



Revista de Investigación Educativa 14

enero-junio, 2012 | ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz
Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

¿Internet: 1; Escuela: 0?

Dr. Daniel Cassany

Profesor titular de análisis del discurso
Departamento de traducción y Ciencias del Lenguaje, Universidad Pompeu Fabra, España
daniel.cassany@upf.edu

Mtra. Denise Hernández

Doctoranda
Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje, Universidad Pompeu Fabra, España
nadiadenise.hernandezy01@campus.upf.edu

Este artículo aborda el caso de una chica que no puede aprobar el Bachillerato de Letras, a pesar de que lleva una actividad diaria, variada y elogiada en la red, gestiona un foro de literatura, lee y escribe en fotoblogs y chats. Se aportan datos para reflexionar sobre las maneras de leer y escribir que generan los jóvenes en Internet, al margen de la escuela; se analizan las diferencias que presentan con las prácticas académicas y se reflexiona sobre las consecuencias que tiene este hecho en la educación.

Palabras clave: Literacidad, alfabetismo, lector débil, Internet, lectura digital.

This article examines the case of a girl who failed her baccalaureate, even though she carries out acclaimed, varied online activity as a webmaster for a literature forum and reading and writing photoblogs and chat rooms. It offers data on different forms of reading and writing created by young people on the Internet outside school, and looks at their differences with academic practices and the consequences of this fact in education.

Keywords: Literacy, reading skills, sporadic reader, the Internet, digital reading.

Recibido: 22 de marzo de 2011 | **Aceptado:** 4 de abril de 2011

Para citar este artículo:

Cassany, D. & Hernández, D. (2012, enero-junio). ¿Internet: 1; Escuela: 0?. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 14. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/num14/opinion/cassany_hernandez_internet_1_escuela_0.html

¿Internet: 1; Escuela: 0?¹

Introducción

Conocimos a Mei –que es un apodo o *nick*– en Barcelona en 2008, cuando tenía 19 años y buscábamos jóvenes que pasaran tiempo en Internet todos los días. Era *webmaster* de un foro denominado *Neolite*, en donde 12 jóvenes escribían, leían y comentaban “historias” y poesías. Allí había escrito narraciones fantásticas de más de 25 capítulos, que sus compañeros valoraban positivamente. También llevaba un *fotolog* personal y un diario íntimo en papel, además de *chatear* con las amigas y navegar por las páginas de su interés. Cada día dedicaba mucho tiempo a leer y escribir en la red.

En el Instituto de Educación Secundaria (IES a partir de ahora) del área metropolitana de Barcelona donde cursaba el Bachillerato (BAC a partir de ahora), las cosas no le iban tan bien. En el segundo curso reprobó Latín, Filosofía e Historia del Arte, y no pudo ir a la universidad, como hubiera querido y como hicieron sus amigas. Más adelante repitió dos veces este curso en el turno nocturno, pero tampoco lo pudo aprobar porque reprobó otras asignaturas, como Lengua Catalana o Castellana. Los profesores dicen que es una “alumna con dificultades”, una lectora débil (o lo que en inglés se denominaría *struggling reader*, una lectora que tiene que esforzarse, que “lucha” para leer).

Aceptó participar en nuestra investigación,² nos dejó entrar a los fotologs y a *Neolite*, nos facilitó los materiales que conservaba de la asignatura de Latín y se

1. Una primera versión de este artículo se publicó en catalán, con el mismo título, en la revista *Artícles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*. 53: 25-34, en enero de 2011. Editorial Graó, en Barcelona (España). Este texto traduce esta versión original al español y la amplía con algunos comentarios que tuvieron que eliminarse en la primera versión por problemas de espacio.

2. Los datos de este artículo provienen del proyecto de investigación titulado *Descripción de algunas prácticas letradas recientes. Análisis lingüístico y propuesta didáctica*, (HUM2007-62118/FILO; del 12-12-2007 al 30-3-2011), de los Programas Nacionales del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2007-2010, con Daniel Cassany como investigador principal. Además, el grupo autor de este proyecto (denominado Literacidad Crítica) forma parte de Gr@el (*Grup de recerca sobre aprenentatge i ensenyament de llengües*; Grupo de investigación sobre aprendizaje y enseñanza de lenguas), que es un grupo consolidado de investigación, con financiación (AGAUR 2009 SGR 803, resolución 3-7-2009).

prestó a ser entrevistada a medida que analizábamos este material. Los datos que siguen se basan en las cuatro primeras entrevistas hechas durante 2008 y 2009; puesto que las entrevistas se realizaron en catalán, transcribiremos sus palabras en esta lengua, acompañadas de su traducción. Su experiencia se vincula con otras investigaciones sobre las “prácticas letradas vernáculas” (lo que leemos y escribimos en nuestra vida privada y ociosa, sin prescripciones) realizadas desde la corriente de los Nuevos Estudios de Literacidad (véase Zavala, Niño-Murcia & Ames, 2004 y Zavala, 2009). También la podemos relacionar con investigaciones sobre el aprendizaje de algunas operaciones matemáticas.

El caso de Mei

Al margen de un problema de acoso en 4º de Educación General Básica, que la obligó a cambiar de escuela, a Mei le fue bien hasta el Bachillerato: aprobó 1º con el apoyo de las clases particulares que le daba una compañera, y en 2º suspendió las tres asignaturas citadas. Repitió curso el siguiente año, pero le tocó una clase diferente, donde no se sintió a gusto –“li feien el buit” (literalmente: “le hacían el vacío” o la dejaban sola)– por lo cual, abandonó la escuela y se puso a trabajar. También terminó su relación con un chico y tuvo diferencias con sus compañeros.

Mei justifica este fracaso porque no le gustaba mucho “estudiar” y por “la manera de explicar” de los “profesores”: “normalment em quedava tot al cap” (“me quedaba todo en la cabeza”), pero en el BAC “no em quedava res, perquè eren massa matèries i en massa poc temps, i tot el que hem de fer al Batxillerat en dos anys és una passada (“no se me quedaba nada, porque eran demasiadas materias y en demasiado poco tiempo, y todo lo que tenemos que hacer en el Bachillerato en dos años es una pasada”). También califica las asignaturas suspendidas (como Filosofía) como muy “densas” y sin interés, a pesar de que a ella le gusta “taladrar-se” (literalmente: *taladrarse*, o sea, “comerse el coco” o reflexionar sobre sus vivencias).

A pesar de que tuvo computadora en casa desde los 12 años no se aficionó hasta que tuvo acceso a la red, en 1º de BAC. Le gusta la música (es fanática del grupo musical Tokio Hotel), el *skating*, el *anime*, las historias de vampiros y el *gyaru* (tribu juvenil japonesa). También consulta webs y participa en foros digitales sobre estos temas. Cuando estudiaba solía pasar tres o cuatro horas al día frente a la pantalla haciendo multitareas: participar en foros, contestar *emails*, chatear en el Messenger o actualizar los fotologs; pero cuando se puso a trabajar sólo tenía

una hora para atender correos y los fotologs, y tuvo que prescindir del chat. Tiene tres *nicks* (nombres en la red), que provienen de diversas épocas de su vida y que están vinculados con sus intereses culturales.

Fuera de la escuela

Además de chatear y navegar por Internet, Mei lee y escribe esto:

- *Diario personal*. Escribe en catalán en un diario, cada tres días, unas dos o tres líneas sobre: lo que ha hecho, frases de canciones que le gustan, citas de TV. En ocasiones especiales (como ir a un concierto, “sentirse triste”) puede llegar a escribir tres o cuatro páginas. Hasta el momento tiene 110 páginas en su diario y le gusta porque la hace “taladrarse” más, es decir, “pensar más las cosas”.
- *Neolite*. Es un foro para “publicar”, escribir, leer y comentar narraciones, poemas y escritos sobre música, cómics u otros temas. Mei lo abrió en diciembre de 2006 y lo gestiona como *webmaster*, además de ser una participante productiva. Hay 14 jóvenes inscritos de los cuales tres han enviado más de 140 *post* o mensajes, dos más de 40 y dos más de 10; el resto es casi inactivo. Los textos pueden ser capítulos de narraciones, poemas o comentarios de lectores y autores, y se agrupan en 21 “temas” o textos, distribuidos en *Historias de Miedo*, *Fantásticas*, *Realistas*, *Románticas*, *Eróticas*, *de Aventuras*, *Cuentos* y *Poesías*. Estos textos ejemplifican buena parte de los géneros discursivos y de las prácticas letradas juveniles que han documentado otras investigaciones.³

3. Lankshear y Knobel (2008) describen, ejemplifican y explican con detalle buena parte de las prácticas lectoras y escritoras de los jóvenes en la red, tanto en los géneros discursivos que han generado como en los procedimientos particulares para usarlos. Entre los primeros, hay que destacar el *fanfic* (de *fanatic fiction* o “ficción manía”), que es una narración original que incluye personajes, escenas o elementos procedentes de una saga o serie popular (como, por ejemplo, *Star Trek*, *Harry Potter* o *Crepúsculo*); en *Neolite* hay un *fanfic* recreando el universo de Harry Potter, escrito por una compañera de Mei. Entre los procedimientos particulares, hay que destacar el remix o mezcla, que consiste en elaborar un texto multimodal nuevo a partir de re-adaptar, recontextualizar o reutilizar material viejo encontrado en la red, con el procedimiento de “copiar, pegar y manipular”; en *Neolite* hay poemas anónimos que Mei y sus compañeras postean y comentan, que ellas han encontrado en la red, han copiado a su foro –y, por lo tanto, han recontextualizado. Esta práctica ha despertado mucha polémica, dado que contraviene las normas de cortesía y citación del ámbito académico, pero los investigadores más reconocidos (Lankshear y Knobel, Jenkins) la incluyen como una práctica creadora.

Mei explicó así el origen del foro: un día ella escribió un primer capítulo de “Comienzo en la playa”, que es una “historia realista”,⁴ a partir de un encuentro real en la playa con los amigos del IES, y se los envió por el Messenger. Los amigos lo leyeron y lo elogiaron y le pidieron que continuara, además de sugerirle cambios en algunos puntos y orientar la acción futura. A medida que Mei iba escribiendo nuevos capítulos, la tarea se convirtió en una novela y se hizo más complicado distribuirla y recibir los comentarios: los lectores le pedían que reenviara capítulos anteriores que habían perdido, lo cual era molesto; los comentarios quedaban perdidos en varias conversaciones. Para simplificarlo Mei abrió entonces *Neolite* (de Neo + Literatura) en *Mundo foro* (un servicio gratuito de foros hispanos), inspirada en algunos foros de música que había visto. Mei abrió el foro, diseñó sus secciones (con apartados y títulos) e invitó por medio del *email* a participar al resto de amigos de la pandilla.

Por ejemplo, “Comienzo en la playa” tiene 28 capítulos y 23,033 palabras, con 169 comentarios y 1,805 lecturas. Está escrita en primera persona, dado que el personaje principal es Caroline –un alter ego de la autora–, pero abundan los fragmentos con un narrador omnisciente y, sobre todo, los diálogos entre los personajes –cosa que permite hacer emerger sus voces–, presentados tipográficamente como si fuera una obra de teatro. La historia contiene algunas fotos de los personajes, sacadas de Internet, que los mismos lectores votaron. Mei la considera la primera historia “decente” del foro.

La figura 1 muestra el inicio del capítulo 6. Podemos identificar un primer post breve que introduce el capítulo, escrito en catalán simplificado (un registro que Mei denomina “idioma Messenger” y que usa para comentar y enviar “chorradas”)⁵ y el texto que corresponde al capítulo 6 de la historia realista, escrito en castellano estándar con varios errores de corrección. Estos dos tipos de texto también se diferencian por el color de la letra (rojo en el post introductorio y negro en el capítulo de la narración), lo cual no se puede apreciar quizás en esta edición en papel.

4. La expresión “historias realistas” proviene del mismo foro y nos ha parecido idónea para denominar lo que puede ser otro género o subgénero juvenil: las narraciones protagonizadas por alter egos de los lectores y el autor, por los mismos jóvenes del grupo lector, y que se sitúan en entornos reales y cercanos.

5. Nos referimos a la escritura ideofonemática que se usa en los *chats* y en los SMS (Torres & Vilatarsana, 2003), y que prescinde de los elementos ortográficos no esenciales, como las tildes, las consonantes mudas (h, r), los dígrafos (qu, ny), muchas vocales y sufijos, y que incorpora los *emoticonos* (©, ☺) y los juegos gráficos para expresar la emotividad.

ja tic aki!!! aviam... va dedicat a 2 impacients que tot i saber q no stic pasan 1 dls meus millos moments man stat rallan xq el fes... i e tret forses d no se on i u e fet... speru q us agradi!! aket capitul personalmen, magrada bastan!!

Capítulo 6

Allí, detrás nuestro estaba Albert... que había caído al suelo después de que Julen intentara pararle. Iba con todas las intenciones de pegar al chico que estaba detrás de mí hasta que Julen le paró y le tiró al suelo y le sujetó para que no pudiera levantarse.

Albert: Julen! Suéltame!! No ves que se está pasando con ella?

Julen: Ya lo veo, pero hasta que no pase nada no actuaremos ok?

Albert: Pero que dices! Estas loco! Es capaz de violarla delante de tus narices que tu ni te inmutas y seguirías tan tranquilo!

Julen (forcejeando para que Albert no se moviera): Sabes que eso no es cierto... Además... está a punto de pasar una cosa... y entonces actuaremos.

Albert: Que? Va a ocurrir una cosa?

Julen: Sí.

Albert: Y tu que coño sabes?

Julen: Fíjate... Ves a Ari?

Albert: Sí

Julen: Ves lo roja que esta?

Albert: Sí

Julen: Pues dentro de nada caerá al suelo desmayada...

En ese preciso instante mi cuerpo se desplomó sobre el suelo y perdí totalmente el conocimiento.

Figura 1. Fragmento del foro *Neolite*

- *Fotologs*. Tiene tres. Abrió el primero tres años atrás con el título “I Just WaNnA ScReaM and LoSe CONTROL!!!”, pero lo cerró por problemas técnicos y abrió el actual, que se había titulado “☆Be GyaRu My FriEnD... ☆=3” y que ahora no tiene título (véase figuras 2 y 3). Usa el castellano porque tiene lectores de España, Holanda, Japón, México, Argentina y Brasil. Lo actualiza cada día: cuelga fotos suyas o que encuentra en Internet (manipuladas con Photoshop) y algún texto breve sobre qué está haciendo, cómo se siente, la foto del día, etc. Puede recibir entre tres y 40 comentarios, según los días.

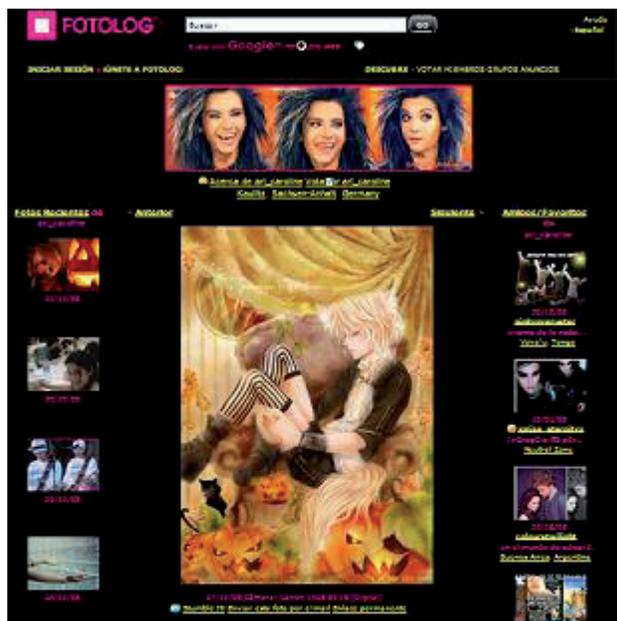


Figura 2. Entrada del fotolog

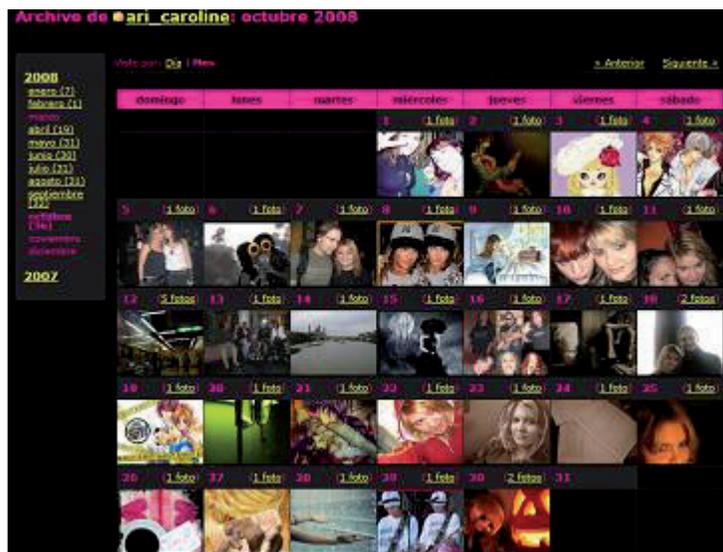


Figura 3. Portada del fotolog de Mei

A veces copia fragmentos del diario personal o del foro *Neolite*, que en ocasiones tiene que traducir del catalán al castellano (“es entretenido”), o letras de canciones en inglés, que transcribe mientras las escucha, y que a veces también traduce al castellano para los amigos. Cuando no entiende alguna palabra de estas canciones busca la canción en Internet o usa traductores en línea. Elige canciones y fragmentos que signifiquen “algo en aquel momento” o que quiere dirigir a “aquella persona”.

El tercer fotolog es compartido con amigas: “_•*•_Simplemente..... ♪nosalt3s!!!_•*•_” (“simplemente nosotras”, sin los juegos tipográficos). Aquí cuelgan fotos y las comentan, pero no está muy activo. En resumen, para Mei el fotolog es “una manera de conocer gente” y de saber cómo están sus amigos.

Aprendizajes

Esta breve descripción de las prácticas letradas de Mei documenta parte de los aprendizajes que ha hecho en la red:

- Tiene hábitos continuos de lectura y escritura en una pequeña comunidad de amigos, con géneros discursivos digitales (foros, correo, chat, fotolog, etc.) y en papel (diario), y con prácticas literarias como la narración o la poesía.
- Lee y escribe en tres lenguas para comunicarse con audiencias diversas, no siempre cercanas; usa el catalán y el castellano en textos extensos y en tareas de traducción (catalán > castellano) y escucha música en inglés que transcribe y traduce ocasionalmente; además, mezcla de manera natural en una misma interacción o “tema” estos idiomas.
- Usa conscientemente dos variedades escritas del catalán y del castellano (la estándar y la ideofonemática), que adapta a cada situación; tiene dificultades de corrección con el estándar (como muestra el texto en castellano de la figura 1), pero sus interlocutores encuentran coherentes y significativos sus escritos.
- Utiliza eficazmente recursos retóricos variados, procedentes de la narración (primera persona, narrador onmisciente), del teatro (anotaciones y diálogos), del cómic y de los SMS o mensajes de texto para celulares (juegos tipográficos que podemos apreciar en los títulos de los fotologs reseñados).
- Conoce y aprovecha varios programas y recursos lingüísticos (traduc-

tores en línea, motores de búsqueda, verificadores) para resolver las dificultades de escritura que se le presentan; y tiene los conocimientos informáticos mínimos (Word, Photoshop, navegación) para ejercer de *webmaster* y de autora dinámica.

Pero este capital letrado y plurilingüe no la ha ayudado a aprobar algunas de las asignaturas de 2º de BAC que ha suspendido, y que son de carácter lingüístico (Latín, Lengua Catalana y Castellana) o que poseen un componente verbal importante (Filosofía). Está claro que el currículum de estas materias es específico y diferente de los conocimientos y de las destrezas que muestra tener Mei en la red, pero no deja de sorprender que una chica que tiene hábitos letrados sólidos no pueda superar estas asignaturas.

Exploramos con más detalle la asignatura de Latín, porque Mei nos facilitó algunos materiales didácticos (programa, estructura de la prueba y criterios de evaluación, orientaciones). El análisis de estos documentos mostraba una asignatura muy organizada, práctica y sensata, que echa por tierra los tópicos de materia difícil, anticuada o desvinculada de la realidad. Así, la prueba final, que sólo valía una parte de la asignatura, incluía a partes iguales conocimientos culturales de la civilización romana, conocimientos gramaticales de la lengua y una pequeña traducción de unas pocas frases de *De bello Gallico* de Cicerón, de nivel bajo, que los estudiantes hacían en la clase con diccionario.

Estos contenidos presentaban algunas coincidencias con la práctica letrada de Mei en la red, que incluye traducciones del inglés de fragmentos de canciones del grupo Tokio Hotel para sus blogs, en las cuales usa diccionarios y programas de traducción en línea. Pero Mei no veía equivalentes en estas prácticas cuando se lo preguntamos: “és que el llatí no m’interessa [...] encara que sigui la llengua mare [...] però no hi trobo sentit, perquè no l’utilizem” (“es que el Latín no me interesa [...] aunque sea la lengua madre [...] pero no encuentro sentido, porque no lo utilizamos”). Si traducía algunos versos en inglés de una canción que le gustaba, era porque tenían significados relevantes para ella, contextualizados y dirigidos a destinatarios apreciados. En cambio, la traducción de Cicerón era sólo una tarea académica y abstracta sin ninguna conexión con su mundo personal.

- En este sentido, las descripciones etnográficas de las prácticas letradas juveniles en la red (Cassany, 2010; Cassany, Sala & Hernández, 2008; Sanz, 2009) identifican algunos puntos que no siempre están presentes en la enseñanza formal —y que pueden ser una de las causas de que algunos jóvenes no encuentren motivación ni significado en la lectura y la escritura escolar. En concreto, en Internet los jóvenes:

- leen y escriben voluntariamente géneros discursivos propios (fanfic, historias realistas) con procedimientos particulares (comentario, mezcla de varios idiomas y registros, uso de recursos literarios variados) y con el capital lingüístico que ya dominan y que eligen;
- lo hacen al interior de grupos o pandillas informales de amigos que actúan como “comunidades de práctica”, en donde unos enseñan a otros cooperativamente y comparten en línea y fuera de línea los recursos lingüísticos de cada cual;
- tienen audiencias auténticas, que crean situaciones reales de comunicación, en donde la lectura y la escritura son comunicativas y buscan significados;
- la interacción con estas audiencias tiene componentes personales y emotivos, de tal forma que leer y escribir se relacionan con la construcción de la identidad social y acaban siendo una herramienta para establecer vínculos emocionales más fuertes (leer y escribir no son ni una finalidad en sí ni una habilidad académica autónoma).

En definitiva, si las asignaturas que ha suspendido Mei cumplieran alguno de estos puntos quizás ella las sentiría más cercanas y tendría más posibilidades de aprender y de aprobarlas.

¿Internet: 1; Escuela: 0?

Y llegamos así al meollo del asunto: ¿Internet ofrece a Mei mejores condiciones que la escuela para practicar la lectura y la escritura?, ¿ella aprende más en la red que en el aula?, ¿esto es también cierto con otros lectores débiles que no se sienten atraídos por la escuela?, ¿y con el resto de adolescentes y niños nativos digitales? Esto es en principio lo que parece decirnos el caso de Mei, pero conviene ir por partes y por eso el título de este artículo aparece en forma de pregunta.

Aclaremos primero que este título, con el guarismo futbolístico, parafrasea una famosa investigación brasileña de matemáticas –¡otra forma de escritura!–, de Carraher, Carraher y Schliemann (1988). El estudio, titulado *En la vida 10 y en la escuela 0*, conocido popularmente como “las matemáticas de la calle”, muestra que algunos niños y jóvenes son capaces de resolver determinadas tareas matemáticas, en contextos sociales auténticos y significativos (en el mercado, en un negocio de apuestas, en una carpintería), mientras que fracasan en la resolución de problemas equivalentes en un contexto escolar. En una de las investigaciones,

un grupo de niños de 11-12 se equivocaba y tenía dudas al multiplicar dos cifras en el aula (ejercicio escrito del cuaderno, problema abstracto, que hay que resolver individualmente, aplicando el algoritmo matemático y el procedimiento gráfico preestablecido), mientras que niños de la misma edad eran capaces de ofrecer respuestas correctas en tareas equivalentes cuando ayudaban a los padres en un mercado de frutas en Recife y calculaban el costo de una venta real (“¿cuánto valen 12 cocos?”): estos chicos resolvían una tarea situada, hablada, significativa, con estrategias personales (“sumo dos veces el coste de 7 cocos, como los que vendí ayer”).

Los resultados de esta investigación establecen una distinción entre estos dos contextos (ver tabla 1).

Tabla 1. Distinción entre las tareas en un contexto social auténtico y en un contexto escolar

Tareas en la vida	Tareas en la escuela
<ul style="list-style-type: none"> • Vinculadas con prácticas sociales significativas en la vida del sujeto. • La lectura y la escritura se vinculan con la identidad global del sujeto y del entorno. • Hay interacción auténtica. • Se generan estrategias personales y diversas de resolución. • Búsqueda de significado. • Es un saber práctico cotidiano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desvinculadas de las prácticas sociales del sujeto. Sin significación. • Vinculadas a una “identidad letrada escolar”, que el sujeto no valora o que no conecta con el resto de su persona. • Tarea escrita individual, callada. • Hay que usar procedimientos estándar preestablecidos (algoritmos, normas). • Aplicación mecánica y sin sentido. • Es un saber teórico académico.

Desde esta óptica, posiblemente lo que hacen los jóvenes en la red se acerca más a la columna de la izquierda, mientras que muchas de las clases del IES como las que ha recibido Mei están más cerca de la derecha, enraizadas en la tradición educativa del Bachillerato (currículum oficial, presión de la selectividad universitaria, uso ritualizado de libros de texto, repetición de tareas tradicionales, como el dictado, el análisis sintáctico en forma de árbol, la memorización de contenidos). Así, para ella, Internet es un lugar más libre, alentador y productivo para leer y escribir lo que le interesa, para relacionarse con sus amigos y divertirse, mientras que el IES es un entorno segregado de su mundo personal, que sólo le ofrece aprender contenidos y habilidades que ella no valora en la vida diaria –aunque sepa y reconozca que es lo que le permite acceder a la universidad.

También hay que recordar que los artefactos escritos en la red (webs, blogs, juegos, etc.) son más sofisticados que los de papel, en cuanto a la autonomía del lector-autor. En la red hay “Preguntas más frecuentes”, etiquetas de temas, buscadores de datos, libros de opinión, etc.; muchos programas tienen niveles sucesivos de dificultad o de prestaciones para adaptarse al perfil diverso de los usuarios; hay webs, foros de ayuda, comunidades de usuarios y fans y una actitud cooperativa generalizada (la Web 2.0). En definitiva, los artefactos digitales letrados facilitan mucho más el autoaprendizaje, el aprendizaje informal y la generación espontánea de pequeñas comunidades de aprendizaje.

Ahora bien, no hay que deducir de aquí que todos los “lectores débiles” como Mei se comporten del mismo modo. Tampoco podemos hacer deducciones temerarias y simplistas de que los “lectores débiles” de la escuela lean y escriban más y mejor en la red; o a la inversa, de que los lectores que son activos y excelentes en Internet no lo sean también en la escuela. Sanz (2009) estudió 14 chicos y chicas de Enseñanza Secundaria Obligatoria (12-16 años) que tenían actividad diaria en la red, actualizando fotologs, *chateando* y haciendo webs, y comprobó que esta actividad en línea no tenía ninguna correlación con el rendimiento académico de los chicos. Por lo tanto, el signo de interrogación de nuestro título tiene bastante sentido.

La red y lo vernáculo

En cambio, lo que sí muestra Sanz (2009: 76 del anexo) es que los docentes de los chicos y chicas estudiados ignoran la actividad en línea que realizan estos fuera de la escuela, y que, cuando la llegan a conocer, la menosprecian: una maestra escribió “he vist els fotologs [...] no se com definir-ho... diuem moltes *tonteries*, suposo que ja els hi passarà [...] no hi sé trobar el que jo” (“he visto los fotologs [...] no sé cómo definirlo... dicen muchas *tonterías*, supongo que ya se les pasará [...] no he sabido verle nada, yo”).⁶ Quizás este sea el problema más relevante, que se entrecruza con una doble confrontación de la práctica vernácula y la académica, por un lado, y de la red digital y el mundo de papel, por el otro.

En cuanto a la primera, los estudios recientes de literacidad destacan el papel relevante que tienen las formas de leer y escribir en las esferas privadas y ociosas.

6. Como en todas las citas de Mei, respetamos el texto original, con sus discursos orales transcritos y con sus incorrecciones, cuando es un escrito, como en este caso.

Quizás porque hasta ahora en Occidente la lectura y la escritura han estado siempre vinculadas con la escolarización –hasta confundirse–, no nos habíamos dado cuenta de todo este capital letrado. Los estudios que describen la literacidad vernácula muestran que no son prácticas caóticas o pobres, sino que utilizan recursos cognitivos y crean significados relevantes para los usuarios, si bien no se corresponden con las formas dominantes y prestigiosas de escritura. Y, de hecho, para la educación, estas formas de leer y escribir en realidad constituyen: a) el conocimiento previo del aprendiz, b) el punto de partida para cualquier propuesta de enseñanza, c) la fuente para conocer los intereses y las motivaciones de los aprendices o d) otros contextos en qué trabajar la práctica de la lectura y la escritura de manera comunicativa, porque si la escuela debe enseñar a vivir mejor al futuro ciudadano, también debería enseñarle a hacer mejor lo que le gusta hacer en su tiempo de ocio y en su vida privada. Por eso buena parte de las propuestas didácticas actuales, basadas en esta perspectiva, hablan de construir espacios de contacto entre estos dos mundos, el vernáculo y el académico, y asumir que la lectura y la escritura no son una práctica exclusiva de la escuela (Pahl & Rowsell, 2005).

En cuanto a la segunda confrontación, hay que huir de las visiones esquemáticas que presentan a los jóvenes de hoy como nativos digitales, tecnológicamente preparados y autosuficientes, sólo porque han crecido familiarizados con Internet. La metáfora de los nativos y de los inmigrantes digitales visualiza este cambio tecnológico relevante, pero acaba simplificando las cosas (Cassany & Ayala, 2008). Lo que hacen los chicos en la red es ciertamente novedoso y particular, además de tremendamente dinámico.⁷ Pero estos chicos continúan teniendo déficits de comprensión y dificultades para generar comportamientos más estratégicos en la lectura digital, que es muy diferente de la de papel (Williams & Rowlands, 2007; Martí, 2008).

Finalmente, recordemos que Internet conserva, multiplica y redefine las prácticas vernáculas. La red transforma un diario personal en un blog o un fotoblog; crea formas nuevas de interacción escrita como el chat o los foros; guarda las conversaciones de los chats, los perfiles de Facebook, que hasta ahora eran

7. Por ejemplo, en las últimas entrevistas –que no hemos podido considerar aquí– Mei explica que buena parte de su práctica digital ha emigrado a la red social Facebook, donde lee los “perfiles” de los amigos, elabora el suyo, escribe en el “muro” de los amigos, participa en juegos, etc. Otra práctica juvenil que tiene un fuerte componente letrado y que se suele olvidar sistemáticamente son los videojuegos, en donde los jóvenes leen con asiduidad webs, revistas y foros, además de interactuar con la consola. En todas estas tareas los jóvenes leen y escriben de una manera relevante para ellos.

invisibles, y lo pone a disposición de todos los internautas. Nunca antes habíamos estado en contacto con una cantidad tan grande de escritura coloquial simplificada, vernácula, de manera que es comprensible que cada vez tenga un papel más relevante para los jóvenes de hoy.

Epílogo

Concluimos con algunas ideas concretas, que formulamos a modo de ejemplo, para orientar a los docentes de alumnos como Mei:

- Para conocer lo que hacen los estudiantes fuera del aula, podemos hacer una pequeña búsqueda sobre las prácticas lectoras y escritoras de los jóvenes, hacer una encuesta sencilla, pedir a los chicos que se expliquen lo que leen y escriben entre ellos, que traigan ejemplos a clase de sus textos, que los comparen con las formas escolares de uso de la escritura o que busquen justificaciones de estas diferencias.
- En las tareas de lectura, en lugar de preguntar por escrito e individualmente por la valoración canónica de una obra –la que ha determinado la academia–, podemos formar parejas o tríos de alumnos para que intercambien sus interpretaciones personales y espontáneas de modo oral, a partir de consignas como “¿que significa para mí, ahora y aquí este texto?” o “¿cómo me lo he imaginado?”.
- En las tareas de escritura, podemos buscar contextos auténticos de comunicación (foros de intercambio, lectura por parejas) y de cooperación (una *wiki*, una tarea grupal), en donde la lectura y la escritura sean también un instrumento de intercambio y de conocimiento mejor.
- Cuando tratamos cualquier tema, podemos incorporar varias fuentes, de papel y de la red, y también de ámbitos diversos (opiniones personales, datos científicos, enciclopedias, libro de texto), que los aprendices tengan que comparar y analizar, en pequeños grupos.

¡Ojalá pudiéramos con todo eso recuperar a Mei para el IES y para la universidad! ¡Ojalá con todo eso no tengamos más casos como Mei y todos los chicos sean lectores y escritores fuertes y continuados, dentro y fuera de la escuela!

Lista de referencias

- Carraher, T. N., Carraher, D. W., & Schliemann, A. D. (1988). *Na vida dez, na escola, zero. En la Vida Diez, en la Escuela Cero*. Sao Paulo: Cortez.
- Cassany, D. (Febrero, 2010). *Leer y escribir literatura al margen de la ley* (pp. 497-514). Actas y Memoria del Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil Madrid: Fundación SM/Ministerio de Cultura de España.
- Cassany, D., & Ayala, G. (2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. *Participación Educativa*, 9, 57-75. Recuperado de <http://www.mec.es/cesces/revista/revista9.pdf>.
- Cassany, D., Sala, J., & Hernández, C. (2008). *Escribir al margen de la ley: prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes*. 8º Congreso de Lingüística General. Madrid: UAM. Recuperado de <http://www.upf.edu/dtf/recerca/grups/grael/LC/biblio/cngr2008/DCJSCHscribirDEF.pdf>.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos: Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Jenkins, H. (1992) *Textual poachers: television, fans, and participatory culture*. Nueva York: Routledge.
- Martí, F. (2008). Llegir la credibilitat dels webs: estudi de cas. *Articles*, 44, 59-74.
- Pahl, K., & Rowsell, J. (2005). *Literacy and education. Understanding the New Literacy Studies in the classroom*. Londres: Sage.
- Sanz, G. (2009). *Esriptura jove a la xarxa. Dinamització de l'ensenyament i l'aprenentatge de l'expressió escrita mitjançant l'aprofitament de l'ús que els joves fan d'internet*. Llicència d'estudi, GenCat. Recuperado de <http://www.upf.edu/dtf/recerca/grups/grael/LC/>.
- Torres, I., & Vilatarsana, M. (2003). La llengua catalana en la comunicació a Internet: qüestió de codis. *Llengua i ús. Revista Tècnica de Política Lingüística*, 26, 77-82.
- Williams, P., & Rowlands, I. (2007). *Information Behaviour of the Researcher of The Future*. A British Library and JISC Study (Joint Information Systems Committee). Recuperado de <http://www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/resourcediscovery/googlegen.aspx> Versión resumida en Informe Ciber. Comportamiento informacional del investigador del futuro. *Anales de documentación*, 11, 235-258. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesdoc/article/viewFile/24921/24221> <8-6-09>.

- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente *hace* con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Ed.), *Para ser letrados* (pp. 25-35). Barcelona: Paidós.
- Zavala, V., Niño-Murcia, M., & Ames, P. (Eds.). (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.