

Materializar la “letra” digital: entre la lectura sintagmática y la vida múltiple y medial.

VERONICA P GOMEZ.

Cita:

VERONICA P GOMEZ (2013). *Materializar la “letra” digital: entre la lectura sintagmática y la vida múltiple y medial. Cuadernos UNJu, (0144), 41-51.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/veronica.p.gomez/2>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pZYT/vnr>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



Cuadernos de la Facultad de Humanidades y
Ciencias Sociales - Universidad Nacional de
Jujuy

ISSN: 0327-1471

info@cuadernos-fhycs.org.ar

Universidad Nacional de Jujuy
Argentina

GÓMEZ, Verónica Paula

MATERIALIZAR LA "LETRA" DIGITAL: ENTRE LA LECTURA SINTAGMÁTICA Y LA VIDA MÚLTIPLE
Y MEDIAL

Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy, núm.
44, 2013, pp. 41-51

Universidad Nacional de Jujuy
Jujuy, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18532860003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

**MATERIALIZAR LA “LETRA” DIGITAL: ENTRE LA LECTURA
SINTAGMÁTICA Y LA VIDA MÚLTIPLE Y MEDIAL**

*(MATERIALIZING THE DIGITAL “LETTER”: BETWEEN THE SYNTAGMATIC
READING AND THE MULTIPLE MEDIA LIFE)*

Verónica Paula GÓMEZ*

RESUMEN

Este artículo trabaja sobre la carencia de una puesta en práctica de la alfabetización multimedial a la hora de establecer la planificación del currículum de lengua y literatura. El objetivo central es determinar si existe una resistencia a las nuevas tecnologías y su aplicación o bien, si se trata de un problema de infraestructura y falta de capacitación, para poder visualizar en dónde está la falta de correspondencia entre las propuestas de producción escrita y lectura de parte de los docentes con respecto a las mismas prácticas en que los estudiantes se desempeñan activamente, en la vida cotidiana.

Para trabajar sobre esta tensión, primeramente, se analizan los presupuestos teóricos desde donde se puede pensar el cambio histórico que conlleva la revolución informacional a la que asistimos. Este punto merece una revisión de la lectura en la modernidad que supone transformaciones según el soporte y según los sujetos que usan nuevas formas de lecto-escritura. Por otra parte, se lleva adelante un relevo de las producciones que ya existen en la red sobre esta materia dirigidas a la enseñanza escolar. Por último, se propone un abordaje de los resultados de las capacitaciones de TIC en la provincia de Entre Ríos para docentes de escuela secundaria, recortando un corpus a los asistentes que dictan lengua y literatura.

Se comprueba que la alfabetización multimedial se encuentra deslegitimada y que se vuelve necesaria la práctica activa de una lectura nueva y en auge entre las generaciones venideras. En este sentido, se propone un nuevo concepto de lector, una nueva dinámica áulica y nuevas capacitaciones específicas que promuevan las potencialidades de las TIC para impulsar la práctica lectora y escritural desde una perspectiva actualizada.

Las conclusiones de este trabajo versan sobre las posibilidades que brindan las TIC a la escuela y en particular, algunas estrategias posibles que permiten la optimización de la lectura y la escritura adecuando la producción a la resignificación actual que se obtiene de estas prácticas.

Palabras Clave: prácticas de lectura y escritura, potencialidades de TIC, lo multimedial.

* CEDINTEL y CEICEC - Facultad de Humanidades y Ciencias – Universidad Nacional del Litoral - Ciudad Universitaria - S3080HOF - Santa Fe - Argentina.
Correo Electrónico: veronicapgomez@yahoo.com.ar

ABSTRACT

This paper works on the absence of an implementation of a multimedia literacy in setting the curriculum planning in language and literature. The central objective is to determine if there is resistance to new technologies and their application or if it is a problem of infrastructure and lack of training in order to visualizing where is the mismatch between the writing and reading production proposals from teachers and these practices in which students perform actively in everyday life in a different way.

To work on this tension, first, we analyze the theoretical assumptions from which to think about the historic change that carries the information revolution we are witnessing. This point deserves a revision of reading during modernity that involves changes depending on the media and by the subjects using new forms of literacy. Moreover, we conduct a survey of the productions that already exist in the network in this area aimed at schooling. Finally, we propose an approach to the outcomes of ICT training for Secondary School teachers in Entre Ríos, making our corpus with those that dictate language and literature.

We find that multimedia literacy is not legitimized and an active reading practice is required in order to make new generations be interested at this point. In this sense we propose a new concept of reader, a new dynamic and new skills specific courtly promote the potential of ICT to the practice scriptural and reading now.

The conclusions of our work will focus on the possibilities offered by ICT in school and in particular, some possible strategies that allow the optimization of reading and writing, adapting production to the current redefinition that are obtained from these practices.

Keys Words: *reading and writing practices, ICT potentialities, multimedia.*

INTRODUCCIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Las condiciones de producción y recepción de la palabra han cambiado. Un modelo tradicional de alfabetización, lineal y sintagmático, deja lugar a uno multimedial e interdisciplinario. Esta cuestión ha sido largamente estudiada y experimentada durante la última década por teóricos de la educación y la sociología (Lemos, 2011; Del Valle y otros, 2011; Magadán, 2002). Así lo demuestra el surgimiento del *E-learning*, como un espacio de acción conjunta de TIC y nuevos sujetos del aprendizaje. El crecimiento de las plataformas virtuales, la educación a distancia y las discusiones sobre la alfabetización que atraviesan el globo, así lo ponen de manifiesto (Burbules, 2009; Dabbagh y Reo, 2010).

Sin embargo, el proceso que imponen los nuevos modos de adquisición de conocimiento en la actualidad se encuentra constantemente atravesado por parámetros anteriores y en desuso, que persisten en el sistema escolar (Mendoza, 2011), generándose la convivencia de dos maneras de presentar la planificación curricular de lengua y literatura.

Se presenta un escenario complejo en el que aún no se termina de materializar una propuesta en el currículum que sea interdisciplinaria ni menos

aún multimedial. Habría una supervivencia de la idea de aprendizaje de la lengua lineal, clásico y sintagmático. Por lo mismo, cuando se utilizan recursos digitales, éstos trasladan los textos a la pantalla, reproduciendo el esquema del libro de texto, sin explorar ni explotar las enormes posibilidades que las TIC habilitan. Así lo hemos podido comprobar en el relevo de distintos sitios que proponemos navegar más adelante en este trabajo.

Este presupuesto lleva a interrogar sobre las nuevas maneras de leer y por ello, en este trabajo se propone buscar nuevos lineamientos que permitan comprender la importancia de la alfabetización multimedial a través de recursos educativos digitales para determinar las condiciones de nuevas lecturas y lectores, múltiples y relacionales.

La convivencia con actores del sistema escolar a través de la coordinación que se llevó adelante a través del Programa de *Alfabetizaciones Múltiples* en Entre Ríos, ha dado pautas desde donde pensar el porqué de las limitaciones mencionadas. Es así como la inagotable red de información manejada, al tiempo que pone en juego las funciones tradicionalmente jerárquicas del uso de la palabra “conocedora”, interpela la práctica docente a partir de la aparición de alumnos coproductores de conocimiento.

Es en esta frontera, en este límite de dos modelos de conocer, en donde se interroga por un cambio inminente en los modos de leer y de generar producción activamente, estableciendo nuevas perspectivas que planteen el aprendizaje de la lengua y la literatura aprovechando la riqueza de las TIC.

OBJETIVOS

Para llevar adelante este trabajo, nos proponemos los siguientes objetivos:

- Identificar la causa de la resistencia a las nuevas tecnologías a la hora del armado curricular.
- Estudiar la falta de correspondencia entre las propuestas de producción escrita y lectura de parte de los docentes con respecto a las mismas prácticas en que los estudiantes se desempeñan activamente, en la vida cotidiana.
- Promover un espacio de discusión teórico que permita pensar nuevos sujetos de las prácticas de lectura y escritura.

MARCO TEÓRICO: LECTO-ESCRITURA, ALFABETIZACIÓN Y MULTIPLICIDAD

En primer lugar, nos concentramos en analizar la lectura y la escritura en relación con las transformaciones históricas según el soporte y según los sujetos que ponen en uso nuevas formas de lecto-escritura.

Una *lectura extensiva* que, en términos de Darton (2004) es propia de la modernidad y consistía en leer con rapidez un gran número de textos impresos, sólo una vez, por diversión, pasando rápidamente a otro, se contrapone a una *lectura intensiva*, anterior, definida por la lectura repetida de un texto y, en especial,

siguiendo a Rousseau, de manera “reflexiva” para enriquecer el propio yo. Esta última venía atravesada por el hecho fáctico de la cantidad acotada de libros en el mercado y por ello no es casual que cuando los ávidos lectores se ven ante la posibilidad de comprar, durante el siglo XVIII gran cantidad de impresiones, se vuelven lectores extensos, sin necesidad de repetir la lectura. En este sentido, se podría establecer un paralelismo a lo que ocurre hoy en relación con las posibilidades que se presentan a partir de la compra de libros vía web o bien, de las posibilidades de descargas que son infinitas. Así es cómo los cambios en la tecnología, sea la impresión en serie de libros, desde hace tres siglos, sea la reproducción digital, cambian las posibilidades de formación de público, más allá de los juicios que merezca cada tipo de lectura (Chartier, 1993).

Ahora bien, siguiendo con lo anterior, la lectura actual no se adecúa ya a este binomio irreconciliable. Extenso e intenso se encuentran en la actualidad como gradaciones de lo múltiple. Y esto significa que no importa cuántos libros puedan bajarse, sino de qué maneras son usados, recortados, pegados, reensamblados y coproducidos. Así, Mendoza (2011, 105) sostiene, en esta línea, que “Si la cultura industrial reemplaza la noción de autor por la de público, la cibercultura reemplaza la figura de público por la de editor. Leer un texto es participar de algunos de sus momentos de edición”. Con esto, el autor remite a la gran cantidad de transformaciones que posibilita la cibercultura en los textos que son publicados online.

La lectura que la modernidad consideraba lineal, sintagmática e *in praesentia*, en términos traducidos por el estructuralismo del siglo XX, se ha transformado, sobre todo durante la última década, en una lectura fragmentaria, múltiple y asociativa, que imprime paralelismos constantes y simultáneos entre distintos medios audiovisuales y digitales.

Por ello, en vistas a redefinir la concepción de lector, se debe tener en cuenta que cuando hablamos de TIC en la escuela, éstas son entendidas no como objetos “sólidos y estables” sino en constante transformación al entrar en contacto con los elementos que componen los diferentes contextos en los cuales son usadas hacia la fluidez y la inestabilidad, señalada por Bauman (2000) hace ya más de un decenio. Dentro de estas variaciones globales, las instituciones –incluida la escuela– sufre la disolución de las amarras que la ataban a la vida moderno. En cambio, Bauman (2000: 13) sostiene que hay una “redistribución y una reasignación de los “poderes de disolución” de la modernidad”.

La pregunta también muta. Ya no se trata de definir cuánto se lee, en términos de cantidad como lo hacían los lectores extensivos de los siglos pasados, en palabras de Darnton (2004), sino cómo se lee, en términos cualitativos (Link, 2003). Como nunca, la masa de textos impresos y digitalizados pareciera no tener fin, las editoriales producen ejemplares en cantidades insólitas, las posibilidades de publicación se multiplican a cada hora y además la red crea nuevas formas de publicación. Sin embargo, frente a esta masa inagotable de palabras, se comprueba un enorme retroceso en esta lectura lineal de la que hablábamos al principio. Los textos parecieran rehacerse al paso en que se reproducen. “Recortar y pegar” son consideradas las funciones mentoras que definen el mundo y el movimiento de las palabras digitales. Pero, ¿significa esto el fin de la lectura? Muy por el contrario,

esto señala una inadecuación en la que conviven las maneras tradicionales de leer, esas que la escuela reproduce, aun cuando usen la computadora, con la manera múltiple y en superficie de lectura actual (Simone, 2003).

Lo que ocurre es que el concepto de alfabetización (*literacy*) hoy no se restringe al acceso a la lectura y la escritura tal como la entendíamos hasta hace algunas décadas. La alfabetización ha dejado de ser conceptualizada en singular. Hablamos de alfabetizaciones (literacies) para dar cuenta de una pluralidad de saberes, en los que se incluye la familiarización con los lenguajes audiovisuales, la capacidad de seleccionar y organizar cúmulos importantes de información y la operación de computadoras y otros artefactos tecnológicos. En este sentido, Alejandro Artopoulos (2011: 22), señala la importancia de este viraje en los modos de aprendizaje como una “oportunidad para innovar en los sistemas de educación tradicional (...) con aprendizaje ubicuo”.

Las transformaciones sociales, estrechamente vinculadas a la formación de redes mundiales sustentadas en tecnologías digitales, están afectando a algunos de los pilares sobre los que se estructuraron los sistemas educativos modernos. En forma inevitable, esto implica algunos retos y desafíos a la profesión docente. Sin embargo, al tiempo que se instala esta idea de que el mundo ha dado un viraje en vistas a nuevas maneras de conocer a partir de la revolución de la información y los medios masivos, la escuela persevera en sostener una visión anacrónica de comprensión de los cambios (Kaplan, 1995).

Esta incomprensión conlleva un desplazamiento de la escuela como canal privilegiado mediante el cual las nuevas generaciones entran en contacto con la información sobre el mundo. Esto fue puesto en evidencia primero por la televisión y luego, a partir del avance de las nuevas tecnologías digitales.

Ahora bien, interesa aquí hacer mención de algunos de esas transformaciones para reflexionar sobre cómo influyen en la función docente y en la tarea en el aula, en especial en el área de lengua y literatura. Por un lado, la gran cantidad y diversidad de conocimientos, textos y productos que circulan aumenta en forma permanente, de manera tal que los estudiantes pueden ahora descargar un libro completo en su celular y leerlo por fragmentos. Por otra parte, el acceso a nuevos medios como Internet y recursos multimediales genera nuevas demandas en términos de competencias. Éstas no se restringen solo a las habilidades técnicas, sino a la de utilizar las conexiones y la circulación de información e imágenes de manera significativa, crítica y creativa, resignificando la acción de los individuos hacia su entorno.

RESULTADOS

Durante los últimos cinco años distintas acciones desde el CGE en la provincia de Entre Ríos han sido llevadas a cabo con éxito, en relación con TIC. La experiencia ha sido rica y provechosa incluso, y quizás más aún, en los casos en que hubo rechazo o reticencia a la capacitación en curso.

La demanda general del área de docentes de lengua y literatura ha sido que los estudiantes “no leen”. Este cuestionamiento, sin embargo, no está basado

en la autocrítica de la planificación, sino, por el contrario, en la idea de un lector “modelo” que resulta anacrónica (Eco, 2000).

Lo que se promueve con estas capacitaciones es dejar el interrogante abierto sobre la posibilidad de alfabetizaciones con TIC y de la posterior producción de recursos educativos digitales articulados con una propuesta de pensar una nueva manera de leer y un estudiante que la adquiere y accede a ella en un ámbito no escolar, vista la carencia de estas alfabetizaciones. Como ya se postuló al principio de este trabajo, no se trata de lecturas lineales que se reproducen en una computadora del mismo modo que sobre el soporte de papel sino, justamente, de que el cambio de soporte habilita nuevos nichos potenciales que pueden ser aprovechados a partir del uso de TIC y que permiten lecturas múltiples y alfabetizaciones que incluyen medios audiovisuales y digitales con los cuales los estudiantes están íntimamente familiarizados (Lemos, 2011: 13).

A raíz de esto, los docentes se sienten, en su mayoría frustrados por la imposibilidad de generar interés en la lectura y a su vez, los estudiantes se sienten obligados a establecer una dinámica de lectura que no les es propia. Como afirman Deleuze y Guattari:

La máquina de la enseñanza obligatoria no comunica informaciones, sino que impone al niño coordenadas semióticas con todas las bases duales de la gramática (...) La unidad elemental del lenguaje -el enunciado- es la consigna. Más que el sentido común, facultad que centralizaría las informaciones, hay que definir la abominable facultad que consiste en emitir, recibir y transmitir las consignas. El lenguaje ni siquiera está hecho para que se crea en él, sino para obedecer y hacer que se obedezca. (2002: 81)

En este sentido, parece importante retomar las nociones ya explicadas de lectura y alfabetizaciones múltiples para poder preguntarse, como docentes, ¿cómo leen los estudiantes? Y más importante aún, ¿en qué medida estamos preparados para hacerles leer a su nuevo y particular modo? Comprender que la manera de leer es la clave resulta de vital importancia para comenzar a generar recursos que pongan en uso las TIC en el aula de hoy.

Las ya mencionadas experiencias coinciden en ampliar el plano de obediencia-respuesta mecánica que sostuvo la escuela durante toda la modernidad con el binarismo docente-alumno. Con esto no se afirma que no existan grados de saber que han de ser transmitidos de una generación a otra sino, por el contrario, que las generaciones de docentes deben educarse también en nuevos modos de alfabetizaciones, como los que se proponen en este trabajo, que se dan por fuera del ámbito propio de la escuela para luego poder transmitir desde esa paridad de conocimiento del soporte y el modo lecto-escritural.

Para evaluar el posible alcance que podrían tener políticas de aplicación de nuevos formatos de lectura y escritura en el currículum de lengua y literatura, se elaboró una encuesta sobre consumos de *mass-media* y cultura audiovisual, volviendo explícita la relación que existe en la actualidad entre la práctica de la lectura, la producción escrita y los medios digitales y audiovisuales, como venimos exponiendo hasta aquí. De este modo, se cuenta con algunos datos estadísticos

recogidos desde marzo de 2011 hasta agosto del mismo año que permiten asumir con qué realidad tratamos en la provincia a la hora de capacitar e incitar a la creación y al uso de recursos digitales de calidad.

Los resultados se distinguieron según la zona de la que se tratara. Aún muy apegados al libro impreso y a la televisión, en los sectores rurales muy poca población cuenta con internet y, sin embargo, el teléfono celular es una herramienta indispensable para el trabajo y la comunicación entre ellos. En cambio, los habitantes de localidades más grandes, pueblos y ciudades, aunque también priorizan la televisión como manera de informarse, entretenerse y conocer, poseen mayor accesibilidad a la web y tienen más contacto con nuevas tecnologías. Esta posición respecto de las TIC hace necesario evaluar qué medidas se deberían tomar en capacitaciones futuras y también hacer un seguimiento sobre los cambios en la infraestructura y las competencias adquiridas de los docentes, los estudiantes y la población en general.

Analizando los datos puntuales, se puede inferir que de un promedio de 200 docentes a quienes se les ofreció de modo optativo tomar la capacitación gratuita brindada en cinco sesiones de 10 horas cada una, en diez escuelas distribuidas en siete departamentos de la provincia, sólo el 5% del total pertenecen al área de lengua. Por consiguiente, se confirma entonces que la carencia de una puesta en práctica de la alfabetización multimedial a la hora de establecer la planificación del currículum de lengua y literatura tiene que ver o bien con el desinterés que esta área manifiesta a la hora de capacitarse (visto que se trata de capacitaciones gratuitas y opcionales), o bien con la falta de conocimiento de la existencia de nuevas alfabetizaciones. Habría, en este segundo caso, un problema de inadecuación en la conceptualización de qué significa leer y escribir en la actualidad.

DISCUSIÓN: NUESTRA PROPUESTA CONCEPTUAL Y PRÁCTICA

Se presenta, en esta última instancia, a instalar algunos conceptos que sirven como marco para iniciar una discusión sobre la vigencia de los contenidos del currículum de lengua y literatura en la escuela, y como propuesta para llevar a la práctica a la hora de “materializar” la letra digital en el aula.

Al repensar los ejes de cambio señalados, se desprende que las nuevas tecnologías han sido la puerta de entrada de nuevos paradigmas que impactan en la vida cotidiana de las instituciones educativas y de los docentes: hay que formarse, trascender la disciplina que se está enseñando, en nuestro caso lengua y literatura, conocer nuevas herramientas tecnológicas, saber integrarlas a las propuestas pedagógicas evaluando sus potencialidades, relacionarlas con lo que siempre se ha hecho pero perdiendo el miedo a la innovación. De esta manera, la escuela, junto a otros espacios, puede pensarse atravesada por una nueva realidad contextual en la que, según Lemos:

...ganan cualidades informacionales pero no pierden sus características esenciales. Inclusive podemos decir que son los mismos lugares de siempre, ampliados por

nuevas funciones informacionales que los colocan en la dimensión del flujo y del cambio de la sociedad de la informaciones. En este sentido, los lugares pueden ser el “fondo” de narraciones, contactos y acciones compartidas en tiempo real y en vivo, de informaciones producidas por cualquiera (2011: 10)

Desde la perspectiva asumida en este trabajo, se considera pertinente señalar que una vez que la escuela logre instalarse e impulsar el uso de las TIC en su contexto, se generará un efecto de ampliación y diversidad en el aula, tal como señala Artopoulos (2011). De manera que proponemos pensar no en la imposición de la enseñanza tradicional de clase lectiva que reprima el uso de las tecnologías, sino, por el contrario, considerar la posibilidad de una manera nueva de alfabetizaciones múltiples que se generan en el uso de estas nuevas tecnologías y que producen gran entusiasmo y motivación en los estudiantes que las han incorporado a su vida diaria. Porque como afirma Alejandro Artopoulos (2011: 22), hay “múltiples maneras en que los jóvenes intentan subvertir los límites tradicionales del sistema escolar mediante las tecnologías...” pero, sin embargo, esta subversión puede ser contrarrestada con lo que se conoce como “aprendizaje ubicuo”. En palabras de Burbules:

La posibilidad de extender el ámbito de lo educacional a diferentes áreas y momentos de la vida cotidiana, fortaleciendo la capacidad de aprendizaje de los estudiantes y contribuyendo de manera importante al desarrollo socioeconómico de éstos a futuro. (2007: 45)

Se trata, entonces, de poder pensar además en un lector que se define a partir de la capacidad inagotable de mutación que permiten las tecnologías y a su vez, cómo pueden estas mutaciones materializarse en el contexto escolar para desarrollar recursos que exploten toda su potencialidad. Es decir, que no reproduzcan el esquema de lectura lineal sino que hagan uso activo de la movilidad y efecto de transformación infinita que éstas permiten. Por eso también se habla de narrativa digital (Kaplan, 1995) para designar un tipo de producción entre narrador y lector que pone de manifiesto un nuevo y singular modo de creación textual que está ligada a una práctica original de colaboración mutua.

Un buen ejemplo para ilustrar lo afirmado en el párrafo anterior es el perfil de; lector de blogs, cada vez más en boga, que se adecúa a la multiplicidad de la fotografía, el vídeo, la música y demás recursos audiovisuales para acompañar textos diversos, cortejados por etiquetas, sugerencias, links y mapas de navegación posibles e infinitos (Kozak, 2008). El hecho de que también se permitan los tan usados “comentarios”, que introducen la producción del público, permea una nueva manera de definir la autoría, que por el momento dejamos aquí sólo mencionada pero que interesa en la medida en que la noción de autor definió una época que encuentra ahora la emergencia de alternativa potentes en lo múltiple (Mendoza, 2011).

Esta manera de leer, que también es una manera de ver, ya había sido vaticinada por Córtazar en 1963 con *Rayuela*: “A su manera este libro es muchos libros”. O por Calvino en 1979, con *Si una noche de invierno un viajero*: “...en el

Viajero quise representar (y alegorizar) la implicación del lector (del lector **común**) en un libro que nunca es el que se espera...” (1999: 15).

Sin restringirse al dominio del blog ni a la novelística mencionada, resulta interesante pensar en un lector que explora los textos y se ve interpelado a elegir, decidir y recorrer los textos de modo relacional, a la manera de un *lecto-navegador* (Lebrun, 1999). Por lo mismo, para estos *lecto-navegadores* que imprimen en los textos sus gustos, intereses, opiniones y recorridos, se hace necesario correrse de la visión esquemática de un estudiante que asiste a la obligatoriedad de la consigna. Esto quiere decir que no resulta adecuado pensar en *re-producir* maneras de lectura tradicionales en una pantalla, sino de virar la producción hacia nuevas maneras de alfabetizaciones que no sólo incluyen la palabra, sino que responden a los medios audiovisuales y digitales que rodean a los estudiantes en su mundo cotidiano.

Reconquistar el espacio escolar como lazo de establecimiento con el saber es una tarea que la institución tiene por delante, no como imposición de los métodos y manuales enciclopédicos de la modernidad sino como renovación y restablecimiento de saberes a transmitir. Por lo mismo, es dable considerar que en el currículum de lengua y literatura han de promoverse recursos que incluyan lo multimedial no como reproducción digitalizada del libro de texto sino como actualización de los contenidos curriculares adecuados a las posibilidades y necesidades de los estudiantes, que en última instancia serán los ciudadanos del futuro, atravesados por una realidad de cambio tecnológico y de soporte de la palabra en todos sus sentidos. La tarea del docente está, por lo mismo, atravesada por diversos ejes de cambio. El nuevo escenario propone nuevas formas de autoridad, métodos de enseñanza, identidades e interacciones sociales, y todo ello plantea desafíos que atañen al saber hacer de los educadores.

Para que el cambio sea factible, interesa notar aquello que afirma André Lemos (2011) en su artículo “Cultura de la movilidad”, las dimensiones de movilidad se rigen en la actualidad por dos grandes dimensiones, la *extensibilidad*, es decir, la capacidad de una persona o grupo para superar las dificultades de movimiento y la *accesibilidad*, es decir, la potencia para alcanzar un punto deseado. Al referir estas dimensiones, también se postulan las dificultades que puede tener la escuela en torno a las nuevas tecnologías. Esta brecha que se crea entre los espacios que asisten al cambio de manera más acelerada gracias a condiciones favorables en detrimento de los que no lo logran, zanja una línea de inclusión-exclusión que imposibilita el acceso a recursos multimediales de calidad para todos. Por ello, las capacitaciones referidas en el apartado “resultados” se centran en llegar al interior de la provincia de Entre Ríos, a lugares en donde las dificultades de infraestructura se cruzan todo el tiempo con aquellas relacionadas a la falta de competencias para el uso de lo que sí se posee. Por lo mismo, las capacitaciones venideras tienen como eje continuar ejerciendo el compromiso de educar sobre TIC y optimizando los materiales y las clases con los aportes y las discusiones que se ponen en juego respecto de leer, escribir y producir con dificultades de infraestructura y acceso.

CONCLUSIONES

Al hablar de alfabetizaciones múltiples, sobre los estímulos visuales y las nuevas maneras de leer, se habilita nuestra manera de relacionar visión y saber. Desde esta perspectiva, la lectura actual como práctica constructora de sujetos activos del conocimiento se enlaza con la idea de una visión múltiple y diferencial de la letra, que colapsa los modos tradicionales de lectura lineal y se instala en los límites indefinidos e infinitos que permiten la digitalización y la mediación del nuevo soporte de lectura y producción.

En este sentido, el objeto de este trabajo no se instituye como único, ni unívoco. Se pretende ampliar el campo hacia el espacio en donde la letra digital sea legitimada y aceptada en su poder exploratorio y explosivo: la letra que estalla y se redistribuye en lecturas fragmentarias, en abreviaciones que implican complejos procesos de pensamiento y de economía lingüística en navegaciones que imponen una lógica propia y relacional.

Por ello, y de manera escueta e incompleta, se pretende dejar planteadas cuestiones que se relacionan con la habilitación de la escuela a nuevos soportes que son consecuentes con la realidad en la que, en mayor o menor medida, estamos inmersos en nuestro tiempo. Esto implica no sólo la revisión del currículum escolar de lengua y literatura, sino también acciones de capacitación que suponen la creación de dispositivos de apropiación de TIC en la escuela, como las que se llevan a cabo en Entre Ríos.

Siempre como un esbozo, como un intento algo contradictorio de atrapar el nomadismo tecnológico al que la escuela interpone su edificación y su saber, se intenta aquí dar cuenta de las enormes posibilidades que conlleva el uso de TIC, la necesidad de pensar en nuestras nuevas condiciones sociales de producción de conocimiento y, después de todo, en que una vez que se interpela el estallido de la letra, de uno u otro modo, se hace posible enunciar la transformación en curso.

BIBLIOGRAFÍA

ARTOPOULOS, A (2011) Notas sobre la cultura juvenil móvil en Latinoamérica. En: Beiguelman, Giselle y La Perla, Jorge (comp.): Nomadismos Tecnológicos. Dispositivos móviles. Usos masivos y prácticas artísticas. Buenos Aires, Fundación Telefónica, Ariel.

BIFO, FB (2010) Generación Post-Alfa. Patologías e imaginario en el semicapitalismo. Buenos Aires, Tinta Limón Ediciones.

BAUMAN, Z (2000) Modernidad líquida. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

BURBULES, N (2009) Networks as Spaces and Places. Their importance for Educational Research Collaboration. En: Paul Smeyers y Marc Depaepe (eds.) Educational Research: Networks and Technologies, Dordrecht, Springer.

CALVINO, I (1999) Si una noche de invierno un viajero. Madrid, Siruela.

CORTÁZAR, J (1995) Rayuela. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

CHARTIER, R (1993) Libros, lecturas y lectores en la edad moderna. Madrid, Alianza.

DABBAGH, N y REO, R (2010) Back to the future: Tracing the roots and learning affordances of social software. En: M. Lee, & C. McLoughlin (eds.), Web 2.0-Based E-Learning: Applying social informatics for tertiary teaching (pp. 1-20). United Kingdom, Idea Group.

DARNTON, R (2004) La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa. México, Fondo de Cultura Económica.

DELEUZE, G y GUATTARI, F (2002) Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Valencia, Pre-textos.

DEL VALLE, C y otros (2011) Cultura latina y revolución digital. Matrices para pensar el espacio iberoamericano de comunicación. Barcelona, Gedisa.

ECO, U (2000) El lector modelo. En: Lector in fabula. Barcelona, Editorial Lumen, 73-95.

KAPLAN, N (1995) Politexts, hypertexts, and other cultural formations in the Late Age of Print. En: Computer Mediated Communication Magazine, V. 2, N. 3: 3. Disponible en: <http://www.ibiblio.org/cmcmag/1995/mar/kaplan.html> [Consultado: 22 de diciembre de 2013]

KOZAK, C (2008) Los jóvenes entre lo letrado y lo audiovisual. Alcances y limitaciones de un cambio de paradigma cultural. En: Rosario Badano; Norma Bearzotti y Susana Berger (comps.). Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la Universidad. Paraná, EDUNER.

LE MOS, A (2011) Cultura de la movilidad. En: Beiguelman, Giselle y La Perla, Jorge (comp.): Nomadismos Tecnológicos. Dispositivos móviles. Usos masivos y prácticas artísticas. Fundación Telefónica, Buenos Aires, Ariel.

LEBRUN, J (1999) CHARTIER, Roger. A aventura do livro: do leitor ao navegador. UNESP/IMESP, Prismas, São Paulo.

LINK, D (2003) Cómo se lee y otras intervenciones críticas. Buenos Aires, Norma.

MAGADÁN, C (2002) Educar al soberano, Radarlibros, 8 septiembre. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/libros/10-273.html> [Consulta: 14 de diciembre de 2013].

MENDOZA, J (2011) El canon digital. La escuela y los libros en la cibercultura. Buenos Aires, La Crujía.

SIMONE, R (2001) La Tercera Fase. Formas de saber que estamos perdiendo. Barcelona, Taurus.