

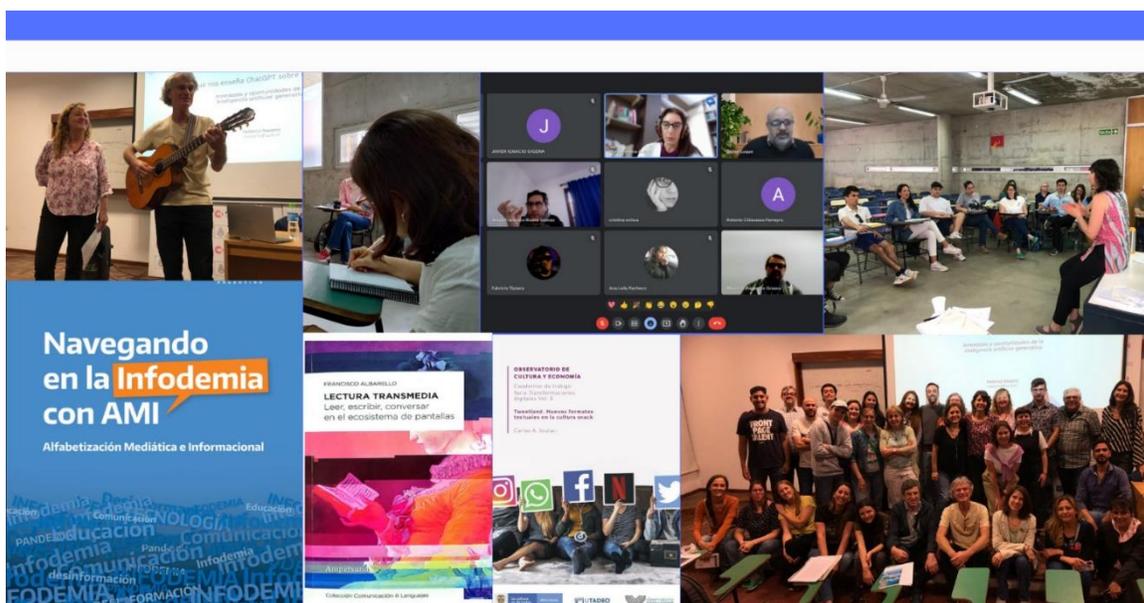


FCC
Facultad de Ciencias
de la Comunicación



Universidad
Nacional
de Córdoba

TÉCNICAS DE ESTUDIO Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS



Profs. Castagno F., Avila X., Chiavassa A., Gaiteri J., Grasso M.,
Luque D., Orellana M., Pinque G., Rodríguez C., Rodríguez
Castagno T.- Diciembre 2023 - Feb 2024

SELECCIÓN DE TEXTOS Y ACTIVIDADES

Diciembre de 2023- Enero 2024

Estimadas/os estudiantes:

Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos (TEyCT) es una de las asignaturas que forma parte del Ciclo Introductorio de la Licenciatura en Comunicación Social. Entre sus principales objetivos se propone que ustedes, como estudiantes que se incorporan a la universidad y a esta carrera, logren revisar, reconfigurar, desarrollar y potenciar —en instancias individuales y colectivas— sus prácticas de oralidad, lectura y escritura en función de los requerimientos del contexto académico-universitario. En ese marco, presentamos uno de los materiales de estudio obligatorios, previstos para estudiantes ingresantes correspondientes al año académico 2024 que presenta un conjunto de tareas para realizar entre diciembre de 2023 y el inicio del cursado que será a partir del 14 de febrero de 2024. Se denomina *Selección de textos y actividades*.

Este material incluye tres textos presentados según el orden alfabético de sus autores. En primer lugar, se incorpora el capítulo “Hibridaciones entre lectura y escritura. El chat como práctica letrada vernácula” que forma parte del Libro *Lecturas Transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas* de Francisco Albarello. Fue publicado en el año 2019 por la Editorial Ampersand. En segundo lugar, se encuentra el texto titulado “*Repensar las interfaces educativas en tiempos de pandemia*” escrito por Carlos Scolari. Esta producción está incluida en una publicación de UNESCO del año 2022 denominada *Navegando en la infodemia con AMI. Alfabetización mediática e informacional*.

Finalmente, el corpus se completa con *Tweetland. Nuevos formatos textuales en la cultura snack*, también, de autoría de Carlos Scolari. Fue publicado en 2019 como parte de la Colección Cuadernos de trabajo Serie Transformaciones digitales, Vol 3 por el Observatorio de Cultura y Economía.

La cátedra define el término corpus como un conjunto de textos elegidos sobre la base de ciertos criterios como, por ejemplo, su extensión, vinculaciones entre las temáticas tratadas en cada uno, su inscripción en el campo disciplinar y/o profesional de la comunicación social, su ámbito de circulación, en este caso, en el contexto académico. Uno de los criterios mencionados y más relevantes es que esos textos compartan y refieran a una temática o problemática determinada. En esta selección, los textos abordan – según el caso- cuestiones referidas a: las transformaciones en las prácticas de lectura y escritura, las tensiones generadas en diferentes esferas de la vida social con foco en la educación -que se vieron profundizadas durante la pandemia- y la emergencia de nuevos textos – sus características, formas de producción y circulación - relacionadas con la cultura digital.

Esta selección ha sido efectuada con el propósito de que los escritos que la conforman puedan ser leídos y analizados tanto por separado como relacionada (tarea que realizaremos a lo largo del cursado). Cada texto es acompañado de partes paratextuales de la publicación a la que pertenecen (tapa, contratapa, solapa, índice, prólogo, etc.) de manera tal que esa información contribuya a ubicarlos en la obra de la que forman parte y/o el contexto en el que fueron producidos.

En las próximas páginas, previas a los textos del corpus, se ubica un apartado denominado “Actividades para resolver previas al inicio del cursado”. Les pedimos que realicen las tareas que allí figuran desde diciembre de 2023 y antes del miércoles 14 de febrero de 2024.

Este material es el primero de los dos previstos como obligatorios para el estudio de la asignatura en 2024. El segundo, denominado *Lectura, escritura y oralidad. Prácticas para aprender y comunicar en la universidad* (Edición revisada 2024) estará disponible a partir del **miércoles 7 de febrero** en el aula virtual de Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos para que puedan descargarlo y dispongan de una versión impresa para su estudio. El enlace al aula virtual de la cátedra es: <https://fcc.aulavirtual.unc.edu.ar/course/view.php?id=1118>

Pueden ingresar al AV colocando en usuario su DNI (sin puntos) y como contraseña nuevamente su DNI (sin puntos).

Lectura, escritura y oralidad. Prácticas para aprender y comunicar en la universidad (Edición revisada 2024) será utilizado -junto a este material- a partir del primer día de clase, es decir, desde **el miércoles 14 de febrero** en todas las comisiones. Por lo tanto, les recomendamos que asistan ese día y **durante todo el cursado** con ambos materiales de estudio **en soporte impreso**.

Esperamos que tengan un buen inicio de año.

Nos reencontramos en febrero de 2024.

Bienvenidas/os a la UNC, a la FCC y a Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos

Equipo de cátedra

Ciudad de Córdoba, diciembre de 2023

Actividades para resolver previas al inicio del cursado (entre diciembre de 2023 y antes del 14 febrero de 2024)

La cátedra ha formulado las siguientes actividades para que lleven a cabo durante el periodo previo al inicio del cursado -es decir entre diciembre de 2023 y enero de 2024-.

1. Realicen una lectura de cada uno de los textos del corpus.

2. Registren la experiencia que les generó la lectura de cada texto. Les proponemos que esta tarea sea la primera actividad de un **Diario de lectura**¹ (en papel o digital) que llevarán a cabo durante el cursado de la materia. Los registros deberán llevarlos a la primera clase para ser compartidos.

A continuación, ofrecemos algunas preguntas que pueden orientar cómo documentar la experiencia lectora de cada texto:

- ¿Qué les llamó la atención de los textos seleccionados?
- ¿Qué preguntas se fueron haciendo en cada caso?
- ¿Tuvieron dificultades? En caso afirmativo, ¿cuáles? ¿Pudieron resolverlas?, ¿Cómo?
- En qué momentos realizaron esas lecturas? ¿Dónde las hicieron? ¿Las compartieron con alguien?
- ¿Habían leído anteriormente algo de los autores? ¿Los conocían? ¿Poseían alguna información previa sobre los temas tratados en estos textos? Y en ese caso, ¿de qué fuentes provenía? ¿Con qué temas se relacionan?
- Si tuvieran que elegir tres palabras que dieran cuenta de lo que provocó en ustedes la lectura de cada uno de los tres textos ¿cuáles serían? (quizás un sentimiento, un pensamiento, una actitud posible de condensarse en esas palabras). Registren esos términos en el Diario de lectura

3. Los/las invitamos al visionado de los siguientes videos que documentan eventos académicos en los que participan Francisco Albarello y Carlos Scolari². Ambos encuentran alojados en el canal de YouTube de la Facultad de Ciencias de la Comunicación. Se trata de:

¹ Entendemos por Diario de lectura un registro en papel o digital de carácter personal acerca de tu experiencia como lector/ lectora de los diferentes materiales con los que irás trabajando. Esas notas serán un insumo valioso para el desarrollo de las clases y del proceso formativo en el marco de la asignatura.

² Estos materiales audiovisuales fueron resultado de acciones llevadas a cabo por la cátedra TEyCT en el marco del Centro de Escritura de la FCC (UNC) en conjunto con universidades miembros de la Red Argentina de Instituciones Lectoras y Escritoras de Educación Superior (RAILEES) durante los años 2020 y 2021.

- La conferencia “Estrategias de lectura transmedia de los estudiantes universitarios” a cargo del Dr. Francisco Albarello (Universidad Austral) efectuada en octubre de 2020. Pueden acceder a través del siguiente enlace: <https://youtu.be/o7UG5qRedYI>
- El conversatorio “Multifabrtismo y cultura snack” con el Dr. Carlos Scolari (Univesitat Pompeu Fabra) realizado en octubre de 2021. Pueden acceder a través del siguiente enlace: <https://youtu.be/RgF1COKAH0g>

4. Les proponemos que busquen datos biográficos de ambos autores. Incorporen la información en el Diario de Lectura.

5. Citen o sintetizen con sus palabras una idea que les parezca importante, novedosa, sugestiva o reveladora de alguno de los temas tratados en los textos -en general- o en uno -en particular- y busquen o elaboren alguna imagen que la ilustre o la represente en algún aspecto.

Albarello, F. (2019). Hibridaciones entre lectura y escritura. En Albarello, F. *Lectura transmedia Leer, escribir, conversar en el ecosistema de las pantallas*, (pp. 141-150). Buenos Aires: Ampersand.

The book cover features a vibrant, multi-colored background with horizontal bands of purple, red, orange, yellow, and blue. A woman's profile is visible, looking down at an open book she is holding. The text is overlaid on a white rectangular area in the upper left.

FRANCISCO ALBARELLO

LECTURA TRANSMEDIA

Leer, escribir, conversar
en el ecosistema de pantallas

Ampersand 

Colección Comunicación & Lenguajes

FRANCISCO ALBARELLO

es doctor en Comunicación Social por la Universidad Austral y licenciado en Comunicación Social con orientación en Periodismo por la Universidad Nacional de La Plata, con un posgrado en la Universidad de Murcia. Docente investigador en la Universidad Austral, donde es director del Doctorado en Comunicación, y también de la Universidad Nacional de San Martín y la Universidad del Salvador.

Fue coordinador del proyecto Periodismo Escolar en Internet, con la Fundación Telefónica.

Ha publicado *Personalizar el vínculo con la tecnología. Hacia un discernimiento de la cultura digital* (2013) y, entre otros, *Leer/navegar en Internet. Las formas de lectura en la computadora* (2011).

FRANCISCO ALBARELLO

LECTURA TRANSMEDIA

Leer, escribir, conversar
en el ecosistema de pantallas



Ediciones Ampersand
Cavia 2985 (C1425CFF)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires
www.edicionesampersand.com

Albarello, Francisco

Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas /
Francisco Albarello – 1ª ed., 1ª reimp. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires:
Ampersand, 2019.

224 p.; 21,5 x 13,5 cm. – (Comunicación & Lenguajes / Ramírez Gelbes, Silvia; 2)

ISBN 978-987-4161-24-6

1. Lectura. 2. Cultura Digital. 3. Sociedad de la Información. I. Título.
CDD 302.231

Colección Comunicación & Lenguajes

Primera edición, Ampersand, 2019.

Primera reimpresión, Ampersand, 2019.

Derechos exclusivos de la edición en español reservados para todo el mundo.

© 2019 Francisco Albarello

© 2019 de la presente edición en español, Esperluette SRL,
para su sello editorial Ampersand

Edición al cuidado de Diego Erlan

Corrección: Belén Petrecola y Ana Mosqueda

Diseño de colección y maquetación: Colombo+Heinberg

Imagen de tapa: intervención sobre *Young Girl Reading*, de Jean Honoré
Fragonard, ca. 1769, National Gallery of Art, Washington.

Imprenta: Talleres Gráficos Elías Porter

ISBN 978-987-4161-24-6

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723

Impreso en la Argentina. Printed in Argentina

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares
del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total
o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la
reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de
ella mediante el alquiler o el préstamo públicos.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	13
#PRÓLOGO	15
LEER YA NO ES LO QUE ERA Por Carlos A. Scolari	
INTRODUCCIÓN	19
1. HACIA UNA ECOLOGÍA DE LAS PANTALLAS	25
¿Por qué una ecología de las pantallas?	25
La actualidad de la ecología de los medios	26
La ecología de las pantallas	30
La circulación de contenidos en el ecosistema de pantallas	34
2. HISTORIA DE LA LECTURA	37
EN BUSCA DEL TIEMPO PERDIDO	
Mirando por el retrovisor	37
De los manuscritos medievales a la escritura colaborativa	39
De los formatos de libros a la multiplicación de las pantallas	40
De la lectura extensiva a Internet	43
Lectura intersticial: de los minilibros al <i>smartphone</i>	46
Lectura ubicua: de la novela a la pantalla móvil	47
El cuerpo en la lectura: del canon a la visión táctil	51

3. CONSUMO AUDIOVISUAL	55
DE LA MULTITAREA AL CONSUMO TRANSMEDIA	
La medición de audiencias en la era transmedia	55
De la multitarea al consumo multiplataforma	57
Las segundas pantallas	60
Multitarea + Prosumo = Consumo transmedia	65
El UGC y las plataformas de contención	67
4. INTERFACES DE LECTURA	71
MÁS ALLÁ DEL TEXTO	
La interfaz desde la ecología de los medios	71
Metáforas de la interfaz	73
La engañosa transparencia de la interfaz	75
El <i>software</i> como interfaz, la computadora como <i>metamedium</i>	77
¿ <i>Metamedium vs. monomedium?</i>	81
La creciente hibridación de las interfaces	84
La fusión entre contenidos y aplicaciones en los dispositivos móviles	85
La coevolución de las interfaces digitales móviles de lectura	90
Refundando el pacto de lectura	95
5. EL SOFTWARE Y LA LECTURA	101
DE LOS SISTEMAS DE HIPERTEXTO A GOOGLE	
<i>Hypertext is everywhere</i>	101
Hipertexto y literatura	103
¿Lineal o no lineal? Esa es la cuestión	105
La evolución del hipertexto	107
Los comienzos: de Vannevar Bush a Ted Nelson	108
Las primeras generaciones de hipertextos en los años sesenta y setenta:	
de HES a Aspen Movie Map	109
Los sistemas de hipertexto en los ochenta:	
HyperCard y Guide	111

Sistemas de hipertexto aplicados a la novela interactiva: Storyspace	112
Sistemas de hipertexto aplicados a la educación: Intermedia y Project Jefferson	113
Los noventa: la WWW y el hipertexto global	115
El hipertexto en la Web 2.0	116
El hipertexto en la burbuja	117
6. LECTURA Y NEUROCIENCIA	121
LAS PALABRAS REESTRUCTURAN LA CONCIENCIA	
La lectura moldea nuestro cerebro	121
Los efectos contradictorios de la escritura	123
El acceso superficial al conocimiento	125
¿El fin de la lectura concentrada?	127
El problema de la desorientación	128
La inteligencia simultánea	131
La lectura conectiva	135
El futuro de la lectura	138
7. HIBRIDACIONES ENTRE LECTURA Y ESCRITURA	141
EL CHAT COMO PRÁCTICA LETRADA VERNÁCULA	
Un género híbrido	141
Las palabras y el tiempo	146
El chat como práctica letrada vernácula	148
El chat: ¿la reversión de la escritura?	150
8. DE LA LECTURA DIGITAL A LA LECTURA TRANSMEDIA	155
El fin del comienzo	155
Estrategias y metas de lectura	159
Lectura digital: más allá del <i>e-book</i>	162
De la lectura digital a la lectura transmedia	166
9. DESAFÍOS PARA EL ALFABETISMO TRANSMEDIA	173
Hacia un alfabetismo transmedia	173
La alfabetización más allá de los nativos digitales	175

La enseñanza más allá del libro	179
El aprendizaje más allá del aula	182
El usuario más allá de la interfaz	185
Cómo estudian los jóvenes universitarios	190
El control remoto de la vida cotidiana	191
El papel y las pantallas: socios a la hora de estudiar	194
WhatsApp: estudiar con otros	200
Google: más que lectura, conversación	205
Conclusiones	210
BIBLIOGRAFÍA	213

A mi padre.

AGRADECIMIENTOS

Este libro es la continuación de un recorrido que comenzó con mi tesis doctoral, allá por el año 2003, en la Universidad Austral. El marco teórico de la tesis, que defendí en 2010 bajo el título "Leer/navegar en Internet. Un estudio comparativo entre jóvenes y adultos porteños sobre las formas de lectura en la computadora", desarrollaba un extenso repertorio de autores, teorías y conceptos que estudiaban las transformaciones en las formas de lectura en virtud de la aparición de la primera pantalla digital: la computadora de escritorio. En los últimos años, el panorama se ha diversificado, las pantallas se multiplicaron y también las situaciones y momentos de lectura que pueblan nuestra vida cotidiana. En todo este recorrido me han acompañado investigadores, profesores y alumnos de distintos lugares. Todos ellos han aportado a la construcción de esta mirada particular sobre el fenómeno de la lectura en la actualidad. Las redes sociales, los congresos y los encuentros cara a cara son espacios privilegiados para las conversaciones y mitigan la soledad a la que uno se ve obligado cuando tiene que hacer la pausa necesaria para escribir un libro.

En primer lugar, quiero agradecer a Carlos Scolari, quien generosamente ha escrito el prólogo de este libro y me ha impulsado vehementemente para publicarlo. A Silvia Ramírez Gelbes, la directora de la colección Comunicación & Lenguajes de la editorial Ampersand, porque manifestó una fe enorme en mi trabajo y me ha ayudado a "encontrar

14 | AGRADECIMIENTOS

mi voz" a lo largo de estas páginas. A Raúl Escandar, por su olfato entrenado que me permitió hallar en Ampersand la editorial indicada para publicar estas ideas. A mis colegas Patricia Nigro, de la Universidad Austral, y a Mónica Pini e Ivana Mihal, de la Universidad Nacional de San Martín, quienes leyeron el primer borrador y me hicieron valiosas sugerencias. A Damián Fernández Pedemonte, director de la Escuela de Posgrados en Comunicación de la Universidad Austral, quien en una charla casual me animó a que "lectura transmedia" fuera el nombre de este texto, que no solo es un título sino un programa de investigación que pretendo desarrollar de cara al futuro. A mis alumnos de grado y posgrado de la Universidad Austral, de la Universidad Nacional de San Martín y de la Universidad del Salvador, porque las clases son una especie de laboratorio donde uno puede testear las ideas, someterlas a crítica y probar hasta dónde resisten en su capacidad explicativa. Particularmente, quiero agradecer a mis alumnas de la Universidad Austral -ahora graduadas- Lucía Colli y Camila Elissamburu, quienes colaboraron en la transcripción de las entrevistas. También va el agradecimiento a mis alumnos de Tecnologías de la Información y la Comunicación (cohorte 2017), que fueron entrevistados para la investigación que presento en el último capítulo.

Por último, este libro va dedicado a mi padre, Carlos Albarello; a mi madre, Beatriz Amutio; a mis hermanos, Pablo y Fernando, y muy especialmente a mi esposa, Jimena Valero, y a mis hijos, Ezequiel y Camila, quienes acompañan desde siempre mis aventuras textuales que demandan horas y horas frente a una pantalla.

#PRÓLOGO

LEER YA NO ES LO QUE ERA

CARLOS A. SCOLARI

UNIVERSITAT POMPEU FABRA BARCELONA

Instrucciones para leer el #Prólogo:

1. Seleccionar y copiar el texto de este libro.
2. Pegarlo en una aplicación para crear nubes conceptuales.
3. Hacer clic en el botón "OK".
4. Agregar un “#” delante de cada concepto.
5. Leer lo que sigue.

#Lectura "Leer ya no es lo que era". Así comienza este libro, con un gran guiño al lector. Ya no leemos como antes. Tampoco escribimos como antes. Las formas de buscar pareja, obtener información sobre el precio del dólar o aprender a cambiar la cuerda de una guitarra también cambiaron. ¿Por qué no cambiaría nuestra forma de relacionarnos con los textos? Conceptos tradicionales como la oposición entre lectura intensiva o lectura extensiva ya no alcanzan para nombrar las nuevas prácticas interpretativas. En este libro se proponen nuevos conceptos -como "lectura intersticial", "lectura transmedia", "lectura conectiva" o "lectura ubicua"- que nos ayudan a situarnos en este nuevo entorno de consumo textual.

Cambia la lectura porque cambian los textos. Es más: no hay ámbito de la vida del *Homo sapiens* que no haya sido modificado por la transformación tecnológica más profunda y acelerada de su larga historia. Más que líquidos, los textos se han vuelto gaseosos (*sorry*, Bauman), rebotan en las redes

y se recombinan de manera frenética para crear narrativas que pueden llegar a tener un principio, pero nunca un fin.

#Transmedia El concepto más fascinante surgido de los estudios de comunicación en los últimos 15 años es "transmedia". Cuando Henry Jenkins lo dejó caer en una reunión con profesionales allá por 2003, nunca pensó que se convertiría en la contraseña obligatoria para entrar en las conversaciones sobre medios, industrias creativas y culturas colaborativas. El concepto no tardó en ser adoptado por guionistas, productores, periodistas, publicistas y estudiosos de la comunicación.

Breve digresión semántica. Algunos investigadores y profesionales todavía no entendieron que "transmedia" es un adjetivo. No existe "la transmedia" ni "el transmedia". Cada vez que alguien dice "la transmedia" o "el transmedia" muere un pajarito de Angry Birds... En cambio, sí existen las "narrativas transmedia", el "periodismo transmedia" y el "documental transmedia". A partir de ahora también se hablará de "lectura transmedia".

#Ecología La metáfora ecológica, como bien indica el autor en el primer capítulo, está presente en los estudios de Comunicación de la década de 1960, pero en estos últimos años su uso se ha extendido a todos los confines de los *media studies*. Incluso investigadores que no se enrolan en la *Media Ecology* la utilizan de manera cotidiana y hablan de "ambientes" o "especies" mediáticas.

Cualquier conversación sobre la ecología de los medios termina derivando en un debate sobre su evolución donde, antes o después, aparece la cuestión de la sustitución de un medio por otro. ¿Se extinguen los medios sin dejar rastro, dejando detrás de sí solo un viejo fósil tecnológico? ¿Matará el libro digital al libro impreso? El autor huye de esta visión -o sea, huye de la "profecía de la sustitución"- y nos propone

una mirada menos lineal y más compleja de las transformaciones del ecosistema mediático.

#Pantallas A los lectores de este libro seguramente les resultarán claras las diferencias entre la pantalla televisiva y la pantalla de una computadora. O la pantalla interactiva de una *tablet*. Pensar todas estas pantallas desde la metáfora ecológica nos invita a considerar las relaciones que mantienen entre sí, identificando sus hibridaciones, contaminaciones y bifurcaciones evolutivas. Es posible que, dentro de unos siglos, cuando se estudie esta ecología de las pantallas, las diferencias no estén tan claras a los ojos del investigador. O quizá no haya que esperar tanto: no descartemos que dentro de muy poco una nueva generación de jóvenes usuarios vea continuidad donde nosotros solo vemos diferencias.

"Hace por lo menos dos décadas que los jóvenes van conociendo los libros, diarios y revistas junto con las computadoras y los videojuegos. Las pantallas y el papel son para ellos, desde los primeros aprendizajes, escenas en interacción" (Néstor García Canclini, "Leer en papel y en pantallas: el giro antropológico", 2015).

Una pantalla, todas las pantallas.

#Interfaz La interfaz es el lugar de la interacción. Los rollos de papiro del antiguo Egipto tenían una interfaz. El códice manuscrito que mataba a sus lectores en *El nombre de la rosa* también tenía una interfaz, al igual que el libro de Gutenberg o la pantalla-libro de Jeff Bezos. La interfaz es el espacio donde autores/diseñadores y lectores/usuarios se enfrentan y negocian contratos de lectura/interacción. El autor arriesga una hipótesis fuerte y se pregunta si "es hora de plantearnos si lo que está sucediendo en el ecosistema de las pantallas no es otra cosa que una refundación del pacto de lectura". La respuesta, en el capítulo cuatro de esta interfaz que el lector tiene en sus manos.

#Hipertexto Inspirado por el trabajo de pioneros como Vannevar Bush, a mediados de los años 1960 Ted Nelson usó por primera vez el concepto de "hipertexto". Si bien la formulación teórica más acabada sobre estas estructuras textuales reticulares en permanente estado de mutación la desarrolló George Landow a principios de los años 1990, la idea de "hipertexto" es tan seductora que nunca pasa de moda. Ya no solo "pensamos en hipertexto", como decía Ted Nelson hace medio siglo: ahora "vivimos en el hipertexto".

También el autor de este libro habita por esas regiones y nos invita a reflexionar sobre ellas.

#Lectores *IF* "leer ya no es lo que era", *THEN* "los lectores ahora están en otro lugar".

Podría decirse que la atención de los lectores ya no está exclusivamente fijada en la interfaz-papel o la interfaz-televisión: ahora fluye de una interfaz a otra, salta de un espacio de interacción a otro y se confronta con textualidades cada vez más gaseosas y caóticas. Sin embargo, el viejo rito que celebra la comunión entre el autor y el lector sigue vivo, como en este momento, cuando usted está a punto de pasar página (papel o digital, lo mismo da).

INTRODUCCIÓN

Leer no es lo que era. No leemos como lo hacíamos antes, cuando accedíamos a la información principalmente en libros o publicaciones periódicas en el formato impreso. El cambio cultural que estamos atravesando en los últimos años, como fruto de un proceso dialógico entre innovación tecnológica, apropiación y significación cultural de la tecnología, ha influido, entre otras muchas prácticas, en el modo de leer. Y como es norma en todo cambio tecnológico, es inevitable que aparezcan evaluaciones o valoraciones, en este caso sobre la lectura, que comparan el antes con el después. Estas comparaciones, como veremos más adelante, se hacen desde los parámetros del medio anterior, en este caso el medio impreso, soslayando de ese modo diversidad de factores que explican nuestro vínculo con las nuevas textualidades en este comienzo de siglo.

Estas páginas pretenden ofrecer un marco conceptual para investigar, describir y teorizar acerca de los modos en los que leemos o consumimos textos -en sus múltiples formas- en la actualidad. Y, para ello, echaremos mano de diversas escuelas, paradigmas o teorías, porque estamos ante un objeto nuevo para el cual no alcanzan las precedentes. Como si se tratara de una tarea que debemos realizar en un taller, haremos uso de distintas herramientas, cada una de las cuales permite desempeñar tareas específicas. Centrados en nuestro objeto de estudio, en este caso la lectura en las pantallas, aplicaremos diversos enfoques en forma

20 INTRODUCCIÓN

complementaria y combinada, sacando lo mejor de cada uno de ellos en función de dicha tarea.

Sobre este libro

El libro que se encuentra en sus manos -o en su pantalla- propone aportar un marco teórico para discutir sobre el presente y el futuro de la lectura en el ecosistema de pantallas de la actualidad.

En el primer capítulo se plantea la *ecología de los medios*, y más precisamente una *ecología de las pantallas*, como paradigma teórico para comprender las transformaciones que están atravesando las maneras de leer, en virtud de la proliferación de dispositivos de lectura, entre los cuales las pantallas ocupan un lugar preponderante. A través de esas pantallas, el contenido se ha diluido en un flujo constante que establece nuevas relaciones entre los lectores y sus dispositivos.

En el segundo capítulo se echa una mirada sobre el pasado para comprender el presente e intentar avizorar el futuro de las prácticas de lectura. La historia de la lectura, con especial hincapié en los modos de leer, es un terreno fértil que permite encontrar fuertes continuidades en las formas de enfrentarse con los textos y los soportes que los vehiculizan. Se proponen aquí una serie de paralelos entre el pasado y el presente que evidencian que no todo es tan nuevo y que, a la vez, vivimos un proceso de profunda transformación, que consiste en tomar prácticas del pasado y resignificarlas en el presente a través de las pantallas.

En el tercer capítulo hacemos una digresión sobre la lectura como objeto de estudio y nos detenemos en los cambios que están atravesando los modos de consumir contenido audiovisual, en tiempos de hiperfragmentación de audiencias, proliferación de narrativas transmedia, acceso *on demand* a los contenidos y multiplicación de las prácticas de

multitarea y prosumo. En este marco, las narrativas transmedia, nacidas en gran medida desde la industria audiovisual -el cine y la TV-nos dan pistas interesantes para pensar en los modos de leer, y esto dará sustento al concepto central del libro, la *lectura transmedia*.

A partir del capítulo cuatro nos centraremos en el fenómeno de la lectura, abordado desde diversos enfoques. En primer lugar, nos dedicaremos extensamente a analizar las interfaces de lectura desde diferentes perspectivas teóricas, pero siempre desde el tamiz de la ecología de los medios. Hablaremos de interfaz, modelos de interacción, pactos de lectura, y también de la evolución de los medios, principalmente la computadora como *metamedium* ("medio de medios"). En ese marco estableceremos la base sobre la cual plantearemos el nudo central de este libro: la lectura tiene lugar hoy en los dispositivos *metamedium* de las pantallas digitales, las cuales son escenarios de simulaciones e hibridaciones de los medios anteriores, y en ese panorama el *software* desempeña un rol fundamental.

El capítulo cinco vuelve sobre el pasado, pero a la luz del presente: se propone revisar la historia del hipertexto, un campo profusamente estudiado, pero buscando en esta ocasión indicios que nos permitan comprender las formas que está tomando la lectura en las pantallas en la actualidad. Ese capítulo se cierra con el último estadio en la evolución del hipertexto, que es la burbuja de filtros.

En el capítulo seis echaremos mano de la neurociencia para intentar comprender de qué manera las interfaces digitales están moldeando el modo en que leemos, pero sin caer en el pesimismo tecnológico de autores que sostienen que las pantallas nos están convirtiendo en lectores superficiales y perezosos. Valiéndonos de estas herramientas, que provee la ciencia del cerebro y la evolución del cerebro lector, buscaremos argumentar a favor de las nuevas capacidades que está produciendo en nosotros la lectura en las pantallas.

22 | INTRODUCCIÓN

Encaminándonos a la última parte de este libro, en los tres capítulos finales estableceremos las bases para una "salida educativa" de las problemáticas que introduce la lectura en la pantalla. En el capítulo siete analizamos el chat como hibridación entre oralidad y escritura; hibridación que asume la forma de una práctica letrada vernácula, la cual se opone-y, por lo tanto, muchas veces es resistida- a las prácticas canónicas de la lectura, sobre todo en el ámbito educativo. El chat, en su carácter de género híbrido y confuso, y que halló en las pantallas digitales un vehículo ideal para propagarse a todas las formas de comunicación, establece una nueva relación con las palabras -ya sea escritas o habladas- que es necesario dilucidar.

Luego, en el capítulo ocho proponemos el concepto central de este libro, la lectura transmedia, como un tipo de relación con el texto que da cuenta no solo de la necesidad de *navegar* en las pantallas para leer, sino también de incluir en su seno diversidad de dispositivos, contenidos y funciones, que asemejan la lectura a una práctica detectivesca que busca unir las piezas sueltas de un rompecabezas. El foco está puesto en las metas y estrategias del lector más que en la tecnología. Desde ese punto de vista, es el lector el que decidirá qué leer, cómo leer y cuándo leer de acuerdo con sus intereses y necesidades. De este modo, buscamos alejarnos de posturas deterministas que atribuyen exclusivamente a la tecnología las causas de las transformaciones sociales y culturales que atravesamos.

Por último, en el capítulo nueve proponemos completar el concepto de la lectura transmedia con el de *alfabetismo transmedia*, y aquí hacemos una serie de replanteos sobre los modos de enseñanza para estar a la altura de las circunstancias que nos impone el ecosistema digital en el que viven los niños y jóvenes. Estos replanteos buscan enriquecer el concepto de alfabetismo transmedia-propuesto recientemente por Carlos Scolari- a la luz de diversos autores y como fruto

de reflexiones que tienen su origen en la práctica pedagógica. Es por eso que el libro se cierra con un trabajo de campo que pretende dar sustento empírico a todos los planteos teóricos de los capítulos anteriores. En esa indagación buscamos conocer el modo en el que estudian los jóvenes universitarios, haciendo uso de diversidad de medios -tanto libros papel como pantallas- que tienen a su alcance. De este modo, pretendemos inspirar instancias de enseñanza innovadoras, que den cuenta de estas transformaciones profundas en los modos de acceder al conocimiento. Las pantallas interpelan a los educadores en el modo de enseñar, porque primero han transformado los modos en que niños, adolescentes y jóvenes están aprendiendo. Dar cuenta de estas transformaciones y obrar en consecuencia es una responsabilidad del sistema educativo, en todas sus instancias, y este libro procura aportar elementos en ese sentido.

7. HIBRIDACIONES ENTRE LECTURA Y ESCRITURA EL CHAT COMO PRÁCTICA LETRADA VERNACULA

Scripta manent, verba volant

Un género híbrido

En el capítulo anterior tratábamos el paso de la oralidad a la escritura y las oposiciones que trajo aparejada la nueva invención porque se la veía desde el paradigma anterior, limitando sus posibilidades y efectos. Ahora volveremos sobre esa transición, pero para comprender cómo está afectando los modos de comunicación de la actualidad, sobre todo, en nuestra relación con la palabra. Siguiendo a Daniel Cassany, quien en 2008 publicó su libro *Prácticas letradas contemporáneas*, aquí hablaremos de prácticas letradas, entendiendo de este modo a las formas de usar la lectura y la escritura en la actualidad. Lo que está sucediendo con las prácticas letradas contemporáneas, como sostendremos en este capítulo, es una mezcla o hibridación entre oralidad y escritura, hibridación que difumina la frontera entre los actos de leer y escribir, dado que ambas prácticas tienen lugar en un mismo aparato, fenómeno que no ha hecho más que crecer con el desarrollo de los dispositivos móviles conectados a Internet.

Decíamos antes que uno de los efectos más importantes que trajo la escritura es la separación entre el discurso y el contexto, un cambio en la relación entre la palabra y el tiempo. En el período de transición entre oralidad y escritura que significó la lectura en voz alta, esta relación entre la palabra hablada-móvil, evanescente e inasible- y la palabra escrita -fija y lineal- adquiere una relevancia particular. Siguiendo a Manguel:

La clásica frase *scripta manent, verba volant* -que en nuestro tiempo ha pasado a significar "lo escrito permanece, las palabras se las lleva el aire"- antes expresaba precisamente lo contrario; se acuñó en alabanza de la palabra dicha en voz alta, que tiene alas y puede volar, en comparación con la silenciosa palabra sobre la página, que está inmóvil, muerta. Enfrentado con un texto escrito, el lector tenía la obligación de prestar su voz a las letras mudas, las *scripta*, para permitirles convertirse, según la cuidadosa distinción bíblica, en *verba*, palabras habladas, espíritu. Los idiomas primordiales de la Biblia -el arameo y el hebreo- no distinguen entre el acto de leer y el de hablar; ambas acciones se designan con la misma palabra. (2014: 59)

¿Por qué resulta importante rescatar una vez más este período particular de la historia de la lectura? Porque precisamente lo que estamos viviendo en la actualidad es un profundo proceso de hibridación entre lectura y escritura, entre leer y hablar, y este proceso tiene lugar en las pantallas digitales que -como sosteníamos en el capítulo 4- son escenario de la hibridación de medios. Si antes, en el período descrito por Alberto Manguel, no había una separación neta entre los actos de leer y de hablar, en estos momentos hay una mezcla entre el hablar y el escribir, y esta mezcla se da particularmente en el fenómeno del chat, que irrumpió en las pantallas de las computadoras a fines de los años ochenta.

Chat es una abreviatura popularizada de la sigla IRC (Internet Relay Chat), una de las aplicaciones de Internet que permite tener una "charla" (*chat* en inglés significa *charlar*) con otros usuarios en tiempo real desde cualquier lugar del mundo. El chat representa uno de los géneros sincrónicos más conocidos, que consiste en una conversación escrita en tiempo real. Los inicios del IRC se remontan a 1988, cuando Jarkko Oikarinen, por aquel entonces responsable del servidor SUN del departamento de Procesamiento de Información de la Universidad de Oulu, Finlandia, escribió el código original. En su libro *Género chat. O cómo la etnografía puso un pie en el ciberespacio*, del año 2002, Joan Mayans ofrece una mirada antropológica sobre la conducta de los usuarios de las salas de chat, y sostiene que este es un "género confuso" que viene a romper con la vieja dicotomía entre lenguaje escrito -caracterizado como formal, reflexivo y distante- y lenguaje oral -definido como próximo, espontáneo y no formal-. Mayans considera que el denominado "género chat" no es una fusión directa de estos dos registros, sino que constituye un género en sí mismo.

De esta manera, el autor propone dejar de pensar en el chat como un sustituto de otros medios (la conversación telefónica, la charla cara a cara) y verlo como un medio que tiene un estilo y unas peculiaridades propias y singulares. Esta singularidad del chat es determinada, en gran medida, por las características del soporte, que Mayans define como "estrechez de banda", porque en el chat original solo se transmitía texto y esto claramente influía sobre su lenguaje. Esto hace a un predominio de la *función fática* del lenguaje que hace hincapié en mantener el contacto; de allí la sobreabundancia de saludos de bienvenida a lo largo de las sesiones de chat, para indicarle al otro "estoy acá". El acceso a Internet a través de los dispositivos móviles hizo que el chat, antes limitado a salas o programas de mensajería que funcionaban sobre computadoras de escritorio, estuviera presente

del teléfono celular, que habilitó un nuevo tipo de escritura en forma ubicua y constante, a través de la pantalla nómada móvil, tal como destacábamos en el capítulo 2.

Resulta interesante detenernos en las similitudes y diferencias que presenta el chat con la oralidad y con la escritura. *De acuerdo con Mayans*, este "género confuso" representa el más inorgánico y espontáneo de los registros escritos y resulta próximo, desprovisto de convenciones y reglas gramaticales o, al menos, de la obligación de su cumplimiento. Sin embargo, tampoco cabe considerarlo una mera transcripción del lenguaje oral, ya que el mero hecho de escribir –más que escribir, teclear las intervenciones– les confiere una reflexividad, distanciamiento y estructuración muy superiores a las del registro oral. Asimismo, la característica que más lo aleja de las interacciones orales es la ausencia de información extralingüística o paralingüística. Esta ausencia de lo paralingüístico (los gestos, las entonaciones, la cadencia de voz, el acento, etcétera), que es inherente de la comunicación cara a cara, se ha visto en parte compensada por los *emoticones*, que de caracteres especiales generados con el teclado pasaron a ser gráficos elaborados que representan o sintetizan diversidad de expresiones cada vez más personalizadas. Recientemente, esta compensación se ha dado también con la inclusión de mensajes grabados de voz, que complejizan aún más esta relación entre palabra escrita y palabra hablada, porque dan lugar a un tipo de *conversación diferida* que mezcla texto y sonido de una manera muy particular.

La *orfandad del texto escrito* analizada en el capítulo anterior adquiere nuevas connotaciones en el marco del chat, puesto que ese texto es producto de una conversación donde si bien está el otro para explicar sus palabras, las mismas están descontextualizadas y reducidas a meros caracteres o emoticones en la pantalla. Vale la pena aquí traer a colación las consideraciones que hacía Ong sobre las diferencias entre el texto impreso y el manuscrito:

Se supone que el texto impreso representa las palabras de un autor en su forma definitiva o "final" pues el medio natural de lo impreso es solo lo concluido [...]. Por contraste, los manuscritos, con sus observaciones o comentarios al margen (que a menudo se integraban al texto en las copias subsiguientes), sostenían, fuera de sus propios límites, un diálogo con el mundo y se identificaban más con la dinámica de intercambio de la expresión oral. Los lectores de manuscritos están menos apartados del autor, menos ausentes, que los lectores de quienes escriben para el texto impreso. (1994: 131)

Precisamente este *género confuso* del chat se asimila a la dinámica dialógica del manuscrito, donde el texto se escribe y reescribe constantemente, potenciado ahora por las pantallas móviles a través de las cuales tiene lugar la conversación. El chat, entonces, como mezcla entre oralidad y escritura, lleva al extremo la idea del *texto como proceso* y no como producto final, y también puede ser entendido como un escalón más en la evolución de lo que Ong ha denominado "oralidad secundaria", que si bien poseía muchas similitudes con la primera oralidad -tales como la participación, su sentido comunitario y la importancia del momento presente-, también presenta sus diferencias, porque se basa en el uso de la escritura y el material impreso.

El chat, entonces, se basa en el lenguaje escrito, pero tiene reminiscencias de lo oral en cuanto a que no solo se propone como una instancia de diálogo, sino que concita el interés de formar grupos. Los programas de mensajería con sus conversaciones organizadas en grupos, las redes sociales o los sistemas que permiten compartir la lectura de libros electrónicos -tal como señalábamos en el capítulo anterior- dan cuenta de este tipo de lectura/escritura conectiva y colectiva, que se da junto con otros. Como dice Ong, mientras que la oralidad secundaria ha engendrado un fuerte sentido grupo, ya que convierte a los oyentes en un verdadero

público, la lectura de textos escritos o impresos propicia en los individuos la introspección. Mientras que el diálogo textual en diferido imaginada entre autor y lector -con las que se produce en el impreso consiste en una conversación consabidas limitaciones de un discurso autónomo y fijo en el tiempo, las cuales están prescriptas en el contrato de lectura que ofrece el dispositivo-, en el chat ese intercambio es mucho más real: aunque mediado por una pantalla, el texto se construye al ritmo de la conversación.

Las palabras y el tiempo

Decíamos antes, siguiendo a Ong, que la escritura introdujo una nueva relación entre la palabra y el tiempo. El sonido, evanescente y efímero como todo suceso temporal, ha sido espacializado por la escritura en letras muertas dispuestas sobre el papel. Siguiendo esta idea, podemos decir que en la actualidad nos encontramos ante una nueva etapa donde, gracias a la digitalización, se privilegia lo sincrónico sobre lo diacrónico. La linealidad cede lugar a la simultaneidad. Volviendo a la perspectiva evolutiva de los medios, nos encontramos con que en los orígenes del chat estaba presente este planteo entre sincronía y diacronía. Según Mayans, la idea motora de Oikarinen era diseñar un sistema que sirviera para añadir a las listas de discusión asincrónicas (entiéndase listas de correo electrónico) un servicio de mensajería en tiempo real que permitiera la conversación entre más de dos usuarios. Y yendo más atrás en el tiempo, cuando Ong hablaba de *oralidad secundaria* sostenía que la radio y, sobre todo, la televisión inauguraron la experiencia sincrónica de la "aldea global" acuñada por McLuhan: esto de estar todos viendo y escuchando lo mismo, pero a escala planetaria, a diferencia de la oralidad primaria. Sin embargo, con el avance del consumo *on demand* la aldea global llega a su punto de

inflexión, puesto que esa experiencia comunitaria sincrónica que ofrecían los medios en la era *broadcasting* ha estallado en miles de situaciones de consumo individuales.

En este contexto que hemos descrito, el acceso individual a contenidos para ver, leer, escuchar y escribir a través de dispositivos móviles conectados a Internet produce combinaciones, solapamientos y mezclas entre tiempos y espacios, entre sincronía y diacronía. La lectura concentrada y profunda, basada en una relación descontextualizada, diacrónica y lineal con el texto se combina con otros modos de lectura sincrónica que funcionan de modo multitarea, conectados con otros a través de las conversaciones o navegando en el espacio interactivo y *metamedium* de la interfaz. Entonces, la supuesta oposición entre la lectura en el libro y la lectura en las pantallas adquiere otro nivel de profundidad cuando concebimos a estas últimas como espacios de lectura y escritura sincrónicos que promueven una relación intensa con el contexto, con el aquí y ahora, con los múltiples acontecimientos que suceden a la vez (por ejemplo, las *segundas pantallas* que analizamos en el capítulo 3).

Si en la lectura que tiene lugar en el libro impreso la relación con el tiempo se caracteriza por una suspensión del entorno, una negación de los estímulos que distraen para concentrarse en una única tarea, en las pantallas la relación con el tiempo es la de conectarse con un entorno en movimiento, con un acontecer constante lleno de estímulos que compiten por la atención del lector. Resulta interesante traer de nuevo aquí el planteo de Carr cuando critica este tipo de lectura interrumpida y lo explica de la siguiente manera: *"Deseamos ser interrumpidos, porque cada interrupción viene acompañada de una información que nos es valiosa. Apagar esas alertas nos pone en riesgo de sentirnos fuera, incluso aislados socialmente"*. Precisamente, la *lectura interrumpida* que describe Carr -en términos negativos, claro- se explica por la necesidad de estar conectados con otros todo el tiempo. Como si la única

lectura correcta fuera la que funciona desconectada del entorno. Nuevamente, hay que decir que las pantallas no están destruyendo este tipo de lectura, sino sumando a la ecología mediática otros modos de relacionarse con el texto.

Recapitulemos. La lectura fue al principio en voz alta, de manera colectiva y relacionante. Luego, la lectura silenciosa introdujo el acto individual, en solitario. La imprenta, con el género novela como estandarte -tal como analizábamos en el capítulo 2-, introdujo la lectura concentrada, desconectada del exterior. Ahora, con el chat y la lectura que realizamos en dispositivos conectados a la red, estamos regresando a una "lectura en voz alta", compartiendo con otros, "hablando" a través de los dispositivos que usamos también para leer. Como vemos, si asumimos una perspectiva evolutiva y no de sustitución de unos modos de leer por otros, podemos observar continuidades y transformaciones que exigen marcos de interpretación más complejos para advertir esos cambios en el largo plazo.

El chat como práctica letrada vernácula

Hasta el momento no hemos dicho nada de las críticas que despertó el chat en términos del supuesto empobrecimiento del lenguaje, dada su naturaleza irrespetuosa de las normas gramaticales y ortográficas y su culto a la rapidez y la brevedad. Según Mayans:

La deformación del código normativo escrito que se produce, ostensiblemente, en los chats, no se debe a algo accidental, ni tampoco depende por las prisas de teclear rápido, al contrario, se trata de un proceso consciente y creciente por parte de los usuarios, que pasan a utilizar un registro repleto de aparentes incorrecciones, con una finalidad, bajo nuestro punto de vista, básicamente expresiva. (2002: 84)

La finalidad expresiva del chat exige, entonces, entenderlo como un género nuevo, a medio camino entre la oralidad y la escritura, que no debe ser juzgado desde la perspectiva del texto canónico y tradicional, sino que se lo debe entender con su propia idiosincrasia. Siguiendo a Mayans, los usuarios del chat buscan, principalmente, comunicarse lo más rápido posible, para lo cual procuran escribir como hablan. Es decir, hay una búsqueda de oralización de la expresión, lo cual lleva a un predominio del coloquialismo y la improvisación, y a una deformación de las palabras acercándolas a su forma fonética. También hay una cuestión vinculada a la interfaz: se escribe con rapidez, con límites de extensión, en pantallas y teclados pequeños y en situaciones de movilidad y en multitarea. Las condiciones de producción de los textos en el chat, entonces, influyen sobre su estilo descontracturado, cuestión que en los últimos años no ha hecho más que acrecentarse debido al acceso ubicuo de la red a través de los dispositivos móviles, que cada vez se usan más para escribir, precisamente, utilizando programas de mensajería instantánea.

Sin embargo, más allá de las características intrínsecas que diferencian al chat del texto tradicional en cuanto a su estilo particular, que no respeta las normas ortográficas ni gramaticales, hay otra cuestión mucho más profunda que caracteriza al chat en relación con la *función social* que tiene. Cassany propone el concepto de *práctica letrada vernácula*, que se refiere a lo que hacemos con la escritura por cuenta nuestra, al margen de las convenciones establecidas por instituciones sociales (la escuela, la administración, la justicia, etcétera). Lo vernáculo pertenece al ámbito privado, a la vida cotidiana y a la informalidad y, en ese sentido, se opone a lo oficial o dominante (a las *prácticas letradas dominantes*) que es público y formal, pertenece a la vida social (profesional, administrativa y política) y está regulado por normas estrictas (ortografía, formato, registro, estructura, etcétera).

En sintonía con Mayans, Cassany sostiene respecto al chat que al escribir de manera vernácula no importa tanto el respeto a la norma estándar como la búsqueda de expresividad, originalidad e individualización.

Podemos entender, entonces, al chat como una práctica letrada vernácula, omnipresente en las pantallas móviles, junto con tantas otras prácticas que realizan los usuarios. Como sostiene Cassany, lo vernáculo nunca tuvo tanta presencia e importancia como hoy, gracias a la red, particularmente a partir de las producciones de *fanfictions*, remezclas y otro tipos de prácticas donde los usuarios se apropian de material viejo para crear objetos nuevos y donde hibridan distintas formas de expresión, produciendo así *prácticas vernáculas multimodales* que integran diferentes modos comunicativos. Como sosteníamos en el capítulo 3, la cultura del *fandom* se está extendiendo a toda la red, y en ese marco hay que entender también la presencia del chat que, a través de las pantallas como dispositivos de hibridación, contagia con el registro conversacional los distintos géneros, formatos y convenciones textuales.

El chat: ¿la reversión de la escritura?

Frente a la afirmación de que en la actualidad se lee menos, podemos afirmar, por el contrario, que nunca antes se leyó ni se escribió tanto. El chat, precisamente, es uno de los géneros vernáculos responsables de que cada vez se lea y se escriba más. Ahora bien, ¿por qué resulta difícil incluir dentro de la lectura a las prácticas vernáculas? Siguiendo a Cassany, porque tendemos a tener una representación mental de la lectura como de aquellos textos cerrados y "racionales" organizados en géneros diferenciados, propios de la era impresa y de las *prácticas letradas dominantes*. Fue precisamente McLuhan quien afirmó durante una entrevista

en 1969: "La imprenta, mediante la circulación de libros y otros formatos producidos en masa a través de Europa, convirtió los lenguajes vernáculos regionales del momento en sistemas cerrados y uniformes de lenguas nacionales". Esta oposición entre lo vernáculo y lo canónico explica en gran medida el rechazo actual a las prácticas vernáculas -sobre todo las del chat- como formas textuales.

Como hemos sostenido a lo largo de este capítulo, lo vernáculo nos retrotrae a la etapa oral, donde nuestros sentidos estaban involucrados en su totalidad, donde la palabra se integraba también con otras formas de expresión multimodales. Las prácticas letradas vernáculas son, entonces, un ejemplo de la "segunda oralidad" descrita por Ong, donde la instantaneidad y el flujo de la conversación forman parte del contenido de la comunicación. Llama la atención que las críticas que se le hacen al chat, en términos de un supuesto empobrecimiento del lenguaje, son las mismas que se le hacen en términos de otro supuesto deterioro de la comunicación interpersonal. Basadas las primeras en un modelo canónico de texto y de discurso, y de relación cara a cara las segundas, los argumentos comunes de ambas son la interrupción, la fugacidad y la brevedad. A los textos y a las relaciones mediadas *por* las pantallas se los acusa de ser fugaces, breves e interrumpidos, cuando en realidad, el chat -en tanto texto y en tanto relación interpersonal- funciona como comunicación interrumpida, y desde esa característica diferencial produce formas particulares de relacionamiento con el aquí y ahora, y engendra nuevas formas de textualidad.

En el libro *Internet, la imprenta del siglo XXI* (2005), Alejandro Piscitelli dedica un capítulo a *Laws of Media: The New Science*, un trabajo publicado de manera póstuma en el año 1988 por Marshall McLuhan en colaboración con su hijo y discípulo, Eric McLuhan. Allí, ambos especialistas proponían una serie de cuatro leyes para entender la evolución de los medios:

- Primera ley, o ley de la extensión: *Cada tecnología extiende o amplifica al órgano o facultad del usuario.*
- Segunda ley, o ley de la caducidad: *Dado que hay un equilibrio en la sensibilidad, cuando un área de la experiencia se intensifica o eleva, otra queda disminuida o bloqueada.*
- Tercera ley, o ley de la recuperación: *Todo medio recupera algo previamente obsoleto.*
- Cuarta ley, o ley de la reversión: *Cada forma, llevada al límite de su potencial, invierte sus características y se transforma en algo nuevo.* (en Piscitelli, 2005: 121)

El autor aclara que estas cuatro leyes no se dan en forma secuencial, sino que al mismo tiempo un medio puede extender una capacidad y hacer caducar otra, además de recuperar algo del pasado y revertir sus características creando algo nuevo. Basándose en estas cuatro leyes, Piscitelli las aplica al bolígrafo y al modo en que modificó las prácticas de escritura. Sostiene que, con su reservorio de tinta, el bolígrafo *extiende* el tiempo de escritura continua *haciendo caducar* la necesidad de mojar la pluma en la tinta. De este modo extiende el pensamiento continuo, sin pausas. Sin embargo -sigue Piscitelli-, cuando tal capacidad se *extiende* más allá de un límite razonable, la libertad de expresión *revierte* en la verborragia, dado que, justamente por no tener que mojar permanentemente la pluma, las pausas a las que esta obligaba anulan las periódicas interrupciones en el flujo de pensamiento, que promovían la contemplación y la reflexión mental.

Tomando en cuenta, entonces, las leyes de los medios de McLuhan y el ejemplo del bolígrafo desarrollado por Piscitelli, y sin explayarnos sobre la evolución de los medios que ya hemos tratado extensamente en el capítulo 1, podemos concluir este capítulo aplicando las leyes de los medios al caso del chat:

- El chat *extiende* la escritura que tenía lugar en el papel a las pantallas móviles. Al estar los dispositivos conectados ubicua-

mente a la red, esa extensión se hace global y disponible en todo momento a través de diversidad de pantallas sincronizadas en la nube. A la vez, el chat extiende la conversación cara a cara mediándola a través de las pantallas. Como género híbrido entre oralidad y escritura, el chat extiende el tiempo de escritura y lectura, no solo con la disponibilidad de escritura continua que permitió el bolígrafo, sino con la velocidad que impone la conversación.

- El chat *hace caducar* la distancia entre escritura y lectura, instalando la instantaneidad propia de la conversación oral, y también hace caducar las pausas en la escritura. Asimismo, el chat hace caducar la idea de texto cerrado y concluido.
- El chat *recupera* la oralidad preimpresa -"segunda oralidad" de Ong- valiéndose del texto escrito, recreando la conversación cara a cara -mediada por pantallas- y también recupera las prácticas dialógicas y colaborativas de los manuscritos.
- El chat *revierte* en la verborragia, produciendo géneros híbridos, contagiando así distintos tipos de prácticas letradas y transformándolas en conversación.

En suma, no es tanto lo que pone en peligro el chat como lo que genera como nuevas prácticas letradas. Transcurridas ya tres décadas de su nacimiento, podemos decir que el chat es un lenguaje maduro que se diferencia de sus predecesores, la oralidad y la escritura; que produce nuevos híbridos; y que inaugura nuevas formas de comunicación en las que se integran textos, audios, imágenes y videos, alumbrando de ese modo un tipo de comunicación multimodal. Actualmente, se encuentra en un proceso de plena reversión: su omnipresencia en los dispositivos móviles que hegemonizan nuestra vida cotidiana produce nuevas formas de prácticas letradas vernáculas que se diferencian de las formas hegemónicas de lo textual. Comprender la evolución actual de esta forma de comunicación nos puede ayudar a entender de qué manera está transformando el ecosistema digital en el que vivimos.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, Juan Miguel; Feijóo, Claudio y Martínez, Inmaculada (coords.) (2013) *La comunicación móvil. Hacia un nuevo sistema digital*, Barcelona, Gedisa.
- Aguado, Juan Miguel y Castellet, Andreu (2013) “Periodismo móvil e información ubicua”, en Aguado, Juan Miguel; Feijóo, Claudio y Martínez, Inmaculada (coords.), *La comunicación móvil. Hacia un nuevo sistema digital*, Barcelona, Gedisa, pp. 187-217.
- Aguado, Juan Miguel y Feijóo, Claudio (2013) “Del papel a las pantallas ubicuas: mobile publishing”, en Aguado, Juan Miguel; Feijóo, Claudio y Martínez, Inmaculada (coords.), *La comunicación móvil. Hacia un nuevo sistema digital*, Barcelona, Gedisa, pp. 219-238.
- Aguado, Juan Miguel y Navarro Güere, Héctor (2013) “Comunicación móvil, ecosistema digital e industrias culturales”, en Aguado, Juan Miguel, Feijóo, Claudio y Martínez, Inmaculada (coords.), *La comunicación móvil. Hacia un nuevo sistema digital*, Barcelona, Gedisa, pp. 57-76.
- Albarello, Francisco (2011) *Leer/navegar en Internet. Las formas de lectura en la computadora*. Buenos Aires, Ediciones La Crujía.
- (2013) “La lectura-navegación en los dispositivos móviles multimedia”, trabajo presentado en XV Congreso de la Red de Carreras de Comunicación Social, Universidad Nacional de Jujuy, disponible en <https://es.scribd.com/doc/185797774/La-lectura-navegacion-en-los-dispositivos-moviles-multimedia> (recuperado el 26 de julio de 2018).
- (2013) “¿El futuro del diario o el diario del futuro?”, *Austral*

- Comunicación 2* (1), versión en línea, disponible en <http://www.austral.edu.ar/ojs/index.php/australcomunicacion/article/view/59> (recuperado el 26 de julio de 2018).
- (2016) “El ecosistema digital de los jóvenes universitarios: una mirada desde la Ecología de los medios”, en Durand, Julio; Corengia, Ángela; Daura, Florencia T. (dirs.) y Urrutia, María Susana (coord.), *Aprender a enseñar: el desafío de la formación docente inicial y continua*, Buenos Aires, TeseoPress, pp. 115-136, disponible en: <https://www.teseopress.com/formaciondocente/chapter/183/> (recuperado el 26 de julio de 2018).
- Barbero, Jesús Martín (1998) *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*, México, Gustavo Gili.
- Barnes, Julian (1984) *El loro de Flaubert*, Barcelona, Anagrama.
- Baron, Naomi (2015) *Words on Screen: The Fate of Reading in a Digital World*, Nueva York, Oxford University Press.
- Barthes, Roland (1980 [1970]) *S/Z*, Madrid, Siglo XXI.
- Benhamou, Françoise (2015) *El libro en la era digital: papel, pantallas y otras derivas*, Barcelona, Paidós.
- Berners-Lee, Tim (2000 [1999]) *Tejiendo la red. El inventor del World Wide Web nos descubre su origen*, Madrid, Siglo XXI.
- Borges, Jorge Luis (1974) *Ficciones*, Madrid, Alianza Editorial.
- Bolter, Jay David (2001) *Writing Space: The Computer, Hypertext, and the Remediation of Print*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Assoc.
- Burbules, Nicholas (1997) “Rhetorics of the Web: Hyperreading and Critical Literacy”, en Snyder, Ilana (ed.), *Page to Screen: Taking Literacy Into the Electronic Era*, New South Wales, Allen and Unwin, pp. 102-122.
- (2014) “Los significados de ‘aprendizaje ubicuo’”, *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 22, pp. 1-7.
- Bush, Vannevar (2001) “Como podríamos pensar”, *Revista de Occidente* 239, Madrid, Fundación Ortega y Gasset, pp. 19-52.
- Calvino, Ítalo (1980 [1979]) *Si una noche de invierno un viajero*, Barcelona, Bruguera.
- Cámara Argentina del Libro (2007) Informe de producción del libro,

- Buenos Aires, disponible en: https://issuu.com/camaradellibro/docs/estadisticas_2007_61c775dd93ae95 (recuperado el 26 de julio de 2018).
- Cámara Argentina del Libro (2016) Informe 1º semestre, julio, Buenos Aires, disponible en https://issuu.com/camaradellibro/docs/informe_primer_semestre_2016_-_prens (recuperado el 26 de julio de 2018).
- Caridad, Mercedes y Moscoso, Purificación (1991) *Los sistemas de hipertexto e hipermedios. Una nueva aplicación en informática documental*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez/Pirámide.
- Carr, Nicholas (2011) *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?*, Madrid, Taurus.
- Cassany, Daniel (2008) *Prácticas letradas contemporáneas*, México D. F., Ríos de Tinta.
- (2011) *En línea. Leer y escribir en la red*, Barcelona, Anagrama.
- Castells, Manuel (2001) *La galaxia Internet*, Barcelona, Plaza & Janés Editores.
- Cavallo, Guglielmo y Chartier, Roger (2001) *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus.
- CERLALC (2014) *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector. El encuentro con lo digital*, Bogotá, CERLALC.
- Chartier, Roger (1995) *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Barcelona, Gedisa.
- Cobo, Cristóbal y Moravec, John W. (2011) *Aprendizaje invisible: hacia una nueva ecología de la educación*, Barcelona, Ediciones de la Universitat de Barcelona.
- ComsCore (2015). Futuro Digital América Latina, disponible en: <https://www.comscore.com/lat/Prensa-y-Eventos/Blog/Futuro-Digital-America-Latina-2015> (recuperado el 26 de julio de 2018).
- Cope, Bill y Kalantzis, Mary (2009) *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media*, Champaign, University of Illinois Press.
- Cortázar, Julio (1963) *Rayuela*, Buenos Aires, Sudamericana.

- (1968) *62/Modelo para armar*, Buenos Aires, Sudamericana.
- De Kerckhove, Derrick (1999 [1997]) *Inteligencias en conexión*, Barcelona, Gedisa.
- Díaz Pérez, Paloma; Catenazzi, Nadia y Aedo, Ignacio (1997) *De la multimedia a la hipermedia*, Madrid, Rama.
- Dillon, Andrew (1994) *Designing Usable Electronic Text. Ergonomic Aspects of Human Information Usage*, Londres, Taylor and Francis.
- (1996) “Myths, Misconceptions, and an Alternative Perspective on Information Usage and the Electronic Medium”, en Rouet, J. F. (ed.), *Hypertext and cognition*, Nueva York, Routledge, pp. 25-42.
- “Ebook sales continue to decline in 2016. That may be good news (for those who advocate free reading)” (2016), *No Shelf Required*, 16 de noviembre, disponible en: <http://www.noshelfrequired.com/ebook-sales-continue-to-decline/> (recuperado el 26 de julio de 2018).
- El sector del libro en España 2012-2014, *Observatorio del Libro y la Lectura en España*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de España, noviembre 2014. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/libro/mc/observatoriolect/redirige/destacados/mundo-libro/Informe-sectorlibro/El-Sector-del-libro-en-Espa-a-/El%20Sector%20del%20libro%20en%20Espa%C3%B1a%20.pdf> (recuperado el 26 de julio de 2018).
- Ferrés i Prat, Joan (2014) *Las pantallas y el cerebro emocional*, Barcelona, Gedisa.
- Fidler, Roger (1998) *Mediamorfosis. Comprender los nuevos medios*, Buenos Aires, Granica.
- Foltz, Peter (1996) “Comprehension, Coherence and Strategies in Hypertext and Linear Text”, en Rouet, Jean-Françoise; Levonen, Jarmo; Dillon, Andrew y Spiro, Rand (eds.), *Hypertext and cognition*, Nueva York, Routledge, pp. 109-135.
- Foucault, Michel (2001) *La arqueología del saber*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Galia, Nora (2012). “La apertura de la industria editorial al universo digital”, en Neri, Carlos; Fernández Salazar, Diana; Torchio,

- Laura; Pellegrino, Mariana; Galia, Nora y Karpicius, Alejandro, *Leer, escribir y compartir: más allá de los temores de las industrias culturales*, Buenos Aires, Biblos, pp. 39-62.
- Garvey, Ellen Gruber (2003) "Scissoring and Scrapbooks: Nineteenth-Century Reading, Remaking and Recirculating", en Gitelman, Lisa y Pingree, Geoffrey (eds.), *New Media, 1740-1915*, Cambridge, MIT Press, pp. 207-225.
- García Canclini, Néstor (2007) *Lectores, espectadores e internautas*, Barcelona, Gedisa.
- García Canclini, Néstor; Gerber Bicecci, Verónica; López Ojeda, Andrés; Nivón Bolán, Eduardo; Pérez Camacho, Carmen; Pinochet Cobos, Carla y Winocur Iparraguirre, Rosalía (2015) *Hacia una antropología de los lectores*, Madrid, Ariel.
- González, Luis (2016) "Hábitos lectores y políticas habituales de lectura", en Millán, José Antonio (coord.), *La Lectura en España: Informe 2017*, Madrid, Federación de Gremios de Editores de España, pp. 81-91.
- Gutiérrez Martín, Alfonso (2003) *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*, Barcelona, Gedisa.
- Huergo, Jorge (2001) *Comunicación/educación: ámbitos, prácticas y perspectivas*, La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación.
- Igarza, Roberto (2009) *Burbujas de ocio. Nuevas formas de consumo cultural*, Buenos Aires, Ediciones La Crujía.
- Industrias Creativas de la Ciudad de Buenos Aires, Anuario 2011, Buenos Aires, disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/anuariooic2011_0.pdf (recuperado el 26 de julio de 2018).
- Innis, Harold (2003 [1951]) *The Bias of Communication*, Toronto, University of Toronto Press.
- Interactive Advertiser Bureau (IAB), *The Multi-Screen Marketer*, mayo de 2012, disponible en http://www.iab.net/media/file/The_Multiscreen_Marketer.pdf (recuperado el 26 de julio de 2018).
- *Video en Móviles 2015: una perspectiva global*, julio de 2015, disponible en http://www.iabargentina.com.ar/uploads/pdfs/global_mobilevideo_report_esp.pdf (recuperado el 30 de agosto de 2017).

- Jenkins, Henry (2008) *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*, Barcelona, Paidós.
- Jenkins, Henry; Ford, Sam y Green, Joshua (2013) *Spreadable Media. Creating Value and Meaning in a Networked Culture*, Nueva York, NYU Press.
- Jeong, Se Hoon; Zhang, Weiyu; Davis, Elisabeth; Jordan, Amy; Fishbein, Martin; Hennessy, Michael y Martin, Suzanne (2004) *Multiple Media Use and Multitasking with Media Among High School and College Students*, trabajo presentado en el encuentro anual de la International Communication Association, Nueva York.
- Kay, Alan (1990) "User Interface: A Personal View", en Laurel, Brenda (ed.), *The Art of Human-Computer Interface Design*, Reading, MA, Addison-Wesley.
- Landow, George (1995 [1992]) *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*, Barcelona, Paidós.
- (1997 [1994]) *Teoría del hipertexto*, Barcelona, Paidós.
- Lanier, Jaron (2011) *Contra el rebaño digital. You're not a gadget: a manifesto*, Barcelona, Debate.
- Latitude (2012) *The Future of Storytelling*, fase 1 de 2, disponible en: <https://es.slideshare.net/genarobardy/latitude-future-of-storytelling-phase-1> (recuperado el 26 de julio de 2018).
- Libro Blanco de la Prensa Diaria 2016*, Madrid, Asociación de Editores de Diarios Españoles (AEDE).
- Liestol, Gunnar (1997) "Wittgenstein, Genette y la narrativa del lector en el hipertexto", en Landow, George (comp.), *Teoría del hipertexto*, Barcelona, Paidós, pp. 109-145.
- Littau, Karin (2016 [2008]) *Teorías de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía*, Buenos Aires, Manantial.
- Lyons, Martyn (2012) *Historia de la lectura y de la escritura en el mundo occidental*, Buenos Aires, Editoras del Calderón.
- Maggio, Mariana (2012) *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*, Buenos Aires, Paidós.
- Maguregui, Carina (2010) "Cruce de plataformas, arquitectura de la anticipación y régimen de identificaciones en *Lost*", en Piscitelli, Alejandro; Scolari, Carlos y Maguregui, Carina (comps.),

- Lostología. Estrategias para entrar y salir de la isla*, Buenos Aires, Editorial Cinema, pp. 111-132.
- Manguel, Alberto (2014 [1998]) *Una historia de la lectura*, Madrid, Alianza.
- Manovich, Lev (2013) *Software Takes Command*, Nueva York, Bloomsbury Academic.
- Márquez, Israel (2015) *Una genealogía de la pantalla: del cine al teléfono móvil*, Barcelona, Anagrama.
- Mayans i Planells, Joan (2002) *Género chat o cómo la etnografía puso un pie en el ciberespacio*, Barcelona, Gedisa.
- McLuhan, Marshall (1994) *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*, Barcelona, Paidós.
- (1998) *La galaxia Gutenberg*, Barcelona, Círculo de Lectores.
- McLuhan, Marshall y Carpenter, Edmund (1981) *El Aula sin muros: investigaciones sobre técnicas de comunicación*, Barcelona, Laia.
- Millán, José Antonio (coord.) (2016) *La Lectura en España: Informe 2017*, Madrid, Federación de Gremios de Editores de España.
- MillwardBrown, *AdReaction 2015: Video Creative in a Digital World*, disponible en: <https://www.iab.com/wp-content/uploads/2016/05/MB-AdReaction-Video-Creative-Digital-World-NewFronts.pdf> (recuperado el 26 de julio de 2018).
- MillwardBrown, *AdReaction 2014: Marketing in a Multiscreen World*, disponible en: http://www.millwardbrown.com/adreaction/2014/report/Millward-Brown_AdReaction-2014_Global.pdf (recuperado el 26 de julio de 2018).
- Mora, Vicente Luis (2012) *El lectoespectador. Deslizamientos entre literatura e imagen*, Barcelona, Seix Barral.
- Nelson, Ted (1992) *Literary Machines*, Sausalito CA, Mindfull Press.
- Nielsen, Jakob (1995) *Multimedia and Hypertext: The Internet and Beyond*, San Diego, Academic Press.
- Nielsen, *Video on Demand*, marzo de 2016, disponible en <http://www.nielsen.com/us/en/insights/reports/2016/video-on-demand.html> (recuperado el 26 de julio de 2018).
- Nielsen, *The Total Audience Report Q4 2015*, marzo de 2016, disponible en <http://www.nielsen.com/us/en/insights/reports/2016/>

- the-total-audience-report-q4-2015.html (recuperado el 26 de julio de 2018).
- Nielsen, *Live TV + Social Media = Engaged Viewers*, junio de 2015, disponible en <http://www.nielsen.com/ssa/en/insights/news/2015/live-tv-social-media-engaged-viewers.html> (recuperado el 26 de julio de 2018).
- Nielsen, *Shifts in viewing, The Cross-Platform Report Q2 2014*, septiembre de 2014, disponible en <http://www.nielsen.com/us/en/insights/reports/2014/shifts-in-viewing-the-cross-platform-report-q2-2014.html> (recuperado el 26 de julio de 2018).
- Nielsen, *Living social: How Second Screens Are Helping TV Make Fans*, agosto de 2014, disponible en <http://www.nielsen.com/us/en/insights/news/2014/living-social-how-second-screens-are-helping-tv-make-fans.html> (recuperado el 26 de julio de 2018).
- Nielsen, *Nielsen Twitter Causation Study*, junio de 2013, disponible en <http://www.nielsen.com/us/en/press-room/2013/new-nielsen-research-indicates-two-way-causal-influence-between-.html> (recuperado el 26 de julio de 2018).
- Norman, Donald (2000) *El ordenador invisible*, Barcelona, Paidós.
- Ong, Walter (1994 [1982]) *Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra*, Bogotá, Fondo de Cultura Económica.
- Orihuela, José Luis y Santos, María Luisa (2000) *Introducción al diseño digital. Concepción y Desarrollo de Proyectos de Comunicación Interactiva*, Madrid, Anaya Multimedia.
- Pariser, Eli (2011) *The Filter Bubble: What The Internet Is Hiding From You*, Nueva York, Penguin Group.
- Petrucci, Armando (2001) "Leer por leer: un porvenir para la lectura", en Cavallo, Guglielmo y Chartier, Roger (dirs.), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus, pp. 591-625.
- Perec, Georges (1980 [1978]) *La vida instrucciones de uso*, Barcelona, Anagrama.
- PEW Research Center (2016) *State of the News Media 2016*, 15 de junio, disponible en <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2016/page/11/> (recuperado el 26 de julio de 2018).
- Piscitelli, Alejandro (2002) *Ciberculturas 2.0. En la era de las máquinas*

- inteligentes*, Buenos Aires, Paidós.
- (2005) *Internet, la imprenta del siglo XXI*, Barcelona, Gedisa.
- (2011) *El paréntesis de Gutenberg. La religión digital en la era de las pantallas ubicuas*, Buenos Aires, Santillana.
- Platón (2000). *Diálogos III: Fedón – Banquete – Fedro*, Barcelona, Biblioteca Básica Gruchs.
- Prensky, Marc (2001) “Digital Natives Digital Immigrants”, *On the Horizon* 9 (5), MCB University Press, disponible en <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20PartI.pdf> (recuperado el 26 de julio de 2018).
- Rheingold, Howard (2004) *Multitudes inteligentes*, Barcelona, Gedisa.
- Rodríguez de las Heras, Antonio (1991) *Navegar por la información*, Madrid, Fundesco.
- Rushkoff, Douglas (2010) *Program or Be Programmed. Ten Commands for the Digital Age*, Nueva York, OR Books.
- Scolari, Carlos (2004) *Hacer clic. Hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales*, Barcelona, Gedisa.
- (2013) *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*, Barcelona, Deusto.
- (ed.) (2015) *Ecología de los medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones*, Barcelona, Gedisa.
- (2016a) “El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación”, en Millán, José Antonio (coord.), *La lectura en España. Informe 2017*, Madrid, Federación de Gremios de Editores de España, pp. 175-186.
- (2016b) “Alfabetismo transmedia: estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación”, *Telos* (193), pp. 13-23, disponible en: https://telos.fundaciontelefonica.com/DYC/TELOS/LTIMONMERO/DetalleArticulo_103TELOS_AUTINV/seccion=1288&idioma=es_ES&id=2016030812060001&activo=6.do (recuperado el 26 de julio de 2018).
- Scolari, Carlos; Aguado, Juan Miguel y Feijóo, Claudio (2012) “Mobile Media: Towards a Definition and Taxonomy of Contents and

- Applications”, *iJIM* 6 (2), disponible en <http://online-journals.org/i-jim/article/view/1880> (recuperado el 26 de julio de 2018).
- Scolari, Carlos; Aguado, Juan Miguel y Feijóo, Claudio (2013) “Una ecología del medio móvil: contenidos y aplicaciones”, en Aguado, Juan Miguel; Feijóo, Claudio y Martínez, Inmaculada (coords.), *La comunicación móvil. Hacia un nuevo sistema digital*, Barcelona, Gedisa, pp. 79-106.
- Simone, Raffaele (2001) *La tercera fase*, Madrid, Taurus.
- Svenbro, Jesper (2001) “La Grecia arcaica y clásica. La invención de la lectura silenciosa”, en Cavallo, Guglielmo y Chartier, Roger (dirs.), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus, pp. 67-108.
- Toffler, Alvin (1980) *La tercera ola*, Bogotá, Plaza & Janés.
- Turkle, Sherry (1995) *La vida en la pantalla*, Barcelona, Paidós.
- Vandendorpe, Christian (2003 [1999]) *Del papiro al hipertexto. Ensayo sobre las mutaciones del texto y la lectura*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Van Dijk, Teun (1992 [1978]) *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.
- Van Dijk, Teun y Kintsch, Walter (1983) *Strategies of discourse comprehension*, Nueva York, Academic Press.
- Verón, Eliseo (2013) *La semiosis social 2: Ideas, momentos, interpretantes*, Barcelona, Paidós.
- White, David y Le Cornu, Alison (2011) “Visitors and Residents: A new typology for online engagement”, *First Monday* 16 (9), disponible en: <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/3171/3049> (recuperado el 26 de julio de 2018).
- Wolf, Maryanne (2008) *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*, Barcelona, Ediciones B.
- Wolf, Mauro (1985) *La investigación de la comunicación de masas. Crítica y perspectivas*, Barcelona, Paidós.

FRANCISCO ALBARELLO

LECTURA TRANSMEDIA

Leer, escribir, conversar
en el ecosistema de pantallas

Con un enfoque centrado en la ecología de los medios, pero nutriéndose de disciplinas como la historia de la lectura, las neurociencias y, entre otras, la teoría del hipertexto y las interfaces digitales, *Lectura transmedia* propone alimentar el debate sobre cómo se lee en la actualidad. Lejos de las miradas críticas o pesimistas según las cuales se lee mal, poco y de manera superficial, este trabajo de Francisco Albarello busca enriquecer ese debate y ofrecer argumentos a favor de las nuevas capacidades que desarrolla el lector en un ecosistema de pantallas y con nuevos hábitos que tienen a la multitarea como rasgo diferencial. Y es que la lectura transmedia se define aquí, precisamente, como un tipo de lectura inclusiva, multimodal y diversa de todo tipo de textos: escritos, visuales, sonoros y lúdicos.



www.edicionesampersand.com

ISBN 978-987-4161-24-6



9 789874 161246

Scolari, C. (2022). “Repensar las interfaces educativas en tiempos de pandemia”. En Chibás Ortiz F, Novomisky S. (Eds.) *Navegando en la infodemia con AMI. Alfabetización mediática e informacional* (pp. 58 a 65). Paris: UNESCO. Recuperado de <https://defensadelpublico.gob.ar/wp-content/uploads/2022/04/navegando-en-la-infodemia-web.pdf>



Navegando en la **Infodemia** con AMI

Alfabetización Mediática e Informativa



Publicado en 2022 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 7, place de Fontenoy, 75007 Paris, France y Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual de Argentina, Adolfo Alsina 1470 - CP 1088 – CABA, Buenos Aires, Argentina.

© UNESCO / Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual de Argentina, 2022

ISBN 978-92-3-300182-4



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp).

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO en cuanto al estatus jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

Diseño gráfico/Diseño de cubierta/Maquetación: Silvina Spinelli

Corrección: Juan Pablo Cinelli

Impreso en Imprenta Rojo, Dirección: Teniente Coronel Euclides Salari, 3472 12000, Montevideo, Montevideo Department, Uruguay



Navegando en la **Infodemia** con AMI

Alfabetización Mediática e Informativa

Felipe Chibás Ortiz y Sebastián Novomisky (Eds.)

Editores

Felipe Chibás Ortiz, profesor de la Universidad de San Pablo (USP). Representante Regional para América Latina y Caribe de UNESCO MIL ALLIANCE.

Sebastián Novomisky, director de Capacitación y Promoción de la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual.

Asistencia editorial

Hugo Muleiro. Dirección de Capacitación y Promoción de la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual.

Nicolás Bernardo. Dirección de Capacitación y Promoción de la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual.

Mariana Percovich. Dirección de Capacitación y Promoción de la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual.

Comité científico (revisores de pares)

Profa. Dra. Almudena Barrientos-Báez, profesora de la Universidad Complutense de Madrid – España.

Profa. Dra. Heloiza Helena Matos e Nobre, profesora titular de la Universidad de San Pablo (USP) – Brasil.

Prof. Dr. Júlio César Suzuki, coordinador del Programa de Integración Latinoamericana (PROLAM) de la Universidad de San Pablo (USP) – Brasil.

Sra. Patricia Noboa Armendáriz. DW (Deutsche Welle) Program. Director de DW Akademie para los proyectos AMI en Centroamérica. Licenciada en comunicación y periodismo por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y master (M.A) en Estudios Internacionales de Medios de la Universidad de Bonn y la Hochschule Bonn-Rhein-Sieg – Ecuador.

Profa. Dra. María Teresa Quiroz, doctora en sociología. Exdecana de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima y directora del Instituto de Investigación Científica de la misma Universidad. Expresidenta de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación (FELAFACS) y del Tribunal de ética del Consejo de la Prensa Peruana. exvicepresidenta del Instituto Nacional de Radio y Televisión Peruana (IRTP). Autora de libros y artículos sobre comunicación, educación y tecnologías - Perú

Agradecemos la colaboración de Flavio Rapisardi, Director General de Planificación Estratégica e Investigación de la Defensoría del Público, Pascual Calicchio, Secretario General y Mónica Beltrán, Directora de Comunicación Institucional. Cecilia Uriarte, Virginia Vizcarra, Paula Iuliano, Mariana Marcico, Luciano Debanne, Gaston Wahnish pertenecientes a la Dirección de Capacitación y Promoción de la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual.

TABLA DE CONTENIDOS:

I. Prefacio. Ciudadanía y Alfabetización Digital en tiempos de desinformación - Desafíos más allá de la pandemia	
<i>Rosa María González</i>	pág. 11
II. Reflexiones preliminares. Vencer la profecía. Alfabetización Mediática e Informativa para enfrentar las desigualdades económicas, sociales y de género	
<i>Miriam Lewin</i>	pág. 17
III. Introducción. Alfabetización y ciudadanía digital	
<i>Felipe Chibás Ortiz y Sebastián Novomisky</i>	pág. 20
Principios y bases teóricas de AMI	pág. 31
Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) en pandemia: desafíos y oportunidades para luchar contra la radicalización y polarización de audiencias y de ciudadanos	
<i>Divina Frau-Meigs</i>	pág. 32
Cinco conceptos centrales del alfabetismo mediático	
<i>Tessa Jolls</i>	pág. 50
Escuela y universo transmedia: breve alegato acerca del temor	
<i>Hugo Muleiro</i>	pág. 55
Repensar las interfaces educativas en tiempos de pandemia	
<i>Carlos Scolari</i>	pág. 58
Ciudadanía y alfabetización digital; un enfoque pedagógico	
<i>Adriana Puiggrós</i>	pág. 66
El desafío de la media literacy en la era del ruido digital: 17 proyectos para aprender a “mirar” en tiempos de pandemia	
<i>Santiago Tejedor</i>	pág. 72
Las políticas públicas ante los desafíos de la escuela pospandemia	
<i>Verónica Piovani</i>	pág. 82
Políticas públicas de comunicación y educación. El desafío de la pandemia	
<i>Dolores Espeja y Luís Lázzaro</i>	pág. 89

Desafíos en pandemia para los medios públicos educativos: la experiencia de Pakapaka

Cielo Salviolo pág. 96

Educ.ar: soberanía educativa y pedagógica para la igualdad educativa

Laura Marés pág. 100

Comunicación y educación: derechos en pandemia

Silvia Bacher pág. 105

Consideraciones para avanzar en diagnósticos más comprensivos de los procesos de construcción de ciudadanía digital

Rosalía Winocur pág. 115

Educación y comunicación desde las políticas educativas

Mónica Pini pág. 119

Alfabetización digital: desafíos de la formación docente para una ciudadanía crítica

Mercedes Leal pág. 125

La pandemia como laboratorio educativo. Del saber instrumental a la reflexividad sobre las prácticas pedagógicas

Mariana Landau pág. 136

Hiperconcentración, cultura digital y desinformación en pandemia. La Alfabetización Mediática e Informacional como respuesta

Andrea Varela pág. 142

AMI y la desinformación: agenda urgente desde el país de Alicia

Amparo Marroquín Parducci pág. 148

La evolución de la educación mediática: de la protección a la promoción crítica y creativa

Julio-César Mateus pág. 157

La ciudadanía digital: una respuesta a la desinformación

Roxana Morduchowicz pág. 165

Entorno comunicacional, tecnologías y desafíos educativos. En busca de un paradigma crítico

Eva da Porta pág. 171

El rol de los medios informativos frente a los procesos de desinformación en pandemia

Andrés D'Alessandro pág. 182

Reflexiones sobre alfabetización digital en pandemia: la experiencia del Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina

Luisina Ferrante y Florencia Guastavino pág. 187

Experiencias, ejemplos y casos de AMI en Argentina pág. 197

#Orson80, un proyecto transmedia en educación

Mariana Ferrarelli pág. 198

La aventura de enseñar para una ciudadanía digital responsable

Pamela Vestfrid, María Victoria Martín, Julieta Cane, Aylén Alba pág. 203

Educomunicación en las aulas. Una experiencia de articulación entre universidad y escuelas primarias de la ciudad de La Rioja, Argentina.

Leila Moreno Castro y Fernanda Romina Gómez pág. 209

Programa Provincial de Radios y Medios Escolares

Nora Evelyn Santos pág. 214

Algunas aproximaciones a la lectura crítica de noticias con niños de 6° y 7° grado de la Ciudad de Buenos Aires

Germán Freiberg pág. 218

Narrativas transmedia pedagógicas

Viviana Murgia y Exequiel Alonso pág. 225

Inclusión de series audiovisuales de Pakapaka en el ámbito de las prácticas del lenguaje y la literatura

María Agustina Sabich pág. 230

Escuela en línea: ¿un nuevo desafío de la práctica educativa?

Claudia Burgos, Daniel Carceglia, Jerónimo Galán y Luis Sujatovich pág. 234

Huellas de un tiempo singular

Andrés Habegger, Débora Nakache y Gabriela Rubinovich pág. 239

Pedagogías y narrativas knowmads en los estudios (convergentes) de la comunicación social en Patagonia

Laura De La Torre y Horacio Avendaño pág. 244

La voz de lxs adolescentes

Virginia Luco y Virginia Giacosa pág. 250

TECNOFEM

Flavia Fernández pág. 254

Observatorio joven de medios. Leer medios en tiempos de infodemia

Andrés Habegger, Débora Nakache y Gabriela Rubinovich pág. 258

Colectiva Volver a sonreír. Proyecto de Investigación CIUNSA Tipo B N° 2538: “Dispositivos de poder en contexto de privación de libertad. Mujeres trans en Salta. (2018– 2020)”

Ramón Burgos, Yamila Gómez Lujan, María Guadalupe Macedo, Deborah Sabrina Mendoza, Fernanda Carolina Vaca Carrió pág. 262

La radio en la escuela como forma de democratización de contenidos

María Gabriela Giambroni Orbe pág. 267

Con la voz en el aire y los pies en la tierra. Notas sobre “hacer radio” desde la escuela

Diego Bogarín pág. 271

Lectura crítica de noticias mediáticas en contextos escolares

Flora Perelman, Débora Nakache, Gabriela Rubinovich, Patricio Román Bertacchini, Vanina Estévez, Jimena Dib y Diana Grunfeld pág. 276

Sobre los autores pág. 283

Prefacio. Ciudadanía y Alfabetización Digital en tiempos de desinformación – Desafíos más allá de la pandemia

Rosa María González¹

El mundo entero pudo comprobar durante estos últimos meses que lo único constante en esta vida fue, es y será el cambio. Un concepto antiquísimo, presocrático, atribuido a Heráclito en la Grecia antigua, pero que, en plena vorágine y castigados por la pandemia del COVID-19, cobra total sentido en el mundo del siglo XXI. Es una interesante paradoja que nos obliga a pensar en una ecuación simple y a la vez compleja: ¿cómo integrar los conocimientos adquiridos ayer, para adaptarlos al presente y proyectar la expectativa que tenemos para mañana? O dicho en otras palabras: ¿cuál es el mejor proceso para prepararse ya a los desafíos actuales y enfrentar el cambio permanente?

Con ese espíritu fue que se pensó en junio de 2021 la Primera Jornada de Ciudadanía y Alfabetización Digital en Tiempos de Desinformación y Pandemia, un evento organizado por la Defensoría del Público de Argentina y la UNESCO, que culminó con valiosísimos aportes de distintos expertos nacionales e internacionales, gestores públicos locales y del sector no gubernamental de diversas disciplinas, quienes intercambiaron saberes para impulsar el empoderamiento de la ciudadanía actual en el ámbito de lo digital y proyectar el uso que estos hagan de la tecnología y su pensamiento crítico en el futuro. Nos llena de satisfacción poder reunir aquellas contribuciones en esta tan bienvenida publicación.

Dicho encuentro, también identificado como las Jornadas AMI por su relación con la Alfabetización Mediática Informativa, tuvo como principal referencia el evento realizado unas semanas antes por la UNESCO en Windhoek, capital de Namibia, el 3 de mayo de 2021, en coincidencia con el Día Mundial de la Libertad de Prensa. Allí, algunas de las organizaciones que están representadas a través de los autores de este libro, también participaron activamente. El resultado de este evento que movilizó a todas las regiones del mundo fue una declaración final, denominada Declaración de Windhoek +30, puesto que se adoptaba 30 años después de la famosa Declaración de Windhoek del 1991.

¹ Consejera regional de Comunicación e Información para América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Ciencias para América Latina y el Caribe UNESCO Montevideo.

Esta nueva y valiosa declaración cumple, en cierto modo, con parte del proceso de la ecuación que definimos al comienzo de este escrito. Integra, adapta y proyecta. Se centra, principalmente, en definir a la información como un bien común, al cual todos tenemos derecho y, como tal, es entonces un medio y un fin para el cumplimiento de las aspiraciones colectivas humanas, incluyendo la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030. La información en sí misma es un vector que empodera a los ciudadanos para ejercer sus derechos fundamentales, apoya la igualdad de género y permite la participación y la confianza en la vida democrática y en el desarrollo sostenible.

Y además, trasciende sus propios límites. En situaciones de emergencia o de desastres naturales, muy particularmente como hemos visto durante la pandemia actual, la información entendida como bien común juega un papel insustituible para salvar vidas, volviéndose literalmente vital para la humanidad. Es entonces cuando ella, en particular a través de un periodismo libre e independiente, se convierte en el antídoto o incluso la vacuna contra la desinformación y la manipulación.

Pero el presente se ha empeñado en complejizar la realidad todavía más. Y es allí cuando la dependencia tecnológica –especialmente manifestada en estos últimos meses– genera un ecosistema digital que está diseñado de manera estratégica para vender la atención y los datos de los usuarios. Claramente esto produce un sinfín de consecuencias que van mutando, pero tal vez la más preocupante y sostenida de ellas sea los beneficios que ocasiona ese proceso estratégico alrededor de la desinformación, porque, además, ese ecosistema digital no dispone todavía de un modelo concreto para hacer prevalecer el interés público y la libertad de expresión.

Dicho en un lenguaje más cercano, las plataformas y los intermediarios de Internet ejercen un poder que no tiene raíz en estándares públicos y todavía no tratan la información como un bien común. Una circunstancia que condiciona su disponibilidad y la del periodismo, sin dar necesariamente prioridad a su carácter distintivo y a su importancia en el océano de contenidos en los que naufragamos a diario en el universo digital.

Esto ha generado la famosa infodemia, un fenómeno también antiquísimo pero que, de manera muy particular y potente, ha acompañado a la pandemia de COVID-19 con datos erróneos, discursos de odio e incluso desestabilización de procesos electorales, ocasionando confusión, temor y polarización en todo el mundo. Y, en los casos más graves, hasta la muerte de personas que creyeron en contenidos falsos y tomaron decisiones

equivocadas. Las consecuencias que hemos visto han generado una preocupación legítima y un intenso debate a nivel mundial.

En el ámbito nacional, algunos gobiernos han buscado maneras de aplicar normas de divulgación y transparencia y de imponer estándares de interés público, así como sistemas públicos de rendición de cuentas con mecanismos de supervisión apropiados. Otros estudian en la actualidad –algunos incluso han llegado a implementar de manera pionera– fórmulas para que los gigantes de Internet puedan subvencionar al periodismo investigativo y los medios tradicionales, y fortalecer de esa manera la información como bien común.

Para ponerle rostro a esta preocupación y al debate que la desinformación ha generado, un estudio recientemente publicado por la UNESCO y el Observatorio Latinoamericano de Regulación, Medios y Convergencia (Observacom) muestra que solo en 2020, en América Latina se presentaron un total de 62 propuestas normativas para frenar la desinformación.

Debemos entender que defender la información como un bien común no es un trabajo sencillo si no se define, de forma previa, un punto de partida sólido que actúe como el cimiento de una raíz capaz de sostenerse con firmeza en el tiempo. En el hoy y en el mañana. Me refiero a tres condiciones clave e interdependientes que se definieron en la Declaración de Windhoek +30 y que son los tres grandes retos del presente.

La primera corresponde a la viabilidad económica de los medios de comunicación y a la necesidad de un ecosistema económico y financiero que promueva los medios de prensa independientes, proporcionándoles estabilidad, salvaguardando su independencia y fomentando el periodismo de calidad y de investigación. Para esto es indispensable reconocer y jerarquizar el papel crucial que juega el periodismo en la producción y difusión de información de interés público, particularmente en períodos de crisis, y enfatizar, así, la importancia de que el periodismo esté libre de captura o de influencias que puedan distorsionar ese bien común que es la información.

El segundo aspecto que se presenta como un enorme desafío actual es, justamente, la transparencia de las plataformas de Internet, puesto que, como dijimos antes, ellas condicionan la disponibilidad de la información y del periodismo, sin dar de momento prioridad a su carácter distintivo y a su importancia en el océano de contenidos de todo tipo.

El tercer punto, y no menos importante, corresponde a las capacidades de Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) de los ciudadanos, que permiten

a las personas reconocer, valorar, y sobre todo, defender y exigir la información como bien común. Hablo de la educación del siglo XXI, del pensamiento crítico adaptado al entorno digital.

Si hay algo de bueno de este último año –para los que llevamos mucho tiempo trabajando en esta área– es que la infodemia ha evidenciado la importancia y la urgencia del tema de la AMI y la ha puesto en lo alto de la lista de las prioridades de las agendas públicas de una manera sin precedentes. Ha habido una toma de conciencia colectiva por parte de los gobiernos de todo el mundo sobre la urgencia de equipar a los ciudadanos, y sobre todo a los jóvenes y a los grupos marginalizados, con competencias de alfabetización digital que les permitan navegar de manera segura en el universo en línea, y al mismo tiempo proteger su privacidad, promover su libertad de expresión, su derecho de acceso a la información como un bien común y también su comportamiento responsable en el mundo virtual.

Vemos, entonces, que a la “tradicional” reivindicación de libertad de prensa, de independencia y de pluralismo como requisitos para garantizar la información como bien común, en la actualidad le debemos añadir el empoderamiento de los ciudadanos con AMI como un requisito indispensable para tener un mundo más justo en el futuro.

Es bueno saber que en muchos rincones del mundo este tema ha inquietado a la población y se han generado respuestas interesantes para compartir. La Comisión de la Banda Ancha para el Desarrollo Sostenible, por ejemplo, cofinanció recientemente junto a UNESCO y a la Organización Internacional de Telecomunicaciones (OIT) un estudio global sobre las respuestas a la desinformación. Sus resultados enseñan una multitud de alternativas educativas creativas e innovadoras a la desinformación, implementadas en todo el mundo durante 2020.

Desde programas escolares tradicionales liderados por gobiernos, hasta iniciativas como juegos educativos en línea o difusión de herramientas de verificación de datos (*fact-checking*). Desde guías de verificación de contenidos por parte de medios de comunicación o de grupos de la sociedad civil, pasando por la importante capacitación de formadores (o profesores), las respuestas han sido muy numerosas y variadas. Encontramos, también, un número importante de herramientas educativas.

Todas resultaron respuestas inspiradoras, pero, a pesar de ello, debemos saber que aún queda mucho por hacer, porque el cambio, como mencionamos al principio, es permanente. Con la diferencia de que, en el mundo de

hoy, los intervalos son más cortos y la velocidad de transformación es mucho más rápida. Queda mucho por hacer y hay que aprovechar el presente para capitalizar el momento.

El desafío es estar atentos y alertas a que las reacciones educativas ante la infodemia no queden exclusivamente enfocadas en el corto plazo, corriendo el riesgo de perder de vista programas y políticas institucionalizadas de largo aliento. Necesitamos pasar de la sensibilización sobre temas puntuales (como es en la actualidad el de la desinformación en el contexto de la pandemia) a intervenciones sostenidas, que puedan medirse y generar indicadores para monitorear los cambios de comportamiento de los ciudadanos. No podemos conocer lo que nos rodea si no tenemos una manera concreta de evaluar su evolución. En otras palabras, se necesita más inversión en investigación en esta área.

Los gobiernos no son ajenos a este proceso, todo lo contrario. La recomendación de UNESCO es integrar, de manera categórica, la AMI en sus programas curriculares nacionales, invertir en la capacitación de profesores en AMI y trabajar estrechamente con la sociedad civil, medios, *fact-checkers* y empresas de Internet para construir una propuesta global de capacitación de la ciudadanía.

En base a esto, la Declaración de Windhoek +30 lanza un llamado a los gobiernos para que integren estrategias y planes de acción a largo plazo, focalizados en la alfabetización mediática e informacional, con el fin de construir la resiliencia de la ciudadanía contra la desinformación, la información errónea o los discursos de odio y promover la participación cívica en la vida democrática.

La Declaración hace también un llamado a periodistas, medios de comunicación, sociedad civil y academia para que lleven a cabo monitoreo, cabildeo, investigación, desarrollo de políticas, campañas de concienciación comprometiendo a actores públicos, y que aporten experticia y apoyo para responder a los problemas causados por las medidas tomadas por gobiernos y plataformas digitales, incluyendo su falta de transparencia, y que aumenten su compromiso con las acciones de Alfabetización Mediática e Informacional.

Juntos tenemos que asegurar que la AMI sea priorizada a largo plazo en las agendas nacionales, regionales e internacionales como un aspecto fundamental del desarrollo sostenible de nuestras sociedades.

Los textos aquí reunidos van en este sentido, con debates, reflexiones y aportes que integran experiencia y conocimiento, capaces de informar y

acompañar acciones de AMI que propugnan la información como un bien común a nivel nacional y regional, en las direcciones apuntadas en la Declaración de Windhoek +30.

Les invito a leer estos textos que ilustran los esfuerzos en AMI desarrollados hasta el momento en Argentina, pudiendo servir de guía para otros países de la región, así como para otros continentes. Y que se transforme en una referencia técnica para enfrentar los cambios del mañana con más conocimiento y fortalezas.

Repensar las interfaces educativas en tiempos de pandemia

Carlos Scolari¹³

Resumen

Dos proyectos, *Transmedia Literacy*, realizado en ocho países de Europa, Asia y América del Sur, y su versión española, *Transalfabetismos*, desplegado en cinco comunidades autónomas, buscaron responder una gran pregunta: ¿qué están haciendo los jóvenes con los medios? Durante el trabajo de campo realizado con jóvenes de entre 12 y 18 años se confirmó que chicas y chicos están desarrollando, a través de un variado arco de prácticas mediáticas, competencias que no se enseñan en el sistema formal. En ese contexto surgió el concepto de “competencias transmedia”, entendidas como competencias vinculadas a la creación, producción, distribución y consumo de contenidos generados sobre todo en un ámbito informal y colaborativo. En el mapa de competencias transmedia, elaborado por el equipo de investigación, también se identificaron saberes relacionados con la creación narrativa, la tecnología, la ética o la gestión de la propia imagen, de redes y contenidos. Obviamente, ningún sujeto posee todas esas competencias: si algo emergió durante el estudio es que esas competencias no están distribuidas de manera equitativa en la sociedad. En ese contexto, la educación formal, en vez de rechazar o estigmatizar esas prácticas (desde crear memes hasta jugar videojuegos), debería contribuir a la redistribución y democratización de las competencias.

La escuela pública es una interfaz educativa que ya estaba en crisis desde mucho antes de llegada de la COVID-19; sin embargo, la pandemia puso en evidencia todas sus limitaciones y tensiones. Lo mismo sucedió con otras interfaces culturales, desde los museos hasta las bibliotecas. Esta crisis es sin embargo una oportunidad única para afrontar el rediseño de todas esas interfaces. Entre otras cosas, la pandemia confirmó la existencia de una gran brecha digital, no solo en América Latina; pero también, una vez más, que no basta con repartir computadoras y conectividad: la alfabetización tecnológica y mediática es indispensable.

13 Doctor en Lingüística Aplicada y Lenguajes de la Comunicación por la Università Cattolica di Milano (Italia) y licenciado en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Es catedrático de Teoría y Análisis de la Comunicación Digital Interactiva en la Universitat Pompeu Fabra – Barcelona. Investigador principal del proyecto Transmedia Literacy (programa Horizon 2020 de la UE – 2015/18) y del proyecto Transalfabetismos (MINECO – 2015/17).

Para terminar, podemos preguntarnos si la pandemia no está haciendo saltar categorías de análisis y oposiciones (como aquella entre educación formal versus educación informal), acelerando el solapamiento entre ambas y el surgimiento de formatos educativos híbridos.

Palabras clave: Alfabetización Mediática e Informacional; competencias transmedia; interfaces culturales; pandemia.

Dos hechos tienen que ver con el tema que nos convoca: en España cada año durante el mes de junio se lleva a cabo el Día de la Selectividad, un examen que se hace al final de la secundaria cuya nota se promedia con la de los últimos años del bachillerato. La suma de ambas evaluaciones genera una nota que les permite a los estudiantes elegir la carrera y la universidad donde quieren cursarla. Este examen podría considerarse un rito de pasaje educativo. Es un evento que cubren los medios de comunicación. Estas evaluaciones son presenciales, duran un par de días y en 2021 les tocó hacerlas a los chicos y chicas que han cursado los últimos años del bachillerato en “modo Zoom”. Esta generación de estudiantes, ya conocidos como *coronnials* (también llamados *pandemials*), son los que han cursado el bachillerato en pandemia. Este es un hecho fuera de lo normal, que se suma al de los estudiantes que ingresaron a la universidad en los últimos dos años y todavía no la han pisado. También esa ha sido otra experiencia, hasta cierto punto traumática, provocada por la pandemia.

El otro hecho en esos días de junio de 2021 es que se cayó la red. Suele suceder. Una empresa que nadie conocía, pero que evidentemente es un actor importante por su capacidad de gestionar la infraestructura digital, falló e hizo que se cayera la red en diferentes partes del planeta. Es una señal de la complejidad del mundo en el que vivimos: por un detalle menor (tal vez se quemó un fusible o alguien apretó la tecla equivocada) deja de funcionar la más grande construcción tecnológica del *Homo sapiens*.

En la primera parte de mi texto voy a referirme al proyecto de investigación *Transmedia Literacy*; en la segunda explicaré lo que sucedió después de esa investigación y, sobre todo, abordaré de los efectos de la pandemia y qué podemos aprender de todo lo que ha pasado en el último año y medio.

Transmedia Literacy fue un proyecto financiado por la Unión Europea que involucró a universidades y centros de investigación de ocho países de distintas partes del mundo: España, Italia, Portugal, Reino Unido, Finlandia, Australia, Colombia y Uruguay. La intención era cubrir diferentes realidades mediáticas, sociales y educativas. El objetivo, tanto del proyecto *Transmedia literacy*

como el de una versión española titulada *Transalfabetismos* que desarrollamos en paralelo, siempre en el periodo 2015/2018, era responder a una gran pregunta: ¿qué están haciendo los jóvenes con los medios? Varios integrantes *senior* del equipo de investigación teníamos por entonces hijos e hijas adolescentes. Nosotros veíamos que llegaban a casa, se encerraban en sus habitaciones y que pasaban buena parte del día en sus burbujas (las que menciona Roberto Igarza en su libro *Burbuja de ocio*). Se trata de jóvenes conectados con su mundo, con sus plataformas, con su gente. Los adultos los miramos desde afuera y no entendemos nada de eso. Entonces, podemos decir que había un interés muy grande en el equipo de investigación por saber qué pasaba dentro de esas burbujas.

Una cosa evidente es que los chicos y chicas estaban aprendiendo a hacer cosas en esas burbujas. En esos espacios desarrollaban una serie de conocimientos, prácticas y competencias que normalmente no se enseñan en el sistema educativo formal. Desde la perspectiva del proyecto, nos interesaba comprender qué estaban aprendiendo; de ahí surgió el concepto de “competencia transmedia”. O sea, competencias que tienen que ver con los medios, con la producción y distribución de contenidos, pero que se generaban sobre todo en un ámbito informal y colaborativo. También nos interesaba particularmente saber cómo aprendieron a hacer esas cosas. Es evidente que en la escuela no se enseña a pasar de nivel en un videojuego, a *hackear* una tecnología o a hacer un video para *TikTok*. Nos interesaba saber qué y cómo estaban aprendiendo en esos nuevos entornos.

Este enfoque nos diferenció del *mainstream* de las investigaciones en el campo de la *media literacy*. A nuestro equipo no le interesaba “medir competencias digitales”: en Europa ya hay muchísima investigación cuantitativa sobre los diferentes planes de alfabetización mediática, digital, etc. Lo nuestro era un recorrido etnográfico, de tipo cualitativo, que apuntaba a otros objetivos: por ejemplo, nos interesaba crear un mapa de competencias adquiridas por los jóvenes (entre 12 y 18 años) en ámbitos informales de aprendizaje. Y esto tiene que ver con la diversidad de países participantes del proyecto: esa variedad nos interesaba mucho para “alimentar” ese mapa de competencias.

Finalmente, otro objetivo del proyecto incluía el desarrollo de una serie de actividades didácticas para aprovechar dentro del aula esas competencias aprendidas fuera de la escuela. Nos interesaba que no quedaran separados estos dos ámbitos, lo formal y lo informal, sino tratar de crear puentes

entre la experiencia institucional y reglada de enseñanza/aprendizaje, y la experiencia en ámbitos informales, como las redes sociales, plataformas, comunidades de videojuegos, comunidades de *fans*, etc.

Dentro de la *media literacy* hay una línea de investigación que tiene mucho que ver con una concepción de los medios que surgió en los años '60 en Estados Unidos como respuesta al uso de la televisión por parte de los jóvenes. En esa época se inauguró una temática clásica de estudio: "los efectos de la televisión en los niños". Esa línea de investigación partió de la premisa de que los jóvenes son víctimas de los medios. Nuestra interpelación era radicalmente diferente: aun sabiendo que no toda la gente genera contenidos y los difunde en las redes, abordamos a los chicos y chicas como prosumidores. Consideramos que los jóvenes son sujetos que deben aprender a moverse en un mundo complejo, no solo tecnológicamente, y que viven de diferentes maneras esa adaptación a un entorno incierto, cambiante y a veces hostil. El mundo de los jóvenes es muy complicado. La investigadora estadounidense danah boyd¹⁴ precisamente publicó un libro que se titula *It's complicated (2015)*... Nunca fue simple ser adolescente, pero en esta época lo es aún más por las complejidades del mundo en que vivimos. La pandemia no hizo más que complejizar esa realidad. Desde el punto de vista mediático, se trata de un entorno en el que hay muchas posibilidades de comunicación pero también muchas fricciones y problemas.

¿Cuáles fueron los resultados del proyecto *Transmedia Literacy*? El equipo de investigación detectó un amplio abanico de competencias vinculadas a la producción textual, a la gestión de contenidos, de relaciones sociales o de la propia imagen. También competencias vinculadas a la prevención de riesgo junto a competencias de tipo narrativo o tecnológicas. Logramos construir un buen mapa de *transmedia skills* (ver imagen¹⁵). Las llamamos "competencias transmedia" porque se vinculan tanto a diferentes medios y lenguajes como a la producción de contenidos generados por el usuario en entornos colaborativos.

¹⁴ danah boyd es una docente e investigadora estadounidense que por razones familiares y políticas decidió quitar las mayúsculas al comienzo de su nombre y apellido. Para conocer más sobre ella y sobre esta decisión puede consultarse su página web personal www.danah.org.

¹⁵ Infografía tomada del libro *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios. Libro blanco*, pági. 9. (http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_whit_es.pdf)



Otra cosa que ya sabíamos y confirmamos durante la investigación es que no hay ninguna persona en el planeta que tenga todas las competencias que identificamos. En ese sentido, no hay “nativos digitales”. O sea, los bebés no nacen “con un chip bajo el brazo”. Algunos jóvenes tienen más posibilidades o facilidades para aprender ciertas competencias, pero lo más destacado es que esas competencias están muy mal distribuidas. Encontramos jóvenes muy buenos creando contenidos pero que no tenían conocimiento de las cuestiones éticas que implicaba la puesta en circulación de esos contenidos, o gente que sabía lidiar con la tecnología pero no gestionar su presencia en las redes sociales. Lo repito: las competencias transmedia están muy mal distribuidas y conforman una “topología” muy irregular.

En el contexto de la investigación, si bien nos focalizamos y valoramos los procesos informales de aprendizaje, los miembros del equipo obviamente no estamos para nada en contra del aprendizaje formal. Por el contrario, creemos que una de las funciones de la escuela debería ser contribuir a redistribuir y democratizar esas competencias, que están tan mal repartidas. En ese sentido, el sistema de enseñanza-aprendizaje formal no debería rechazar o estigmatizar este tipo de prácticas (pienso en los videojuegos, la creación fotográfica o audiovisual, la producción de memes, la escritura de *fanfiction* o el *cosplay*). En nuestro trabajo de campo hemos incluso encontrado jóvenes

que esconden esta actividad dentro de la escuela para no ser estigmatizados. Creemos que la actitud de la escuela debería ser precisamente la contraria: no estigmatizar estas prácticas, sino ir a su encuentro y potenciarlas. Si alguien dentro del aula sabe hacer algo aprendido fuera de la escuela: ¿por qué no compartir ese conocimiento con el resto de la clase?

En breve: la propuesta iría en la dirección de reducir la distancia que hay entre la vida de los jóvenes dentro y fuera del aula. En la web del proyecto *Transmedia Literacy* hemos incorporado casi 100 actividades didácticas para “explotar” dentro del aula estos conocimientos adquiridos fuera del aula. En cierto sentido, la propuesta de *Transmedia Literacy* es muy freireana: apostamos por una relación horizontal, en la que todas las personas que conviven en un aula saben hacer algo y lo comparten con el resto.

En relación con la pandemia y el efecto que tuvo en este entorno donde se cruzan la gente joven, los medios, la educación y los nuevos alfabetismos, podemos decir que este pequeño virus hizo entrar en crisis a todas las grandes interfaces de la modernidad. La escuela pública y de masas, entendida como una gran interfaz educativa creada en el siglo XVIII, ya sufría una crisis antes de la llegada de la COVID-19, pero el virus puso en evidencia todas sus limitaciones, fricciones, problemas y fracturas. Lo mismo está pasando con otras interfaces culturales: las bibliotecas o los museos ya tenían sus problemas, pero el pequeño virus las ha obligado a repensarse.

Más allá del costo terrible en vidas humanas que está teniendo esta pandemia, creo que estas grandes crisis son momentos de oportunidad porque permiten visualizar qué es lo que no funcionaba. La COVID-19 nos ha permitido detectar los actores, procesos o relaciones que no estaban preparados para esta nueva realidad. En ese sentido, este es un buen momento para investigar las interfaces educativas en todos sus niveles, para identificar qué es lo que no funciona y comenzar a desarrollar soluciones que les permitan adaptarse a la sociedad postindustrial y digitalizada en que vivimos.

A nivel tecnológico, la pandemia confirmó que todavía existe una gran brecha digital (el llamado *digital divide*) entre los sectores de la población que tienen acceso a las redes y los que no. Creo que la proliferación masiva de dispositivos móviles generó un espejismo haciendo creer que “todo el mundo está conectado”. En cierta forma, se dejó de discutir sobre la brecha digital, pero ahora, también gracias al virus, hemos descubierto que esa brecha existe y no solo en América Latina.

Por otro lado, vivimos en un entorno donde reinan antitecnológicos y la crítica radical a las plataformas. Si en los años '90 proliferaban los discursos tecnou-tópicos, ahora es el momento de los discursos tecnoapocalípticos. Respecto a la educación, es interesante recordar que siempre se entiende a la "innovación educativa" como "incorporación de tecnología" dentro del aula. Desde mi perspectiva podemos decir que en las interfaces educativas siempre hubo tecnologías, desde la época de los griegos, que tenían tablillas de cera, hasta los egipcios, que utilizaban papiros, o las primeras universidades en el siglo XIII, que tenían sus materiales de escritura sobre pergamino. El aula siempre estuvo llena de tecnología: había pizarra, tizas, borradores, libros, pupitres, mapas y hasta un globo terráqueo. En este contexto, la pandemia también sirvió para confirmar que "con la tecnología no alcanza, pero sin ella no se puede". Tener conectividad es fundamental en esta sociedad postindustrial y globalizada en la que vivimos, pero no alcanza con eso: la alfabetización tecnológica y mediática es fundamental en todas sus dimensiones. Dicho en otras palabras: no basta con repartir computadoras o instalar conexiones de banda ancha. Hay que formar a la ciudadanía, se debe enseñar a utilizar la tecnología y explicar qué hay detrás de ella.

Quisiera terminar con algunas hipótesis y preguntas respecto al *gap*, a esa distancia que existe entre la escuela y la vida mediática de los chicos y chicas fuera de las aulas.

Al no poder asistir de manera total o parcial a las escuelas, la pandemia quizás amplió la distancia que había entre el mundo del aprendizaje formal, dentro de un ámbito físico, y el aprendizaje de los jóvenes en las redes y plataformas. También podemos plantear una hipótesis complementaria o contraria: preguntarnos hasta dónde la pandemia no aceleró la fusión entre la educación formal y el uso de herramientas de comunicación (por ejemplo *WhatsApp*), que hasta ahora formaban parte de la comunicación informal. Quizás estemos yendo hacia un modelo híbrido de enseñanza-aprendizaje, donde la oposición entre lo formal y lo informal, o entre el mundo real y el mundo virtual, termine disolviéndose.

Ampliando aún más este planteo, por qué no pensar que esta pandemia hará que ciertas oposiciones que le daban sentido a nuestro mundo (por ejemplo lo público y lo privado, lo formal y lo informal, lo digital y lo real) estallen y dejen de servir para poner orden en el caótico entorno que nos rodea. Necesitamos nuevos conceptos y categorías de análisis para comprender la realidad. Más que nuevas oposiciones –Jesús Martín-Barbero

(1987) criticaba precisamente las limitaciones de la “razón dualista”—, quizás necesitamos desarrollar modelos complejos para entender este mundo incierto y acelerado en el que nos toca vivir.

Referencias

boyd, d. (2015). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens* [Es complicado: la vida social de los adolescentes conectados]. New Haven, CT: Yale University Press.

Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones*. México: G. Gilli.

Scolari, C.A. (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona: H2020 Tramedia Literacy Project / Universitat Pompeu Fabra.

¿Qué es la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) y cómo utilizarla para fomentar ciudadanía durante la pandemia y luego de ella, combatiendo la desinformación? Este libro responde a esa pregunta partiendo de los trabajos de la Primera Jornada de Ciudadanía y Alfabetización Digital en Tiempos de Desinformación y Pandemia, organizada por la UNESCO y la Defensoría del Público de Argentina. Interesa a educadores, investigadores, alumnos, gobiernos, empresarios, startups, periodistas, comunicadores, influencers, artistas y ciudadanos comunes. La Defensoría realizó una investigación con docentes que reveló que el 93% utiliza vehículos digitales durante sus clases; 88,3% necesita conocimientos sobre los medios de comunicación y tecnologías; y más del 70% afirma que sus alumnos pueden identificar informaciones falsas solo de forma parcial. Este texto aborda esos y otros temas, como la necesidad de incrementar la inversión en investigación; la formación docente; la perentoriedad de trabajar con las nuevas empresas de tecnología digital; la AMI como disciplina autónoma; la institucionalización de políticas de AMI; la necesidad de métricas y evaluaciones; trabajar con todas las diversidades y trascender barreras culturales impuestas por las diferencias de género, edad, etc. Se muestran las bases teóricas, políticas, estrategias y experiencias realizadas en Argentina y otros países, para dar solución a estos desafíos. ¡Lea este libro y transforme su entorno!



9 789233 001824

Scolari, C. (2019). *Tweetland. Nuevos formatos textuales en la cultura snack*. Cuadernos de trabajo Serie Transformaciones digitales Vol. 3. Observatorio de Cultura y Economía. Bogotá D.C.

OBSERVATORIO DE CULTURA Y ECONOMÍA

Cuadernos de trabajo
Serie Transformaciones
digitales Vol. 3

Tweetland. Nuevos formatos textuales en la cultura snack

Carlos A. Scolari



La cultura
es de todos

Mincultura

UTADEO
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES TERCER CORDÓN



observatorio
cultura y economía

OBSERVATORIO DE CULTURA Y ECONOMÍA

Cuadernos de trabajo
Serie Transformaciones
digitales Vol. 3

Tweetland. Nuevos formatos textuales en la cultura snack

Carlos A. Scolari

MINISTERIO DE CULTURA

Carmen Inés Vásquez Camacho
Ministra de Cultura

Pedro Felipe Buitrago Restrepo
**Viceministro de la Creatividad y la
Economía Naranja**

José Ignacio Argote López
**Viceministro de Fomento Regional
y Patrimonio**

Claudia Isabel Victoria
Niño Izquierdo
Secretaria general

Adriana González Hassig
**Coordinadora Grupo de
Emprendimiento Cultural**

Juan Felipe Parra Osorio
**Asesor para la Línea de
Información y Conocimiento**

Christian Camilo Navarro Vega
Guido Mauricio Alvarado Plata
Pedro Figueroa Velez
Nathaly Ruiz Guzman
**Línea de Información y
Conocimiento**

Diana Cifuentes Gómez
Coordinación editorial

Jimena Loaiza
Diseño y diagramación

Carlos A. Scolari
Autor

BOGOTÁ, D. C. 2019
República de Colombia
Observatorio de Cultura y Economía

UNIVERSIDAD
JORGE TADEO LOZANO

Carlos Sánchez Gaitán
Rector

Margarita María Peña Borrero
Vicerrectora Académica

Margarita María Peña Borrero
Vicerrectora Académica

Julián López Murcia
Decano de la Facultad de
Ciencias Sociales

Santiago Trujillo Escobar
Director de la Maestría en
Gestión y Producción Cultural
y Audiovisual / Coordinador
académico del Observatorio de
Cultura y Economía

Diana Cifuentes Gómez
Coordinadora Misional
Observatorio de Cultura y
Economía

Maribel Cortez Suarez
Coordinadora Administrativa
Observatorio de Cultura y
Economía



PALABRAS CLAVE

Digital, Plataformas,
comunicación,
consumo, medios.

**TWEETLAND.
NUEVOS
FORMATOS
TEXTUALES EN LA
CULTURA SNACK**

CARLOS A. SCOLARI

@CSCOLARI

UNIVERSITAT POMPEU FABRA - BARCELONA

PALABRAS CLAVE

Medio, mensaje,
Marshall, mediático.



De todas las transformaciones que está atravesando el ecosistema mediático, en este capítulo quisiera llamar la atención sobre la explosión de formatos textuales breves. Si cruzamos “ecosistemas mediáticos” y “textos breves”, solo un nombre aparece en la intersección: Marshall McLuhan. El canadiense fue uno de los pocos investigadores que comprendió de qué iban los medios de comunicación de masas –*Understanding Media* (1964) es uno de esos libros imprescindibles-, motivo por el cual fue repudiado, excomulgado y envidiado por un *establishment* académico obsesionado con los efectos de la televisión en los niños. Pero no solo eso. McLuhan fue el gran maestro de



los aforismos. A medida que iba desplegando sus teorías, se tomó el trabajo de traducirlas en frases breves –como el obligatorio “*the medium is the message*”– que hacían las delicias de presentadores, periodistas y lectores. Una entrevista con McLuhan aseguraba, como mínimo, cinco o seis *tuitulares* (titulares + tuits).

Todos los sociólogos, periodistas, publicistas, mediólogos y pseudoexpertos han recurrido citado alguna vez una frase célebre de McLuhan. En una época, hacer referencia a estos aforismos era una declaración de *coolness* teórica, más o menos como citar hoy a Slavoj Žižek o Byung-Chul Han.

MUTACIONES

Cuando hace casi tres décadas el físico del CERN (Ginebra)

Tim Berners-Lee hizo circular entre sus colegas un *paper* donde proponía la creación de una “*web of notes with links*”, nadie podía imaginar que estaba encendiendo la mecha de la transformación tecnológica más importante desde la invención de la imprenta o la máquina de vapor. Podríamos decir que no existe ningún ámbito de la vida del Homo Sapiens, desde la cultura hasta la economía, pasando por la religión, el deporte o la comunicación, que no haya sido transformado de manera radical por la tecnología de las redes digitales.

En el ámbito específico de los medios de comunicación, la gran transición de puede resumir en un breve tuit: estamos asistiendo al pasaje de un sistema de medios centrado en el *broadcasting* a otro centrado en el *networking*. O, dicho en otras palabras, estamos viviendo el pasaje del *one-to-many* al *many-to-many*. Este cambio de paradigma no significa la desaparición de las transmisiones en vivo que caracterizaban a la vieja televisión: el *broadcasting* no muere (a todos nos gusta ver un partido de fútbol en vivo y en directo) pero es el consumo bajo demanda el que tiende a ocupar nuestro tiempo. Para las nuevas generaciones la idea de tener que esperar una semana para ver un determinado contenido audiovisual es muy extraña. Las nuevas plataformas audiovisuales, esa interfaz donde confluyen redes, servidores, algoritmos y dispositivos de navegación, les permiten



Estamos asistiendo al pasaje de un sistema de medios centrado en el *broadcasting* a otro centrado en el *networking*.



PALABRAS CLAVE

Twitter, Facebook,
WhatsApp,
YouTube, Netflix.



acceder a cualquier contenido cuándo quieren y dónde quieren. *Television anywhere, anytime.*

Pero la emergencia de las redes también implicó otras transformaciones. Por un lado, una multiplicación de los medios. En pocos años pasamos de un ecosistema mediático poblado por pocas “especies” (prensa, radio, televisión, cine) a un entorno pleno de dispositivos y experiencias de comunicación. Esta explosión en la cantidad y variedad de medios ha cambiado radicalmente nuestros hábitos de consumo: si antes pasábamos mucho tiempo en pocos medios, ahora pasamos poco tiempo en muchos medios. El tiempo que antes pasábamos leyendo el diario, mirando la televisión o escuchando la radio hoy se distribuye, de manera atomizada, entre Twitter, Facebook, WhatsApp, YouTube, libro impreso, Netflix, World Wide Web, eBooks, podcasts, Instagram, Wattpad, TikTok, Telegram, YouTube... y volvemos a empezar: Twitter, Facebook, WhatsApp...

En este contexto, podemos decir que asistimos a una triple fragmentación: por un lado, un proceso de *fragmentación mediática* motivado por la aparición de nuevos medios y plataformas de comunicación; por otra parte, se está produciendo una *fragmentación del consumo* caracterizada por el hecho, como ya dijimos, de pasar poco tiempo en muchos medios. Finalmente, se está dando un proceso de *fragmentación textual*, no tanto por la quebradura de las grandes piezas textuales sino por la emergencia de millones de esquirolas significantes que encuentran en las redes su entorno “natural” de circulación y reproducción.

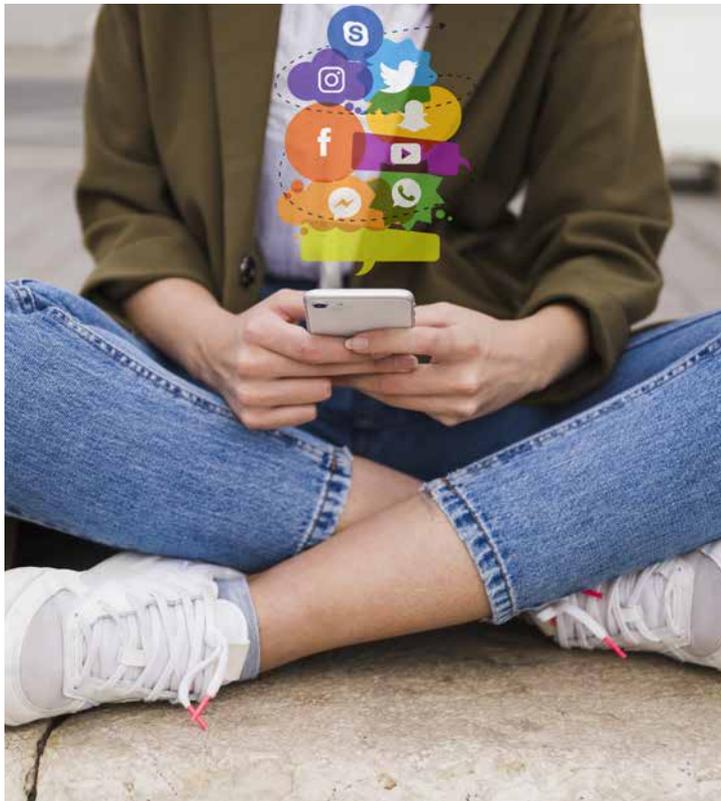
**SI ANTES
PASÁBAMOS
MUCHO TIEMPO
EN POCOS
MEDIOS, AHORA
PASAMOS
POCO TIEMPO
EN MUCHOS
MEDIOS.**

CULTURA SNACK

Como acabamos de ver, no sólo se multiplican los medios: también se incrementa la cantidad de textos en circulación. Y de formatos textuales. En las últimas décadas se han popularizado infinidad de piezas textuales breves que forman parte de la llamada *cultura snack*: clips, tuits, memes, tráileres, mobisodios, webisodios, *teasers*, *sneak-peaks*, cápsulas informativas... incluso el malvado *spoiler* puede ser considerado una micro-especie textual que circula y se reproduce de manera viral por las redes. En el sector editorial también se asiste a la emergencia de nuevos formatos textuales breves. Estoy convencido de que el boom de la microficción en Iberoamérica no es ajeno a estas mutaciones del ecosistema mediático (Andrés-Suárez y Rivas, 2008; González Martínez, 2014; Zavala, 2004).

Nancy Miller, en su “Minifiesto for a New Age” publicado por la revista *Wired* en 2007, intentó un primer identikit de la *cultura snack*:

Música, televisión, juegos, películas, moda: ahora devoramos nuestra cultura pop de la misma manera que disfrutamos los dulces y las papas fritas, en pequeñas pepitas convenientemente empaquetadas para ser masticadas fácilmente con mayor frecuencia y a máxima velocidad. Esta es la cultura de los bocadillos, y vaya, es sabrosa (además de adictiva) (Miller 2007).



PALABRAS CLAVE

Cultura, web, textual, mediático, snack, pop.

Bocadillos mediáticos. Pepitas audiovisuales. *Cultura snack*. Como ya dije, en este capítulo me propongo explorar estas “feroces y caprichosas criaturas”, tal como las nombró Ana María Shua (2008), con la misma dosis de curiosidad que un entomólogo se interna en la selva amazónica a la búsqueda de nuevas especies biológicas. Al mismo tiempo, dejaré caer algunas categorías de análisis para comprenderlas mejor y, algún día, poder avanzar en la construcción de taxonomías textuales más afinadas.

VIEJAS/NUEVAS ESPECIES

A los formatos breves, está claro, no los inventó MTV en 1981 cuando comenzó a programar videoclips las 24 horas del día ni la revista *Wired* en el 2007: desde hace unos cuantos siglos estas microexpresiones textuales forman parte del bagaje cultural de la humanidad. Basta pensar en la importancia de los refranes y aforismos en la cultura popular. O la producción de epigramas durante el Barroco español. A finales del siglo XIX, el periodismo cayó rendido a los pies del texto breve y, por entonces, ya se enviaban millones de postales. Los textos breves, como el dinosaurio de Monterroso, siempre estuvieron ahí.

El gran maestro que le tomó el pulso al microperiodismo fue el francés Félix Fénéon con sus *Nouvelles en Trois Lignes* (Fénéon, 2011). Fénéon era funcionario público, prolífico escritor con un buen ojo para las nuevas tendencias artísticas -editó las *Illuminations* de Rimbaud y los *Chants de Maldoror* de Lautremont, descubrió el puntillismo de Seurat y defendió/difundió las obras de los postimpresionistas- y, como si esto fuera poco, ferviente anarquista amante de los atentados con explosivos. En 1906 comenzó a trabajar en *Le Matin*, un periódico liberal en el cual escribía una columna de noticias breves condensadas. Será ahí, en la página tres de *Le Matin*, donde nacerán las *nouvelles* de Fénéon, un formato donde jugará con el doble sentido del término (*nouvelle* = novela corta / noticia). Un ejemplo:

“Prematuramente celoso, J. Boulon, vecino de Parc-Saint Maur, hirió de un pistoletazo en el muslo a su prometida, Germaine S.”

En 1899 se timbraron en Alemania ochenta y ocho millones de postales. En Inglaterra, catorce millones. Francia, ocho. Italia, solo seis millones. Según el *Almanacco Italiano. Piccola enciclopedia popolare della vita pratica* (editado por la casa Bemporad en 1900) ese año los correos del mundo transportaron unos veinticinco millones de postales al día. En 1910 la industria de las postales ocupaba solo en Francia treinta y tres mil trabajadores. Las postales, confinadas en un rincón de la industria cultural, estaban presentes en todos lados pero pocos les prestaban la atención que se merecían. En el mejor de los casos eran consideradas textos bastardos, invisibles a los ojos hipermétropes de la academia.

Más allá de esta arqueología de los formatos breves todavía por escribirse (el autor está en ello), es evidente que algo está cambiando. Los contenidos *snack* están proliferando, se reproducen con facilidad en una mediasfera digitalizada y circulan a velocidades impensables en la época de Gutenberg. En una nueva ecología mediática caracterizada por una triple fragmentación textual, mediática y del consumo, los formatos breves se adaptan perfectamente a situaciones de acceso móvil y asincrónico a los contenidos. La *cultura snack* está diseñada para ser consumida en los intersticios de la cotidianeidad, en los momentos de pausa que dejan de serlo, en los tiempos muertos que ya no lo son. Escribe Roberto Igarza en *Burbujas de ocio*:

**LOS
CONTENIDOS
SNACK ESTÁN
PROLIFERANDO,
SE REPRODUCEN
CON FACILIDAD
EN UNA
MEDIASFERA
DIGITALIZADA
Y CIRCULAN A
VELOCIDADES
IMPENSABLES
EN LA ÉPOCA DE
GUTENBERG.**



La duración de los intercambios simbólicos se reduce. La duración de los contenidos disminuye.

Microguiones, microestructuras, microcontenidos. La duración de los intercambios simbólicos se reduce. La duración de los contenidos disminuye. El ocio se consume en pequeñas píldoras de fruición, brevedades que pueden disfrutarse en los microespacios que dejan las actividades laborales o en los fragmentos de dedicación ociosa que el usuario se adjudica durante los desplazamientos o en su tiempo libre en el lugar. Todos los contenidos tienden a ser microcontenidos, unidades semánticas que pueden eslabonarse o no y que permiten 'emocionarse' en un tiempo escaso, un tiempo intersticial (Igarza, 2009:43)

Esta explosión de nuevos medios, plataformas, contenidos y formatos solo conduce a un concepto: complejidad. A mayor cantidad de actores interactuando en una red, mayor cantidad de relaciones, hibridaciones y conflictos. Ese es panorama en que debemos movernos los investigadores y profesionales de la comunicación, un entorno mediático altamente complejo donde cada día emerge, de manera imprevista, una nueva especie textual que genera inéditas experiencias mediáticas e interpretativas.

Parafraseando a Umberto Eco (1979) se podría decir que las microficciones son textos extremadamente perezosos que exigen un gran trabajo de interpretación. Al ser tan breves, el contenido faltante, o sea, todo lo que el autor no pone dentro del texto, debe ser completado por el lector a partir de sus competencias textuales. Si el lector no coopera, la máquina textual no funciona. Este trabajo interpretativo del lector es directamente proporcional a la extensión y cantidad de elipsis dentro del relato.

MICROESPECIES DIGITALES

La emergencia de la World Wide Web en los años noventa

generó un sinfín de nuevos formatos textuales. La web no es sólo un metamedio que potenció el nacimiento de inimaginables plataformas y sistemas de comunicación, desde la Wikipedia hasta Twitter, Facebook e Instagram: también es el caldo de cultivo ideal para la creación de nuevas especies textuales híbridas, móviles y remixables. Los *banners*, los posts en los blogs y de ahí a la práctica del *microblogging* fueron marcando el ritmo de las formas textuales breves nacidas y criadas en la World Wide Web, un proceso cruzado en diagonal por el pasaje del SMS al micromensaje en WhatsApp.

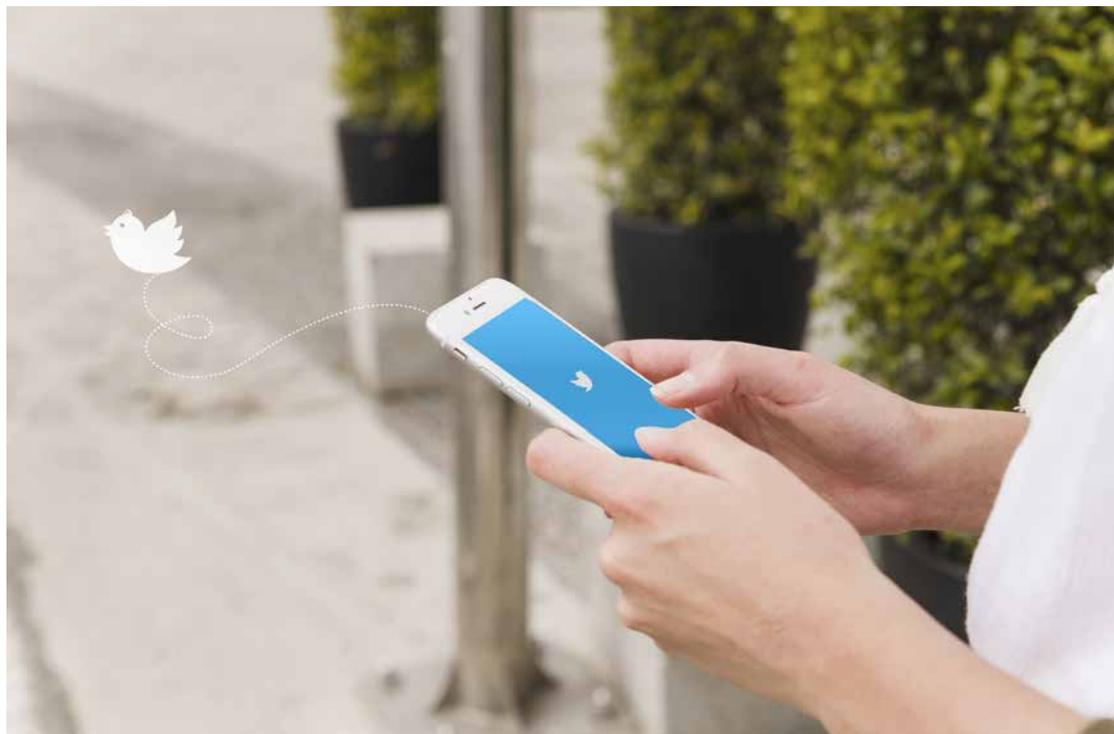
En un entorno tecnocultural donde todo se recombina, la creación de redes sociales como Habbo (2000), Friendster (2000), Hi5 (2003), LinkedIn (2003), MySpace (2003), Delicious (2003), Orkut (2004), Facebook (2004), YouTube (2005) o Tuenti (2006) no podía dejar de promover una hibridación con la lógica de los SMS. O sea, antes o después, alguien habría inventado Twitter (2006), el medio social que consolidó el formato textual breve en las redes- En menor medida que Facebook, una plataforma que terminó generando su propio nicho de aplicaciones cautivas, desde servicios de mensajería hasta videojuegos, Twitter también creó un espacio dentro de la ecología de los medios donde comenzaron a repro-

ducirse nuevas especies textuales como Vime (2013) o Periscope (2015). Cualquier cartografía de la cultura *snack* tiene que poner a Twitter en un lugar destacado del mapa, en una zona central rodeado de muchas islas volcánicas en permanente estado de ebullición.

Pero no sólo Twitter. Formatos audiovisuales como el tráiler, el *teaser* o el *unboxing* forman parte del mismo ecosistema. Los tráileres de libros y de videojuegos son quizá los más interesantes desde una perspectiva intertextual: los primeros están promocionando un producto que nunca se llevó bien con las pantallas; los tráileres de videojuegos se alejan de la práctica interactiva concreta

PALABRAS CLAVE

Twitter, [www](#), [vimeo](#), [instagram](#), [periscope](#), [teaser](#).





–la cual queda retratada en las extensas producciones audiovisuales de *gameplaying*, que al durar varias horas están automáticamente excluidas de esta reflexión– para contar otra experiencia de juego, a menudo con un despliegue tecnológico y gráfico superior al del mismo videojuego. En ambos casos se presenta algo, un libro o videojuego, como lo que no son: un largometraje.

Existe una subespecie del tráiler, el *teaser*, que dice menos de lo que oculta. Es una cápsula audiovisual misteriosa que apela a una historia mayor pero que nunca termina de decir cuál es. El *teaser* antecede al tráiler, le abre el camino y genera expectativas. O sea, un *teaser* es un tráiler de un tráiler (o mejor: un tráiler al cuadrado).

En *Show Sold Separately. Promos, spoilers and other media paratexts* Jonathan Gray (2010) despliega una cartografía de los nuevos paratextos que rodean a las gran-

des obras de la cultura de masas contemporánea, esos microtextos que festejan al macrotexto, modelan al consumidor, lo preparan para un cierto tipo de experiencia interpretativa, y actúan como filtros antes de entrar en el texto propiamente dicho. Para Gray el tráiler, el póster, el *spoiler*, los créditos iniciales, el *merchandising* en todas sus formas y muchas producciones breves a cargo de los fans funcionan como paratextos, esos umbrales teorizados por Gérard Genette (1987) que actúan como interfaz entre el interior y el exterior del texto.

“No hay texto sin paratexto”, decía Genette.

“El estudio de los paratextos es el estudio de cómo se crea el significado y cómo comienza el texto”, agrega Gray.

TRES CONCEPTOS TRES

Hablemos de la “brevedad”, el primer concepto-clave de la *cultura snack*. La sustracción, la sequedad, la esencialización, el borrado, la minimalización, la supresión y demás planetas que orbitan alrededor de la idea de “brevedad” forman parte del mismo sistema semántico. Para ahorrar espacio textual, escribe Irene Andrés-Suárez en *Estrategias del microrrelato* (2014), los autores aceptan someter su escritura a un “severo régimen de adelgazamiento textual” para labrar sus pequeñas piezas de orfebrería narrativa. El desafío es a doble mano: el escritor debe exacerbar las elipsis al mismo tiempo que el lector debe esforzarse por llenar esos huecos. En su *Elogio de la brevedad* David Shields (2015) lo resumió en siete palabras: “la omisión es una forma de creación”.

El segundo concepto clave es “miniaturización”. Brevedad y miniaturización no son la misma cosa. La miniaturización reduce sin recortar ni restar elementos. En la miniaturización la estética de la sustracción que caracteriza a la brevedad deja paso a la estética de la contracción, entendida esta como una expresión de la escalabilidad negativa. La miniaturización produce un tatuaje; la brevedad, un aforismo, una microficción. Ambos son interpretables pero la segunda, la pieza breve, exige mayor cooperación por parte del lector. En los procesos de jibarización textual no se suprimen componentes, sino que se reducen a su mínima expresión. Si en la Antigüe-



dad y el Renacimiento el hombre (de Vitrubio) era la medida de todas las cosas, ahora la medida es Scott Carey, el micropersonaje de *The Incredible Shrinking Man* (Jack Arnold, 1957) que se asoma al mundo nanomolecular pocos segundos antes de concluir el largometraje.

La *cultura snack* se alimenta tanto de brevedades como de miniaturizaciones, pero ambas dimensiones operan de manera autónoma. Las textualidades breves pueden estar inspiradas en el principio de la brevedad (sustracción) o de la miniaturización (reducción). El hardware juega en otra división: el dispositivo ideal es al mismo tiempo el más pequeño (miniaturización) y el que incluye más cosas (canciones, fotos, vídeos, apps). Como una navaja del ejército suizo, el mejor *smartphone* es el que consigue meter en el bolsillo más aplicaciones, contenidos y funciones.

PALABRAS CLAVE

Textos, minimal, brevedad, estrategia.

**LA VIDA DE LA
MODERNIDAD
LÍQUIDA ES
UN EJERCICIO
COTIDIANO DE
FUGACIDAD
UNIVERSA**

El tercer concepto-clave de la *cultura snack* remite a lo “efímero”. Según Zygmunt Bauman la idea de un estado fijo, inmóvil, final, permanente “nos parece tan extraña y absurda como la imagen de un viento que no sopla, un río que no fluye, una lluvia que no cae [...] En la vida feliz de la postmodernidad, cada uno de sus momentos *dura sólo un rato* hasta que llegue el próximo” (2015:20). Las mismas fuerzas animan a los ríos textuales: el autor piensa en contenidos *snack* que se disuelven en un par de segundos, como una dosis de Uvasal en un vaso de agua, pero también en microunidades textuales de circulación enloquecida que están disponibles 24/7. Una cultura de la comunicación donde, como dice John Tomlinson, autor de *The Culture of Speed. The coming of immediacy*, reinan el “*rapid delivery*” y la “*ubiquitous availability*”. La modernidad líquida es una situación en la que la distancia, el lapso de tiempo entre lo nuevo y lo desechado, entre la creación y el vertedero, ha quedado drásticamente reducido. El resultado –explica Bauman en *Arte, ¿Líquido?*– es que “convergen en el mismo acto la creación destructiva y la destrucción creativa. La vida de la modernidad líquida es un ejercicio cotidiano de fugacidad universal” (2015:41).

Lo efímero es un arma de doble filo: existe como texto que se consume rápidamente pero también como contenido que no tarda en esfumarse de las pantallas, como las instrucciones al principio de cada episodio de *Mission Impossible*. Para Paul Grainge, autor de *Ephemeral Media* (2011), se trata de “un movimiento dual hacia la velocidad y el almacenamiento, la inmediatez y el archi-



vo, donde lo efímero ha asumido un significado textual y cultural” (2011:185). Según Grainge la televisión ahora es menos efímera en la evanescencia del contenido de los programas –todo el universo audiovisual está disponible *on demand* en YouTube, Vimeo o Netflix- pero mucho más efímera en la brevedad de las formas paratextuales y promocionales que rodean, movilizan y dan sentido a esos contenidos.

Paul Grainge pone el dedo en la llaga de las tensiones que atraviesan la nueva ecología mediática. El flujo neotelevisivo teorizado por Raymond Williams (1974) y Umberto Eco (1986) entre los años setenta y ochenta era *realmente* efímero y se fundaba en una metáfora líquida (“no podemos beber dos veces del mismo texto”). Una vez consumidos, las posibilidades de recuperar esos textos audiovisuales eran ínfimas. Solo el VHS contrarrestó esta tendencia al instalar una cultura del (re)visionado *back’n’forward*. Más que en los contenidos breves que sobreviven en las entrañas de silicio de YouTube, Vimeo o Spotify, las experiencias mediáticas efímeras del siglo XXI hay que buscarlas en los evanescentes intercambios de redes como Snapchat.

MCLUHAN

Si comenzamos hablando de Marshall McLuhan, no podemos terminar sin mencionar al canadiense. Algunos creen que McLuhan hubiera sido un gran tuitero. Estoy totalmente de acuerdo. McLuhan se movía con habilidad en muchos formatos, por lo que hubiera podido como mínimo generar un *#TrendingTopic* por semana. Pero también coincido con los que dicen que McLuhan nunca hubiera tuiteado. El canadiense era un brillante analista de los medios pero estaba lejos de ser un *geek* que se prendía al último cacharro electrónico producido por la industria de la obsolescencia planificada. McLuhan, un intelectual formado en la primera mitad del siglo XX, miraba poca televisión e iba a misa todos los días. No me lo puedo imaginar tuiteando, apenas lo alcanzo a vislumbrar mirando de reojo uno de esos inmensos televisores en blanco y negro de finales de los sesenta mientras pensaba en sus contundentes aforismos que, todavía hoy, siguen moviéndose como pez en el agua digital.

REFERENCIAS

Andrés-Suárez, I. y Rivas, A. (2008). *La era de la brevedad. El microrrelato hispánico*. Palencia: Menoscuarto Ediciones.

Andrés-Suárez, I. (2014). Estrategias del microrrelato para ahorrar espacio textual. En: H. González Martínez (ed.), *La minificción en el siglo XXI: aproximaciones teóricas* (pp. 176-189). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Bauman, Z. (2015). *Arte, ¿líquido?*. Madrid: Sequitur.

Eco, U. (1979). *Lector in fabula*. Milán: Bompiani.

Eco, U. (1986). TV: la transparencia perdida. En: *La estrategia de la ilusión* (pp. 200-223). Barcelona, Lumen.

Fénéon, F. (2011). *Novelas en tres líneas*. Madrid: Impedimenta.

Genette, G. (1987). *Seuils*. Paris: Seuil.

González Martínez, H. (2014). *La minificción en el siglo XXI: aproximaciones teóricas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Grainge, P. (2011). *Ephemeral Media. Transitory Screen Culture from Television to YouTube*. Londres: Palgrave MacMillan.

Gray, J. (2010). *Show Sold Separately. Promos, spoilers and other media paratexts*. Nueva York: NYU Press.

Igarza, R. (2009). *Burbujas de ocio. Nuevas formas de consumo cultural.* Buenos Aires: La Crujía.

McLuhan, M. (1964). *Understanding Media. The extensions of man.* New York: Signet Books.

Miller, N. (2007). Minifesto for a New Age, *Wired*, Marzo 2007. URL: <http://www.wired.com/2007/03/snackminifesto/> [Visitado el 16.10.19].

Shields, D. (2015). *Hambre de realidad.* Madrid: Círculo de Tiza.

Shua, A. M. (2008). Esas feroces criaturas. En: I. Andrés-Suárez y A. Rivas (ed.), *La era de la brevedad. El microrrelato hispánico* (pp. 581-596). Palencia: Menoscuarto Ediciones.

Tomlinson, J. (2007). *The Culture of Speed. The Coming of Inmediacy.* Londres: Sage.

Williams, R. (1974). *Television: Technology and Cultural Form.* Londres: Fontana.

Zavala, L. (2004). *Cartografías del cuento y la microficción.* Sevilla: Renacimiento.



Carlos A. Scolari

Doctor en Lingüística Aplicada y Lenguajes de la Comunicación (Università Sacro Cuore di Milano) y profesor titular del Departamento de Comunicación en la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona. Sus investigaciones se han centrado en la nueva ecología/evolución de los medios, las interfaces y las narrativas transmedia. Entre otras obras ha publicado: *Hacer Clic* (2004), *Hipermediaciones* (2008), *El fin de los medios* (con M. Carlón, 2009/12), *Crossmedia Innovations* (con I. Ibrus, 2012), *Narrativas Transmedia* (2013), *Transmedia Archaeology* (con P. Bertetti y M. Freeman, 2014), *Ecología de los Medios* (2015), *Las Leyes de la Interfaz* (2018) y *Media Evolution* (2019). Sus artículos han sido publicados en *Communication Theory*, *New Media & Society*, *International Journal of Communication*, *Semiotica*, *Information, Communication & Society*, *Comunicación y Sociedad*, *deSignis*, entre otras revistas científicas. Ha sido IP del proyecto *Transmedia Literacy* del Programa Horizon 2020 de la UE (2015-18) y desde 2018 es coordinador del programa de Doctorado en Comunicación en la UPF.

@cscolari

<https://hipermediaciones.com/>

<http://modernclicks.net/>

<https://medium.com/@cscolari>



**OBSERVATORIO DE
CULTURA Y ECONOMÍA**

Cuadernos de trabajo
Serie Transformaciones
digitales Vol. 3

**Tweetland. Nuevos formatos
textuales en la cultura snack**

Carlos A. Scolari