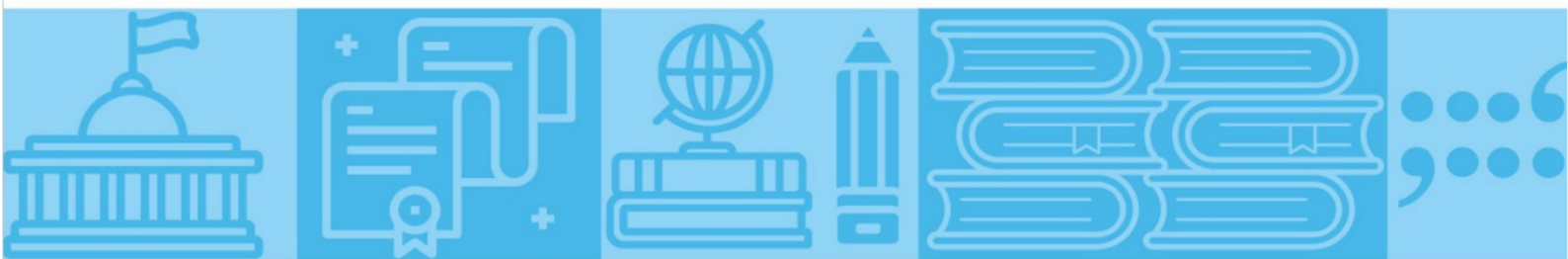


Colección **Actualizaciones Académicas**

Actualización Académica en enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela secundaria

Módulo 5: **Leer y escribir en contextos
digitales**



Índice

Presentación	3
Clase 1: Lecturas, escrituras, tecnologías: un trío en estado de pregunta	4
Clase 2: Otros libros: tecnologías, escrituras y lecturas	20
Clase 3: Continuidades y rupturas en las prácticas de lectura literaria	38
Clase 4: ¿Qué significa pensar en comunidades lectoras en las escuelas de hoy en día?	53

Leer y escribir en contextos digitales

Presentación

El módulo *Leer y escribir en contextos digitales* problematiza las lecturas y las escrituras en contextos digitales como objeto de enseñanza, considerando las diversas relaciones entre tecnologías y educación. También se analiza el lugar de lo multimediático y lo hipertextual en las prácticas de lecturas contemporáneas. El diálogo entre las prácticas escolares y las prácticas sociales de lectura y escritura es un fundamento para pensar la inclusión de recursos digitales en el aula, así como la enseñanza de los modos de circulación de la información en medios digitales. En ese marco, el análisis de las representaciones docentes habituales de enseñanza con recursos digitales, tenderá a poner en relación las prácticas y concepciones de las y los estudiantes sobre estos procesos. Para ello se proponen, tanto el análisis de situaciones de enseñanza de la lectura y la escritura en medios digitales, las condiciones didácticas e intervenciones necesarias para promover aprendizajes genuinos, así como espacios de reflexión y diseño de nuevas propuestas de aula.

Objetivos

- Conocer propuestas de enseñanza actualizadas de lecturas y escrituras en contextos digitales: organización de las propuestas de enseñanza, condiciones didácticas e intervenciones docentes.
- Reflexionar acerca de los criterios para producir propuestas de enseñanza de las lecturas y las escrituras en contextos digitales con sentido social.
- Problematicar los vínculos entre lectura, escritura y medios digitales en el mundo contemporáneo: el rol de la escuela, las transformaciones de las subjetividades individuales y colectivas.
- Analizar situaciones e intervenciones didácticas que posibiliten la lectura crítica de las relaciones entre las tecnologías y la enseñanza.

Módulo 5: Leer y escribir en contextos digitales

Clase 1: Lecturas, escrituras, tecnologías: un trío en estado de pregunta

Introducción

Bienvenidas y bienvenidos a la primera clase del módulo *Leer y escribir en contextos digitales*. En esta clase, nos preguntaremos por las relaciones entre las prácticas de lectura y escritura y las tecnologías; en especial, las tecnologías digitales contemporáneas, vistas en su contexto sociohistórico.

La clase propone un recorrido con pausas destinadas a reflexionar en torno a una serie de interrogantes. Sobre el final, compartiremos algunas de sus reflexiones sobre esas preguntas, y todas las que puedan surgir, en un espacio de intercambio (foro), para enriquecer la conversación colectiva.

Lo tecnológico y lo natural

“La tecnología transformó nuestras vidas” es una frase que resuena en nuestro día a día. Sea desde una mirada optimista que valora facilidades y ventajas, sea desde una perspectiva pesimista que añora modos de hacer y vincularnos de otras épocas, la idea de que aquello que concebimos como *tecnológico* genera otras formas de vivir parece ser un signo de estos tiempos.

Pero, ¿de qué hablamos cuando hablamos de tecnología? Y, ¿cuáles son las distintas relaciones que podemos pensar con aquello que llamamos *vida*?



¿Qué sucede específicamente con las prácticas de lectura, escritura y conversación, con los modos en que nos vinculamos con el lenguaje verbal? Y ¿cómo transforma —si es que lo hace— los modos de enseñar a leer y escribir, la cultura escrita y la oralidad?

En torno a estas preguntas se desarrollará esta clase.



Para empezar, les proponemos un simple ejercicio personal, solo a modo de motivar las primeras reflexiones: identifiquen 3 objetos naturales y 3 objetos tecnológicos que estén más cerca del propio cuerpo. ¿Cuáles son los criterios que se pusieron en juego al elegir los objetos? ¿Hubo alguno que podría haber entrado en ambas categorías?

¿Podemos distinguir claramente lo natural de lo artificial? ¿Es posible señalar el punto exacto en el que interviene la técnica?

Pensemos la técnica como una forma de realizar cierta actividad con el suficiente grado de estructura para ser transmitida y replicada. Las técnicas pueden implicar o no objetos materiales. En algunos casos, son movimientos de ciertas partes del cuerpo, como las formas de patear una pelota en el fútbol, un apretón de manos para saludar o el amasado del pan. En otros, refieren a procedimientos puramente intelectuales, como las fórmulas matemáticas, las listas o la rima.

Una técnica no es separable de su contexto de uso. No puede concebirse aislada de los vínculos sociales y mentalidades en las que se produce y apropia, ni ajena a las relaciones de poder. No es neutral.

Esta línea difusa, esta incertidumbre en la clasificación, es un elemento central para el desarrollo esta clase. Romper la ilusión de una frontera precisa entre lo que es tecnológico y lo que no lo es, empezar a pensar los modos en que las técnicas y los artificios están entreverados en la vida humana incluso cuando parecen ausentarse, descartar el imaginario que asocia lo tecnológico únicamente con lo digital.

Retomemos lo sucedido en el ejercicio anterior a partir de estos fragmentos de una clase de Darío Sztajnszrajber en la Facultad Libre de Rosario, en 2018:



Les proponemos observar desde el inicio del video hasta el minuto 15.45.



Disponible en: <https://youtu.be/Lprvu6dbP2M>

Más allá de lo digital

Aunque acostumbramos representarnos lo tecnológico en función de objetos digitales contemporáneos como celulares, computadoras, entre otros, la tecnología atraviesa la vida humana desde mucho antes de que existan estos objetos. Más aún, podríamos decir que forma parte de ella desde siempre, al menos desde ciertas perspectivas filosóficas.



Una definición de tecnología

La tecnología se define usualmente como el conjunto de herramientas hechas por el hombre, como los medios eficientes para un fin, o como el conjunto de artefactos materiales. Pero la tecnología también contiene prácticas instrumentales, como la creación, fabricación y uso de los medios y las máquinas; incluye el conjunto material y no-material de hechos técnicos; está íntimamente conectada con las necesidades institucionalizadas y los fines previstos a los cuales las tecnologías sirven. (Rammert 2001)

La tecnología suele tornarse indistinguible cuando se entrama con nuestros modos de vivir. Para verlas como tales necesitamos tomar distancia y construir un *extrañamiento*, hacernos preguntas sobre las cosas que hacemos todos los días.

Anteojos, vasos, zapatillas, por nombrar algunos objetos cotidianos, son tecnologías, aunque a primera vista no los pensemos como tales. Las formas de hacer y cuidar el fuego, la rueda, los morteros de piedra también lo son. Como todos los alimentos que forman parte de nuestra nutrición están atravesados por las tecnologías. No solo los genéticamente modificados en laboratorio: las frutas y verduras que comemos, y que se pensarían “naturales”, provienen de décadas y siglos de modos de cultivo que las transformaron en algo muy distinto a lo que eran en su origen.

Estos ejemplos pueden parecer distantes, pero sirven para intentar una mirada más amplia, más abierta y flexible. ¿Qué pasa si pensamos los celulares, las computadoras, los televisores digitales en esta misma trama, en esta misma línea? Como objetos tan “tecnológicos” como los otros, con la particularidad de tener un surgimiento que nos es contemporáneo. Y que muchas y muchos de nosotras/os vimos aparecer y *hacerse parte* de nuestra vida. Para usar un verbo de Paula Sibilia, se *compatibilizaron* con nosotras/os. O nos compatibilizamos con ellos.

Quienes fuimos testigos de la acelerada evolución de las tecnologías digitales podemos evocar algunos de esos cambios mirando incluso no muy hacia atrás: ¿cómo leíamos el diario hace 25 años? Si nos gustaba una nota, ¿con cuántas personas alcanzábamos a comentarla? Esas posibilidades, con la excepción del correo postal, estaban ligadas únicamente al encuentro con los otros, a un tiempo y un espacio que podía ser presencial o telefónico, cercano o distante, pero que estaba atravesado siempre por un aquí y ahora. Por la presencia de los cuerpos, la voz, la materialidad de los objetos.

Pero muchas de las personas con quienes compartimos la vida cotidiana, y muy especialmente las y los jóvenes que habitan como estudiantes las escuelas secundarias, no fueron testigos de estos mismos acontecimientos. Las tecnologías digitales *ya* estaban ahí cuando llegaron al mundo, y posiblemente no compartan las sensaciones de novedad con quienes vivimos un mundo sin ellas.

La tecnología y las formas de vida

¿Qué relación hay entre las tecnologías y las formas de vida? ¿Habilitan las tecnologías nuevas formas de hacer las mismas cosas? ¿O las cosas que hacemos se ven modificadas al usar otras herramientas? ¿Es posible pensarlas por separado?

Pensemos, por ejemplo, en Whatsapp. Es posible que haya situaciones en las que la existencia de las aplicaciones de mensajería aceleran y simplifican un mensaje que, en otro contexto, se hubieran enviado por correo electrónico, por correo en papel o de persona a persona, cuerpo a cuerpo. Pero es indudable que hay una gran cantidad de comunicaciones que no se llevarían a cabo si no fuera por la existencia de la herramienta.

¿Existe el mensaje de manera *anterior* al canal de comunicación? ¿Es la disponibilidad del canal de comunicación el que lo genera? ¿O necesitamos pensar en una retroalimentación, una interdependencia?

También podemos pensar en cómo la relación entre las tecnologías y la comida modifican no solo el modo en que nos alimentamos, sino también los vínculos sociales y nuestra relación con el tiempo. Un ejemplo posible proviene de la alimentación. Si pensamos en las recetas, el modo en que se enseña a cocinar cierto plato, es indudable que la presencia de videos, fotografías y escritos en la red habilitó no solo una mayor diversidad de ingredientes y preparados en las casas, sino que, probablemente, posibilitó que más personas aprendieran a cocinar.

¿Cómo se transmitían antes las recetas? En parte, con textos manuscritos, pasados de generación en generación, atravesados por la singularidad de los modos de cocinar y de transmitir los saberes de personas que ocupaban un lugar propio en la familia. En parte, en el hacer, mano a mano, cara a cara.

Los vínculos sociales que se ponen en juego son diferentes. De la cercanía y el tiempo compartido, repitiendo una y otra vez las mismas recetas, de las conversaciones orales atravesadas por los aromas, las texturas y los sabores a la posibilidad de armar red con personas de diferentes lugares del mundo, intercambiar sutilezas y matices, compartir una cena a distancia a través de una videollamada con personas con las que sería imposible encontrarse cara a cara.

Una relación distinta con las personas, una relación distinta con los tiempos y los espacios. Una relación distinta con las formas de codificar un conocimiento y ponerlo a disposición de alguien más, con los saberes, con la escritura.

Incluso si queremos pensar la relación entre tecnologías y alimentación más allá de los medios digitales, podemos tomar las formas de conservación y cocción de los alimentos. Tener la conexión de gas o eléctrica directo al horno o las hornallas reduce enormemente los tiempos necesarios para cocinar. No hay que juntar leña, cortarla, estibarla; no es necesario destinar varios minutos a encender el fuego ni a mantenerlo.

Con las formas actuales de conservación de los alimentos podemos destinar mucho menos tiempo a conseguir la materia prima y a cocinar. Es posible tener en la alacena comida para varias semanas sin que corra riesgo de pudrirse y no hacen falta más que unos pocos minutos para tenerla lista.

Tenemos mucho más tiempo “a disposición”, perdiendo algo que ni siquiera parece merecer la idea de “pérdida”: los procesos de elaboración, el contacto material con los elementos, las tareas físicas que estos procesos y contactos implican. No se trata de juzgar si es mejor de una manera o de la otra, sino de observar que hay un cambio que no solo afecta a la actividad en sí, la cocina, sino al modo en que nos vinculamos con el tiempo, con el propio cuerpo, con las otras personas.

La vida contemporánea parece estar marcada por la escasez de tiempos vacíos, de no hacer nada, de aburrimiento. Tiempos que muchas veces están vinculados con la espera, con momentos del proceso cuando no se puede más que aguardar. Y que, ahora, acortados los procesos, y presentes otros estímulos y posibilidades de manera constante, parecen desaparecer.

En paralelo, la moral de la época parece empujarnos a un mandato de productividad constante, de anulación de los tiempos “muertos”. Un mandato poderoso e instalado en nuestras subjetividades, al que es difícil resistirse. Como dice el poeta Roberto Malatesta: “No hacer nada requiere fortaleza,/ los débiles sucumben sin trabajo,/ lo inventan si escasea, no pueden con el ocio”.

O en palabras de Heidegger, citadas por Byung Chul-Han (2015:95)



¿Por qué no tenemos tiempo? ¿En qué medida no queremos perder tiempo? Porque lo necesitamos y queremos emplearlo. ¿Para qué? Para nuestras ocupaciones cotidianas, de las que desde hace ya tiempo nos hemos vuelto esclavos [...] Al cabo, este no tener-tiempo es un mayor perderse a sí mismo que aquel desperdiciar el tiempo que se deja tiempo.

No podemos dejar pasar, en este sentido, otra cuestión que interviene en nuestros actuales modos y tiempos de consumo digital: la obtención de datos y el diseño de los algoritmos de las plataformas en las que pasamos gran parte de nuestro tiempo. Los algoritmos son también tecnologías de época, se trata de códigos con los que están escritos los programas que hacen funcionar las plataformas que usamos todos los días. Estos algoritmos definen el comportamiento de estas plataformas y adecúan ese comportamiento a cada usuario: gracias a los datos que las plataformas recaban de nuestros consumos es que el algoritmo, en su propio código, tiene escrita la indicación de que cuando termines de ver un video en Youtube, por ejemplo, la plataforma te ofrezca otro de “tu interés”, con el objeto de que no abandones la plataforma. Esto mismo ocurre, con distintas lógicas, en cada una de las redes y entornos que consumimos.

Es inevitable preguntarnos si estas lógicas transforman nuestros modos de desear. Lo que queremos, lo que nos interesa, lo que buscamos. O si afectan aquello que Devetach (2008) nombra como *camino lector*: los modos en que vamos armando un recorrido entre libros, historias, películas, series, a través de hallazgos y recomendaciones, de azares y estudio sistemático.

¿Son las tecnologías contemporáneas las responsables de estos cambios en las subjetividades? ¿O son las transformaciones en las subjetividades las que nos llevan a producir nuevas tecnologías que se compatibilicen con ellas? Probablemente ni lo uno ni lo otro, sino un proceso histórico más complejo, con más variables y con idas y vueltas. Pero lo cierto es que la vida y la tecnología cambian juntas y que podemos abrir preguntas y observar transformaciones para mejorar nuestras prácticas en la escuela.

Veamos cómo lo piensa Sztanjszrajber, en el final de su clase:



[La tecnología | Por Dario Sztajnszrajber](#) Desde el minuto: 1:46:00 hasta el final.

Subrayemos una idea: no es posible pensar una frontera precisa entre lo natural y lo artificial, entre lo que es y no es tecnológico. Y ello porque lo tecnológico forma parte intrínseca de lo humano, porque cada actividad humana se modifica según la tecnología con la que se lleva a cabo. La amistad cambió, la política cambió, así como las prácticas de lectura y escritura. No es lo mismo leer, escribir y conversar ahora que lo que era hace, por ejemplo, treinta años. Y era distinto hacerlo hace treinta años respecto a cómo era hace, digamos, doscientos.

Las redes sociales no son *accesorios* para hacer lo que se hacía antes pero de otro modo. Como no lo son la lapicera, la hoja, el cuaderno, la máquina de escribir, la imprenta. Transforman las prácticas, generan nuevas formas. Y en esos cambios se producen también cambios en las subjetividades, en las identidades, en los vínculos sociales.

En palabras de Paula Sibilia:



Cada uno de esos conjuntos de tecnologías (las analógicas y modernas, por un lado, y las digitales y contemporáneas, por otro lado) pueden ser observadas en su condición de herramientas capaces de inducir ciertos modos de vida.

Es decir, **toda tecnología se vincula con las formas de vida**. Si podemos pensar esta idea sin ladearnos definitivamente hacia una mirada “pesimista”, desde la que las tecnologías digitales vinieron a arruinar el modo “natural” de vincularnos con las personas y las cosas, ni hacia una mirada

“optimista”, según la que nos van permitiendo “evolucionar” cada vez más hacia un mundo ideal, pleno de confort, estaremos habilitando un modo de pensar capaz de albergar otras complejidades. Entre ellas, las formas en que las personas leemos, escribimos y conversamos en la actualidad, y sus relaciones con los modos en que enseñamos a hacerlo en la escuela.

La escuela como tecnología

También es posible pensar la escuela como tecnología. Concebirla como un conjunto de formas propio de un contexto histórico, con objetivos determinados y lógicas específicas. Una tecnología que, desde la perspectiva de Paula Sibilia, entra en crisis en la era digital.



La escuela como tecnología de época

Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=V18oImchVFk>



¿Qué escenas, situaciones, conflictos vividos en la escuela se les cruzan al pensar en lo que plantea Sibilia?

La cultura escrita como horizonte de realización

Según Paula Sibilia, uno de los cambios principales que afectan la escuela en la era contemporánea es el desplazamiento de la cultura escrita como “horizonte de realización”. La imagen de *horizonte* resulta muy interesante. Permite pensar al mismo tiempo un punto deseable de llegada, una

proyección, como un fondo, un marco, algo que está todo el tiempo ahí sin necesidad de hacer notar su presencia.

La cultura escrita fue durante la modernidad un punto de referencia ineludible y central a la hora de construir proyectos de vida, tanto en el ámbito personal como en el público. La expresión “ser culto” tenía un sentido claro y preciso, muy vinculado al mundo de lo escrito y sus alrededores. Y la escuela contemplaba esa línea evolutiva como un marco para situar los recorridos de sus alumnas y alumnos, que lo admitían a su vez como un universo deseable, inscripto en la forma de pensar sus propias vidas. Podían o no sentirse con capacidad o derecho de acceder a él, podían o no llegar a realizar el recorrido en sus tramos básicos, pero lo reconocían como un horizonte.

La hipótesis de Sibilia es que ese horizonte se derrumbó. Retomemos su cita. La modernidad “se erigió teniendo a la cultura letrada como un horizonte de realización, tanto individual como colectivo, y ese es otro pilar que se viene carcomiendo ruidosamente. La cultura actual está marcada con fuerza por la popularización de los medios de comunicación audiovisuales, que se fue asentando a lo largo del último siglo, primero con el cine y luego con la televisión; y, más recientemente, con la irrupción triunfal de los medios interactivos y los dispositivos digitales” (Sibilia 2012:141).

Sin desplazar un elemento por otro ni tomar exactamente el mismo lugar, los medios audiovisuales tienen hoy una presencia tal que no podemos pensar nuestra cultura del mismo modo. Otros medios y otros horizontes forman parte de la trama en la que vivimos hoy, y en la que el lenguaje verbal, la palabra escrita, se articulan de modos diferentes.



Por otra parte, la cultura escrita también se transformó: estar alfabetizada/o hoy no quiere decir lo mismo que hace veinte, cincuenta o cien años. Podemos ver estos cambios en el rol decadente de la letra cursiva como técnica de escritura veloz hasta el lugar que ocupan hoy la lectura y escritura de los códigos de programación y los algoritmos, desde las modificaciones en la relación con la ortografía que habilitan (y obligan) los procesadores digitales de texto hasta las competencias específicas que se ponen en juego para leer hipertextos en cualquier navegación por la red.

Estos cambios traen aparejados otros. Como venimos pensando, las formas de vivir se modifican. La memoria, la amistad, el romance, la identidad, el conocimiento, entre muchos otros elementos, están atravesados de tal modo por los medios audiovisuales, las redes, las tecnologías digitales, que no pueden seguir teniendo las mismas formas que durante la modernidad.

Diarios íntimos, cartas, graffitis, escrituras en los bancos de la escuela o en las paredes del baño plantean modos de leer y escribir, y de construir vínculos a través de la cultura escrita, muy diferentes a los que generan, con palabra escrita pero también imagen, sonido y video, Whatsapp, Instagram, Facebook, e incluso las notas de voz, la presencia de una cámara fotográfica a toda hora y en todo lugar, la posibilidad de reproducir voces, música y cualquier sonido de manera permanente.

Tampoco podemos obviar que, si escribimos con mayúscula los nombres de varias de las herramientas contemporáneas, es porque, a pesar de su apariencia pública, se trata de marcas, empresas privadas que reemplazaron en muchos casos objetos que nombrábamos con otra clase de sustantivos, nombres comunes. El modo en que el mercado atraviesa la vida cotidiana es inédito, y no puede dejarse fuera del análisis.

Ya en 2008 Sibia escribía acerca de la “espectacularización del yo”:



Aquellos cuadernitos garabateados en silencio y en soledad, muchas veces a la luz trémula de las velas y en el más respetable de los secretos, tenían una misión: cobijar todos los pliegues de las sensibilidades típicas de la modernidad industrial. Eran herramientas que les servían a esos sujetos históricos para comprenderse y para crear su yo en el papel. En cambio, los blogs, fotologs y webcams de hoy en día, así como ciertos usos de YouTube, MySpace o Facebook, responden a otros estímulos y tienen otras metas. Expresan ciertas características subjetivas muy actuales, y sin duda sirven a propósitos igualmente contemporáneos. ¿Cuáles? Es una pregunta que vale la pena plantear, porque la búsqueda de una respuesta también puede ayudar a comprender los sentidos de estas raras costumbres nuevas. (Sibia 2008:34)

Del mismo modo podemos abrir un interrogante sobre los cambios que sufren los géneros, la autoría, la producción o la edición, entre otras, en las formas en que circula la información periodística o en que se escribe literatura (Castedo y Suazo 2011). Los textos se multiplican en las redes con variaciones

pequeñas o grandes, cambios de título, readjudicaciones de autoría, comentarios. Transformaciones que suceden tanto en memes que hacen relecturas irónicas como en trabajos académicos, tanto en circulación de *fake news* por whatsapp como en publicaciones digitales de autores y autoras reconocidos.

La cultura escrita no desaparece ni deja de ser relevante, tampoco en las nuevas generaciones. Por el contrario, se transforma, así como se modifica su lugar en nuestra vida. La relación de la letra con la verdad, con aquello que entendemos como verdadero, se desarma, así como lo hace en tanto modo de la construcción de sí mismo, de la subjetividad.

Si el diario íntimo era, hace no tanto tiempo, uno de los objetos fundamentales en los que se desarrollaba una escritura en primera persona, soporte capaz de alojar no solo letra escrita, sino también recortes, dibujos y cartas, como si fuera un álbum, y que contestaba de modo narrativo la pregunta por quién es uno o una, hoy las redes sociales funcionan en buena parte como plataforma de esta construcción. Sin embargo, el cambio no es solo de herramienta: también las relaciones entre lo público y lo privado se transforman, así como el espacio de lo íntimo (Peirone 2017).

¿Quiere decir esto que hay que dejar de enseñar a leer y escribir? De ninguna manera. Sí quiere decir que es importante comprender que la lectura y la escritura ocupan otro lugar en la vida social, tanto en sus prácticas como en su sistema de valores. Y pensar su enseñanza a partir de esta comprensión. ¿Qué es leer hoy? ¿Qué formas y lugares ocupa la lectura? Y, ¿qué quiere decir enseñar a leer hoy? Preguntas que también se pueden plantear en torno a la escritura.

Castedo y Zuazo (2011:4) lo piensan de este modo:



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

escrita para todos, con independencia de su lugar social de nacimiento y debería ser también el que garantice la reflexión sistemática sobre las palabras de todos.

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

Para cerrar

A lo largo de esta clase, reflexionamos acerca de los conceptos de *técnica* y *tecnología*, pensando la especificidad de lo digital en relación con el contexto histórico en que vivimos; planteamos una mirada sobre la escuela en relación con este contexto histórico y acerca del lugar de la cultura escrita.



Para finalizar, las y los invitamos a leer en particular uno de los materiales de esta clase, [Desafíos de la “digitalización de la vida” para los proyectos culturales](#), de Paula Sibilia. Por supuesto, pueden ampliar con el resto de la bibliografía. Luego, los esperamos en un espacio de intercambio colectivo (foro), donde podremos recuperar y poner en común parte de lo que fueron pensando.

Actividades



Luego de leer los materiales de la clase, les proponemos compartir en el foro una reflexión en torno a la siguiente pregunta: **¿cuáles creen uds. que son los sentidos de enseñar a leer y a escribir en contextos digitales hoy, en la escuela secundaria?**

Este foro propone involucrarnos en un proceso de reflexión colectiva sobre la relación entre Lecturas, escrituras, tecnologías y escuela.



En su intervención pueden utilizar la herramienta de audio (breve) que ofrece el foro, además del texto escrito.

Material de lectura

Material de lectura obligatoria

Sibilia, Paula (2020), *Desafíos de la “digitalización de la vida” para los proyectos culturales*, en la plataforma Formar Cultura, disponible online en

[https://formarbackend.cultura.gob.ar/media/Digitalizacion de la vida -
_Paula Sibilia_rktMSV3.pdf](https://formarbackend.cultura.gob.ar/media/Digitalizacion_de_la_vida_-_Paula_Sibilia_rktMSV3.pdf)

Bibliografía de referencia

Castedo, M.; Zuazo, N. (2011). Culturas escritas y escuela: viejas y nuevas diversidades. Revista iberoamericana de educación, 56 (4), 1-14. En Memoria Académica. Disponible en:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9645/pr.9645.pdf

Devetach, Laura (2008), *La construcción del camino lector*, Buenos Aires, Comunicarte

Han, Byung-Chul (2015), *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*, Herder, Barcelona.

Peirone, Fernando (2017), “Mostrarse: la nueva intimidad”, Revista Anfibia, disponible online en <https://www.revistaanfibia.com/mostrarse-la-nueva-intimidad/>

Sánchez García, R., & Aparicio Durán, P. (2020). Los hijos de instagram. Marketing editorial. Poesía y construcción de nuevos lectores en la era digital. Contextos Educativos. Revista de Educación, 0(25), 41-53. [doi:<https://doi.org/10.18172/con.4265>]

Sibilia, Paula, *Desafíos de la “digitalización de la vida” para los proyectos culturales*, en la plataforma Formar Cultura, disponible online en [https://formarbackend.cultura.gob.ar/media/Digitalizacion de la vida -
_Paula Sibilia_rktMSV3.pdf](https://formarbackend.cultura.gob.ar/media/Digitalizacion_de_la_vida_-_Paula_Sibilia_rktMSV3.pdf)

Sibilia, Paula (2012), “La escuela en un mundo hiperconectado: ¿redes en vez de muros?”, Revista Educación y Pedagogía, vol. 24, núm. 62, enero-abril.

Sibilia, Paula (2008), “La espectacularización del yo”, en Revista Monitor Nro 18, Buenos Aires, disponible online en http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2008_n18.pdf

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación, 59(1), 43-61.

Rammert, Wener (2001): “La tecnología, sus formas y las diferencias de los medios. Hacia una teoría social pragmática de la tecnificación”. En *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona [ISSN 1138-9788] Nº 80, 15 de enero de 2001. Disponible online en https://www.ub.edu/geocrit/sn-80.htm#N_1

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación, 59(1), 43-61.

Créditos

Autor: Broide, Martín

Cómo citar este texto:

Broide, Martín (2022). Clase 1: Lecturas, escrituras, tecnologías: un trío en estado de pregunta. Leer y escribir en contextos digitales. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0

Módulo 5: Leer y escribir en contextos digitales

Clase 2: Otros libros: tecnologías, escrituras y lecturas

Presentación de la clase

<https://youtu.be/yRZPtvUMfVA>

Introducción

Para comenzar esta clase les proponemos pensar los modos en que ciertas tecnologías particulares transforman las prácticas de lectura, escritura y conversación, en determinado tiempo: la era en la que estamos viviendo. Porque las tecnologías no son solo formas nuevas de hacer las mismas cosas. Las cosas que hacemos son otras, leve o marcadamente distintas, pero diferentes al fin y al cabo.

Para construir una enseñanza que no ignore los nuevos —o diversos— lugares y las formas de la cultura escrita en la sociedad, es necesario seguir abriendo preguntas, que no son novedosas, pero que aún es necesario profundizar.



¿Cómo afectan las tecnologías contemporáneas los modos de leer, de escribir, de conversar? ¿Cómo impactan en las formas de conocer el mundo, de transmitir y apropiarse de los conocimientos?

Y en el lugar que la cultura escrita tiene en relación a los saberes, ¿cómo leen y escriben las personas hoy en día, y qué lugar tiene la cultura escrita en sus vidas? ¿Cómo forman parte de los procesos de elaboración de subjetividades? ¿Qué rol poseen en relación a las formas de construir conocimiento?

En las formas en que se vinculan, en que construyen subjetividad, en que se vinculan con los saberes.

Quizás convenga empezar por una mirada de extrañamiento sobre un objeto tecnológico al que no solemos mirar como tal. El siguiente video, publicado hace ya unos cuantos años, contribuye en ese sentido.



Los libros son, al fin y al cabo, una tecnología. Relativamente nueva, si pensamos en tiempos históricos de larga duración. Una tecnología que se vio modificada con nuevos usos e inventos — pensemos, por ejemplo, en la imprenta— a la vez que transformó los modos de leer, de vincularnos con el conocimiento y la información, de encontrarnos con las ficciones, las historias, los relatos.

Una tecnología que no desaparece —ni, por lo visto, desaparecerá— a pesar de unos cuantos discursos que lo auguraban. Pero que no tiene —no puede tener— el mismo lugar que tuvo en otros momentos históricos. Un lugar que tampoco fue siempre igual a sí mismo.

No puede tener el mismo lugar por muchas razones. La primera, más evidente tal vez, es que los soportes se multiplicaron. Podemos leer en computadoras, celulares, tablets, ebooks. Y es mucho más fácil acceder a una voz que nos lea en voz alta. A su vez, en esos soportes (físicos) transitan diversidad de plataformas digitales con arquitecturas muy diferentes entre sí: formas de organización del contenido y de navegación muy distintas, botones y menús con metáforas diversas (“me gusta”, “subir”, “compartir”, etc.), que también cambian en su disposición según el soporte a través del que se accede, o incluso pueden estar o no disponibles.

¿Es *lo mismo* leer en un libro que en un celular? ¿Es *lo mismo* leer en un blog que en Twitter, o en Instagram? ¿Es *lo mismo* leer un tuit en una notebook que en un celular? Por supuesto que no. Pero esto no quiere decir que sea mejor o peor hacerlo en un soporte o en otro. Y, en una vida cotidiana en la que cada vez hacemos más tareas y pasamos más tiempo— con un mismo objeto —eso que extrañamente llamamos “teléfono”, por si hiciera falta aclararlo—, el solo hecho de hacer algo con otro objeto resulta significativo.

Lo singular es que tal vez lo sea más aún por el hecho de *negar* posibilidades más que por el de abrirlas. Con un libro no podemos dispersarnos en otras búsquedas, no tenemos una mano libre, no tenemos miles de opciones de lectura de manera simultánea. Es una tecnología que, en comparación con otras, acota. Y acotar, en la vida contemporánea, puede ser algo deseable, una oportunidad de habitar el tiempo de un modo distinto.

Pero el hecho de que sea significativo a veces, y en ciertos contextos, no significa que lo sea siempre ni de modo absoluto. Muchas veces leer en otros soportes entraña ventajas y posibilidades que necesitamos priorizar: el acceso a diccionarios y enciclopedias digitales que tienen un dinamismo mayor al del papel, la posibilidad de interrumpir la lectura lineal para ampliar una información necesaria, la navegación al interior del texto a través de hipervínculos son algunos ejemplos. Así como no podemos desconocer cambios que se operan en otras dimensiones. Por ejemplo, en el lugar que ocupa el libro en el horizonte de la vida contemporánea. Tal vez por su poca plasticidad frente a los modos de comunicación contemporáneos, tal vez por su abundancia y sencilla reproducción por otros medios, ocupan otro lugar en la trama simbólica de los objetos.

Y tal como los libros, en tanto una de las tecnologías preponderantes para leer y escribir durante la modernidad, transforman su valor, su lugar en la vida y sus potencias, así lo hacen otros objetos y prácticas. La cultura escrita se reconfigura, las formas de leer y de escribir se han transformado y lo siguen haciendo. No podemos desconocer los modos en que se lee en las redes sociales, en los navegadores web, en la trama con los medios audiovisuales, no podemos negar los vínculos entre el aprendizaje del lenguaje verbal y las prácticas en las que se pone en juego por fuera de las paredes del aula.

Soportes y formas de la lectura

¿Cómo leemos y escribimos actualmente? ¿En qué soportes, con qué otras personas, de qué modos? ¿Se transforma el lenguaje cuando se transforman las prácticas? ¿Qué pasa con las relaciones entre texto e imagen, por ejemplo? ¿O con los vínculos entre la palabra oral y la escrita?

¿Qué sucede con los sitios por los que la palabra escrita circula: son los mismos que algunas décadas atrás? ¿Qué lugar tienen las redes sociales? ¿Cuál es el lugar de los formatos audiovisuales? ¿Inciden en algo los distintos tipos de teclados? ¿Qué lugar tiene la escritura a mano? ¿Cómo afecta la disponibilidad constante de modelos de textos de referencia en la web?



Para pensar...

Les proponemos detenerse para pensar en un contraste planteado por alguna de estas opciones:

- Las propias prácticas de lectura y escritura durante su adolescencia y en la actualidad.
- Sus prácticas de lectura comparadas con las de alguien de otra generación, sea una persona mayor o menor que ustedes.

Dale al enter



¿Es o no es poesía? Mavrakis responde que no, diferenciando la versificación rápida de una oración de un género literario con una historia profusa. Presello profundiza la idea asociando “una generación de poetas” a un elemento tecnológico simple: un botón del teclado. Detrás de esa expresión parece estar la idea de que herramientas diversas y complejas que dan forma a un fenómeno con larga historia —figuras retóricas, escuelas, crítica literaria— fueron reemplazadas por un acto ordinario.

No vamos a discutir acá la idea de Mavrakis. Sí realizar otras dos acciones.

La primera es plantear la posibilidad de concebir la versificación como una *técnica*. Propia de la lengua escrita, posible tanto en la pantalla como en el papel, y asociada a cierto género literario, la poesía.

¿Una técnica que sirve para qué? Para señalar un modo de leer, en principio. Cierta forma de los silencios, de la sonoridad, como la puntuación (otra técnica que, recordemos, no existió desde el

comienzo de la escritura alfabética). Para inscribir un texto en un género, en una tradición, también. Todo lo que está en verso *parece* ser poesía, o *pretende* serlo. Se muestra como tal. ¿Lo es?

Quizás no importe demasiado, y convenga, en segundo lugar, cuestionar la pregunta que está detrás de su afirmación. **¿Es siempre relevante la clasificación de los textos en géneros literarios? ¿O hay otros interrogantes que podemos abrir en torno a ellos?** En particular, en relación con la “poesía” que se escribe en Instagram. Textos escritos en los últimos años, con una gran cantidad de lectores, que casi siempre ignoran buena parte de la tradición literaria, pero se sirven de alguno de sus elementos —la versificación, la posibilidad que otorga el lenguaje verbal de comunicar emociones y pensamientos propios, la propia palabra “poesía”— para construir un espacio de trabajo con las palabras que, si se inicia en las redes, las trasciende en eventos como recitales en los que los textos son llevados a la voz.

Se clasifique o no como “poesía” desde ciertas voces autorizadas, la palabra “poesía” sirve a quienes dan enter (no con una tecla, en general, sino en el espacio que se abre en la pantalla del celular) para nombrar algo que hacen. Para prestigiarlo, posiblemente, en algunos casos, pero no solo. Es una categoría que habilita una práctica, la potencia y la hace entramarse, a su modo, con una tradición. Y deja que esa tradición la enriquezca.

[Sanchez y Aparicio](#) (2020) analizan este fenómeno en España, donde poetisas surgidas/os de las redes fueron publicados/as en editoriales prestigiosas y han logrado algo que históricamente resultaba muy difícil: que sus libros se vendieran a números relevantes en términos de mercado. Pero la venta es solo un aspecto del fenómeno. Si sucede, afirman, es porque hay antes de ello miles de personas que leyeron los poemas, se identificaron con ellos, construyeron en torno a su universo una comunidad de pensamiento y sentimiento. Y que, a pesar de tener los textos disponibles de manera gratuita en la red, desean tener el objeto libro que los contiene. Dicen la autora y el autor: “Estamos hablando de lectores masivos en la era en que, supuestamente, los libros en papel habían dejado de tener interés para nuestros jóvenes. Y se constata que nos habíamos equivocado”.

Formas de lectura que cambian, sujetos lectores que se transforman. Entre redes y libros, entre teclados y celulares, se apropian de herramientas con una tradición enorme en la sociedad en la que viven para construir con ellas modos y potencias nuevas. Como plantea Solé (2012):



[...] la revolución tecnológica que estamos viviendo en las últimas décadas ha provocado la informatización del texto impreso y abre paso a una nueva forma de ser lector, el que construye su propio texto; navegando por la red, a través de los webs, chats, blogs, etc., el lector construye su propia ruta y no se limita a seguir la que fue marcada por autores con frecuencia desaparecidos o, como mínimo, desconocidos.

Esto no sucede solo en España. En nuestro país, la poesía entendida de este modo goza en las redes de muy buena salud. En las redes, y en eventos culturales autogestivos en los que se recita, se lee con música, se improvisa en *jams* y circulan fanzines, plaquetas y libros en papel.

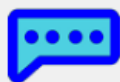
Una poeta contemporánea

La obra de Martina Cruz, poeta y guionista de Temperley, partido del conurbano bonaerense Sur, es impensable por fuera de las redes sociales. Especialmente, de Instagram. No es que no haya publicado libros en formato físico, no es que no haga pie en otras tradiciones previas al universo digital, sino que los modos de escritura, lectura y circulación de su obra están entramados de tal modo que plantear que usa Instagram para “difundir” sus textos sería impreciso.

Para entender tanto los modos de producción de esta obra como la apropiación que sobre ella hacen las y los lectores, para comprender las formas en que se elabora la figura de autora, para indagar en el lugar que tiene en ella la categoría “poesía”, es necesario no solo leer los textos sino atender a la interacción que se da en los comentarios, las historias, los “vivos”. Y también en lo que sucede más allá del mundo “virtual” pero aparece representado en él: recitales, viajes, libros de papel que son fotografiados con sus subrayados hechos en lápiz.

Seleccionamos algunos fragmentos de sus publicaciones e invitamos a recorrer su perfil. Vale destacar una observación: aunque las formas de lectura contemporáneas parecen ser renuentes a la linealidad, el formato de “muro” de las redes sociales obliga a esa forma. El scrolleo, en modo vertical, sobre materiales que no tienen existencia “off-line”, hace que sea muy difícil acceder a publicaciones con cierta guía. El índice, una tecnología antigua y posible en el universo manual a través de la técnica de la numeración, resulta mucho más práctico si se quiere ir a buscar un elemento en particular.

Pero, ¿no sería posible técnicamente construir índices? Por supuesto. E incluso con formas de acceso a una complejidad mayor, tal como las que se plantean en los procesadores de texto. Pero las lógicas de las formas de leer, de vincularse con el tiempo, de pensar la obra, parecen ir por otro lado.



Les proponemos recorrer el muro de Instagram de la poeta [Martina Cruz](#)

En particular, les acercamos algunos ejes para pensar:

- ¿Cómo se da el vínculo entre autora y lectores? ¿Qué soportes y técnicas se ponen en juego en esa relación?
- ¿Aparece algún diálogo con la tradición literaria? Si es así, ¿en qué formatos?
- ¿De qué manera se elabora una construcción de sí misma en tanto poeta o autora?
- ¿Qué búsquedas estéticas se ponen en juego? ¿Qué relaciones tienen con los soportes tecnológicos?
- ¿Se puede pensar en que la literatura construye lazos sociales en este marco? Si es así, ¿de qué modo?
- ¿Qué decisiones tomaste para *recorrer* el perfil? ¿Cómo leés? ¿Qué omitís? ¿Dónde cortás la lectura? ¿Abrís la búsqueda en algún momento o te quedás todo el tiempo “dentro” de su muro?

No es necesario contestar a las preguntas, son solo líneas para observar, una serie de ejes para tener a mano en el recorrido.

Proponemos algunos posteos como hitos posibles en el camino.

[Capturas de pantalla de whatsapp](#)



[Publicación musical](#) en Youtube (se puede escuchar [acá](#))



[Poema](#) sobre la escritura

no quiero escribir solo para recordar
me enseñaron que la escritura no es
un boomerang roto
pero a veces
de noche
sola
quisiera saber arreglarlo

 **martucruz** según mis amigas es la piscis season

Editado · 58 sem

 **lafuente_nacho** Tus amigas son sabias 🤔😏

58 sem 1 Me gusta Responder

289 Me gusta

11 DE MARZO DE 2021

Streaming de películas



 **martucruz** Holis ✨ con este tributo a una peli hermosa, queremos contarles que vamos a estar streameando pelis con @cucumelo33 📺 Los jueves a las 21:30. Arrancamos el próximo jueves (8 de julio). Vengan a ser unxs abuelitxs con nosotros 💖

Editado · 42 sem

 **ursulokita** que es esta dupla me muero

42 sem 2 Me gusta Responder

Ver respuestas (2)

 **usuario.lema** agendadísimo

Les gusta a natalia._romero y 585 personas más

1 DE JULIO DE 2021

Otro [poema](#)

Ese feriado a la tarde
cuando hablamos
junto al ventanal del living

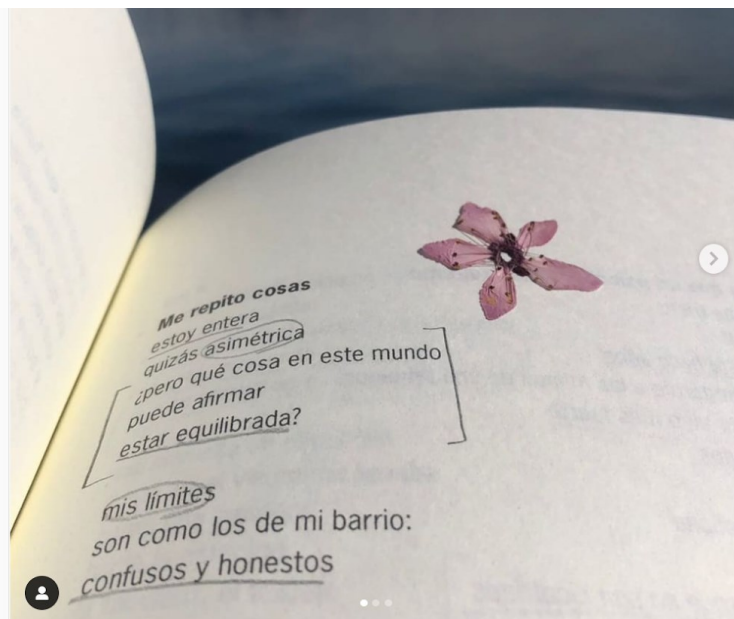
nunca estuvimos tan cerca
de arreglar las cosas
no sé si vos te diste cuenta.



Una [cita](#) hecha afiche



Un subrayado fotografiado



Carta para alguien


hace tantos años que no estás
que ya no me conoces
cambié mucho
quisiera contarte todo
(eso pasa con los que amamos)
estoy por dar el último final de la carrera
estoy alquilando mi primer casa
en el barrio donde nací
tengo una perra que se llama Ariadna
por el mito del monstruo que
mamá y vos amaban
(no sé si ustedes se quisieron, pero si amaron
las mismas cosas)



Recomendación de poesía: [mis tangos favoritos](#)

nene
yo nunca podré olvidarte
y siempre sabré esperarte


piensa
que en el nido abandonado
un corazón destrozado
sólo puede perdonar

 **martucruz** Lanzamos podcast con @julianrodriguezf ✨ se llama #MisTangosFavoritos y es una exploración entre el tango y la poesía. Ya está disponible en Spotify y YouTube. Cuéntenme que les parece queridxs 🎧

Este fragmento es del tango que escuchamos esta semana ❤️

#tango #poesia #podcast #temperley #cualquiercosa


Editado · 11 sem


 **judit.bravo** ❤️


11 sem Responder


desde el wp y las imágenes


Solo quiere que las cosas esten bien 8:54 a. m.

 **martucruz** • Siguiendo

 **martucruz** Al final, las consecuencias del primer relámpago del año.
10 sem


 **maietchevery** te AMO
10 sem 1 Me gusta Responder

 **maietchevery** kjjjjj arranqué serena el año
10 sem 1 Me gusta Responder

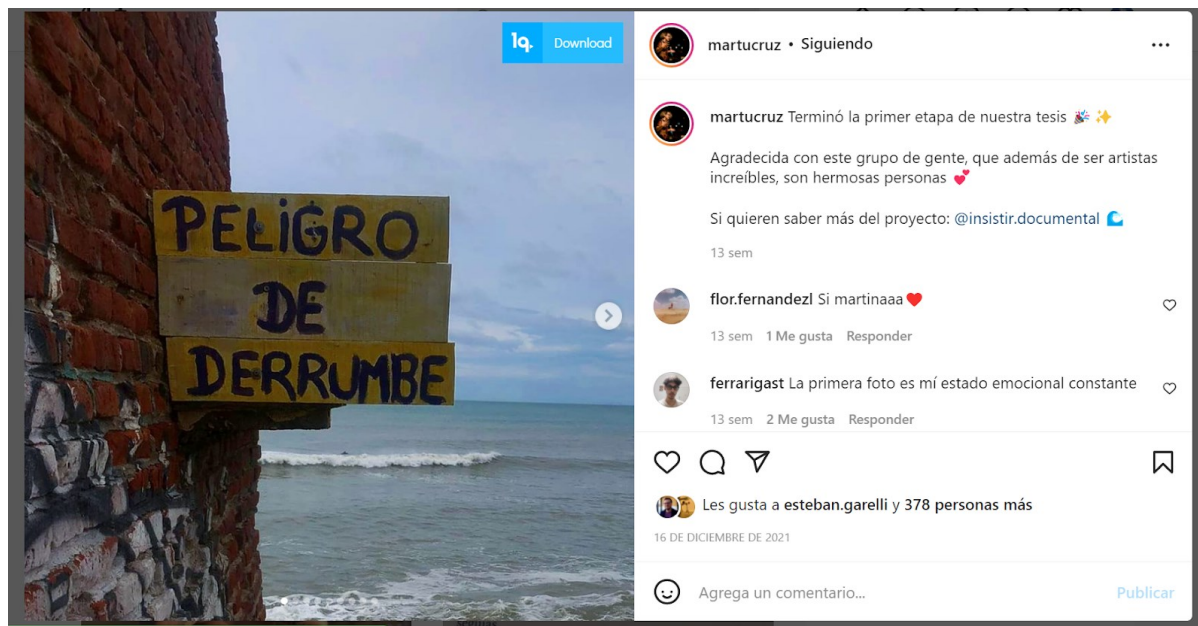
 **ser_quinto** Genia martu 🙌
10 sem 2 Me gusta Responder

Les gusta a **bermeza20** y 373 personas más

5 DE ENERO

 Agrega un comentario... Publicar

Palabras fotografiadas



Una cartita

No sé tu nombre y es probable que vos no te acuerdes del mío. Pensé en vos estos días. Sé que no tiene sentido. Cuando tenía nueve años nos conocimos mientras me operabas. Yo estaba anestesiada así que realmente no te conozco. Mi mamá habla de vos seguido pero tampoco te conoce. Cuenta siempre lo mismo, la misma escena: que ella estaba en la sala de espera con la estampita de San Expedito y que el cirujano sale, le dice que todo mal, ella llora mucho y tira todas las cadenas, todos los santitos todo, todo, todo a la basura. Y sale de nuevo el cirujano y le dice que un médico pinchó el tumor. Por las dudas. Así, como quien no quiere la cosa, para probar. Y que el tumor se desinfló y que lo pudieron sacar y que yo no voy a morirme.





Además, recomendamos esta [nota](#) en una revista digital con una selección de algunos de sus poemas.

Y también recorrer otros muros de escritores, en otras redes sociales, de otras generaciones, y con su fuerte en otros géneros: narrativa y dramaturgia.

[Twitter del escritor Carlos Busqued](#)

[Facebook del dramaturgo y director teatral Mauricio Kartún](#)

Para cerrar esta clase... un libro y un micrositio

Para pensar en línea con lo que venimos planteando, las y los invitamos a conocer una propuesta de enseñanza de la literatura en torno a un clásico, *La Odisea*. Se trata de un desarrollo realizado en el marco de Escuelas de Innovación, Conectar Igualdad, durante los años 2013 y 2015, para la lectura de la *Odisea* en la escuela secundaria. Aunque aquello que llamamos *contexto digital* también es distinto luego del transcurso de estos ¿pocos? años (pandemia mediante), varios de los elementos que lo componen siguen teniendo vigencia, especialmente para invitar a la problematización.

En este [enlace](#) podrán navegar la propuesta. Como verán, incluye lecturas, materiales audiovisuales y pequeñas instancias para hacer una pausa reflexiva, con anotaciones o actividades.

Queremos entonces que recorran este sitio, pensándolo fundamentalmente en torno a unas preguntas: ¿cómo se resignifican las prácticas de lectura y escritura en esta propuesta?, ¿qué cambia? ¿Cuáles son las continuidades en torno a las maneras clásicas de leer *La Odisea* en la escuela?

Para hacerlo, les proponemos que:

- Hagan una exploración general, un paseo por los distintos módulos, mirando un poco al azar algunos materiales.
- Elijan uno de los módulos para centrarse en él y recorrerlo con mayor detalle.

Posteriormente, en el apartado de la actividad de esta clase, encontrarán un instrumento a modo de *Bitácora de navegación* donde esperamos que puedan plasmar sus recorridos.

Actividades

Las y los invitamos a compartir sus recorridos de la propuesta en la [Bitácora de navegación](#).

Tengan presente que la última pregunta debe presentar relaciones con la bibliografía de la clase, tal como se indica en ese punto de la bitácora.

Cuenta con un Foro de consultas sobre la elaboración de la bitácora donde pueden socializar sus dudas, consultas, etc.

En primer lugar deberán descargar el documento, para luego completarlo y subirlo en el espacio de entrega de actividad, nombrando al archivo: *Bitácora_Clase 2M5_Apellido y nombre cursante*.

Material de lectura obligatoria

Castedo, M.; Zuazo, N. (2011). Culturas escritas y escuela: viejas y nuevas diversidades. Revista iberoamericana de educación, 56 (4), 1-14. En Memoria Académica. Disponible en:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9645/pr.9645.pdf

Bibliografía de referencia

Broide, M., Cuter, M.E., Maidana, J., & Siro, A. (2013-2015). *La Odisea (Relatos de viajeros)*.

Micrositio desarrollado en el marco del programa *Escuelas de Innovación, Conectar Igualdad, ANSES*. Disponible online en: <https://red.infod.edu.ar/micrositios/odisea/INICIO.html>

Castedo, M.; Zuazo, N. (2011). Culturas escritas y escuela: viejas y nuevas diversidades. Revista iberoamericana de educación, 56 (4), 1-14. En Memoria Académica. Disponible en:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9645/pr.9645.pdf

Busqued, Carlos. (s.f.). Inicio [Muro de Twitter de Mauricio Kartún]. Twitter. Recuperado el 01 de marzo de 2023 de <https://twitter.com/carlosbusqued>

Cruz, Martina. (s.f). Inicio [Muro de Instagram de Martina Cruz]. , Recuperado el 01 de marzo de 2023 de <http://www.instagram.com/martucruz>

Devetach, Laura (2008), *La construcción del camino lector*, Buenos Aires, Comunicarte

Han, Byung-Chul (2015), *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*, Herder, Barcelona.

leerestademoda. [@leerestademoda] (16/12/2010). Popularlibros.com - BOOK - Versión completa. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=iwPj0ggvfls>

Kartún, Mauricio. (s.f.). Inicio [Muro de Mauricio Kartún]. Facebook. Recuperado el 01 de marzo de 2023 de <https://www.facebook.com/mauricio.kartun/>

Mavrakis, Nicolás [@nmavrakis]. escribir/ así/ no es/ aunque parezca a la mirada/ ingenua/ poesía. Twitter. <https://twitter.com/nmavrakis/status/1458263186864414721>

Peirone, Fernando (2017), “Mostrarse: la nueva intimidad”, Revista Anfibia, disponible online en <https://www.revistaanfibia.com/mostrarse-la-nueva-intimidad/>

Sánchez García, R., & Aparicio Durán, P. (2020). Los hijos de instagram. Marketing editorial. Poesía y construcción de nuevos lectores en la era digital. Contextos Educativos. Revista de Educación, 0(25), 41-53. [doi:<https://doi.org/10.18172/con.4265>]

Sibilia, Paula, *Desafíos de la “digitalización de la vida” para los proyectos culturales*, en la plataforma Formar Cultura, disponible online en [https://formarbackend.cultura.gob.ar/media/Digitalizacion de la vida - Paula Sibilia rktMSV3.pdf](https://formarbackend.cultura.gob.ar/media/Digitalizacion%20de%20la%20vida%20-%20Paula%20Sibilia%20rktMSV3.pdf)

Sibilia, Paula (2012), “La escuela en un mundo hiperconectado: ¿redes en vez de muros?”, Revista Educación y Pedagogía, vol. 24, núm. 62, enero-abril.

Sibilia, Paula (2008), “La espectacularización del yo”, en Revista Monitor Nro 18, Buenos Aires, disponible online en http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2008_n18.pdf

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación, 59(1), 43-61.

Rammert, Wener (2001): “La tecnología, sus formas y las diferencias de los medios. Hacia una teoría social pragmática de la tecnificación”. En *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona [ISSN 1138-9788] Nº 80, 15 de enero de 2001.

Disponible online en https://www.ub.edu/geocrit/sn-80.htm#N_1

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(1), 43-61.

Yuste, Gustavo. (2020, 24 de noviembre). Inéditos: cinco poemas de Martina Cruz. La Primera Piedra - Periodismo sin esconder la mano. <https://www.laprimerapiedra.com.ar/2020/11/poemas-de-martina-cruz/>

Créditos

Autor: Broide, Martín

Cómo citar este texto:

Broide, Martín (2023). Clase 2: Otros libros: tecnologías, escrituras y lecturas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0

Módulo 5: Leer y escribir en contextos digitales

Clase 3: Continuidades y rupturas en las prácticas de lectura literaria

Introducción

Bienvenidas y bienvenidos a la tercera clase de *Leer y escribir en contextos digitales*, en la que entraremos de lleno en la exploración del proyecto sobre [La Odisea](#) presentado en la clase anterior. La propuesta de esta clase gira en torno a las siguientes preguntas:



¿Qué marcas de lo digital están presentes en este proyecto? ¿Qué elementos de los analizados en las primeras dos clases podemos observar en el sitio?

Como planteamos anteriormente, este proyecto digital tiene la singularidad de haber sido elaborado por un equipo docente, dentro de un programa educativo. Es por eso que lo pensamos como un recurso potente para la inclusión de propuestas digitales en el aula y, específicamente, para reflexionar en torno a las prácticas de lectura y escritura en la escuela secundaria.

A tales fines, vamos a pensar en tres líneas de análisis: **el lugar y uso de las imágenes, el trabajo con lo fragmentario y la ruptura de la linealidad**. Las tres son características centrales de las formas contemporáneas de leer y escribir. ¿De qué modo entran en juego en un proyecto didáctico?

Características centrales de las formas contemporáneas de leer y escribir

El lugar y el uso de las imágenes

Lo fragmentario

Lectura no lineal

<https://view.genial.ly/643a8a250f3595001159a514/interactive-content-ruptura-linealidad>

El lugar y el uso de las imágenes

Las tecnologías digitales contemporáneas son, entre otras cosas, pero muy especialmente, “**dispositivos de producción y reproducción visual**” (Martínez Luna 2014:4). Articularlos en las prácticas educativas requiere no solo una conciencia sobre este fenómeno, sino también tener en cuenta que:



La ubicuidad de las pantallas en los mundos de vida contemporáneos apunta a una suerte de saturación mediática que no nos deja dejar de ver y que, en consecuencia, hace difícil la creación de momentos de reflexividad y análisis de las imágenes que nos rodean y acompañan diariamente.

(Martínez Luna *op. cit*)

Trabajar en el aula considerando el lugar que la “cultura visual” tiene en la vida contemporánea requiere no solo incorporar las imágenes en las actividades, sino hacerlo de una forma crítica, comprender que su rol no es el mismo que el de algunos pocos años atrás y que la saturación que menciona Martínez Luna puede hacer tan necesarios como desafiantes los espacios que se les otorgan en la escuela. Vamos a reflexionar sobre estas cuestiones a partir del modo en que se desarrollan en el proyecto de *La Odisea*.



Les proponemos recorrer la primera actividad del [módulo 1](#) del proyecto de *La Odisea*: la galería de imágenes. Les acercamos tres preguntas para pensar durante ese recorrido:

¿Qué lugar tiene la imagen en lo analizado en las primeras dos clases?

¿Por qué comenzar una propuesta de lectura de *La Odisea* a través de una galería de imágenes?

¿Qué lugar tiene la lectura en esta actividad?

Mirar la galería de imágenes de *La Odisea* y conversar sobre ellas, ¿es una práctica de lectura? ¿Estamos leyendo cuando conversamos acerca de qué puede tratar una obra con estas escenas, personajes y paisajes? ¿Podríamos pensar un intercambio así como una conversación literaria?

Cecilia Bajour trae este concepto para pensar situaciones de enseñanza vinculadas con la lectura. Conversación literaria: interrumpir el hilo del texto para detenerse en un detalle, hacer una pausa para interrogar un hecho narrado o una forma de contarlo, abrir el juego a las interpretaciones son prácticas de lectura sobre las que podemos y debemos reflexionar y construir modos de trabajo. No es cualquier pregunta o deriva del texto, como no se trata de una respuesta única y predefinida a la que las y los estudiantes deben llegar con ayuda del docente.



No todos los lectores llegan a los mismos caminos ni de la misma manera. Las lecturas que escapan a la clave que sigue un maestro también pueden ser interesantes y es importante darles valor: todos los lectores crecemos con las lecturas de los otros y eso también se transmite. En la conversación literaria una clave se enriquece con otras claves. O también sucede que la discusión lleve al cambio de la clave propia y adoptar otra u otras nuevas, ¿por qué no?

(Bajour 2010)

No es lo mismo preguntar “qué les llamó la atención” que “qué quiso decir el autor”. Saber leer también es saber qué preguntas podemos formular a los textos, saberse con permiso a irreverencias al tiempo que tenemos consciencia de que volver una y otra vez al texto, esa voz que no es la propia,

es una tarea que no se realiza sin dificultad ni sin la recompensa de enriquecerse con ideas, imágenes, formas y universos que antes se desconocían. Leer no es ni dejar de lado nuestras ideas, historias y emociones para escuchar un discurso cerrado ni forzar al texto a decir lo que ya pensábamos antes de leerlo, sin dar lugar a que ese texto nos atravesara. Se trata de un encuentro que la escuela debe propiciar. En palabras de Bajour:



Mientras elegimos qué leer con otros estamos imaginando por dónde podríamos entrar a los textos en las conversaciones literarias, por dónde entrarán los demás lectores, qué encuentros y desencuentros pueden suscitarse al discutir, cómo hacemos para ayudarlos en esos hallazgos, cómo dejamos abierta la posibilidad de que sea el propio texto el que los ayude con algunas respuestas o que les abra el camino para nuevas preguntas, cómo hacemos para intervenir sin cerrar sentidos. Aquí es interesante recuperar la metáfora de Barthes de «levantar la cabeza» y escribir la lectura de nuestras propias decisiones al elegir e inventar posibles caminos para conversar sobre los textos con los lectores. Es un ejercicio interesante el de bocetar las preguntas que potencien la discusión sobre los libros: en esa práctica releemos nuestras propias teorías sobre esos libros y decidimos posibles maneras de poner de relieve lo que nos interesa que los lectores se lleven como conocimiento o como pregunta. (Bajour *op. cit*)

Si volvemos a formularnos desde acá las preguntas del comienzo del apartado, podemos no solo pensar que el intercambio a partir de las imágenes, con espacio para la escucha y la repregunta, es una conversación literaria, sino que, además, la lectura de imágenes puede ser un dispositivo especialmente interesante para trabajar hoy en día. Por la posibilidad que las imágenes ofrecen para la conversación, por cómo tiende puentes con referencias a la obra probablemente más conocidas por los alumnos, por cómo pone en juego capacidades de lectura en la que es posible que no sea el docente quien más se destaca. Por lo que significa *ver* en el mundo en el que vivimos.

Con la multiplicación de las pantallas en la vida privada tanto como en el espacio público, las imágenes forman parte de nuestra vida de forma mucho más intensa que en cualquier otro contexto sociocultural. Y al estar tan presentes, hasta dejamos de verlas. El ya citado Martínez Luna lo piensa de un modo interesante:



El medio-ambiente visual puja por su propia invisibilidad en la esfera pública contemporánea. Más que convivir con las imágenes convivimos con la idea implícita de que estas son un medio invisible que facilita la transmisión fluida de los significados y que asegura las formas de subjetividad e identificación dominantes. (Martínez Luna 2004:15)

Se trata, por otra parte, de un fenómeno indisoluble del mercado. La proliferación de pantallas no puede ser pensada sin tener en cuenta el modo en que esas imágenes se ponen en escena para promover el consumo. El consumo, que no se agota en un marco económico, sino que tiene implicancias en todas las esferas de la vida.

Por ejemplo, en la representación de sí. ¿Cómo nos pensamos a nosotros mismos y nosotras mismas, cómo nos nombramos, cómo nos vemos? Es probable que las fotos de perfil, las selfis, las constantes representaciones fotográficas del propio cuerpo y rostro tengan un lugar central en la respuesta a esa pregunta. Un lugar que no tuvieron en ninguna otra época ni lugar. Si la idea de *yo* es una construcción histórica y social, esa construcción no se hace siempre del mismo modo, con las mismas técnicas. Y quizás las formas contemporáneas del *yo* solo sean posibles a través de esta relación con la imagen visual y su multiplicación constante en las redes.

No es el único caso. Desde el futuro hasta la amistad, desde el amor hasta la memoria, casi todas las esferas de la vida están atravesadas por las imágenes, de algún modo. Al igual que la lectura y la escritura. Por lo que se hace imprescindible preguntarnos de qué hablamos cuando hablamos de *ver*, qué lugar puede tener la escuela en esta pregunta, y qué rol la enseñanza de Prácticas del Lenguaje, Lengua y Literatura, en particular.

Como dice Augustowsky:



En la actualidad, la experiencia humana es cada vez más visual y está cada vez más visualizada. Imágenes del Universo, imágenes del interior de nuestro cuerpo, cámaras de seguridad que nos filman en supermercados, bancos o estaciones. Carteles publicitarios, televisión, computadoras y teléfonos celulares son parte ineludible de nuestra vida cotidiana y la de nuestros alumnos.

Sin embargo, mirar y ver más no significa necesariamente entender más. La distancia entre la riqueza visual contemporánea y la capacidad para analizar lo que se observa es todavía un desafío para la escuela. (Augustowsky 2008:7)

Leer las imágenes es una práctica resignificada en este contexto. La escuela tiene el desafío de generar ocasiones (Montes 2005) para que esas imágenes puedan ser miradas con detenimiento, con otras y otros, con un docente que puede plantear preguntas y abrir otras líneas, abrir vínculos. Leer las imágenes puede tener dimensiones vinculadas a planos específicos del lenguaje visual: colores, texturas, iluminaciones, planos, aspectos técnicos que traen formas de enunciar, de decir. Pero también puede ser una instancia de reflexión en un plano social: ¿por qué tal imagen en este momento histórico, en este contexto? ¿Qué nos dice hoy, en lo que estamos viviendo? E incluso, si se trata de una imagen artística, puede ofrecer sentidos singulares, vinculados a lo que a cada una y cada uno le llama la atención, le impacta, le provoca.

Nuevamente Augustowsky:



Para descifrar y comprender las imágenes, es necesario poner en juego un conjunto de procesos y habilidades cognitivas que deben ser enseñadas. La percepción demanda que el observador realice una serie de actividades mentales, que ponga en juego sus saberes interiorizados y estrategias que requieren una participación activa y consciente (*op cit:73*).



Para reflexionar...

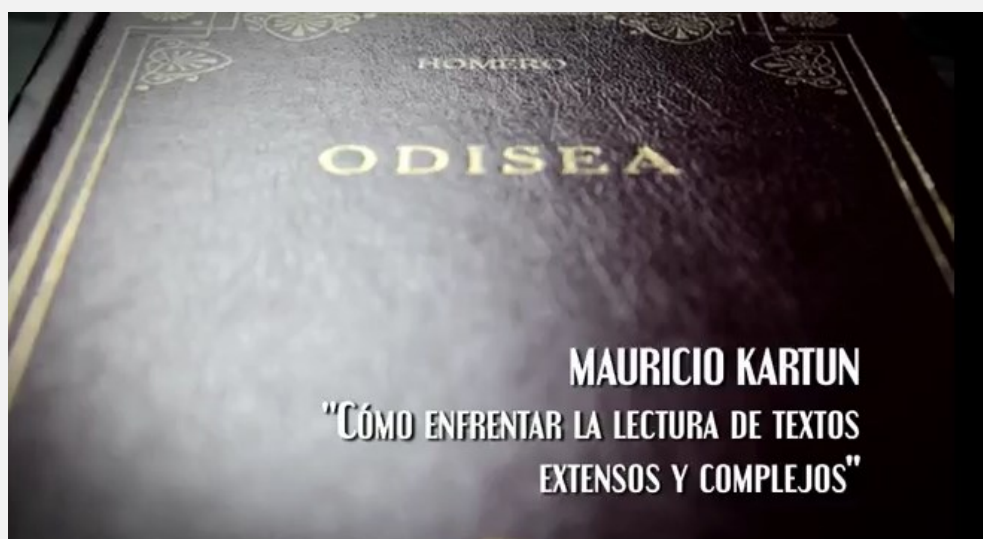
¿Qué lugar tienen las imágenes visuales en sus clases habitualmente?

Piensen tanto en la planificación como en las intervenciones de sus estudiantes. ¿Es un lugar elegido, planificado, previsto? ¿O que se arma de manera espontánea? ¿Podrían tener un lugar diferente?

Lo fragmentario

El segundo eje en el que vamos a detenernos es el de lo *fragmentario*. Como vimos en las primeras dos clases, el trabajo con fragmentos es una constante de las formas contemporáneas de leer y escribir. Y el proyecto de *La Odisea* lo retoma en más de una instancia.

Para comenzar este análisis, veamos lo que cuenta Mauricio Kartún, en un fragmento de entrevista que forma parte del Módulo 4 del proyecto de *La Odisea*, para pensar cómo abordar la lectura de textos extensos y complejos.



Video Kartún módulo 4: [Cómo enfrentar la lectura de textos extensos y complejos](#)

Durante décadas las prácticas de lectura estuvieron relacionadas con la vastedad, con la erudición. Las ideas de “literaturas nacionales”, de “grandes obras”, los libros de tapa dura en los que se presentaban las obras completas de autores clásicos son algunos representantes de esos paradigmas de lectura.

En el mundo contemporáneo, estos símbolos perdieron fuerza, y las prácticas de lectura, o buena parte de ellas, adquieren otras características. Una de esas modificaciones tiene que ver con el lugar que tiene lo fragmentario, aquello que Carlos Scolari (2020) piensa como [cultura snack](#). ¿Significa esto descartar la lectura de obras clásicas, extensas y complejas? De ninguna manera: no estaríamos tomando como referencia *La Odisea* de no ser así. De lo que se trata es de comprender el lugar que *La Odisea* puede tener en la vida lectora contemporánea. Y cómo puede enriquecerla.

Las redes sociales, en las que leemos y mucho, trabajan todo el tiempo con el fragmento: recortes de discursos, textos breves, como en Twitter, imágenes modificadas para armar un meme que genera su impacto en segundos, comentarios, solo por empezar a enumerar. El dedo *scrollea* de publicación en publicación, elaborando una línea hecha a partir de la superposición de fragmentos, en la que el conjunto que se esboza es diferente del que reconstruye otro usuario, aún con fragmentos similares, en su propio celular.



Les proponemos puntuar la idea con un video breve de Carlos Scolari publicado en Twitter por [Cronos. Laboratorio de medios](https://twitter.com/Cronos_Laboratorio_de_medios)



<https://twitter.com/i/status/1417162728884613126>

¿Hay algo del tiempo y el uso del tiempo en la actualidad que pueda estar impactando en aquello que escribimos, leemos y/o consumimos? ¿Será que hacemos más cosas en menos tiempo? Estos hipotéticos tiempos acotados, sumados a las urgencias, a la inmediatez, a las comunicaciones permanentes y breves para poder continuar con lo que estamos haciendo ¿se estarán filtrando en nuestra relación con nuestros consumos culturales?

Las redes dejaron de ser un espacio de comunicación y difusión y se volvieron cada vez más un lugar donde la voz social proliferó. Los contenidos que circulan los hacemos entre todos, pero esos contenidos no son los mismos que están en otros soportes: son breves, o más breves. Hoy hay una sugerencia explícita: no pueden durar más de determinado tiempo. Ese tiempo varía según la generación destinataria, según el contexto de uso del material, pero lo que nunca varía es la presencia de ese límite: *no más de*.

En la producción de materiales académicos incluso, después de cierta extensión de tiempo se sugiere dividir en dos la grabación. Podría uno preguntarse: si el video puedo pausarlo, ¿qué importancia tiene la extensión? Hoy miramos el tiempo que durará aquello que vamos a ver, la duración condiciona si lo veremos o no, si lo haremos ahora o cuando estemos en viaje o antes de dormir. Y la disposición constante de otras opciones que podemos tomar si decidimos dejar de lado lo que elegimos ejerce una presión inmensa para que el contenido no se permita, en ningún momento, dejar de ser atractivo.

¿Cómo enseñar a leer textos que requieren atravesar zonas de amesetamiento, cómo brindar herramientas para hacer equilibrio entre palabras que no se entienden del todo, en oraciones y versos cuyo sentido no es inmediato? ¿Cómo hacerlo en este contexto, en el que, nos parezca bien o no, la relación con el tiempo tiene estas características?.

Por otro lado, ¿es posible aprovechar en la escuela las potencias de lo fragmentario, en tanto un modo de producción, circulación y apropiación de textos que renuncia al objetivo de decirlo todo, que habilita producciones de sentido en las que la erudición es mucho menos importante, que permite la entrada de lenguajes más diversos -y así, posiblemente, de otras diversidades- en la conversación literaria?

Lo fragmentario en el aula

Una de las preguntas que se derivan del apartado anterior es la siguiente: ¿puede operar el trabajo con los fragmentos en un proyecto didáctico de lectura de una obra? La galería de imágenes es un primer ejemplo, al tomar elementos sueltos, desmarcados de su contexto, para interrogarlos y hacerlos formar parte de una trama nueva. No es el único. Veamos, a continuación, la [segunda parte del módulo 1](#), en la que se propone leer mientras escuchan fragmentos de *La Odisea*.

Lean mientras escuchan los siguientes fragmentos misteriosos de esta obra. Les recomendamos utilizar sus auriculares.

Fragmento 1. Módulo 1

▶ 0:00 / 0:41

"(...) Estos se ocupan de la cítara y el canto -¡y bien fácilmente!- pues se están comiendo sin pagar unos bienes ajenos; los de un hombre cuyos blancos huesos ya se están pudriendo bajo la acción de la lluvia, tirados sobre el litoral, o los voltean las olas en el mar. ¡Si al menos lo vieran de regreso a Ítaca...! Todos desearían ser más veloces de pies que ricos en oro y vestidos. Sin embargo, ahora ya está perdido de aciago destino y ninguna esperanza nos queda por más que alguno de los terrenos hombres asegure que volverá. Se le ha acabado el día del regreso (...)"

La galería de imágenes y las voces grabadas parecen jugar en espejo en más de un aspecto. La primera es muda, la segunda no tiene nada para ver; la primera se hace con producciones *en torno* a la obra, la segunda está hecha con frases literales de su interior; la primera apunta a una escena colectiva, de mirada hacia fuera, la segunda, con la invitación a emplear los auriculares, es introspectiva. Ese contraste está diseñado. Busca no solo apuntar a distintos aspectos de la lectura, sino también desarrollar tiempos de distintas cualidades al interior de la clase.

¿Tienen algo en común? Podríamos apuntar al menos dos semejanzas. Primero, ambas escenas de lectura están montadas a partir de tecnologías digitales y apuntan a dispositivos de lectura en los que el libro no tiene un lugar central. Segundo, ambas recurren a lo fragmentario. Es decir, no se busca que haya un elemento que represente la totalidad, como un resumen, una sinopsis o una interpretación canónica. La yuxtaposición de fragmentos (que no son, por supuesto, cualquier fragmento) plantea diversas puertas de entrada a la obra y un sujeto lector que debe empezar a hilar para construir sentidos.

Más allá del trabajo con lo fragmentario y el objetivo de concebir la lectura en la trama de las prácticas contemporáneas, la decisión de incorporar las voces, posible a partir de tecnologías digitales de grabación y reproducción de sonido, obedece a otras razones didácticas. *La Odisea* tiene un lenguaje poético, unas expresiones y un estilo no contemporáneos. Abordar una obra difícil puede verse facilitado por dos condiciones de lectura. Por un lado, leer fragmentos seleccionados de la obra resulta más accesible para los alumnos como una primera forma de acceso. Por otro lado, escuchar leer mientras se lee en pantalla invita y acompaña en el ingreso en una obra compleja.

Comentar con otros/as compañeros/as y el/la profesor/a las ideas elaboradas (a partir de una sucesión de imágenes vinculadas con *La Odisea* y de la lectura de breves fragmentos seleccionados de la obra) crea condiciones para que los alumnos corroboren o reformulen lo que habían pensado primero en pequeños grupos y luego con el grupo total de la clase, incluido el/la profesor/a. Genera más confianza compartir en pequeños grupos lo que cada uno piensa, antes de hacerlo con el grupo completo de la clase.

A través de ambas situaciones se procura que los alumnos ingresen a una obra compleja sintiéndose desafiados y acompañados, al mismo tiempo. La idea es que la obra les resulte desafiante pero no

imposible de abordar, que atraviesen un lenguaje diferente al contemporáneo y puedan apreciar su belleza.

Lectura no lineal

La no-linealidad en la lectura es otra característica de los modos contemporáneos de vincularnos con la cultura escrita. La navegación web es el ejemplo más claro y a mano: los hipervínculos, las búsquedas de información que interrumpen el texto para ampliar un detalle, la simultaneidad de ventanas y pestañas abiertas son algunas de las formas que adquiere. Pero esa ruptura de la secuencia única está presente también de otros modos.

Pero, ¿se puede leer de forma no lineal un texto que cuenta una historia? ¿Tiene sentido hacerlo? ¿Qué quiere decir leer de forma no lineal?

Empecemos a pensarlo con un recurso que se despliega en distintas instancias de los módulos, algunas de ellas ya referidas, pero que tiene un lugar central en la relación entre la lectura a solas y la colectiva. Se llama “Recorridos de lectura”. Les proponemos que la exploren tomando notas.



Las y los invitamos a explorar los [Recorridos de lectura](#) y a tomar notas contemplando el lugar y el uso de las imágenes, y el trabajo con lo fragmentario. Estas notas serán útiles para la actividad final de esta clase.

Los Recorridos de lectura no son, sin embargo, ni la primera ni la única ocasión en que se plantea una lectura por fuera de la linealidad. Sin ir más lejos, y retomando un elemento ya analizado, el Módulo 1 despliega una diversidad de puntos de partida: la galería de imágenes de distintas épocas, lugares y estilos; dos fragmentos filmados de entrevistas a un escritor y a un dramaturgo y audios de fragmentos de algunos cantos de *La Odisea* grabados por lectores expertos dan lugar a que el primer encuentro con la historia sea a través de un personaje, un episodio, la época y cultura que representa o una clave de lectura, entre otras. Un primer encuentro que no será igual para todos los lectores.

Si este módulo fuese pensado en términos arquitectónicos, podríamos decir que, en lugar de ofrecer una única y gran entrada general, como puede tener un edificio monumental, hay puertas y ventanas múltiples, situadas en distintos lugares, para los que llegan desde el sur, el norte, el este o el oeste,

y en la que siempre están acompañados por anfitriones (Kartun o Sasturain, los artistas visuales, los lectores en voz alta) que dan el ingreso desde su propia experiencia de lectura.

Esta arquitectura se facilita por el material con el que está construido el proyecto: el lenguaje digital. Establecer vínculos de unos textos con otros no es una manera de aprender que haya inventado la navegación web, es una manera de aprender en el área desde siempre. Las TIC pueden apoyar esta forma de aprender. El trabajo en pantalla permite incluir videos y audios, al igual que imágenes en alta definición sin necesidad de ediciones costosas.

La forma de leer predominante en el siglo XXI es no lineal, donde los textos no van de principio a fin sino que se ramifican, dan saltos y abren ventanas a otros textos. En este proyecto, la lectura no lineal se convierte en una herramienta poderosísima para abordar *La Odisea* en su sistema intertextual. Sin embargo, no todas las puertas son iguales. No es lo mismo ingresar por cualquier lado, ni de cualquier modo.

La ruptura de la linealidad habilita la existencia de recorridos potencialmente infinitos. Pero estos recorridos no son equivalentes, y su elaboración, así como el acompañamiento al transitarlos, es parte de la tarea docente. Elegir una buena puerta de entrada es tan importante como pensar el momento en el que se va a invitar a abrirla.

La invitación a elegir un recorrido de lectura aparece recién en la clase 4, cuando ya hubo un trabajo en distintas instancias en torno a la lectura de *La Odisea*: una primera aproximación a la obra, el encuentro con la complejidad del lenguaje épico y ciertas formas de la retórica, el análisis de la intertextualidad, varios espacios de intercambio, la posibilidad de escuchar la voz de lectores expertos leyendo en voz alta, el acercamiento a episodios de la historia en elaboraciones audiovisuales, entre otros. La elección del recorrido estará entonces mediada no solo por el deseo, sino también por un primer conocimiento de la obra, tanto en las acciones que relata como en el lenguaje con el que está construida.

Para cerrar

A través del análisis de distintos módulos del proyecto de *La Odisea*, durante esta clase analizamos tres aspectos de la lectura y la escritura en contextos digitales: el trabajo con las imágenes, la presencia de lo fragmentario y la ruptura de la linealidad. Estos elementos forman parte de los modos en que la lectura y la

escritura se despliegan en tanto práctica social: en las redes, en las producciones literarias, en las muy variadas formas de circulación de los textos a través de medios digitales y analógicos.

La construcción de un micrositio específico para abordar una obra en particular implica una serie de operaciones en torno a estas prácticas. La traspelación no es automática, no se trata solo de buscar nuevos recursos para las viejas actividades, sino de pensar desde una perspectiva didáctica y elaborar propuestas en consecuencia. De ese modo, es posible (y deseable) imaginar diseños para leer otras obras atendiendo a los aspectos específicos que hacen a la lectura y escritura en contextos digitales. Los analizados en esta clase son solo algunos, que no agotan la lista.

Tampoco son únicos los ejemplos presentados para analizar estos temas. El empleo de imágenes, de fragmentos y la no-linealidad se ponen en juego en otras instancias del proyecto. En la actividad final de la clase, apuntaremos a analizar esas instancias.

Actividad Obligatoria

La invitación a abordar los “Recorridos de lectura” se da en el módulo 4, y está precedida por actividades que acompañan las primeras lecturas domiciliarias.

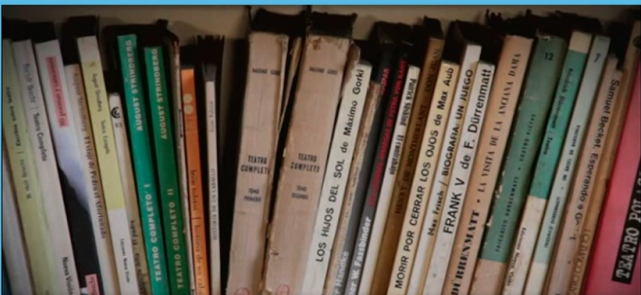


Les proponemos empezar este apartado por el final del [módulo 2](#), en la invitación a leer el Canto IX y el [módulo 3](#).

Seguir leyendo en casa

Te proponemos leer en casa el Canto IX (*Odiseo cuenta sus aventuras: los cicones, los lotófagos, los ciclopes*).

Compartimos el impacto que tuvo el episodio de Polifemo para el escritor y periodista Juan Sasturain:



¿Qué lugar tienen, en esta propuesta, las imágenes, lo fragmentario y la ruptura de la linealidad? Esperamos que plasmen sus reflexiones sobre estos interrogantes en la [Bitácora de Navegación de la clase 3](#).

Tengan presente que la última pregunta debe presentar relaciones con la bibliografía de la clase, tal como se indica en ese punto de la bitácora.

Cuenta con un Foro de consultas sobre la elaboración de la bitácora donde pueden socializar sus dudas, consultas, etc.

Al igual que en la clase anterior, deberán descargar el documento, para luego completarlo y subirlo en el espacio de entrega de actividad, nombrando al archivo: *Bitácora_Clase 3M5_Apellido y nombre cursante*.

Material de lectura

Material de lectura obligatoria

Bajour, Cecilia (2010), “La conversación literaria como situación de enseñanza”, en: Imaginaria N° 282. Disponible en <http://www.imaginaria.com.ar/2010/11/la-conversacion-literaria-como-situacion-de-ensenanza/>

Maguregui, Carolina (2020). Los formatos breves de la cultura snack. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/158220/los-formatos-b-reves-de-la-cultura-snack>

Martínez Luna, Carlos (2014), “Cultura visual y educación de la mirada: imágenes y alfabetización”, en Revista Digital do LAV - Santa Maria - vol. 7, n.3, p. 03-18 - set./dez.2014 ISSN 1983-7348 <http://dx.doi.org/10.5902/1983734816201>

Bibliografía de referencia

Albarello, Francisco (2011), “Capítulo 4: Leer/navegar en internet”, En: *Leer/navegar en internet: las formas de lectura en la computadora*. Buenos Aires: La Crujía

Albarello, Francisco. (2019). El lector en la encrucijada: la lectura/navegación en las pantallas digitales. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos, (72), 32-42. Disponible en <https://dx.doi.org/10.18682/cdc.vi72.1100>

Albarello, Francisco (2019), *Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*, Buenos Aires, Ampersand.

Augustowsky, Gabriela (2008), *Enseñar a mirar imágenes en la escuela*, Tinta Fresca, Buenos Aires

Bajour, Cecilia (2010), “La conversación literaria como situación de enseñanza”, en: *Imaginaria* Nº 282. Disponible en

<http://www.imaginaria.com.ar/2010/11/la-conversacion-literaria-como-situacion-de-ensenanza/>

Broide, M., Cuter, M.E., Maidana, J., & Siro, A. (2013-2015). *La Odisea (Relatos de viajeros)*. Micrositio desarrollado en el marco del programa Escuelas de Innovación, Conectar Igualdad, ANSES. Disponible online en <https://red.infed.edu.ar/micrositios/odisea/INICIO.html>

Cronos Lab, & Scolari, C. (2021, 19 julio). *Educación en tiempos de cultura snack*. Twitter. Recuperado 17 de abril de 2023, de <https://twitter.com/i/status/1417162728884613126>

Martínez Luna, Carlos (2014), “Cultura visual y educación de la mirada: imágenes y alfabetización”, en *Revista Digital do LAV - Santa Maria - vol. 7, n.3, p. 03-18 - set./dez.2014* ISSN 1983-7348. Disponible en <http://dx.doi.org/10.5902/1983734816201>

Montes, Graciela (2005), *La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires. Disponible online en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002208.pdf>

Scolari, Carlos (2020), *Cultura snack*, La Marca Editora, Buenos Aires

Créditos

Autor: Martín Broide

Cómo citar este texto:

Broide, Martín (2022). *Clase 3: Continuidades y rupturas en las prácticas de lectura literaria. Leer y escribir en contextos digitales*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

Módulo 5: Leer y escribir en contextos digitales

Clase 4: ¿Qué significa pensar en comunidades lectoras en las escuelas de hoy en día?

Introducción

Llegamos a la última clase del módulo, en la que haremos un pequeño repaso por lo visto hasta ahora, plantearemos un acercamiento a algunas ideas nuevas y presentaremos el trabajo final.

A lo largo de este recorrido, comenzamos por problematizar el concepto de tecnología y su lugar en la vida y el debate contemporáneos. Indagamos el lugar actual de la cultura escrita y su transformación en los horizontes históricos, así como la “digitalización de la vida”. Trabajamos después en torno a los distintos dispositivos para la lectura y la escritura, con una mirada especial para lo que sucede en redes sociales.

En la tercera clase, retomamos el proyecto didáctico construido en torno a *La Odisea*. Hasta aquí se propuso, en la clase 3, una primera exploración a partir de tres ejes: el lugar y el uso de las imágenes, lo fragmentario y la lectura no lineal. Tres ejes que nos permitieron pensar los contenidos de las clases anteriores y focalizar el trabajo en el aula.

La cuarta clase rondará una pregunta:



¿Qué significa pensar en comunidades lectoras en las escuelas de hoy en día, considerando los diversos contextos de lectura y escritura que venimos abordando?

Pensaremos en torno a esta cuestión a partir del proyecto de *La Odisea* y los desafíos que plantean los recorridos de lectura, apuntando a que el interrogante pueda resonar de modo más general en las formas en que abordamos las prácticas de lectura y escritura en el aula.

Textos y comunidades de lectura

Muros de instagram, navegación a los saltos por una obra extensa, publicaciones de Twitter que juegan con lo fragmentario para reescribir poemas son algunos de los ejemplos que recorrimos a lo largo de este módulo. ¿Ejemplos de qué? ¿Podríamos decir que son ejemplos de textos? O, más bien, ¿de qué modo tensionan el concepto de *texto* con el que trabajamos?

Dicen Guerrero Pico y Scolari (2016:185):



Al digitalizarse los textos escritos o audiovisuales, se vuelven maleables, recombinaables y susceptibles de ser remixados con otros contenidos. La web –sobre todo las redes sociales y plataformas abiertas de contenidos como YouTube– permite que esos nuevos textos circulen de manera viral por todo el planeta en cuestión de segundos.

Mar Guerrero Pico y Carlos Scolari, en [Narrativas transmedia y contenidos generados por los usuarios: el caso de los crossovers](#)

¿De qué modo se transforman los textos en los contextos digitales contemporáneos? ¿Podemos pensar que *La Odisea* es el mismo texto hoy que hace cincuenta, doscientos o dos mil años?

Con los [Recorridos de lectura](#), cada estudiante lee, en su casa y de comienzo a fin, cantos distintos, más allá de algunos que son compartidos con todo el curso. Sin embargo, afirmamos que todas y todos están leyendo lo mismo, que están leyendo *La Odisea*. ¿Cómo es posible tal operación?

¿Es esto leer *La Odisea*? ¿Sería posible afirmar que, luego de un recorrido como el que propone el proyecto que estamos analizando, las y los estudiantes leyeron esta obra?

Las preguntas llevan a otras preguntas y, tal vez, convenga empezar desmadejando otro nudo:



¿De qué texto hablamos cuando hablamos de leer *La Odisea*? Aunque parezca una obviedad, la forma en que se responde a esa pregunta es también una decisión pedagógica.

Desde la elección de versiones adaptadas, frente a la posibilidad de afrontar versiones más antiguas, abordar capítulos o la obra completa, hasta la diversidad de traducciones, no hay una entidad inmutable dentro del libro, sino un material que se irá transformando según cómo se lo apropia. Veamos cómo lo plantea Juan Sasturain, convocado para participar del proyecto que estamos analizando.



[Video Sasturain: Primer contacto con la Odisea](#)

“Probablemente el primer contacto que tuve con *La Odisea* no fue la lectura ni fue *La Odisea*”, dice Juan Sasturain, en uno de los fragmentos de la entrevista filmada que se incluye en el Módulo 1. ¿Qué se esconde detrás de esta frase?

Lo que explica Sasturain es que su acercamiento inicial a la obra fue a través de la película “Ulysses”, de 1954, protagonizada por Kirk Douglas. Y que, en realidad, de lo único que se acuerda es de una imagen, la de Polifemo en su cueva. ¿Se trata de la misma obra?

Una obra nunca es igual a sí misma. Esta idea es clara cuando pensamos en que, **sin un lector que pueda construir sentido, un libro es letra muerta. Una obra es el conjunto (no la suma, sino un conjunto de relaciones mucho más complejas) de apropiaciones que las y los lectores han hecho de esa obra. Por eso un clásico, que tiene tantos años e interpretaciones, es tan inmenso y polifacético.**

La antropología, o más precisamente el folclore, nutre esta idea desde sus investigaciones. Al trabajar sobre textos orales, que solo muy tardíamente, y nada más que en algunos casos, son fijados a través de la escritura, advierte que un texto solo tiene versiones y no un original. Cada una de estas

versiones se da en un contexto social e histórico, con personas que ponen en escena narrando, actuando y oyendo, una historia que nunca es igual a sí misma. **Se trata de una intertextualidad que no se construye en torno a un texto “original”, sino con una estructura más dinámica y carente de centro.**

Adelantémonos a una objeción: si solo hay versiones de una obra, *¿qué sentido tiene leer la que, supuestamente, más se acerca a un “original” que, en realidad, no existe?* Podemos contestar por lo menos de dos modos.

En primer lugar, a partir de *La odisea* se produjo una enorme cantidad de obras nuevas, en todo tipo de formatos. Desde tiras gráficas hasta videojuegos, desde poemas hasta películas. Conocer de primera mano el texto al que esas obras refieren da la posibilidad de entenderlas en su intertextualidad y, de este modo abarcar otros sentidos históricos y culturales.

Por otra parte, una obra es, justamente, el conjunto de sus versiones, y no la reducción a una sola de ellas (como podrían ser las difundidas adaptaciones escolares, que eluden muchísimas de las riquezas y complejidades de *La Odisea*). Es el texto “original” y lo que cantidad de lectores, escritores, críticos han pensado y reelaborado a partir de sus elementos. Es ese conjunto, esa trama de textos la que nos permite abarcar lo que significa un clásico semejante.

La lectura que se ofrece de *La Odisea* en el micrositio que estamos analizando es desde su intertextualidad. Esto es, desde las múltiples apropiaciones que la obra ha tenido a lo largo de la historia, y también desde las lecturas, escrituras y conversaciones que van a suceder en las aulas como parte de ese entramado.

La escuela como comunidad de lectura

La comunidad lectora, el sujeto lector en tanto un colectivo, es algo más que la suma de las partes, o de las actividades de diferentes lectores. Por ejemplo, en el apartado anterior, nos preguntábamos *¿qué Odisea es La Odisea?*, considerando la inmensa trama de lecturas y lectores que atraviesan este texto y lo convierten en un texto que podemos llamar “clásico” y, al mismo tiempo, productor de un conjunto de obras de lo más diverso y siempre cambiante: películas, cómics, parodias, obras teatrales, etc.

Para pensar la enseñanza de este objeto tan complejo en el aula, debemos volver a interrogarlo a la luz de otras problemáticas:



¿Cómo convertir el aula en una comunidad lectora que recoja las prácticas sociales y culturales de las y los estudiantes y, al mismo tiempo, dialogue con un conjunto de textos significativos para la cultura escolar y también para la “historia común”, como pueden ser los clásicos?

Algunas respuestas a esta pregunta fueron abordadas en los Módulos 2 y 4 pero, en esta clase, queremos detenernos en un aspecto particular de este diálogo: las posibilidades que ofrece lo digital a la hora de leer textos literarios en la escuela, considerando la multiplicidad de recorridos que pueden ofrecerse.

Los [Recorridos de lectura](#) parten de la siguiente idea: aún cuando ningún estudiante lea la obra entera de forma individual, el curso la lee completa. El curso es tanto un espacio común que permite reconstruir la totalidad a través de distintas instancias: lectura a solas, conversaciones, recomendaciones, intercambios escritos. No se trata solo de que cada estudiante aporte una parte, sino de que haya un ámbito -el aula- en el que la obra se pueda abordar desde una comunidad lectora. En palabras de Bajour, “las significaciones son siempre sociales” (2020:35). Y amplía:



El encuentro cercano con lo leído y escuchado que se activa en cada lectora o lector podría multiplicarse hacia un plural, una confluencia de espacios próximos: como una constelación intersubjetiva de incertidumbres y certezas que se pueden encender en situaciones de lectura.

Cecilia Bajour (op. cit: 17)

Las personas no leemos solo de manera individual, sino que también lo hacemos en tanto grupos sociales, sujetos colectivos. Por supuesto, no se trata de la escena literal de un conjunto de personas leyendo todas alrededor de un libro de manera simultánea, sino de un modo de interpretar las prácticas.

Imaginemos una escena de lectura en la que un docente lee un cuento en voz alta y abre el espacio de intercambio.

DAIANA: A mí el final del cuento me deja pensando, siento como que le falta algo...o no sé...

DOCENTE: ¿Qué te parece que le falta al cuento, Dai?

DAIANA: No sé, como una...opinión.

JONÁS: Sí, que el narrador diga algo, no está bien lo que hizo el personaje...¿lo deja ahí?...tendría que tener otro tono.

FRANCO: Te quedás pensando por qué hace lo que hace...

DOCENTE: ¿Por qué creen que lo deja así, sin juzgar o emitir opinión?

ANA: Es a propósito.

JONÁS: Para que lo haga el lector.

Las características del cuento y de las y los lectores están borradas adrede: la escena podría darse con cualquier texto. Si leer es construir sentido, ¿quién lee en una escena así? ¿No sería más preciso decir que el grupo, como totalidad, está realizando una interpretación que va más allá de lo que hacen la suma de individualidades?

Tal vez los procesos que implican la lectura de *La Odisea* se den de manera más efectiva para un número mayor de estudiantes si se trabaja pensando en el curso entero como un sujeto lector que si se piensa solo en procesos individuales de lectura desarrollados al modo tradicional. Es cierto que ninguno lee *La Odisea* completa, en el sentido de abordar uno por uno todos sus cantos. Pero el grupo sí lee entera la obra y, en los espacios comunes, que se pueden visualizar a través del pizarrón, los dispositivos digitales sincronizados o los espacios de intercambio esta totalidad circula y se interpreta. Y las tecnologías digitales ofrecen herramientas extraordinarias para esta circulación.



Para reflexionar...

¿Cuáles son las formas en que las y los lectores nos vinculamos entre nosotros hoy en día? ¿Cómo se transformaron en los últimos años?

¿Cómo construimos comunidades de lectura dentro de la escuela, dentro del aula (y más allá de ella)? ¿Tomamos en cuenta las transformaciones en las prácticas sociales?

¿Qué significa pensar en comunidades lectoras en escuelas de hoy en día? Llegamos a esta pregunta anunciada en la introducción de la clase y proponemos abordarla en dos dimensiones. En primer lugar, ¿es posible plantear la formación de lectoras/es pensándolas/os solo en tanto individuos, sin contemplar los vínculos que se tejen entre ellas/os? Segundo, ¿puede la lectura, y especialmente la lectura literaria, contribuir con la construcción de formas de “estar juntos” (Duschatzky y Skliar 2014), de configurar una “vida en común” (Garcés 2013:29)?

Les proponemos mirar este fragmento de una conferencia de Carlos Skliar:



Carlos Skliar. Estar Juntos. Disponible en: <https://youtu.be/5rPEZhEObzl>

Fuente: Portal Aprender. El portal del sistema educativo de Entre Ríos. URL: www.aprender.entrerios.edu.ar

¿Qué significa “estar juntos” en las instituciones educativas? ¿De qué modo se plantea esta cuestión en las escuelas contemporáneas, especialmente en las secundarias? ¿Cómo hacer para “estar juntos”? ¿Qué hacemos una vez que estamos juntos?

Subrayamos estas preguntas de Skliar para pensarlas en su relación particular con la lectura y la literatura. Si “estar juntos” es uno de los desafíos centrales que plantea hoy la escuela, especialmente a partir de la inclusión de estudiantes que históricamente no formaban parte de ella, ¿pueden los espacios de lectura aportar algo singular a ese desafío? Tal vez las formas en que los lectores se encuentran entre sí puedan habilitar otros modos de encuentro. Traemos unas palabras de Graciela Montes (2017:227):



Los lectores se engarzan en los lectores, se enlazan y empalman con ellos. Los lectores son solidarios con los lectores; a los lectores, los lectores les parecen gente interesante, están dispuestos a entregarles su tiempo, a compartir recuerdos y hasta a prestarles sus libros. Los lectores, a veces en forma casual, otras veces de manera más deliberada, constituyen una especie de agremiación, un gremio regido por estatutos implícitos, secretos y sutiles (...) La cofradía, el gremio, el contrato social de los lectores sostiene al lector y a la lectura, hace que uno, cada lector, se sienta menos solo, cohesiona el terreno de la lectura y le dibuja mapas y recorridos. Los vínculos entre lectores forman redes (...).

Lo que queremos plantear es que no es posible pensar la formación de lectores y lectoras sin trabajar en la elaboración de tramas, de vínculos, de espacios en común. Espacios en común que no solo alojen las singularidades (de capacidades, de sensibilidades, de historias, de gustos, de formas de interpretación), sino que se nutran de esas diferencias. Y que no pueden pensarse por fuera del tiempo histórico que nos toca vivir, de las formas de lectura y escritura que se ponen en juego en este tiempo.

Según Martínez Luna (2004), los universos digitales transformaron las formas de construir comunidades. Las mediaciones técnicas contemporáneas produjeron modificaciones en las formas de estar juntos. Leámoslo:



Trastocados por la aparición de comunidades virtuales y redes digitales los presupuestos de pertenencia y convivencia tradicionales ya no dan cuenta de cómo a través de aquellas se abordan las relaciones y la socialización. Nosotros mismos, nuestras capacidades de conocer y desear, imaginar y amar, violentar y perdonar, son resultado de mediaciones técnicas específicas que dibujan el perfil de un mundo y una época. (Martínez Luna, 2014:5)

Los Recorridos de lectura son una respuesta posible a las distintas preguntas que viene planteando la clase: la construcción de comunidades de lectura a partir de las modalidades contemporáneas; la

necesidad de pensar la formación de lectores más allá del plano individual; el desafío de abordar una obra como *La Odisea* en las escuelas hoy en día.

Es que la propuesta de construir itinerarios diversos para explorar la obra sería impensable sin los espacios de intercambio. La lectura de *La Odisea* se produce tanto en los momentos solitarios con los cantos elegidos como en las instancias donde se escucha lo que otras y otros leyeron, y en las que se cuenta, cada quien a su modo, lo que se leyó.

El espacio de intercambio después de la lectura es el momento privilegiado de un grupo para profundizar sus posibilidades de interpretación. Teresa Colomer plantea:



(...) Compartir las obras con las demás personas es importante porque hace posible beneficiarse de la competencia de los otros para construir el sentido y obtener el placer de entender más y mejor los libros. También porque hace experimentar la literatura en su dimensión socializadora, permitiendo que uno se sienta parte de una comunidad de lectores con referentes y complicidades mutuas (...) (Colomer 2005: 194)

La propuesta de los Recorridos de lectura se sostiene a través de la idea de comunidad de lectura. A través de un grupo —el curso— que lee una obra, en su seno, las y los lectores, cada una/o de ella/os, construirá su itinerario. Lo que se fragmenta y se reparte en las trayectorias individuales tiene la posibilidad de volver a encontrarse en lo compartido.

Es cierto que esos fragmentos no volverán a encontrarse *de la misma manera*, en su forma original. Pero sucede que esa forma original no existe, no es más que una fantasía. Si no hay obra sin lector/a, y si cada lectura transforma a su modo, y aún levemente, la obra, cada versión es distinta.

¿Qué quiere decir que el grupo, en tanto comunidad de lectura, lea la obra completa? Que pueda dar cuenta, a través de distintos procedimientos, de los elementos que se consignaron como relevantes a la hora de definir qué significa leer *La Odisea* en la escuela: conocer sus episodios fundamentales, encontrarse con la complejidad del lenguaje con el que está narrada, concebirla en relación a una trama de textos más amplia. Así como la conformación de un espacio de lectura que habilite la conversación, la diversidad de interpretaciones apegadas al texto, la posibilidad de apropiaciones, etc.

En algunos casos, la ocasión para acercarse a estos objetivos estará dada por la lectura a solas, tanto en el aula como en el domicilio. En otros, a través de la escucha de fragmentos grabados por lectores expertos. En otros, a través de glosas y recomendaciones orales puestas en escena en el aula con distintas actividades. En otros, a través de material audiovisual. Y así podríamos seguir.

Construir comunidades lectoras a través de la recomendación

Escribir durante un proceso de lectura profundiza la interpretación, porque significa volver sobre la obra leída con distintos propósitos: identificar un fragmento que se necesita citar textualmente, revisar el habla de un personaje para retomar su voz y su punto de vista en un nuevo texto, identificar ciertas expresiones poéticas que caracterizan a un personaje, elaborar una síntesis de lo leído para comunicar a otros, decidir qué es conveniente resaltar o silenciar para recomendar la obra a otros que no la han leído, etc. Son diferentes formas de escritura que favorecen la relectura de la obra con propósitos diversos y, como consecuencia, interpretarla con mayor profundidad:



Si pensamos en todos los tipos de actividades que se pueden desarrollar con los textos, alrededor de los textos, teniendo en cuenta los textos y a propósito de los textos, veremos que se pasa de hablar a leer, de leer a escribir, de escribir a hablar y volver a leer, de manera natural, circulando por la lengua escrita. (Ferreiro, 2001: 78).

La enseñanza de la escritura supone el aprendizaje del contenido sobre el que se escribe y, al mismo tiempo, la práctica de la escritura en sí misma. Escribir acerca de una obra también significa aprender sobre el proceso de escritura: elaborar borradores, revisar y reescribir.

La recomendación es una práctica habitual en los vínculos entre lectores, que implica una complejidad mayor de la que puede parecer a primera vista. Para recomendar es necesario conocer el texto en ciertos detalles, pero también elaborar una producción que debe ser al mismo tiempo comprensible y convocante para el público al que está dirigida. Por otro lado, la recomendación muchas veces plantea la posibilidad de dejar una huella de la singularidad de la experiencia lectora.

Los módulos 5 y 6 del proyecto de *La Odisea* trabajan con esta práctica, al retomar los Recorridos de lectura.



Les proponemos recorrer el [módulo 5](#) y el [módulo 6](#) del proyecto de *La Odisea*.

Tomen notas sobre la relación que encuentren entre la secuencia planteada y los conceptos trabajados en esta clase.

Para cerrar

A lo largo de esta clase, tomamos la idea de *comunidades de lectura* para volver a pensar cuestiones que atravesaron todo el módulo. Ya sea si nos preguntamos por los modos en que la literatura puede contribuir a construir modos de estar juntos en la escuela, ya sea si buscamos entender las formas en que las grupalidades son necesarias para cobijar la formación de lectoras y lectores, no podemos dejar de lado los modos en que los contextos digitales afectan estos procesos. Leer *La Odisea* en las escuelas de hoy en día no es igual a hacerlo en escuelas de otros momentos históricos. Sea *La Odisea* o cualquier otro texto.

No se trata de leer lo mismo, pero “con tecnología”. Las prácticas se transformaron y se siguen transformando, y los textos son y no son los mismos. La escuela tiene el deber de abordar la enseñanza de la lectura y la escritura desde esta complejidad sin recetas, con una mirada abierta al estado de pregunta.

Los dispositivos y las técnicas cambian todo el tiempo. Al terminar de preparar este material, por ejemplo, el [Chat GPT](#) es tema obligado de discusión en las escuelas (y en la sociedad en general). De haberse desarrollado este módulo solo unos meses más tarde, hubiera sido inevitable problematizarlo, traerlo a la mesa de trabajo.

Es posible, sin embargo, pensarlo también a través de los ejes trabajados a lo largo del módulo, así como otras innovaciones que seguramente emergerán en los próximos meses y años. Se trata de intentar comprender sus características específicas, el contexto histórico, social y político en el que surge, los modos en que se entrama con las subjetividades y lazos sociales, sin tecnofobia ni tecnofilia. Con una mirada crítica y sensible, parada en el aula y en sus bordes.

Trabajo final

Llegamos así al cierre del módulo, con la presentación del trabajo final. A continuación les acercamos la consigna correspondiente.

Se trata de redactar un escrito que retoma el foro y las dos bitácoras de navegación de las clases anteriores, así como el recorrido de la clase 4.

El texto debe responder a la siguiente pregunta, recogiendo la bibliografía, los conceptos y las dimensiones de análisis abordadas a lo largo de las 4 clases: **¿qué potencialidades tiene la inclusión de los elementos analizados a lo largo del módulo para la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel secundario?**

Con los elementos analizados, nos referimos centralmente a la concepción de tecnología y su relación con la cultura escrita, los soportes y formas de lectura, lo fragmentario, la no linealidad, el trabajo con las imágenes, la problematización del concepto de texto y las comunidades de lectura.

- Les compartimos una [hoja de ruta](#) para llevar a cabo este análisis. Pueden trabajar en este formato de cuadro o desarrollar el contenido de los ítems que se proponen en forma de texto.
- Al igual que en la clase anterior, deberán descargar el documento, para luego completarlo y subirlo en el espacio de entrega de actividad. El archivo a enviar se deberá nombrar de esta manera: *"Apellido_Nombre_M5_TrabajoFinal"*
- El texto debe incorporar al menos dos referencias a la bibliografía leída a lo largo del módulo.
- La extensión será de entre 8.000 y 12.000 caracteres con espacios incluidos.
- Cuentan con un Foro de consultas sobre la elaboración del trabajo final donde pueden socializar sus dudas, consultas, etc.

Bibliografía de referencia

Ayala Pérez, Teresa (2018), "Del texto al hipertexto, del discurso al discurso multimodal", Contextos. Estudios de humanidades y ciencias sociales Núm. 41 Pág. 6-6, recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6985004>

Bajour, Cecilia (2020), *Literatura, imaginación y silencio : desafíos actuales en mediación de lectura*, Biblioteca Nacional del Perú, Lima, disponible online en

https://repositoriodigital.bnpp.gov.pe/bnp/recursos/2/html/literatura-imaginacion-y-silencio/files/assets/common/downloads/publication.pdf?fbclid=IwAR2Ok8q0Ra4dVFOQo00UhZzKoltj5wH88XrxxfbIXyBTsPljT_NVSw8MY2A

Colomer, Teresa (2001) "La enseñanza de la literatura como construcción de sentido". Lectura y Vida, 22/4, pp. 1-19. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Colomer.pdf

Colomer, Teresa (2015), "Leer con los demás", en *Andar entre Libros. La lectura literaria en la escuela*, Fondo de Cultura Económica, México.

Duschatzky, Laura y Skliar, Carlos (2014), "Los vínculos en las escuelas. Pensar la composición de las relaciones en tiempos digitales y abismales", en Revista de Educação, Ciência e Cultura (ISSN 2236-6377), Canoas, v. 19, n. 1, jan./jul. 2014, recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/36039>

Ferreiro, Emilia (2001). "Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector". Ponencia presentada en el Seminario Internacional ¿Qué y por qué están leyendo los niños y jóvenes hoy? XIX Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil, México.

Garcés, Marina (2013), *Un mundo común*, Bellaterra, Barcelona, disponible online en http://comunizar.com.ar/wp-content/uploads/Un_mundo_comun_Marina_Garces.pdf

Guerrero-Pico, Mar; Scolari, Carlos. 2016. "Narrativas transmedia y contenidos generados por los usuarios: el caso de los crossovers". Cuadernos.info, 38, pp. 183-200. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cinfo/n38/art12.pdf>

Martínez Luna, Carlos (2014), "Cultura visual y educación de la mirada: imágenes y alfabetización", en Revista Digital do LAV - Santa Maria - vol. 7, n.3, p. 03-18 - set./dez.2014 ISSN 1983-7348 <http://dx.doi.org/10.5902/1983734816201>

Montes, Graciela (2014), "Las ciudades invisibles y sus constructores agremiados", en *Buscar indicios. Construir sentido*, Babel, Bogotá

Morduchowicz, A. (2023). ChatGPT y educación: ¿oportunidad, amenaza o desafío? *Enfoque Educación*. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/chatgpt-educacion/>

Scolari, C. A. (2023, 7 febrero). *Inteligencia artificial, entre el deseo y el miedo* | CCCB LAB. CCCB LAB.

<https://lab.cccb.org/es/inteligencia-artificial-entre-el-deseo-y-el-miedo/>

Créditos

Autor: Broide, Martín

Cómo citar este texto:

Broide, Martín (2023). Clase 4: ¿Qué significa pensar en comunidades lectoras en las escuelas de hoy en día?

Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0