

## **Lenguajes en plural**

Inés Dussel

Myriam Southwell

Revista El Monitor de la educación – Nº 13

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 libro<sup>1</sup> 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, las 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 permitió 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 N° 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 espónsosres 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 de, 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, Víctor, 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.