

La escuela y las nuevas alfabetizaciones

La alfabetización es uno de los ejes centrales de la acción escolar. Antes que cualquier otro conocimiento, las escuelas existen desde hace muchos siglos para enseñar a leer y escribir. Aunque también se supone que deben enseñar a contar y otros conocimientos básicos cuyos contenidos van cambiando con el tiempo, el centro de la escuela ha sido y sigue siendo la cuestión del dominio del lenguaje escrito.

Hoy hay consenso en que no es lo único de lo que debe ocuparse la escuela. En un mundo donde el libro va perdiendo protagonismo, y donde surgen otras formas de producción y transmisión de la cultura, se empieza a hablar de alfabetizaciones emergentes o múltiples para referirse al conjunto de saberes que se vuelven cada vez más necesarios en nuestras sociedades.

En este dossier, queremos introducir dos nuevos cuerpos de conocimientos que tienen enorme protagonismo en la vida contemporánea: el que rodea al lenguaje de las imágenes y lo audiovisual, y el que surge del uso de las computadoras. Hablar de "lenguaje" no es inocente: supone pensarlos como códigos, y también como formas culturales que deben ser objeto de reflexión y de producción dentro de la escuela. Incluirlos no significa seguir las modas del mercado o de la economía, sino ampliar la porción de la cultura que la escuela pone a disposición de las nuevas generaciones.

La escuela y las nuevas alfabetizaciones

Lenguajes en plural

Inés Dusel
Myriam Southwell

La alfabetización en la lectoescritura fue durante muchos años la tarea central, y casi única, de la escuela. Entendida como su corazón y su razón de ser, ella ocupaba buena parte de las expectativas sobre los logros de la escuela primaria. Desde fines del siglo XIX, la escolaridad elemental amplió esa propuesta para incluir lo que consideraban los conocimientos básicos necesarios para la vida en sociedad. Estos contenidos básicos fueron definidos desde diversas perspectivas: contenidos para la formación moral, contenidos para el trabajo, contenidos para la inclusión en la sociedad nacional y la ciudadanía, entre otros.

En el último tiempo, empezó a formularse la necesidad de incluir otros saberes básicos como igualmente importantes para considerar que la escuela ha cumplido con éxito su misión. Se habla de alfabetizaciones emergentes, y también de alfabetizaciones múltiples, para referirse a la adquisición de un conjunto de saberes que abarcan otras áreas. Entre esas alfabetizaciones, se menciona a la alfabetización digital y la alfabetización mediática, pero también a la alfabetización ciudadana, la económica, e incluso la emocional. Algunos critican este uso desmedido de la metáfora de la alfabetización, y argumentan que ella debería restringirse a la adquisición y competencia en ciertos lenguajes.

En este artículo, y en las notas que integran el dossier, nos gustaría referirnos a distintos saberes que aparecen cada vez como más necesarios. ¿Qué significa hablar hoy de nuevas alfabetizaciones? ¿Se trata solo de renovar las alfabetizaciones clásicas? ¿Supone solo cambios en el soporte de los textos o también implica otra serie de destrezas y operaciones? Los saberes considerados indispensables deberían ampliarse para incluir los saberes, relaciones y tecnologías que hoy son dominantes en nuestra sociedad, y formar a las nuevas generaciones para que puedan vincularse con ellas de maneras más creativas, más libres y más plurales. Creemos que para desandar, aunque sea en parte, la brecha que se instaló entre la escuela y lo contemporáneo, sería deseable que la organización pedagógica y curricular de las escuelas se estructurara como un diálogo más fluido, más abierto, con los saberes que se producen y circulan en la sociedad. ¿Cuáles son los nuevos lenguajes que deberían ser incluidos en la propuesta escolar, y cómo sería más productivo hacerlo? Sobre estas preguntas reflexionaremos en las páginas que siguen.

La escuela de las alfabetizaciones básicas del siglo XIX

Como sabemos, cada época produce y reproduce cultura, genera crisis de sus expresiones previas, renueva sus formas y echa a andar nuevas posibilidades. ¿Cómo ha resonado esa dinámica propia de la cultura dentro de las paredes de la escuela? A veces la escuela genera culturas nuevas: así lo hizo cuando creó un público lector, un público letrado, a principios del siglo XX, y ayudó a estructurar relaciones, identidades, sentimientos e incluso industrias como la del libro y el periódico masivos sobre esa base. Un hecho no menor en esa dirección es la incorporación masiva de la mujer a la cultura, tanto en su rol de alumna como en el de educadora, primer escalón de un ingreso al mercado de trabajo que transformaría definitivamente a la sociedad y a la familia.

¿Cómo se fue dando la incorporación de las nuevas formas de producción cultural en nuestras escuelas? En la historia de más de dos siglos de escuelas elementales y superiores en el país, el diálogo con la producción cultural que se producía fuera de ella fue enriquecedor pero, a la vez, casi siempre problemático. Más de una vez en estos siglos, los cambios tecnológicos, los nuevos lenguajes y lo que producían las vanguardias artísticas, culturales y políticas era vivido como una amenaza ante las cuales la escuela debía construir paredes más altas. Un ejemplo de ello puede encontrarse en las expresiones sumamente preocupantes de educadores

como Víctor Mercante que desconfiaba de avances tecnológicos como la mecanización, los tranvías eléctricos, como así también de expresiones culturales tales como el cine, el tango y el fútbol. Constatando que la mayoría de los espectadores de cine eran jóvenes de entre 12 y 25 años de edad, se preguntaba horrorizado en 1925: "¿Quién abre un libro de Historia, de Química o de Física, a no ser un adulto, después de una visión de Los piratas del mar o Lidia Gilmore de la Paramount?". La mayoría de las películas eran, en aquella época, de cowboys y de amor, cuyos héroes eran, para Mercante, "grandísimos salteadores y besuqueadores". Todo eso llevaba a que los jóvenes "solo quieran gozar, gozar, gozar"; por eso, él sostenía que el cine era una escuela de perversión criminal, y que había que organizar comités de censura en todas las ciudades para que solo se exhibieran películas "moralmente edificantes". Su propuesta fue la de establecer comités de censura en los pueblos, y cerrar las escuelas a los nuevos lenguajes y estéticas.

En un sentido similar, algunos educadores encabezaron fuertes discusiones acerca de qué podía considerarse cultura y qué quedaba relegado a lugares menores y despreciados, y por lo tanto, qué expresiones escritas, visuales o sonoras podían introducirse en la escuela y podían ser parte del trabajo escolar, y cuáles no. De este modo, esa escuela fue autorizando determinados saberes, voces, expresiones y lenguajes y decidió dejar afuera otras formas culturales que luego la historia fue incorporando dentro del canon de cultura legítima. Lo que debe prendernos una luz de alerta es que esas formas fueron "entrando por la ventana", imponiéndose por la demanda social de familias y alumnos, por la presión del mercado, o por decisiones inconsultas. Quizás esta vez deberíamos ser capaces de dar una discusión pública rigurosa y profunda sobre cuáles de estos nuevos saberes deben entrar a la propuesta escolar, y cómo deben hacerlo.



Las alfabetizaciones clásicas hoy

El surgimiento mismo de la escuela se consolidó en torno a las tecnologías ligadas a la lectura y la escritura disponibles a fines del siglo XIX: el libro, la pizarra, el pizarrón, el cuaderno, el lápiz. Como muchas de estas prácticas y tecnologías venían de lejos, se favoreció una idea de inmutabilidad de los saberes y unidireccionalidad de su enseñanza. Sin embargo, cabe plantearse si es la misma enseñanza la que debe desarrollarse cuando se trata de trabajar con pantallas, a veces muy pequeñas, y cuando las tecnologías se transformaron radicalmente.

Por un lado, hay que considerar que en los siglos XVIII y XIX, la escritura, junto a la pintura y el dibujo, era una de las pocas maneras de registrar y conservar el saber para su transmisión. Pero hoy las posibilidades tecnológicas de "capturar" una imagen y hacerla perdurable a través de la fotografía y el cine/video, de guardar una voz, o de registrar un movimiento, rompieron ese monopolio. La escritura sigue siendo fundamental para representar al mundo, para acceder a otros mundos de significados, para encontrarse con la experiencia de otros humanos y para acceder a otros cuerpos de saberes, pero ya no es la única forma posible.

La otra cuestión a tener en cuenta en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura es que hoy está organizada por diferentes supuestos y principios que hace un siglo. Si antes importaba el manejo competente (el

dominio fluido) de la ortografía y la sintaxis, actualmente hay otros discursos que la configuran. Se busca que los alumnos se expresen, que se apropien de los códigos lingüísticos, que produzcan textos propios y que se vinculen a la lengua y literatura de maneras más productivas y libres.

También se plantea que hay que promover que los alumnos se acerquen a las situaciones reales de comunicación, se jerarquiza el lugar de la oralidad y se promueven formas menos rígidas de enseñanza, que plantean trabajos en grupo, interacciones directas entre los alumnos, y autocorrecciones o evaluaciones de los pares. La relación con el saber que se promueve y el vínculo con la autoridad (a través, por ejemplo, de la relación con las normas lingüísticas, del énfasis que se pone en la ortografía y la sintaxis, y de las formas de trabajo con el error) son muy diferentes a lo que se planteaba a fines del siglo XIX. Las "alfabetizaciones clásicas" hoy implican prácticas y sentidos bien distintos a los que a veces se evocan en la visión nostálgica de la escuela tradicional. No es suficiente, entonces, con seguir haciendo bien lo que se hacía hace un siglo: nos encontramos con otros sujetos, con otras estrategias, y con otras prácticas sociales que demandan otro tipo de enseñanza.

Una tercera cuestión que se plantea es que hay que repensar el lugar monopólico de la escritura en la transmisión de la cultura. La escritura es un "modo de representación", es una de las formas en que los seres humanos construimos el sentido sobre nuestra experiencia y nos comunicamos (Kress, 2005). La escritura es un modo importantísimo de representación, y su aprendizaje es difícil, y debe ser eje fundamental de la escolaridad; pero no es necesariamente cierto que es el más completo o el que debe "dominar" a todos los otros, que incluyen a la imagen, el sonido y el lenguaje gestual o corporal. Esta jerarquización excluyente de la escritura más bien habla de una sociedad que valora y jerarquiza ciertas prácticas sobre otras, y que desprecia otras formas de comunicación y de saber. ¿Eso quiere decir que son igualmente importantes, o que la escuela debe incorporarlas todas al mismo nivel? De ninguna manera. La escritura requiere una inducción larga y cuidadosa en sus reglas y formas de procedimiento, y la escuela sigue siendo el mejor lugar para hacerlo (y, para muchos, el único). Pero también debe reconocerse que ya no es posible sostener que las otras formas de representación de la experiencia humana no deben tener lugar en la escuela. Kress propone, acertadamente, reconocer que ninguna forma de representación es total, ni logra atrapar al conjunto de la experiencia humana y que si bien la escritura y la lectura tienen enormes beneficios como prácticas de conservación, producción y transmisión de la cultura, no son las únicas dignas de enseñarse y de aprenderse masivamente. Unas y otras pueden potenciarse y beneficiarse mutuamente, expandiendo nuestra capacidad de expresarnos, de comunicarnos, de aprender sobre nosotros mismos y sobre el mundo.

Pensar en los "modos de representación" ayuda también a analizar los medios tecnológicos por los que se representa. Kress señala que la escritura en la época de la pantalla tiende a adoptar aspectos de la gramática visual de la pantalla antes que de la página del libro¹ como sucedía hasta hace poco tiempo. Los libros de texto son buenos indicadores de estos cambios: actualmente, la organización visual de las páginas de esos libros asume formatos hipertextuales, con ilustraciones, profundizaciones, resaltados; y muchas veces la escritura viene a cumplir una función subsidiaria de la imagen -el texto escrito se introduce para explicar y desarrollar la imagen-, que reacomoda la economía textual de la página. Antes, la organización de la página no constituía un problema complejo, y se decidía de acuerdo con las posibilidades técnicas y gráficas disponibles; hoy "esa organización se ha convertido en un recurso para el significado de los nuevos conjuntos textuales". Como veremos más adelante, empieza a ser cada vez más necesario que la escuela proporcione otros conocimientos para moverse mejor, más fluidamente y de forma más rica y relevante, en los saberes que proporcionan las nuevas tecnologías, básicamente la computación y el lenguaje audiovisual. Quizás valga preguntarse: si no es la escuela la que proporciona estos saberes, ¿quién lo hará? Por ejemplo, ¿puede imaginarse una televisión que enseñe a reflexionar críticamente sobre sus contenidos, contra sus propios intereses? Dejarlo librado al mercado, o a las experiencias actualmente disponibles -que en su gran mayoría están organizadas por pautas mercantiles- implica renunciar a incorporar otras lógicas, otros plazos, otras orientaciones.

La alfabetización como metáfora

Hablar de nuevas alfabetizaciones, alfabetizaciones múltiples o alfabetizaciones emergentes, requiere discutir también si vale la pena referirse a esos nuevos saberes en los mismos términos que las alfabetizaciones clásicas. Algunos autores (Kress, 2005; Braslavsky, B., 2004) señalan que no es conveniente usar el término de "alfabetización" como metáfora. Kress destaca dos razones: por un lado, que esta extensión provoca una extensión de los supuestos y prácticas de la lectura y de la escritura a otras formas de representación (por ejemplo, la imagen o los gestos), lo que no necesariamente ayuda a ver las profundas diferencias que las estructuran; por el otro, denuncia una especie de "colonialismo cultural" que está dado por la extensión del uso anglosajón de literacy a otros contextos en los cuales las nociones específicas (por ejemplo "alfabetización" en el caso del español) no se adecuan demasiado estrictamente al original inglés. Buckingham (2007), partidario de usar el término, señala que introducirlo implica darles legitimidad a estos saberes, e incorporarlos a un currículum básico que deben aprender todos los ciudadanos.

Sin desconocer las críticas mencionadas, consideraremos que es más lo que se gana que lo que se pierde en esta adopción de la metáfora de "alfabetizaciones" para hablar de los saberes básicos que hoy debe transmitir la escuela primaria. Hablar de alfabetización permite referirse a la necesidad de aprender lenguajes, y estos lenguajes no son solamente, ni deben serlo, los del lenguaje oral u escrito. Buckingham señala que la alfabetización hace referencia a la posibilidad de acceder a un código o lenguaje y también de comprenderlo y usarlo creativamente. Creemos que en torno a esas tres acciones (acceso, comprensión y creatividad) podrían estructurarse contenidos interesantes y relevantes que aporten a la formación intelectual, ética y estética de los

estudiantes.

En este dossier hemos incluido notas que apuntan a poner en discusión dos alfabetizaciones "nuevas" que han ido incorporándose al trabajo escolar y tienen aún un fuerte potencial para seguir profundizando esa incorporación. Por un lado, Flavia Pascualini y Rosalía Pasini cuentan la experiencia sobre alfabetización digital llevada adelante en la escuela donde trabajan y Emilia Ferreiro nos ofrece su reflexión sobre la producción de textos y la interacción con ellos en las nuevas condiciones de la cultura contemporánea. Por otro lado, nos ocuparemos de la alfabetización audiovisual o mediática a través de la nota de Ana Laura Abramowski.

Alfabetizados y enredados

Otro punto sobre el que nos gustaría detenernos es el de la relación entre la incorporación de nuevos saberes y la visión que tenemos de lo nuevo, y de los nuevos, en la cultura. Es frecuente que los adultos intercambiamos impresiones acerca de si las operaciones de comunicación, lingüísticas, expresivas, etcétera, que se realizan con el celular, el chat, los weblogs son formatos culturales restringidos o empobrecidos, un uso devaluado del lenguaje, e incluso una deformación que no educa. En estas valoraciones hay distintos elementos. Por un lado, aparece una preocupación por brindar y velar por el acceso a la cultura letrada, que es legítima y se basa en una posición responsable como educadores. Pero también suele haber un cuestionamiento hacia los jóvenes, porque sus modos de vivir en el mundo y en la cultura se perciben distintos al que los adultos creemos recordar que vivimos nuestra juventud. Una mirada frecuente sobre los jóvenes suele verlos como menos creativos, menos cultos, menos lectores, menos políticos de lo que los adultos recordamos haber sido.

Es necesario considerar, como apuntan algunos especialistas, que la mayor flexibilización de las normas que organizan la lengua escrita se ha producido en todos los momentos del desarrollo humano en que se fueron pluralizando las formas de registro de lo escrito. Desde la oralidad a la escritura, de la escritura sobre tablas a la escritura sobre papel, etcétera, en todas esas transiciones hubo modificaciones en la norma que organizó la lengua escrita; y por lo tanto, fue parte del derrotero de su crecimiento y afianzamiento. Por otro lado, varios siglos atrás, escribir y leer eran actividades profesionales que llevaban adelante personas que desempeñaban un oficio específico. Pero la evolución de la sociedad posibilitó que ya no fuera un oficio que desempeñaban algunos pocos por obligación, sino una marca de ciudadanía (Ferreiro, 2001) y gracias a ese desarrollo esas prácticas están hoy fuertemente extendidas entre nosotros. Una mirada a lo largo de la historia, desde el siglo XII hasta nuestros días, podría listar una enorme cantidad de "deformaciones" y transformaciones en ese lenguaje.

En una entrevista incluida en el Nº 3 de El Monitor, Daniel Link nos recuerda que los chicos y jóvenes jamás se caracterizaron por el buen uso del lenguaje y que no deberían ser estigmatizados por ello. Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación y su creciente uso entre todos los que habitamos este mundo contemporáneo, traen nuevos interrogantes a la escuela y requieren diversificar aquellos soportes sobre los que se alfabetiza. Una posibilidad es que la escuela se abra a considerar como legítimas las formas de lectura y escritura que desarrollan los alumnos y docentes en tanto internautas, posibilitando la consideración de esas prácticas que los alumnos llevan adelante en entornos virtuales. Por esos y otros motivos habría que evitar la actitud de desconfianza o desvalorización de las interacciones que se producen en los entornos virtuales, ya que ellos implican el conocimiento de nuevos lenguajes que entran en un capital cultural más amplio que la alfabetización entendida de modo más clásico.

Otro elemento importante que podría abrirse con las nuevas tecnologías es la capacidad de crear recorridos y producciones originales de cada uno de los alumnos. Eso implica pensar a chicas y chicos como "productores culturales por derecho propio" (Buckingham, D., 2002:225), lo que tendrá consecuencias tanto en la manera en que encaren su propio proceso de aprendizaje y su capacidad de proyectarse hacia el futuro, como en ocupar un lugar distinto como sujetos políticos con igualdad de derechos. Algunas experiencias realizadas con la creación de páginas web, instalaciones virtuales o CD muestran las enormes posibilidades que abren estas experiencias.

Al mismo tiempo, habría que proponerles espacios para reflexionar, investigar y producir alternativas sobre quiénes y cómo producen saberes en estos nuevos espacios. No debe ignorarse que ellos están movidos, antes que nada, por intereses comerciales y empresarios. La mayoría de los buscadores, por ejemplo, tienen espónsos o publicidades que orientan en ciertas direcciones y no en otras; nos instalan programas que juntan información sobre nuestro perfil de consumidores, y buscan interpelarnos antes que nada como posibles compradores (de bienes o de información). Nuestros alumnos tienen el derecho, y el deber, de saber en qué se están metiendo cuando acceden a estos sitios, qué cuestiones se les facilitan y cuáles se obstaculizan, para decidir cómo y con quiénes se vinculan.



Preguntas por el cómo

Como suele decirse, lo importante no es la tecnología sino lo que hagamos con ella, lo que enseñemos sobre sus usos y posibilidades, y también sobre sus límites. También es importante pensar en una introducción de las nuevas tecnologías que no las consideren solamente un recurso didáctico que amplía las posibilidades materiales del aula, sino también, y sobre todo, formas culturales importantes de esta época, ámbitos productivos y recreativos de la cultura, la política y la economía contemporáneas, que tienen muchos efectos sobre nuestras propias vidas, las de los docentes y las de los alumnos. En ese sentido, creemos que no es suficiente con "enseñar computación" y los programas de software (como si fueran técnicas asépticas y neutrales), ni tampoco considerar a la internet solamente como una gran fuente de información, sino que deberían sumarse otros saberes, disposiciones y sensibilidades que permitan enriquecer la vida de los alumnos, que los ayuden a plantearse preguntas y reflexiones a las que solos no accederían, y que les propongan caminos más sistemáticos de indagación, con ocasiones para compartir y aprender de y con otros.

Es fundamental, por ejemplo, enseñar la noción de red y su extensión en muchas actividades humanas, y ayudar a develar las jerarquías, desigualdades y subordinaciones que siguen operando pese a su apariencia horizontal e igualitaria. También, en este punto, sería interesante enseñar sobre las transgresiones, sobre la creatividad y la productividad de muchos emprendimientos individuales o de pequeñas asociaciones que elaboran otras cadenas de noticias, o de solidaridades, o de creaciones artísticas o sociales. Es fundamental también hacer lugar a otros conocimientos y experiencias que circulan en internet, o que se almacenan en CD, estudiando por ejemplo cómo cambia el conocimiento cuando se archiva en uno u otro formato, discutiendo qué se transformó de las viejas bibliotecas de papeles a las nuevas formas virtuales, e indagando sobre las posibilidades y los límites que ofrecen los buscadores actuales para rastrear información, experiencias, relatos; ayudarnos a pensar qué encontramos y qué no encontramos con esos buscadores, y pensar criterios con los que leer y organizar (poner en relación, dar sentido, interpretar) aquello que hallamos. Podemos proponernos, también, estudiar los videojuegos: las estrategias que proponen, sus formas de producción, sus narrativas, sus presupuestos epistemológicos y políticos. Podríamos proponernos estudiar con nuestros alumnos, con menos prejuicios pero sin celebrar acríticamente todo lo nuevo, qué emociones y sentimientos movilizan, qué sociabilidades se establecen, qué estrategias resultan exitosas y por qué, y qué otras formas de interacción podrían proponerse.

También sería interesante ponernos y poner a nuestros alumnos a investigar acerca de usos diferentes de las nuevas tecnologías en distintas regiones, sectores sociales, y distintos países, que los ayuden a reflexionar sobre los condicionamientos económicos, culturales, geográficos, políticos y sociales que tiene la relación con la tecnología y que no se dejan simplificar en la presencia o ausencia de una máquina (Snyder y otros, 2002). Esa indagación también les daría una experiencia valiosa acerca de las diversas maneras de ser niños o jóvenes en distintas sociedades, en distintos sectores sociales y hasta en distintos barrios o circuitos socioculturales.

Creemos que es fundamental que las escuelas propongan una relación con las nuevas tecnologías de la comunicación y la información significativa y relevante para los sujetos que las habitan. Las nuevas alfabetizaciones deberían ayudar a promover otras lecturas (y escrituras) sobre la cultura que portan las nuevas tecnologías, que les permitan a los sujetos entender los contextos, las lógicas y las instituciones de producción

de esos saberes, la organización de los flujos de información, la procedencia y los efectos de esos flujos, y que también los habiliten a pensar otros recorridos y otras formas de producción y circulación. En la búsqueda de respuestas, seguramente la enseñanza se convertirá en algo más interesante y más valioso. Y es en esa búsqueda donde podemos intentar aproximar el mundo de la escuela y la sociedad contemporánea, desde lugares intelectualmente más productivos y políticamente más auspiciosos que los que produce hoy la irrupción de la crisis y la fragmentación social. Todo ello hace a la relación con el saber, con la lengua, con los otros, con el conocimiento acumulado; y hace a nuestro lugar en una sociedad humana que se forma de muchas herencias, lugar que debería permitirnos dejar una huella propia para que otros la retomen más adelante.

Bibliografía

- Braslavsky, Berta, ¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Buckingham, David, Crecer en la era de los medios electrónicos. Madrid, Morata, 2002.
- Buckingham, David, Beyond Technology. Children's Learning in the Age of Digital Culture. Cambridge. UK, Polity Press, 2007.
- Dussel, Inés, "De la primaria a la EGB: ¿qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años?", en: Terigi, F., Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires, Siglo XXI, 2005.
- Ferreiro, Emilia, Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Kress, Gunther, El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación. Granada, Ediciones El Aljibe-Enseñanza Abierta de Andalucía, 2005.
- Mercante, Victor, Charlas pedagógicas. Buenos Aires, Gleizer, 1925.
- Snyder, Ilana; Angus, L & Sutherland-Smith, W., "Building Equitable Literate Futures: Home and School Computer-Mediated Literacy Practices and Disadvantage", Cambridge Journal of Education, Vol. 32, N° 3, 2002, págs. 367-383.

1, La página del libro, obviamente, también tenía una gramática visual, pero esta era decidida por mecanógrafos, linotipistas, impresores.

El lenguaje de las imágenes y la escuela

¿Es posible enseñar y aprender a mirar?

Ana Abramowski

"Las imágenes son enviadas como postales, transmitidas por satélite, fotocopiadas, digitalizadas, descargadas y arrastradas. Encuentran a sus espectadores. Es posible observar a personas en todo el mundo observando las mismas imágenes (una foto de un diario, una película, la documentación de una catástrofe). Las consecuencias políticas de ello son muy relevantes -aun cuando no automáticamente progresistas".
Susan Buck-Morss, 2005

Ante la actual tendencia a plasmar los acontecimientos en imágenes y a visualizar la existencia, algunos se han animado a afirmar que habitamos en un mundo-imagen. "La vida moderna se desarrolla en la pantalla", dice Nicholas Mirzoeff, un estudioso de la cultura visual, para luego agregar que hay cámaras ubicadas en cajeros automáticos, centros comerciales, autopistas, supermercados. "Ahora la experiencia humana es más visual y está más visualizada que antes",¹ afirma, para luego señalar que es cada vez más notable la distancia entre la vastedad de nuestra experiencia audiovisual y nuestra capacidad de hacer algo con todo eso que vemos.



Mientras que las imágenes, erráticas, se multiplican y, a medida que las prácticas de mirar varían y se complejizan, la voluntad de ver cada vez más convive con cierta descalificación y desconfianza ante la cultura visual. ¿Por qué y cómo lo visual ha adquirido tanta potencia? ¿Estamos saturados, acostumbrados, anestesiados de tanto ver? ¿Todo debe y puede ser mirable, visible, observable? ¿Para qué mirar? ¿Por qué las imágenes son, por momentos, sobrevaloradas e idolatradas, como si pudieran explicar todo, y en otras ocasiones, infravaloradas y demonizadas² como las culpables de todos nuestros males?

Pensar las imágenes: ¿desde qué saberes? ¿Para qué?

Creemos que algunas de estas preguntas pueden responderse mejor si nos acercamos a algunos campos de conocimiento que están reflexionando sobre estas transformaciones. Uno de los más interesantes es el de los estudios visuales, que surgió alrededor de 1990, para pensar los profundos cambios perceptivos y comunicativos introducidos por las nuevas tecnologías de lo visible. Combina los aportes de la historia del arte, la teoría del cine, el periodismo, el análisis de los medios, la sociología, la filosofía, la antropología, la teoría literaria y la semiología. Este campo se presenta a sí mismo como interdisciplinar y multimetodológico, un lugar de convergencia de múltiples enfoques. Desafiando la distinción entre las "bellas artes", como forma cultural elevada, y el resto de las manifestaciones visuales masivas y populares, los estudios visuales incorporan a sus análisis todas las formas de arte, el diseño, el cine, la fotografía, la publicidad, el video, la televisión o internet.

Además de estudiar qué son las imágenes, cómo se producen y circulan, y las implicancias sociales, culturales, políticas, subjetivas e identitarias de nuestro vínculo con ellas, el campo de los estudios visuales se centra en la cuestión de la mirada, en las prácticas de ver, en cómo se producen visibilidades e invisibilidades. Por eso nos dicen que prestemos atención al poder y los efectos de las imágenes en los espectadores -también llamados "sujetos visuales"-, teniendo presente: por qué las personas buscan información, pero también placer; qué los incita a mirar; por qué a veces los individuos no se pueden rehusar a ver; cómo se reacciona ante las imágenes; cuáles son los procesos que les permiten a las personas encontrar sentido en lo que ven. En estos procesos se involucra lo racional, lo visual, lo auditivo, lo sensitivo, lo estético, lo emocional.

Una particularidad del enfoque de los estudios visuales es que abandona la "metáfora maestra" de la lectura como modo privilegiado de abordar los acontecimientos visuales. Por eso afirman que las imágenes no son como "textos" que se "leen".

Dice Mirzoeff que si nos centramos únicamente en el significado lingüístico de las imágenes visuales, estamos negando un elemento que hace que estas sean distintas a los textos. Este elemento es la inmediatez sensual. Por ejemplo, dice este autor, ver la caída del Muro de Berlín televisada en directo provocó sentimientos que excedían absolutamente a las palabras.³ Hay algo que resulta un "exceso" al momento de ver; sensaciones como la intensidad, la sorpresa, la conmoción, el enmudecimiento, están en el corazón de la experiencia visual y esto no puede ser agotado recurriendo al modelo textual de análisis.

Si después de revisar los aportes de los estudios visuales nos dirigimos al ámbito de la educación, podemos abrir múltiples líneas de interrogación: ¿Cómo se ubica la escuela ante este mundo- imagen? ¿Es posible enseñar y aprender a mirar? ¿Cómo encarar esta tarea? ¿Cuál es la especificidad de una transmisión que toma como vehículo central a las imágenes? ¿Qué agrega, quita, modifica, el uso de imágenes a la hora de transmitir?

No deberíamos perder de vista que la escuela, hija de la imprenta y aliada del texto escrito, tendió a asumir una actitud de sospecha ante la cultura visual de masas, a la que consideró una competidora desleal, una mera distracción o entretimiento. Debemos tener presente que Occidente ha privilegiado de manera sistemática a la cultura letrada, considerándola la más alta forma de práctica intelectual, y calificando como de segundo orden, empobrecidas, a las representaciones visuales. Por ejemplo, en los libros de texto, es usual ver a las imágenes cumpliendo una función ilustrativa, subordinada a las palabras.

Una educación que se haga cargo de la centralidad de la experiencia audiovisual en el mundo contemporáneo, se enfrenta al desafío de lograr que lo visual y lo sensual dejen de tener un estatuto inferior, denigrado, juzgado poco estimulante para el intelecto. Para ello, esta educación no tendría que concentrarse solamente en la dimensión textual de los mensajes audiovisuales, analizando discursivamente lo que dicen.

Preguntas tales como ¿por qué hay tanta avidez por ver? o ¿por qué la existencia tiende a asumir cada vez más el formato de lo visible?, no pueden responderse analizando solamente el contenido intrínseco de las imágenes.

El lenguaje de las imágenes en la educación

Para avanzar en el terreno de la educación de la mirada proponemos prestar atención a cuatro tópicos: la polisemia de las imágenes, su poder, la relación ver-saber y el vínculo de las imágenes con las palabras.

El poder de las imágenes. Hay imágenes que nos hacen llorar; otras tienen la capacidad de hacernos estremecer de emoción y ternura; algunas pueden lograr que exclamemos, y otras, directamente, consiguen que apartemos la vista. Las imágenes nos provocan, despiertan reacciones, nos golpean; en síntesis, tienen poder. Son como unos "potentes prismáticos" que intensifican la experiencia e iluminan realidades que de otro modo pasarían inadvertidas.⁴ Por eso los estudiosos de la cultura visual insisten en que las imágenes son poderosos vehículos de transmisión de ideas, valores, emociones. Y cumplen muchas funciones: aportan información y conocimientos, generan adhesión o rechazo, movilizan afectos, proporcionan sensaciones, generan placer o disfrute. Según la historiadora del arte Laura Malosetti Costa, lo que le otorga primacía a las imágenes visuales en materia de aprendizaje es su poder de activación -de la atención, de las emociones- en el observador.

La polisemia. Otro rasgo central de las imágenes es su ambigüedad, su polisemia, su apertura a múltiples

significados nunca dados de antemano. Las imágenes no son transparentes ni unívocas: "No existe un significado único ni privilegiado frente a una imagen sino que esta renueva sus poderes y sentidos completándose en la mirada de cada nuevo espectador".⁵ Las imágenes tienden a escaparse de las generalizaciones que proponen los conceptos y suele resultar complicado -además de poco provechoso- pretender constreñir su interpretación. La polisemia de las imágenes puede llegar a explicar cierta sensación de falta de control o desorden en el trabajo pedagógico con ellas, sensación que es deseable animarse a transitar pues los resultados pueden ser insospechados.

La relación entre palabras e imágenes. Muchas veces decimos que hay imágenes que nos dejan mudos o que nos sobrepasan; o que las palabras no alcanzan a dar cuenta de lo que una imagen sí puede. Pero también hay situaciones donde las palabras nos auxilian para entender, explicar y hacer hablar a aquellas imágenes que parecen ofrecer resistencia al entendimiento y la comprensión. Las palabras y las imágenes son irreductibles unas a otras pero, al mismo tiempo, están absolutamente intrincadas. Se cruzan, se vinculan, se responden, se desafían, pero nunca se confunden. Ambas se exceden y desbordan, y ahí radica la riqueza de su vínculo. Uno de nuestros desafíos es atravesar esta tensión sin reducirla. En ese sentido, es recomendable dejar un poco solas a las imágenes y no encerrarlas de inmediato en la prisión de algunas palabras; así podrán "transpirar" lo que tienen para transmitir. Pero tampoco se trata de abandonarlas a su suerte y, simplemente, guardar silencio. Entre el extremo del "puro silencio" y el de "las palabras que pretenden decirlo todo" hay en el medio muchos matices por explorar, sobre todo a la hora de pensar en la transmisión.



La relación entre ver y saber. ¿Qué vemos cuando miramos? ¿Solo vemos lo que sabemos? ¿Es posible ver más allá de nuestro saber? ¿Lo que vemos interroga nuestros saberes? Es cierto que nuestros saberes configuran nuestras miradas -el ejemplo más claro es que, frente a una misma imagen no todos vemos lo mismo. Pero también es posible que, ante una experiencia visual, nos encontremos "viendo" más allá de lo que sabemos o de lo que esperábamos ver: una imagen puede cuestionar nuestros saberes y desestabilizarlos. Es por esto que la simple pregunta "¿qué ves?" puede inaugurar recorridos inesperados. Para ello hay que darse un tiempo en el trabajo con imágenes. Además de proponer otro registro, otra textura, luminosidades y opacidades, las imágenes requieren de otros tiempos: ¿Cuál es el tiempo propio del "mirar"? ¿Cuánto dura? ¿Qué lugar ocupa allí el silencio, la espera? ¿Cómo se da un espacio para que sobrevenga la palabra?

En síntesis, si queremos trabajar pedagógicamente con imágenes debemos tener en cuenta sus poderes, que son polisémicas, ya que no todos vemos lo mismo cuando miramos. Que no hay otra alternativa que situarse en el cruce de palabras que faltan, sentimientos desbordantes, ideas desordenadas, sonidos ensordecedores y silencios. Se trata, junto con los alumnos, de enseñar y aprender a mirar, escrutando las imágenes desde distintos ángulos, desarmándolas y rearmándolas, imaginando con ellas y a partir de ellas; sin perder de vista que, del mismo modo que las palabras, las imágenes son colectivas y se comparten.

Si tenemos presente que lo visible es algo que se produce, y que al lado de toda visibilidad habrá siempre una invisibilidad, constataremos que al lado de toda pedagogía de la imagen habrá también una política construyendo una mirada -y no cualquiera- del mundo.

Fotos: Eduardo Rey

- 1 Mirzoeff, Nicholas, Una introducción a la cultura visual. Barcelona, Paidós, 2003, pág. 17.
- 2 Mitchell, W.J.T., "No existen medios visuales", en Brea, José Luis (ed.), Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización. Madrid, Ediciones Akal, 2005, pág. 25.
- 3 Mirzoeff, op. cit. pág. 37.
- 4 Buck-Morss, Susan, "Estudios visuales e imaginación global", en Brea, José Luis (ed.), Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización. Madrid, Ediciones Akal, 2005, págs. 153-154.
- 5 Malosetti Costa, Laura, "¿Una imagen vale más que mil palabras?: una introducción a la "lectura" de imágenes", en Curso de posgrado virtual Identidades y pedagogía. Aportes de la imagen para trabajar la diversidad en la educación, Buenos Aires, Flasco, 2005.

Entrevista con Emilia Ferreiro

Textos en comunidad

Myriam Southwell

Desde hace muchos años, Emilia Ferreiro ha sido una referencia muy significativa para hablar sobre la enseñanza, la lectura y la escritura. En esta oportunidad, desde su trabajo en el CINVESTAV de México, aporta nuevamente su palabra sobre los nuevos desafíos de la alfabetización.

¿Cómo definiría a la alfabetización hoy? ¿Hay diferencias en lo que significaba estar alfabetizado hace cincuenta años atrás en relación con lo que significa ahora?

La definición de "persona alfabetizada" es siempre relativa a un lugar histórico y a un tiempo histórico. No se trata solo de conocer el alfabeto sino de poder circular en el entramado de las prácticas sociales que definen la "cultura escrita" de cierta sociedad en determinado momento de su desarrollo histórico. Esto es importante en estos momentos porque estamos asistiendo a un cambio técnico de la mayor importancia en los recursos disponibles para producir y hacer circular textos. Las herramientas informáticas nos permiten leer, desde nuestro escritorio, textos que se encuentran "materialmente" a miles de kilómetros de distancia, en alejadas bibliotecas. El teclado -ya presente en las antiguas máquinas de escribir- se ha vuelto un instrumento cotidiano para buscar información, llenar una solicitud, escribir a los amigos, pagar los impuestos, y una larga lista de funciones difíciles de imaginar hasta hace pocos años. Por lo tanto, los requisitos para considerar actualmente a una persona como alfabetizada han aumentado como resultado de las nuevas tecnologías que, es bueno tenerlo en cuenta, "llegaron para quedarse".

¿Qué desafíos implican las nuevas tecnologías, sobre todo la difusión de internet en sus usos de comunicación y navegación, para las prácticas de lectura y escritura?

La producción de un texto utilizando alguno de esos instrumentos que llamamos "procesador de textos" es una experiencia nueva, con respecto a los antiguos instrumentos (lápiz y papel, pero incluso máquinas de escribir). La libertad del productor es total para modificar su texto a voluntad, cuantas veces quiera, y sin dejar visibles las cicatrices de su proceso de revisión.

La lectura en pantalla tiene especificidades con respecto a la lectura de un texto en el formato libro, revista o periódico. En primer lugar, por la falta de contacto corporal con la "materialidad del texto". En segundo lugar, por la presentación en vertical de la página. En tercer lugar, porque no hay "página" en sentido estricto: pueden verse en pantalla varias páginas a la vez, o apenas una parte de una página, tanto como se pueden reducir o aumentar las páginas modificando la tipografía. A esto se suman modos de exploración que no tienen nada que ver con el "hojear" al que estábamos acostumbrados (por ejemplo, cuando se buscan términos específicos dentro de un texto o se exploran hipertextos). Está claro que seguimos "leyendo", pero el verbo "leer" asume connotaciones nuevas.

La navegación es otra cosa. Aprender a buscar en internet parece fácil, pero ¿cómo elegir entre los cientos de opciones que nos presenta un buscador? Un problema nuevo, radicalmente nuevo, es construir índices de confiabilidad frente a un sitio web antes desconocido. Cuando se trata de una institución (Unesco, grandes bibliotecas, ministerios de tal o cual país), de una editorial o de un periódico, es fácil: transferimos al sitio web la misma confiabilidad que atribuíamos previamente a esa institución, editorial o periódico. El problema es que la mayoría de los millones de sitios web que existen no tienen una contrapartida de ese tipo, y en internet, como en cualquier gran conglomerado urbano, abundan las falsas apariencias, los fraudes, el engaño. Este punto es de la mayor importancia para el uso de internet en el espacio escolar. No hay un manual que nos diga cuándo un sitio es confiable. Y si existiera, no serviría porque lo propio del espacio internet es la movilidad, el cambio continuo. Debemos construir esos indicadores de confiabilidad conjuntamente con los alumnos.

¿Está de acuerdo con los diagnósticos que dicen que los chicos y las chicas tienen un lenguaje empobrecido por la TV e internet?

Todo cambio en las tecnologías de la escritura tiene consecuencias en las prácticas sociales. Eso ocurrió a lo largo de la historia. Las máquinas de escribir, mucho antes de las computadoras, hicieron retroceder la escritura manuscrita hacia usos más privados. La relación de la institución escolar con las tecnologías emergentes ha sido siempre problemática. Recordemos, para no ir muy lejos, las desconfianzas y debates que en su momento produjeron los bolígrafos, instrumentos que hacían obsoletos los tinteros de las bancas escolares pero que, según se decía entonces, iban a "arruinar la letra" de los escolares. Batalla perdida de antemano: el bolígrafo tenía virtudes innegables con respecto a la pluma metálica y acabó por imponerse, mientras que la noción de "escritura legible" sustituyó a la "bella caligrafía". El teclado de la computadora da acceso a distintos espacios de escritura: procesador de texto, correo electrónico y chat, para citar los más populares. Cada uno de ellos suscita ciertos comportamientos del escritor o impone condiciones específicas de producción. Los teléfonos celulares también han incorporado un espacio de escritura (SMS = Short Message Service) con restricciones singulares. La importancia educativa de los procesadores de texto es enorme y el debate sobre "internet en la escuela" ha hecho olvidar que, independientemente de la conexión a internet, cualquier computadora es un instrumento didáctico que favorece, a todas las edades, la posibilidad de volver sobre el texto, reconsiderarlo y, si fuera el caso, modificarlo.



Cuando estamos en el correo electrónico, nos situamos en un espacio informático de escritura completamente diferente ya que suscita la respuesta rápida, sin corrección. Aparecen muchas anomalías (falta de acentuación, abreviaturas propias, falta de puntuación, etcétera) en mensajes enviados por personas con altos niveles de alfabetización que jamás se permitirían tales licencias en una carta. En el chat, es normal que aparezcan abreviaturas por falta de tiempo. También es normal la ausencia de retórica. También debemos decir que hay algunos soportes escritos que utilizan regularmente abreviaturas diversas.

Por ejemplo, la sección de avisos clasificados de los periódicos es dominio privilegiado de las abreviaturas y la reducción de la sintaxis. Hay abreviaturas de amplio uso social que no tienen reglas homogéneas de composición.

Estamos tan acostumbrados a estas abreviaturas que ya no reparamos en la variedad de modos de composición que las caracterizan. Las hemos heredado y las leemos sin mayor problema, incluso sin reconocer que la abreviatura es, por definición, una violación de los principios de base de la escritura alfabética. Tampoco reparamos en el hecho de que hay nuevas abreviaturas que se constituyen continuamente. Es útil saber que las abreviaturas son muy antiguas. Ya existían en la Roma Antigua y fueron extremadamente populares entre los copistas de la Edad Media, época en que fueron justificadas por permitir utilizar al máximo las caras y escasas superficies de los pergaminos, y también porque se trataba de comunidades de lectores restringidas, que podían anticipar con relativa facilidad lo escrito abreviado.

Sobre las producciones de los jóvenes de hoy en espacios como chat y SMS conviene considerar que se trata de "comunidades de iniciados" que pueden restituir lo abreviado. Si la comunicación no da los resultados esperados se puede jugar a inventar una nueva abreviatura. Hay componentes de trasgresión, de diversión y de invención en el comportamiento de estos nuevos escritores que se ha dado en llamar nativos informáticos. Una motivación que impulsa a grupos de adolescentes a utilizar modos particulares de habla (sustituciones léxicas, palabras con permutaciones de sílabas, términos corrientes con significados desviantes, modos peculiares de

apelación, etcétera) es la intención de crear una "comunidad de hablantes" cerrada, en la cual no pueden penetrar los ajenos al grupo. Por otro lado, aunque los jóvenes intentan inventar abreviaturas, un análisis de sus producciones muestra que, sin saberlo, están recurriendo a procedimientos que han sido utilizados por la humanidad a lo largo de la compleja y tortuosa historia de las escrituras, pero también están recurriendo, sin saberlo, a procedimientos que los niños inventan durante su proceso psicogenético de comprensión del sistema alfabético de escritura.¹

¿Existe una preocupación acerca de que si escriben frecuentemente de esta manera, ya no sabrán escribir de la manera convencional?

Me parece un temor poco fundado. Hace poco la queja reiterada era que los jóvenes no escribían. Ahora escriben, pero no como quisiéramos... De hecho, el aprendizaje de la lengua escrita incluye el aprendizaje de las condiciones pragmáticas de su uso. Hay que aprender a redactar cartas formales y también hay que aprender a desprenderse de la formalidad para redactar una carta íntima.

Sobre estos problemas he escuchado a docentes en posiciones extremas: algunos tratan de alertar sobre los peligros para la lengua (a través de la escritura) de estos desatinos juveniles; otros van al extremo opuesto y proponen espacios escolares para chatear, incluyendo a los profesores. Tomando una actitud más reflexiva me parece que pueden proponerse otras cosas. Por ejemplo, el estudio de los procedimientos para abreviar es, en sí mismo, un tema interesante y bien podría incorporarse a la reflexión escolar sobre la lengua, aprovechando este auge de las abreviaturas.

¿Cómo fue la experiencia que llevaron adelante en el sitio de chicosyescritores.org?

El sitio tiene cuatro años y medio. Se mantiene y crece pausada pero constantemente. Ya tiene 13.500 usuarios, de más de 20 países de habla hispana, de España y de comunidades latinas de EE.UU., Canadá. Además, están los brasileños y portugueses que se comunican con los hispanohablantes. Recibimos 3000 visitas semanales. Cada semana llegan 70 textos (en promedio) en espera de ser leídos y publicados. No todos se publican pero a todos los niños y las niñas se les contesta, tratando de darles pistas para que mejoren su texto. Ya hay 2500 textos publicados en la sección Tu Texto para la Red. Los niños también recomiendan libros a otros niños. Hay en el sitio 1300 reseñas y recomendaciones. El pequeño equipo de la UNAM que mantiene el sitio (liderado por Marina Kriscausky) contesta, en promedio, 10 mensajes diarios de niños, padres y maestros interesados en el sitio, con dudas y propuestas para mejorarlo. Una de las secciones máspreciadas es la que se llama "Trabajando con...", que permite a niños de cualquier país participar en el proceso creativo junto a escritores tan importantes como Graciela Montes, Triunfo Arciniegas o Francisco Hinojosa. Cuatro publicaciones del Fondo de Cultura Económica han resultado de esos procesos en el espacio virtual. Varias maestras han puesto a trabajar a toda su clase en alguno de esos proyectos y los resultados son sumamente interesantes. A pesar de no recurrir a animaciones ni a recursos fáciles para atraer la atención, este sitio crece, sigue presente en la red y expande sus alcances geográficos. Los chicos escriben por sí mismos. Son muy raras las ocasiones en que "copian" algo de otro para enviar. Se ha constituido una "comunidad" de lectores y escritores donde implícitamente se sabe que hay que escribir y publicar lo propio, comentar a otros sin destruirlos, compartir lo leído para que otros puedan leerlo, participar en proyectos sin esperar ser los únicos, o participar en un concurso sabiendo que no siempre se gana. Creo que se ha desarrollado una experiencia importante que muestra uno de los tantos usos inteligentes del espacio internet para incitar a la lectura y a la producción de textos.

¹ Sobre estos aspectos, recomendamos leer el artículo Ferreiro, Emilia, "Nuevas Tecnologías y Escritura", en Revista Docencia del Colegio de Profesores de Chile, año XI, N° 30, págs. 46-53, diciembre 2006.