

TICS, LECTURA Y ESCRITURA: REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS EN EL CONTEXTO ESCOLAR.

Flavia Hönig

Flavia_honig@hotmail.com

Profesorado y Licenciatura en Comunicación Social: en curso (UNQ)

Beca CIN de estímulo a las vocaciones científicas 2013

Director de Beca: Marcelo Urresti

Co-directora: Roxana Ybañes

Proyecto: *Cuerpo y experiencia en la comunicación contemporánea*. Director: Horacio Banega

Programa: *Tecnologías Digitales, educación y comunicación. Perspectivas discursivas, sociales y culturales*. Directora: Sara Pérez.

Universidad Nacional de Quilmes

RESUMEN

Nuestra sociedad parece estar signada por el cambio permanente. Se producen múltiples transformaciones en las distintas esferas de la vida social dentro de un mundo globalizado en el que las nuevas tecnologías ocupan un rol preponderante. En este contexto, los fines y las funciones que han caracterizado a la institución escolar desde su origen intentan ser redefinidos en función de los nuevos requerimientos sociales. Sin embargo, la incorporación de las TICs en las escuelas está más ligada a lo instrumental que a un cambio de enfoque o de proceso. Del mismo modo, los tiempos en los que se busca conseguir tales fines no son coherentes con los tiempos actuales. El objetivo principal de esta ponencia consiste en compartir las primeras reflexiones del proyecto de investigación *TICs, lectura y escritura: representaciones y prácticas en el contexto escolar* cuyo propósito es profundizar la comprensión de lo que ocurre dentro y fuera del aula con la enseñanza y el aprendizaje de estas prácticas y de las representaciones sociales que existen al respecto

tanto en los estudiantes como en los docentes. Asimismo, se busca dar cuenta de la complejidad de la lectura y la escritura en tanto prácticas sociales y saberes escolares y conocer algunos de los nuevos desafíos de los docentes y de la escuela como institución.

PALABRAS CLAVES

TIC – Lectura – Escritura – Representaciones sociales

INTRODUCCIÓN

El nuevo espectro que acosará a las sociedades modernas es el del no lector, incluso el del iletrado, que se transforma a comienzos del siglo XXI en el anticipo de otro personaje inquietante: el del lector de escritos sumergidos en una masa de pantallas tan volátiles como insípidas. (CHARTIER Y HÉBRARD: 2002)

Con el avance de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se multiplicaron los fantasmas que advierten una crisis de la lectura y también de la escritura. Por qué se habla de crisis, pues bien podríamos decir que se trata del temor y la resistencia que presentan ciertos sectores hegemónicos a que se resquebraje un orden ya establecido. Es el temor a que el orden del libro, del papel, de la cultura letrada comience a ser cuestionado y a que el conocimiento o el saber en términos generales empiece a descentrarse de los lugares que han sido llamado “sagrados” y que de algún modo se torne más accesible para algunos sectores que hasta el momento estaban prácticamente excluidos.

Ahora bien, lo que nos interesa, es analizar no sólo las modificaciones que se producen a nivel de las prácticas de lectura y de escritura sino también qué es lo que ocurre con las representaciones sociales acerca de las mismas en relación a la llegada de las tecnologías de información y la comunicación. Asimismo, se torna fundamental tener en

cuenta que toda práctica social está condicionada por las distintas variables que intervienen en el contexto donde se desarrolla. En este sentido, es en la escuela donde se aprende a leer y escribir y podemos decir que el contexto escolar ha sufrido una serie de modificaciones tras la llegada de las TIC en diferentes aspectos, ya sea por la irrupción de los teléfonos celulares, Ipads o las netbooks del plan *Conectar Igualdad* dentro de ella. De este modo, es que hemos decidido llevar a cabo una investigación de campo basada en entrevistas en profundidad a estudiantes de nivel secundario de la zona de Quilmes en escuelas con orientación en Humanidades y Ciencias Sociales así como también realizaremos observaciones y entrevistas a las docentes de Lengua y Literatura a fin de describir y analizar cómo docentes y estudiantes se refieren a estas prácticas y comparar las representaciones de los y las estudiantes con las prácticas que efectivamente realizan.

El objetivo de la presente ponencia es acercar algunas reflexiones del proyecto de investigación *TICs, lectura y escritura: representaciones y prácticas en el contexto escolar* cuyo propósito es profundizar la comprensión de lo que ocurre dentro y fuera del aula con la enseñanza y el aprendizaje de estas prácticas y de las representaciones sociales que existen al respecto tanto en los estudiantes como en los docentes. Asimismo, se busca dar cuenta de la complejidad de la lectura y la escritura en tanto prácticas sociales y saberes escolares y conocer algunos de los nuevos desafíos de los docentes y de la escuela como institución. Por último, para presentar esta ponencia, no se busca hacer hincapié el número de casos sino en la potencialidad de los que aquí se proponen a fin de desarrollar una mayor comprensión teórica sobre el tema trabajado.

ESTADO ACTUAL SOBRE EL TEMA

Podemos decir que vivimos inmersos en una sociedad que se encuentra en cambio permanente. Se producen transformaciones que atraviesan las diferentes esferas de la vida social dentro de un mundo globalizado donde las TIC ocupan un rol preponderante: modifican las experiencias de los sujetos, dan lugar a nuevas prácticas comunicativas, discursos y representaciones. De este modo, contribuyen a configurar nuevas subjetividades e identidades, nuevas sensibilidades y nuevos modos de leer y escribir: se redefinen los roles del lector y el escritor, del receptor y del emisor; cambia la percepción del tiempo y del espacio; se modifican categorías tradicionales de la enseñanza, como la alfabetización y surgen otras nuevas, como el hipertexto, base de internet, fuente de nuevos desafíos para la pedagogía. Como plantea Walter Benjamin en su ensayo sobre “La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica” (1936), se trata de un *nuevo sensorium* en relación a los modos de percepción y de experiencia de lo social.

Algunas de estas cuestiones fueron abordadas por autores como Delia Lerner, Emilia Ferreiro, Inés Dussel o Gunther Kress y señalan la urgencia por caracterizar las nuevas formas de lectura y de escritura asociadas con las nuevas tecnologías para partir hacia una redefinición del concepto y la práctica de la alfabetización; un campo que necesita ser ampliado para incluir las prácticas emergentes. Así como la alfabetización, existen otras categorías y conceptos que necesitan ser reformulados para lograr una adecuación al contexto actual. Asimismo, se torna indispensable llevar a cabo un abordaje tanto de las prácticas como de las representaciones sociales que se hayan en la raíz de estas categorías por ejemplo, comenzando por redefinir o al menos empezar a cuestionar qué entendemos al hablar de lectura y de escritura como prácticas sociales, qué significa ser un buen lector o un buen escritor, si efectivamente existe un buen lector o un buen escritor y

de acuerdo a qué parámetros y, fundamentalmente de qué manera nos relacionamos con estas prácticas, cuáles son las representaciones sociales que tenemos al respecto.

Por otra parte, podemos mencionar que en los últimos años se realizaron una serie de encuestas cuyos resultados tomaron una notoria repercusión en los medios de comunicación y que contribuyeron a fortalecer las construcciones discursivas que advierten en las nuevas tecnologías una amenaza contra las prácticas de lectura y escritura. Uno de ellos fueron los resultados del último informe PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) según el cual, la Argentina cayó 20 puntos del año 2000 al 2009 y que en 2012 se profundiza el retroceso en la calidad educativa de acuerdo a los titulares de los diarios argentinos. Este informe es llevado a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el objetivo es analizar a nivel internacional, el rendimiento de estudiantes mayores de 15 años en relación a la comprensión de lectura, matemática y ciencias. En 2009 se realizó en 65 países con 470.000 estudiantes y Argentina pasó de ocupar el lugar 53 con 418 puntos al 58 con 398. En los resultados de 2002, que se presentaron a fines de 2013, la Argentina ocupa el puesto 59 con 388 puntos. Según la escala numérica del informe que indica la calidad educativa, entre un nivel del 1 al 6, la Argentina ocupa el número 2. Ahora bien, antes de la divulgación de los resultados del segundo informe, en marzo de 2013 se había realizado el Seminario Mercosur “Políticas de Evaluación Educativa en la Región” donde los ministros de educación del MERCOSUR se reunieron para analizar la situación de la región, siendo uno de los principales temas a tratar los resultados obtenidos tras el informe PISA. El debate se desarrolló alrededor de una cuestión fundamental: las identidades culturales de la región, es decir, hasta qué punto un organismo internacional puede estandarizar las prácticas escolares y, particularmente, lo que aquí nos ocupa, la lectura. Es decir, se trata de

analizar, de comprender y de explorar las prácticas a la luz de los contextos particulares en los que se realizan, en función de los sentidos y significados que tanto la lectura como también la escritura, adquieren en tanto prácticas sociales. A pesar de los debates y de la polémica que este tipo de informes genera en algunos sectores, las condiciones en que se desarrolla continúan siendo las mismas y desde los medios se sigue utilizando para contribuir a la construcción de los discursos que advierten un retroceso en la calidad educativa y que, junto con ello, se configuran representaciones sociales de los jóvenes asociadas en muchas a la ignorancia y la vagancia. De este modo, los prejuicios y la descalificación coartan el entendimiento y aumentan la brecha generacional cuando aparecen otros discursos que ponen de relieve lo que sabían los jóvenes en otras épocas, que la escuela era mejor y que no existían las tecnologías que hoy parecen poner en peligro ese templo del saber que es la escuela.

Cabe destacar, que otro de los informes que tomó cierta notoriedad fue realizado en el año 2011 el Consejo Nacional para la Lectura, organismo integrado por el Ministerio de Educación, la Secretaría de Cultura, el Ministerio de Trabajo, el Ministerio de Desarrollo Social, el Ministerio de Salud, la Biblioteca Nacional, la CONABIP y Radio y Televisión Argentina; llevó a cabo una Encuesta Nacional sobre los Hábitos de Lectura. Entre los temas abordados se encuentran: cantidad y diversidad de lectores, lectura digital, lectura según la edad, lectura según nivel socioeconómico, tipos de lectura y conocimiento y concurrencia a las bibliotecas. Para los objetivos del presente trabajo, sólo vamos a contemplar los tres primeros en tanto vinculan la lectura con las nuevas tecnologías y dan cuenta de lo que ocurre respecto a la edad. En este sentido, podemos decir que a partir de los datos obtenidos, la lectura en pantalla parece ser un hábito de los más jóvenes (entre 18 y 40 años). Asimismo, está relacionado con la frecuencia de lectura, ya que en otros

formatos en soporte papel (diarios-libros-revistas) los jóvenes leen moderadamente y menos respecto a los adultos mayores de 40 años. Sin embargo, otra cuestión que pone de relieve el trabajo, es que los adultos cada vez leen menos y que paralelamente, cada vez se lee más en pantalla. Por último, se da cuenta de que la lectura en pantalla y la lectura en papel se refuerzan mutuamente y que no existe reemplazo de un determinado formato de un soporte por otro; de hecho en el caso del libro prácticamente no se leen en pantalla sino que se consultan los títulos y/o resúmenes para luego conseguir los libros impresos. En este sentido, de una manera indirecta, esta encuesta nos aporta una última cuestión: cuáles son los sentidos de la lectura.

Ahora bien, al preguntarnos acerca de los sentidos de la lectura y de la escritura, nos preguntamos sobre los sentidos que adquieren en tanto prácticas sociales que se construyen en contextos particulares; y cuál es ese contexto donde aprendemos a leer y escribir: la escuela. Entonces, si la escuela es la institución donde se aprende a leer y escribir, los propósitos a partir de los cuales se enseñen las prácticas de lectura y escritura condicionarán el sentido que los y las estudiantes otorguen a dichas prácticas. Además, como plantea Delia Lerner (2001) por el hecho de ser prácticas, la lectura y la escritura tienen características particulares que dificultan su escolarización respecto de los saberes típicamente escolarizables. Se trata de prácticas que presentan una fuerte resistencia al análisis y a la secuencialización y que, por otra parte, estas existen en la escuela para ser enseñadas y aprendidas, con lo cual el propósito didáctico aparece en primer plano mientras que los propósitos comunicativos son relegados o hasta excluidos (LERNER, 2001). De este modo, se va generando una tensión entre los propósitos didácticos y los propósitos comunicativos (leer y escribir para contactarse con otras personas a la distancia, informarse a través de los medios gráficos, etc.) ya que si los y las estudiantes aprenden a leer y

escribir con el único sentido de aprender a hacerlo, no aprenderán a leer y escribir para cumplir con otras finalidades, que son las que estas prácticas cumplen en la vida social. Sin embargo, Delia Lerner también advierte que si se abandonan los propósitos didácticos, la escuela estaría abandonando su función enseñante. Entonces, todas estas cuestiones dan cuenta de la complejidad que tiene para el análisis, el abordaje de las prácticas de lectura y escritura como prácticas sociales y a la vez saberes escolares. Al mismo tiempo esa complejidad también representa la riqueza para llevar adelante este trabajo respecto a la vinculación con el proyecto de investigación *Cuerpo y Experiencia en la Comunicación Contemporánea*.

METODOLOGÍA

Con el objeto de explorar tanto las prácticas de lectura, escritura y comunicación como las representaciones sociales que se generan sobre ellas, es que consideramos como un instrumento fundamental la realización de entrevistas en profundidad, con el fin de comprender cómo las prácticas en cuestión se ven afectadas por los cambios generados por las tecnologías de la información y la comunicación. Ahora bien, el análisis tanto de las prácticas como de las representaciones se llevará a cabo dentro del contexto escolar, tema privilegiado por el programa de investigación citado. En este sentido, la escuela se convierte en un escenario de lucha donde las prácticas de lectura y escritura se tensan con las transformaciones en curso, que desafían y ponen a prueba el alcance de los propósitos didácticos y comunicativos de la institución. En efecto, las TIC afectan a estas prácticas, la configuración de sentido que las acompañan y las diversas representaciones y valoraciones que los estudiantes producen a partir de ellas.

Si la escuela es la institución donde los y las estudiantes aprenden a leer y escribir, los propósitos a partir de los cuales se enseñen las prácticas de lectura y escritura condicionarán el sentido que los y las estudiantes otorguen a dichas prácticas. En este sentido, nos proponemos como un objetivo general explorar las prácticas de lectura, escritura y comunicación de los y las estudiantes de nivel secundario con orientación en Humanidades y Ciencias Sociales en relación a la aparición y el uso de las nuevas tecnologías en general. Asimismo, podemos mencionar entre los objetivos específicos: relevar y describir estas prácticas, realizar observaciones y registros de lo que acontece dentro del aula durante la clase, describir y analizar cómo docentes y estudiantes se refieren a estas prácticas y comparar las representaciones de los y las estudiantes con las prácticas que efectivamente realizan.

Por otro lado, sostenemos que la escuela se constituye como un ámbito privilegiado para poder analizar la dinámica de las relaciones e interrelaciones que se establecen en el seno de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las prácticas de lectura y escritura. Asimismo, permite reflexionar acerca de cómo se constituye socialmente el cuerpo, cuáles son los sentidos que los actores que intervienen otorgan a dichas prácticas, cuáles son las consecuencias que se producen a partir del surgimiento de las TIC y cuáles son las contradicciones que se establecen entre las representaciones y las prácticas. De este modo, el énfasis se coloca en el abordaje de las tensiones que existen por un lado, entre los propósitos didácticos y los propósitos comunicativos y, por el otro, entre las características específicas del dispositivo escolar y las modificaciones que producen las nuevas tecnologías en las experiencias corporales de los sujetos. Con tal fin, decidimos llevar a cabo una investigación de campo basada en entrevistas en profundidad a estudiantes de nivel secundario de la zona de Quilmes con orientación en humanidades y ciencias sociales.

El objetivo apunta a identificar las convergencias y divergencias de las prácticas de lectura, escritura y comunicación a partir de las TIC. En todos los casos, se procederá con una muestra intencional definida por los atributos de los hogares de los estudiantes –alto, medio y bajo clima educativo de los padres-, las características de los establecimientos –públicos y privados- y el género. Estas diferencias se toman como base para seleccionar a los entrevistados. No descartamos hacer nuevas segmentaciones de acuerdo con los resultados que se obtengan en el transcurso de la investigación. El número de las entrevistas surgirá de un mínimo de 3 casos por cada categoría y se completará siguiendo el criterio de la saturación de información.

Por otra parte, para poder establecer una comparación entre la mirada de los docentes respecto de la perspectiva y las prácticas de los alumnos, se realizarán entrevistas en profundidad con docentes de Lengua y Literatura de los establecimientos que se elija para trabajar. Se privilegia la entrevista en profundidad como técnica de indagación por las características exploratorias de esta investigación.

Una vez realizadas las entrevistas, se llevará a cabo el análisis y la interpretación de los datos obtenidos con las herramientas habituales en este tipo de investigación como el análisis de contenido, el análisis de discurso y del relato, así como otras herramientas desarrolladas por la semiología y el análisis textual.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS: Breve descripción

REPRESENTACIÓN SOCIAL

Serge Moscovici nació en 1925 y es un psicólogo social francés que desarrolló la teoría de las representaciones sociales, basado fundamentalmente en la teoría de las representaciones colectivas de Emile Durkheim y que se vio influenciado por los aportes de Piaget y Vigotski. A grandes rasgos, podemos decir que para Durkheim, las representaciones colectivas son categorías abstractas que se construyen colectivamente y que conforman el bagaje cultural de una sociedad. Se trata de una conciencia colectiva que trasciende a los individuos y que presenta una fuerza coactiva. Moscovici, reformula en términos psicosociales, esta teoría y plantea como principal diferencia que las representaciones sociales poseen un mayor dinamismo, no se trata de productos mentales sino de construcciones simbólicas que se construyen a partir de las interacciones sociales y no determinan las representaciones individuales. Según este autor, una representación social es *una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos; se trata de un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación.* (Moscovici, 1979 pp. 17-18). Se trata de formas de pensar y crear la realidad social que están constituidas por elementos de carácter simbólico en tanto tienen la capacidad de dotar de sentido a la realidad social y cuya finalidad principal es transformar lo desconocido en algo familiar. Podemos decir, que posibilitan un acto de representación mental a través del cual un sujeto se relaciona con un objeto y, al mismo tiempo, es una forma de conocimiento social que se

constituye a partir de la experiencia, de las informaciones, conocimientos y modelos que se transmiten a partir de la tradición, la educación y la comunicación social.

Ahora bien, por qué decidimos tomar esta categoría para llevar adelante el proyecto, pues bien porque de alguna manera las representaciones sociales son formas del sentido común que se construyen a partir de los discursos que circular por las distintas esferas sociales. A través de los sistemas de representación que se elaboran en el discurso y en los actos de comunicación, se establece la base a partir de la cual cada individuo comprende e interactúa con el mundo. En este sentido, teniendo en cuenta las entrevistas y encuestas que son las técnicas utilizadas dentro del modelo metodológico planteado, será necesario tomar las herramientas de análisis de la semiología y el análisis textual para reflexionar a partir de ellas.

Por último, cabe destacar que si se trata de una investigación acerca de una práctica determinada, dependiendo de los resultados y si se requiere o no de una transformación de las mismas, se sostiene que sólo a partir del trabajo con las representaciones sociales pueden implementarse modificaciones. En este sentido, cuanto más arraigada está una práctica mayores son las dificultades que se presentan para que sean modificadas. De modo que, el trabajo con las representaciones que tienen una lógica propia del sentido común, es decir que se basa en establecer de lo individual, lo universal. De manera que se percibe el pensamiento individual como lo verdadero y eso tiene una pretensión de objetividad.

Ejemplos de las docentes entrevistadas

A partir del análisis de las entrevistas realizadas, podemos decir que las representaciones que poseen las docentes acerca de lo que implica ser un buen lector o un buen escritor y las

expectativas que tienen en relación a lo que los estudiantes pueden o no pueden hacer, condiciona los recorridos y procesos de aprendizaje de los alumnos. Para comprender este punto, presentamos algunos ejemplos:

¿Para qué saber leer y escribir? / ¿Hay alguna manera de “escribir bien” y de “leer bien”?

Natalia, docente de institución privada: *la lectura y la escritura son herramientas básicas. Si bien la forma de leer es muy personal, considero que se lee bien cuando pasa el tiempo y te seguís acordando lo que leíste. Implica leer a conciencia y con fichas o escribir en los textos. Los chicos leen con fecha de caducidad: “consumir preferentemente antes de las dos semanas después de haber dado el texto”. En cuanto a la escritura, sólo se puede conseguir con la práctica y la reescritura, se trata de escribir y reescribir, por eso yo les doy la posibilidad de corregir sus errores y les dejo la mejor nota.*

Florencia, docente de institución pública: *necesitas saber leer y escribir para desenvolvete en la vida. A mi los chicos me escriben todo como un mensaje de texto, la “k” en lugar del “qu”, no distinguen la imprenta de la cursiva. Es algo grave, no pueden no saber las letras en cursiva en el secundario. Tampoco se adecúan a quién va dirigido el mensaje, una cosa es que escriban así en el Facebook o los Whatsapp, otra cosa es que les de lo mismo si se trata de un trabajo práctico o una prueba.*

LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA: prácticas sociales y saberes escolares.

La transposición didáctica, era un tema reservado para la didáctica de las matemáticas, pero se extendió más allá, a todo el sistema educativo. A partir de este concepto podemos comprender y analizar cómo la escuela convierte el *saber sabio* en el

saber enseñado, es decir, el conocimiento y las prácticas desarrolladas por la sociedad, en un objeto de enseñanza para ser comunicado a las nuevas generaciones. Ahora bien, esta necesidad de transformar el conocimiento, la práctica o el saber genera inevitablemente una transformación sobre el mismo. Uno de los factores que tiene un fuerte peso para que produzca esta modificación, es el tiempo. Con el transcurso de tiempo, los saberes enseñados, es decir aquellos modificados por la institución escolar para que puedan ser enseñados y aprendidos, son tratados de diferentes maneras ya que por distintas circunstancias el modo en que comunica un saber en un momento puede diferir absolutamente en otro. Otro factor que contribuye a “traicionar” al *saber sabio*, es que éste puede adquirir un sentido en las instituciones donde se produce que puede no coincidir con el sentido que adquiere en las instituciones donde se comunica. De hecho, Gvirtz y Palamidessi (2000) señalan que el contenido enseñado representa una construcción social y cultural muy compleja. Estos autores realizan la distinción entre el contenido a enseñar, es decir aquel que las autoridades reconocen como legítimo para ser transmitido y el contenido enseñado que se refiere a lo que efectivamente ocurre en el aula. Las culturas producen lenguajes, costumbres creencias e ideas que se transmiten en las escuelas, de modo que el proceso de enseñanza implica reconocer el proceso de selección, es decir, que los contenidos se definen incluyendo algunos, excluyendo otros y a la vez, jerarquizándolos. Esta operación es inevitable ya que no se puede transmitir la totalidad de la cultura, pero debe destacarse que los contenidos a transmitir y la manera en que son transmitidos, varía de acuerdo a las circunstancias sociales, políticas e históricas. Asimismo, Gvirtz y Palamidessi, sostienen que la transmisión conlleva inevitablemente, la simplificación, modificación y reducción del saber original.

Entonces, si todos estos complejos procesos se dan de manera inevitable con cualquier saber a transmitir por la institución escolar, la situación en relación a las prácticas de lectura y de escritura se torna aún más complicada. En este sentido, Delia Lerner, plantea que:

Precisamente por el hecho de ser prácticas: la lectura y la escritura presentan rasgos que obstaculizan su escolarización: a diferencia de los saberes típicamente escolarizables –que se caracterizan por ser explícitos, públicos y secuenciables (Verret citado por Chevallard, 1997)-, estas prácticas son totalidades indisociables, que ofrecen resistencia tanto al análisis como a la programación secuencial, que aparecen como quehaceres aprendidos por participación en las actividades de otros lectores y escritores e implican conocimientos implícitos y privados (LERNER, 2001: 28).

Además de estas cuestiones propias de estas prácticas, en tanto se trata de prácticas sociales, debe añadirse una cuestión fundamental. La lectura y la escritura históricamente han sido patrimonio de ciertos sectores sociales más que de otros. De este modo, se pone de relieve una tensión existente entre la conservación y el cambio que se suma a la tensión que ya hemos mencionado entre los propósitos didácticos y los propósitos comunicativos y, por otra parte, a la dificultad que plantea el contrato didáctico entre docentes y alumnos. En este sentido se establecen una serie de derechos y obligaciones entre ellos y en este marco, los y las estudiantes tienen escaso margen –por no decir nulo- para controlar su aprendizaje y particularmente, para autocontrolar sus interpretaciones. Es decir, la validez de la interpretación de los textos, en casi todos los casos, es establecida por la autoridad: las y los docentes. Lo mismo ocurre en relación a la elección de los libros que deben ser trabajados en el transcurso del año. En los casos presentados en la investigación *TICs, lectura y escritura: prácticas y representaciones sociales en el contexto escolar*, se da cuenta que los

textos que son de lectura obligatoria son establecidos por las docentes y que sólo en uno de los casos se brinda la posibilidad de elegir a los alumnos dos libros dentro de una amplia lista que ofrece también la docente. En todos los casos, además, se plantea una necesidad de gusto por aquello que se lee: *Para acceder a darles un libro que no está en la lista, primero lo tengo que leer yo y ver si me gusta, eso es fundamental, si no me gusta a mí no lo doy porque para poder hacerlo me tiene que apasionar*, relata Natalia, Licenciada y Profesora de Lengua y Literatura. Siguiendo esta línea, al referirse a las evaluaciones, las docentes hacen hincapié en la necesidad de que se realicen ensayos o trabajos escritos sobre la interpretación de esos libros, es decir, un texto igual a una interpretación. Entonces, teniendo en cuenta este contexto, cómo los y las estudiantes pueden llegar ser lectores y productores de textos autónomos si ni siquiera tienen la capacidad de ocupar un rol activo que les permita desarrollar una actitud crítica y reflexiva acerca de su propio proceso de aprendizaje.

El vínculo con el teatro

En relación a las prácticas vinculadas a la lectura y la escritura se encuentra la realización de obras de teatro. Tanto en instituciones públicas como privadas, la posibilidad de adaptar las obras, crear un guión, diseñar el vestuario y la escenografía, buscar sonidos y dedicarse horas extracurriculares a ensayar los personajes parece despertar el interés y motivar a los estudiantes a la lectura. Además este tipo de realizaciones teatrales implicarían una oportunidad para trabajar el género desde lo escrito, crear un guión para la obra, sin embargo, en los casos presentados, la dirección y adaptación de los textos están en manos exclusivas de las docentes.

Por otro lado, las docentes ponen el énfasis en el alto grado de compromiso que muestran los estudiantes en la medida en que ellas también se comprometen. Según Natalia, también representa una manera de acercarlos a otras culturas y géneros que desconocen, como los monólogos y diálogos de los Les Luthiers.

De alguna manera, existe un acuerdo en que ese gusto por la lectura, por analizar y reflexionar en torno a una obra, se acrecienta en la medida en que existe un acercamiento real y concreto a una práctica. Es decir, que no se trata de la lectura por la lectura en sí misma o por obtener una calificación y acreditar la materia, sino que hay una búsqueda por lograr un crecimiento y desarrollo alrededor de esa lectura en función de una actividad de la vida que los acerca al resto de la comunidad escolar y que, en el caso de los establecimientos privados, adquiere una finalidad benéfica.

LAS TECNOLOGÍAS REESTRUCTURAN LA CONCIENCIA

Hasta aquí hemos presentado la complejidad de las prácticas de lectura y escritura como prácticas sociales y, a la vez, saberes escolares. Se evidenció que además de las dificultades que comparten con el resto de los conocimientos, saberes y prácticas a enseñar, poseen otras que las caracterizan. Sin embargo resta por plantear una cuestión central que es clave dentro de nuestra investigación. Se trata de analizar y reflexionar sobre estas prácticas dentro del contexto escolar a la luz de la llegada de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

En *Oralidad y Escritura*, Walter Ong presenta un recorrido histórico del surgimiento de las tecnologías de la palabra y plantea como una cuestión fundamental que una de las diferencias más importantes entre la lengua oral y la lengua escrita, radica en los

procesos de pensamiento. Según este autor, la escritura, la imprenta y la computadora son formas de tecnologizar la palabra y plantea que una vez tecnologizada, no se puede realizar una crítica efectiva sin hacer uso de esa tecnología. En este sentido, cita el ejemplo de Platón dando cuenta de que su pensamiento pudo ser divulgado gracias al uso de la escritura que este mismo criticaba. Asimismo, Ong plantea que las tecnologías no son sólo recursos externos, sino que se trata además de transformaciones interiores de la conciencia que pueden enriquecer la psique humana.

Ahora bien, ¿toda innovación tecnológica representa un avance hacia un estado de mayor evolución? Para responder a este interrogante vamos a hacer foco en las nuevas tecnologías en la educación. Dentro de este ámbito, podemos decir que las nuevas tecnologías constituyen un ejemplo de las novedades que aparecen en las tendencias didácticas. Sin embargo, no toda innovación en la metodología de la enseñanza representa un cambio real respecto de los métodos tradicionales. Es decir, debe tenerse en cuenta fundamentalmente el sentido didáctico que las nuevas tecnologías adquieren porque, por ejemplo, se puede pensar que se están dejando atrás los modelos tradicionales, cuando en realidad lo único que se está haciendo es reemplazar la transmisión de la mano del docente por la de una computadora. En los casos analizados, puede verse que la utilización de netbooks, celulares o Ipads adquiere una función instrumental, es decir, en ciertas circunstancias en que las docentes no pueden recurrir a textos impresos, como una segunda opción al papel, se utiliza alguno de estos medios.

Asimismo, las nuevas tecnologías pueden brindarnos nuevas y mejores posibilidades, por ejemplo, para facilitar la comprensión de un determinado tema gracias a la imagen, el sonido, los colores, etc., de modo que no debemos perder de vista el sentido

con el que realizamos esa incorporación. Este recurso o el visionado de films a través de una netbook -cuando no hay un microcine disponible- es uno de los más aprovechados. Por otro lado, los alumnos presentan un acceso a la informática que en algunos casos supera al conocimiento que poseen los docentes. En este sentido, Florencia, Profesora de Lengua y Literatura de establecimientos estatales, admite que posee cierta resistencia a la incorporación de las nuevas tecnologías en el aula y que si bien la *supera* el uso permanente que los chicos hacen de los celulares, en más de una oportunidad reconoce haberles pedido ayuda y que ellos terminaron por brindarle ciertas herramientas para su utilización. Es aquí, como plantea Díaz Barriga, donde radica la potencialidad de este medio, al romper la barrera de la distancia y acceso a la información. Asimismo, debemos tener presente que al hablar de una nueva tecnología no sólo se requiere de los recursos materiales, sino que además, se necesitan habilidades y conocimientos más amplios, es decir, que tomando el caso de una búsqueda por Internet, no basta disponer de una computadora o de una conexión de red, sino que también se necesitan habilidades básicas –leer y escribir- y otras que implican un mayor grado de desarrollo intelectual como poder establecer criterios de búsqueda y de selección de la información. Pero, ¿Están preparados los docentes para afrontar los desafíos presentes? ¿cuáles son los desafíos de la escuela hoy? ¿Se realizan innovaciones tecnológicas con sentido didáctico? Estos y otros interrogantes son los que surgen al comenzar a explorar y reflexionar acerca de las prácticas de lectura y de escritura dentro de la escuela en el marco de la llegada de las nuevas tecnologías.

A MODO DE CIERRE

En este trabajo hemos dado cuenta de la complejidad con la que nos encontramos al abordar la lectura y la escritura como prácticas sociales y, al mismo tiempo, como saberes escolares al enmarcar nuestra investigación dentro del contexto escolar. Asimismo, hemos visto cómo al incorporar algunos elementos de análisis respecto de la llegada de las nuevas tecnologías, la temática se complejiza aún más, pero, paralelamente, nos posiciona en un terreno que puede resultar muy enriquecedor: el de los desafíos que los docentes, en particular y la escuela en general, deben afrontar.

Por otra parte, más allá de que a partir de informes como el de PISA, se advierte una crisis de la lectura y que de manera relacionada, se da cuenta de una crisis de la escritura asociada también a la forma en que se redactan los mensajes de texto en los celulares o los chats en general. Todo parecería indicar que no es más que un debate acerca de los sentidos y significados acerca de lo que implica ser un buen lector o un buen escritor. A medida que transcurre el tiempo, comprobamos que el modo en que se escribe y en que se lee se va modificando por múltiples razones; desde el soporte, los formatos, los sentidos y los significados que adquieren estas prácticas. Como plantea Martín Barbero, los medios de comunicación tienen que analizarse de acuerdo a las discontinuidades culturales que median la significación de los discursos y el sentido de los usos sociales para profundizar la comprensión acerca de las prácticas comunicacionales.

Entonces, podemos decir que más allá de los informes, las encuestas, los discursos que circulan asegurando la crisis de la escritura y de la lectura, las resistencias y los rechazos de diferentes sectores; podemos afirmar que las nuevas tecnologías llegaron para

quedarse y que la institución escolar debe acompañar los cambios que se generan a partir de ellas, cambios que los y las estudiantes de diferentes niveles ya tienen incorporados e interiorizados. Para ellos, todo aquello que para la escuela resulta extraño, ajeno y que se incorpora dentro del aula con distintos grados de dificultad, no es más que parte de su vida cotidiana, son tecnologías que están presentes en sus vidas desde el comienzo y que es necesario que formen parte de la escuela no solo como una herramienta o un simple medio para facilitar las tareas. Debe ampliarse la comprensión respecto a las nuevas tecnologías ya que integran las estructuras de pensamiento de los sujetos, contribuyen a configurar nuevas subjetividades e identidades, nuevas sensibilidades y nuevos modos de leer y escribir: se redefinen los roles del lector y el escritor, del receptor y del emisor; cambia la percepción del tiempo y del espacio.

Por último, como Delia Lerner sostiene, **es necesario** hacer de la escuela una comunidad de lectores y escritores, donde la lectura y la escritura sean prácticas vivas y vitales que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento; **es real** que llevar a la práctica lo necesario es una tarea sumamente difícil para la escuela, pero **es posible** generar las condiciones didácticas para poner en escena una versión escolar de la lectura y la escritura más próxima a la versión social. Se trata entonces de abandonar y superar la comodidad de lo ya conocido, de lo tradicional y de animarnos a correr los riesgos.

BIBLIOGRAFÍA

BAHLOUL, Jöelle (200) *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los “poco lectores”*. México: Fondo de Cultura Económica. Colección Espacios para la lectura.

BAJTÍN, M. (1989) *El problema de los géneros discursivos*, México, Siglo XXI

CHARTIER, A. M. y HÉBRARD, J. (2002) *Discursos sobre la lectura*, Barcelona: Gedisa

, R. (1999) *Cultura escrita, literatura e historia: conversaciones con Roger Chartier*. México: Fondo de Cultura Económica. Colección Espacios para la lectura.

_____ (2000) *Las revoluciones de la Cultura Escrita: Diálogo e intervenciones*. Barcelona: Gedisa. Pp. (61-79) Colección Lea

COIRO, J., KNOBEL, M., LANKSHEAR, C. & LEU, D. (Eds.) (2008) *Handbook of Research on New Literacies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

COLLEBECHI, M.A. & PÉREZ, S.I. (2010) *Prácticas de lectura y escritura en educación superior en entornos virtuales de aprendizaje: un estudio exploratorio*. En: Actas del Seminario Internacional de la Red Universitaria de Educación a Distancia. Tandil: RUEDA-UNICEN

COMPENDIO DE ENTREVISTAS realizadas por estudiantes de *Historia de los medios y sistemas de comunicación* para el proyecto *Biografías Tecnológicas. Hacia una historia oral de los medios de comunicación*, a cargo del profesor Daniel Badenes. Universidad Nacional de Quilmes, mayo 2013.

CONSEJO NACIONAL DE LECTURA [citado 6 de octubre de 2013] Disponible en Internet en: http://www.lectura.gov.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=56&Itemid=65

CONSEJO NACIONAL PARA LA LECTURA (2012) Encuesta Nacional de hábitos de lectura 2011. Síntesis de resultados. [citado el 6 de octubre de 2013] Disponible en Internet en: <http://sinca.cultura.gov.ar/sic/habitosdelectura.php>

FERRREIRO, E (2007) *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos*. Paideia Latinoamérica/1. México: CREFAL

_____ (2001) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

- _____ (1999) *Cultura Escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con José A. Castorina, Daniel Goldin y Rosa M. Torres*. México: Fondo de cultura económica. Colección: Espacios para la lectura.
- GVIRTZ, S. y PALAMIDESSI, M. (2000) *El abc de la tarea docente: currículo y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- KAMIL, M., MONSETHAL, P., Pearson, P.D. & BARR, R (Eds) (2000) *Handbook of reading research*. Vol. III New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- KNOBEL, M. & LANKSHEAR, C (Eds) (2007) *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang. ISBN: 978-0-8204-9523-1
- KRESS, G. (2005) *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada: El Aljibe
- LANDOW, G. (1995) *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós.
- LERNER, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica. Espacios para la lectura.
- LERNER, D. y PIZANI, A. (1992) *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- MAYANS I PLANELLS, J. *Género chat o cómo la etnografía puso un pie en el ciberespacio*. Gedisa. Colección Cibercultura. ISBN: 84-7432-572-2
- MOSCOVICI, S. (1979) *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul.
- OLSON, D. (1998) *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa. Colección Lea.
- ONG, W. (1987) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PETIT, Michele (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica. Colección Espacios para la lectura.
- _____ (2001) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica. Colección Espacios para la lectura
- REINKING, D., MCKENNA, M., LABBO, L. & KIEFFER, R. (Eds) (1998) *Handbook of literacy and technology: transformations in post-typographic world*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

TEBEROSKY, A. (1996) *Las prácticas de lectura en estudiantes universitarios*. Anuario de Psicología, Nº 70, 85-107, Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona.

THOMPSON, J. (1998). *Los media y la modernidad*. Barcelona: Paidós.