

NAVEGANDO ENTRE LA LINGÜÍSTICA Y LA LITERATURA A PRINCIPIOS DEL SIGLO XXI

Rita Jáimez Esteves

✉ rita.jaimez@unl.edu.ec

id <https://orcid.org/0000-0001-6420-1731>

Universidad Nacional de Loja, Ecuador
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela
Academia Venezolana de la Lengua

Es Doctora en Lingüística y Teoría de la Literatura. Miembro correspondiente de la Academia Venezolana de la Lengua. Fue docente de la UPEL-IPC entre los años 1991 y 2018. En este centro de estudios, además de la docencia, estuvo vinculada con la gestión y la investigación: Dirigió el Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB) y fue editora de su órgano divulgativo científico, Letras (2009-2012). También asumió la Jefatura de la Cátedra Estudios diacrónicos y socio-geográficos del español (2010-2018) y coordinó el Doctorado en Pedagogía del Discurso (2012-2018). Sus obras se han publicado en Europa y en América. Actualmente integra la plantilla docente de la carrera Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Loja, Ecuador.

Sandra Yaritza Maurera Caballero

✉ syaurera@utpl.edu.ec

id <https://orcid.org/0000-0002-0665-2072>

Universidad Técnica Particular de Loja
Docente en las modalidades a distancia y
presencial, y está adscrita al Departamento de
Ciencias de la Educación.
Ecuador

Se tituló como Profesora en Educación Especial, mención Retardo Mental en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Caracas-Venezuela). Además de ser la N° 1 de su promoción, recibió la mención Magna Cum Laude. En esta misma institución, se tituló como Magister en Lectura y Escritura. Su investigación de Postgrado fue calificada con Mención Honorífica. Aprobó los diplomados en Docencia Universitaria Orientada al Desarrollo de Competencias en la Universidad Católica Andrés Bello y Herramientas del Coaching para la Discapacidad en la Universidad Monteávila. Laboró como docente en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en los niveles de grado y postgrado, y en la Universidad Católica Andrés Bello a nivel de grado. Trabajó como profesora titular en el Instituto de Educación Especial "Dr. Pedro González Melián", centro en el que también se desempeñó como subdirectora y directora.

Resumen

El objetivo de esta investigación documental consiste en problematizar sobre la ocupación actual de los estudios lingüísticos y literarios porque así lo pide la temprana era digital que estremece las comunicaciones conocidas. Para conseguirlo, revisa la evolución que han tenido sus explicaciones teóricas y varias de sus aplicaciones. Este escrito inicia exponiendo el origen humano de ambas facultades para, ulteriormente, pasar a sus explicaciones epistemológicas. En su extensión, *enreda* tres grandes giros: el discursivo, la literacidad y el escenario virtual, cuyo albor impone responsable especulación. Se organiza en cuatro apartados que se enfocan en estas discusiones: i) La evolución de la lengua y la literatura mientras la alfabetización empezaba su expansión. ii) La sacudida que la tecnología ha propiciado en asuntos de lengua y literatura, y sus enseñanzas. iii) La consideración del lenguaje como timón para favorecer las facultades expresivas humanas y las renovadas necesidades comunicacionales. Y iv) la complejidad de las tareas futuras. Tímidamente, cierra con preguntas y con la esperanza puesta en lo que la literatura puede hacer por la humanidad que deberá lidiar con la inteligencia artificial.

Palabras clave: Lengua, literatura, escenario virtual, enseñanza, tareas.

Recepción: 03/10/2022 **Evaluación:** 26/10/2022 **Recepción de la versión definitiva:** 31/10/2022



Navigating between linguistics and literature at the beginning of the 21st century**Abstract**

The aim of this documentary research is to discuss the current occupation of linguistic and literary studies as demanded by the early digital era that challenges traditional means of communication. To achieve this, the evolution of theoretical explanations and several of their applications are reviewed. We begin with the human origin of both areas and then move on to their epistemological explanations. This work interweaves three great turns: the discursive, the literacy and the virtual scenario, whose early age imposes responsible educated speculation. Our discussion is divided in four sections: i) the evolution of language and literature as literacy began its expansion; ii) the overturn that technology has brought about in terms of language and literature, and its teachings; iii) the consideration of language as a rudder to favor human expressive faculties and renewed communicational needs; and iv) a reflection on the complexity of future tasks. In our final considerations we aim at presenting some questions with the hope of establishing the contributions of literature in order to deal with artificial intelligence.

Keywords: virtual scenario, language and literature, teaching, tasks.

Naviguer entre la linguistique et la littérature au début du 21e siècle**Resume**

L'objectif de cette recherche documentaire est de problématiser l'occupation actuelle des études linguistiques et littéraires car elle est exigée par le début de l'ère numérique qui bouleverse les communications connues. Pour ce faire, il passe en revue l'évolution des explications théoriques et plusieurs de leurs applications. Il commence par l'origine humaine des deux facultés, puis passe à leurs explications épistémologiques. Dans son prolongement, ce texte enchevêtre trois grands tours : le discursif, le littéraire et le scénario virtuel, dont la précocité impose une spéculation responsable. Il est organisé en quatre sections qui se concentrent sur ces discussions : i) l'évolution de la langue et de la littérature au fur et à mesure que l'alphabétisation s'étendait ; ii) le bouleversement que la technologie a apporté à la langue et à la littérature et ses enseignements ; iii) la considération de la langue comme un gouvernail pour les facultés expressives humaines et les besoins renouvelés de communication ; et iv) une considération de la complexité de la langue comme un moyen d'encourager les facultés expressives humaines et les besoins renouvelés de communication. Et iv) réfléchit à la complexité des tâches à accomplir. Il se termine par des questions et des espoirs quant à ce que la littérature peut apporter à l'humanité face à l'intelligence artificielle.

Mots clés : scénario virtuel, langue et littérature, enseignement, devoirs.



Navegando entre lingüística e literatura no início do século 21

Resumo

O objetivo desta pesquisa documental é problematizar o lugar atual dos estudos lingüísticos e literários, exigido pela precoce era digital que está abalando as comunicações tradicionais. Para alcançar esse objetivo, a evolução das explicações teóricas e suas diversas aplicações são consideradas. A pesquisa começa com a origem humana das duas faculdades e depois passa para suas explicações epistemológicas. Em sua extensão, este texto entrelaça três grandes elementos: o discursivo, o literário e o cenário virtual, cuja precocidade impõe a especulação responsável. O estudo está organizado em quatro seções que se concentram nestas discussões: i) a evolução da linguagem e da literatura à medida que a alfabetização começou a se expandir; ii) o abalo que a tecnologia trouxe à linguagem e à literatura, e suas lições; iii) a consideração da linguagem como um leme para as faculdades expressivas humanas e as necessidades comunicacionais renovadas; e iv) a consideração da complexidade da linguagem como um meio de fomentar as faculdades expressivas humanas e as necessidades comunicacionais renovadas. E iv) reflete sobre a complexidade das tarefas a serem realizadas. Tentativamente, a pesquisa conclui com perguntas e com a esperança do que a literatura pode fazer pela humanidade que terá que lidar com a inteligência artificial.

Palavras-chave: Cenário Virtual, Linguagem e Literatura, Ensino, Tarefas.



Levando anclas

¿Cómo puede una especie sin lenguaje expresar lo que está sintiendo, lo que comprende, lo que desea, lo que le inquieta, lo que teme, lo que engendra, lo que le inspira, lo que le apasiona, lo que mejora o empeora su vida, lo que proyecta, lo que imagina? ¿Cómo puede una especie sin lenguaje conocer o formalizar una noción, aprehenderla, procesarla, compartirla, representarla, usarla, revisarla y recrearla? Parece imposible. No imaginamos cómo una especie sin la facultad de hablar pueda, primero, discernir que hay una sustancia conocible y calificable; segundo, transformar ese conocimiento (que llamaremos acientífico, vulgar, doxa) en ciencia o simplemente utilizarlo en su habitualidad. Además, la requerimos para todo, tanto para usos semióticos vinculados con el día a día como para crear otros lenguajes más específicos y especializados como el matemático, el musical o el científico. El lenguaje humano es la base de todo, el punto de partida.

Dada su relevancia, en esta investigación documental lo examinaremos como objeto de estudio considerando que la literatura también se elabora con materia lingüística porque en su estructura se hace con palabras orales o escritas y porque, en su contenido, aprehende y recrea un mundo (ir)real gracias a ese pensamiento que también se forja con palabras. Cavilaremos sobre los tres grandes giros que se viven en estos momentos: el discursivo, la literacidad y el escenario virtual. En síntesis, el objetivo de este trabajo consiste en problematizar sobre la ocupación actual de los estudios lingüísticos y literarios. Esta tarea es ineludible debido a las pretensiones sociales emergentes, a los nuevos modos de comunicación y a las inéditas prácticas multimodales de lenguaje.

El escrito se organiza en cuatro movimientos que *grosso modo* recogen postulados que consideramos hitos: Inicia con la exposición del desarrollo de la lengua y la literatura en el mundo pausado que marchó hacia la masificación de la alfabetización porque cada día más y más personas aprendían a leer y escribir, y solían lograrlo con lecturas de obras literarias. Le seguirá nuestro turbulento mundo alcanzado por la tecnología y la virtualidad. Ante estas circunstancias tan exigentes, acudiremos al apartado en el que explicamos y justificamos el lenguaje como puerto de partida y de anclaje debido a su vinculación con los procesos cognitivos. Apalancadas en nuestra facultad lingüística, procedemos con algunas reflexiones en torno a nuestras próximas tareas. Para ello, recreamos, explicamos e intentamos aclarar,



las acciones lecto-escriturales que experimentan los jóvenes *enredados*. Cerramos asintiendo que desde los Nuevos Estudios de Literacidad (o llámese como se llame en el futuro), la humanidad debe prepararse para navegar a mar abierto con todas sus incertidumbres y dificultades, y salir airosa incluso frente a un ciber-huracán comunicativo.

Surcar en un mar en calma

En su continua evolución, las agrupaciones previas camino a la especie humana comenzaron y siguieron reiterando sonidos constituidos en patrones porque probablemente advirtieron que les facilitaba la existencia, la toma y distribución de las decisiones, la organización, la protección y la obtención de los recursos necesarios. También diferenciaron sus propiedades tonales y rítmicas para conseguir melodías. Concebido así, el acto de hablar aflora como una humana práctica social. Fue elaborándose convencional y situadamente porque su emisor en interacción lograba algo que deseaba. Esa clase de encuentro es simultáneamente condición indefectible de la vida social e instrumento, recurso que crea. Hablar y escribir es construir piezas (denotativa o connotativa; literal o libre; poética o pedestre) hechas con diversas materias lingüísticas “orientadas a unos fines y que se dan en interdependencia con un contexto” (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999, p. 15) que puede ser privado o público, local o global, cognitivo y social. Los especialistas han pretendido explicar este acto, siempre propositivo e intencional, desde diversas perspectivas que apretadamente revisaremos en las próximas líneas bajo dos miradas: lengua y literatura.

Los estudios acerca del expresarse por medios lingüísticos

A pesar de los estudios sobre el lenguaje adelantados en la Antigüedad (India, Grecia y Roma) hasta los diacrónicos del siglo XIX, afirmaremos que la Lingüística nació como ciencia formal gracias al trabajo efectuado hace un poco más de cien años por los discípulos de Ferdinand de Saussure, quienes supieron valorar su legado. Igualmente, que, pese a los intentos y explicaciones del estructuralismo funcionalista (v.g. Alarcos Llorach, 1970; Martinet, 1976 [1962]; Coseriu, 1973 [1952], entre otros), se mantuvo formal durante cerca de medio siglo, pues el surgimiento de la Gramática generativa no hizo más que incrementar su explicación abstracta, aun referida a la adquisición de la lengua. A nivel microlingüístico, con los postulados chomskianos se afianzó la sintaxis y con el estructuralismo, la morfología.



De la tendencia formal, se aparta un poco la Sociolingüística. Desde los Estados Unidos, Labov (1972) explica la heterogeneidad u homogeneidad debidas a hablantes similares o desiguales según sus características sociales (nivel socioeconómico, edad, sexo, etnicidad, etc.). Su explicación supuso el prestigio y el desprestigio de algunas soluciones lingüísticas y no la natural e inevitable diversificación. Desde el Reino Unido, James Milroy y Lesley Milroy (1985) tratan la variación considerando el modo de vida o la historia social de cada individuo que se comunica en redes. También los dialectólogos, desde sus tareas fundacionales, se detienen en la variación y el cambio lingüísticos, visitan las comunidades para estudiar “las diferencias observables en esa lengua, que tienen presencia comprobable pero que no afectan a la intercomunicación entre hablantes que por ellas se distinguen”. Elaboran mapas “de isoglosas más o menos coincidentes [...] o sea, líneas imaginarias que separan geográficamente fenómenos lingüísticos”. [...]. Las “isoglosas, a veces, se adensan o se reúnen en haz y crean la apariencia de una nítida frontera dialectal que nunca lo es de modo absoluto” (Salvador Caja, 2009, p. 357). La Dialectología le otorga razón al hablante que se siente y se sabe integrante y actualizador de una variedad geográfica. Ambas ramas son prueba fehaciente de la naturaleza empírica de la Lingüística.

Sin embargo, estas no fueron en ese tiempo las únicas teorizaciones acerca del lenguaje humano y de su hacedor, pues desde la antropología lingüística se revisaban lenguas indoamericanas triangulando lengua, pensamiento y realidad (Sapir, 1921 y Whorf, 1971). Afortunadamente, los intentos por superar la inmanencia se mantuvieron y a finales del último milenio convivían nuevas y viejas tendencias que, en conjunto, lograban una explicación más compleja de la lengua. Se analizaban como un fin los distintos componentes o dimensiones (la microlingüística: fonética y fonología, morfología, gramática y sintaxis, lexicología y semántica), pero también, desde una visión contextualizada, es decir, como un medio para caracterizar determinada comunidad de habla, variedad o norma.

La antropología ayudó en la configuración de la etnografía del habla (o de la comunicación), rama macrolingüística que permea una mirada de las reglas sociales que subyacen en los eventos lingüísticos: No solo se discute sobre cómo cada cultura interpreta su mundo, sino también quién habla a quién, sobre qué, cuándo, a través de qué y cómo con el propósito de garantizar la aceptación grupal o el adecuado desenvolvimiento cotidiano, así



se robustecieron los argumentos sobre la competencia comunicativa que muy bien formalizó Hymes (1995 [1971]). Adicionalmente, los estudios sobre la tipología de las lenguas y lo que hoy llamamos Sociología del lenguaje obligaron a revisar los elementos y la organización de las lenguas ancestrales, y se terminó reconociendo que no hay diferencias sustanciales entre ellas, sino en el número de hablantes (mayoritarias y minoritarias), en los roles que desempeñan socialmente (íntimos o públicos) y en el modo de mencionar y representar el mundo (Bernárdez, 1999); de manera que, lingüísticamente, no hay lenguas superiores ni inferiores, ni más complejas, ricas o cultas que otras (Moreno Cabrera, 2000), tal vez sí con diferentes apariciones o representaciones sociales, por ejemplo, en organismos internacionales.

Con el dominio del positivismo y el estructuralismo, en los primeros dos tercios del siglo XX, los lingüistas se cobijaban primordialmente bajo el paraguas normativo y la mirada académica. En esencia, consideraban un único modelo de lengua en el que solían confundirse las propiedades del código oral con las del escrito. Entretanto, los comunicadores sociales ofrecían estilos de escritura para la prensa, exploraban la correcta estructura del párrafo, enseñaban a redactar artículos, reportajes, noticias, crónicas y sucesos. Testimonio de ello son dos textos que Gonzalo Martín Vivaldi publicó en 1960: *Curso práctico de redacción: Clave de ejercicios* y *Del pensamiento a la palabra: Curso práctico de redacción. Teoría y técnica de la composición y del estilo* que, luego de una década y de una gran aceptación, recibió la nueva nominación de *Curso de Redacción: Teoría y práctica de la composición y del estilo* (1970). Este último se mantiene aún como referencia autorizada.

Sopló el viento y la nave giró

Hubo que esperar la consideración efectiva del contexto que se dio gracias a la Filosofía del lenguaje y sus postulados acerca de los actos de habla iniciados por Austin (1962) y complementados por Searle (1980 [1969]), y los de la enunciación fundamentados por Benveniste (1966 [1974] y 1979), para que se impusiera el giro lingüístico. Pocos años se esperó para que comenzará a resonar el equipo que se reunió en la Universidad de Amsterdam en 1991: En Hispanoamérica, van Dijk (1980), primero, acaparó la atención con su complementación hallidayna (cohesión y coherencia a partir del conocimiento del mundo;



superestructura y macroestructura; y macrorreglas) y, posteriormente, con sus relevantes agregados discursivos (van Dijk, 1990, 1999 y 2014).

Quedó al descubierto que la comunicación humana no es una simple operación de codificación y decodificación lingüística que se lleva a cabo de forma descontextualizada. En términos de Iraida Sánchez de Ramírez (1995), ya no es una mera “transmisión de una información de un emisor a un receptor (por medio de un código y a través de un canal)”, sino “un proceso social, una actividad, intencional y destinada a la interinfluencia.” (p.234). En efecto, ahora la comunicación supone un intrincado proceso inferencial, astuto, premeditado y contextualizado. De aquí en adelante, tres nuevas vertientes se suman a las explicaciones de los estudios del lenguaje: la Pragmática, los Estudios Críticos del Discurso y el Estudio del Discurso.

i) El asentamiento de la Pragmática significó la atención al significado funcional. Se ha nutrido de las implicaturas conversacionales, de la cortesía verbal y de la relevancia, entre otros itinerarios contextuales. Respectivamente, Grice (1975) responde cómo los interlocutores colaboran para que sea expedito el intercambio comunicativo; Sperber y Wilson (1994 [1986]) avizoran en la actividad dialógica y dan cuenta de cómo los interlocutores distinguen la información importante de la que no lo es gracias al proceso inferencial que realizan considerando el componente social o contexto común y el componente cognitivo o conocimientos previos; y Brown y Levinson (1987) muestran cómo los interlocutores se apoyan en la cordialidad para impedir posibles conflictos durante el acto comunicativo.

ii) La otra descubre que el lenguaje no es solo oración ni comunicación efectiva, ni propósito; sino acción social (cargada de ideología) adelantada por un actor social que se expresa con subrepticia intención o persiguiendo beneficio de carácter social, político, económico, etc. Se trata del Análisis Crítico del Discurso (ACD), rama que valora el uso del lenguaje como poder y control, legitimidad y deslegitimidad, persuasión y resistencia, etc. Los estudios críticos del discurso permiten descubrir lo que se quería ocultar gracias a que ausculta las soluciones discursivas que escoge el discursante (Narvaja de Arnoux, 2006) y al conocimiento de los diversos contextos (social, cognitivo, histórico, cultural, etnográficos,



etc.) para revelar intenciones. Representa un buen mástil para todos aquellos que reman por una sociedad inclusiva.

iii) Como suele ocurrir, la lingüística aplicada a la enseñanza y al aprendizaje, se apoya en la lingüística teórica. Esta unidad de análisis se dedica a “la relación entre forma y función de la comunicación verbal” (Renkema, 1999, p. 13). De manera que el giro lingüístico, también empujó la superación de los estudios oracionales. Se pasó de la oración al párrafo, de este al texto para, en un santiamén, alcanzar el discurso, perspectiva actual. Se suscribe a la didáctica que, cuando se ocupa de la producción y la comprensión, revisa los elementos que otorgan cohesión o textura y la coherencia global, establece tipologías textuales, discursivas o de géneros, enfoques de enseñanza y aprendizaje, la revalorización del destinatario, el propósito y la adecuación.

A medida que se masificó la educación universitaria, se especificaron los campos del conocimiento y se establecieron las propiedades de cada discurso, de este modo se constató que no todos servían a todas las disciplinas y emergió de presencia ordinaria el estudio de los discursos en la universidad. Como este recinto, forma profesionales que se incorporarán a ambientes laborales específicos, su formación debía satisfacer sus necesidades escriturarias también específicas, esas que exigían su campo laboral, así que irrumpieron nuevas demandas universitarias: los aprendices deben respetar y apreciar el origen de la información que localizan, seleccionar la relevante, comprenderla, analizarla, integrarla, sintetizarla, aplicarla (Carlino, 2003), transferirla, evaluarla, recrearla, enriquecerla. Con el curso de los años, esta perspectiva que se conoce como Alfabetización académica, se entendió como

el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional (p. 410).

En fin, reza que el futuro profesional debe sumergirse en la cultura letrada correspondiente, que impone modos de pensar y de expresarse. Este abordaje disciplinar contempla que cada campo o área del conocimiento posee sus propios “modos de leer y escribir –de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento” (p. 140); que cada ámbito



tiene sus propias exigencias, organización, estilo y léxico. De igual modo, rescata la concepción de “proceso sostenido”; en este sentido, “la alfabetización [no] es una habilidad básica que se logra de una vez y para siempre [...], aprender a producir e interpretar lenguaje escrito [nunca] es un asunto concluido” (Carlino, p. 410).

Ya establecida esta perspectiva, se consolida otra más abarcadora, la literacidad¹, que proviene de la experiencia anglosajona y que, según Kalman (2018), la academia hispánica suele diferenciar de la alfabetización convención que es entendida como “lo más elemental de la lectura y la escritura”. Arguye que en esta esfera cultural la alfabetización se asocia “con el aprendizaje de las letras y los sonidos, y con la codificación y la decodificación” (p. 15). Como tantos investigadores precedentes, aceptamos que la literacidad puede interpretarse de este modo, pero de otros tantos también que sistematizaremos de inmediato:

- i) Cuando se debate acerca de la forma en que se ha pretendido enseñar a leer y escribir, así que se hace literacidad pedagógica cuando se explican los enfoques gramatical, funcional, de proceso, de contenido, etc.
- ii) Se reconoce la literacidad lingüística cuando se enseñar a leer y escribir mediante la identificación y uso de estructuras gramaticales y textuales.
- iii) Se habla de literacidad psicolingüística cuando se examinan los procesos cognitivos y metacognitivos. Crean sus practicantes que desarrollando en los estudiantes estas operaciones, aprenderán los códigos necesarios. Es la escritura como proceso y la metacompreensión.
- iv) Teorizar, formalizar y ensayar a partir de las habilidades individuales que significan o se traducen en competencias lectora y escrituraria también es literacidad.
- v) Del mismo modo, es literacidad estudiar los discursos disciplinares y la influencia del acompañamiento (o alfabetización académica) y
- vi) cerramos con la propuesta de mayor impacto en estos momentos: la perspectiva sociocultural de la literacidad. Se fundamenta en las prácticas del lenguaje como situada y considera la expresión oral, escrita o multimodal como discurso. Sus iniciadores discriminan seis particularidades: 1) Es un conjunto de prácticas sociales (¿hacer cosas con las palabras escritas?) mediadas por textos escritos; 2) hay diferentes alfabetizaciones que dependen de distintos dominios de la vida; 3) toda sociedad supone relaciones de poder que moldean las prácticas de alfabetización; por este

¹ “La complejidad de traducir el concepto de literacy” en castellano fue expuesta por Kalman (2018).



motivo, algunas prácticas son más dominantes, influyentes y visibles que otras; 4) las prácticas de alfabetización siempre tienen un propósito social; 5) La alfabetización se sitúa históricamente y 6) las prácticas de alfabetización cambian y con frecuencia se aprenden nuevas² (Barton y Hamilton, 2000).

Como se ha apreciado en las líneas precedentes, ha sufrido metamorfosis la concepción del expresar y su enseñanza. No se trata de quién ofrece la versión más correcta, se trata de reconocer la complejidad en la que nos (des)envolvemos y en el establecimiento de respuestas útiles conforme a las circunstancias. Similar panorama hallamos en Literatura. El uso estético del lenguaje no nació de la búsqueda de la belleza, de la elegancia y de la armonía *per se*. No imaginamos a una persona o grupo pensando en atribuirle conscientemente un uso especial al lenguaje o ideando crear un uso que más tarde se nominaría "literatura". Primariamente, se ensayó un lenguaje para hablarle a los todopoderosos, para conseguir sus favores. El tiempo fue moldeando este uso lingüístico hasta alcanzar la manifestación actual.

La ocupación literaria

Suponemos como Nietzsche (2013 [1875-1876]) que la literatura germinó con el expreso deseo de "influir [mágicamente] sobre los dioses, en el culto o fuera de él, una vez que se habían conocido los efectos y el poder de aquéllos sobre los hombres" (p. 767). De igual manera que, con mucha probabilidad, estuvo unida a la música, inicialmente, como mnemotécnica, y, más tarde, con el movimiento corporal (o baile) que impulsó la melodía auditivamente discriminada. Efectivamente, en una sociedad que funcionaba bajo el designio de los dioses, el humano creyó que, a estos les agradarían la creación musical y el ritmo; que la música podía sosegar su ira y atenuar el posible castigo; por eso, la usó para recordar sus plegarias, ruegos y como una herramienta de comunicación más clara (música como lenguaje

² Cabe señalar que la amplitud de la literacidad, desplegada en una realidad situada, discursiva, de uso y comunicacional, se presenta como el escenario teórico y práctico propicio para problematizar sobre el contexto de cada red social, pues al parecer o desde lo empírico, cada activa posee su propio vocabulario o registro, por ejemplo, para aludir a los creadores de contenido (bloguero, tiktokker, youtuber, instagrammers, etc.); asimismo, ocurre con cualquier aplicación (App) determinará la clase de contenido y su duración. Sin duda, la literacidad, apoyada en los E(C)D, también debería explicar el discurso (¿independiente?, ¿a capricho del discursante?), el carácter y el rol que actualmente están cumpliendo los influyentes (o *influencer*) como modelos imitables no solo por la cantidad y calidad de la audiencia que han logrado cautivar, sino también por los beneficios económicos que generan.



universal). Suenan irrefutables los argumentos del filólogo alemán: “La canción mágica y el conjuro parecen haber sido la forma primitiva de toda poesía.” (p. 767). De acuerdo con los críticos, Nietzsche pensaba que

lo que mejor se comprende en el lenguaje no es la palabra misma, sino la tonalidad, la intensidad, la modulación, el ritmo con los que se pronuncian las palabras — dicho brevemente, la música que hay tras las palabras, la pasión que hay tras esa música, la personalidad que hay tras esa pasión: en suma, todo lo que no puede ser escrito (p. 766, nota 5).

Tiene sentido esta idea: en una lengua que desconocemos, que nunca antes hemos oído, por la simple entonación sabemos si un diálogo es placentero, ofensivo o afligido. Esta conjetura nietzscheana también está cerca de Platón. Cuando seleccionó el vocablo *mimesis* “para describir la experiencia poética”, no aludió al “acto creativo del artista, sino a su capacidad para conseguir que el público se identificara —de un modo patológico y, desde luego, aprobatorio—” con lo que tal artista expresaba (Havelock, 1994, p. 56). Visto lo visto, no hubo un momento declaratorio de autor alguno sobre el nacimiento de su obra como arte, solo hubo necesidad humana de su usanza para emocionalmente atrapar el beneplácito de los implacables seres superiores.

Eso sí... posteriormente se formalizarían el análisis, la crítica y la teoría literaria. Pese a las propuestas de Giambattista Vico, Johann von Herder, de Delphine de Mme de Staël y de Sainte-Beuve, entenderemos que con Hipólito Taine se inició la crítica literaria. En Europa, bajo la perspectiva de Comte se rechazó el subjetivismo, mientras se impuso una actitud racionalista y se gestionó el determinismo científico. La actividad se llevó a cabo de este modo: Se escudriña psicológicamente a cierto escritor, por ejemplo, su raza y el segmento histórico en el que le correspondió escribir.

Finalizando esta centuria decimonónica e iniciada la andadura por la siguiente, con Nietzsche, Bergson y Croce florecieron tres movimientos literarios: la Estilística, el Formalismo Ruso y el Nuevo Criticismo norteamericano. Pese a sus diferencias, *grosso modo*, las tres corrientes defienden, por un lado, que el autor no es el “yo” de la obra; y, por otro, que la obra literaria es fenómeno estético, subjetividad, sensibilidad y lenguaje.



Al paso que avanzó el siglo XX, se establecieron “tres grandes grupos de límites borrosos entre sí: inmanentes, trascendentes e integradores” (Garrido, 2004, p. 39): Quienes se interesan en la inmanencia, se enfocan en la obra, ignoran lo que no yace en ella. Buscan los rasgos que generan la textura literaria, se apoyan en la gramática, en la semántica y en los elementos estructurantes de la obra: personajes, narrador, lenguaje, referentes; acciones, tiempo y espacio, etc. Se caracterizan por esta práctica “la Estilística, el Formalismo, el Estructuralismo, el Tematismo y el Análisis estadístico” (p. 40). Los siguientes se aproximan a la expresión poética mediante una clave interpretativa que trasciende el carácter lingüístico. Para ellos, el texto literario se forja con símbolos, con temas y relaciones que desnudan el subconsciente del autor; con el contexto social que junta al autor y al lector o, simplemente, gracias a este último, pues, a fin de cuentas, es quien construye la obra literaria. “Derrida subrayó la dificultad de encontrar un significado absoluto en los textos literarios, lo cual otorgaba al lector un papel más activo y le advertía no solo de la existencia de múltiples interpretaciones, sino también de la arbitrariedad de fijar una que fuera la correcta” (Schwartz y Berti, 2018, p. 5). Representan esta perspectiva “la Sociocrítica, la Psicocrítica y la Poética de la imaginación, la Estética de la recepción y la Hermenéutica” (Garrido, 2004, p. 40). Los últimos se enfocan en el “proceso de la enunciación”. La enunciación no tiene bordes preestablecidos, esta corriente integra consiguientemente cualquier dato que aporte significación al hecho literario. “Son métodos integradores la Semiótica, la Pragmática, la Retórica, la Lingüística del texto y las Teorías sistémicas de la literatura” (Garrido, 2004, p. 40).

¿Y cómo ha sido la acometida de la Literatura en las aulas? Su enseñanza varía con el correr del tiempo, puesto que sigue las mudanzas sociales. Desde finales de la Edad Media hasta principios del siglo XIX, el acuerdo generalizado le atribuye a la Literatura (que confluía con la ciencia) dos responsabilidades: preparar a las profesiones del momento para manejar los textos que se utilizaban en las actividades religiosas, gubernamentales, castrenses, jurídicas y administrativas; y suministrar los valores morales que favorecerían la conformación de la personalidad (Colomer, 1996).

Bajo un enfoque historiográfico, esta disciplina, por aquellas mismas calendas decimonónicas, con el surgimiento de las nuevas naciones y las demarcaciones territoriales



aflorantes, gestionó el afianzamiento de las identidades nacionales y la hagiografía de los fundadores de la patria, a la par que se alejaba de la ciencia general para configurarse a sí misma. Unos cien años más tarde, “la literatura y la ciencia se convirtieron en carreras universitarias independientes” (Schwartz, y Berti, 2018, p. 2). De igual modo, la Literatura se fue alejando de la historia, desde luego, como resultados de la constitución del análisis, crítica y teorías literarias.

Durante el siglo XX, al mismo tiempo que se reacomodaban estas explicaciones epistemológicas, casi siempre con dificultad, se avanzó en derechos humanos y, acaso por fortuna, casi nada detuvo el desarrollo tecnológico. Los electrodomésticos proliferaron en los domicilios y facilitaron las tareas hogareñas, se tecnificaron las profesiones y se masificó la educación. Del orden transformado, dos campos interesan tratar en este artículo: el laboral y el educativo.

i) Hubo modificación de la concepción laboral. El artículo 24 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* suscrita el 10 de diciembre de 1948 por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, reza: “Toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas.” (p. 50). Muchos –nunca suficientes– vieron en la lectura un modo de recreación. Así lo comenta Colomer (1996): “El desarrollo de una sociedad altamente alfabetizada y con presencia de medios audiovisuales modificó radicalmente, tanto los usos lectores, como los mecanismos de creación del imaginario colectivo” (p.125). Asegura que, en esta sociedad de consumo, “la literatura pasó a verse como un bien cultural de acceso libre, diversificado y autónomo, y acentuó su valor de placer inmediato” (p.125). Se multiplicaron las publicaciones literarias, se internacionalizó la cultura y “las bibliotecas ofrecieron una imagen más ajustada a la nueva visión, funcional y placentera, de la lectura que la que podía ofrecer el aprendizaje escolar”. (p.125). Ocurrió algo parecido con las librerías, si bien su objetivo consistía en la venta de textos y afines, comenzaron a realizar actividades recreativas de promoción a la lectura dirigidas básicamente a lectores infantiles y juveniles.

ii) Varió el proyecto pedagógico. Tuvo que reacomodarse. Se materializó “la necesidad de adoptar una visión funcional de la lectura”, lo que significó “el fin de la enseñanza literaria



como eje de configuración de los aprendizajes [...]. El aprendizaje escolar de la lectura [fue cuestionado por] su forma exclusivamente literaria, mediada, formativa y dirigida a la posesión de un corpus colectivo uniforme.” (Colomer, 1996, p. 125). Además, la Literatura mostró su insuficiencia porque fue evidente que su enseñanza no había impulsado el dominio de la lengua escrita en las aulas (Colomer, 1996). Los especialistas no la habían planteado bien en el ámbito escolar ni para ella misma como materia ni como medio que facilitaría el dominio escriturario o el desarrollo de la comprensión.

Se acercaba el nuevo milenio, se abría paso la World Wide Web y se ampliaba el concepto de cultura, leer literatura ya no lo monopolizaba. “Las élites pasaban a manos de la ciencia y de la tecnología”, entretanto las artes, las humanidades y la literatura se reacomodaban como “ocio de mayor calidad” (Colomer, 1996, p. 125). Los docentes de Literatura revisaron los necesarios espacios y redireccionaron su visión áulica sobre la base de tres puertos: la pedagogía, el objetivo y el lector. Efectivamente, con el paso de los lustros, se fue achicando su enseñanza entendida como “transmisión de saberes literarios (datos sobre las obras, los autores, los movimientos literarios, etc.)” en favor de la educación literaria, “cuyo objetivo es el desarrollo de la competencia literaria, es decir, la formación de un lector competente y autónomo, que comprenda y aprecie la obra” (Cáceres Garzón, 2022, p. 69). Se insiste en el aprecio estético porque se cree que permite “la comprensión, interpretación y producción de textos literarios (orales, escritos o audiovisuales), gracias a la experiencia de lectura y escritura” (Cáceres Garzón, 2022, p. 69). También se considera que la adquisición de esta competencia lectora específica [...] “requiere del reconocimiento de una determinada conformación lingüística y del conocimiento de las convenciones que regulan la relación entre lector y este tipo de texto en el acto concreto de su lectura” (Colomer, 1991, p. 22). Paralelamente, fue sumando más adeptos, el ideario de Lacau (1978) con respeto a lograr que el estudiante se hiciera lector literario. Convenía que el docente, promotor o mediador literario, lo convirtiera en “colaborador, personaje, creador de proyectos completivos vinculados con la obra, polemista comprometido, testigo presencial, relator de gustos y vivencias, etc.” (p.27). Definitivamente, había que crear un nuevo lector, un autónomo comprendedor y productor de texto.



Pero la sociedad del siglo XX no es la del siglo XXI, así que el humano de aquel período no es igual al de este que navega entre, por, para y hacia la tecnología. Parece que la designación más adecuada no es transición, sino paralelismo, fractura, abismo. Los individuos mayores están en la dimensión presente, grupal, física y próxima; los menores en la futura, individual, virtual, remota. A estos se les consideran “nativos digitales”, a aquellos, en el mejor de los casos, “migrantes digitales”. Pese a que muchos son actualmente trabajadores activos y colaboran en la construcción de la inédita e incierta época presente, unos cuantos reniegan de la tecnología o esta se les hace inaccesible. Empero, deben adaptarse y encontrar las ventajas. Pero en educación no se forma para el pretérito, debe formarse para el futuro, solo que este se presenta como ignoto, se impulsa desde este dinámico y errante presente. ¿Cómo efectuar esa educación? Por lo pronto, parece imprescindible considerar la realidad y el sujeto que la construye, lo que pretendemos efectuar seguidamente.

Nuestra ocupación en un mar picado

La globalización irremediamente está aquí. Ahora las cartas no se traspapelan, pero es común que falte tiempo para responder a correos o el WhatsApp, revisar el Spam. Luego de muy escasos segundos y solo con un clic, se sabe (visto y oído) lo que ocurre al otro lado del mundo. Si bien viajar por turismo se vulgarizó como actividad, siguen las migraciones pese a las políticas restrictivas o abiertas dependiendo del motivo y del emigrante. Quienes viven esta circunstancia, admiten que irse implica más que tramitar una documentación. Cuando alguien marcha, lleva su propio y diferente mundo a cuesta y lo deja caer donde se asiente; la reciente morada, por ser extraña, genera su reculturación, pero también se concretará la reculturación del otro con quien regularmente compartirá. Tampoco la ubicuidad ahora es un poder que se disputa. Ahora todos estamos en todos lados. Desde la reunión más íntima hasta la más trascendental para el devenir de la humanidad, se pueden efectuar no solo sin proximidad material, sino que también disímiles kilómetros pueden distanciar entre sí a sus asistentes. La primera suele preferir la lengua del afecto, la última selecciona una franca según la conveniencia: inglés, español, francés, ruso, mandarín, etc. También se organizan encuentros especiales con lenguas oficiales singulares como el



esperanto, el elfico, el klingon, el na'vi, etc. Hace 100 años leer un puñado de libros representaba sapiencia, hoy nada. Nuestro mundo es distinto.

La realidad actual bulle interrumpidamente. Está signada por un vertiginoso ritmo; por la caducidad de aparatos electrónicos y la emergencia de otros que los superan; por la revisión constante de las teorías; por la brevedad del conocimiento y su renovación constante; por la imposición de investigarlo todo (v.g. lo palpable y lo impalpable, lo imaginado y lo real; lo hipotético y lo constatado; lo beneficioso y lo perjudicial, etc.); por el descomunal volumen circulante de información y porque todos estamos conectados, –deseémoslo o no–, todos integramos la red comunicacional como productores o consumidores de contenido. Las omnipresentes redes sociales se multiplican en una realidad aumentada: Facebook, YouTube, WhatsApp, Facebook Messenger, WeChat, Instagram, TikTok, QQ, QZone, Sina Weibo y mañana habrá otras. Observar el panorama como un film, avasalla.

En este huracán, no debemos formar en el conocimiento como noray, sino en el giro del timón, en el afianzamiento de competencias, en el desarrollo de las pericias requeridas para forjar descubrimientos y proponer nuevas rutas. Suena elemental la alerta educativa que Delors emitiera visionariamente en 1996³: No está al alcance de un docente ni debe “responder de manera puramente cuantitativa a la insaciable demanda de educación, que entraña un bagaje escolar cada vez más voluminoso.” (p. 59). Con el propósito de no naufragar pedagógicamente, pareciera apropiado asirse a los cuatro pilares del conocimiento:

aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores (p. 60).

Ahora bien, ¿cuál sería la manera de ejecutar estas encomiendas? Primeramente, deben considerarse los rasgos que les son propios a esta audiencia que, entre otras, recibe la nominación de generación net. Para ello, resulta conveniente caracterizarla. *Mutatis mutandis*, son jóvenes sumergidos en la telemática, así que su percepción temporal no debe

³ Que ha sido tan aludida y reimpresa, por ejemplo, en el año 2002, y que es la versión que revisamos.



ser totalmente lineal, mientras la espacial con mucha probabilidad es multidimensional. Su concepto de la realidad debe ser más vasto y genérico, y su modo de comunicarse más inmediato, pluridireccional, visual e icónico. De conformidad con Ferreiro (2006), la generación “Net se caracteriza por un desbordante ‘apetito por lo nuevo’” (p. 77). Inconsciente y naturalmente su mente se ha ido preparando para lo novedoso, lo inesperado, lo desigual, está abierta al cambio y percibe “la vida desde otra perspectiva con o sin nuevos prejuicios morales.” (p. 77). Es así porque su lectura está en contacto con la novedad a través de heterogéneos recursos: publicidad reciente, eventualmente personalizada, que llega vía redes sociales (correos, WhatsApp, etc.), sitios web surgen cada día, búsquedas en la red y conexiones distintas cada vez, mensajes de texto esperados y no esperados, diversidad de archivos digitales (Hayles, 2012). Además de nuevas herramientas: tengamos presente que ya se acaban los dedos de una mano: web 2.0, web 3.0, web 4.0... Estos adolescentes “son predominantemente activos, visuales, propensos al intercambio y emprendedores mediante el empleo de las TIC” (Ferreiro, 2006, pp. 77 y 78), las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) y las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP); “quieren aprender por vías no tradicionales y siempre con el empleo de nuevas tecnologías” (Ferreiro, 2006, p. 78), así que probablemente “rechazan sin total conciencia los modos tradicionales de exposición, solución de problemas, toma de decisiones” (Ferreiro, 2006, p. 78); su campo de atención es más amplio y diversificado: a la vez, realizan una actividad académica, abren varias ventanas para trabajar, “atienden el teléfono, responden a una pregunta que se le hace en ese momento” (p. 78). Debido a esta habilidad, entendida como hiperatención, “es imposible mantenerlos atentos en un salón de clase tradicional, con un maestro sentado exponiendo un contenido que pueden perfectamente consultar en internet” (p. 78), acaso más actualizado y sintetizado, tal vez algo tergiversado y reducido; pero sin duda más atrayente. Este estudiante en sus rutinarias consultas y en el soporte que prefirió (infografías, TikTok, tutorial, etc.) ha aprendido de modo autónomo e informal, a veces ha compartido o explicado a quien valora como su interlocutor lo que necesita, desea o le interesa. O sea, construye su conocimiento y ayuda a construir el de sus pares lejos de la formalidad escolar (Prensky, 2005). Este aprendiz no solo maneja cierta noción teórica, sino



que desarrolla su pensamiento, crea su propia ruta o metodología, elabora silogismos y formaliza sus propias conclusiones. En suma,

el uso de computadora e internet propicia la actividad independiente, la observación, la exploración y la búsqueda, la comparación, el ordenamiento y la clasificación, la toma de decisiones, el procesamiento de la información y, con él, toda una serie de operaciones mentales como el análisis y la síntesis, y la abstracción y la generalización (Ferreiro, 2006, p. 79).

Manifestadas sus características, debemos abordar el segundo lugar: ¿Cómo contribuir con la formación de este ser?, ¿cómo ejecutar el ideario de Delors (2002 [1996]) con esos seres tan particulares y distintos? Con seguridad, muchos caminos habrá, nosotros escogemos el aprovechamiento del lenguaje, el dominio idiomático porque –insistimos– en lo que respeta a nuestra especie lo valoramos como el punto de partida. Cambiarán las lenguas y los códigos; los soportes y los instrumentos; los interlocutores, sus intereses, propósitos e intenciones; las normas y las condiciones; los eventos y las situaciones; las circunstancias de interacción; pero no la necesidad de hacer cosas con las palabras. Podríamos aseverar que todo esto nos concierne porque se hace con algún tipo de lenguaje y está exigiendo a los docentes conseguir plurales maneras de comunicación y el manejo de discursos digitales, los cuales en algún momento requieren de palabras. El ciber-estudiante aprende de modo distinto, procesa y comprende información de forma diferente, información presentada o producida en acostumbrados, extraños o híbridos soportes. Esta sería una razón definitiva; no obstante, hay más implicaciones que hacen ineluctable esta orientación.

El lenguaje humano como timón

Lengua y pensamiento

Debemos hacerlo porque hablamos de comunicación, de lenguajes, y la inteligencia humana es lingüística; “porque el fondo de nuestra cultura es lingüístico y porque nuestra convivencia es lingüística” (Marina y de la Válgoma, 2005, s. p.). La idea cobra un significado importante porque esa “capacidad que nos hace humanos” (Escandell Vidal, 2009, p. 3), casi seguro nos dotó de raciocinio o viceversa: el raciocinio obligó el surgimiento del lenguaje. “Sin la ayuda del lenguaje” otra sería la sociedad y otra nuestra actuación:



seríamos “estúpidos, inarticulados, toscos e insociables” (Marina y Válgoma, 2007, s. p.). Después de la expedición que en 1931 lideraron Vygotsky y Luria en la Uzbekistán que salía del mundo feudal, se fortalece científicamente la aceptación de esta relación. El prominente discípulo aseveraba:

La aparición de los códigos lógico-verbales que permiten abstraer los rasgos esenciales de los objetos y así relacionarlos con categorías generales, conduce a la formación de aparatos lógicos más complejos. Estos últimos posibilitan la producción de conclusiones sin necesidad de una experiencia activo-visual propia, así como adquirir nuevos conocimientos mediante la vía discursiva, lógico-verbal (Luria, 1987 [1931-1932], p. 118).

Por su parte, el maestro certificaba que “el pensamiento nace a través de las palabras”. Y sentencia, “una palabra sin pensamiento es una cosa muerta, y un pensamiento desprovisto de palabra permanece en la sombra.” (Vygotsky, 1995 [1934], p. 114). Cree que, de algún modo, palabra y pensamiento están conectados dado que “el pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas. Todo pensamiento tiende a conectar una cosa con otra, a establecer relaciones, se mueve, crece y se desarrolla, realiza una función, resuelve un problema” (Vygotsky, 1995 [1934], p. 95). Además, ese binomio, pensamiento y lenguaje, interviene en la conformación de la conciencia humana. “Las palabras tienen un papel destacado tanto en el desarrollo del pensamiento como en el desarrollo histórico de la conciencia en su totalidad. Una palabra es un microcosmos de conciencia humana” (Vygotsky, 1995 [1934], p.114). Sin evidencias sobre cuál determina al otro o predomina sobre, lo cierto es que hasta ahora “el uso lingüístico es la única prueba directa que de los fenómenos mentales puede aducirse” (p.11) como lo aseguró Havelock (1994). No son lo mismo, pero quizá uno reviste al otro y ambos se apoyan en su desarrollo. Conque pueda que la capacidad de hablar impulsara el desarrolló del pensamiento complejo y, con este, la factibilidad de aprender, de estimar y de innovar.

A mayor dominio lingüístico como el representado por la escritura, habrá mayor posibilidad de operaciones cognitivas inferiores; pero, sobre todo, superiores. Havelock (1994) sostiene que el ejercicio de memorización y, por tanto, de la oralización de la cultura homérica le impidió al heleno el desarrollo del “racionalismo científico”, de la competencia para analizar, para clasificar la experiencia y para reorganizarla “en secuencias de causa y



efecto.” (p. 57). Para Ong (1982), el pensamiento de las culturas ágrafa es más concreto y depende del presente; su expresión se caracteriza por ser aditiva, redundante, superficial y tradicional; en tanto que el pensamiento de las culturas escritas –que ya opera con símbolos como las grafías– es más innovador y analítico, trabaja sin dificultad con abstracciones y deducciones. Más recientemente, Hayles (2012) volvía a reconocer superioridad de interacción entre los hemisferios del cerebro alfabetizado del que no lo está y que, a menor lectura literaria, menos habilidades lectoras. Pfrehm (2018) regresa sobre las capacidades cognitivas abstractas: la escritura también reconfiguró nuestros conceptos del tiempo y el espacio. Así que estas facultades que en este presente parecen tan naturales y obvias se relacionan con la percepción y con procesos cognitivos que acreditan la superioridad del animal humano: verbi gracia, comprender, describir, clasificar, comparar, analizar, sintetizar, conjeturar, evaluar y crear. La condición humana requiere de un complejo código, con una estructura que, en ausencia y en presencia, nombre, organice, explique y modifique el mundo exterior y el interior: el lenguaje humano.

Con una perspectiva más socio-cultural y complementaria de la anterior, y que determina la cognitiva, Wittgenstein (2009 [1921]) elaboró uno de sus aforismos más citado: “Los *límites de mi lenguaje* significan los límites de mi mundo” (p.105). Al margen de la correspondencia lógica que podrían mantener el lenguaje y el mundo, se entiende que el lenguaje le permite al humano comprender y explicar el mundo. Solo lo comprendido es mostrado a través del lenguaje. Transcurrido más de medio centenar de años, en 1985, Uslar Pietri reiteró esta idea: el tamaño del mundo de un ser humano no puede ir más allá del tamaño del vocabulario que posee o número de palabras que conoce. Quienes poseen un escaso bagaje léxico “están condenados a darse cuenta de que existe exteriormente un mundo en el que no pueden penetrar, ni siquiera conocer, porque carecen del instrumento lingüístico mínimo para poderlo intentar” (p.A-4). Esto tiene perniciosas repercusiones para nuestro género porque “no se puede avanzar en el conocimiento si no se dispone de las palabras necesarias para expresarlo y adquirirlo.” (p.A-4).



Lenguaje, pensamiento y literatura

Comprendido que es perentorio leer y escribir, y formar en asuntos del lenguaje, se admite que la Literatura no es menos. ¿Por qué conviene que los docentes eduquen en esta área o acompañen en el desarrollo de la competencia literaria? Porque la Literatura no es mero lenguaje estético gravitando en la nada. Al margen de que colabora con el conocimiento acerca de la lengua y su funcionamiento, leer y producir obras literarias hace más humano al humano.

El disfrute literario beneficia el desarrollo integral de los niños (cognitivo, socioemocional, lingüístico y motriz). Asimismo, los libros al conducir a una variedad de mundos, predispone para la empatía (Riquelme y Munita, 2011), sentimiento que hace menos compleja y conflictiva la adolescencia, y más saludable la vida en sociedad. También disfrutar de una obra literaria, trasladada a diversas circunstancias y situaciones que de otra manera no pudieran experimentarse (Colomer Martínez y Durán, 2000), lo que se traduce en mayor número de sinapsis, conque siempre acrecienta el saber. La literatura, además, posibilita el desarrollo de la creatividad, la imaginación, la invención (Colomer Martínez, 2017) y la criticidad (Alonso, 2007 [1989]), aptitudes que son de gran provecho en una sociedad tan cambiante como la de este presente (y la del futuro), una sociedad que exige (y reclamará) nuevos procesos y soluciones a inéditos problemas.

Por otro lado, la literatura es arte, identidad, memoria, historia, lucha y patrimonio. Posiblemente, en estos momentos, nadie se atreva a discutir –al menos en voz alta– el derecho que tienen los ciudadanos de desarrollarse holísticamente y según sus intereses. Martínez Dalmau (2014) lo reclama: “El *derecho al arte* es inexcusable para el gozo pleno”, deben disfrutarlo “autor, espectador o fórmulas mixtas” (p.54). Y, además, remarcando su importancia, recuerda que el arte es propio de la condición humana y que “sus potencialidades no pueden ser suplidas por ninguna otra experiencia social” (p.54).

El pronunciamiento artístico, igualmente, se acerca a la historia de la región que lo tejió y, por ello, posibilita la construcción de la identidad. Las obras literarias están llenas de respuestas de lo que somos:

La palabra es el mejor instrumento de acercamiento y evocación de la realidad. A través de la palabra oral penetramos en viejas formas de vida, cuyas huellas o



marcas, en ocasiones desdibujadas, seguimos hallando en lo nuevo, en la modernidad e incluso en la postmodernidad. La palabra descubre conductas, pensamientos, sentimientos... y favorece la identidad del ser humano como tal, en épocas y espacios diversos, pues es inseparable de la vida del hombre y su memoria. Por medio de la palabra nos adentramos en la cultura de los pueblos constituida por valores, creencias y tomas de posición respecto al entorno (Morote Magán y Labrador Piquer, 2013, p. 366).

Estas autoras refieren la literatura de tradición oral mediante la materia que la hace: la palabra. Reiteran que esta es el artilugio lingüístico que mejor amarra el mundo. Entonces, en esa vela literaria creada a partir de la interpretación de la realidad inmediata se encuentra y estima una sociedad pasada que exige o impone vínculos con las sucesivas y que debe apreciarse en las aulas porque hace estela con “la Literatura Universal, oral o escrita” (Morote Magán y Labrador Piquer, 2013, p. 365). La memoria representada en palabras estéticas no se restringe a momentos pretéritos. El autor escribe para el presente y el futuro sobre el pasado, el presente o el futuro. El lector no se detiene en estas dimensiones temporales, tampoco en las experienciales. Vale apuntar que, por esta misa razón, “las utopías de Moro, Campanella, Huxley u Orwell forman parte de la memoria colectiva en tanto que [son] testimonios de una cierta mentalidad en un momento histórico dado” (Kohut, 2009, p. 31).

Promete más la literatura. En un mundo como el actual, en el que los desacuerdos deberían dirimirse a través de negociaciones políticas, con toda seguridad, es un auxilio indispensable, pues apoya el desarrollo de la criticidad y la defensa de la justicia social. Este argumento fue formalizado por Jean Paul Sartre en 1950, cuando reclamó la obligación de unir literatura y compromiso:

en relación con los acontecimientos políticos y sociales venideros, nuestra revista [... y por extensión, la literatura] se esforzará en extraer la concepción del hombre en la que se inspirarán las tesis en pugna y dará su opinión de acuerdo con la concepción que ella tiene formada (p. 5).

Tres décadas después, Milán Kundera (1986) lo ratificó: cada novela responde “¿qué es la existencia humana y en qué consiste su poesía?” (p. 51); así que, esta narrativa no es la simple “confesión de su autor”, sino un ejercicio de “exploración de la vida humana” (p. 9). En este tiempo en el que es impostergable naturalizar la inclusión, Sánchez Rodríguez (2004)



vuelve sobre el asunto: la “Literatura ofrece, aunque ellos lo desconozcan conscientemente, una voz a los que no la tienen, una posibilidad a quienes creen carecer de ella” (p. 99). De modo que la disciplina literaria no se limita a valorar la dimensión estética de un texto poético, sino también a valorar la red de significados e ideologías que podría reproducir, cuya exégesis suele requerir de saberes históricos, etnográficos, sociológicos, psicológicos y filosóficos.

No toda obra humana es patrimonio, lo es únicamente aquella que posee un

valor étnico y simbólico, pues constituye la expresión de la identidad de un pueblo, sus formas de vida. Las señas y los rasgos identificatorios, que unen al interior del grupo y marcan la diferencia frente al exterior, configuran el patrimonio (Marcos Arévalo, 2004, p. 929).

Entonces, la literatura en general también es patrimonio humano, es obra humana que atestigua la presencia humana, y rotula el avance sociocognitivo y cultural humano. Es nuestra huella en palabras, acaso sea el vestigio cultural genérico más humano debido a la complejidad connotativa que demanda un privativo conocimiento lingüístico y una mirada especial del mundo.

Los mares por recorrer: nuestro compromiso hoy

El oleaje del lenguaje

El humano “es un ser social; [... y] el principal elemento de sociabilidad es la palabra. Por tanto, en la medida en que dominemos mejor el uso del lenguaje seremos más completos, más perfectos, más útiles” (Alonso, 2007 [1989], párr. 10). Entonces, mucho quehacer tenemos por delante ya que

la riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma. Aparte hay que poner de relieve una extrema *heterogeneidad* de los géneros discursivos (orales y escritos). (Bajtín, 1999 [1952/1953], p. 248).

Si en el mundo de la alfabetización como decodificación de letras, de la migración controlada, grupal y eventual, de la exclusividad educativa, de la máquina de escribir y del



avión para transportar armamentos, Bajtín (1999 [1952/1953]) las refirió como peripecia humana interminable, la tarea actual es colosal. El nuevo escenario obliga a entrever e imaginar el futuro para preparar frente a las exigencias lingüísticas por venir.

Es verdad que esta naciente era digital exige profesionales alfabetizados académicamente o que posean la pericia suficiente para comprender y redactar una diversidad de documentos laborales (v.g. informes, planes, proyectos, ensayos) y académico-investigativos (v.g. artículos, monografías, trabajos de grado) en los que sistematicen y evidencien hechos o avances sociales y científicos (Natale, 2013). Ya está dicho, no obstante, vale la pena revolverlo para inquietar: referimos “naciente era digital”. ¿Qué potencialidad no se exigirá mañana en la avanzada o tardía? ¿Tendrán límites la riqueza y la diversidad de los géneros discursivos? ¿Tendrán fondo o techo las potencialidades de la actividad lingüística humana? En lo sucesivo, ¿cómo será la comunicación de cada asociación de hablantes en esta aldea global y más allá? Con el viento en popa, estimamos que, debido a su carácter histórico, cultural y humano (hasta hoy), los géneros se reconfigurarán y desarrollarán para responder a los cambios sociales. A lo mejor convenga, por lo tanto, tener como soporte y norte los principios en los que se fundamenta la teoría bajtiniana de las “esferas de actividad social” y una revisión a la de Austin (1962). El humano debe dominar el arte de hacer cosas con las prácticas multimodales, todas las cosas que requiera, desde las más íntimas a las más públicas, ya impresa, virtuales o en lo que aparezca y la educación debe acompañarlo en ese cometido.

Asimismo, parece oportuno estudiar las estructuras de las lenguas para conocer su adquisición, funcionamiento interno y externo, para generalizar en el humano globalizado el poder polígloto o la capacidad de elaborar el chip portátil, inalámbricamente o embebido en alguna parte del cuerpo humano que le permitirá comunicarse en cualquier código. Del mismo modo, encajados en esta perspectiva actual, parece necesario su dominio porque deberá ser el medio para formalizar la dimensión epistémica. ¿Cómo el humano dialogará y avanzará en el mundo del conocimiento científico sin lenguaje? Parece imposible.

Como la literatura está hecha de materia lingüística, pueda que se bambolee en iguales marejadas, pero también pueden apuntarse otras que les son más propios y que solicitan una excursión específica.



El oleaje literario

Desde el punto de vista de los géneros literarios, también se evidencian transformaciones que valen la pena indagar. Debido a que el debate está abierto y que se valoriza la diversidad de ideas, conviene polemizar sobre estos aspectos mediante preguntas: ¿Cómo lograr que la literatura no-tradicional o no-folclórica (que respira “entre lo material y lo simbólico, lo individual y lo social, lo local y lo global”) halle su lugar también dentro del “vasto paraguas patrimonial”? (Santos Unamuno, 2018, p. 120). ¿Es la crónica periodística un texto literario? ¿La novela histórica es ficcional? En estas últimas obras, ¿está la ficción comprometida como característica literaria? ¿Es necesario mantener los márgenes entre lo histórico, lo real y lo imaginario? ¿Cómo leer o criticar esta literatura? ¿Qué escritura migra y hacia dónde?, ¿por qué?, ¿qué motiva a sus creadores? ¿Cómo explicar los textos híbridos? ¿Existe una literatura de género? ¿Qué está ocurriendo con la literatura de ciencia ficción? ¿Qué es ciencia ficción o cuál es su dimensión?

¿Debemos reflexionar sobre el impacto de los medios de comunicación en la literatura? ¿Cómo abordar o explicar las sagas y su traslado al cine? Otras interrogantes generan internet y la literatura porque el uso de la red de redes no ha hecho más que enriquecer estas cavilaciones tal como se contempla en Castany Prado (2019). ¿Será que en unos escasos años se hablará esencialmente de cibernarrativa, ciberensayo, ciberpoesía y ciberteatro? Colella (2018) invita a examinar estas ciber-manifestaciones, luego de otear los escritos inmediatos, breves y que con intención estética circulan en medios comunicacionales que, en principios, se diseñaron para la comunicación no-estética (chats, Hangouts, WhatsApp y herramientas similares), que se leen en artefactos que se diseminan (v.g. tabletas, smartphones), en plataformas de publicación colectiva y redes sociales (v.g. MySpace, Facebook, YouTube, TikTok).

Los caminos del mercado literario también se han tornado inciertos: ¿Cuál es el futuro del audiolibro? ¿Qué efecto tendrá contar con la voz del autor? ¿Cómo recibirán las poblaciones infantiles y juveniles el booktrailer, las reseñas del youtuber o de blog? ¿Qué clase de lectura preferirá el lector del futuro?, ¿asistirá a ferias *on line*?, ¿consultará catálogos *on line*? ¿Los estamos formando para ello?, ¿debemos o no hacerlo?



La literatura impresa igualmente ve estremecida sus cimientos. La TV transforma obras de papel no solo en películas sino también en series. Este último caso, resulta interesante porque admite una analogía con las novelas por entrega, típicas del siglo XIX (Briggs y Burke, 2002). ¿La diferencia residiría en el soporte (del papel a la TV o YouTube) y en el código (del impreso al audiovisual)? ¿Estaremos regresando al pasado o solo modificamos y ajustamos el medio a la audiencia?

También deberá examinarse quién decide quién es el escritor. Internet democratizó y amplió el acceso a este rol. Ahora cualquiera puede escribir y divulgar sus textos. Consiguientemente, ocurre un viaje inverso: las editoriales no deciden quién es el escritor ni qué escrito debe leerse como literatura. Los blogs fueron los primeros que explotaron esa oportunidad (Cleger, 2015). Entonces, ¿se pasó de la virtualidad a la imprenta? Se mantiene la presencia física del libro y de la imprenta, pero ¿por cuánto tiempo? El *twitter* siguió al blog, es un medio que ha fortalecido la microliteratura. Efectivamente, en la brevedad, ¿se reformulan viejas formas narrativas que se difunden por la red o surgen nuevas, o se rescata el aforismo? (Crf. Lay Brander, 2015). Y en las obras colectivas como la que se crea en el hilo, ¿a quién corresponde la autoría? Otro asunto, llama la atención: hasta aquí intencionalmente hablamos del escritor y de textos escritos, ahora nos interesa poner sobre cubierta al youtuber que hace literatura y solo se escarcea oralmente. Nos preguntamos si quienes crean contenidos audiovisuales que la audiencia considera literarios serán los nuevos juglares o trovadores.

Como se nota, el mundo literario está saturado de preguntas, cuyas dispares respuestas o explicaciones epistemológicamente enriquecerán la sapiencia humana mientras intentan seguirle el paso al maremoto de usos. Significa que la proa debe apuntar al dinamismo y a lo inédito. Aprender a navegar en climas turbulentos se presenta como la mejor salida para evitar zozobrar. Una pregunta se repite: ¿Cómo llevarlo a cabo?



El fondear*Escoger un lugar*

Luego de aplicar un cuestionario a una veintena de jóvenes recién ingresados al programa de licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, Audisio (2016) concluye que “sí leen”. En sus propios términos, esta sería la situación:

Leen. Leen porque los interpela, porque los apasiona. Leen porque les gusta. Leen para informarse, para saber, para tener cultura general. Leen para saber sobre géneros y estilos de autores y épocas. Leen para aprender a escribir, para lograr encontrar su propio modo de escritura. Leen porque se identifican, porque les gusta saber que hay gente que expresa lo que a ellos les pasa. Leen para aprender sobre actualidad y sobre sucesos que para ellos ya son ajenos por una cuestión lógica de distancia temporal. Leen aunque en la escuela no les expliquen o apoyen lo suficiente. Leen aunque los medios los estigmaticen. *Leen, los jóvenes sí leen* . [énfasis agregado]. (Audisio, 2016, p. 64).

Unas líneas antes, había afirmado que los jóvenes manipulan materiales empalabrados de diversa naturaleza como

crónicas, noticias, foros sobre política, economía, cuestiones sociales de desigualdad, racismo y problemáticas de género. Muchos admiten informarse a través de redes sociales “porque es más rápido informarse por Twitter”, pero lo leen, lo hacen en el tiempo que tengan libre [...]. Siendo así, es un error muy grande al que no se puede caer decir que “los jóvenes no leen”, porque no, porque lo hacen de diferentes formas (Audisio, 2016, p. 63).

Da Pieve (2016) comparte esta percepción. A su manera de ver, el escolar de hoy no tiene escapatoria a un mundo saturado de palabras, de lecturas.

Además de la amplia gama de posibilidades que nos regala la web, que permite de manera más sencilla llegar a la información y a contenidos que resultan interesantes, aparece otro agente sumamente significativo: las redes sociales. Y en las redes sociales, la juventud es protagonista. Hoy en día, las redes sociales se han convertido en un factor altamente relacionado a la lectura y también a la escritura. Si nos basamos en las estadísticas son 1.650 millones la cantidad de usuarios con los que cuenta en la actualidad, la red social más popular del planeta, Facebook (p.70).



Añade que quienes sostienen que hoy se lee menos que ayer se fundamentan en estadísticas comerciales. Deja ver que en realidad no se cuentan con datos que sustenten tal aseveración. En una realidad, primero de copias y de impresiones, y, ulteriormente, virtual, mucho se le escapa al mercado. Los jóvenes leen en y escriben contenidos para soportes digitales. Tiene sentido, entonces, este argumento. Las respuestas al cuestionario hacen suponer a Audisio (2016) que debe “analizarse el rol que juega la docencia y la escuela en la promoción del hábito y el gusto de la lectura” (p.62). Como en tantas otras oportunidades, se vuelve a señalar que las lecturas asignadas y las actividades planificadas por los docentes marchan por dimensiones paralelas a los intereses de los estudiantes. Leen, pero no lo que recomiendan o esperan quienes creen contribuir en su formación.

Posicionadas en una perspectiva tremendista, podríamos pensar que el docente es un obstáculo en el aprendizaje estudiantil y que si leer es lo fundamental ya todo está resuelto. Los niños y jóvenes net leen y con ayuda de su entorno digital podrán conducir su propio aprendizaje y el de sus pares (Ferreiro, 2006 y Prensky, 2005). Estas circunstancias obligan a preguntas como estas: ¿Será que los docentes deben desaparecer cual taquígrafos? ¿Será así o podrían reorientarse las interpretaciones de Da Pieve (2016) y Audisio (2016)?

De conformidad con los planteamientos formalizados por investigadores de diversas partes del mundo, parece que sí conviene que sigamos trabajando y posiblemente la responsabilidad sea mayor. Delgado et al. (2019) confirman investigaciones anteriores que sentencian que “leer en pantalla disminuye nuestra comprensión del texto, sobre todo si se trata de contenido informativo” y que la “la lectura digital favorece la distracción, lo que interfiere en las capacidades cognitivas necesarias para leer y comprender; entre ellas, la atención, la concentración y la memorización” (p.28). Argumentos similares había esgrimido Peronard (2007) una docena de años antes. Halló menos respuesta inferencial cuando se lee en digital. Hayles (2012), además de reiterar esta desventaja, señala que disminuye la facultad de identificar temas. Estas preocupaciones se ratifican en los experimentos efectuados por Ackerman y Goldsmith (2011) y de Ackerman y Lauterman (2012) que dan cuenta de dificultades metacognitivas que recurrentes durante lecturas digitales. Los jóvenes cuando extraen información a saltos o picotean en un texto si bien construyen un hipertexto único e irrepetible, consiguen una lectura superficial, de barrido, que no contribuye con la



comprensión del texto ni ancla aprendizaje. Desconocer la extensión de un texto o leer cápsulas parece que tampoco beneficia. Estos autores recomiendan “Don't throw away your printed books”. Incluso, interpretando a Wolf (2018), valdría suponerse que esta clase de lecturas podría afectar nuestra evolución cognitiva, pues, en términos evolutivos, la actividad de leer es un quehacer novísimo para el encéfalo. Si esto es así, lo que requerimos con urgencia son docentes acompañantes, mediadores, realmente aprestados para afrontar la avenida. Es verdad que esta solicitud no es nueva, solo que ahora parece apremiante, forzosa.

Debe admitirse que el docente no puede ni debe pretender que enseña, solo acompaña a un aprendiz, (auto)constructor de conocimiento que convive con y respira material multimodal. El joven sin su compañía aprenderá superficialmente y se le dificultará aprehender los fundamentos teóricos que están detrás de la aplicación que acaba de hacer; por esto, el docente debe estar formado en contenido y en procesos de aprendizaje, debe saber cómo se aprende y convertir el aula en un escenario de aprendizaje. En este sentido, la enseñanza queda recluida en el aprendizaje. Esta perspectiva general obliga a revisar el concepto de lectura porque mediante la lectura y la escritura se consigue mucho del aprendizaje, así que el estudiante debe dominar el uso epistémico correspondiente. El mediador (docente ayer) permitirá a los estudiantes empoderarse en el conocimiento necesario, en ejecutar las prácticas del lenguaje dominando las convenciones académico-científicas y disciplinares. Después de todo, Gee (2004) apuntaba que lo difícil para un preuniversitario no era saber leer, sino saber leer los textos disciplinares que debía (v.g. matemática, ciencias sociales, etc.), incluso llamaba la atención acerca de que los jóvenes detestan el lenguaje especializado, técnico, típico de las áreas académicas. Este señalamiento revaloriza la propiedad 2 expuesta por Barton y Hamilton (2000), quienes sugieren diferentes alfabetizaciones puesto que las consideran sujetas a los distintos dominios de la vida. Esta postura coincide con la definición de registro pensada por Halliday (1978).

Conviene continuar avanzando en literacidad. Cambiar nuestras concepciones de lectura y de escritura es una forma de practicar ese progreso. Redimensionemos la concepción que Freire propuso en la década del 80 del siglo pasado: la lectura no es simple decodificación de palabra sino del ancho mundo. Comentaba el maestro: “la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad



de la lectura de aquél” (1981, p.6). En este orden de ideas, meditamos sobre cuándo comienza la escritura o la lectura de un texto y cuándo concluye si el lector continúa pensando sobre lo leído, lo escrito y estas nociones interaccionan con su marco del conocimiento, sus experiencias, sus referentes, y se siguen ajustando. Si bien se concluye la escritura o la lectura física, cuando se entrega un deber, un informe, un artículo, un cuento, una publicidad, una noticia o se cierra el libro o se apaga la computadora, es posible que continuemos desarrollando ideas al respecto. Con la entrega no culminan las ideas, continúan modificándose en nuestra humana y natural reflexión. Nunca concluye la comprensión ni la producción sociocognitivas. Tres clases de lectura realizamos: la operativa, la física y la sociocognitiva. La primera comienza con la disposición y ejecución del mapeo de fuentes (v.g. se revisan bases de datos, plataformas, blogs, se localizan materiales impresos y digitales, multimodales y un diverso etcétera). La segunda es la lectura que hacemos de un texto o un conjunto de textos (sin importar el formato ni el nivel literal, inferencial, crítica, etc.). Se abre y se cierra un libro, por ejemplo. La última es la que nos ofrece Freire: no sabemos cuándo arranca ni cuando termina, ni siquiera si tiene un comienzo y un final. ¿Estamos confundiendo lectura con comprensión?, ¿conviene ampliar el concepto de lectura? Imagínenoslo: un púber ve un dispositivo nuevo y comienza a buscar información sobre este. Se activa su marco del conocimiento (“Creo que es más completo que un smartphone”, piensa) y seguirá buscando información, consolidará su bagaje; más tarde, esa información será vieja, pasará a integrar su marco del conocimiento; se trata de una situación cíclica, integradora, enriquecedora. La lectura del mundo, la sociocognitiva no acaba nunca. La física se inició cuando el adolescente realizó la primera lectura sobre el objeto y concluye cuando ya sabe lo que deseaba saber y muda su interés hacia otro tema (y comienza nuevamente el proceso). La operativa fue dándose mientras localizaba, selecciona y descartaba escritos digitales e impresos, revisaba videos, oía un youtuber, etc. Cabe destacar que ojeó una publicidad, visitó un blog, una tienda⁴, disfrutó de una entrevista que se le hizo al inventor, etc.

⁴ Se desvió del tema porque le solicitaron información sobre otro aspecto o revisó un documento que ofrecía una información distinta no relacionada con el dispositivo, pero que despertó su interés. Es decir, la búsqueda no es un proceso lineal, también se hace en red.



¿Qué tan distinta es esta actividad para la escritura? La escritura se desprende de la lectura (que se enreda en nuestros conocimientos gnoseológicos o epistemológicos, de acuerdo con la situación; pero siempre activamos operaciones cognitivas), únicamente escribimos sobre lo que poseemos información, sobre lo que sabemos, ya sea una nota íntima o una conferencia. En ocasiones, no apremia consultar fuente, en otras sí: Es la escritura operativa porque se lee para escribir. La escritura física es el acto psicomotriz de escribir, posee inicio y fin: la primera tecla y la última o la primera letra y el punto y final. La sociocognitiva y etnográfica es la práctica letrada situada. Es el contenido de los textos, la aplicación de las condiciones de producción y reproducción, son los borradores, es la planificación, la escritura y la revisión. Es ajustar el estilo según el contexto disciplinar o no, íntimo o público. ¿Sirve esta explicación para los escritos compartidos (en el drive, por ejemplo) y elaborados por diversas mentes ya sean afectivos, literarios, académicos y profesionales? Claro que sí, aunque estos son más complejos porque cada co-autor realiza las tres lecturas y las tres escrituras: el escrito final es apenas el producto de todo este complejo engranaje individual, grupal y social que exige tanto conocimiento.

En este instante, es oportuno precisar dos cuestiones: i) consideramos por separado estos dos procesos⁵, lectura y escritura, únicamente como táctica metodológica; y ii) derivamos que hay que pensar en una literacidad operativa, que reclama la habilidad para aprovechar convenientemente las TIC y las TAC. Acceder a contenidos digitales pasa irremediablemente por el dominio de una serie de habilidades.

Anclar

Creemos que hay que pensar la literacidad en toda su compleja magnitud. Como Zavala (2009) la concebimos como “lo que la gente hace con la lectura y la escritura” (p. 23) y como Kalman (2018) que “hoy implica hablar de quien lee y escribe, de la manera en la que se lee y se escribe, de los momentos en los que se lee y se escribe, y de lo que se lee y se escribe” (p.14). Escogemos subrayar que la primera cita apunta a la función social, a la práctica situada, a vivencias letradas reales con textos auténticos, a la consideración de interlocutores o audiencia definidos y propósitos establecidos, que pueden ser conscientes e

⁵ Mientras se leemos un artículo, anotamos; durante la redacción, consultamos fuentes.



inconscientes. Del último fragmente, rescatamos su alusión a la práctica situada porque considera el momento y, con él, la intención; a las facultades cognoscitivas y los recursos para conocer el proceso y sacar el mayor provecho posible. Igualmente, al saber permanente: el contenido o la materia tratada. Definitivamente, se inscribe en la cultura letrada: profiere que se debe conocer el ambiente, la sociedad discursiva en la que nos desenvolvemos, los actores, los roles que cada quien asume, etc. Todo esto es literacidad y puede ser más.

Desde los retos educativos vigentes, hemos venido desplegando la propiedad número 6 propuesta por Barton y Hamilton (2000): las prácticas de alfabetización cambian y con frecuencia se aprenden nuevas. Aquí, hemos propuesto revisar la lectura y la escritura aprovechando lo que se supone son diligencias naturales en un joven net. No obstante, podríamos recomendar otro tipo de orientación en la actividad lector-escrituraria como catalizadora de la enculturación letrada. Invitamos a tres lecturas en las que pueden, del mismo modo, considerarse los ya conocidos niveles de comprensión (básico, inferencial y crítico): i) la *lectura del contenido*, la disciplinar. Es la que se ha hecho histórica, convencional. Localizar la información para aprender nociones, procesos, etc. Esta también debería incluirse regularmente la discriminación de las autorías y su debida correspondencia con las diversas ideas. ii) La *lectura de ubicación de la información*: identificar en qué lugar puede aparecer o no una información. Por ejemplo, qué información debe aparecer en un informe y en qué parte; qué contiene una introducción y en qué orden. El descubrimiento de superestructuras y macroestructura es un buen ejercicio para alcanzar esta destreza. iii) La *lectura del discurso científico*. Identificar qué hace que un lenguaje sea científico y qué no, cuáles conectores se usan y cuáles no, cuáles formulas se emplean y cuáles no, cuáles metáforas se admiten en una comunidad discursivas y cuáles no, cuáles voces pueden faltar y cuáles no. Incluye saber leer las citas, las normas y los estilos (v.g. APA, Chicago, MLA, etc.); distinguir entre bases de dato, índices y títulos de revista; identificar autores que son referencia obligatoria, las ideas nuevas y viejas; diferenciar las tendencias, corrientes, posiciones, sus principios, ideologías e implicaciones; elegir la información, el procedimiento y las herramientas apropiadas conforme a la actividad que deba realizar; etc. Esta clase de literacidad exige el dominio de otras habilidades como saber dónde y cómo encontrar lo impuesto por la situación comunicativa.



Es verdad, la sociedad cambia, las necesidades cambian, la gente cambia, los recursos cambian; es verdad que el currículo y el docente deben cambiar. Es verdad, asimismo, que casi siempre las respuestas académicas van detrás de los requerimientos. En el recorrido hecho hasta aquí, se evidencia la marcha, la senda realizada.

Como se advierte, no desechamos el pasado, sino que lo incorporamos, de este modo los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) incluyen, recogen, reanalizan, el esfuerzo de docentes y pensadores pretéritos, siempre movidos por la misma meta: beneficiar al humano aprovechando recursos que les son propios. Esperamos continuar haciéndolo, esperamos que la evolución de nuestra especie no se detenga y sepa qué hacer lingüística y comunicacionalmente incluso frente a la inteligencia artificial que hoy también produce escritos y seguramente lo continuará haciendo. ¿Quién funge como responsable ético en este escenario? ¿Es problema de la literacidad la ética que debe privar en el avance de los nuevos códigos? ¿Debe ser la literacidad predictiva? Como desconocemos el futuro, recordamos que la literatura debería permanecer por ahí para recordarle al humano su lado más humano.

Referencias

- Ackerman, R. y Goldsmith, M. (2011). Metacognitive regulation of text learning: On screen versus on paper. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 17, 18–32. <https://doi.org/10.1037/a0022086>
- Ackerman, R. y Lauterman, T. (2012). Taking reading comprehension exams on screen or on paper? A metacognitive analysis of learning texts under time pressure. *Computers in Human Behavior*, 28, 1816–1828. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.04.023>
- Alarcos Llorach, E. (1970). *Estudios de gramática funcional del español*. Gredos.
- Alonso, F. (2007 [1989]). *La importancia de la literatura en la escuela y en la casa*. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc4t707>
- Austin, J. L. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.
- Bajtín, M. (1999 [1952/1953]). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Audisio, R. (2016). Los jóvenes sí leen. *Letras*, 5, 61-64. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/53913/Documento_completo_.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y



- Benveniste, E. (1966 [1974]). *Problemas de lingüística general I*. Siglo XXI.
- Benveniste, E. (1979). *Problemas de lingüística general II*. Siglo XXI.
- Brown, P. y Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Bernárdez, E. (1999). *¿Qué son las lenguas?* Alianza.
- Briggs, A. y Burke, P. (2002). *De Gutenberg a Internet: una historia social de los medios de comunicación*. Taurus.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Coseriu, E. (1973 [1952]). *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Gredos.
- Cáceres Garzón, P. A. (2022). La competencia literaria desde la biblioteca escolar. *Enunciación*, 27(1), 67-79. <https://doi.org/10.14483/22486798.17792>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Cassany, D., Luna, M.; y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graô
- Castany Prado, B. (2019). Ciberliteratura y cibercultura en el ámbito hispánico. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 31, 237-283. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6813456>
- Cleger, O. (2015). La creación ciberliteraria definición, perfil y carta de navegación para orientarse en un campo emergente. *Letras Hispanas: Revista de literatura y de cultura*, 11(1), 261-280. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6550853>
- Colella, V. (2018). Ciberliteratura. ¿Moda o cambio de paradigma en la lectura y la creación literaria? *Tercer Congreso de la Asociación Argentina de Humanidades Digitales. La Cultura de los Datos*. (pp.343-357) Asociación Argentina de Humanidades Digitales. <https://www.aacademica.org/aahd2018/17.pdf>
- Colomer Martínez, T. (13 de julio de 2017). *La literatura es el mejor instrumento para adquirir muchas competencias / Entrevistada por Tiching*. <http://blog.tiching.com/teresa-colomer-la-literatura-mejor-instrumento-adquirir-muchas-competencias/>



- Colomer Martínez, T. y Durán, T. (2000). La literatura en la etapa de educación infantil. En M. Correig Blanchar y M. Bigas Salvador (Eds.), *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. (pp.213-253). Síntesis.
- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas (Coord.), *La educación lingüística y literatura en la enseñanza secundaria*. (pp. 123-142). Universitat de Barcelona-Horsori.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126236>
- Da Pieve, E. (2016). ¿Los jóvenes leen menos que antes? *Letras*, 5, 69-71.
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/53915/Documento_completo_.pdf?sequence=1
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. Artículo 24°. 10 de diciembre de 1948.
https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Delgado, P.; Salmerón, L.; y Vargas, C. (2019). La lectura digital, en desventaja. *Mente y cerebro*, 99, 26-33. <https://www.investigacionyciencia.es/files/34309.pdf>
- Delors, J. (2002 [1996]). Los cuatro pilares de la educación. *Educación superior*, II(2), 59-74. <https://revistavipi.uapa.edu.do/index.php/edusup/article/view/16/pdf>
- Escandell Vidal, M. V. (2009). *El lenguaje y la naturaleza humana*. En M. V. Escandell Vidal (Ed.), *El lenguaje humano*. (pp.1-35). UNED.
- Ferreiro, R. F. (2006). El reto de la educación del siglo XXI: la generación N. *Apertura*, 6(5), 72-85.
<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/1228/712>
- Freire, P. (1981). *La importancia del acto de leer*. Trabajo presentado en la apertura del Congreso Brasileño de Lectura, realizado en Campinas, Sao Paulo, en noviembre de 1981.
<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/524-la-importancia-de-leer-freire-docpdf-mh5tB-articulo.pdf>
- Garrido, M. Á. (2004). *Nueva Introducción a la Teoría de la Literatura*. Síntesis



- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning. A critique of traditional schooling*. Routledge. Taylor & e Taylor & Francis Group.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole y J. L. Morgan (Eds.). *Syntax and Semantic. Speech Acts*. (pp. 41-58). Academic Press.
- Halliday, M. A.K. (1978). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- Havelock, E. A. (1994). *Prefacio a Platón*. Literatura y Debate público.
- Hayles, K. (2012). *How We Think: Digital Media and Contemporary Technogenesis*. University of Chicago.
- Hymes, D. H. (1995 [1971]). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera Cànaves (Coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. (pp. 27-47). Edelsa.
- Kalman, J. (2018). La complejidad de traducir el concepto de *literacy*. En M. Knobel y J. Kalman. (2018), *Aprendizaje docente y nuevas prácticas de lenguaje. Posibilidades de formación en el giro digital*. (pp. 14-16). SM.
- Kohut, K. (2009). Literatura y memoria. Reflexiones sobre el caso latinoamericano. *Revista del CESLA*, 12, 25-40. <https://www.redalyc.org/pdf/2433/243321003021.pdf>
- Kundera, M. (1986). *El arte de la novela*. <http://biblioteca.unedteruel.org/images/img/ElArteDeLaNovelaMilanKundera.pdf>
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. University of Pennsylvania Press.
- Lacau, M. H. (1978). *Didáctica de la lectura creadora*. Kapelusz.
- Lay Brander, M. (2015). “¿Gracias a Twitter, reviven los aforismos?” – Las formas breves en Internet. *MERIDIONAL Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos*, 5, 13-40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6066744>
- Luria, R. A. ([1987] 1931-1932). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. AKAL.
- Marcos Arévalo, J. (2004). La tradición, el patrimonio y la identidad. *Revista de estudios extremeños*, 60(3), 925-956. <https://www.academia.edu/download/53493025/LECTURA2E.pdf>
- Marina, J. A. y de la Válgoma, M. (2005). *La magia de leer*. Plaza & Janés. <https://books.google.com.ec/books?id=Lcif-97uowkC&printsec=frontcover&dq=la+magia+de+leer+pdf>



- Martinet, A. (1976 [1962]). *El lenguaje desde el punto de vista funcional*. Gredos.
- Martínez Dalmau, R. (2014). Arte, derecho y derecho al arte. *Derecho del Estado*, 32, 35-56.
<https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/derest/article/view/3813/4051>
- Martín Vivaldi, G. (1960a). *Curso práctico de redacción: Clave de ejercicios*. Paraninfo.
- Martín Vivaldi, G. (1960b). *Del pensamiento a la palabra: Curso práctico de redacción. Teoría y técnica de la composición y del estilo*. Paraninfo.
- Martín Vivaldi, G. (1970). *Curso de Redacción: Teoría y práctica de la composición y del estilo*. Paraninfo.
- Milroy, J. y Milroy, L. (1985). Linguistic change, social network and speaker innovation. *Journal of Linguistics*, 21(2), 339-384.
https://english.okstate.edu/images/Documents/Preston/Socio_5173/4_MilroyMilroy.pdf
- Moreno Cabrera, J. C. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas: crítica de la discriminación lingüística*. Alianza.
- Morote Magán, P. y Labrador Piquer, M. J. (2013). Literatura patrimonial y su salvaguarda. En M. P. Calma Valero, M. J. Gómez del castillo y S. Heike (Eds.), *Actas del XLVIII Congreso Internacional de la AEPE (Asociación Europea de Profesores de español)*. Jaca (Zaragoza), 21 al 26 de julio de 2013 (pp.365-377). Universidad de Zaragoza.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_48/congreso_48_34.pdf
- Natale, L. (2013). Integración de enfoques en un programa institucional para el desarrollo de la escritura académica y profesional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(58), 685-707. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n58/v18n58a2.pdf>
- Narvaja de Arnoux, E. (2006). *Análisis del Discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Santiago Arcos.
- Nietzsche, F. (2013 [1875-1876]). *Obras Completas. Escritos Filológicos (Vol. II)*. Tecnos.
- Ong, W. J. (1982). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. FCE.
- Peronard, M. (2007). Lectura en papel y en pantalla de computador. *Revista signos*, 40(63), 179-195. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000100009>
- Pfrehm, J. (2018). *Technolingualism. The Mind and the Machine*. Bloomsbury



- Prensky, M. (2005). *Teaching digital natives: Partnering for real learning*.
https://marcprensky.com/wp-content/uploads/2013/04/Prensky-TEACHING_DIGITAL_NATIVES-Introduction1.pdf
- Renkema, J. (1999). *Los estudios sobre el discurso*. Gedisa.
- Riquelme, E. y Munita, F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII(1), 269-277.
<https://www.redalyc.org/pdf/1735/173519395015.pdf>
- Salvador Caja, G. (2009). Función del dialectólogo. En V. Lagüéns Gracia (Coord.), *Baxar para subir: colectánea de estudios en memoria de Tomás Buesa Oliver*. (pp.355-364). Instituto “Fernando El Católico”.
https://www.rae.es/sites/default/files/Dialectologia_Gregorio_Salvador.pdf
- Sánchez Rodríguez, F. (2004). Política y literatura. *Estudios políticos*, 1, 93-117.
<https://doi.org/10.22201/fcpys.24484903e.2004.1.37610>
- Sánchez de Ramírez, I. (1995). Austin y Searle: dos filósofos decisivos para la lingüística actual. *Letras*, 51-52, 231-242.
- Santos Unamuno, E. (2018). La literatura como patrimonio: Del nation building al nation branding. *Tropelías: Revista de teoría de la literatura y literatura comparada*, Extra 4, 116-137. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6570312>
- Sapir, E. (1921). *Language an introduction to the study of speech*. Harcourt Brace.
- Sartre, J. P. (1950). *¿Qué es la literatura?* Losada.
- Searle, J. (1980 [1969]). *Actos de habla*. Cátedra.
- Schwartz, G. A. y Berti, E. (2018). Literatura y ciencia. Hacia una integración del conocimiento. *Arbor*, 194 (790), 1-10. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.790n4006>
- Sperber, D. y Wilson, D. (1994 [1986]). *La relevancia*. Visor.
- Uslar Pietri, A. (21 de septiembre de 1985). El tamaño del mundo. *El Nacional*, p.A-4.
- van Dijk, T. A. (2014). *Discourse and Knowledge: A Sociocognitive Approach*. Cambridge University Press.
- van Dijk, T. A. (1999). *Ideología*. Gedisa.
- van Dijk, T. A. (1990). *La noticia como discurso*. Paidós.
- van Dijk, T. A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI.



- Vygotsky, L. S. (1995 [1934]). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Fausto. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>
- Wittgenstein, L. (2009 [1921]). *Tractatus logico-philosophicus investigaciones filosóficas sobre la certeza*. Gredos.
- Whorf, B. L. (1971). *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Barral.
- Wolf, M. (2018). *Reader, come home: the reading brain in a digital world*. Harper Collins.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany, *Para ser letrados*. (pp.23-35). Paidós.

