



Facultad de Humanidades
Instituto de Sociología
Carrera de Sociología

Leer lo necesario. Tipos de lectores, prácticas lectoras y uso de internet en establecimientos escolares del Gran Valparaíso.

Memoria de Grado para optar al Grado de Licenciado en Sociología y
Titulo Profesional de Sociólogo

FRANCISCO CRISTÓBAL GUILARDES MORALES

Profesor Guía:

Marco Antonio Rodríguez Wehrmeister

Enero, 2014

Dedicada a mi madre quien me enseñó a leer, y a mi padre quien me enseñó a amar
las enciclopedias.

Agradecimiento

Es imposible no partir agradeciendo a Angélica Morales Olivares, mi madre, por su amor y apoyo incondicional, por los años de cuidado tanto en la nevada Suiza como en la soleada Villa Alemana. Agradezco cada uno de sus consejos, cariños y sacrificios realizados por mí. Sin ella no solo esta tesis no sería posible sino que la mayoría de las cosas que he logrado en mi vida serían aun sueños lejanos. También agradezco a Julio Guillardes, mi padre, por todos los años de trabajo para poder costear mi carrera y cuidar que nada me faltara, pero también por enseñarme los colores de las banderas, las camisetas de futbol en los mundiales y los records de las olimpiadas, sin todo eso no tendría hoy la curiosidad que me impulso a querer ser sociólogo.

No menos importante es agradecer a María Ignacia Banda Cárcamo. Si digo que esta tesis existe en gran parte gracias a ella me quedo corto. Sus observaciones críticas, su inestimable ayuda en corregir mi redacción y su cariño en los momentos de crisis están presentes en cada capítulo de esta memoria. Agradecerle, además, por embarcarse en esta aventura de vivir juntos.

No puedo olvidar de agradecer a mis amigos, en especial a Patricio Cleary Diabuno, por estar desde los 13 años descubriendo el mundo a mi lado. Agradecerle las horas incontables de buenas conversaciones, que sin duda están en parte plasmados en todo lo que escribo. Gracias también a Rolando Altamirano Olmedo, quien me acompañó en mis años universitarios y en mis primeras investigaciones que inspiraron esta memoria.

Debo dar las gracias a mi profesor guía, Marco Rodriguez Wehrmeister, por acogerme como su tesista en un momento difícil sin apenas conocerme, por luchar contra mi redacción y confiar hasta el último momento en mis capacidades.

Finalmente agradezco a los directores de los establecimientos escolares que abrieron sus puertas para esta investigación: Liceo Benjamín Vicuña Mackenna,

Colegio Esperanza y Colegio Franco-Ingles como a los 24 estudiantes que participaron de buen agrado en los grupos focales.

Resumen

Esta tesis se interroga, a través del análisis de contenido de entrevistas grupales realizadas durante el año 2013, por el sentido que tiene la lectura para los estudiantes de tercer año medio de los subsectores educacionales; particular, municipal y particular subvencionado del Gran Valparaíso. En el marco de una sociedad de bajos índices de lectura y de intermitentes esfuerzos institucionales por promover y asegurar el acceso a la lectura, las prácticas lectoras según los estudiantes se instalan en el centro de este estudio y se ponen en relación con los escenarios planteados por la sociedad de la información, en que el acceso a las tecnologías que la mediatizan establece nuevas oportunidades y preocupaciones.

Palabras Claves:

Sociología de la lectura, prácticas lectoras, estudiantes, sociedad de la información

Índice

Agradecimiento	3
Resumen	5
Índice.....	6
Siglas	8
Introducción: una sociedad más lectora	9
Capítulo 1: La irrupción de internet en una sociedad poco lectora.....	12
1.1.- Historia reciente de la lectura en Chile	12
1.2.- Del analfabetismo funcional a la lectura del mundo	14
1.3.- Las mediciones de las prácticas lectoras	19
1.4.- Nuevas prácticas lectoras.....	22
1.5.- Pregunta:	24
2.- Objetivo General y Específico	24
2.1.- Objetivo general:	24
2.2.- Objetivos específicos:.....	24
Capítulo 2: Marco Teórico	25
1.1.- De la cultura oral a la cultura escrita.....	25
1.2.- Modernidad e ilustración.....	27
1.3.- De la crisis de la modernidad a la crisis de la lectura. Sociología de la lectura	29
1.4.- Lectura en la era de internet.....	41
1.5.- Nuevas lecturas ¿nuevos lectores?.....	48
1.6.- ¿Qué le hace la lectura digital a la gente?.....	50
Capítulo 3: Marco Metodológico.....	52
1.1.- Tipo de diseño	52
1.2.- Tipo de estudio	52
1.3.- Técnica de producción de datos	52
1.4.- Universo, muestra y unidad de análisis	53
1.4.1.- Universo	53
1.4.2.- Muestra	53
1.4.3.- Unidad de Análisis	54
1.5.- Técnica de análisis	54
1.6.- Calidad del Diseño y Condiciones Éticas:	56
Capítulo 4: Prácticas lectoras y tipos de lectores de una generación	57
1.1.- Introducción	57
1.2.- Prácticas lectoras en papel: Entre el interés y la obligatoriedad.....	57
1.3.- Los tres tipos de lectores.....	61
1.4.- Los tipos de lectores frente a la televisión	64
Capítulo 5: Prácticas lectoras, tipos de lectores y uso de internet	67
1.1.- Introducción	67

1.2.- Análisis por tipos de lectores	67
1.2.1.- Lector de ficción e internet	67
1.2.2.- Lector de Información e internet.....	68
1.2.3.- Anti-lector e internet	70
1.3.- Diferencias por subsistemas educacionales.....	72
1.3.1- Los porqués de las prácticas	72
1.3.2.- “Con tal de no leerlo”: lectura informativa, vernácula y ausente en los tres subsectores	74
Conclusiones.....	79
Bibliografía	84
ANEXO.....	92

Siglas

CNCA: Consejo Nacional de las Artes y la Cultura

DPLA: Digital Public Library of América (Biblioteca digital pública de Estados Unidos)

MINEDUC: Ministerio de Educación de Chile

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

PISA: Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

SIMCE: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación

TICs: Tecnologías de la información y la comunicación

Introducción: una sociedad más lectora

En su sitio web institucional, el Plan Nacional de Fomento Lector *Lee Chile Lee* se propone, como una misión central, hacer de Chile una sociedad más lectora. ¿Qué podemos entender por ello? Nuestro país, en su intermitente preocupación por la lectura, conjuga actualmente exhaustivos planes de fomento lector con una política impositiva importante sobre el libro, tal como en sus inicios republicanos compaginó una altísima valoración del libro como medio para alcanzar la iluminación intelectual y valórica con una absoluta incapacidad de llevar a cabo proyectos de difusión de la lectura careciendo de partida –y desde el principio– de la infraestructura editorial que hubiera posibilitado extender aquel objeto diáfano de sabiduría entre la ávida pero desorientada e iletrada población de ese entonces (Subercaseaux, 2000).

Así, entre campañas de fomento lector y limitaciones de diversa índole para su ansiado éxito, Chile ha llegado, a través de una historia de logros e infortunios editoriales que incluyen la persecución de dicha actividad, al difícil escenario en que sólo la mitad de los chilenos afirma haber leído un libro en los últimos 12 meses y la principal razón para leer sigue siendo, como lo fue hace 20 años atrás, un mejor desempeño laboral (INE, 1994, Microdatos, 2011). Aun con tal apasionada motivación como norma cultural de nuestra población lectora, la comprensión lectora entre los estudiantes chilenos (elemento básico de toda lectura “útil”) se mantiene, año tras año, por los suelos (OCDE, 2009, 2012).

¿Cómo abordar un escenario tan confuso y poco auspicioso? Como en muchas materias, un recurso es preguntarse por sus orígenes y esto nos hace volver, como en muchas materias, sobre la educación y sus problemas que, hoy por hoy, no dejan a nadie indiferente. El debate sobre la educación en Chile asemeja una sucesiva regeneración de la cabeza de Hidra, el monstruo marino de la mitología griega que tras ser cortada vuelve a crecer dos veces e indica que el problema sigue estando allí, quizá en un nivel más profundo, quizá en una disposición más de base que la actual normativa, que el actual currículum, anterior, muchas veces, a la educación formal, volviendo sobre el hogar, los padres, la educación de los padres... Tanto en lectura como en todos los problemas que pueden ser asociados con la escuela, el

asunto se complica con cada aparente solución.

Lo cierto es que poco o nada se les ha preguntado, en el centro de esta preocupación nacional por la lectura, a los estudiantes. Más ellos, a su vez, en tanto jóvenes, son parte central de todo un ethos cultural de cambio de siglo, en que los problemas de la lectura se ven muchas veces obnubilados por la instantaneidad del flujo de la información y la velocidad abismal con que la tecnología avanza y se somete a pruebas y mejoras presentándose, dada su impronta empapada de pragmatismo, como la fuente indicada de toda solución, incluso de nuestra no-lectura y, por cierto, la no-lectura en la escuela.

Cierta transición entre una cultura escrita anclada en el papel, la imprenta y el libro, hacia una basada en el texto digital, altamente integrada con lo audiovisual, se da en paralelo con políticas de lectura entusiastas pero hasta el momento no del todo asertivas, en un escenario confuso en el que, sin haber alcanzado el objetivo modernizador de la lectura como vehículo de integración social y política, nos vemos enfrentados a un giro informacional que, muy probablemente, fomenta o incita prácticas lectoras diferentes a las conocidas hasta ahora. La escuela, anclada en los principios modernos, intenta en medio de todo aquello contener generaciones de jóvenes que no responden, precisamente, a tales principios. ¿Cómo se da este tira y afloja entre la institución y los estudiantes, entre esta sociedad poco lectora y una porción importante de los estudiantes que en ella son constantemente llamados a leer? ¿Qué sentido tiene, para los estudiantes, la lectura y las prácticas lectoras en el centro epocal de la sociedad de la información y en la periferia geopolítica de la tecnología que esta sociedad requiere, léase Latinoamérica y Chile en su lejanía con los centros industriales y tecnológicos del post-capitalismo? El problema se transforma, sin demasiadas piruetas retóricas, en un problema sociológico, aquel en el que nos embarcamos a continuación.

El presente trabajo no intenta tomar más que un momento del problema de la lectura en Chile y la poca o nula lectura que nuestros índices sugieren: el contexto educativo micro sociológico en que el Plan Nacional de Fomento Lector afirma estar en busca de “una sociedad más lectora”. ¿Qué se entiende por una sociedad *más* lectora?

¿Una sociedad que lea más de lo que lee o que, en esa lectura, comprenda más de lo que comprende? ¿Qué sería, por el contrario, una sociedad poco lectora? ¿Qué es ser poco lector? Los estudiantes, con la escuela como contexto, nos permiten pensar en diferentes respuestas a lo que una sociedad más lectora significa: la así considerada escases de la lectura puede ser entendida a partir de la subjetividad de los propios estudiantes, y su visión sobre el encuentro entre la tecnología, los currículos escolares y la lectura obligatoria, sus aciertos y desaciertos en fomentar la lectura de los jóvenes, al tiempo que se les exige cumplir con lecturas obligatorias que no dejan de encontrar resistencia.

Esta memoria se desarrolla a lo largo de 5 capítulos. En el primero de ellos se analiza, mediante un repaso histórico y datos duros, el estado de la lectura en la sociedad chilena y su diagnóstico en la escuela para desembocar en el problema que se examina en esta investigación. En el segundo capítulo hacemos un repaso teórico de las implicancias de la modernidad y la posmodernidad en la lectura además de las principales visiones que hace la sociología de la lectura a nuestro objeto de estudio. En el tercer capítulo se puede encontrar los detalles metodológicos que guiaron la memoria, entre otras cosas las herramientas de construcción de información, el universo y la muestra y el tipo de análisis utilizados. Finalmente el cuarto y el quinto capítulo son de análisis. En el primero de ellos se pormenoriza los discursos de los estudiantes de tercero medio frente al libro y la lectura en sus formatos más tradicionales. En el último se revisan la relación discursiva que realiza los estudiantes entre las prácticas lectoras y el uso de internet.

Capítulo 1: La irrupción de internet en una sociedad poco lectora

1.1.- Historia reciente de la lectura en Chile

Desde principios del siglo XX, y hasta la irrupción de la dictadura en 1973, Chile conoció un proceso de desarrollo lector sin parangón en su historia. Dicha fase involucró un crecimiento en el número de lectores, el fortalecimiento de las bibliotecas públicas y la consolidación de una industria nacional del libro¹ de un modo nunca antes visto (Subercaseaux, 2000). De acuerdo al teórico Bernardo Subercaseaux, tres fueron las condiciones estructurales que hicieron posible lo anterior: (1) la crisis del estado oligárquico, con una creciente participación social de los sectores medios de la sociedad, (2) la constitución de una organización de la cultura que asumió la matriz cultural liberal-iluminista, lo que promovió una valoración social positiva del libro y (3) la expansión educacional promovida por el estado (Subercaseaux, 2000).

A partir del golpe militar en 1973, el estado adoptaría una política reactiva al proceso anteriormente mencionado. Entre los múltiples efectos sociales, económicos y culturales del período conocido en Chile como la dictadura militar, puede observarse la desarticulación de la institucionalidad del libro previamente constituida, lo cual transcurrió, siguiendo un itinerario parecido al utilizado en el proceso general de desarticulación del tejido social (Garreton, 1983), a través de tres etapas. Una primera etapa fue de carácter *represivo* y consistió en la quema de libros, la intervención y cambio de nombre de la editorial Quimantú² a Editorial Nacional

¹ En lo que se refiere específicamente a “consolidación de la industria nacional del libro” habría que matizar que durante dicho periodo (1920-1973) esta sufre altibajos importantes, siendo el periodo entre 1938 y 1950 su edad de oro (Subercaseaux, 2000). No significa esto en ningún caso una reducción de la presencia de libros en el país ya que la producción interna de libros fue reemplazada por la importación de libros principalmente desde Argentina, México y España. Los lectores, producto de la educación primaria obligatoria (a partir de 1924), siguieron en crecimiento y las editoriales nacionales siguieron existiendo principalmente gracias a la producción de revistas y textos escolares. Fuera de “la edad de oro” hubo un importante aumento en la producción interna de libros durante el periodo de la Unidad Popular (1970-1973) gracias a la intervención del estado mediante la Editorial Quimantú (Subercaseaux, 2000).

² La que fue históricamente la editorial más antigua y grande de Chile, la editorial Zig-zag, fue tomada por sus trabajadores durante el gobierno de la Unidad Popular (1970-1973). El gobierno de la época, que negoció con los dueños de la editorial una solución al conflicto, terminó comprando la infraestructura de toda la editorial permitiendo al grupo privado conservar los derechos de la marca Zig-zag. La editorial fue rebautizada Quimantú y se convirtió en el mayor proyecto cultural del gobierno de la época. (Subercaseaux, 2000)

Gabriela Mistral y amedrentamiento a través de medios de comunicación a quienes poseyeran libros de editoriales o autores susceptibles de ser identificados con el gobierno depuesto (Subercaseaux, 2000). A partir de 1977, se constata una segunda fase, cuyo énfasis estuvo en el control político-burocrático, mediante una serie de bandos y decretos que regularon fuertemente la edición, producción y publicación de libros³ (Subercaseaux, 2000). Según señala Subercaseaux, “Todas estas medidas, sumadas a los controles en la importación, traen consigo un paréntesis de una década en lo que había sido un rasgo distintivo de la industrial del libro en Chile: su pluralismo en la producción, circulación y consumo” (Subercaseaux, 2000, p.160). Por último, 1983 da inicio a una tercera etapa, con un intento de reactivar la cultura letrada y amoldarla al proyecto de la dictadura, que deambularía entre el nacionalismo autoritario, y el integrismo espiritual y neoliberal (Subercaseaux, 2000). En paralelo se desarrollaron algunas editoriales independientes de carácter crítico con los acontecimientos de la dictadura, tanto en Chile como por personas en el exilio, pero no parecen haber modificado en términos cuantitativos el panorama editorial de la época (Subercaseaux, 2000).

Así, a la llegada de la democracia, la cultura escrita enfrentaba un escenario espinoso, configurado por un estancamiento en el fomento lector, una restricción en la diversidad de libros y un clima general hostil y oscurantista hacia la cultura, que llegó a censurar varios movimientos artísticos y culturales en su transcurso, tanto a través de la fuerza física como por el aparato político-burocrático (Chapleau, 2003)

Por ello, y pensando en revertir dicha situación se crea, en el primer gobierno de la vuelta a la democracia, la llamada *Ley del libro*, el año 1993⁴ (Guzmán, 2007). En ella, queda estipulada la importancia del fomento del libro y la lectura y el compromiso del estado en esta tarea, además de ordenar la creación del Consejo Nacional del Libro y la Lectura.

³ El bando militar 107 de 1977, el bando militar 122 de 1978, el decreto ley 3259 de 1981, la ley 18015 de 1981, la disposición transitoria 24 de la Constitución de 1980 disponen que distintas autoridades, respectivamente y por orden, el Jefe de la Zona de Emergencia, Jefe de la Zona Metropolitana, el Ministro del Interior y el Presidente de la República están encargadas de autorizar la fundación, edición y circulación de nuevos libros (Subercaseaux, 2000).

⁴Ver Biblioteca del Congreso Nacional [En Línea]: Ley nº 19.227 del 10 de junio de 1993.

Sin embargo, transcurrida hoy más de una década, los diagnósticos más recientes no arrojan un panorama optimista. Un informe del año 2005, llevado a cabo por la Fundación Chile 21 y la Asociación de Editores de Chile aseguraba entonces que el sector del libro y la lectura estaban en crisis. Según los autores de dicho documento, ello se manifestaba en múltiples aspectos entre los cuales podemos destacar (a) postrísimo nivel de comprensión lectora en la población, (b) una debilidad financiera en casi toda la cadena de valor en la industrial del libro, (c) la insuficiencia de instituciones públicas y privadas ligadas al libro (d) la insuficiencia de una política de compra del libro chileno por parte de las bibliotecas públicas, (e) la invisibilidad del libro en los medios de comunicación y (f) el fuerte impuesto de valor agregado al libro (Chile 21 y Editores de Chile, 2005).

Presionado por este informe, así como por los datos negativos que continuamente iban apareciendo en todos los temas relacionados con el libro y la lectura, en el año 2006 el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes promulga una *política nacional del libro y la lectura*, que trata de satisfacer los puntos expuestos en el informe de Chile 21. En ella se establecen algunas medidas concretas como crear un plan nacional de lectura (que finalmente entra a funcionar en el año 2010 con el nombre de “Lee Chile Lee”), el fortalecimiento de las bibliotecas públicas, municipales, universitarias y escolares y subsidios a la producción y compra de libros chilenos (CNCA, 2006).

1.2.- Del analfabetismo funcional a la lectura del mundo

Pese a los esfuerzos de los últimos años, no se aprecian muestras de una mejora sustantiva, y la preocupación por la ausencia de lectores o, últimamente, la falta de lectores competentes, no ha dejado de estar en la contingencia nacional. Así por ejemplo, la última premio nacional de humanidades y ciencias sociales, Sonia Montecino acusaba recientemente a los principales conglomerados políticos del país de mantener a Chile en un oscurantismo cultural que se vería reflejado en la alta cantidad de analfabetos funcionales⁵. Declaraba que “un 44% de la población es analfabeta funcional. Es decir, que casi la mitad de la población nacional no entiende

⁵ Declaraciones recogidas por el diario digital “El mostrador” y firmado por Roberto Bruna el 27 de Septiembre de 2013 en un artículo titulado “Premio Nacional de Humanidades acusa a la derecha y Concertación de consolidar el oscurantismo cultural”

lo que lee”. Para la antropóloga esta realidad, que es un proceso que lleva 40 años operando, “responde a una estrategia política montada hace muchos años, precisamente para eso, para evitar que la gente comprenda lo que lee y así, ejercite sus derechos” (Bruna, 2013).

Esta denuncia concuerda con los datos arrojados por las pruebas internacionales y nacionales en materia de comprensión lectora. Por nombrar sólo algunos de los últimos resultados, podemos mencionar los obtenidos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), mediante su prueba del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA)⁶. En su evaluación lectora del año 2012, aplicada a estudiantes de 15 años, los resultados arrojaron entonces un promedio nacional de 441 puntos, lo que significa que Chile se encuentra en el lugar 43 de los 61 países evaluados y lejos del promedio de los países de la OCDE que es de 496 puntos (OCDE, 2012). Esto supone no sólo un estancamiento, sino incluso un pequeño retroceso con respecto a la evaluación 2009, que nos situaba en el lugar 40 con 449 puntos (OCDE, 2009). Un 30,6% de los estudiantes chilenos, señala además la medición, no supera las competencias básicas en lectura y otro 33% no supera las mínimas; sólo el 1,3% de los estudiantes chilenos superan las competencias más altas en lectura (OCDE, 2009). Estos resultados, como en todas las pruebas estandarizadas, tienen diferencias importantes según nivel socio-

⁶ Es necesario advertir sobre los peligros de dejarse seducir por este tipo de pruebas estandarizadas. Si bien están altamente validadas desde un punto de vista institucional y son hoy las principales guías en la estructuración de políticas educativas (por lo tanto relevantes de mencionar), desde un punto de vista sociológico un poco más crítico existen observaciones que vale la pena considerar. Entre ellas podemos mencionar las de Pablo Gentili (2013) Secretario Ejecutivo Adjunto del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y Director de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, Sede Brasil). Para él la OCDE y su prueba PISA 1.- Supone, mediante un *colonialismo pedagógico*, que un conjunto de especialistas puedan definir las competencias fundamentales que son necesarias para enfrentar la “vida real”. La OCDE parte desde la base que existe una única cultura, un único modelo de bienestar y una única forma de insertarse productivamente en este mundo que resulta en una imposición de una *monogamia cognitiva*. 2.- Supone que el grado de eficacia de una institución educativa y, por efecto aditivo, de un sistema escolar, puede determinarse mediante la toma de una fotografía en un instante y 3.- Supone que la evaluación de un sistema es requisito necesario y suficiente para ofrecer la solución a los problemas que el sistema enfrenta. Aun cuando la OCDE suele alertar sobre los riesgos del mal uso del ranking, este de todos modos educa, forma, construye un ethos, orienta, conduce (Gentili, 2013).

En referencia a pruebas nacionales como por ej. el SIMCE esta igualmente ha sido duramente criticada, sobre todo por el Observatorio Chileno de Políticas Educativas de la U. de Chile (OPECH) por ser de carácter estandarizado y no considerar la diversidad sociocultural del país, en especial los provocados por la desigualdad económica. Los datos son expuestos tomando en consideración la debida vigilancia epistémica que requieren su lectura.

económico. Mientras que el grupo socio-económico considerado bajo por el MINEDUC obtuvo 405 puntos, el grupo socio-económico alto obtuvo 512 puntos (Mineduc, 2012a).

La prueba SIMCE, prueba aplicada por el Ministerio de Educación para medir la calidad de la educación en el país, no muestran un panorama muy distinto. La prueba de cuarto básico arroja, en su sección de comprensión lectora año 2012, que un 59,1% de los estudiantes sólo logra niveles de comprensión lectora elementales e insuficientes (Mineduc, 2012a). La prueba, como lo ha hecho históricamente, arroja diferencias importantes entre estudiantes de distintos niveles socioeconómicos, mientras más bajo es este nivel menor es el puntaje obtenido por los estudiantes (Mineduc, 2012a).

Finalmente un estudio realizado por el Centro de Microdatos de la Universidad de Chile (2011) sobre comportamiento lector, el cual incluía una prueba de comprensión lectora, volvió a mostrar resultados deficientes en la población chilena en general. En esta prueba se dividieron los textos a comprender en 5 niveles de dificultad, donde los textos de nivel 1 eran los más simples y los textos de nivel 5 los más complejos (Microdatos, 2011). El 84% de la población se encuentra entre el nivel 1 y 3, es decir que no demuestran una comprensión adecuada de textos largos y complejos cuyo contenido no les resulte familiar. Solo el 3% se encontraba en el nivel 5, es decir, aquellos que son capaces evaluar críticamente un texto o formular hipótesis derivadas de conocimientos especializados en relación con el tema del texto (Microdatos, 2011).

A la luz de los datos expuestos, la lectura exhibe un nivel catastrófico. Nos encontramos hoy en un escenario en el que el problema no sólo dice relación con la voluntad de leer, sino además la comprensión del contenido de textos de toda índole. Es esta disparidad entre la lectura y sus efectos esperados lo que se conoce sin mucha resistencia como *analfabetismo funcional*⁷.

⁷ El enfoque está siendo utilizado por ejemplo por MIDE-UC de la Pontificia Universidad Católica de Chile, uno de los centros de investigación de mayor prestigio e influencia en la educación Chilena. Así

A pesar de que la definición de dicha noción varía entre estudio y estudio -e incluso de país en país (Unesco, 1987) - podría afirmarse que la misma hace referencia a individuos que saben leer y escribir más o menos correctamente pero no logran extraer una comprensión suficiente como para desenvolverse en la vida diaria o para integrarse de manera correcta en los distintos quehaceres de la sociedad (Jiménez, 2005). Se trata de un concepto cuyo origen podemos rastrear hacia la segunda guerra mundial, y cuyo uso se atribuye al ejército norteamericano para señalar la habilidad (o inhabilidad) de un soldado para leer y seguir órdenes sencillas (Levine, 1986 citado en Kalman, 2008).

La noción de analfabetismo funcional fue rápidamente adoptada por la UNESCO⁸, y si bien los primeros esbozos apuntaban a una conceptualización con miras a la problemática del desarrollo autónomo y social de un individuo, con el tiempo el enfoque economicista y funcional al mercado laboral adquirió mayor relevancia (Jiménez, 2005). Es así como, en 1972, la UNESCO se suma a dicho enfoque, instalado junto a las reformas neoliberales que comenzaban a buscar las formas de obtener mayor provecho del trabajo asalariado: “el objetivo de la alfabetización funcional estaba determinado por la urgencia de movilizar, formar y educar la mano de obra aún subutilizada, para volverla más productiva” (Londoño 1990, p. 25 citado en Jiménez 2005, p.275).

En Chile, la inquietud no dista mayormente de lo señalado por Jiménez (2005). Así puede constatar, por ejemplo, cuando el centro MIDE-UC, de la Universidad Católica de Chile, señala que dos de los tres efectos de la alfabetización funcional son la participación en el mercado laboral y el acceso a puestos de responsabilidad y mayor ingresos económicos (Contreras, 2011), y ese parece ser el tenor de la discusión si observamos que dos de los mayores estudios sobre competencias lectoras en población adulta chilena fueron encargados por la Cámara de la

mismo es el termino fetiche de los medios de comunicación al tratar el problema de la lectura, como se puede constatar fácilmente introduciendo “Analfabetismo funcional Chile” en google.

⁸ La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en inglés United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, abreviado internacionalmente como Unesco.

Construcción de Chile⁹ y no por alguna entidad académica o un organismo del estado ligado a la educación o la cultura (Microdatos, 2013).

En sintonía con lo expuesto, nos distanciamos aquí de los dichos de Sonia Montecino, cuando acusa la existencia de una intencionalidad política tras la gran cantidad de analfabetos funcionales. No es, por cierto, la manipulación denunciada lo que produce dicho distanciamiento, si no el uso de una noción que hemos identificado como acorde al paradigma neoliberal. No es la funcionalidad de la lectura la preocupación que guía este trabajo, en circunstancias en que es justamente aquello que el mercado parece perseguir; tal como se ha intentado exponer hasta aquí, los principales organismos internacionales y nacionales preocupados por la productividad y la inserción laboral están también preocupados por las habilidades lectoras de los trabajadores, mas su inquietud se revela en cada instancia como básica o, como el mismo término “analfabeto funcional” nos propone: una preocupación por el aspecto *funcional* de la lectura.

El problema, en esta investigación, radica en una implicancia sin duda más compleja de las bajas competencias lectoras: la exclusión de una gran mayoría de “lectores” de la cultura escrita, en contraste con una lectura que permita conectar en forma profunda los intereses individuales con los intereses públicos.

En ese sentido, recogemos la idea de lectura del pedagogo e intelectual brasileño Paulo Freire (1991) quien entiende el proceso de lectura de textos en constante relación con la lectura del mundo. Ambos procesos no pueden ir separados, en tanto el sentido último de leer (textos) es entender las relaciones de poder de nuestro mundo, encontrar la forma de participar en él y, sobre todo, tener la capacidad de transformarlo (Freire, 1991).

Visto así, el problema se muestra como el alejamiento de una importante cantidad de personas respecto de una cultura escrita. Esto es, no solamente aquellos con dificultades para comprender lo escrito sino que también aquellos que, sin tener esta

⁹ Se tratan del “Estudio de Competencias Básicas y Alfabetización Funcional de la Población Adulta 1998” y el “Segundo Estudio de Competencias Básicas de la Población Adulta 2013 y Comparación Chile 1998-2013” (Microdatos, 2013)

dificultad, no participan de la lectura de textos como medio para entender e intervenir en el mundo.

1.3.- Las mediciones de las prácticas lectoras

Situados en el problema de la lectura como medio y herramienta que va más allá de lo meramente funcional, resulta de interés revisar los principales datos sobre prácticas lectoras que se han realizado en el país y que trascienden la sola medición de las habilidades de comprensión lectora desde un enfoque *funcional*. ¿Qué nos dicen los datos usualmente presentados en relación a los “hábitos lectores” al intentar pensar en la lectura como práctica, es decir, como acto social y no como un mero acto individual¹⁰?

Si bien Chile, en comparación a países como Francia (Lahire 2004), presenta una precaria cuantificación del consumo cultural en general y la medición de sus prácticas lectoras en específico, en los últimos años se han hecho importantes esfuerzos por enmendar esta falta. Tales esfuerzos, sin embargo, responden a la iniciativa de instituciones diversas sin mayor coordinación conjunta, por lo que las metodologías no son siempre comparables entre sí (Cosiña, 2007).

Una de esas iniciativas es la Encuesta Nacional de Participación y Consumo Cultural 2012 (CNCA, 2013), realizada por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes con la intención de medir la lectura a nivel nacional. Esta medición se basa en el método francés de medición, el cual define la lectura tan solo como lectura de libros, y acorde a ello, define el ser *lector* como aquel que ha leído al menos un libro en los últimos 12 meses de manera voluntaria - sin incluir textos escolares-, mientras que un *no lector*¹¹ no habría leído ningún libro en ese mismo periodo. Dicho instrumento, al

¹⁰ El *hábito* es un concepto que proviene de la psicología y tiene que ver con un acto individual adquirido por frecuencia de repetición. Por lo tanto el *hábito de lectura* es un concepto de la psicología educativa y hace referencia a la adquisición o no del acto de leer por parte de un individuo luego de ser instruido por repetición (Portillo, 2006). Por su parte la práctica es un concepto sociológico que hace referencia a una acción que si bien es ejecutada por un individuo es representativa del espacio social al cual está adscrito este individuo (Bourdieu, 1991). Aun cuando en las problematización se explica en mayor o menor medida la idea de *práctica lectora* el lector puede encontrar una descripción más precisa en el Marco Teórico de esta memoria.

¹¹ Como ha sido estudiado por Joëlle Bahloul (2002), la línea divisoria entre un Lector y un No lector siempre es una línea arbitraria que solo sirve para fines metodológicos y analíticos y que muchas

parecer, resulta ser bastante generoso, si de lo que se trata es medir las prácticas lectoras de los chilenos¹².

Los resultados de la tercera versión de esta medición sostienen que un 47,6% de los encuestados son lectores, mientras que el 47,6% *no son lectores* (el resto, un 4,8% no habría leído un libro voluntariamente jamás). Luego, los *lectores* igualan a los *no lectores*, evidenciando que aproximadamente la mitad del país no ha leído un libro al menos durante 1 año.

Otra institución que desde el año 2006 realiza encuestas periódicamente para medir las prácticas de lectura en Chile es la Fundación la Fuente. La metodología que emplea con este propósito es similar a la que utiliza desde 2005 la Federación de Gremios de Editores Españoles y la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Cultura español (La Fuente, 2006), y su interés central es medir la frecuencia declarada de libros con, a nuestro criterio, un poco más de especificidad que el CNCA para medir a los lectores. Conforme al instrumento aplicado, los *lectores* son la suma de aquellos que declaran leer una vez por semana o más (lector frecuente) y aquellos que declaran leer una vez al mes (lector ocasional). Mientras, el *no lector* sería aquel que declara leer un libro casi nunca o nunca. Bajo esta premisa, en su última encuesta (el año 2010) la fundación señala que hay un 47,2% de *lectores* frente a un 52,8% de *no lectores* (La Fuente, 2010). En este sentido, es posible observar que pese al uso de un enfoque metodológico ligeramente diferente, las cifras no varían significativamente con respecto al estudio realizado por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Finalmente, un estudio realizado en el año 2011 por el Centro de Investigación Social Multidisciplinario (CISMO) a estudiantes de 8vo básico de Viña del Mar confirman las cifras anteriores. En este caso la metodología ocupada fue similar a la usada por

veces no guarda relación directa con la complejidad misma de la práctica lectora. Los datos expuestos a continuación están, valga la redundancia, expuestos en este espíritu epistémico.

¹² Si bien esta es basada en las encuestas de consumo cultural francesas, que datan de 1959, estas se presentan con una definición para definir un *lector* bastante más estricta y jerarquizada. Un *No lector* leería 0 libros, un *poco lector* leería de 1 a 9 libros, un *mediano lector* de 10 a 25 y un *gran lector* más de 25 al año (Lahire, 2004).

Fundación La Fuente y los resultados fueron los siguientes: 51.2% de *lectores* frente al 48,8% de *no lectores* (Guilardes, Altamirano, González, 2011). Aquí las cifras de lectores son un poco más altas que los no lectores tomando en cuenta a los primeros dos estudios, sin embargo, se mantienen en torno al 50% en cada categoría pese a que el universo escogido sea distinto.

El estudio de comportamiento lector del Centro de Microdatos de la Universidad de Chile (2011), en donde expusimos anteriormente resultados de comprensión lectoras, también incluyó un diagnóstico de prácticas lectoras. Aquí lo interesante es que el libro, en su formato tradicional, deja de ser dominante a la hora de medir las prácticas. Por el contrario, *la lectura* puede ser vinculada a cualquier tipo de soporte (se mencionan diarios, revistas, cómics u otro material tanto impreso como en formato digital y se omite al libro). La diferencia con los resultados anteriores resalta de inmediato: los *lectores* son un 89% frente al 11% de *no lectores* (Microdatos, 2011).

A partir de los datos expuestos hasta ahora es posible concluir, sobre todo a partir de los primeros tres estudios, que la lectura en Chile es deficitaria, sobre todo considerando que en todos los estudios el ser considerado *lector* no depende de una exigencia muy grande. Sin embargo, el estudio de Microdatos insinúa que las cifras altas en *No lectores* están fuertemente condicionadas por la identificación de la lectura con la lectura de libros. En esta dirección apunta Bahloul (2002) cuando señala: “el *poco lector* se articula y se define siempre en relación con la legitimidad de la lectura culta, más que por sus modalidades y condiciones intrínsecas. Desde ese punto de vista (...) se afirma en un principio como práctica ilegítima” (Bahloul 2002, p.123). Es decir, aquellos sujetos que se autorepresentan como poco lectores lo hacen en base a que consideran a una *persona lectora* como aquel lector de libros cultos y no considera sus propias prácticas lectoras como legítimas. Esto explicaría porque en la encuesta de Microdatos, al hacer explícito en la pregunta la multiplicidad de formatos y no mencionar al libro, los datos se revierten de una encuesta a otra. En un sentido similar, podríamos preguntarnos si el fracaso de crear una sociedad lectora no estará restringido a una cultura escrita basada en el orden

de los textos heredados de la modernidad, es decir aquel donde el libro o el canon de libros cultos tienen cierto predominio por sobre otros textos (Chartier, 2006).

Tomando en consideración esta última reflexión proponemos acercarnos a la problemática de la lectura digital más que a la lectura en formatos en papel diferentes al libro por ser un tema de contingencia. En efecto, la preocupación por la desaparición del libro o incluso la lectura debido a la creciente presencia del computador y/o internet se ha vuelto frecuente aun cuando la mayoría de los académicos han hecho esfuerzos por matizar dicho miedo (Ortiz, 2004). Estos temores se han dado principalmente en el mundo adulto al pensar en las nuevas generaciones, por ser quienes, en teoría, están en constante interacción con los computadores.

1.4.- Nuevas prácticas lectoras

Según la encuesta de comportamiento lector de Microdatos¹³, casi la totalidad de jóvenes entre 15 y 18 años ocupan internet (92,2%) y una mayoría lo hace todos los días (61,7%) o al menos de una a tres veces por semana (23,4%). Así mismo, una cantidad nada despreciable declara *utilizar el computador para leer* todos los días (45,8%) y una a tres veces por semana (17,8%) totalizando un 63,6%. Esta lectura no parece ser a través de los formatos tradicionales digitalizados (Libro, diario, revista, comic en formato digital) ya que estos presentan porcentajes de uso poco significativo en las preferencias de los jóvenes. Sin embargo, existen diferencias frente al enunciado algo abstracto de “Buscar información”, donde *todos los días* fue señalado por el 29% de los jóvenes y *una a tres veces por semana* por un 40,2%.

Tomando en consideración estos datos, nos parece relevante poner acento a la situación que viven estos jóvenes dentro de la institución donde sus prácticas lectoras son formadas: la institución escolar. Curricularmente la lectura es uno de los tres ejes a enseñar en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, y, luego de un

¹³ Los datos a continuación no se encuentran publicados. Son de elaboración propia en base a segmentar la base de datos del estudio de “Comportamiento Lector” ejecutado por el Centro de Microdatos de la Universidad de Chile y solicitado por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes en el año 2011. La segmentación fue hecha por edad (de 15 a 18 años) y la base de datos solicitada a través del conducto regular que establece la Ley de transparencia y acceso a la información pública (Ley N° 20.285)

proceso de alfabetización efectuado en los primeros años de escolaridad y reforzados hasta sexto básico, se pretende inscribir, a los estudiantes, dentro de la comunidad de lectores (Mineduc, 2009, 2012). Este último objetivo se intenta lograr mediante la llamada *lectura obligatoria* que de séptimo a cuarto medio consiste en leer cada año “lectura de obras literarias significativas, incluyendo al menos seis obras narrativas (colecciones de cuentos y novelas), dos obras dramáticas y textos líricos, cuyos temas se relacionen con los intereses de la edad (...)” (Mineduc, 2009, p.71).

Considerando los datos expuestos que confirman un consolidado uso de internet y los computadores, además de una tendencia al alza del uso de estas tecnologías para la lectura, nos parece necesario examinar este fenómeno desde una óptica cualitativa. Teniendo en cuenta, como inventario provisorio de lo señalado hasta aquí, que las prácticas lectoras responden a un conjunto heterogéneo de actividades - socialmente reguladas-, mediante las cuáles los sujetos se relacionan con los diferentes tipos de texto en una dinámica de mayor o menor cercanía con la cultura escrita (Peroní, 2004), nos preguntamos específicamente por las prácticas lectoras de los estudiantes que están finalizando su paso por la educación secundaria. Estando como generación llamados a participar de una interconectividad digital nos interesa conocer con mayor verosimilitud cuáles son las prácticas lectoras de dicho grupo y qué relación establecen entre las mismas y su uso de internet. ¿Se trata de una relación de antagonismo, ya sea en defensa o rechazo al libro en pos de la red? ¿O bien de complementariedad? Y tomando en consideración lo segregado que se encuentra nuestro sistema educativo ¿se da esta relación de forma diferenciada por subsistema escolar? ¿Son los estudiantes de tercer año medio indiferentes a la problemática esbozada en las páginas anteriores o tienen un discurso que pueda dar algunas pistas a la sociología de la lectura en materia del escenario que la disciplina enfrenta en la actualidad?

1.5.- Pregunta:

¿Qué relación establecen los estudiantes de tercer año medio entre sus prácticas lectoras y el uso que hacen del internet?

2.- Objetivo General y Específico

2.1.- Objetivo general:

Conocer la relación que establecen los estudiantes de tercer año medio entre sus prácticas lectoras y el uso que hacen de internet.

2.2.- Objetivos específicos:

- Conocer el discurso de los estudiantes sobre sus prácticas lectoras dentro y fuera del contexto escolar.
- Conocer el discurso de los estudiantes sobre el uso que hacen de internet.
- Identificar el sentido que otorgan los estudiantes a la relación entre la lectura y el uso de internet.
- Identificar las similitudes y diferencias generales entre los estudiantes de los distintos subsistemas educativos al hablar de sus prácticas lectoras y su uso del internet.

Capítulo 2: Marco Teórico

1.1.- De la cultura oral a la cultura escrita.

Aunque la escritura demuestra a diario su centralidad en los procesos comunicativos actuales, no ha sido el único método utilizado para ello en la corta línea de tiempo de la expresión humana. Cada sociedad ha tenido sus propias formas de transmitir y acumular el conocimiento, así como también sus propias formas de traspasar información y elaborar distintos tipos de narrativas. Se ha constatado por ejemplo, en tal sentido, que fue la oralidad la forma en que se realizaron dichas actividades en lo que usualmente se conoce como sociedad tradicional. Según señala Margaret Meek (2004), las sociedades que no habían conocido aun la escritura, “aprendían lo que necesitaban saber (...) con la familia y los vecinos, donde se les enseñaba la forma de *recordar* quiénes eran, de dónde venían y cómo mantenerse vivos, mediante el habla y el canto o la recitación de genealogías” (Meek, 2004, p. 26). Los proverbios, referencia obligada al hablar de los vestigios de la antigua cultural oral que permanecen hasta el día de hoy (Meek, 2004), son oraciones que antaño intentaban transmitir una experiencia de la forma más concisa y memorable, condensados de la sabiduría popular que han pasado y mutado de generación en generación, al punto de mantenerse vigentes incluso en nuestros días.

Variados son los hitos que en diferentes culturas han marcado una ruptura con la tradición oral y abierto paso a las formas de expresión escrita que conocemos actualmente. La aparición de escrituras, como por ejemplo la egipcia, sumeria, fenicia, hebrea, hindú y china, por nombrar las más conocidas, inaugura en cada región esta ruptura, y es la invención del alfabeto griego, entre el 700 y el 750 AC, la que inicia en occidente el camino hacia una basada en la escritura (Castells, 2000, Meek, 2004). Con este hito histórico se inicia un progresivo alejamiento con respecto a los cinco mil años de cultura oral que precedieron, lo que hoy conocemos como “cultura escrita” (Chartier, 2000, Meek, 2004).

Es preciso decir que esto no significó, necesariamente, la instauración repentina de la escritura como norma. Muy por el contrario, se trató de un proceso lento, en el que muchas sociedades optaron incluso por no adoptarla en su totalidad, o al menos,

emitieron frente a ello críticas importantes. Famosa es la negativa de Sócrates a la cultura escrita y su opción por la oralidad a través de la *mayéutica*. Así nos lo hizo saber Platón en los diálogos que sostuvo Sócrates con Fedro, donde el famoso filósofo sostendría: “El conocimiento (de la escritura) tendrá como resultado, para los que lo hayan adquirido, hacer que sus almas se tornen olvidadizas, puesto que cesará de ejercitar su memoria, otorgando confianza a lo escrito” (Platón citado en Meslin, 1990, pp.23-24).

La escritura no llegó a ser central en las sociedades tradicionales, y estuvo en manos de una elite durante la mayor parte del tiempo. Incluso bien avanzada la Edad Media, el patrimonio escrito del mundo eurolatino fue casi netamente administrado por las autoridades de la Iglesia Católica, quienes escribían para la conservación y la memoria, un tipo de escritura sin lectores (Chartier, 2000). No fue si no hasta la invención de la imprenta de tipo móvil, por parte de Johannes Gutenberg, que la escritura cobró relevancia y se inició lo que actualmente los teóricos denominan *cultura escrita*, esto es, una forma de vida en sociedad en que la diferencia entre la palabra hablada y la palabra escrita resulta significativa¹⁴ (Baron, 2005, Jenks, 2007).

Si la cultura oral fue central en la mantención de la sociedad tradicional, la cultura escrita lo fue para la sociedad moderna. Fue vital, en primer lugar, para su constitución, ya que la formación de las instituciones básicas de la sociedad moderna, como las que imparten justicia o regulan el estado de las finanzas, dependieron por ejemplo de la formación del archivo para ejercer el control sobre sus respectivos territorios (Chartier, 2007). Muy pronto además, aparecerían la correspondencia pública, el registro escrito, la ostentación epigráfica y la propaganda impresa (Chartier, 2007) profundizándose la penetración de los distintos estilos de redacción, mecanografía e impresión en la vida cotidiana.

¹⁴ Resolver cuáles serán los parámetros utilizados para considerar lo que entenderemos por una diferencia significativa es algo a dilucidar durante este marco teórico. Sostengamos, por ahora, que un simple criterio de cantidad basta para ello: en cuanto el texto impreso se masifica, puede hablarse efectivamente de una diferencia significativa entre la palabra hablada y la escrita.

En segundo lugar, la escritura tuvo un rol central en las pretensiones del proyecto moderno, noción central en la sociología sobre la cual será necesario detenernos. ¿Qué entenderemos como modernidad y cómo se relaciona esta con la escritura?

1.2.- Modernidad e ilustración.

Para definir la modernidad, Habermas parte recordando una idea de Max Weber, quien definía la *modernidad cultural* como “la separación de la razón (...) en tres esferas autónomas que son la ciencia, la moralidad y el arte, [y] que llegan a diferenciarse porque las visiones del mundo unificadas de la religión y la metafísica se separan” (Habermas, 2008, p.27). Esta separación tuvo sus primeras expresiones con el avance de la ilustración y su influencia política en la Europa del siglo XVIII. La ilustración, movimiento teórico, filosófico y político de amplias y variadas consecuencias en la historia contemporánea, y cenit de la modernidad¹⁵, intentó desde sus inicios desarrollar la ciencia objetiva, la moral y las leyes universales y el arte autónomo, utilizando para ello la acumulación de conocimiento generada por muchos individuos que trabajarían libre y creativamente, en función de la emancipación humana y el enriquecimiento de la vida cotidiana (Harvey, 1990). Este esfuerzo iba encaminado a la liberación de la escasez, de la necesidad y de la arbitrariedad de las catástrofes naturales, así como prometía también la liberación respecto de la irracionalidad del mito, la religión, la superstición y el fin del uso arbitrario del poder (Harvey, 1990).

El proyecto de la ilustración, como señala David Harvey,

“abrazaba la idea del progreso y buscaba activamente esa ruptura con la historia y la tradición que propone la modernidad. Era, sobre todo, un movimiento secular que intentaba desmitificar y desacralizar el conocimiento y la organización social a fin de liberar a los seres humanos de sus cadenas” (Harvey, 1990, p.28).

Para ello fue central el conocimiento y, una vez garantizado el acceso a la educación, la fe en la inteligencia humana además de la creatividad, el descubrimiento científico

¹⁵ Se entenderá a la modernidad como un período histórico y ethos cultural marcado en sus principios por los que fueron los principios de la ilustración y sus derivaciones filosóficas tras la Revolución Francesa, aproximándose así a la Revolución Industrial y sus consecuencias ya entrado el siglo XX. No obstante, debe tenerse en cuenta que desde un punto de vista histórico (Chartier, 2007) la modernidad como época comienza mucho antes, con hitos como el descubrimiento de América, la invención de la imprenta y la conquista de Constantinopla. Estos hechos darían paso al Renacimiento piedra inicial para que 200 años después se desarrollara la mencionada Ilustración.

y la búsqueda de excelencia individual (Harvey, 1990). En la ilustración existe entonces una doble empresa; la búsqueda de autonomía a través de la razón y la búsqueda de la verdad universal en un eterno camino hacia el futuro, una ruptura constante con el pasado.

El libro y la lectura se vuelven medulares en esta doble empresa, ya que es a través de ellos que se intenta acceder a las tres esferas autónomas descritas por Weber (ciencias, moralidad y arte) para alcanzar la autonomía de la racionalidad cognoscitiva-instrumental, moral-práctica y estética-expresiva (Habermas, 2008). Ante el riesgo de que este conocimiento quede en manos de los expertos respectivos de tales campos, se vuelve central en las ideas de la Ilustración el uso del espacio público, la irrupción de cualquier individuo -sin importar estamentos o rangos- en lo público. El filósofo Immanuel Kant definió así, en 1784, este uso público como “aquel que, en calidad de maestro, se puede hacer de la propia razón ante el gran público del mundo de lectores” (Kant, citado en Cuadra 2003, pp. 5-6). Será precisamente lo escrito entonces, según Kant, aquello que autoriza la comunicación y la discusión del pensamiento, dibujándose así una asociación entre el uso público de la razón y la lectura de lo escrito (Chartier, 2005).

Lo anterior constituye, a todas luces, un giro con respecto a las sociedades pre-modernas, donde el uso del habla -la oratoria- había sido central en la discusión pública (piénsese, por ejemplo, en las ideas de la república griega o los parlamentos romanos en manos de los grandes oradores, diferenciados por estamentos y rangos). La lectura, pensaban los ilustrados, se volvería el nexo entre el conocimiento generado y sus posibilidades teleológicas, mediante la promoción de una “acumulación de cultura especializada para el enriquecimiento de la vida cotidiana, es decir, para la organización racional de la vida social cotidiana” (Habermas, 2008, p.28).

Dicho lo anterior, es evidente que no siempre las intencionalidades o las reflexiones teóricas de la época se correspondieron con el desarrollo de los hechos, o al menos no en su totalidad. Si bien la ilustración sirvió para que en gran parte de Europa central se desarrollara la ciencia, el uso del espacio público y la educación pública

(por lo tanto el inicio de una alfabetización universal), es igualmente cierto que existió en esos días un resquemor frente a la difusión de la lectura, usualmente, entre los más pobres¹⁶. Por otra parte, la censura fue una práctica habitual¹⁷, los intentos por controlar lo que se escribía y lo que se leía se mantuvieron durante la misma ilustración y sobre todo en lo sucesivo, en relación con las debacles políticas que sobrevinieron en occidente tras la Revolución Francesa. Esto sin duda es una característica más de la modernidad: ser una época de grandes tensiones conceptuales. David Harvey (1990), parafraseando la definición del *pintor moderno* de Baudelaire (1863), define la modernidad como un periodo que se debate entre lo efímero, lo veloz y lo contingente, y lo eterno e inmutable.

En un sentido similar, Roger Chartier (2006) describe la cultura escrita en la modernidad como un periodo entre el inscribir y el borrar, entre, por un lado, el miedo a la pérdida de la memoria y por lo tanto una necesidad de almacenar lo escrito, y por otro lado un miedo a la multiplicación de los textos inútiles, a los discursos sin orden ni límite y a la proliferación textual incontrolable. Por eso no es raro constatar otra tensión atravesada desde el inicio, y seguramente hacia fines del Siglo XX, por la cultura escrita: la intención, por una parte, de difundir la lectura, fundada en los principios de democratización y de igualdad, y, por otra, la intención de controlar los peligros del lector, comúnmente el lector de origen popular (Poulain, 2004), sobre lo que volveremos más adelante.

1.3.- De la crisis de la modernidad a la crisis de la lectura. Sociología de la lectura

En el transcurso del siglo XX, se tornó cada vez más evidente que la modernidad entraba en crisis, y con ella, la cultura escrita que a la que se encontraba unida. Las razones aún son debatidas y aunque no hay un consenso claro de las razones, ni el nombre preciso para este nuevo periodo, es posible destacar algunas de sus

¹⁶ "(...) en numerosos países, la preocupación se orientó más bien hacia los peligros que podía traer una amplia difusión de la lectura. En Francia, la Iglesia, los notables, el sector patronal e incluso una parte de las élites obreras se esforzaron por alejar a los pobres, en particular, de los riesgos de la lectura no controlada" (Petit, 2001, p. 21)

¹⁷ Un ejemplo de esto es la censura de *Los viajes de Gulliver* (Jonathan Swift) debido a los temas de corrupción política, los sentimientos anti-guerra y las injusticias de la colonización.

consecuencias. En primer lugar, sostener el optimismo antropológico presente en la modernidad se hace cada vez más cuesta arriba tras las dos guerras mundiales, las bombas atómicas en Hiroshima y Nagasaki y los gobiernos totalitarios que asolaron Europa (Lasaga, 2010). En segundo lugar, el avance de las tecnologías de la comunicación comienza a minar cada vez con mayor insistencia la idea de estado-nación, tan presente en la modernidad, para dar paso a lo que primero se llamó aldea global (McLuhan, 1972) y que finalmente se ha denominado como globalización (Beck, 1997).

Es Lyotard (1989) quien nombra por primera vez este nuevo periodo y lo denomina *posmodernidad*. El término ya era utilizado en arquitectura y teoría del arte pero Lyotard lo trae a la filosofía y las ciencias sociales para explicar el cambio cultural en curso. Para el autor, la característica principal de la posmodernidad es la muerte de los meta-relatos. Desde esta perspectiva, ya no se podría explicar el mundo a través de un relato que explica la totalidad de las cosas (como lo habrían hecho el marxismo, el psicoanálisis, el cientificismo, el cristianismo y hasta el fascismo), por lo que tampoco es posible la búsqueda de la verdad como lo pretendía la modernidad; existen múltiples verdades a descubrir, tantos como relatos hubieran. En este escenario, proponer un sistema alternativo carecería de sentido y solo sería factible lograr, en espacios diversos, pequeños cambios concretos (Lyotard, 1989). La posmodernidad nace así, entonces, como un movimiento intelectual que propone una “vigorosa denuncia de la razón abstracta y en una profunda aversión hacia cualquier proyecto que aspirara a la emancipación humana universal a través de la movilización de la tecnología, la ciencia y la razón” (Harvey, 1990, p.58).

Puede decirse que, si -como afirmaba Baudelaire- la modernidad fue un eterno movimiento entre lo efímero/fragmentado y lo eterno/inmutable, la posmodernidad se sintió cómoda en lo fragmentado, rechazando la posibilidad de lo eterno. Si en la cultura moderna los conceptos de creación, obra, diseño, línea, centro, grandes relatos, raíz, profundidad, paranoia y forma habían sido claves; en la cultura posmoderna estos conceptos parecen haber sido reemplazados por deconstrucción,

happening, azar, fragmento, dispersión, pequeños relatos, rizoma, superficie, esquizofrenia y poliformas (Hassan, 1985 citado en Harvey, 1990).

En este escenario, la cultura escrita -sobre todo durante el siglo XX- comenzó a encontrar obstáculos para su primacía en los procesos de comunicación. El pensador canadiense Marshall McLuhan (1972) sistematizó este fenómeno en una de sus obras primas, “La Galaxia Gutenberg”. En esta obra, el intelectual da cuenta del desplazamiento de los medios escritos por parte de los medios electrónicos. La radio, y por sobre todo la televisión, habrían ayudado a crear lo que él denominó como Aldea Global. Renunciando a una visión neutral de la tecnología propuso que, así como la invención de la imprenta de tipos móviles habría modelado al hombre del renacimiento, los nuevos medios electrónicos estarían estructurando un nuevo tipo de hombre que rompe con la linealidad de la modernidad para abrazar una lógica basada en la interconectividad global¹⁸. De esta forma, si la cultura oral fue central para la sociedad tradicional y la cultura escrita fue central en la modernidad, puede decirse entonces, al menos como un supuesto, que es la cultura audiovisual la que se posiciona como forma prima de comunicación, información y medio narrativo de la sociedad posmoderna.

Es justamente la irrupción del cine y la televisión en el siglo XX lo que motivó la génesis de la sociología de la lectura. Es en dicho contexto que emerge, poco a poco, la sospecha de que la mera alfabetización de la población no estaba produciendo necesariamente lectores (Poulain, 2004), y que, a su vez, los lectores estaban siendo cada vez más seducidos por el cine y televisión. Así, aun bajo la influencia de la modernidad, surgen los temores por el deterioro de la cultura: desde la premisa moderna, si la gente no lee ¿cómo acceder a los conocimientos necesarios para acceder a la ciencia, a la moral y a la estética? ¿Cómo sustentar el debate público si las formas autorizadas de conocimiento -que circulan en los textos- no eran aprehendidas por todo el mundo? Esto motivó a investigadores, académicos y en algunos países a los órganos gubernamentales a estudiar el tema, sobre todo

¹⁸ Castells (2000) resumiría estos hechos, en forma de homenaje, como la muerte de la “Galaxia Gutenberg” y el nacimiento de la “Galaxia McLuhan”.

mediante la cuantificación de los lectores y los no lectores (Poulain, 2004). El motivo de esta preocupación no estaba lejos, por cierto, del criterio económico: las editoriales y las librerías comenzaban a temer sus bajos volúmenes de venta, requiriendo encuestas cada vez más precisas para poder controlar este supuesto hecho (Poulain, 2004).

El mundo se encontraba inmerso en el periodo de entre guerras, década del 20 y el 30, cuando la crisis económica, social y política impulsó en varios países investigaciones sobre lectura desde un ángulo sociológico (Poulain, 2004). En Suiza, el investigador de origen ruso, Nicolas Roubakine, fundaría la bibliopsicología, que a pesar de carecer del rigor epistemológico que se le exige a las ciencias sociales hoy en día, llevaría a cabo un enorme esfuerzo estadístico por captar las impresiones que le causan a los lectores la mayor cantidad de libros posibles -su objetivo era la totalidad del catálogo de las grandes obras de la humanidad- (Poulain, 2004). Su premisa era claramente moderna. Roubakine estaba preocupado por una supuesta decadencia del modelo humanista y veía en la lectura la solución para la mayoría de los males que aquejaban a la sociedad. Sus objetivos estaban encaminados a fomentar la lectura para “[conducir a las masas] a las profundidades del alma humana, profundidades donde se ocultan la conciencia moral, la verdad y (...) el principio de la vida espiritual” (Roubakine ,1922 citado en Poulain, 2004).

Por su parte, en EEUU, los investigadores Douglas Waples y Bernard Berelson, pertenecientes a la Escuela de Chicago, se preocuparon por el tema de la lectura en relación a la crisis económica de 1929, considerando que el descalabro económico era también una crisis de la democracia. Por ello, basados en la idea de que la lectura puede propiciar actitudes que propicien la tolerancia, la cooperación social y el buen gobierno, investigaron los efectos que tendría la lectura en las personas (Poulain, 2004).

Waples y Berelson llevaron a cabo una primera tipificación de los efectos de la lectura, muy cercana a la psicología social, tipificación que aun sirve de base para las distintas investigaciones de la lectura desde la sociología. Según la tipificación de Waples, Berelson, Bradshaw (1940), los efectos que un lector obtiene de la lectura

son cinco: (1) la obtención de conocimiento *instrumental*, es decir, la resolución de un problema práctico (2) la obtención de *prestigio*, definido como auto-reconocimiento en lo leído –reafirmación, así, del autoestima–, (3) el efecto de *refuerzo*, al contrastar su opinión con las de algún autor, (4) efectos *estéticos*, un puro y simple placer de leer, y finalmente (5), un efecto de *distracción*; según los autores, un efecto de relajamiento que se produciría frente al hecho de saberse perteneciente a un grupo social poco privilegiado (Waples, Berelson, Bradshaw 1940, Poulain 2004).

En Francia, la preocupación tomaría un cariz más institucional y gubernamental. La Asociación para el desarrollo de la lectura práctica (ADLP), creada en 1936, concluyó en esa fecha: “lejos de insertar la crisis del libro en el contexto de la crisis económica (...) consideramos que el libro es víctima de una guerra sin cuartel, liberada por los nuevos medios de comunicación” (Poulain, 2004, p.22). El Ministerio de Asuntos Culturales, impulsado por el escritor André Malraux, crearía por ese entonces una medición estadística periódica (Lahire, 2004), destinada a “medir los efectos de las políticas de democratización de la cultura sobre la reducción de las desigualdades de acceso a ella” (Lahire, 2004, p.10). Esta encuesta de prácticas culturales fue la base para encuestas similares en otros países, incluido Chile.

A pesar de que en la academia el tema era discutido hacía varios años, es en los años de la década de 1970, sobre todo en Francia pero también en Inglaterra, gracias al trabajo de Richard Hoggart, que la discusión sobre la lectura cambia de foco. Una de las razones de este giro fue, según Poulain, el movimiento de mayo del 68 donde, entre otras cosas, se acusa y rechaza a un “orden cultural” impuesto por la “cultura burguesa”, un orden cultural que era el de las clases dominantes (Poulain, 2004). Comienzan con ello una serie de investigaciones tendientes a analizar y criticar las relaciones de dominación ejercidas a través del consumo cultural. Sí bien estos trabajos son respecto a la cultura en general, al ser la lectura un objeto de este tipo de consumo, se ve enmarcado en esta nueva visión paradigmática.

Uno de los libros que suscita mayor repercusión en este sentido es el publicado en 1979 por el sociólogo francés Pierre Bourdieu llamado “La Distinción: Criterios y Bases Sociales del Gusto”. Dicha obra se propone entender el *gusto* como la

manifestación del *habitus*¹⁹, que ordena el conjunto de relaciones sociales a las cuales está adscritos un sujeto (Bourdieu, 1999). Los etiquetajes que se producen a través del consumo cultural enclasan simbólicamente al sujeto en un espacio social, donde previamente había sido instalado por factores económicos (Bourdieu, 1999). Para el sociólogo francés, el gusto sólo puede entenderse en un *sistema de gustos*, y se estructura a partir de un esquema de dominantes y dominados que estarían en lucha dentro del campo cultural para obtener bienes simbólicos que otorguen una *distinción* (Bourdieu, 1999). Es importante destacar en este punto que, a pesar de que el gusto es un esquema generado por la socialización y la lucha social dentro de la interacción diaria de los sujetos, el mismo se muestra como algo dado de manera natural. Esto refuerza su utilidad para la distinción, al otorgar su poseedor un cariz de legitimidad incuestionable (Bourdieu, 1999), característica principal de los gustos de las clases dominantes.

En la obra de Bourdieu, pueden destacarse dos factores cruciales en la obtención de bienes culturales: tiempo y dinero. Al ser las clases dominantes aquellas con mayor acceso a ambos, tienen mayores posibilidades de obtener los bienes simbólicos más escasos (Bourdieu, 1999). Los bienes culturales que poseen las clases altas requieren de mayor tiempo para su entendimiento y más dinero para obtenerlos, es decir, una inversión importante de capital económico, cultural y social²⁰. Por ello, son mayormente las clases dominantes las que entienden y poseen los bienes de la alta cultura que son inaccesibles a otras clases sociales, y que por lo tanto proporcionan elementos distintivos de *habitus* que reproducen la cultura legítima (Bourdieu, 1999, Orta, 2004).

Por su parte, los “pequeño burgueses”, a quienes podemos entender como las clases medias, tendrían una relación de consumo cultural acorde a la organización de las

¹⁹ Se entiende “*habitus*” en la teoría de Bourdieu, a groso modo, como el conjunto de dispositivos por el cual un sujeto actúa en el mundo (Bourdieu, 1991). Son los esquemas generadores y ordenadores de prácticas sociales a partir de la internalización de las estructuras sociales en donde el sujeto ha sido educado, en donde se orientan los esquemas de percepción del mundo en cuanto a su sentir, actuar y pensar (Bourdieu, 1991).

²⁰ Para Bourdieu “*capital*” es el conjunto de recursos materiales y simbólicos que posee un sujeto o un grupo social para posicionarse en el espacio social. Estos serían principalmente tres: económico, cultural y social (Bourdieu, 1991)

industrias culturales (Bourdieu, 1999). Para Bourdieu, son las clases medias las más conscientes de su posición en el campo cultural, por lo que vive en una especie de mal estar. Sin poder acceder a la cultura de las clases altas por carecer de los capitales necesarios para ello y por estar constantemente huyendo de la distinción cultural de las clases populares, las clases medias viven en una “conciencia infeliz” que incluso la pueden llevar a vivir “por encima de sus recursos” para parecerse a las clases dominantes (Bourdieu, 1999). Al estar los – escasos- bienes culturales en manos de las clases dominantes, las clases medias optan por consumir bienes culturales sustitutivos (Bourdieu, 1999): en vez de música clásica, escuchan música clásica de bandas sonoras de películas, en lugar de libros cultos de librerías, leen colecciones literarias que se entregan a través de los diarios (Orta, 2004). Luego,

“la cultura media debe una parte de su encanto, ante los ojos de las clases medias que son sus privilegiados destinatarios, a las referencias a la cultura legítima que encierra y que inclinan y autorizan a confundirla con ella: presentaciones accesibles a todos de todas las investigaciones de la vanguardia, u obras accesibles a todos que se hacen pasar por investigaciones de vanguardia, "adaptaciones" al cine de los clásicos del teatro o de la literatura, "arreglos populares" de música culta o "orquestaciones" de aspecto culto de aires populares (Bourdieu, 1999, p.327)”.

Finalmente las clases populares, siempre según el autor, estarían orientando sus gustos hacia lo pragmático (Bourdieu, 1999). Limitados por las carencias materiales y apremiadas por la contingencia las clases populares no tienen el tiempo para el desarrollar un gusto relacionado con la cultura legítima. La televisión, el deporte y algún local bailable son las prácticas ligadas a la cultura que se pueden permitir ya que estas están ligadas a lo que ellos consideran útil, orientadas a lo que es *para ellos*, en definitiva sus “elecciones en materia cultural (...) se justifican, entonces, en aquellas prácticas que consuetudinariamente se han establecido como propias de la gente de esa clase” (Orta, 2004, p.83).

Sin perjuicio de lo anterior, es tal vez necesario recordar que *La distinción* es un estudio enmarcado en la Francia de los años 60 y 70, hacemos notar este hecho porque Bourdieu no toma en cuenta la capacidad de las clases populares de generar su propia cultura desligada de la dominación de la cultura legítima, un hecho muy típico de las sociedades latinoamericanas. No obstante, este diagnóstico resulta decisivo a la hora de entender la lectura. De alguna manera se dejaba de pensar el

problema de la falta de lectura simplemente como un deterioro cultural y dejaba abierta las preguntas sobre las prácticas lectoras no legitimadas, las de las clases populares y las clases medias. Los sujetos que antes no leían ahora podrían en realidad leer obras no legitimadas o formatos no legitimados. Era todo una nueva área por investigar.

En efecto, en este periodo, por influencia de Pierre Bourdieu, se empieza a entender la lectura, desde la sociología, como *practica lectora*, en oposición a entenderla como *actividad de recepción* (Peroni, 2004). Al entender la lectura como práctica lectora se la considera un objeto social empíricamente observable, más que una simple actividad: “en el vocabulario técnico de la sociología el término ‘práctica’ es un concepto que significa que la actividad en cuestión está regulada socialmente” (Peroni 2004, s/p), es decir, existen lecturas diversas, y estas se distribuyen en forma desigual conforme a diferencias de sexo y edad, y en relación con el sistema escolar (Peroni, 2004). Entender la lectura como práctica es también entenderla como expresión personal y social al mismo tiempo, en tanto expresión de las estrategias propias de cada sujeto que refleja, además, la estructura social que el mismo ha internalizado (Bourdieu, Chartier, 2003).

Además de la mencionada factibilidad empírica, este enfoque tendría la ventaja de “disociar el libro de la lectura y por lo tanto los usos sociales de éste que la exceden” (Peroni 2004, s/n): cuando el sujeto está alfabetizado tiene prácticas lectoras que pueden ser más o menos legitimadas socialmente y pueden ser más o menos frecuentes según la relación en la cual se observe al lector.

Por su parte es necesario aclarar que las prácticas lectoras no hacen referencia necesariamente a las acciones aisladas que son posibles de registrar sino que presuponen cierta relación con lo escrito, de cómo se le otorga sentido a los textos, así una práctica lectora es también un continuo cultural (Rockwell, 2001).

Desde el mundo anglosajón, cuya corriente dominante en el estudio de la lectura ha sido la perspectiva psico-cognositiva, nacen en la década de 1980 los *Nuevos estudios de literacidad* (New Literacy Studies, NEL en adelante) (Cassany, 2008).

Estos estudios son, hasta el día de hoy, los que dan en dicho contexto académico el giro desde lo cognoscitivo a una perspectiva socio-cultural, muy influenciada por la antropología y los estudios etnográficos. Dicha corriente adoptó el concepto de prácticas lectoras haciendo énfasis en la observabilidad empírica que el mismo otorgaría, y emprendiendo desde allí la tarea de indagar las experiencias letradas de los individuos en entornos institucionales y sociales (Aliagas, 2008).

En forma similar a la tradición francesa, los NEL definen las prácticas lectoras como una actividad socialmente organizada y regulada relativa a las maneras culturales generales con que la gente concibe y maneja el texto escrito en su vida, en cada contexto social y circunstancia particular (Aliagas, 2008). Quizás la contribución más importante de los NEL es presentar dos tipologías de prácticas lectoras; por una parte, las 'prácticas letradas dominantes' (dominant literacy practices), conformadas por aquellas lecturas legitimadas como una forma apropiada de usar el texto escrito (Aliagas, 2008) y por otra parte, las 'prácticas letradas vernáculas' (vernacular literacy practices), las que, por el contrario, hacen referencia a aquellas lecturas que son escritas en una lengua no estándar, aprendidas informalmente, autogeneradas, flexibles, cambiantes y, por tanto, no impuestas por una comunidad discursiva (Aliagas, 2008).

Las limitaciones de estas perspectivas es que el objeto de la sociología de las prácticas lectoras no es el acto de la lectura en sí mismo. No estudia el impacto de un texto en un lector o la capacidad de este para entender una lectura.

Por su parte entender la lectura, desde la sociología, como *actividad de recepción* dificulta precisamente la observación empírica en cuanto acto social. Esta perspectiva analiza la recepción de un texto en un lector individual o colectivo como el encuentro entre "el mundo del texto" y el "mundo del lector" (Peroni, 2004). Es una teoría que nace desde el campo de la estética y se entiende sociológicamente en cuanto se analiza este encuentro estético en la interacción posterior entre los lectores de un texto dado. Si bien esta memoria no pretende descuidar esta perspectiva en particular si se enfocara con mayor énfasis en las *prácticas lectoras*.

A partir de esta última perspectiva, a finales de los 80, y partiendo del análisis que hace Bourdieu de las prácticas culturales, la antropóloga Joëlle Bahloul (2002) emite importantes críticas a lo que se venía diciendo en la materia. Desde una óptica cualitativa, Bahloul remarca que la categoría de los “pocos lectores”²¹, emanada de las encuestas de consumo cultural, era una arbitrariedad nacida de una concepción de las prácticas lectoras de las clases dominantes. Los “pocos lectores”, apuntaría, se representan a sí mismos como tales porque no consideran que sus lecturas correspondan a lecturas legítimas (Bahloul, 2002). Estos *poco lectores* asocian la práctica lectora como un estilo de vida ajeno a ellos, por lo que los estudios cuantitativos solo captan la poca frecuencia de lectura de libros cultos, sin indagar en otros factores socioculturales relevantes (Bahloul, 2002).

Aun cuando la discusión sobre la lectura legítima empieza a cobrar fuerza, sobre todo en Francia, los temores por un deterioro cultural y la posible muerte de la lectura siguen su curso en forma paralela. Es probable que, en este esquema, el último intelectual que confrontó al libro o a la cultura escrita con la televisión fuera el cientista político italiano Giovanni Sartori (2002). Finalizando la última década del siglo XX propuso, en una visión que podríamos describir como apocalíptica, que la exposición desde temprano de los niños a la televisión estaría creando un nuevo tipo de ser humano: El homo videns (Sartori, 2002). El autor propone que el homo sapiens se separa del resto de los animales a través de la escritura. Ser capaz de leer lo sitúan en la posibilidad de aprehender conceptos abstractos que no son traducible a imágenes, o al menos no en su real complejidad (Sartori, 2002). Centrándose en las nociones de Kant para explicar de modo al cual opera el *entender* nos advierte que “todo el saber del homo sapiens se desarrolla en la esfera de un mundus intelligibilis (de conceptos y de concepciones mentales) que no es en modo alguno el mundus sensibilis, el mundo percibido por nuestros sentidos” (Sartori, 2002, p.13). Por lo tanto, para él “la televisión invierte la evolución de lo sensible en inteligible y lo convierte en el *ictu oculi*, en un regreso al puro y simple acto de ver”

²¹ La categoría “poco lector” nace de las encuestas de consumo cultural francesas. Hace referencia a un lector que lee de 1 a 9 libros en un año. Este se opondría por su parte al No lector (0 libros), al mediano lector (10 a 24 libros) y al gran lector (más de 25 libros) (Bahloul, 2002)

(Sartori, 2002, p.13). En una educación basada principalmente en el consumo televisivo, un video-niño, tendría atrofiada su capacidad crítica por lo que sería presa fácil de la manipulación política constituyéndose así una *sociedad teledirigida*. Esto no apuntaría al contenido de la televisión sino a su estructura comunicativa, al hecho de transmitir imágenes y reemplazar el lenguaje escrito (Sartori, 2002). Por lo ya revisado en esta memoria es fácil concluir que detrás de lo escrito por Sartori se encuentra una nostalgia por la Ilustración, al triunfo de la razón, y a la escritura como forma legítima de comunicación y formación de opinión pública. El homovidens vendría siendo una especie de hombre neoprimario (Torner, 1998) incapaz de ejercer su ciudadanía de manera responsable.

Es posible que la crítica más original y punzante a los peligros del pensamiento ilustrado –en lo que a la cultura escrita se refiere– la haya hecho el francés Bernard Lahire (2008). Para este sociólogo, en su país natal ha habido un giro desde los años 70 hasta finales del siglo XX en la búsqueda de las razones para la pobreza, girado fundamentalmente en un desplazamiento desde la economía hacia la cultura, donde en materia de lectura resulta fundamental el concepto de “iletrado”, utilizado tanto como un sinónimo de analfabeto, pasando por un estado intermedio de un sujeto con dificultades para leer, hasta un alfabetizado al completo que simplemente se niega a leer habitualmente. Para Lahire, se trata de un término en constante redefinición según las conveniencias argumentativas del momento:

“que permite, al mismo tiempo, a actores y acciones reivindicar la etiqueta de la ‘lucha contra el iletrismo’. Las imprecisiones semánticas no son entonces un ‘defecto’ o el signo de una disfunción social, sino la condición misma del beneficio y utilidad social de la noción” (Lahire, 2008, p.19).

El iletrismo estaría siendo utilizado, según el autor, como chivo expiatorio de todos los problemas de las clases populares, “los problemas públicos, políticos (la democracia, la ciudadanía, el acceso al empleo...), también las cuestiones privadas y/o éticas tales como la plenitud individual, la realización personal, la felicidad, la dignidad de humanidad” (Lahire, 2008, p.22).

Se trata, desde dicha perspectiva, de una especie de etnocentrismo letrado, en que, como en todo etnocentrismo, el otro deja de ser validado como sujeto o, al menos, como diría Lahire, no vive una vida que merezca ser vivida. La lectura (y sólo la

lectura) entregaría una felicidad plena y el anhelado acceso a una vida mejor desde una concepción llena de *lugares simbólicos*:

“(…) la propia verdad, la felicidad, la plenitud personal, la autonomía, la verdadera ciudadanía (activa), el poder sobre sí mismo y sobre la vida, el control de sí mismo y de su entorno, la dignidad humana y aún, la Humanidad, valor supremo (Lahire 2008, p.21).

Se trata así, según Lahire, de una “pequeña mitología de los dominantes” (Lahire, 2008, p.22) sobre lo que implica una existencia realizada.

El autor advierte además de la ligazón que habrían hecho últimamente los intelectuales franceses entre iletrismo y violencia, según la cual un deterioro de la lengua estaría impidiendo una comunicación plena y, ergo, llevando a resolver los conflictos a través de la violencia. Hacia el final de su reflexión, Lahire se pregunta qué sucedería si estos mismos intelectuales altamente escolarizados y letrados se vieran en las condiciones de desesperanza económica y social de los jóvenes iletrados, acechados por los efectos desbastadores del sistema económico, “¿se podría pensar que indefinidamente guardarían esta distancia culta y razonable del mundo social, lejos de todo deseo de violencia?” (Lahire, 2008, p.22). Esto no quiere decir, en ningún modo, que debemos descuidar la investigación o la promoción de la lectura. De hecho, el propio Bernard Lahire ha dedicado su vida intelectual a estudiar las prácticas lectoras en los sectores populares (Lahire, 2004). Creemos, en cambio, que se trata de poner límites a nuestro objeto de estudio. No se trata, pues, de conferirle a la lectura cualidades más allá de sus posibilidades reales, en circunstancias en que, como señala Poulain, “la difusión de la lectura es, a pesar de las lagunas y de las carencias, un hecho consumado, y es evidente que esto no es sinónimo necesario e inmediato de la emancipación” (Poulain, 2004, p.49).

Luego, ¿cuál sería la necesidad de fomentar la lectura? Tal vez la respuesta resida más en la ilustración que en la posmodernidad; la lectura parece ser una condición necesaria, mas no suficiente, para la autonomía. Lo fundamental son los procesos posteriormente desencadenados. Hemos puesto demasiado acento en la erudición individual que nos otorgaría la lectura, olvidando que “para Kant, la erudición individual es completada por el debate público” (Papalini, 2012, p.41), lo que implica que, más allá de la lectura, lo central es qué hacemos con lo leído.

1.4.- Lectura en la era de internet

La llegada de los computadores viene a complejizar aún más el debate sobre la lectura, al poner el acento en que, a diferencia de lo que argumentaba Sartori sobre la televisión, estos nuevos aparatos electrónicos permiten acceder a información escrita. Así, el historiador Roger Chartier ha llegado recientemente a afirmar que “la antigua oposición entre, por un lado, el libro, lo escrito, la lectura y, por el otro lado, la pantalla y la imagen ha sido sustituida por una situación nueva, caracterizada por la aparición de un nuevo soporte para la cultura escrita” (Chartier, 2012, p.5).

Si con la televisión se suponía de forma más o menos clara que existía una competencia directa entre la imagen y la cultura escrita, con la irrupción de estas nuevas tecnologías la cuestión se complejiza. La estructura del computador permite contener formatos multimodales entre los cuales se incluye al texto. Se establecen a partir de ello, a lo menos, tres posturas. La primera de ellas es sin duda heredera del temor al deterioro cultural que nacería con la llegada de la televisión y está anclada, como ya hemos remarcado, en las ideas ilustradas sobre la función de la cultura escrita. Uno de los representantes de esta postura es el pensador estadounidense Sven Birkerts (1999), quien en un ánimo extremadamente similar a Giovanni Sartori ve en la llegada del internet y el hipertexto un paso más en dirección hacia el malestar cultural. Con la llegada de internet, Birkerts ve el “fin del antiguo proyecto de la filosofía, tratando de descubrir la ‘verdad’ de las cosas, [ya que solo] dirigimos nuestras energías a manejar la información” (Birkerts, 1999, p.101). El computador nos llevaría a romper con la linealidad de la lectura y con ello enredarnos en una red de información que no permite profundizar lo leído, pasando de una lectura intensiva a una extensiva, por lo tanto quedándonos en la superficialidad de las cosas (Birkerts, 1999). Este autor, como otros de una postura similar, ha sido clasificado algunas veces como tecnófobos o neofóbicos, aunque nos advierte John Tolva (2003) que estas posturas no siempre se debe solamente a una aversión al cambio sino que también al temor del estatus ontológico del texto digital, es decir, su desconcertante carencia de presencia física y la necesidad de entender el mundo digital como objeto (Tolva, 2003 citado en Tortosa, 2008). Es por ello que, a

diferencia del debate anterior, entre el libro y la televisión, la preocupación no solo es frente al deterioro de la lectura sino también por la muerte del libro como objeto. Además a esto le podríamos agregar la capacidad del hipertexto de “simular la simultaneidad y la tercera dimensión” (Tolva, 2003 citado en Tortosa, 2008, p.106) características asociadas a lo audiovisual, lo que rompe de alguna manera los límites formales entre texto e imagen, al menos en su asociación imaginaria.

Esto último resulta, desde nuestra perspectiva, clave, porque es lo que confiere el carácter posmoderno al texto digital, que pese a ser texto y no imagen, es visto como amenaza desde el ideario moderno.

La segunda postura es el opuesto de la primera. Desde un paradigma que intenta hacer confluír el humanismo con la era digital, se ve el internet como un espacio de democratización de la cultura. Tal es la idea expresada por Nicolas Negroponte en su libro “El mundo digital²²”, a mediados de los 90. Negroponte, que es aun hoy uno de los mayores promotores de internet y el computador como medio educativo, afirmaba en ese entonces que la economía de intercambio de átomos sería reemplazada por una economía de intercambio de bits²³ (Negroponte, 1995). Esta desmaterialización, en el tema que nos compete, traería consigo el derribo de las fronteras que impedían el acceso a la información. En sus palabras,

“(…) todo el mundo tendrá acceso a la información. Thomas Jefferson inventó el concepto de las bibliotecas publica (...) pero nunca pensó en la posibilidad de que 20 millones de personas tuvieran acceso a una biblioteca digital (...) donde se pudiera obtener información de manera gratuita” (Negroponte, 1995, p.9).

Subyace en estas premisas la idea que el problema del acceso sería resuelto por un nuevo medio tecnológico que, avizoraba, sería descentralizado y libre, y que para una nueva generación el acceso, la movilidad y la habilidad para propiciar el cambio serían aquellos factores que harían del futuro algo distinto al presente (Negroponte, 1995).

²² En el original en inglés el libro es llamado “Being Digital” es decir “Ser digital”.

²³ Bit es el acrónimo Binary digit (‘dígito binario’). Un bit es un dígito del sistema de numeración binario. El bit es la unidad mínima de información empleada en informática, en cualquier dispositivo digital, o en la teoría de la información.

Con el correr del tiempo, estas ideas han sido discutidas y matizadas, ya que internet ha resultado ser, más que un ágora democrática per se, un lugar de luchas (Castells, 2000), en que diversos actores apuntan al libre acceso a la cultura, mientras otros la utilizan como herramienta del mercado.

Otro reparo se encuentra en la llamada “brecha digital”. El acceso a internet es desigual, tanto por la falta de competencias adecuadas para utilizar la red como por el costo asociado a los artefactos tecnológicos.

Robert Darnton, historiador de la lectura, y director del sistema de bibliotecas de la Universidad de Harvard, suscribe a dichos reparos al descartar que el problema principal de la aparición de un mundo digital sea la desaparición del libro o las bibliotecas, poniendo el acento, en cambio, en la existencia de dos “fuerzas opuestas que podríamos etiquetar como comercialización y democratización” (Marín, 2013)²⁴ . Para ejemplificar este problema, el autor hace referencia a la pugna que existió en EEUU tras la creación de Google Book Search, un sistema de búsqueda de libros digitalizados creador por la mundialmente famosa empresa Google Inc. Según Darnton, esta creación “representó la amenaza de crear un monopolio del conocimiento en el ámbito digital. Google invirtió mucho dinero para crear una biblioteca digital gigante para después cobrar por el acceso a ella” (Marín, 2013). Este proyecto enfrentó una demanda por monopolio que finalmente perdió, teniendo que matizar su propuesta. El proyecto de Google Inc. es fuertemente criticado por el historiador, quien lo contrasta con el proyecto de la Digital Public Library of America²⁵ (DPLA), abocado a la tarea de digitalizar la totalidad de libros de las bibliotecas públicas en EEUU para su libre acceso.

Finalmente, la discusión sobre la postura optimista de Negroponte (la segunda postura), alude a la publicación de revistas académicas y su creciente comercialización, que a decir de Darnton, vendría siendo “una industria gigante

²⁴ Entrevista aparecida en la edición nº 22 de la revista “Dossier” de la Facultad de Comunicación y Letras de la Universidad Diego Portales titulada “Robert Darnton: «Las bibliotecas no están en peligro de extinción»”. Artículo firmado por Pablo Marín.

²⁵ Biblioteca Publica Digital de Estados Unidos

dominada por tres o cuatro casas editoriales que han monopolizado el acceso a las revistas y que cobran precios excesivos” (Marín, 2013). Ese, señala, también es un peligro real y hay que combatirlo.

Sin perjuicio de las objeciones y matices actuales del debate, es preciso mencionar que el espíritu de las argumentaciones de Negro Ponte aun constituye parte importante del debate público, y es referencia obligada en la argumentación a favor de una mayor incorporación de internet en la educación, el acceso a la información y/o en el fomento a la lectura.

Una tercera y última postura, es la síntesis de las dos posturas que hemos señalado hasta aquí; un alejamiento tanto del optimismo desmedido respecto a las bondades del mundo digital para el fomento a la lectura como de las posturas más apocalípticas, que ven en el mundo digital la decadencia de la cultura letrada. Los tecnócratas de las políticas educativas, enrolados en dicho intento de síntesis, han intentado durante los últimos años aunar la lectura tradicional con la lectura digital, ya sea ensayando formas de complementar una con la otra, o bien utilizando los atractivos de la lectura digital para fomentar la segunda, bajo el paraguas de *lectura y TIC's*.

A su vez, académicos e investigadores recientes han hecho un esfuerzo por describir las nuevas prácticas lectoras sin caer en el dramatismo. Entre ellos se encuentra el historiador francés Roger Chartier (1999, 2006, 2008, 2012) según el cual estaríamos viviendo la tercera gran revolución²⁶ en la historia de la cultura escrita occidental. Entre otras cosas, Chartier propone “alejarnos un poco de la perspectiva a la manera de McLuhan, donde se supone que hay una competencia entre el libro, que significa los textos, y la pantalla de cine o televisión, que significan las imágenes (Chartier 2000, p.19)”. El computador, como ya habíamos señalado, es multimodal, contiene texto, sonido, imagen y video. Por lo tanto, para Chartier, esta sería una nueva fase de la cultura escrita y no una competencia o un remplazo. Esta tercera revolución

²⁶ Las otras dos revoluciones de la cultura escrita están dadas (1) por el paso del rollo de papiro al código medieval y (2) la invención de la imprenta por parte de Gutenberg (Chartier, 2012). Ambas son fundamentales para entender la cultura escrita occidental en profundidad pero nos centraremos en la tercera por ser la contingente y central en esta memoria.

sería además la de mayor impacto por revolucionar al mismo tiempo todos los aspectos posibles de la misma: los soportes de la escritura, la técnica de su reproducción y distribución y las prácticas lectoras. En efecto, en las primeras dos no hubo revolución simultánea en estos tres aspectos ya que en la primera de ellas se revoluciona el formato y en la segunda las formas de reproducción (Chartier, 2006).

En la actual revolución, los aspectos modificados en términos de soporte son profundos. Los aparatos electrónicos permiten, de un lado, el almacenamiento de una cantidad ingente de textos, y de otro suponen una desmaterialización de los mismos. Por su parte, como soporte, estos permiten la integración entre el texto y otros formatos otrora ajenos al texto, como son el sonido y el video. Así mismo, en términos de reproducción y distribución, los cambios son radicales. A través de la tecnología del computador, la reproducción es básicamente instantánea y a través de internet, la distribución -siempre para aquellos que tienen acceso a la red- es a una velocidad nunca antes vista en la historia de la humanidad.

Finalmente en términos de modificaciones de las prácticas lectoras, asunto central de esta memoria, los cambios son múltiples (Chartier, 2012). Uno de estos cambios es *la pérdida del referente material para jerarquizar los textos*. Desde el momento en que los textos pierden su materialidad, todos ellos aparecen ante nuestros ojos como iguales, pues era su forma y calidad material lo que organizaba su trascendencia en tanto objeto de consumo cultural. A diferencia de los tiempos modernos, en que era el libro quien encabezaba una clara jerarquía en el orden de los textos, en la lectura digital es el lector quien debe organizar esta jerarquía (Chartier, 2010, 2012).

Ahora bien; ¿están la totalidad de los lectores en igualdad de condiciones para realizar tal ejercicio? El esquema bourdesiano de una distribución desigual de capitales permite especular que la importancia del capital cultural²⁷ es creciente, ya

²⁷ Bourdieu entiende "Capital cultural" como un conjunto bienes educativos y culturales acumulados - materiales y simbólicos- que un sujeto o un grupo de personas poseen. Estos pueden encontrarse en tres formas: *Incorporados* (Ideas, conocimientos, valores, habilidades, etc.), *objetivado* (cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, etc.) e *institucionalizado* (títulos, diplomas o certificados escolares, universitarios, de capacitación, etc.) (Bourdieu, 1979)

que serán sus poseedores los que corran con ventaja en la determinación de las nuevas formas de jerarquizar los textos digitales.

Un segundo cambio detectado por Chartier es *la radicalización de la lectura fragmentada*. Si bien Chartier nos recuerda que la fragmentación de la lectura se produce con la creación del índice en el códice medieval (fragmentación de un texto contenido por completo en un mismo objeto), la lectura digital se hiperfragmenta en función de su recurrencia a los hipertextos: se lee saltando de texto en texto, de un texto a otro que puede, en su concepción, no tener relación alguna con el primero.

Finalmente, como fruto de la pérdida de materialidad y la des-jerarquización, existiría una *creciente horizontalidad entre el lector y el autor en la producción de conocimiento*. Este cambio se produce básicamente porque el lector puede ejercer una mayor vigilancia al autor. Con la mayor cantidad de referencias disponibles en la red la velocidad para revisar citas o referencias habría aumentado de tal manera que leer y vigilar se habría vuelto casi instantáneo (Chartier, 2012).

En esta perspectiva se encuentra también la socióloga y bibliotecóloga Martin Poulain (2011), que se ha dedicado a estudiar esta mutación en las prácticas lectoras. Su trabajo de investigación ha estado fuertemente unido a las prácticas lectoras en jóvenes y es en ellos donde se puede apreciar por un lado una relativización de los valores modernos, que Poulain llama humanismo, y por otro lado es en ellos donde se ven más desarrolladas las prácticas lectoras a través de los medios digitales. En efecto, para la socióloga francesa existe en los jóvenes una *desacralización* de la lectura, la que se manifiesta en la ausencia de reverencia hacia los grandes autores

“(…) La lectura es una actividad cultural entre otras, que viene después de la música (…) [y ya no es] ‘un hecho cultural total’. Para la mayoría de los jóvenes encuestados, leer libros no es un acto vital. Tampoco es un acto de reverencia al patrimonio literario” (Poulain, 2011, p.200).

Esto no significa, para la autora, que a los jóvenes no les guste leer o que rechacen la lectura por considerarla una práctica sin importancia. Significa, simplemente, que en sus prácticas culturales la lectura no es una prioridad,

“su indiferencia manifestada en los valores centrales del humanismo clásico no significa que la lectura esté desvalorizada ante sus ojos: es una práctica como

cualquier otra, de diversión o de formación, sometida a la intermitencia de los deseos y de las necesidades” (Poulain, 2011, p.200).

En lo que la lectura digital se refiere, Poulain estaría de acuerdo con la perspectiva de Chartier de un cambio significativo en las prácticas lectoras. Para ella, el cambio fundamental se encuentra en el cierre de una era donde el lector estaba en “sumisión” al orden del texto propuesto por el autor, y en donde la manera de lograr una emancipación del texto era el espíritu crítico (Poulain, 2011). En la nueva era, sería el lector el principal actor en la construcción de un texto gracias a los hipervínculos que redirigen potencialmente a infinitos otros textos. Queda como tarea del lector, a través de sus gustos y rechazos “organizar su lectura, inventar el orden de los discursos, crear algo de sentido en medio de un nuevo rompecabezas” (Poulain, 2011, p.202).

En este escenario Poulain no ve a la lectura ni “en la decadencia donde a algunos les gustaría, o temerían quizás, verla, [ni] tampoco en una fase de conquista ni de reparto ampliado de las herencias culturales y de la potencia creativa, como lo esperarían otros” sino más bien un desafío que hay que empezar a asumir desde la escuela (Poulain, 2011, p.202).

Ahora bien, aun cuando probablemente no hay nada más libre y fluido que la lectura en la red, no es menos cierto que este *hiperlector* o *metalector* también es un lector que fácilmente se puede perder “frente a un escrito en pantalla ‘polidiscursivo, polisemiótico’” (Soucher, Jeanneret y Le Marec, 2003 citado en Poulain, 2011).

De alguna forma, y siguiendo esa línea, podríamos afirmar que la llegada de internet cumplió por otros medios las ideas sobre el autor y el lector propuesta por Ronald Barthes (1968). En su breve ensayo llamado “La muerte del autor”, que instaló algunas ideas básicas para la consolidación de la filosofía posmoderna, Barthes propone que todo texto es un representación de múltiples otros textos construidos en varias culturas, todo texto es producto de otros textos sin ser ninguno de ellos un original (Barthes, 1968). El *autor* sería así una construcción moderna, que se instituye como un dios en la época de la razón. Es un perjuicio, según Barthes, lo que se le infringe a la literatura o a la escritura cuando el autor es quien determina el significado final del texto, en tanto ello provoca una clausura de lo escrito. Por lo

mismo, la muerte del autor es la condición última para que nazca el lector y con él el sentido último de la escritura: su multiplicidad cultural (Barthes, 1968). No sería entonces en el autor donde se conjuga toda esta multiplicidad sino en el lector esta “el espacio mismo en que se inscriben, sin que se pierda ni una, todas las citas que constituyen una escritura” (Barthes, 1968, p.5). Desde dicha perspectiva, hay grandes posibilidades de que estas nuevas prácticas lectoras, derivadas del computador y de internet, no sean necesariamente la tan temida muerte del libro, pero sí la muerte del autor, ya no a partir de un ejercicio crítico si no a partir de estas nuevas prácticas lectoras, en las que la decisión de seguir un hipervínculo se instituye, aparentemente, como el nuevo acto creativo.

Pero debemos prestar atención a caer en un optimismo desmedido. El hecho de ir aceptando a un sujeto escolar que va aprendiendo a construirse su propio texto es también seductor desde un punto de vista más liberal. ¿Qué sucede con el sentido comunitario de la lectura en este nuevo esquema? Esta disyuntiva retoma la sugerencia de Poulain respecto a la necesidad de abordar el asunto en la escuela, y nos acerca a la misma en lo sucesivo, si pensamos en la educación como un proceso colectivo que responde, en su mayor parte, a cierta institucionalidad.

1.5.- Nuevas lecturas ¿nuevos lectores?

Si aceptamos que la cultura escrita está en un proceso de transformación entonces la institución que históricamente ha estado a cargo del proceso de reproducción de esta cultura escrita, es decir la institución escolar, se ve enfrentada a un nuevo escenario: las nuevas tecnologías digitales no parece solo afectar al texto sino también a los lectores. Los actuales estudiantes podrían estar en una nueva lógica que dificultaría su participación en la cultura escrita, al menos con los métodos tradicionales de la institución escolar.

Para poder entender este fenómeno se han propuesto varias formas de clasificar generacionalmente a estos sujetos de las cuales “nativos digitales” ha sido el que más ha aunado consenso (Castells, 2007). Usualmente, se señala que un nativo digital es todo aquel que nace después de 1980 (Prensky, 2001), ya que se trataría de aquellas personas socializadas desde el inicio de sus vidas en las tecnologías de

la información y las comunicaciones, de tal manera que interactuar con los dispositivos electrónicos que operan en red de forma instantánea no sería, para ellos, un esfuerzo consciente ni aprendido como algo ajeno. En términos bourdesianos, los computadores, internet, las recientes redes sociales y todo lo que rodea este mundo, sería parte de su habitus, es decir, algo incorporado como dispositivo duradero en las maneras de sentir, actuar y pensar necesarias para desenvolverse en ese mundo con naturalidad (Bourdieu, 1991, Prensky, 2001). Si bien Marc Prensky, el autor del concepto, no formula una teoría densa que permita complejizar la noción, esta puede ser utilizada en relación al de "generación". Según Philip Abrams, siguiendo la teoría de Karl Mannheim, hablamos de generación cuando hay un “período de tiempo durante el cual una identidad se construye sobre la base de los recursos y significados que social e históricamente se encuentran disponibles” (Leccardi y Freixa, 2010, p.18).

Entendemos entonces que existe una generación de sujetos que ha construido su identidad alrededor de internet por coincidir históricamente con la penetración de este y su creciente importancia en los quehaceres de la vida cotidiana. Sólo por eso, y no en relación a una necesaria o totalitaria "ventaja" para el manejo de las herramientas cibernéticas, tales sujetos pueden ser llamados “nativos digitales”, aun cuando sabemos que el acceso a la tecnología es algo que varía según espacio social e incluso geográfico.

Ahora bien, el término en sí mismo es criticable desde varias perspectivas. Por lo pronto, por su sesgo euro céntrico, ya que la década en que comienza la penetración de TICs²⁸ en América Latina es, aproximadamente, unos diez años posterior²⁹. Por otra parte, en un país tan desigual como Chile, esta penetración es diferenciada en impacto según la clase social a la cual nos referimos, aun cuando se ha señalado que el acceso está ampliándose a todas las personas conforme avanzan los años,

²⁸ Tecnologías de la información y la comunicación.

²⁹ Por ejemplo, en Suecia en el año 2000 el 94.1% de los hogares contaba con un computador, mientras que en Chile en el mismo años 31,3% de hogares contaban con uno. En el caso de España esta cifra era del 67,3%. En el año 2009 Chile lograba una penetración del 74%, Suecia un 98,4% y España 93,4% (San Martín, 2011).

sobre todo a nivel de aparatos celulares.

Dicho esto, el término es útil para referirnos a una parte importante de esta generación, fuertemente influenciada por internet no ya como una herramienta, sino como forma de vida. Es más, el impacto de internet habría supuesto una colonización de las formas de vida de una generación entera y, por lo tanto, un impacto en sus subjetividades (Quevedo, 2007). Estos cambios se reflejan en varios aspectos de la vida cotidiana, como son por ejemplo nuevas formas de consumo, o cambios importantes en las formas de comunicación (Castells, 2007). Para otros autores, como la socióloga argentina Paula Sibila (2008) la clave estaría en un cambio desde el yo íntimo hacia el yo del espectáculo, donde la intimidad se vuelve pública a través del texto digital en blogs y redes sociales.

Dicho lo anterior, es clave para esta memoria distinguir, como señala Quevedo, una crisis y ruptura de la linealidad que caracterizó “tanto a la galaxia Gutenberg como al mundo industrial del capitalismo fordista” (Quevedo, 2007, p. 24). Siguiendo a este autor,

“Estamos frente a la primera generación que accede a un medio no lineal de aprendizaje y que superpone tareas en el momento de la adquisición de conocimientos. El mundo de los hipertextos (y de los entornos que nos proponen las pantallas) supone el corte con la secuencialidad y arroja a los usuarios a la apertura de una arborescencia de rumbos que implica el desvanecimiento de jerarquías de lectura con definido acotamiento (centro-margen; tiempo-espacio). Esto significa que estamos ante una organización de la información que no sigue el orden secuencial del texto y la escritura que fundó la modernidad” (Quevedo, 2007, p.24).

Esto implica que el sujeto que asiste actualmente a las instituciones escolares, que aquí nombramos, provisoriamente, como nativo digital, estaría enfrentándose en su cotidianidad con elementos textuales diferentes a los textos obligatorios de la escuela.

1.6.- ¿Qué le hace la lectura digital a la gente?

Aproximándonos por fin al problema de la investigación, es tal vez conveniente volver a la pregunta que Waples y Berleson (1940), los primeros investigadores en el campo de la sociología de la lectura, se hicieron a principios del siglo XX: ¿qué le hace la lectura a la gente? Se trata de una pregunta compleja en tanto no hemos logrado satisfacer algunas de las interrogantes claves del corpus de conocimientos

acumulado en la sociología de la lectura. Como se ha visto en este capítulo, fue justamente mientras nos debatíamos entre el deterioro cultural como producto de una lectura escasa y los peligros de un punto de vista elitista que condena a los "poco lectores", que irrumpió una tecnología totalmente nueva, una tecnología que vendría a revolucionar la propia cultura escrita. ¿Tiene sentido seguir pensando en el logro de autonomía que, en teoría, provocaría la lectura, en plena era digital, ad portas de nuevas o renovadas dependencias tecnológicas? ¿Sigue valiendo la pena plantear la lectura como una puerta hacia la conformación de un debate público al mismo tiempo que las redes sociales parecen reclamar, bien o mal, esa función? El problema de la lectura nos demanda interrogarnos por los cimientos de la ilustración y por una modernidad a medias en medio, precisamente, de la posmodernidad.

En este sentido se hace clave interrogarse a propósito de los estudiantes. Están en esta generación las prácticas lectoras que aúnan los cuestionamientos teóricos aquí planteados.

Capítulo 3: Marco Metodológico

1.1.- Tipo de diseño

Esta investigación ha sido diseñada desde la metodología cualitativa, en que se da centralidad a los datos ofrecidos por la narración y la conversación como vía de acceso a los significados construidos en la sociedad (Tarrés, 2008). Se trata además de un diseño emergente, ya que a pesar de tener un esquema pre-concebido de categorización del contenido del corpus, las decisiones muestrales estuvieron sujetas a las posibilidades y dificultades del campo.

1.2.- Tipo de estudio

Se trata de un estudio de tipo exploratorio. La investigación propone, respecto al tema de la lectura en la escuela, un acercamiento a partir de un enfoque sociocultural y no, como es usual (Aliagas, 2008), desde un enfoque cognitivo. Por otra parte, se entiende como exploratorio un estudio que se interroga por categorías y relaciones emergentes en su ámbito (Fernández, 2006, p.39) y no tiene, como es el caso, pretensiones explicativas ni predicativas. En ese sentido, esta investigación es además no experimental y transversal. Es decir, trabaja sin crear situaciones o grupos de control y sin buscar controlar un ambiente específico, y por otra parte, recoge datos pertenecientes a un momento específico.

1.3.- Técnica de producción de datos

La técnica utilizada en este trabajo se inserta en los métodos conversacionales, en su faceta grupal. En ese espectro, la distinción entre las distintas técnicas de grupo de conversación ha sido abordada en más de una fuente (Valles, 2003, Canales, 2006) sin mencionar diferencias necesariamente concluyentes entre el Grupo de Discusión y Grupo Focal o Focus Group. No obstante, se opta aquí por la técnica del Grupo Focal considerando que, según Manuel Canales (2006), esta proporciona con respecto al Grupo de Discusión una mayor directividad por parte del investigador y moderador. Se intenta recoger las impresiones de los estudiantes en torno a preguntas específicas y, en un sentido weberiano, comprender la racionalidad de su acción más que la racionalización del grupo sobre sí mismo (Canales, 2006). El Grupo Focal permitiría desde esa lógica un acercamiento a las prácticas que nos

interesa conocer en los estudiantes y el sentido que le otorgan, más que al relato que ellos elaboran sobre su visión de sí mismos, lo que excede nuestro foco en las prácticas lectoras en esta investigación en particular.

Adicionalmente, Valles (2003) asocia al Grupo Focal con un estilo de moderación semidirigido o dirigido, lo que se acerca a los propósitos de esta memoria, que no excluyen la observación de las dinámicas de discusión entre los sujetos, pero pone el acento en recoger sus respuestas en torno a cuestiones y situaciones específicas sobre la lectura desde la propia sociología de la lectura y las inquietudes que se formulan en esta investigación.

Dentro de la dinámica del grupo focal se utilizó, como medio facilitador de obtención de información, un set de tarjetas (10 tarjetas) donde cada una contenía un dibujo sobre un formato posible de lectura³⁰. Se les pidió a cada grupo que, poniéndose de acuerdo, ordenaran las tarjetas desde el formato que ellos consideraran más importante hasta el que consideraran menos importante. Se registró por nuestra parte tanto la discusión del grupo para ponerse de acuerdo como el orden posteriormente elegido.

1.4.- Universo, muestra y unidad de análisis

1.4.1.- Universo

El universo corresponde a los estudiantes de tercer año medio de los establecimientos educacionales del área urbana del Gran Valparaíso.

1.4.2.- Muestra

La muestra se compone de estudiantes de tercero medio de tres establecimientos del área urbana del Gran Valparaíso, uno por sub-sistema educativo. Los 3 establecimientos escolares, a los cuales pertenecen los estudiantes seleccionados, fueron elegidos al azar entre la totalidad de establecimientos del área urbana del Gran Valparaíso. El muestreo utilizado para la selección de establecimientos fue el muestreo estratificado proporcional (Padua, 1993), ya que los tres subsistemas

³⁰ Los 10 formatos elegidos fueron aquellos considerados por la encuesta de Microdatos (2011). Los dibujos pueden ser vistos en el Anexo de esta memoria.

escolares del área urbana del Gran Valparaíso fueron tratados como estratos, y de cada uno de ellos se seleccionaron, al azar, la misma cantidad de establecimientos: 1 (uno). Los establecimientos seleccionados resultaron ser: el Colegio Franco-Ingles de Viña del Mar por parte del subsistema particular pagado, el Colegio Esperanza de Quilpué por parte del subsistema particular subvencionado y el Liceo Benjamín Vicuña Mackenna de Viña del Mar por parte del subsistema municipal³¹. Los criterios para llevar a cabo el muestreo de los estudiantes conjugaron la heterogeneidad entre grupos y homogeneidad dentro del grupo (Canales, 2006).

Según Canales, heterogeneidad y homogeneidad se conjugan en la conformación de un grupo focal para determinar la variedad adecuada entre los integrantes según los objetivos del estudio. En este caso, se optó por privilegiar la comparación entre grupos pertenecientes a distintos subsistemas educativos (municipalizado, particular subvencionado y particular pagado), manteniendo la homogeneidad entre los integrantes del grupo con el fin de acceder a una mayor intensidad en los consensos y una reproducción de la estructura básica del discurso (Canales, 2006), en este caso, de los jóvenes en cada subsistema, sobre sus prácticas lectoras y uso de internet.

1.4.3.- Unidad de Análisis

La unidad de análisis corresponde al corpus textual producido en tres grupos focales conformados por 8 integrantes cada uno, elegidos al azar, llevados a cabo durante el segundo semestre del año 2013.

1.5.- Técnica de análisis

La técnica utilizada para analizar los datos en esta investigación fue la de Análisis de Contenido cualitativo. Según Díaz y Navarro (1995) esta estrategia “puede concebirse como un conjunto de procedimientos que tienen como objetivo la producción de un meta-texto analítico en el que se representa el corpus textual de manera transformada” (Díaz, Navarro, 1995, p. 181). En este caso, se trata de

³¹ En el anexo de esta memoria se encuentra una ficha de caracterización de cada establecimiento seleccionado.

identificar, a partir de un proceso de codificación y clasificación del contenido, un espectro de elementos comunes y distintos entre los distintos grupos focales a partir de categorías centrales inspiradas en el marco teórico y categorías emergentes en el propio corpus. Se considera al análisis de contenido como el más pertinente, según el objetivo de esta investigación, en función de su utilidad para producir sobre el contenido comunicado por un texto, inferencias replicables a su contexto social (Bauer y Gaskell, 2003).

Según Bardin (1996), el procedimiento del Análisis de Contenido se compone de tres fases claras: (1) Preanálisis, (2) Explotación del material y (3) Tratamiento de resultados e interpretaciones (Bardin, 1996). Similarmente, en su faceta cualitativa y textual, puede decirse siguiendo a Coffey & Atkinson (2003) que el proceso implica una primera fase de asignación de códigos, que implica tanto la familiarización con el texto como la identificación de las posibles recurrencias y elementos centrales, y luego tres niveles discretos: (1) la recuperación de los datos, que implica presentar juntos los segmentos de datos relacionados con un código o categoría en particular, (2) jugar con los códigos, es decir, observar cómo se relacionan, probar relaciones distintas, y reconsiderar excepciones y hallazgos que contradigan los supuestos iniciales y por último (3), el paso de la codificación a la interpretación, es decir, “la transformación de los datos codificados en datos significativos” (Coffey, Atkinson, 2003, p. 69).

Siguiendo los pasos enumerados, el análisis de esta investigación parte de un protocolo de codificación que proviene de la pregunta de investigación y se abre y modifica en función a los datos observados. El protocolo consistió en

- Identificar en el corpus las afirmaciones relativas a las prácticas lectoras descritas por los estudiantes
- Identificar en el corpus las afirmaciones relativas al uso de internet descrito por los estudiantes
- Indagar, mediante tres categorías amplias, si los estudiantes se refieren a la relación entre sus prácticas lectoras y el uso de internet en forma complementaria, antagónica o indiferente, identificando en lo posible las

diferencias con que esto ocurre en los tres subsistemas educativos. De esta forma, se le asignó distintas etiquetas a las frases que posibilitaran el reconocimiento de estas tres categorías, donde RC, RA, RI corresponden a “Relación Complementaria”, “Relación Antagónica” y “Relación de Indiferencia”.

Las tipicidades que permiten pasar a la inferencia buscada por el Análisis de Contenido se presentan en nuestro primer capítulo de resultados, así como las modificaciones sucesivas que obedecieron a un proceso de análisis que a sugerencia de Coffey & Atkinson (2003), estuviese atento a la identificación de patrones, temas y regularidades, pero también a paradojas e irregularidades que pudieran resultar de interés.

1.6.- Calidad del Diseño y Condiciones Éticas:

Considerando que la investigación sociológica con menores de edad permanece como un terreno de especial cuidado (Rodríguez, 2006), la calidad del diseño y sus condiciones éticas resultan complementarias. Siguiendo la perspectiva de Erlandson y otros (1993, citado en Valles, 2003) se opta por asegurar la calidad del diseño mediante el criterio de la credibilidad, el cual lo otorgaría el uso adecuado de los recursos técnicos de la investigación. En atención a las condiciones éticas, esto incluye por cierto la anonimización del corpus y omisión de cualquier registro visual u otros de la identidad de los participantes.

Capítulo 4: Prácticas lectoras y tipos de lectores de una generación

1.1.- Introducción

En el primer capítulo de análisis y resultados partiremos revisando los discursos sobre las prácticas lectoras de los estudiantes de tercero medio considerando la totalidad de los grupo focales, es decir, entendiendo estas prácticas como practicas lectoras de una misma generación. Se presupone que todos los estudiantes que cursaron tercero medio durante el años 2013 han ido construyendo un discurso sobres sus prácticas en base a los recursos y significados que históricamente les ha tocado vivir (Leccardi, Freixa, 2010). Así mismo, en el primer capítulo, nos enfocaremos preferentemente en el discurso de sus prácticas lectoras que hagan referencia a la lectura en papel.

1.2.- Prácticas lectoras en papel: Entre el interés y la obligatoriedad

Una de las tensiones que debimos enfrentar inevitablemente en esta memoria es la de la doble condición de nuestro sujeto de estudio: ser joven, y, al mismo tiempo, estar en el momento del trabajo de campo en su condición de estudiante. A la hora de presentar el análisis se hace pues necesario hacer evidente este hecho para mantener el rigor epistémico y ampliar la mirada del problema. Enfrentar esta doble condición es particularmente sensible en la temática de las prácticas lectoras en cuanto estas están, en parte, inevitablemente bajo el alero de la institución escolar. En efecto, dentro de esta institución leer es obligatorio, y a diferencia de otras materias igualmente obligatorias, es a su vez un práctica que se realiza fuera de la escuela como mero objeto de consumo cultural, muchas veces para el placer y el ocio. Este hecho no parece pasar desapercibido para los estudiantes que en todos los subsistemas hicieron notar la diferencia entre leer obligados y leer de manera voluntaria. Esta diferencia fue, por lo general, expresado con una carga negativa con respecto a las prácticas lectoras obligatorias:

“La lectura también encuentro que te abre la imaginación y también te hace desarrollas capacidades de desprender cosas a partir de ciertas lecturas y yo encuentro que es importante que cuando tu leas sea cuando tu quieres y no cuando te obligan porque cuando tu lees por gusto te fijas más en los detalles y aprovechas más toda la lectura”.

Estudiante establecimiento escolar particular privado (Colegio Franco-ingles)

“En la casa uno lee un libro que le llamo la atención. No como en el liceo que ponen un libro y no a todos le va gustar por lo que se trata y todo. Entonces no lo van a leer simplemente. No lo van a escuchar o leerán el resumen. Pero en cambio si uno lee un libro que le gusta va a tomarle atención y va a desarrollar todo lo que pasa en el”.

Estudiante establecimiento escolar municipalizado (Liceo Benjamín Vicuña Mackenna)

Se desprende de lo anterior que los estudiantes no ven en las prácticas lectoras obligatorias una real efectividad. La lectura obligatoria transcurre, según ellos, entre la poca atención al contenido y la utilización de métodos ilegítimos, como el resumen, para no leer el libro. Hacen una defensa a la libre elección de la lectura a través del gusto. De esta manera, se puede apreciar que en el discurso se configura una condicionalidad: en la medida que me guste el libro lo leo, si me es impuesto lo rechazo:

“[Las lecturas en la casa] van respecto a nuestros gustos o lo que nos llama la atención. En cambio en el liceo nos ponen, tienen que hacerlo, es obligatorio”.

Estudiante establecimiento escolar municipalizado (Liceo Benjamín Vicuña Mackenna)

Pese a esto, llama la atención que en ningún momento, al hablar del tema de la obligatoriedad, relacionen los libros obligatorios con el placer. No tendría que haber necesariamente una relación antagónica entre ambas ideas. En el momento de quitar el foco del tema de la obligatoriedad y trasladarlo a la lectura que les ha sido significativa vuelve a aparecer el libro obligatorio pero sin nombrar la palabra “obligatorio” y sin darle una connotación negativa:

“[A mí me marco] ‘Mi planta de naranja lima’. Porque era súper inesperado las cosas que pasaban ahí. Lo leímos en octavo. Igual era bien dramático el libro para la edad que teníamos. Era lindo además dejaba hartas enseñanzas”.

Estudiante establecimiento escolar particular subvencionado (Colegio Esperanza)

“Uno que me leí como en séptimos, aunque no me acuerdo el título, era súper corto y súper bueno. Era de una niña que iba a un café y le gustaban los poemas. Y de la nada encontraba un papelito donde salía una página y un libro para que leyera un poema”.

Estudiante establecimiento escolar particular privado (Colegio Franco-ingles)

Esto nos hace ver que no existe una separación entre gusto y obligatoriedad. Si bien, los estudiantes hacían referencia a lecturas significativas que habían leído fuera del colegio, como libros Best sellers actuales (por ejemplo “50 sombras de Grey”) estos se iban mezclando con los libros obligatorios de la escuela. La dicotomía solo se

presenta, a nivel de discurso, en los momentos en que los estudiantes hacen consiente la obligación para rechazarla.

Es de destacar que los estudiantes pese a rechazar la obligatoriedad, y considerar positivo una lectura voluntaria, al momento de señalar la importancia de la lectura hacían referencia a un discurso que se puede identificar más cercano al institucional. En efecto, las referencias que hacían sobre las razones para leer estaban, en su gran mayoría, todas referenciadas a cuestiones más bien de orden racional. Como fue señalado en el marco teórico ya en los primeros trabajos de la sociología de la lectura, como los de Waples, Berelson y Bradshaw (1940) fueron identificados varios efectos de la lectura. Siguiendo ese esquema, nadie hacía referencia a, por ejemplo, la importancia de la lectura para la distracción o por un goce puramente estético. Las referencias eran más bien instrumentales, como la mejora de la ortografía, la mejora de la redacción, una ampliación de la imaginación o una apertura de mente:

“La lectura nos abre la mente. Sirve para saber cosas nuevas, nos amplía el diccionario”.

Estudiante establecimiento escolar municipalizado (Liceo Benjamín Vicuña Mackenna)

“Culturizarse más. Independiente de lo que leas, saber más palabras, saber cómo se escriben las palabras, la ortografía también”.

Estudiante establecimiento escolar particular subvencionado (Colegio Esperanza)

“Coincido con mis compañeros. Te ayuda a ser una persona más culta. Que aumenta el vocabulario”.

Estudiante establecimiento escolar particular privado (Colegio Franco-ingles)

Estas ideas más bien instrumentales están por cierto mayormente relacionado con las ideas modernas sobre la lectura. La lectura sería una herramienta para acceder al conocimiento y desarrollarse como individuo.

Por cierto que los estudiantes manifiestan realizar prácticas lectoras distintas a las tradicionales de la escuela, que se basan más bien en el libro. Estas se escapan mayormente del ideario moderno pero con matices. La lectura de revista o comic si bien resulto ser minoritaria si estuvo presente:

“En el verano cuando chico comencé a leer el manga³² de “Slam Dunk³³”. Como el anime³⁴ no muestra una parte que es el campeonato nacional comencé a leer el manga para cachar el final”.

“Yo igual leo harto manga. O sea cuando veo anime y me lo topo y ya tengo que esperar una semana para ver el siguiente capítulo me pongo a leer el manga, porque no me gusta esperar, y va como 100 capítulos adelantado [el manga]”.

Estudiantes establecimiento escolar particular subvencionado (Colegio Esperanza)

“[Yo leo] revistas, las que me llaman la atención. Como la revista Cáñamo³⁵”

Estudiante establecimiento escolar municipalizado (Liceo Benjamín Vicuña Mackenna)

Como consta en el marco metodológico, se les pidió a los estudiantes ordenar una serie de dibujos que representaban distintos soportes para la lectura, donde fue considerado el orden elegido y registrado el dialogo que entablan los estudiantes, que debían ponerse de acuerdo en el orden. Entre ellos se encontraba el comic y la revista. En todos los subsistemas ambos soportes fueron elegidos siempre entre los últimos lugares. La razón de esta elección se justificaba en tanto ambos soportes eran identificados como de ocio, por lo tanto superficiales. El criterio para situar algún soporte en los primeros lugares fue por lo general que debían ser un aporte para la cultura o entregar información:

“[El comic] no es como para informarse o inculcarse, [es] más que nada para diversión, para entretenerse”.

“En realidad nadie va a buscar un comic por aprender más palabras y esas cosas”.

Estudiantes establecimiento escolar particular subvencionado (Colegio Esperanza)

“Las revistas vienen mayormente cuestiones superficiales, no es algo que te ayude (...) en las revistas vienen puros tests”.

Estudiante establecimiento escolar municipalizado (Liceo Benjamín Vicuña Mackenna)

Es decir estas lecturas no son solo consideradas por la institución escolar como prácticas letradas vernáculas (Aliagas, 2008) sino que también por los propios

³² “Manga” es la palabra japonesa para comic (o historieta) pero es significado en occidente y también por los estudiantes de este estudio, como el comic producido en Japón y por japoneses.

³³ Manga (1990-1996) y Anime (1993-1996) que relata las aventuras de un equipo de básquetbol escolar.

³⁴ “Anime” hace referencia a los dibujos animados producidos en Japón. Por lo general todo “Anime” está basado en un “Manga”.

³⁵ Revista española de venta en Chile que tiene como línea editorial el mundo de la planta Cannabis Sativa (mejor conocida como marihuana)

estudiantes. En el grupo focal subvencionado donde había algunos estudiantes que leían comic este soporte no fue considerado como importante. Esto también nos hace ver que las concepciones iluministas de la cultura escrita siguen operando fuertemente. El libro y el diario, los soportes preferidos por la ilustración, siguen siendo altamente valorados y es alrededor de ellos que se van construyendo las prácticas lectoras legítimas y los discursos legitimadores de los propios estudiantes. Esto puede estar sucediendo por la fuerte influencia de la escuela que pese a los esfuerzos en los últimos años por la apertura a una diversidad de soportes para la lectura, sigue siendo una institución eminentemente moderna que se estructura preferentemente mediante textos legítimos desde el punto de vista de la modernidad. Como veremos a continuación se perfilan a través de las prácticas legítimas perfiles de lectores que vale la pena analizar con mayor acercamiento.

1.3.- Los tres tipos de lectores

Dentro de todos los subsistemas pudimos detectar tres tipos de prácticas lectoras que se iban mostrando, a nivel de discurso, excluyentes entre sí. Es decir, que pese a que era perfectamente posible que un mismo estudiante declarara realizar dos o más de estas prácticas en momentos diferentes, la situación no se dio mayormente. Esto nos da pie a construir, al menos tentativamente, una tipología de lectores. Pese a que no era objetivo de esta memoria levantar dicha tipología no es inevitable asumirla por darse en las discusiones mismas de los grupos focales estos tres perfiles.

El primer tipo de lector que podemos perfilar es aquel que significa sus prácticas lectoras a través de la lectura de libros de ficción. Este es el sujeto que tiene legitimadas sus lecturas tanto en el contexto institucional como socio-culturalmente. Lo llamaremos *lector de ficción*.

Este tipo de lector, cuando manifiesta sus prácticas lectoras dice explícitamente que es un lector de libros de ficción o, al menos, se puede inferir por la descripción de sus prácticas lectoras:

“Y que no sea una persona de mente tan cerrada, porque los libros son muchos mundos distintos entonces uno cuando lee se empatiza tanto que llega a cambiar

su misma opinión. A mí me ha pasado eso con distintas historias, con los distintos libros que he leído”.

Estudiante establecimiento escolar particular privado (Colegio Franco-ingles)

“[Leo] novela de suspenso, harta literatura en sí”.

Estudiante establecimiento escolar particular subvencionado (Colegio Esperanza)

Leo fantasía, novela románticas, libros juveniles, best sellers, cosas así (...), 'La última niebla` y hartos de María Luisa Bombal.

Estudiante establecimiento escolar municipalizado (Liceo Benjamín Vicuña Mackenna)

Debemos advertir que pese a encontrar este tipo de lector y, por lo tanto, estas prácticas, en todos los subsistemas, estos no se encontraron en igual cantidad. En el grupo focal del establecimiento escolar municipalizado estos estudiantes fueron minoría (solamente 2). No podemos establecer una relación de causalidad ya que el tipo de estudio y también el tipo de muestra no lo permiten. Sin embargo, este hecho esta en concordancia con los datos cuantitativos que disponemos a nivel nacional en la materia: cuanto más baja la clase social menor es la frecuencia de lectura de libros (La fuente, 2010). Desde la teoría también resulta coherente. Las prácticas lectoras son por definición desigualmente distribuidas, y en el caso de este tipo en específico, que es el de las prácticas lectoras más legítimas, suele estar mayormente presente en las clases dominantes (Bourdieu, 1999). Sin embargo, se encuentran presentes en todos los subsistemas en mayor o menor medida, cosa que no nos parece digno de mencionar.

Otro factor a destacar es que la mayoría de los estudiantes, en todos los subsistemas, que construían su discurso alrededor de la lectura de libros, fueron mujeres. Esto tampoco está reñido con la teoría. La socióloga francesa Michele Petit (2001) llegó a decir que el futuro del libro dependía del futuro de las mujeres. Y esto parece confirmarse en esta memoria, la práctica lectora que hace referencia al libro es una práctica feminizada.

El segundo tipo de lector que podemos presentar es aquel que se representa mediante prácticas lectoras que hacen referencia a la información. Llamamos a este tipo de lector: *lector de información*. Estos estudiantes afirman no sentir interés o no

gastar su tiempo en la lectura de novelas o literatura en general pero se identifican como lectores de noticias, historia, geografía o temas técnicos de su interés:

“Yo leo, a veces. Pero no novelas sino que me gusta más aprender sobre cosas de otros países, no tanta novela o libros. (...) o sea por ejemplo en atlas y enciclopedias, esas cosas me gusta leer”.

Estudiante establecimiento escolar particular subvencionado (Colegio Esperanza)

“[Yo leo] libros de historia, de historia de Chile, historia de otros países”.

“El diario, lo más común es leer el diario”.

Estudiantes establecimiento escolar municipalizado (Liceo Benjamín Vicuña Mackenna)

“Yo solo leo textos informativos. Me gusta leer documentales y cosas así. En relación a lo que a mí me interesa. No leo muchos libros de cuentos, novelas y cosas así”.

Estudiante establecimiento escolar particular privado (Colegio Franco-ingles)

Dentro del esquema bourdesiano de las prácticas culturales (Bourdieu, 1999) podríamos aventurar que estas se tratan de prácticas culturales sustitutivas. Es decir, a razón de no invertir en leer literatura, que requieren mayor tiempo, capital cultural y esfuerzo, se leen en su remplazo noticias, reportajes, cuestiones relativas a la historia que pudieran tener menor abstracción y mayor relación con lo cotidiano. Lo destacable, con respecto al trabajo de “La distinción”, es que mientras para Bourdieu las prácticas culturales sustitutivas eran ejercidas por la clase media (pequeña burguesía), en este caso se trata de un tipo de lector presente en todos los subsistemas escolares. Permea a gran parte de los jóvenes de todas las clases sociales. Este tipo de lector pareciera ser un signo de nuestros tiempos, donde la información ha adquirido cada vez mayor relevancia.

A diferencia de la lectura de libros que parecía ser una práctica lectora femenina, esta práctica es ejercida mayoritariamente por hombres. Las mujeres no mostraban mayor interés por materias relacionadas con la información. A veces incluso la información que manifestaban leer se relacionaba con materias estereotípicamente masculinas, como es por ejemplo el deporte.

Un tercer y último tipo de lector es el que rechaza leer. Llamamos a este tipo de lector: *anti-lector*. Aunque parezca un contrasentido afirmar que una persona que no

lee es un tipo de lector, afirmamos dicha cuestión en la idea de que las prácticas lectoras no hacen referencia necesariamente a las acciones aisladas que registramos sino que presuponen cierta relación con lo escrito, de como se le otorga sentido a los textos (Rockwell, 2001). Partiendo de esa base la no lectura no es tan solo la ausencia de la acción de leer sino que también una relación de rechazo a la cultura escrita. Así mismo, hemos declinado llamar a este tipo de lector como no-lector porque no se trata simplemente de la ausencia de leer sino que de un rechazo hacia la cultura escrita.

Los estudiantes anti-lectores califican leer como una actividad aburrida, poco interesante y varias veces suelen acompañar su sentencia junto con manifestar que usan métodos ilegítimos para aprobar los controles de lectura en la escuela, como la lectura de resúmenes, la copia o cuestiones similares:

“A mí no me gusta leer. Cuando empiezo a leer me quedo dormido. Nunca me ha gustado leer. Yo copio en la prueba”.

Estudiantes establecimiento escolar municipalizado (Liceo Benjamín Vicuña Mackenna)

“Es que yo leo como por obligación. No me interesa, no me llama la atención”.

“No, a mí no me gusta leer. Mi mama me anda diciendo que tengo que leer todos los días”.

Estudiantes establecimiento escolar particular subvencionado (Colegio Esperanza)

“A mí en realidad no me atrae leer. El puro resumen así no más. Leo pero me empiezo a aburrir. O leo y no recuerdo lo que leí hace como 30 segundos. Como que vez las letras pero no recordaí ná. Entonces siento que es más de gusto”.

Estudiante establecimiento escolar particular privado (Colegio Franco-ingles)

Aun cuando reconocían la importancia de la lectura y la relevancia del libro esto no impedía que manifestaran no dedicar su tiempo a la lectura. Leer simplemente no era para ellos. Es de destacar que manifestaban no leer casi siempre como reacción a algún comentario de un estudiante lector, una actitud más bien reactiva.

1.4.- Los tipos de lectores frente a la televisión

Si tomamos en cuenta estos tres tipos de lectores podríamos llegar a la conclusión que los primeros dos comparten una raíz letrada, fuertemente anclada en la cultura escrita moderna. Si bien fijan su objetivo en lecturas diferentes e incluso en algunos casos en formatos de lecturas distintos ambas prácticas lectoras parecieran ser fruto

de la herencia moderna de lectura: literatura e información, libro y diario, narrar e informar. El tercer tipo de lector, el que rechaza la lectura, vendría a representar un escollo para estas ideas modernas, al no estar integrado a la cultura escrita. Sin embargo, resulta interesante que al contrastar la lectura con la televisión y las películas, tal vez los objetos narrativos posmoderno por antonomasia, el panorama varía. El primer tipo de lector, el lector de ficción, siente efectivamente un rechazo hacia la televisión, o al menos tiene sus reparos cuando se trata de contrastar el libro con la televisión. Mientras que el segundo, el de la información, muestra una actitud más complaciente y coincide con el anti-lector en la utilidad de la televisión, justamente para aprender e informarse. Diálogos contrapuestos entre estudiantes entorno a la imagen y el libro se dio en todos los subsistemas escolares:

“Tú ves la película y así son los personajes así es el entorno y así es la historia. En cambio cuando uno lee el libro tienes más libertad. Uno puede configurar mejor los personajes, las escenas. Te abre más la imaginación, en la película te cierra el mundo, es una caja literalmente porque no puedes cambiar el personaje principal, siempre va a ser así porque así te lo implementó la película. En cambio el libro no”.

“Me han dado elegir libros para leer pero es lo mismo, me aburro me quedo dormido. Entonces lo que cambia es la imagen. Me estimula (...) es más didáctico. Yo le pongo más atención a la imagen y al audio”.

Estudiantes establecimiento escolar particular privado (Colegio Franco-ingles)

En este caso son dos estudiantes del colegio particular pagado, la primera de ellas se mostró durante todo el transcurso del grupo focal como lectora de libros y el segundo se mostró reacio a leer en cualquier formato. Llama la atención como este último apela a lo didáctico y a la estimulación como justificativo a su preferencia, tratando de otorgarle un cariz educativo a un objeto que comúnmente no es identificado como tal.

Tal vez el ejemplo más claro de lo dicho se da en el colegio subvencionado. El diálogo se da de manera correlativa y sintetiza las tres posturas a la perfección:

“Sí, porque nos facilita información audiovisual. Antes era más complejo recibir información. Había que ir a comprar el diario y leerlo. Ahora aprietas el control y ya te está entrando información. Hay canales que se dedican a dar información todo el día y te mantiene informado. Es lo mismo que leer un diario, casi lo mismo”.

“Pero eso es con respecto solamente al diario. Tú no vas a ver la tele porque quieres saber de un libro por ejemplo o de algún tema como específico. Sino que te den las primeras líneas y con respecto a las noticias ya no necesitas leer un diario

porque te dan toda la información en la tele pero con el libro no es igual. Puedes tomar la idea de leer la revista porque te dieron el titular en la tele, pero en la tele no te va a leer la revista entera”.

“Prefiero la televisión mil veces antes que leer un libro. Porque es más fácil, me da lata leer, no me gusta leer, prefiero la comodidad”.

Estudiantes establecimiento escolar particular subvencionado (Colegio Esperanza)

El primero de los estudiantes, que había afirmado que consumía información a través de textos, tranza con lo audiovisual en función de lo mismo: consumir información. Es consiente que si el objetivo es informarse cualquier medio es válido, también, tiene que ver desde luego con un acceso material. Manifiesta tener televisión por cable por lo que tiene varios canales para informarse. A diferencia de lo que se pudiera pensar, que el lector de información es seducido solo por las enciclopedias y los diarios, no duda en defender la utilidad de la televisión. En seguida es cuestionado por parte de otra estudiante. Se trata de una lectora de ficción. Advierte las limitaciones de la información emitida por la televisión y esa limitación justamente estaría dada por el soporte que ella prefiere leer: el libro. Termina el dialogo con un tercer estudiante, que vuelve a reafirmar su rechazo a la lectura. A diferencia de los otros dos estudiantes esta sentencia es poco reflexionada, es casi una justificación desde la emoción: no me gusta leer así que veo tele. Ni siquiera importa mucho la utilidad de esta última.

Como síntesis de esto último decir que, a diferencia de lo que pregonaba el cientista político Giovanni Sartori (2002), no estamos en presencia de una generación del homo videns, ni parecen ser estudiantes tele-dirigidos. Existen diferentes posturas con respecto a la televisión que dependen de la práctica lectora más ejercida y de la inversión de tiempo en leer. A partir de aquí la discusión adquiere matices y posturas diversas.

A modo similar del esquema propuesto en el marco teórico nos alejamos de la televisión para adentrarnos en la relación entre lectura e internet. Un mundo construido por texto pero también por lo audiovisual. La dudas están centradas en sí los estudiantes de tercero medio significan el uso de internet como una práctica lectora o si en cambio estas al menos a nivel de discurso, se encuentran alejadas entre sí.

Capítulo 5: Prácticas lectoras, tipos de lectores y uso de internet

1.1.- Introducción

Una vez descritas los principales hallazgos sobre prácticas lectoras en los estudiantes de tercero medio de los tres establecimientos estudiados, además de clasificar a estos estudiantes en torno a tres prácticas lectoras como tipo de lectores, partiremos este segundo capítulo de análisis revisando el discurso de los estudiantes en relación a internet y/o lo digital. Miraremos con detenimiento como establecen estos estudiantes la relación entre prácticas lectoras y el uso que hacen estos de internet. Esta relación la haremos, tal como figura en el marco metodológico, mediante el esquema propuesto por Coffe & Atkinson (2003), es decir, establecen la relación entre práctica lectora y uso de internet mediante tres tipos posibles de relaciones: Relación Complementaria, Relación Antagónica y Relación de Indiferencia. Tal como enuncian los conceptos señalaremos cuando el discurso de los estudiantes indica una compatibilidad entre sus prácticas lectoras y el uso de internet, o, en cambio, cuando esta relación se muestre incompatible. Así mismo, de existir, mostraremos cuando los estudiantes no muestren ningún tipo de relación entre ambas prácticas. De igual forma iremos viendo como este tipo de relaciones se va estructurando según los tipos de lectores descritos en el capítulo anterior.

1.2.- Análisis por tipos de lectores

En este apartado analizaremos la relación del uso de internet y los tipos de lectores que surgieron del análisis presentado en el cuarto capítulo de esta memoria.

1.2.1.- Lector de ficción e internet

En primer lugar analizamos al tipo de lector que presenta en su discurso prácticas lectoras orientadas a los libro de ficción, a la literatura o novela: El lector de ficción. Este tipo de lector no parece establecer una relación entre el uso de internet y leer. Podemos establecer una “Relación Antagónica” entre sus prácticas lectoras y el uso de internet. En este tipo de lector, hay un constante rechazo a la digitalización del texto y una resistencia a la desaparición del libro físico. Preferentemente separa internet de leer e incluso, como vimos en el capítulo de análisis anterior, establecen una defensa del libro frente a la televisión o el cine:

“No me gustaría que fuera así. Porque por ejemplo los libros que hacen leer por obligación acá en el colegio no me gusta descargarlos. Me gusta ir y comprar el libro. Oler el libro, las páginas del libro, un libro, perfecto un libro”.

Estudiante establecimiento escolar particular subvencionado (Colegio Esperanza)

“Yo creo que igual pierde un poco la gracia. No creo que las personas que le gustan realmente leer y le gustan mucho los libros no creo que encuentre bueno o encuentre bonito que lo metan en una cosa de metal y pierda la gracia de mover la hoja y cosas así”.

Estudiante establecimiento escolar particular privado (Colegio Franco-ingles)

Vemos en estas frases, además de una defensa al libro físico por sobre la digitalización, una valorización del contacto físico con el libro. Para este tipo de lector ejercer una práctica lectora debe ser en consonancia con pasar de páginas, oler el libro y también ejercer su compra. Aunque no se profundizo en este último aspecto, da pie para preguntarnos por el ciclo completo de la lectura, que implica ir al lugar de compra, ver libros, seleccionarlo, comprarlo. O al menos realizar el mismo ciclo en la modalidad de préstamos, tanto con amigos como en bibliotecas públicas. Sin embargo, lo que queda definitivamente claro es la importancia de lo físico y el rechazo de lo digital. Tal vez la metáfora más notable que surgió con respecto a este tema fue la siguiente:

“O sea yo creo que la sensación de sentir la hoja es lo mismo que tocar guitarra. ¿Qué pasa si están las guitarras y te las digitalizan? La gracia de sentir las cuerdas es como sentir las hojas pasar. A mí en lo personal me gusta”.

Estudiante establecimiento escolar particular privado (Colegio Franco-ingles)

La lectura, que en primera instancia pareciera ser una práctica ligada fuertemente a lo intelectual, tiene también un componente corporal que los lectores de ficción consideran imprescindible.

1.2.2.- Lector de Información e internet

Este esquema contrasta con el siguiente tipo de lector: el lector de información. Para este lector el asunto corporal es una cuestión relativamente menor:

Es algo estético porque pierde lo clásico que tenía. Yo creo que sería una cosa menor.

Estudiante establecimiento escolar particular privado (Colegio Franco-ingles)

Este lector, a diferencia del anterior, toma una postura pragmática con respecto a la relación de la lectura con internet. Podemos afirmar que es una “Relación Complementaria”. El lector de información se adapta perfecto a la lectura en internet. Las redes sociales están, hoy en día, llenas de información de todo tipo, y este lector afirma leer sin problemas lo que se presenta en estas redes. No siente nostalgia por el libro físico pero si encuentra uno que le es útil lo leerá sin problemas. Su práctica lectora parece ser la ideal para el formato de lectura en internet:

“Ah yo leo en internet. Cuando me meto a internet leo noticias. Partió por lo deportivo pero ahora ya es todo en general. Me gusta el futbol y los deportes en general, entonces leo lo deportivo primero pero igual leo otras cosas. Leo política ahora y me he ido politizando un poco por las noticias”.

Estudiante establecimiento escolar particular subvencionado (Colegio Esperanza)

“Yo sigo pensando que el blog podría estar más arriba. Porque te informa de todos. Hay periodistas que trabajan reportando para blogs, no es que para hacer blogs saquen información de otras fuentes como diarios y revistas. En el blog tienes revista, diario y todo junto”.

Estudiante establecimiento escolar particular privado (Colegio Franco-ingles)

Constatamos en estas dos frases que el primer estudiante dice ejercer una práctica lectora en específico, leer información en internet y hace manifiesto que esta lectura está teniendo efecto en el en cuanto se “está politizando”. El segundo emprende una defensa a un medio digital. Esa frase se da en medio de una discusión sobre la validez del blog como medio comunicativo y de lectura al momento de tener que posicionar este medio en las tarjetas utilizadas durante el grupo focal. La discusión tomo dos bandos, para el primer bando el blog no tendría mayor validez porque el papel lo antecede, para un par de estudiantes en ese grupo en el blog solo aparece lo que primero se publica en papel. En el segundo bando se encontraba el estudiante de la cita anterior, la reacción del lector de información fue férrea, equiparable tal vez a la defensa que le hace un amante de novelas a los libros en papel: el blog es autónomo y tendría incluso ventajas claras frente al papel.

Durante el grupo focal del colegio subvencionado se les pregunto si el computador provocaba que leyeran menos. Un grupo de estudiantes estuvo de acuerdo, el computador era un factor de distracción y por lo tanto distraía de leer libros. En ese momento intervino un lector de información y hace notar que:

“[Ustedes] no están diciendo porque nos hace leer menos, están diciendo porque nos hace leer menos libros. Recién hicimos ese juego y dijimos que los blog era lo más importante porque habían temas de interés que a todos nos interesan. Rubén³⁶ dijo que leía diarios (en internet) entonces eso no es algo que nos hace leer menos sino que tenemos más acceso y es más rápido, igual estamos leyendo. Los libros son algo aparte, está diciendo leer. Uno pasa leyendo en internet”.

Estudiante establecimiento escolar particular subvencionado (Colegio Esperanza)

La relación de complementariedad, a nivel de discurso, se puede confirmar, aunque también es cierto que muchos de ellos afirman solo leer por internet y haber dejado los libros:

“O sea yo conozco gente que le gusta leer, por ejemplo mi mama, que lee en libros pero también lee del ipod. Si hay interés de leer se lee”.

“No, yo leo más. Yo creo que el tiempo igual de repente se mata en el computador. Pero si no tuviera el computador no leería prácticamente nada, así 0”.

Estudiantes establecimiento escolar particular privado (Colegio Francó-ingles)

1.2.3.- Anti-lector e internet

Por último revisamos el tercer tipo de lector. El lector que rechaza la lectura y que hemos denominado anti-lector. Este fue sin duda también el sujeto que menos participo de los debates y preguntas de los grupos focales. Sus intervenciones fueron por lo general escuetas y eran mayormente para remarcar su rechazo a la lectura de una forma bastante tajante. En lo que respecta a su relación con internet la respuesta no fue muy diferente, si bien a ratos mostraba mayor apertura hacia lo digital de lo que lo hacían los lectores de ficción, en otros mostraba su desinterés total a ambas cosas. En ese sentido estamos ante una “Relación de indiferencia”, aunque con matices ya que como hemos remarcado anteriormente, muchas veces es más bien una actitud de rechazo que de indiferencia.

Dos momentos me parecen clave para develar este hecho. El primero de ellos es cuando alguien afirma haber leído el libro “Crepúsculo” después de haber visto la película y la respuesta fue punzante:

³⁶ Se conserva el anonimato de los estudiantes por razones éticas, el nombre es ficticio.

“Leí Crepúsculo. Me di el tiempo para leer ese libro. Me gustó la película entonces leí el libro para ver si era lo mismo”

“Las dos cosas [son] fomes”.

Estudiantes establecimiento escolar municipalizado (Liceo Benjamín Vicuña Mackenna)

El otro momento tiene directa relación con internet y lo digital. En pleno debate de los estudiantes sobre el remplazo del libro digital por el libro en papel una estudiante viene y afirma:

“A mí me da exactamente lo mismo”

Estudiante establecimiento escolar particular subvencionado (Colegio Esperanza)

El anti-lector no hace distinción entre el papel y lo digital. Lo que no le gusta es leer y en ese sentido poco tiene que ver el formato. Aun cuando, de seguro, pasa tiempo en las redes sociales, este tiempo no significa leer en ningún momento.

1.3.- Diferencias por subsistemas educacionales

Los grupos de discusión analizados no permiten organizar la divergencia discursiva en un esquema cerrado en la diferencia socio-económica de los tres sub-sistemas, y es tal insuficiencia un primer aspecto a tener en cuenta. La distribución de las prácticas lectoras de los estudiantes de tercero medio es, en los tres subsectores, básicamente la ya enunciada y condensada en tres tipos de lectores: lector de ficción, lector de información y anti-lector. La valoración de las prácticas lectoras y los formatos en que se mediatizan es también similar en los tres subsectores: el rechazo a la obligatoriedad, la argumentación relativa a la imaginación al referirse al formato libro-papel y, en forma similar, una valoración de la información y su asociación con los medios electrónicos.

No obstante, lo anterior no implica que la clase social no sea un aspecto a considerar en el análisis. Implica más bien que las diferencias no pueden ser formuladas en un ánimo conclusivo, si no apenas como aspectos emergentes de un análisis posible y quizás aún exiguo en el campo de los estudios de lectura en Chile; el de clase.

Tomando en consideración que Chile es uno de los países que presenta mayor segregación socio-económico en su sistema escolar y que esta segregación se reproduce por dependencia administrativa (OCDE, 2011, Mineduc, 2012) nos parece necesario que nuestra mirada no solo se quede en la perspectiva generacional sino que se amplíe a las diferencias por clase social.

En ese sentido, pueden identificarse al menos dos asuntos llamativos: (1) si bien los tres tipos de lectores aparecen en forma transversal, los mismos en cada subsector fundamentan sus posturas con referentes distintos, y (2), en relación con lo anterior, los límites entre los discursos sobre las prácticas de lectura que no corresponden al libro físico y/o la literatura (lectura informativa y no lectura) son más difusos en el grupo particular subvencionado.

1.3.1- Los porqués de las prácticas

En relación a las razones sobre las que se fundamentan las prácticas lectoras sostenidas en el libro físico -o se las contraponen a aquellas mediadas por un

dispositivo electrónico y/o internet-, los estudiantes de los tres establecimientos se muestran preocupados por problemas distintos.

Entre las ventajas de la lectura en formatos distintos al libro los estudiantes del grupo subvencionado y privado mencionan el acceso a libros en forma más económica, para lo cual internet es un elemento clave. Para ambos es una ventaja poder acceder a los libros a un menor costo de lo que el libro en papel permite en nuestro país, con una diferencia tenue pero sustancial: desde el grupo subvencionado se alega el “acceso” especificando el carácter gratuito de lo digital o lo caro que es la lectura en papel, mientras entre los privados se trata del acceso a una literatura actualizada:

“Ahora se privilegia más lo digital antes que lo físico porque es más accesible”.

“Es mucho más barato”.

“Y el diario [lo leo] en internet. En el quiosco ves el titular y nada más”.

“Y el libro es mucho más fácil descargarlos por internet que ir y comprar el libro”.

“Si, son súper caros. El último libro que leímos aquí en el colegio era como de 10 mil. Igual con la fotocopia como que salvo, pero igual. Es mucha plata.”

Estudiantes establecimiento escolar particular subvencionado (Colegio Esperanza)

“(…) lo que me gusta de los libros digitales es que hay historias que yo leo que salen en EEUU. Entonces a que lleguen a Chile se demora mucho. Si hay una historia que me gusta llega 2 o 3 años después. En cambio si yo tengo acceso a internet y sale en EEUU a la semana siguiente llega en español.”

Estudiante establecimiento escolar particular privado (Colegio Franco-ingles)

Por su parte los estudiantes del grupo municipalizado apelan a valores ausentes en los otros grupos:

“Nos hace pensar las cosas de una forma distinta. Dependiendo del libro nos metemos a una perspectiva distinta a la realidad. O sea eso nos abre puertas y a la vez conocemos gente por los gustos similares, se crean amistades. Por los gustos conozco gente que leen los mismos libros que yo.”

Estudiante establecimiento escolar municipalizado (Liceo Benjamín Vicuña Mackenna)

Tanto al valorar el libro como al expresar alguna preocupación (siempre por parte de los lectores de literatura) en torno a internet, los integrantes de dicho grupo se refieren a la sociabilidad que el libro facilitaría, instalando a internet en el lado opuesto, algo que no deja de llamar la atención en medio de un sentido común que nos insta a pensar en la web como herramienta para la comunicación por excelencia.

Curioso es también que su respuesta a la pregunta “¿Creen que el libro puede desaparecer por culpa de la tecnología?”:

“No habría comunicación”.

“Claro, y no habría comunicación. Por culpa de eso se ha perdido bastante la comunicación con las personas o sea la gente en la calle antes, antiguos todos, estaban en un pueblo por decirle y todos se saludaban. Y ahora cada uno va en la calle y ver una persona, o simplemente no la mira o pasa de largo. Ni siquiera le dice hola o como estas. Ahora en los metros pos, ahora todo el mundo está jugando Candy Crash o Facebook. Está en internet mirando el celular pero nadie se saluda. Pueden cruzar miradas y no se van a saludar.”

Estudiantes establecimiento escolar municipalizado (Liceo Benjamín Vicuña Mackenna)

La fábula de un pueblo antiguo en que antaño todos se saludaban no pasa desapercibida, y trasciende el marco de la defensa del libro para pasar a otro ámbito de las prácticas aquí analizadas: el uso de internet. Más allá de los beneficios de la web por todos reconocidos en la muestra, sólo en el grupo municipalizado se dan este tipo de referencias, y que lo hagan para describir el escenario que enfrenta el libro sugiere, al menos como pista, que existen posturas críticas, en que la promesa virtual de información infinita podría –habrá de verse– no ser suficiente.

1.3.2.- “Con tal de no leerlo”: lectura informativa, vernácula y ausente en los tres subsectores

Una conjetura que se desliza desde el primer capítulo de análisis hasta ahora es que el grupo conformado por estudiantes de colegio subvencionado es altamente favorable tanto a la lectura en formatos digitales como a los contenidos de información, en mengua de la literatura y el libro físico. En este sector hay – al parecer- mayor cantidad de lectores de información. Debe considerarse, al pensar en ello, que son al mismo tiempo los que menos muestran su “no lectura³⁷” a la manera ostensible en que sí lo hacían los otros grupos, matizándola con la *información* como salvoconducto:

“Es que yo leo como por obligación. No me interesa, no me llama la atención. Me Informo lo necesario”.

³⁷ No confundir “No lectura” con el tipo de lector *anti lector*. La “no lectura” es una práctica lectora que puede aparecer en cualquier tipo de lector.

“Yo lo mismo. Leer tanto no leo. Me informo más mediante lo audiovisual con noticia o internet. Bueno mediante internet uno igual lee pero de pescar un libro, perdón un diario, y decir “ah hoy día voy a leer”, no, no soy de esos. No me gusta tanto leer tampoco”.

“Ah yo leo en internet. Cuando me meto a internet leo noticias. Partió por lo deportivo pero ahora ya es todo en general. Me gusta el futbol y los deportes en general, entonces leo lo deportivo primero pero igual leo otras cosas. Leo política ahora y me he ido politizando un poco por las noticias.”

Estudiantes establecimiento escolar particular subvencionado (Colegio Esperanza)

En ciertos momentos, al aludir a la información, las intervenciones tienden a ser menos nutridas, sacando a relucir la importancia de la misma sin ejemplificar ni hacer parte de lo dicho a qué contenidos se refieren (como habían sido anteriormente políticos, deportivos, noticiosos, etc.):

“A los jóvenes les gusta las cosas de opinión y mostrar su punto de vista”.

“Wikipedia es como la salvación”.

“Para informarse de algo que no sabe bien, se mete en eso”.

“El diario digital es porque más fácil acceso”.

“Uno abre internet y salen las noticias”.

“La revista porque es de información pero no es de, es como más, informa pero es más de entretenimiento.”

Estudiantes establecimiento escolar particular subvencionado (Colegio Esperanza)

En pocas palabras el lector de información, al menos en el grupo de estudiantes subvencionados, no relaciona siempre y de inmediato el leer información con el acto de leer, sino más bien con una práctica referida simplemente a informarse. Habría que realizar un estudio más extensivo para determinar si esto es parte exclusiva del grupo subvencionado o es propio del tipo de lector de información. De ser esto último tendríamos una respuesta tentativa a porque el lector de información es tan flexible con la Tv y el internet, el fin último sería la información y no la lectura.

La cercanía expresada en este grupo entre la lectura de información y la no-lectura plantea otra duda emergente: ¿cuáles son los alcances de la categoría lectora que hemos descrito como lector de información? Las teorías que asumen la tarea de investigar la lectura que sale de los requerimientos obligatorios de la escuela otorgan a esta práctica lectora la denominación de vernáculos para incluirlas en una suerte

de canon alternativo no reconocido por la escuela (Aliagas, 2008), sin embargo, la no lectura se cuela fácil bajo la etiqueta de la información. Este desliz no se expresa de la misma forma en el grupo municipal ni privado, donde las prácticas están un poco más claras: se lee o no se lee. Así también, quien lee dice lo que lee y quien no lee dice la acción que lleva a cabo en su lugar:

“No le tomo importancia a la lectura, no me gusta leer. Me da flojera. No sé, empiezo a leer ahí y no me entra el libro, no me lo imagino entonces prefiero ver una película en vez de un libro. Cuando mandan a leer libros no los leo, flojeo no más”.

“También leemos resúmenes. Lo más corto posible”.

“O preguntarle a otra persona que lo leyó. Que te lo explique de alguna forma, con tal de no leerlo”.

“O escucharlo también porque también se pueden escuchar.”

Estudiantes establecimiento escolar municipalizado (Liceo Benjamín Vicuña Mackenna)

“(…) igual el computador me distrae mucho, yo puedo abrir el computador onda 5 minutos y me quedo 3 horas. Pero igual a veces me meto a páginas y si hay algo que me intereso y empiezo a leer. O hay páginas que hay frases y puedo estar 3 horas solo leyendo frases como citas de libros o mini-historias (...)”

Estudiante establecimiento escolar particular privado (Colegio Franco-ingles)

La no lectura, por su parte, es identificada como tal, aun cuando en forma tenue y a través de la ironía, cuando se les pregunta qué leen fuera del colegio:

“Los shampoo en el baño”.

“Los pasos de las recetas”.

“Las calorías de las comidas”.

“Todo lo que leo por gusto propio lo leo fuera del colegio”.

“Los temas son los distintos. A mí me gusta leer sobre psicología y cosas así y en el colegio solo vemos poco de eso en filosofía”.

Estudiantes establecimiento escolar particular privado (Colegio Franco-ingles)

Un aspecto llamativo del grupo subvencionado, que podría sugerir nuevas o más profundas preguntas, es que es el único grupo en que aparece la idea de no leer o leer el resumen como una práctica reprochable. Dadas nuestras pistas anteriores sobre este grupo en particular (preponderancia de la lectura digital y límites no tan claros entre la misma y la no lectura), resulta curioso observar que entre los tres

grupos, son el único en que el resumen es mencionado en medio de términos que denotan cierta culpabilidad:

“Pero eso ya depende de la persona también porque si te gusta leer y tienes ganas de leer el libro no te vas a buscar un resumen...”

“Si te dicen que no buscamos el resumen, es que la tentación...”

“Pero si te quieres leer el libro no te vas a quedar con el resumen...”

“No estoy diciendo que uno vaya a buscar el resumen, estoy diciendo que las primeras tres opciones son el resumen y uno va tentándose”.

“Igual uno va a leerse el resumen en algún minuto”.

“Si pos. Si no es para comparar es para terminar lo que te falta”.

“Al que lo interesa lo va a leer y el que no ya tiene el resumen”.

Estudiantes establecimiento escolar particular subvencionado (Colegio Esperanza)

Un acápite final, limitado, no constituye un apartado en sí mismo pero es curioso, mientras avanzamos hacia las conclusiones de este trabajo. Como se señaló al comenzar la exposición de resultados, una de las razones por las que la lectura (de libros) es considerada importante se encuentra en sus posibles beneficios, muchos de ellos buscados casi únicamente por el sistema escolar (como son las mejoras en ortografía y vocabulario), pero uno entre ellos se despliega más allá en diferentes manifestaciones de la cultura y en el centro de los valores del campo cultural: la apertura de la imaginación.

“[Leer en internet va a generar problemas a largo plazo de vista. La distracción como dijo un compañero, y van a disminuir los grados de imaginación.”

Estudiante establecimiento escolar particular subvencionado (Colegio Esperanza)

“Me da flojera. No se, empiezo a leer ahí y no me entra el libro, no me lo imagino entonces prefiero ver una película en vez de un libro.”

Estudiantes establecimiento escolar municipalizado (Liceo Benjamín Vicuña Mackenna)

Al respecto, una última diferencia entre subsectores que cabe tener en cuenta, es que si bien dicha metáfora de la imaginación como una suerte de recipiente cuyo contenido espera ser descubierto parece estar en los tres grupos, para los integrantes del grupo municipalizado la imaginación no es, como para los otros, un valor o un bien al que se accede o se llega. No es, más concretamente, un sustantivo

si no un verbo: imaginar. La acción de imaginar es parte del esfuerzo que debe realizarse al leer y no un premio o logro derivado de dicha práctica:

“El libro no tiene límites, la película sí. En el libro podemos imaginar lo que nosotros queramos, en cambio en la película va todo limitado pos”.

“La película unos dicen es más ficticia, hay más acción y le ponen más atención. En cambio el libro hay que estar imaginándose, con solo ver el tamaño del libro dicen ‘ay que fome, me da flojera’. No se dan el tiempo de leerlo y no están atento a leerlo”.

“Sí. Leer una novela es más aburrido que ver una película. En la película tú vas viendo lo que pasa mientras que un libro tú tienes que ir imaginando y a veces cuesta imaginar”.

Estudiantes establecimiento escolar municipalizado (Liceo Benjamín Vicuña Mackenna)

Conclusiones

A modo de resumen de los hallazgos principales de esta memoria podemos destacar cuatro ideas centrales:

1) la inexistencia de un ethos generacional que dé cuenta de la influencia de internet en las prácticas lectoras. Dentro de la generación se observan varios tipos de lectores que se relacionan de forma distinta, según el caso, con la lectura en internet. Estos tipos de lectores los hemos denominado: lector de ficción, lector de información y anti-lector. Esto varía del modo de clasificación habitual que utilizan los instrumentos de investigación de prácticas lectoras, donde prima lo meramente cuantitativo, clasificando a las personas en lectores (y sus respectivas degradaciones de gran a poco, o de frecuente a ocasional) y no lectores.

2) una descripción de estos tipos de lectores, donde el Lector de ficción es un sujeto que valora la lectura como vía a la expansión de la imaginación, expresando cierto cariño por diversas historias ficticias. Se relaciona con el libro físico de forma positiva, rechaza la creciente digitalización de la lectura y no otorga un papel importante a internet en sus prácticas lectoras; un lector de información, en cambio, es abierto a complementar la lectura física de enciclopedias y atlas con el uso de internet para leer información, tiene una alta aceptación al mundo audiovisual como es la televisión en la medida en que le permite acceder a información, casi o tanto como el libro. Finalmente, el anti-lector, rechaza todo tipo de lecturas ya sea en papel o digital, su uso de internet no es relacionado en ningún momento con la lectura sino más bien con el ocio, y si bien afirma ver televisión con agrado, no describe dicha práctica como un medio para informarse, si no, como mucho, entretenerse.

3) sin poder confirmarlo a nivel inferencial, por el tipo de investigación, constatamos una tendencia a que el lector de ficción fuera mujer y el lector de información fuera hombre. En la misma dirección pudimos ver más lectores de ficción en el grupo de los estudiantes particular privados, más lectores de información en el particular subvencionado y más anti-lectores en el grupo del establecimiento municipal. Sin ser más que una pista efímera sobre lecturas diferenciadas según subsistemas y no

siendo un objetivo central de esta investigación, sí puede decirse al menos que el lugar y sentido de la lectura en la escuela no es indiferente a los subsectores educacionales y su lugar en el espacio social.

4) Si bien los tres tipos de lector se encuentran en los tres subsistemas, y por lo tanto las mismas formas de relacionar internet con la lectura (esto es, una relación de complementariedad en pro del “acceso”), las motivaciones varían. Los estudiantes del grupo subvencionado afirmaban que la motivación principal para optar por la lectura digital en múltiples formatos era la accesibilidad en general a las obras literarias y a la información, esta accesibilidad era relacionada con la gratuidad de los productos en internet. En el grupo del subsistema particular privado, en cambio, el problema de la accesibilidad no era relacionado con la gratuidad sino con la facilidad de acceso a lectura no disponible en papel o no disponible en nuestro mercado editorial pero sí en el de otros países.

A modo de conclusión tal vez el aporte principal para la sociología de la lectura que entrega esta memoria es la identificación del lector de información. Esto no quiere decir que el consumo de información a través de la lectura fuese hasta aquí un asunto desconocido, sólo agrega que entre los lectores existe un tipo de lector cuyas prácticas parecen estar en armonía con el ethos epocal de una sociedad de la información. Siendo el acceso a la información una prioridad, este es el lector que mejor se entiende con internet y los diversos formatos y dispositivos para la lectura. Si bien es posible que sus lecturas no estén legitimadas por el sistema escolar o por la estructura socio-cultural actual, sí esta crecientemente legitimadas por los requerimientos de una sociedad informacional, que se apoya continuamente en internet para la producción de valor. Es este tipo de lector el que se acerca mayormente al nativo digital, aquel joven socializado en el mundo digital para fundirse con él. Si tuviéramos que aventurar un tipo de lector del futuro tendríamos que apostar por este. Es un lector totalmente pragmático, se guía por los intereses del momento y por la contingencia más inmediata. No siente un rechazo por el libro pero tampoco lo sacraliza, es consciente de que, pudiendo aprender lo mismo por medios que le requieren menos esfuerzo, lo hará. Es por lo tanto el tipo de lector

ideal para internet. Su *leitmotiv* pareciera ser, tal como nos dijo uno de los estudiantes en un focus grup, informarse “lo necesario”, leyendo, ergo, *lo necesario*.

Esto invita a reflexionar. ¿Es este el lector que queremos para el futuro cercano o lejano de la lectura en Chile? La respuesta a esta pregunta no es fácil. Sin duda presenta algunas cuestiones atractivas a priori que no son despreciables; por lo pronto, es el más adaptable a ciertas exigencias de la lectura en internet que fueron descritas en el marco teórico, como es por ejemplo la lectura fragmentaria. Pero una sociología de la lectura actual deberá a su vez examinar y sopesar las posibles pérdidas: es posible que estemos ante un lector incapaz de leer obras literarias completas, un lector que no está adscrito a un canon de libros comunes o por lo menos intenta desprenderse de dicha obligación, lo cual le inhabilita, en cierto sentido, para ejercer un diálogo literario en comunidad. Un lector que, entre otras cosas, no está enamorado de leer.

Es cierto, valga la advertencia, que no debemos esencializar los tipos de lectores y podremos encontrar lectores de información bien integrados a la cultura escrita como también, viceversa, podremos encontrar lectores de ficción que no forman necesariamente parte de esta cultura escrita. Por ejemplo, un lector de ensayos políticos está igual o más integrado a la cultura escrita tradicional que un lector ocasional de novelas. Sin embargo, no parece ser este el problema. Volviendo a lo que decía Papalini (2012) desde lo teórico, no parece ser tan importante la erudición personal que se obtiene al leer como el uso que se le da posteriormente a lo leído. Y está expuesto el lector de información, más que el de ficción, ante este peligro, sobre todo con internet. Aun, los de ficción, cuentan con un canon literario en común que más o menos se lee en todo el país. Hay una base de textos que permiten un diálogo, algo inexistente en la lectura en red.

En sentido, no deberíamos seguir insistiendo en formular la pregunta desde el ideario de la modernidad, algo como: ¿Se puede en este escenario seguir adquiriendo autonomía y ciudadanía a través del libro y la lectura? Tampoco insistir en demasía sobre la división de lecturas legítimas e ilegítimas y hacer el esfuerzo político por legitimar estas últimas. La lectura de información y pragmática gana su legitimación

de una u otra forma; si no es en el campo de la educación secundaria será en la educación terciaria o el campo laboral. En cambio, las preguntas y los esfuerzos pueden encaminarse a superar la oposición modernidad/posmodernidad en lo que respecta a la lectura como práctica cultural. Esto implica, de partida, asumir las críticas legítimas al ideario moderno y huir del relativismo posmoderno. Es decir, no condenar las lecturas que no caben en el orden moderno de los textos pero no por eso abrazar con ligereza la impronta digital y los atractivos del hipervínculo. ¿Qué queremos rescatar de la lectura moderno y que queremos rechazar u olvidar? Puede que, al fomentar un tipo de lector más pragmático estemos reproduciendo el efecto que precisamente provoca el hipervínculo: la hiperfragmentación. Si cada lector se construye su propio texto, si cada lector se guía por sus propios intereses para leer, habremos terminado por destruir uno de los objetivos centrales por la cual seguimos fomentando la lectura: el debate público y la lectura en comunidad.

La investigadora argentina Delia Lerner (2001) propone como una salida efectiva a la construcción de lectores hacer de los establecimientos educativos una comunidad lectora. Es precisamente el tener un texto en común, construido con un canon de lectura en común, el que nos permite también dialogar sobre una base en común. El desafío es entonces grande. Encontrar la forma de dar la libertad necesaria para esta lectura de interés sin perder la capacidad de construir un texto que auné un dialogo efectivo entre todos es algo alejado de los esfuerzos que comúnmente realizan los agentes del fomento de la lectura.

Por otro lado, no debemos olvidar que siguen existiendo lectores de libros de ficción. Llama la atención como estos apelan constantemente a justificaciones pragmáticas para justificar la importancia de la ficción, la reproducción de un discurso mayormente escolar. Quizás es el propio contexto de una cultura escrita cada día más informacional que empuja a tratar de justificar el lugar de la ficción en nuestra sociedad. Esa también es una pregunta pendiente ¿Cuál es el lugar de la ficción en una sociedad de la información? ¿Es una simple herramienta para la introspección individual?

Para concluir debemos remarcar lo ausente. Y seguramente lo que faltó en el análisis, porque no brotó en ningún momento por parte de los jóvenes, es la interpretación del mundo. La lectura tal como la imaginaba Freire (1991), como un modo de interpretación del mundo, es de todos los desafíos el mayor. Esta lectura informacional, más cercana a una alfabetización funcional carece de esa fuerza y es sin duda aquí donde debemos cuestionar si no existen intencionalidades políticas. Es posible que, si solo leemos “lo necesario” tal vez careceremos de las herramientas para hacer lo necesario, que es, en nuestra opinión, dejar el mundo un poco mejor respecto de cómo lo recibimos.

Bibliografía

- Aliagas, C. (2008). “*Las prácticas lectoras adolescentes: cómo se construye el desinterés por la lectura*”, recuperado el 10 de Noviembre 2013 del sitio web de Universitat Pompeu Fabra, Grup de Recerca sobre Literacitat Crítica: <http://www.llf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG5.pdf>
- Bahloul, J. (2002). “*Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los pocos lectores*”. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.
- Bauer, M. y Gaskell, G. (2003). “*Research with Text, Image and Sound: A Practical Handbook for Social Research*”. London: Sage.
- Barthes, R. (1968). “*La muerte del autor*”, recuperado el 14 de Septiembre 2013 en el sitio web de Teoría literaria y enseñanza de la lectura: <http://teorialiteraria2009.files.wordpress.com/2009/06/barthes-la-muerte-del-autor.pdf>
- Baron, N. (2005). “*The future of written culture. Envisioning language in the new millennium*”, recuperado el 10 de noviembre 2013, en el sitio web de la American University: <http://www.american.edu/cas/lfs/faculty-docs/upload/In-Press-Paper-Future-of-Written-Culture.pdf>
- Beck, U. (1998). “*¿Qué es la Globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*”. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Birkerts, S. (1999) “*Elegía a Gutenberg: el futuro de la lectura en la era electrónica*”. Madrid: Alianza Editorial.
- Bourdieu, P. y Chartier, R. (2003). “La lectura: una práctica cultural”. [Versión electrónica]. *Revista Sociedad y Economía*, 4, 161-175.
- Bourdieu, P. (1991). “*El sentido práctico*”. Madrid: Taurus ediciones.
- Bourdieu, P. (1999). “*La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*”. Madrid: Taurus ediciones.
- Bruna, R. (2013, 27 de septiembre). “Premio Nacional de Humanidades acusa a la derecha y Concertación de consolidar el ‘oscurantismo’ cultural”. *El mostrador*.

- Canales, M. (2006). *“Metodologías de Investigación Social”*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Cassany, D. (2008) *“Prácticas letradas contemporáneas”*. México: Ríos de Tinta Ediciones.
- Castells, M. (2000). *“La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. I: La sociedad red”*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2007). *“Comunicación móvil y sociedad. Una perspectiva global”*. Madrid: Ariel-Fundación Telefónica.
- Chartier, R. (2000). *“Cultura escrita, literatura e historia”* México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (2005). *“El presente del pasado: escritura de la historia, historia de lo escrito”*. México: Universidad Iberoamericana.
- Chartier, R. (2006). *“Inscribir y Borrar. Cultura escrita y literatura (Siglos XI-XVIII)”* Buenos Aires: Katz Editores.
- Chartier, R. (2008). *“Escuchar a los muertos con los ojos”* Buenos Aires: Katz Editores.
- Chartier, R. (2010). *“¿La muerte del libro?”* Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Chartier, R. (2012). *“Leer la lectura”* recuperado el 1 de Julio 2013, del sitio web del Programa Lee Chile Lee: <http://www.leechilelee.cl/noticias-destacadas/leer-la-lectura-conferencia-magistral-de-roger-chartier>
- Chapleau, L. (2003) *“La cultura chilena bajo Augusto Pinochet”* [Versión electrónica]. *Chrestomathy: Annual Review of Undergraduate Research at the College of Charleston*, 2, 45-83.
- Chile 21 y Editores de Chile. (2005). *“Una Política de Estado para el Libro y la Lectura”*, recuperado el 10 de junio 2013, del sitio web de la Fundación Chile 21: <http://www.chile21.cl/2005/09/01/una-politica-de-estado-para-el-libro-y-la-lectura/>
- Cociña, M. (2007). *“Determinantes de la lectura en Chile”* Tesis para optar al grado de Magíster en Economía Aplicada Departamento de Ingeniería Industrial. Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas. Universidad de Chile.

- Coffey, A. y Atkinson, P. (2005). *Encontrar sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía.
- CNCA (2005). “Política Nacional del Libro y la Lectura. Una propuesta del Consejo Nacional del Libro y la Lectura” recuperado el 20 de noviembre 2013, en el sitio web del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes: <http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2012/03/Propuesta-Pol%C3%ADtica-Nacional-del-Libro-y-la-Lectura.pdf>
- CNCA (2013). “Encuesta Nacional de Participación y Consumo Cultural 2012”, recuperado el 19 de Diciembre 2012, en el sitio web del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes: http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2013/11/ENPCC_2012.pdf
- Contreras, D. (2011). “Analfabetismo Funcional y Calidad de Vida en Chile”, recuperado el 18 de abril de 2013, en el sitio web de MIDE-UC: “<http://mideuc.cl/wpcontent/uploads/2011/07/AlfCALIDADDEVIDAENCHILE.pdf>”
- Cuadra, A. (2003). *“De la ciudad letrada a la ciudad virtual”* Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Fernández, M.J. (2008). “Diseño de estudios y Diseños Muéstrales en investigación cualitativa” en Vásquez, M.L. (Coord.) *Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas en salud*. Cursos GRAAL 5, Materiales 168. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Freire, P. (1991) *“La importancia de leer y el proceso de liberación”*. México: Siglo XXI Editores.
- Garretón, M. (1983). *“El proceso político chileno”* Santiago de Chile: Flacso.
- Gentili, P. (2013, 9 de Diciembre 2013) “Rankingmanía: PISA y los delirios de la razón jerárquica” *El País*.
- Guillardes, F. Altamirano, R. González, M. (2011) *“Estudio Sobre Hábitos de Lectura en Estudiantes de la Comuna de Viña del Mar”* Valparaíso: Ediciones CISMO.
- Guzmán, J. (2007). *“Carta por el Libro”* Santiago de Chile: Lom Ediciones.

- Habermas, J. (2008). "La modernidad, un proyecto incompleto". En Foster, H (Ed.) "*La posmodernidad*" (pp.19-36) Barcelona: Kairós.
- Harvey, D. (1990) "*La condición de la posmodernidad. Investigación sobre el origen del cambio cultural*" Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Instituto Nacional de Estadística y Cámara Chilena del Libro (1994) "Encuesta Nacional sobre Hábitos de Lecturas 1994" ", recuperado el 10 de Diciembre 2013, del sitio web de la Cámara Chilena del Libro: <http://camaradellibro.cl/estadisticas.htm>
- Jenks, C. (2009). Culture: conceptual clarifications. En Ritzer, G. (Ed.) "*The Blackwell encyclopedia of sociology*". pp.928-932. Oxford: Blackwell Publishing.
- Jiménez, J. (2005) "Redefinición del analfabetismo: el Analfabetismo Funcional" *Revista de Educación del Ministerio de Educación de España*, 338, 273-294.
- Kalman, J. (2008) "Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita" *Revista Iberoamericana de Educación OEI*, 46, 107-134.
- La Fuente (2006). "*Chile y los libros 2006*", recuperado el 3 de noviembre 2012, del sitio web de la Fundación La Fuente: <http://www.fundacionlafuente.cl/documentos/2009/09/chile-y-los-libros-2006/>
- La Fuente (2010). "*Chile y los libros 2010*" recuperado el 3 de noviembre del 2012, del sitio web de la Fundación La Fuente: <http://www.fundacionlafuente.cl/documentos/estudios/>
- Lahire, B. (2004) "Del consumo cultural a las formas de la experiencia literaria". En Lahire, B. (Ed.) "*Sociología de la lectura*" (pp. 179-193). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Lahire, B. (2008) "El "iletrismo" o el mundo social desde la cultura". [En línea] *Archivos de ciencias de la educación*, año 2 numero 2, 11-24.
- Lasaga, J. (2010). "Crisis de la modernidad. El escenario del siglo XX" [Versión electrónica]. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 186, 227-240.
- Leccardi, C. & Freixa, C. (2010). "El concepto de generación en las teorías sobre la juventud". *Revista Última Década*, 34, 11-32.

- Lerner, D. *“Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario”*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Lyotard, J. (1989). *“La Condición Postmoderna”* Madrid: Ediciones Cátedra.
- Marín, P. (2013). Darnton: Las bibliotecas no están en peligro de extinción. *Revista Dossier*, 23.
- McLuhan, M. (1972). *“La Galaxia Gutenberg”*. Madrid: Editorial Aguilar.
- Meek, M. (2004). *“En torno a la cultura escrita”* México: Fondo de Cultura Económica.
- Meslin, M. (1990). “Funciones religiosas y sapienciales de la oralidad en las sociedades tradicionales” [Versión electrónica]. *Anales de la Fundación Joaquín Costa*, 7, 23-32.
- Microdatos. (2011). *“Estudio sobre el Comportamiento Lector a Nivel Nacional”*, recuperado el 3 de Septiembre 2013, en el sitio web de la U. De Chile: www.uchile.cl/documentos/
- Microdatos. (2013). “Segundo Estudio de Competencias Básicas de la Población Adulta 2013 y Comparación Chile 1998-2013”, recuperado el 20 de diciembre 2013, en el sitio web del Centro de Microdatos: http://www.microdatos.cl/doctos_noticias/Estudio%20Competencias%20Final_diseno.pdf
- Mineduc. (2009). *“Actualización Curricular 2009”*, recuperado el 5 de Julio del 2012, del sitio web del Ministerio de Educación: http://curriculumenlinea.mineduc.cl/descargar.php?id_doc=201102031236230
- Mineduc. (2012a). “Informe Nacional de Resultados SIMCE”, recuperado el 10 de agosto 2013, del sitio web de la Agencia de Calidad de la Educación(MINEDUC): <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/resultados-simce/>
- Mineduc. (2012b). *“Bases Curriculares 2012”*, recuperado el 5 de Julio del 2012, del sitio web del Ministerio de Educación: http://curriculumenlinea.mineduc.cl/descargar.php?id_doc=201306051002550
- Navarro, P. y Díaz, C. (1995). Análisis de contenido. En Delgado, J. y

Gutiérrez, J. (coords.) *Métodos y técnicas de investigación en Ciencias Sociales*, (pp. 177-224). Madrid: Síntesis.

- Negroponete, N. (1995). "*Mundo digital*". Barcelona: Ediciones B.
- OCDE (2009) "*PISA 2009 Results: What Students know and can do. Student performance in reading, mathematics and science*", recuperado el 11 de diciembre de 2012, del sitio web de la OCDE: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf>
- OCDE (2011) "*Mejores políticas para el desarrollo: Perspectivas OCDE sobre Chile*". OCDE Books.
- OCDE (2012) "*PISA 2012 Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*", recuperado el 30 de noviembre de 2013, del sitio web de la OCDE: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- Orta, D. (2004). "P. Bourdieu. La distinción. Criterios y bases sociales del gusto" [Versión electrónica] *Revista del Pensamiento e Investigación Social Atenea Digital*, 6, 80-83.
- Ortiz, O. (2004). "Lectura y escritura en la era digital. Desafíos que la introducción de las TIC impone a la tarea de estimular el desarrollo del lenguaje en niños jóvenes". [Versión electrónica] *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 17.
- Padua, J. (1993). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Papalini, V. (2012). "Las lecciones de los lectores. A propósito de la recepción literaria" *Álabe. Revista de la red de universidades lectoras*, 6, 33-55.
- Petit, M. (2001) "Lecturas: del espacio íntimo al espacio público". México: Fondo de Cultura Económica.
- Peroni, M. (2004) "*La lectura como práctica social. Los equívocos de una evidencia*", recuperado el 10 de febrero 2013, del sitio web de la Feria del Libro Internacional de Guadalajara: http://www.fil.com.mx/hist_promotores/pon_04_1.html

- Prensik, M. (2001) "Digital Natives, Digital Immigrants". En *On the Horizon* Londres: MCB University Press.
- Poulain, M. (2004) "Entre preocupaciones sociales e investigación científica: el desarrollo de sociología de la lectura en Francia en el siglo XX". En Lahire, B. (Ed.) "*Sociología de la lectura*" (pp. 17-57). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Poulain, M. (2011) "Una mirada a la sociología de la lectura" [Versión electrónica]. *Perfiles Educativos*, 132, 195-204.
- Quevedo, L (2007). "Nuevas subjetividades juveniles en la sociedad en red". En Miret, I y Armendano C. "*Lectura y bibliotecas escolares*" (pp.15-26) Madrid: Fundación Santillana
- San Martín, E. (2011). "¿Cuál es el impacto del acceso y uso de Tics en los resultados de las mediciones de lectura y lectura digital en PISA 2009? Análisis comparativo en cinco naciones" En MINEDUC "*Evidencias para Políticas Públicas en Educación. Selección de Investigaciones concurso extraordinario FONIDE-PISA*" Santiago de Chile: Mineduc
- Rockwell, E. (2001). "La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares". *Educação e Pesquisa*, vol. 27, 1, 11-26.
- Rodríguez, I.: "Redefiniendo el trabajo metodológico cualitativo con niños: el uso de la entrevista de grupo aplicada al estudio de la tecnología". *EMPIRIA : Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. 12, 65-88.
- Sartori, G. (2002). "*Homo Videns: La sociedad teledirigida*" Madrid: Taurus Ediciones.
- Sibila, P. (2008). "*La intimidad como espectáculo*" Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Subercaseaux, B. (2000) "*Historia del Libro en Chile. (Alma y Cuerpo)*" Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Torrtosa, V. (2008). "*Escrituras digitales: tecnologías de la creación en la era virtual*". Alicante: Universidad de Alicante.
- Tornero, A. (1998) "Reseña: Homo videns de Giovanni Sartrori" [Versión electrónica]. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 23, 215-218.

- Tarrés, M. (2008). *“Observar, escuchar y comprender; Sobre la tradición cualitativa en la investigación social”*. México: Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- UNESCO. (1987). “Functional Illiteracy in Industrialized Countries: An Analytical Bibliography”, recuperado el 9 de noviembre 2013, del sitio web de la UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000770/077067eo.pdf>
- Valles, M. (2000). *“Técnicas cualitativas de investigación social”*. Madrid: Síntesis Editorial.
- Waples, D, Berelson, B, y Bradshaw, F. *“What reading does to people”*. Chicago: The University of Chicago Press.

ANEXO

FICHA DE CARACTERIZACION ESTABLECIMIENTOS ESCOLARES SELECCIONADOS

Nombre: Colegio Franco-Inglés.
Dependencia Administrativa: Particular pagado.
Ubicación: 1 Oriente 118, Viña del Mar.
Reseña Histórica: El colegio Franco-Inglés nace en febrero de 1982 como Jardín Infantil, al año siguiente a solicitud de los apoderados, se inaugura el Primer Año Básico y así año a año hasta llegar a completar la Educación Básica en el año 1990. Luego, el año 1993, se da comienzo a la Enseñanza Media para sacar nuestra Primera Promoción de Cuarto Medio en el año 1996, año en que se completó el Colegio en sus 3 niveles: Ciclo Pre-Básico, Ciclo Básico, Enseñanza Media.
Puntaje SIMCE Lectura 3ºmedio (2012): 73 puntos. 25 puntos más alto que el promedio nacional.
Caracterización Socio-económica: El Ministerio de Educación clasifica a los estudiantes del establecimiento como <i>Grupo socio-económico Alto</i> . La mayoría de los estudiantes declara que sus padres tienen 16 o más años de escolaridad. Un 98% de los estudiantes declara poseer computador e internet en su hogar y un 96% declara poseer automóvil en su hogar. No se registran estudiantes en condición de vulnerabilidad social.

Nombre: Colegio Esperanza.
Dependencia Administrativa: Particular subvencionado.
Ubicación: Calle Cumming 1351, Quilpué.
Reseña Histórica: En el año 1983, la entidad Religiosa Iglesia presbiteriana Reformada Misionera de Quilpué, toma la decisión de crear un establecimiento educacional cristiano, como una misión de la Iglesia, con el fin de difundir el evangelio de Jesucristo y dar un servicio a la comuna. En mes de Junio de 1984 se recibe del Ministerio de Educación el Decreto Cooperador del Estado, autorizando el funcionamiento legal de nuestro establecimiento como Colegio particular subvencionado, el cual da inicio a su actividad educativa en marzo de 1984 con una matrícula de 81 alumnos agregándose durante el año 15 alumnos más. Paralelamente se inicia Pre-Kinder particular, con 34 niños, finalizando su año escolar con una matrícula 130 alumnos de Kinder a 5º Básico. En 1985 el Colegio Esperanza completa su Enseñanza Básica con un matricula de 224 alumnos. En el año 1986 se inicia la Enseñanza de Educación Media con una matrícula de 310 alumnos. En 1989 el establecimiento cuenta con una matrícula de 672 alumnos, año en que egresa el primer 4º Medio de nuestro Colegio.
Puntaje SIMCE Lectura 3ºmedio (2012): 54 puntos. 6 puntos más alto que el promedio nacional.
Caracterización Socio-económica: El Ministerio de Educación clasifica a los estudiantes del establecimiento como <i>Grupo socio-económico Medio</i> . La mayoría de los estudiantes declara que sus padres tienen entre 12 y 13 años de escolaridad. Un 80% de los estudiantes declara poseer computador e internet en su hogar y un 60% declara poseer automóvil en su hogar. Entre 23,01 y 40,00% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social

Nombre: Liceo Benjamín Vicuña Mackenna.
Dependencia Administrativa: Municipalizado.
Ubicación: JJ. Latorre 297, Recreo Alto, Viña del Mar.
Reseña Histórica: El Liceo "Benjamín Vicuña Mackenna" fue Creado el 1º de Marzo de 1965, por El Gobierno del presidente don Eduardo Frei Montalva. El decreto

respectivo es el N ° 11.332 el 22 del mismo año. Lleva la firma de los Ministros Bernardo Leighton Guzmán y Juan Gómez Millas. La Transcripción Oficial la hizo el Subsecretario de Educación de Entonces, don Patricio Rojas Saavedra. Según el referido Decreto, los cursos apartados del Liceo de Hombres N ° 1 Eduardo de la Barra de Valparaíso, que funcionaron el año anterior en el cerro Monjas, se transformaban en cursos del Liceo N ° 2 de Hombres de Viña del Mar, a cargo del Vicerrector del Liceo paterno, don Julio Humberto Jirón Huidobro, quien asumía como rector del nuevo establecimiento. Viña Del Mar tenía entonces 160 Mil habitantes y solo dos liceos fiscales. Ellos era el N ° 1 de Hombres y el N ° 1 de Niñas. Ambos ubicados en el plan de la ciudad. El enclave de la Unidad Educativa con ocho cursos de humanidades, en el residencial cerro Recreo, fue aceptado. Pues Viña del Mar era una ciudad en expansión al igual que la Población Infantil Local y los planes del Gobierno eran atender adecuadamente a la mayor demanda de educación secundaria que se estaba demandando en esos años. En ese entonces el incremento cuantitativo nacional en este tramo educacional fue del 117%. Entre los años 1964 y 1970, en tanto, había sido un 42%. El equipo de profesores que acompañó al rector Jirón, en los heroicos primeros años de trabajo estaban impregnados de una mística concepción educativa renovadora y democrática. Con profesionalismo y jovialidad sortearon los típicos escollos de un liceo recién creado. Obteniendo meritorios logros desde el primer instante. Las clases se iniciaron en el mismo actual solar, entonces Club Deportivo con cancha de tenis, árboles, jardines que se fue adaptando a las necesidades escolares: En el patio se levantaron seis salas prefabricadas: Uno se los cursos funcionó sobre el garaje del club en un altito, al que llamaban “La Pajarera”, y otro en la vecina Escuela N ° 53 de Plaza Recreo. Algunos Consejos de Profesores, se realizaron en la Piscina. El flamante Liceo de Hombres N ° 2 de Viña del Mar, se inició a la vida con 260 alumnos distribuidos en cuatro Primeros Años de Humanidades, dos Segundos, un Tercero y un Cuarto.

Puntaje SIMCE Lectura 3ºmedio (2012): 41 puntos. 7 puntos más bajo que el promedio nacional.

Caracterización Socio-económica: El Ministerio de Educación clasifica a los estudiantes del establecimiento como *Grupo socio-económico Medio-Bajo*. La mayoría de los estudiantes declara que sus padres tienen entre 10 y 11 años de escolaridad. Un 58% de los estudiantes declara poseer computador e internet en su hogar y un 46% declara poseer automóvil en su hogar. Entre 40,01 y 60,00% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social.

Pauta entrevista Grupos focales

1. ¿Cuál es la importancia de la lectura para ustedes?
2. ¿Creen ustedes que existe alguna diferencia entre leer una novela y ver una película?
3. ¿Se consideran ustedes un curso lector? ¿Por qué?
4. ¿Cuáles son los géneros de lectura que más leen?
5. ¿Qué libro o libros los han marcado? ¿Hay alguna lectura que recuerden de forma especial? ¿Por qué?
6. Solicitar que ordenen tarjetas con formatos para la lectura de mayor a menor importancia para ellos.
7. ¿Hay algo que lean fuera del colegio? ¿Esas lecturas son distintas o similares a las lecturas obligatorias del colegio?
8. ¿Han leído el libro Fahrenheit 451? Para los que no lo leyeron: El libro cuenta un mundo donde los libros han desaparecido y si alguien guarda alguno vienen unos agentes y queman el libro. Por lo tanto viven en un mundo sin libros ¿Qué consecuencias traería algo así para nuestro mundo? ¿Y si el libro desaparece producto del mundo digital?
9. ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de la lectura digital?
10. ¿Creen ustedes que el computador hace que ustedes lean menos? ¿Y la televisión?
11. ¿El libro del futuro como se lo imaginan?

Tarjetas Formato Lecturas



REVISTA DIGITAL



REVISTA



LIBRO



ENCICLOPEDIA DIGITAL



DIARIO



DIARIO DIGITAL



COMIC



COMIC DIGITAL



BLOG



LIBRO DIGITAL