

Feria del Libro 2012. 15º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro. Lema:
Leer y escribir en el Siglo XXI. 4, 5 y 6 de mayo de 2012, La Rural Predio Ferial de Buenos Aires

Nuevos lectores: los dispositivos multimediales y la tradición académica en un taller de lectura y de escritura universitario

Fernanda Aren (UBA)
ferbearn@yahoo.com.ar
Argentina
Pacheco de Melo 2790, 2º D
1425 CABA
4804-8028

Ana Sarchione (UBA)
anasarchione@gmail.com
Argentina
La Pampa 1959, 8º B
1428 CABA
4783- 6737

Adriana Semelman (UBA)
asemelman@hotmail.com
Argentina
Italia 74, 17º B
1870 Avellaneda
4222-5696

Resumen

La cátedra que integramos, el Taller de Expresión I (Klein) de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA) es un taller en el que los alumnos leen, escriben y reflexionan sobre textos propios y ajenos. Así, en esta comunicación, nos interesa indagar en una experiencia de lectura y escritura realizada en ese espacio, a saber, la redacción de una crónica urbana, atendiendo especialmente a la interrelación entre dichas prácticas y a su correlato en la pantalla, como un ámbito de nuevas formas de leer y escribir.

En este sentido, además de promover la lectura y escritura académicas, y de tipo “tradicional”, comenzamos a desarrollar en las comisiones de prácticos y en la cátedra en general una forma más continua para acceder a la información general o la digitalización de nuestras iniciativas comunicacionales. Sin duda, esta nueva realidad nos lleva a pensar que las metodologías implementadas hasta hoy para la transmisión de conocimiento se encuentran afectadas como así también nuestra visión de mundo.

Las breves reflexiones que desarrollamos en esta exposición nos permiten considerar cómo los nuevos soportes, la digitalización de los textos, la sobreabundancia de información en sitios virtuales, exigen nuevas iniciativas metodológicas tanto por parte de docentes como de los alumnos (Brito *et al.*, 2010: 108). Tener en cuenta esta nueva dimensión de la lectura nos permitirá también revisar nuestro rol de docentes como mediadores, en tanto nuestra propia relación con la lectura está siendo actualmente interrogada.

Ponencia

La cátedra en la que nos desempeñamos, el Taller de Expresión I (Klein) de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA), funciona, como su nombre lo indica, como un taller en el que los alumnos leen, escriben y reflexionan sobre textos propios y ajenos. En este espacio, diseñamos diversas consignas de lectura y escritura que, entendidas como “algo de valla o de trampolín, algo de punto de partida y algo de llegada” (Alvarado *et al.*, 1981: 14), constituyen ciertos desafíos cognitivos dado que, entre otras cosas, implican una resolución de problemas, un descubrimiento y una capacidad reflexiva o metacognitiva (Klein *et al.*, 2007) sobre lo que se lee y escribe.

Dentro de este marco, describiremos en esta comunicación una posible experiencia de lectura y escritura llevada a cabo en el taller, atendiendo especialmente a la mutua imbricación de dichas prácticas y a su correlato en la pantalla, como un ámbito de nuevas formas de leer y de escribir. Pero antes, algunas reflexiones sobre la lectura.

Es común escuchar y decir que los alumnos no entienden bien lo que leen. Una frase habitual, que nos lleva a un primer interrogante: ¿qué leen los chicos cuando leen? Y este, a su vez, a otro: ¿qué significa leer? Seguramente, como lectores, nos hemos enfrentado más de una vez a textos que bien podemos leer, esto es, poniendo en juego el componente “mecánico” de la lectura, pero no entender, como puede ser el caso de un texto de física cuántica. Compartimos a continuación el ejemplo citado por el profesor Jean Hébrard en una conferencia dictada en FLACSO en el año 2006: “Cuando un chico toma un texto literario, clásico en el mundo entero, ‘Caperucita Roja’, por ejemplo, que es un texto que viene del siglo XVII, el problema es que la mayoría de los objetos de los que habla ese texto han desaparecido por completo. [...] Pero, ¿por qué nosotros entendemos esas cosas? Porque nos las contaron y contaron y contaron, oralmente. Cuando leemos esos textos volvemos a encontrar aquello que nos contaron, pero hay chicos a los que nunca se les contó ‘Caperucita Roja’ y, entonces, cuando leen el cuento, les pasa como nos pasa a nosotros con la física cuántica” (2006: 3).

Si bien este ejemplo se refiere a niños de escuela primaria y a sus primeros pasos en la lectura después de cumplimentada la alfabetización, consideramos que también puede servir para ilustrar la falta de competencia cultural de algunos de nuestros alumnos. Siguiendo a Hébrard, estamos pensando en “lectores cultos”, entendiendo por esto no que los lectores van a cultivarse leyendo, sino la ecuación inversa: los lectores pueden leer comprensivamente porque ya son “cultos”. Esto, que parece un juego de palabras, encierra varias implicancias, entre ellas, tomar conciencia de que una de las principales dificultades a la hora de encarar una lectura consiste en construir la cultura o el conocimiento para poder leer los textos de un campo determinado. Se trata, en definitiva, de preparar a los alumnos para la lectura, “de multiplicar, en cierta manera, las visitas que se hacen a un dominio del conocimiento” (Hébrard, 2006: 2) para que se vuelvan autónomos o, en palabras de Hébrard, “autodidactas”.

Sumados a los conocimientos previos del lector, los objetivos de lectura y la motivación en la tarea completan el espectro de la comprensión de un texto. Efectivamente, saber con qué fines se lee determina no solo las estrategias que se activan para lograr una interpretación del texto sino que también establece “el umbral de tolerancia del lector respecto de sus propios sentimientos de no comprensión” (Solé, 2009: 34). Saber qué se debe hacer con un texto, qué tipo de lectura se quiere o se propone llevar a cabo contribuye a encontrarle sentido a dicha lectura, lo que, sin dudas, es un atributo indispensable de la motivación.

Como el nuestro es un taller que tiene por objetivo el desarrollo de la expresión escrita, es decir, que los alumnos produzcan textos, las lecturas que se realizan como preparación para esas escrituras intentan proveer a los estudiantes de saberes en torno a diversas cuestiones. Como ejemplo, comentaremos qué secuencias de lectura proponemos en el trabajo específico con los textos narrativos, ya que es éste, el narrativo, el tipo textual que generalmente predomina en los géneros que se trabajan durante la cursada, puesto que también predomina en la vida cotidiana. En el caso del ciclo lectivo 2011, apareció en la autobiografía que escribieron los estudiantes al comienzo, en los relatos de ficción que se les pidieron a continuación y siguió presente en la crónica, ya que predominan en esta última los segmentos narrativos.

Por lo tanto, las lecturas previas que los estudiantes realizaron, por ejemplo, para trabajar la crónica urbana apuntaron a:

- 1) aumentar los conocimientos teóricos;
- 2) incrementar la cantidad de lecturas de textos del mismo género –o sea, crónicas-;
- 3) producir conocimientos nuevos sobre la ciudad.

Vamos a referirnos a cada uno de estos puntos en particular.

Los conocimientos que se solicitan tienen que ver con las descripciones de la narratología, teoría que desarrollaron los teóricos franceses en la segunda mitad del siglo XX; una gramática que, si bien no agota el análisis de los textos, brinda herramientas valiosas para pensar sus componentes básicos: organización de las acciones, categorización de esas acciones en principales y secundarias, narrador, tiempo, punto de vista, etc. A partir de la aplicación de esta gramática a los textos, logramos que los alumnos realicen una práctica de lectura más minuciosa, reconozcan los procedimientos a partir de los cuales el autor arma el mundo del texto y sean capaces de pensar en los sentidos que propician esos recursos o procedimientos. Por ejemplo, ¿cuál es el impacto de que una crónica comience con el parlamento de un personaje? ¿Qué es lo que nos atrapa de la crónica de Eduardo Galeano sobre la ciudad de Caracas cuando comienza? :

“-Necesito que alguien me oiga! -gritaba.

-¡Siempre me dicen que venga mañana! –gritaba.”

Los alumnos reconocen la tensión que instala el tema de un suicida en un piso 18. Pero en esa crónica, el trabajo es ayudar a ver que lo interesante está como escondido, poco desarrollado, casi elidido. Y este recurso de la elisión es necesario que lo mostremos, que preguntemos cuál es su función. Toda la crónica narra las peripecias de los bomberos, de la psicóloga que intenta convencer a José Manuel Pereira de que no se tire. Luego, de cómo logran que se aferre a una soga y que comience el descenso. Y finalmente, cómo intenta, a la altura del piso 16, meterse por una ventana y, en ese intento, cae al vacío.

Ese es el efecto de lectura, y lo que más líneas de texto abarca, pero en una línea, aparece el relato de los que almuerzan mientras miran el espectáculo, su hartazgo por la falta de desenlace:

“-¡Que se decida! –decía la gente. -¡Que se tire de una vez! –pensaba la gente”.

Y esta breve pincelada, este comentario sobre la actitud de la gente, esta suposición de lo que esconde su fastidio, configura prácticas comunes de las grandes metrópolis. Todo eso es lo que nos interesa ayudar a mirar. A partir del reconocimiento de los procedimientos narrativos en los textos que contienen este tipo de trama, es como comenzamos a plantear la lectura para que los estudiantes construyan sus propios significados, los compartan con la clase, y puedan justificarlos a partir de las marcas que provee el texto.

El segundo punto que nombramos anteriormente, alude a incrementar la cantidad de crónicas leídas. Esto intenta acompañar las reflexiones sobre el género. Los estudiantes leen distintas variedades encuadradas dentro de la misma especie narrativa, que muchas veces versan sobre diversas ciudades, antes de ponerse a escribir su propio texto sobre Buenos Aires, al mismo tiempo que registran los rasgos canónicos y/o disrupciones o procedimientos que renuevan el género.

Y la tercera lectura que se les plantea, es que lean nuevamente la ciudad que habitan, que realicen recorridos, que miren, que extrañen la mirada para observar como si vieran por primera vez y puedan encontrar los sentidos que, por apresurados, perdemos en las grandes urbes. Estas lecturas comprenden textos en papel, bibliografía sobre la ciudad, pero también la consigna de que se lea la ciudad como un texto, de que las ciudades son posibles artefactos culturales que es necesario leer. Que interpretar lo que pasa en ella también es una operación de lectura.

La formación de lectores competentes implica poner en funcionamiento diversas metodologías que les permitan, a nuestros alumnos de Taller, incorporar y asimilar cognitivamente procedimientos específicos que amplíen sus estrategias de lectura para que, de esta forma, alcancen una comprensión eficaz de los diferentes textos académicos. Textos que, por otro lado, son los que, a lo largo de su carrera profesional, deberán utilizar.

La transmisión de estos saberes, heredados de la tradición letrada, se ha visto afectada, a partir de la década del '50, por "una mutación progresiva y veloz de los dispositivos técnicos y tecnológicos" (Lyotard, 1998: 15) que ha modificado paulatinamente nuestras prácticas cotidianas. Desarrollamos en forma permanente y continua diferentes modos de acceder a la información general o la digitalización de nuestras iniciativas comunicacionales, junto con otra cantidad de procesos que diariamente realizamos con estos dispositivos. Por lo tanto, esta nueva realidad nos lleva a reflexionar que las metodologías implementadas hasta hoy para la transmisión de conocimiento se encuentran afectadas, como así también nuestra visión de mundo.

La proliferación de textos digitalizados que se envían continuamente, por las llamadas autopistas informáticas, instala un sujeto activo que, ubicado frente a la pantalla, se concentra en realizar operatorias técnicas que le permitan acceder a esa información virtual. Se ha configurado entonces un tipo de lector que navega a través de Internet, que debe acomodarse a este mundo saturado de escrituras y pensamientos, intervenidos por comentarios que otros navegantes dejan, algunos fragmentados e inconclusos a veces. Debemos pensar, junto a Lyotard (1998), que en nuestra sociedad algunos estatutos del saber se han modificado y otros, quizás, han caído en desuso. Por consiguiente, las prácticas de lectura a las que estábamos acostumbrados también se han visto afectadas dentro de este orden de transformaciones.

En este escenario paradigmático se nos impone conocer e incorporar, en nuestra tarea como docentes, las nuevas tecnologías y, al mismo tiempo, aprender a reconfigurar en estos dispositivos los saberes y valores de la tradición letrada en la que nos hemos formado y constituido. Los jóvenes, que año a año se incorporan al Taller, son los sujetos que pertenecen al mundo que acabamos de describir. Asumir que son otro tipo de lectores, implicó que diversificáramos nuestra metodología de lectura; modificación que no ha sido ni absoluta ni radical, dado que hemos buscado combinar junto a la lectura en papel, la lectura de discursos virtuales, específicamente en el "blog". Éste es un soporte cuyo uso y diagramación, para los alumnos en general, es muy accesible. Se caracteriza por presentar un espacio virtual que configura cantidad de especies discursivas: comentarios, cronologías, informaciones breves, "tracks" de videos, "links", fotos públicas. Cada especie contiene unidades temáticas diferentes

que remiten a referentes diversos. Sin embargo, como lectores encontramos una unidad que comunica y agrupa esta diversidad de tipos textuales, que constituye lo aparentemente heterogéneo en homogéneo, y es el sujeto el responsable de esta unidad.

La incorporación del blog nos ha permitido combinar “la erudición académica y la erudición pop”, (Revista Ñ, 2008: 6) una forma de señalarles a nuestros alumnos que existe un modo de leer distinto al que ellos cotidianamente tienen. Buscamos un equilibrio entre la palabra escrita y la palabra virtual (post). Por eso, propiciamos en algunas comisiones de prácticos –cada vez más, en realidad- que los estudiantes publiquen y hagan circular los textos que cada uno de ellos haya producido y, a su vez, que lean las producciones de los demás; los invitamos a que hagan público cualquier evento que haga al interés de sus compañeros; proponemos subir “tracks” de videos para que descubran la vinculación entre lenguaje escrito y lenguaje de imagen. Finalmente, el blog también les sirve a los alumnos para acceder al resumen de la última clase y a las tareas que se encomendaron de lectura y escritura para la reunión siguiente. Creemos que todas estas prácticas contribuyen a la formación de lectores autónomos de la que hablábamos al comienzo cuando citamos a Jean Hébrard.

Además, los estudiantes tienen a su disposición otro “blog”, el de la cátedra, que les informa desde cuestiones organizacionales, como composición del plantel de profesores de la materia y los horarios de los teóricos y de las comisiones, hasta los contenidos que se han visto en cada uno de los teóricos, con entradas a algunos textos que se plantean como materiales de estudio, con sus referencias bibliográficas, así como actividades culturales en la ciudad vinculadas con los temas que pueden aparecer en el corpus de las crónicas trabajadas y que coinciden con los abordajes que en ese momento realice la cátedra. La combinación de estrategias de lectura propende a que los estudiantes adquieran, como lectores/usuarios de dispositivos tecnológicos, prácticas que les permitan discriminar entre aquellos lenguajes llamados transparentes, de otros, opacos. Los primeros, presentan una referencialidad inmediata. Los segundos, los académicos, se orientan a la configuración de un tipo de lenguaje caracterizado como metafórico, que obliga al lector a desarrollar diferentes capacidades de lectura y, por ende, distintas estrategias de escritura.

Estas breves reflexiones en torno a un particular proceso de lectura, especialmente, en el ámbito educativo, nos permiten considerar cómo los nuevos soportes, la digitalización de los textos, la sobreabundancia de información en sitios virtuales, exigen nuevas iniciativas metodológicas tanto por parte de docentes como por parte de los alumnos (Brito *et al.*, 2010: 108). Esto también trae aparejada una renovada concepción de la lectura. En efecto, tal como señala Daniel Link, a la “lectura como notación” (centrada en la decodificación) y a la “lectura como interpretación” (basada en el sentido de los textos), se agrega la “lectura como experimentación o como uso”, que implica la lectura de textos digitalizados, que hacen posible su fácil reproducción y una intervención activa por parte del lector-escritor (Brito *et al.*, 2010). Tener en cuenta esta nueva dimensión de la lectura, en correlación con la escritura, nos permitirá también revisar nuestro rol de docentes como mediadores, en tanto nuestra propia relación con la lectura está siendo actualmente interrogada.

Bibliografía

Alvarado, M.; Rodríguez, M.; Tobelem, M. (1981) *Teoría y práctica de un taller de escritura*, Buenos Aires, Altalena.

Barthes, R. (1966), *Introduction à l'analyse structurale des récits*, Communications, N° 8, Paris.

Blog de la cátedra Taller de expresión I, Facultad de Ciencias Sociales, UBA: <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/klein/>

Brito, A. (dir.) *et al.* (2010) *Lectura, escritura y educación*, Buenos Aires, Homo Sapiens Ediciones.

Galeano, E. (1989), “Crónica de la ciudad de Caracas”, en *El libro de los abrazos*, Buenos Aires, siglo XXI.

García, F. y Hax, A. (2008): “El ensayo en tiempos de Blogs”, en Revista Ñ, No 6, 12/1/08, p. 6 a 8.

Hébrard, J. (2006) “La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela”. Conferencia dictada en el “Encuentro con Lecturas y Experiencias escolares”, FLACSO, Buenos Aires, 12 de agosto de 2006.

Klein, I. (coord.) *et al.* (2007) *El taller del escritor universitario*, Buenos Aires, Prometeo libros.

Liotard, J-F. (1998): *La condición postmoderna*, Madrid, Cátedra.

Solé, I. (2009) *Estrategias lectura*, Barcelona, ICE de la Universitat de Barcelona y editorial Graó.

Fernanda Aren es Licenciada en Letras y Especialista en Procesos de Lectura y Escritura por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como docente e investigadora en la cátedra de Taller de Expresión I de la Carrera de Ciencias de la Comunicación (UBA) y como Jefa de Trabajos Prácticos en la cátedra de lectocomprensión de alemán, Filosofía y Letras (UBA). Es capacitadora en la Escuela de Capacitación Docente (CePA) de la Ciudad de Buenos Aires. Ha publicado capítulos en colaboración sobre temas de escritura, lectura y traducciones.

Ana Sarchione es Profesora en Letras por la Universidad de La Plata, docente en la cátedra de Taller de Expresión I de la Carrera de Ciencias de la Comunicación (UBA). Publicó artículos sobre temas de escritura y lectura y se desempeñó como capacitadora de docentes y directivos de escuelas primarias para la Escuela de Capacitación Docente de la Ciudad de Buenos Aires.

Adriana Semelman es Licenciada y Profesora en Letras de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Es docente en la cátedra Taller de Expresión I de la Carrera de Ciencias de la Comunicación (UBA) y profesora de Lengua y Literatura en la Escuela ORT. Capacitó a docentes en la UTN (Regional Avellaneda). Está finalizando la Maestría en Análisis del Discurso (UBA).