y agrega, "El escenario que veremos desarrollarse en el futuro próximo, entonces, será

<sup>5</sup> El mapa de países con planes de Una Laptop por Niño y cantidad de computadoras entregadas puede consultarse en <http://wiki.laptop.org/go/File:Olpccountries-jun-2010.jpg>

seguramente la intensificación de la pugna entre, por un lado, la tendencia a expandir la propiedad privada del conocimiento –que claramente es una forma de poder– y, por otro lado, el crecimiento y fortalecimiento de espacios públicos que generen y precisamente hagan públicos los conocimientos (al menos, en principio, dentro de una cierta comunidad abierta y accesible a cualquiera)”. En este contexto, es importante tener presente que la función democratizadora de la escuela no escapará a esta pugna donde habrá que tener claro que la información de la red no deje de ser considerada un “bien público”, también, dentro de la escuela.

Una vez superada la diferencia en el acceso a la tecnología, el problema reside en el manejo de los instrumentos para su comprensión, su contextualización, para la coordinación de relaciones. Si, del lado de la lectura, el acceso a la información ya no es el problema, sí lo es la *construcción de criterios de búsqueda, apreciación, juicio y confiabilidad* sobre lo que buscamos y encontramos en internet, *quién controla los soportes en los cuales leemos, cómo nos apropiamos de ellos*, etc. Del lado de la producción, el problema reside en que el uso de los instrumentos es mucho más que apretar botones y manejar teclados. En este nuevo soporte, enseñar a producir es, también, *enseñar a leer instrucciones para producir y a leer a otros al mismo tiempo que escribir*.

El problema ya no es acceder a versiones de todo: de las noticias, de las ciencias, de historias reales o ficticias. Y, como pocas veces en la historia, parece ser un problema menor producir versiones de todo: *porque el soporte digital trae consigo la posibilidad de la modificación*. Nuestros criterios modernos de autoría tambalean de modo tal que parece derrumbarse toda posibilidad de control.

Una de las características constitutivas de los objetos digitales es su modularidad, es decir, que “consta de partes independientes, cada una de las cuales se compone de otras más pequeñas, y así sucesivamente, hasta llegar al estadio de los ‘átomos’ más pequeños, que son los píxeles, los puntos 3D o los caracteres de texto” (Manovich, 2006: 76). Esa característica, que permite interactuar con ellos, hace que “A diferencia de los viejos medios, donde el orden de presentación viene fijado, ahora el usuario puede interactuar con el objeto mediático. En ese proceso de interacción puede elegir qué elementos se muestran o qué rutas seguir, generando así una obra única. En este sentido, el usuario se vuelve coautor de la obra” (Manovich, 2006: 96). Por cierto, con una idea de “autor” y de “obra” bastante diferente a la de autoría moderna. La composición estable y canónica deja lugar a las reapropiaciones de materiales, que se remixan en hipertextos (mezclas de textos, imágenes y videos) que forman nuevas narraciones, distintas a las pensadas por los “autores” originales<sup>6</sup>. Como señala George Landow, se produce “una presencia virtual de todos los autores que han contribuido al sistema con sus propios escritos” (Landow, 2009: 179), en un texto abierto, incompleto, que funciona con “un mecanismo perezoso” (Eco, 1981) que, como todo texto, espera la intervención del lector para completarse pero, esta vez ese lector es más que nunca a la vez productor.

En el contexto de esta transformación de las formas de leer y escribir a la luz de los nuevos soportes-pantallas e instrumentos-teclados y en medio de una mutación profunda de las relaciones entre roles (donde leer, copiar, comentar o editar ya no son las mismas prácticas), *surgen nuevos géneros –es decir, nuevas prácticas– y transmutan los existentes*. Ejemplos de géneros viejos transformados y nuevos

---

<sup>6</sup> Sostiene esta visión Lars Ole Sauerberg, d la University of Southern Denmark, cuyo grupo de trabajo “The Gutenberg Parenthesis Research Forum”, sugiere que el futuro está en el pasado y que internet constituye una oralidad secundaria, una especie de paréntesis que se cierra 500 años después de haber sido abierto por la imprenta.

géneros –algunos, de dudosa novedad– pueblan la cultura escrita actual y, aunque la escuela los resista, gozan de joven y fuerte salud. Cuán largas serán sus vidas, cuán trascendentes para la historia de la cultura escrita serán estas nuevas prácticas, es algo difícil de predecir.

Las “noticias comentadas”, el mail, el chat, los blogs, las wikis, las redes sociales, las plataformas de microblogging<sup>7</sup>, son nuevos formatos donde es posible escribir, leer, comentar y opinar de nuevas maneras (interactivas, y en general, más colectivas y abiertas).

En las noticias, un género conocido, ya no sólo puede leerse unidireccionalmente una historia, sino que ahora también es posible comentarla, enviarla a otros con comentarios agregados y generar un intercambio casi en tiempo real. A las prácticas de intercambio oral y cara a cara, se agregan hoy estas nuevas prácticas de intercambio virtual. El lector tiene la posibilidad de modificar la escritura original de la noticia, convirtiéndose en “co-autor” de su recorrido, y esto afecta el sistema de producción de las redacciones periodísticas. Algunos autores consideran que mientras que en las versiones en papel los editores eran quienes decidían la “agenda” noticiosa de cada medio, ahora esas decisiones editoriales conviven con otras donde se tiende seguir lo que “el público” y los otros medios online eligen publicar. Se crea un “efecto imitación” que multiplica la misma noticia en distintos medios, algo así como una nueva “endogamia informativa” y contenidos “paradójicamente” menos diversos (Boczkowski, 2010). En la superficie, puede verse “abundancia de información” cuando, en definitiva, casi siempre se trata de multiplicación de la misma información en distintos medios.

También los foros y los grupos de noticias son ejemplos de sitios donde las personas no sólo consumen sino también “producen contenidos”, es decir, sus comentarios son tomados como parte de la información que se publica. Esta práctica de intercambio no periodístico en el sentido tradicional del término, pero generadora de “contenidos” ha dado lugar al término *prosumer*, un neologismo del mundo del consumo usado para incluir las dos funciones en una –consumir y producir contenido–.

El mail, por su parte, es más que la modificación del género epistolar –aunque muchos lo sigan usando como si se tratase de una carta–: la posibilidad de respuestas múltiples suma múltiples destinatarios, incluir links de otros autores dentro de un texto, y hasta traducir el idioma del mensaje antes de enviarlo.

Los blogs, aparecidos a fines de la década de 1990 y popularizados a mediados de la siguiente, con una gran explosión en 2008<sup>8</sup>, toman la narración confesional en primera persona de los diarios íntimos o de las crónicas periodísticas para convertirse en una serie de relatos fechados, que se pueden recibir vía e-mail, leerse todos juntos o salteados, y también dejar comentarios en ellos. En este “nuevo” género se juega una tensión entre lo público y lo privado, porque parecería ser un clásico diario íntimo transformado en un “diario éxtimo, según un juego de palabras que busca dar cuenta de las paradojas de esta novedad, que consiste en exponer la propia intimidad en las vitrinas globales de la red.” (Sibilia, 2008).

Los blogs hoy siguen siendo uno de esos nuevos géneros que sobreviven, pero cuya presencia está en descenso frente a las redes sociales, esas extensas publicadoras de frases y pensamientos instantáneos,

<sup>7</sup> Por ejemplo, Twitter.

<sup>8</sup> Se registraron 100.000.000 de blogs.

donde sólo hace falta un clic para llegar a una comunidad de lectores que pasa el 25% de su tiempo de conexión en ellas.

Las redes son el último género que aumentó su presencia online. Los miembros construyen sus perfiles, –“arman” sus propios personajes-, que a su vez pueden ser modificados por los comentarios y las interacciones de otros. Así se van moldeando “personalidades” virtuales en estas plataformas de intercambio que nacieron para reencontrar a viejos compañeros de universidad y hoy se expanden a redes laborales o con otros fines. Hasta las hay para solo mostrar fotos, como Flickr, o para compartir breves relatos, como Twitter.

En síntesis, en estos nuevos-viejos géneros:

- A veces, el **productor** es una sucesión colectiva de autores que no se conocen entre sí, no identificables o reconocibles, en contextos donde no se requiere poseer “antecedentes” de autor para publicar.
- El **control** de la publicación también cambia de mano porque pasa a depender mucho más directamente del dominio sobre las herramientas de publicación; deja de estar en unas pocas manos “autorizadas” porque el formato digital expande las herramientas tanto de publicación como de distribución de lo producido para todo aquel que sepa cómo usar las herramientas, independientemente del rol social reconocido por otros.
- La **edición** está totalmente en manos del productor (algo que ya vivimos hace tiempo, antes de la creación de la imprenta) y, por último, la distribución –en plataformas, en redes- también está en manos del autor que sepa manejar las herramientas.

Géneros tradicionales, hijos de la imprenta, no sólo tienen su versión digital en paralelo, sino que también la versión papel se transforma por la incidencia de la existencia de la digital. Los conceptos de público y privado, de autoría, la veracidad de los “retratos” y “autoretratos” que hoy llamamos “perfiles”, la posibilidad de transformarnos en un personaje a la medida de nuestros deseos, las tensiones de campo entre lo digital y lo impreso, cambian nuestras preguntas. Control, edición y distribución están en manos del productor, con poca o ninguna regulación externa sino sobre todo ligado al poder del productor en el manejo de las herramientas. Pueden más los que saben más.

¿Qué es lo que hay que saber, entonces?

- Las herramientas para producir,
- las posibilidades de modificación que las herramientas proporcionan,
- las posibilidades que el productor deja abiertas para que otros modifiquen,
- los medios de distribución de lo producido.

Es la oportunidad para desdibujar límites entre productores y consumidores y hasta, algunos optimistas, piensan que hasta los mismos medios de producción están a disposición de quienes quieran modificarlos. Por eso, no es exagerado pensar que quienes se adueñen de los medios de producción críticamente, producirán los contenidos del futuro, como si tuvieran la imprenta en casa. Para que la oportunidad se transforme en realidad, es necesario trabajar mucho en la escuela.



### *¿Qué ingresar a la escuela, cómo y por qué?*

La homogeneización de nuestros deseos, de nuestras necesidades aparentes, de nuestras costumbres, de la información recibida, etc. parece estar a cargo de los medios de comunicación, aunque ello no suponga en absoluto igualdad de derechos (más vale, parece orientarse a generar igualdad de consumos). "La TV transnacional ha logrado que niños, jóvenes y adultos deseen poseer los mismos objetos, que aspiren al mismo modo de vida, que compartan las mismas informaciones y que ignoren otras informaciones, que tengan las mismas figuras de identificación." (Ferreiro, 1994). Salvo algunas excepciones, los medios unifican, borran las diferencias o las "resaltan" en una celebración acrítica. Internet es un medio más, y, por lo tanto, el riesgo es el mismo.

Hoy, niños y jóvenes están expuestos e inmersos en "mares y mareas" de información y participan y se enredan en varios soportes digitales, redes sociales y diferentes pantallas a la vez, donde escriben, leen, e intercambian información, conocimientos y opiniones. Pero ese acceso espontáneo que puede ser muy desigual en cantidad y calidad, no garantiza ninguna formación en especial.

Sin duda, hay buenas razones para que la lectura y la escritura en medios digitales forme parte de todos los ámbitos de la vida escolar: son innumerables los sitios donde se puede encontrar literatura, intercambio sobre literatura y donde se experimenta la creación literaria<sup>9</sup>; el acceso a la información hace de internet un lugar privilegiado para el estudio de cualquier disciplina y ya se cuenta con muchos softwares para infinidad de contenidos escolares<sup>10</sup>; así como es impensable el ejercicio de la ciudadanía sin una práctica sistemática de lectura de la prensa escrita, actualmente, papel y pantalla se entretrejen en infinidad de formatos que dan cuenta de ideas, hechos, procesos y debates de todo tipo.

Más temprano que tarde, la escuela deberá asumir la responsabilidad de introducir prácticas digitales de interpretación y producción de géneros digitales y, en ese proceso, tendrá que tomar los mismos recaudos que con los otros géneros que ya gozan de estatus escolar: fundamentar propósito, seleccionar contenidos, diseñar situaciones, etc. Como todo proceso, implica riesgos pero es a la vez una oportunidad. Pensar que en estos nuevos mundos de culturas escritas solo se produce, se lee y se intercambian informaciones poco relevantes para la escuela es desconocer que la cultura escrita se transforma y que durante los procesos de estabilización de los géneros es muy difícil saber qué vale la pena y qué será solo una efímera moda. Vale, entonces, antes de esperar pasivamente o de resistir la novedad, comenzar a analizar qué valdría la pena ingresar a la escuela y cómo. ¿Habrán, en estas nuevas prácticas, procesos de lectura y de escritura que merezcan entrar a la escuela?

La escuela sigue teniendo la función, como ante cualquier medio de comunicación<sup>11</sup>, de garantizar el acceso de todos a los géneros digitales que se consideren valiosos para la formación de los alumnos, especialmente, a aquellos a los que no accederían desde la experiencia extraescolar, y a "productos",

<sup>9</sup> Al respecto, solo por mencionar una experiencia destacada, mencionemos "Chicos y escritores", un sitio Web que lamentablemente ya no funciona, dirigido a niños de habla hispana, de 4 a 12 años, realizado en colaboración entre la DGSCA – UNAM y La gerencia de Obras para Niños y Jóvenes del FCE, sobre una idea original de la Dra. Emilia Ferreiro (DIE – CINVESTAV), iniciado en el año 2002. [www.chicosyescritores.org](http://www.chicosyescritores.org)

<sup>10</sup> Lamentablemente, casi nunca estos materiales se someten a pruebas en el aula. Sin duda, se requeriría mayor experimentación para precisar las condiciones didácticas más adecuadas. Pueden citarse algunos trabajos al respecto: (Perelman, 2009; Perelman y otros, 2009)

<sup>11</sup> Las ideas que se exponen al respecto han sido elaboradas a propósito de otros medios en los diseños curriculares para la educación primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1998) y en la Provincia de Buenos Aires (2007).

páginas o “emisiones” específicas que se consideren de interés especial para la formación de los alumnos. Al mismo tiempo, es función de la escuela, propiciar un distanciamiento crítico sobre estos mensajes.

Asumir una posición crítica ante los medios, supone análisis, algo que es diferente a lo que se hace cuando simplemente se accede a la red para buscar una información y “usarla”, para enviar un mensaje o para publicar una foto. Analizar supone apreciar distintos puntos de vista sobre una misma cuestión, tanto sea desde el lugar de lector como el de productor. Analizar supone “detenerse para ver” aquello que no se percibe a simple vista y, por eso, si una característica de la red es la aceleración, el análisis en la situación de clases, supone “desacelerar” para entender cómo funciona, no solo “hacer funcionar”.

¿De qué modo? Más allá de la construcción de software específico, mencionemos que existen posibilidades inmediatas y relativamente sencillas. Por ejemplo, algunas situaciones conocidas y probadas con otros géneros parecen ser productivas: comparar versiones sigue siendo una situación privilegiada para el análisis (versiones de una misma historia por diferentes autores o versiones de un mismo hecho en diferentes medios y formatos); producir transformando los formatos -de blog a noticia, de noticia a tweet...-; seleccionar y justificar las elecciones en antologías; foros y rondas de debate y opinión sobre temas de actualidad o de interés especial donde -al igual que con las fuentes en papel- no solo se reflexione sobre lo que se dice sino también sobre cómo se dice. Habrá, entonces, que reformular las preguntas: cuando se escribe en una wiki, en un blog, en el Twitter... la pregunta clásica de la enunciación “¿Quién dice qué, a quién, en qué contexto?” queda estrecha. También deberíamos agregar preguntas que ya existían pero que se multiplican de manera geométrica: ¿quién copia a quién?, ¿quién comenta a quién?, ¿en qué momento?, ¿con qué intención?, ¿quién es quién?, ¿quién modifica a quién?, ¿para crear qué efectos? No son preguntas nuevas, ya las hacíamos con otros géneros, pero cobran un sentido nuevo porque nos llevan a preguntarnos sobre procesos de producción que funcionan de un modo diferente.

A modo de ejemplo, proponemos mirar con más detalle algunas posibilidades de los *tweets* y las wikis.

Los mensajes de 140 caracteres del **Twitter** han sido criticados porque la “verdadera” información no puede ser dicha en esa cantidad de caracteres; nada que valga molestarse a escribir, nada que valga la pena leer. Al igual que Bernard Lahire (2008) describe ciertas prácticas domésticas como poco prácticas poco prestigiosas de lectura y escritura, estos mensajes parecen, para muchos, ocupar el mismo lugar poco prestigioso en el campo de productos simbólicas.

El Twitter, la red social que se basa en una plataforma donde todo tiene que ser dicho en 140 caracteres, puede llegar a ser pertinente dentro de un salón de clase. De entre los miles de *tweets*, al igual que entre los blogs, algunos son valiosas formas de experimentación para la creación literaria y otros forman parte del ejercicio periodístico y político que, fundamentalmente, más que informar, sientan opinión. Implican un dominio de la sintaxis, del léxico, de la edición, de la ironía, y del humor sin precedentes en los anteriores formatos digitales y, a la vez, suponen un ejercicio de síntesis exigente<sup>12</sup>. Es decir, se puede enseñar mucho y aprender mucho leyendo y escribiendo *tweets*.

---

<sup>12</sup> A modo de ejemplo, dos *tweets* que cumplen con todos los requisitos enunciados

Hay quien colecciona estos mensajes, algunos de los cuales son dignos de formar parte de una antología de cuentos breves. De hecho, en octubre de 2010, la Biblioteca Nacional de Chile organizó un concurso de relatos en formato Twitter llamado TweetRelato. Tal vez pronto exista también una antología de cuentos en formato de *tweets* que, no sabemos hoy, pero tal vez pase a formar parte de la historia de la cultura escrita. Pero sí sabemos que ya hay páginas de "Favoritos" donde se compilan los mejores *tweets* por autor, por tema (¿antologías?), tal como se hacía y se sigue haciendo con las frases célebres de la literatura. No se puede imaginar la trascendencia de lo escrito cuando se lo está produciendo.

Podríamos comenzar a explorar situaciones como seleccionar *tweets* sobre un tema de actualidad, elegir un autor preferido de *tweets*, comparar los *tweets* de diferentes autores ante un hecho de actualidad, tomar una noticia y convertirla en *tweet* y analizar los diferentes enunciados producidos, producir –ante el mismo hecho- *tweet* como si fuesen diferentes actores sociales... Son todas situaciones donde hay oportunidades para comprender un contenido (ciudadano, por ejemplo) a la vez que trabajar las restricciones del lenguaje propias del género.

Una **wiki** es una plataforma para cargar contenidos cuyas páginas pueden ser editadas por múltiples autores ("colaboradores"). La más popular, Wikipedia, es fuertemente criticada y resistida en la escuela por la falta de confiabilidad y precisión de sus datos<sup>13</sup>. Vale la pena analizar *cómo se escribe* esta wiki para analizar con fundamento esta cuestión.

Wikipedia es una enciclopedia colaborativa donde los autores, autobautizados wikipedistas, ya son más de 1.600.000 en todo el mundo, y colaboran desde lugares tan diversos como Turquía, Perú, Finlandia, Bielorrusia y Camboya. Tiene 16 millones de artículos y ediciones en 271 idiomas y lenguas que la convierten en uno de los ejemplos de diversidad más claros de la web. Por ejemplo, la versión yugoslava, tiene artículos en bosnio, croata, esloveno, maltés y serbocroata, los dialectos de cada pueblo que conforman un país, histórica y a veces trágicamente dividido, y versiones ediciones en judeo-español (para la comunidad sefardí), catalán, gallego, quechua, aimara, guaraní, y lenguas muertas como el latín, o artificiales como el esperanto.

Wikipedia se basa en un lema: "La enciclopedia libre que todos pueden editar" y obviamente es de acceso libre, garantizado porque es una enciclopedia abierta para todos los que cuenten con una conexión a internet. Pero no solo la lectura es de acceso libre, la especificidad es que la edición es colectiva y esto es posible porque *no es necesario saber programar* para cargar contenidos. Con la creación de un usuario, y siguiendo un patrón de edición de textos pensado para enciclopedias, cualquier persona que sepa leer, escribir y usar un procesador de texto, puede colaborar.



13 No obstante, en 2005 la prestigiosa revista de ciencias Nature realizó un estudio donde comprobó que "la Wikipedia en inglés era casi tan exacta en artículos científicos como la Enciclopedia Británica".

En términos de autores y editores, Wikipedia y otras wikis implican que personas con diferentes formaciones previas de todo tipo aporten información. A diferencia de las enciclopedias tradicionales, donde los artículos sólo pueden ser redactados y controlados por cada autor en forma individual examinados por un comité de “expertos”, en este caso “todos controlan a todos”, todos editan el material publicado por otros, de acuerdo a reglas de intercambio (comentarios, llamadas, intercambio de links que confirman o corrigen los datos). Este mecanismo, además, es “transparente”: cada artículo de la enciclopedia, tiene una sección en *donde puede consultarse su proceso completo de edición*, desde quién fue su autor original hasta quiénes fueron los que contribuyeron con cada dato, corrigieron una información incorrecta, agregaron una cita bibliográfica o una foto. Esto último es, sin duda, un elemento privilegiado para el análisis. Los autores son a su vez editores colectivos del resto de los autores, y este mecanismo, está lejos de crear un caos de conocimientos: cualquiera que haya entrado a estas enciclopedias sabe que la información es clara, pero además puede recuperar con toda precisión, quién dijo qué en qué momento y reconstruir así, intenciones y perspectivas que, de otro modo, permanecerían ocultas. Autores y lectores forman una comunidad donde hay reglas muy claras de interacción, al igual que en cualquier comunidad: se respeta a quién más contribuye, edita y aporta al conocimiento, no importa si trabaja de escritor o de comerciante, si es alumno o profesor.

Este mecanismo de edición colectiva y transparente también permite hacer una segunda lectura, política, sobre la creación del conocimiento. Al permitir consultar las discusiones que ocasiona cada artículo, se pueden analizar las controversias que genera ese personaje o hecho en la comunidad. Es frecuente que en los hechos de más actualidad, como una huelga, un dirigente sindical, un presidente reciente, la discusión permanezca abierta y las modificaciones sean mucho más frecuentes que en personajes históricos, donde otras enciclopedias, libros y el tiempo mantienen el consenso sobre algunos aspectos (aunque por supuesto, la discusión permanece, y permanecerá, afortunadamente). También se puede hacer un recorrido de un autor y analizar qué datos ha ido agregando, y así armar nuevos recorridos dentro de la enciclopedia. Y se puede también ir más allá del soporte Wikipedia, que, al permitir que los usuarios agreguen links a los artículos, promueve otras lecturas, ir a otras páginas, elegir otros recorridos.

No hace falta agregar mucho para imaginar muchas y muy buenas situaciones donde incluir una wiki: desde la creación de una en el aula o en la escuela, hasta las comparaciones de temas presentes en páginas de prestigiosas y reconocidas enciclopedias con el mismo tema en enciclopedias colaborativas, pasando por la comparación de las versiones de un hecho del pasado reciente desde distintos actores (nacionalidades, grupos étnicos, lenguas...) y, muy especialmente, el seguimiento de hechos o perfiles que se modifican al calor de los acontecimientos y de los cuales, como se mencionó, se puede recuperar cómo y por qué se van modificando. Por cierto, la “vieja” práctica de comparar titulares, está hoy potenciada y facilitada de una manera sin precedentes. Y, además, se pueden comentar no solo con quien comparte el tiempo y el espacio, sino también con otros distantes.

Sin duda, en la Web se escribe más. Y parece ser que la libertad para ser “autor” no es poca cosa a la hora de permitir el derecho a la palabra escrita. En el interior de las prácticas lingüísticas, siempre desigualmente distribuidas en orden decreciente entre hablantes, lectores y escritores (Cardona, 1994), pareciera que esta revolución viene soplando a favor de los escritores.

### 3. Para concluir

Señaladas las diferencias, no perdamos de vista las continuidades. En arcilla, papiros, imprentas o pantallas, lo que no cambia es el poder de las palabras que certifican la vida, sentencian la muerte, atizan el paso de las revoluciones, declaran la paz, crean mundos imaginarios, describen territorios que otros ojos no pueden ver, toman nota sobre la propiedad de los objetos, dan cuenta de la pena y del placer. Se ha señalado reiteradamente que las palabras escritas filtran fronteras a través del espacio y del tiempo: cuando se escribe, muchos más pueden tener acceso a los discursos. Muchos pueden escuchar lo que se lee, leer lo que se escribe; muchos más que no están presentes, que sobreviven a lo dicho. No sólo un auditorio sino una comunidad de lectores reunidos exclusivamente por su capacidad de acceso a tales formas de discurso; "otros", grupos sociales –diversos- unidos por los textos, su lectura y su interpretación. "Otros", comunidad de escritores –autores, dictantes, editores, diagramadores, correctores, moderadores, blogueros, wikipedistas...- unidos a sus lectores gracias a su capacidad para producir restricciones en el proceso de producción -de manera compartida, aunque pocas veces explicitada-. Al hacerlo, transforman a esos "otros distantes", casi siempre "desconocidos", en "otros próximos": destinatarios imaginables, lectores demandantes, audiencias críticas. Puestas en palabras escritas, fijas, estables, archivables y, por tanto, transformables, las ideas se hacen más analizables, más susceptibles de revisión, en definitiva, más discutibles y compartibles.

En este contexto, donde todo cambia pero mucho se mantiene constante, es posible reformular la misión política de la escuela para pensarla como *una función de traducción y de integración de diversas culturas*. Entre muchas otras, entre cultura en papel y cultura digital.

*Traducción* en todos los sentidos. En el sentido de interpretación y comprensión entre distintas culturas, desde la propia y desde la de los otros, traducción con búsqueda de equivalencias ante lo diferente y hallazgo de aquello intraducible, propio y específico de cada una.

*Integración* en todos sus sentidos, partiendo de que se integra aquello que no es idéntico y que tiene genuino derecho a no serlo. Constituir un todo en el que a la vez se distingan las partes, completar un todo propio que jamás es completo, "Hacer que alguien o algo pase a formar parte de un todo"<sup>14</sup>. Integrar es articular lo aparentemente irreconciliable.

Para cerrar, nos parece necesario agradecer los esfuerzos honestos y sostenidos de algunos gobiernos por hacer de la cultura digital algo digno de ser distribuido con igualdad. Ojalá no sean solo gobiernos y estas acciones se transformen rápidamente en políticas de Estado. Estas acciones son merecedoras de apoyo y colaboración, especialmente cuando no solo se trata de democratizar los teclados y pantallas sino también los accesos a internet y los softwares que utilizan las computadoras. Apenas se está empezando y hay mucho por hacer, dentro y fuera de la escuela.

Dentro de la escuela hay complejidades imprevisibles y otras que sí lo son y no se vieron, pero en toda transformación se cometen errores. Si el precio de evitarlos es no innovar, es un precio, en este caso, demasiado alto.

---

<sup>14</sup> Diccionario de la Real Academia.

Además, muy especialmente, la historia agradecerá el trabajo de los maestros y maestras, profesores y profesoras que asumen con responsabilidad, calma y alegría la inclusión de la escritura digital en las aulas. Pantallas y papel, tizas, lápices y teclados, todo, al servicio de la construcción de un conocimiento que la escuela debe seguir distribuyendo como bien público. Ojalá podamos ayudarlos, en algo, para construir lo más rápidamente posible el saber colectivo necesario para incluir con éxito a todos los niños y jóvenes y quedar, al mismo tiempo, incluidos nosotros mismos.

## Bibliografía citada

- BOCZKOWSKI, P. (2010). *News at work. Imitation in an Age of Information Abundance*. USA: The University of Chicago Press.
- CARDONA, G. (1994). *Antropología de la escritura*. Barcelona: Gedisa.
- CERLALC. (1996). *Carta de la lectura: sólo libros no basta*.
- CERLALC. (2005). *Hábitos de lectura, asistencia a bibliotecas y consumo de libros en Colombia*.
- CONSEJO NACIONAL PARA LA CULTURA Y LAS ARTES. (2006). *Encuesta nacional de lectura*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- CUCUZZA, R. (2010). *Voz de historiadores*. *Lectura y Vida* (4), 61-62.
- CHARTIER, A.-M. (2004). *Enseñar a leer y a escribir. Una aproximación histórica*. México: FCE.
- ECO, U. (1981). *Lector in fabula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- FERRERIRO, E. (1994). *Diversidad y proceso de alfabetización: De la celebración a la toma de conciencia*. *Lectura y Vida* (3), 5-14.
- LAHIRE, B. (2008). *Escrituras domésticas. La domesticación de lo doméstico*. *Lectura y Vida* (3).
- LANDOW, G. (2009). *El hipertexto 3.0*. Barcelona: Paidós.
- LERNER, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- MANOVICH, L. (2006). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación*. Buenos Aires : Paidós.
- OLIVÉ, L. (2009). *El libro, la lectura y las bibliotecas en la sociedad del conocimiento*. *Lectura y Vida* (3), 20-29.
- OLSON, D., & Torrance, M. (1995). *La cultura escrita como actividad metalingüística*. En D. Olson, & M. Torrance, *Cultura escrita y oralidad* (págs. 333- 357). Barcelona: Gedisa.
- PERELMAN, F. (2009). *Prácticas de lectura en bibliotecas virtuales en contextos didácticos diversos*. Trabajo final de especialización, Universidad Nacional de La Plata, Especialización en Escritura y Alfabetización, La Plata.
- PERELMAN, F., Bivort, M. R., Estévez, V., Paganini, S., Bertacchini, P. R., & Capria, P. (2009). *Construcción de Criterios de Selección en Internet en Situaciones Didácticas: Un Estudio con Estudiantes de Escuela Primaria*. *Revista Interamericana de Psicología*, 43 (3), 496-506.
- SCHNEUWLY, B., & Dolz, J. (1997). *Des genres scolaires des pratiques langagierés aux objets d'enseignement*. *Repères* # 15, 27- 40.
- SIBILIA, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- SISTEMA NACIONAL DE CONSUMOS CULTURALES. Secretaría de Medios de Comunicación. (2006). *Consumos Culturales*. Buenos Aires: Presidencia de la Nación.