



Observatorio sobre Educación Lectora,
Nuevas Ciudadanías y Democracia

DOCUMENTO DE TRABAJO NÚMERO 2

Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia - "Emilia Ferreiro"



Afabetizaciones, Ciudadanía y Educación
Lecturas de / desde lo precario



**Datos de catalogación
bibliográfica**

Concepción López-Andrada

Documento de Trabajo Número 2

Alfabetizaciones, ciudadanía y educación. Lecturas de/desde lo precario

© Ediciones CELEI

© Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – “Emilia Ferreiro”, dependiente del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

© Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

ISBN: 978-956-386-000-9

Materia: Lectura, Ciudadanías, Educación Lectora, Fomento de la Lectura, Política Educativa, Didáctica, Derecho a la Lectura y Sociología de la Lectura.

37 páginas.

ENERO, 2017

Concepción López-Andrada

Documento de Trabajo Número 2

Alfabetizaciones, ciudadanía y educación. Lecturas de/desde lo precario

ISBN: 978-956-386-000-9

©**Editores:** Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | <http://www.celei.cl>

©**Edita y publica:** Ediciones CELEI | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile.

Ciudad: Santiago de Chile.

Diseño: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI

Composición: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

Contacto: ediciones@celei.cl – contacto@celei.cl

***Este material no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores y de sus autores.





Aldo Ocampo González

Director del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.
Director del Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – “Emilia Ferreiro”,
dependiente del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.

Concepción López-Andrada

Coordinadora del Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – “Emilia Ferreiro”,
dependiente del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.

Marcela Amaya García

Investigadora del Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – “Emilia Ferreiro”,
dependiente del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.



CONSEJO ASESOR Y COMITÉ CIENTÍFICO OBSERVATORIO SOBRE EDUCACIÓN LECTORA, NUEVAS CIUDADANÍAS Y DEMOCRACIA – “EMILIA FERREIRO”

Dra. Elena Jiménez Pérez

Profesora del Depto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura, UGR, Granada, España.
Presidenta de la Asociación Española de Comprensión Lectora (AECL), Málaga, España.
Coordinadora del Consejo Asesor del Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – “Emilia Ferreiro”, dependiente del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.

Dra. Genoveva Ponce Naranjo

Profesora de la Facultad de Humanidades y Educación, UNACH, Ecuador.
Miembro del Consejo Asesor del Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – “Emilia Ferreiro”, dependiente del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.

Dr. Gustavo Bombini

Profesor Titular de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina
Miembro del Consejo Asesor del Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – “Emilia Ferreiro”, dependiente del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.



Documento de Trabajo Número 2

Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia - "Emilia Ferreiro"
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.

DOCUMENTOS

2

CELEI

Concebido como un dispositivo de difusión de la investigación sobre la
Educación Lectora y la Educación Inclusiva



© 2017. Concepción López Andrada

© 2017. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.

Edición: enero, 2017.

Coordinación Editorial: Aldo Ocampo González

Diagramación: Ediciones CELEI

Diseño y concepto gráfico: Ediciones CELEI

ISBN: 978-956-386-000-9

Observatorio sobre Educación Lectora,
Nuevas Ciudadanías y Democracia –
“Emilia Ferreiro”, Chile.

Centro de Estudios Latinoamericanos de
Educación Inclusiva (CELEI), Chile.

www.celei.cl
www.celei.cl/observatorios/observatorio-sobre-educacion-lectora-emilia-ferreiro/
observatorio.educacionlectora@celei.cl
Santiago de Chile, Chile.

CON EL APOYO DE:



Núcleo de Investigación en
Fácil Lectura y Educación Inclusiva.



Red Internacional de
Universidades Lectoras

Este material no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores y del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).

Alfabetizaciones, ciudadanía y educación. Lecturas de/desde lo precario

Concepción López-Andrada







Nota Preliminar

Los *documentos de trabajo* editados por el Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – “*Emilia Ferreiro*”, dependiente del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), se articulan como un eje de producción crítica sobre los mecanismos intelectuales que, bajo un discurso crítico, imponen diversos dispositivos de colonización cognitiva y epistémica, que dan continuidad a las múltiples formas de expresión de la opresión educativa, la injusticia social y la exclusión, avalando de esta forma, un campo normativo y reproductor del modelo neoliberal. Cada uno de los documentos, coinciden en la producción de armas intelectuales para interrogar éstos efectos, en la conformación de prácticas educativas y culturales, invisibilizados por gran parte de la contribución crítica de la educación que piensa el campo teórico-metodológico de la inclusión y, con ello, impone nuevas formas de subalternización y violencias epistémicas, plurales e invisibles.



ÍNDICE

| | |
|--|----|
| 1.-Introducción | 18 |
| 2.-Lectura del mundo | 19 |
| 3.-Representaciones, discursos y prácticas de la alfabetización y la lectura en la sociedad digital | 21 |
| 4.-“Tecnologización” y lectura(s) | 22 |
| 5.-Perspectiva de la alfabetización en el mundo digitalizado | 25 |
| 6.-Leer imágenes. La hegemonía de lo visual | 28 |
| 7.-Comunidades lectoras virtuales y reconfiguración del consumo lector. El caso del fenómeno booktuber | 29 |
| 8.-Lecturas precarias. Lecturas de/desde lo precario | 30 |
| 9.-Notas finales | 33 |
| Referencias | 34 |







1.-INTRODUCCIÓN

Este espacio se abre al debate sobre las prácticas lectoras dentro de las dinámicas tardocapitalistas que se significan por la incertidumbre. El ahora se caracteriza por una “cultura híbrida” (Martos, 2009), en la que la pluralidad de alfabetismos se suceden y vinculan desde la denominada alfabetización básica a la “alfabetización informacional”. Habitamos un mundo con una mentalidad “anfibia” (Martos, 2009) en donde la cultura letrada clásica se combina y mezcla con la cultura del entretenimiento y consumo a través de la red.

La relación operacional entre *alfabetización y formación de la ciudadanía* ha sido abordada por autores como Freire, Gramsci o Giroux. En la coyuntura actual, representaciones y prácticas de la alfabetización en sus múltiples consideraciones (alfabetización digital, alfabetización mediática, alfabetización crítica...) consolidan hasta cierto punto el discurso hegemónico neoliberal, donde la ciencia y la tecnología se potencian en discursos aparentemente “neutros” en donde se demandan sujetos con una gran capacidad técnica, que continuamente necesitan adquirir nuevas habilidades, exhibiendo una gran “flexibilidad”; mientras, el llamando mercado laboral se precariza día a día excluyendo a un mayor número de personas.

Una reorganización de la hegemonía cultural será necesaria para que vehicule una politización de la noción de alfabetización, dotándola en un primer paso de una significación ideológica en la que como consecuencia, el relato de una historia de la alfabetización se relacionará más que con la enseñanza y aprendizaje de la lecto-escritura, con la producción de discursos y prácticas sociales de explotación.

Asimismo, en este documento de trabajo presentamos lo digital como ese espacio caracterizado por lo fragmentario, donde aparecen nuevos relatos ligados a la formación y educación. La lectura digital entendida como práctica cultural será conceptualizada y definidas dentro de las categorías de la (1) lectura fragmentada; (2) lectura nómada; (3) lectura colaborativa y social.

La “lectura” de imágenes será otro de los temas abordados en este documento. El desplazamiento hacia la cultura visual es un hecho dentro de la sociedad actual. La preeminencia de imágenes en todos los escenarios multiplica la mirada del mundo, de los “otros”, de nosotros mismos. Se produce una representación del sujeto ante los “otros”, dándose una hegemonía de la imagen sobre el texto, aunque este se complementa a la propia imagen, vídeos, audios formando un entorno multimedia al que estamos conectados casi siempre y que llevamos con nosotros en artefactos móviles donde acceder a millones de imágenes rápidamente (Mirzoeff, 2016).

Finalmente, presentamos algunas interpretaciones de lo precario en relación con las prácticas lectoras tanto emergentes como tradicionales cuya característica principal es el

aislamiento, la precarización de distintos ámbitos de la vida tiende al aislamiento, la separación de la comunidad, la incomunicación. El acceso a la información se ha convertido en un elemento clave y a la vez una manera de “medir” las desigualdades en la sociedad actual, se ha hablado de “brecha digital”. De igual forma, el lector precario es el lector aislado, el que practica una suerte de lecturas solitarias sin placer ninguno ni valoración por la “cultura hegemónica”, la cultura impuesta.

2.-LA LECTURA DEL MUNDO

En *Pedagogía del oprimido* (1971/2005) Paulo Freire expone que “leer el mundo” implica la comprensión crítica del acto de leer. El conocimiento es un producto social derivado de las condiciones históricas del sujeto. El pedagogo brasileño indaga en las posibilidades de un proyecto emancipador, articulando una “reinención del mundo” a través del análisis de la educación y de la alfabetización como factor de formación de la ciudadanía. De esta manera, se establece una relación operacional entre *alfabetización y formación de la ciudadanía*.

Toda práctica es social e histórica, inclusive la dimensión individual que se sitúa en un contexto tempo-espacial concreto. Freire (1997) expone la necesidad de una rigurosa “lectura del mundo”, la cual requerirá una precisa lectura de textos; de tal forma, la lectura del mundo aparece como un elemento inherente que se anticipa a la lectura de la palabra. Un elemento esencial en este engranaje será el papel de los mediadores y educadores (Freire, 1997):

[...] De ahí la necesidad de la intervención competente y democrática del educador en las situaciones dramáticas en que los grupos populares, destituidos de la vida, están como si hubiesen perdido su dirección en el inundo. Explotados y oprimidos a tal punto que hasta la identidad les ha sido expropiada” (p. 37).

La alfabetización crítica como construcción ideológica es el fundamento del proyecto emancipador que deviene en movimiento social. Cabe pararse a repensar una historia de la alfabetización que se ha caracterizado por la aprobación y conformidad con el discurso hegemónico (Gramsci, 1971), en la búsqueda del fortalecimiento de una jerarquía social que garantizase que “*las personas situadas en la parte inferior de la jerarquía acepten los valores, normas y creencias de las élites, aunque hacerlo no contribuya a su beneficio particular ni al de su grupo*” (Gee, 2005:51). Siguiendo con las aportaciones de Gee (2005), se puede explicitar las dinámicas de este nuevo capitalismo global hipercompetitivo, potenciado por la ciencia y tecnología en relación a las exigencias que afectan a los

estudiantes, los futuros trabajadores sobre los que es posible distinguir tres tipos diferentes:

[...] trabajadores de servicio mal pagados; “trabajadores del conocimiento”, que deben aportar a su trabajo destrezas técnicas, colaborativas y comunicacionales y comprometerse en cuerpo y alma con la empresa y sus “valores fundamentales” en condiciones de poca estabilidad y, por último, líderes y “analistas de símbolos”, que crean las innovaciones y los “valores fundamentales” y que son quienes más se benefician con el nuevo capitalismo (p.51).

Sennet (2006) habla de ese “yo” idealizado, del individuo que está continuamente adquiriendo nuevas habilidades; vivimos en la cultura del nuevo capitalismo inmersos en las exigencias por parte de un discurso hegemónico que se identifica con los valores y aspiraciones de la “nueva clase media”, las élites que no controlan los medios de producción, pero que sí controlan el saber, el conocimiento, las ideas y cultura (Bernstein, 1990; Gee, 2005). Lo sustancial de la alfabetización en las sociedades actuales se define por el grado en el que se controla cierto tipo de alfabetización escolar en relación con el habla, en la conducta y en la escritura (Gee, 2005:51).

Una reorganización de la hegemonía cultural será necesaria para que vehicule una politización de la noción de alfabetización, dotándola de una significación ideológica, por la cual la alfabetización tendría menos relación con la enseñanza de la lecto-escritura que con la producción de discursos y prácticas sociales de opresión y explotación; de esta manera, autores como Gramsci o Giroux han estudiado estas relaciones de legitimización:

[...] Gramsci, verdadero maestro de la dialéctica, consideraba la alfabetización como concepto y práctica social, como vinculada históricamente, por un lado, a las configuraciones del conocimiento y el poder, y por el otro lado a la lucha política y cultural en torno al lenguaje y la experiencia” (Giroux, 1989:25).

Algunas consideraciones de la alfabetización desde el punto de vista del ciudadano y del sujeto político nos encaminan a concepciones recientes del denominado “iletrismo”, término en referencia al hecho de participar en el sistema escolar no garantiza ni asegura la práctica de la lectura ni el gusto por leer ni el desarrollo del placer lector (Ferreiro, 2002). Asimismo, se puede hablar de esa nueva idea del “iletrado” en relación con la tecnología, el sujeto no “alfabetizado” tecnológicamente, se convierte en una nueva categoría a estudiar y analizar críticamente que impulsa ese discurso de la “insuficiencia” (nunca es suficiente lo que hayas aprendido dentro del circuito escolar) y de la “culpabilización” del sujeto. De este modo, al abordar el tema del “fracaso escolar”, Ferreiro (2002) defiende que *“los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría, sino marca de ciudadanía”* (p. 12). No

obstante, la construcción de una escuela pública obligatoria no ha estado ligada a un verdadero proceso de democratización, la autora sostiene que la escuela no se ha apartado de su tradición: la de saber técnico (es decir, la adquisición de una técnica de trazado de las letras; y la técnica de la correcta oralización del texto) que la autora asocia a la incapacidad que tiene esta institución de hacer efectivo el verdadero objeto de la lectura y escritura, es decir, del ejercicio consciente de una ciudadanía y una participación democrática. Retomando la noción de “fracaso escolar”, la autora incide en como la responsabilidad de este “fracaso” ha recaído en sus inicios en el aprendizaje, o sea, como responsabilidad del alumno.

La diversidad debe ser el eje sobre el que trabajar las “alfabetizaciones” o “multialfabetizaciones”. Precisamente, trabajar con la interpretación y producción de diversos textos, con distintos problemas que deben ser contrapuestos al producir un mensaje escrito (problemas de graficación, de organización espacial, de ortografía de palabras, de puntuación, de selección y organización lexical, de organización textual...); o tener en cuenta la diversidad de experiencias de los alumnos en el enriquecimiento de la interpretación de un texto (Ferreiro, 2002).

La tendencia del mundo globalizado es la anulación de la diferencia, incluso el desprecio por esta. La batalla se percibe clara pero dura: prestar atención al multilingüismo multicultural significa establecer una equivalencia, sostener la igualdad en la diferencia a través de una diversidad de textos, de propósitos, de problemas, de situaciones enunciativas, de lectores, de alumnos (Ferreiro, 2002).

3.-REPRESENTACIONES, DISCURSOS Y PRÁCTICAS DE LA ALFABETIZACIÓN Y LA LECTURA EN LA SOCIEDAD DIGITAL

El debate en torno a la lectura entendida como práctica cultural y como consumo cultural ha sido abordado por autores como Pierre Bourdieu y Roger Chartier. El sociólogo y el historiador parten de la reflexión sobre el “etnocentrismo de la lectura”, que se entiende como la manera de leer hegemónica, como esa forma de leer “adecuada” coincidente con la propuesta por los académicos e institución educativa. En lo relativo a la escuela, apunta Bourdieu (2003) que:

[...] “la lectura obedece a las mismas leyes que las demás prácticas culturales, con la diferencia de que ella es enseñada por el sistema escolar más directamente que cualquier otro tipo de prácticas culturales. Es decir, que el nivel de instrucción va a ser el más importante elemento en el conjunto de factores explicativos, siendo el segundo el origen social. En el caso de la lectura hoy en día, el peso de la formación escolar es mucho más fuerte” (pág. 166).

Las peculiaridades de la lectura como práctica cultural también atañe al acceso y circulación de los textos (será una de las categorías trabajadas en nuestro estudio), de este modo, durante la historia de la lectura la “intención de difusión” de un texto ha ido transformándose, así, un texto de párrafos largos busca un lector, un “público imaginado” por el autor más selecto y distinguido que un texto fragmentado en párrafos breves, conformado por un discurso más discontinuo (Chartier y Bourdieu, 2003). Por otro lado, hay que considerar el “efecto de legitimidad”, concerniente a la consideración social de la lectura, que distingue entre lo que verdaderamente se lee, de lo que se representa como socialmente legítimo, o sea, lo que se “dice” que se lee (Chartier y Bourdieu, 2003).

En referencia al concepto de práctica lectora será necesario desarrollar la perspectiva de dicha práctica como práctica social, aquella que siguiendo a Valencia (2009):

[...] “da origen a interacciones e intercambios sociales y que se ubica necesariamente en la diacronía de las condiciones sociales del lector. Esta práctica se puede realizar en cualquier lugar, a cualquier hora, en cualquier fuente y formato documental sin importar la variable de tiempo” (p.54).

El acto lector implica que su desarrollo pueda llevarse a cabo completamente o parcialmente, de forma lineal, vertical, continua o discontinua, fragmentada, rápida o lentamente, o como una lectura en voz alta o como lectura íntima y silenciosa (Valencia, 2009). De igual forma, la lectura no es una práctica homogénea ni uniforme cuando se sitúa en un lugar y espacio social, además de que mismos textos u obras pueden ser objeto de muy diversos usos e “investiduras” sociales, que incluso pueden considerarse antagónicas (Lahire, 2004).

4.-“TECNOLOGICACIÓN” Y LECTURA(S)

La introducción a ciertos discursos y modelos que están permeando las prácticas, planes y políticas sobre TIC y educación tendrán en cuenta un carácter optimista y hasta cierto punto “idealizado” de la tecnología. Tal y como desarrolla Leiva (2007):

[...] las teorías sobre la sociedad de la información y las nuevas tecnologías nos cuentan el relato de una historia de la humanidad que ha ido mejorando y perfeccionando la manera de comunicarse, ha mejorado también los transportes, y el mundo globalizado se ha convertido en simultáneo e inmediato; y además estas teorías nos anuncian un futuro utópico e ideal que será obviamente mucho mejor que el presente actual en el que tenemos que vivir, gracias fundamentalmente a las nuevas tecnologías (p. 57).

En un primer momento podemos delimitar la “lectura digital” como aquella mediada por tecnología. Cassany (2012) habla de la “tecnologización”, término que utiliza para referirse a lo complejo de los artefactos y los dispositivos que utilizamos en relación con la lectura en entornos virtuales. El usuario requerido para estas herramientas debe ser competente y habilidoso en el conocimiento de recursos y aplicaciones en cada contexto. De este modo, y de manera general, *“los artefactos digitales son más sofisticados que los impresos y ofrecen más oportunidades y recursos a los lectores-autores para progresar autónomamente, siguiendo sus intereses. En parte, el éxito de internet se debe a estas posibilidades”* (Cassany, 2012: 34). Las actividades potencialmente desarrolladas en la red pueden llegar a resultar muy diferentes de las tareas en papel. Implican una mayor dificultad, dado que un formato de texto enriquecido por hipervínculos, vídeos o música implica la llamada multitarea con un tratamiento más dinámico.

Se puede percibir lo digital como ese espacio caracterizado por lo fragmentario, un espacio inconexo de piezas conectadas donde aparecen nuevos modos de leer la realidad y nuevas narrativas (Viñao, 2010:37). La forma y la definición de la educación en estos escenarios todavía se distinguen como un proceso en construcción.

Es posible caracterizar el acto lector digital en tres tipos de lectura que presentamos trazadas como categorías abiertas: (1) lectura fragmentada; (2) lectura nómada; (3) lectura colaborativa y social.

La lectura fragmentada alude a la forma, a la representación textual. Es interesante por un lado, entender lo “fragmentario” desde la circulación textual y la distinción social del lector (el “efecto de legitimidad”). Tal y como expresa Chartier (2003):

[...] Cuando un texto pasa de un nivel de circulación social alto a otro más popular, sufre una serie de alteraciones, de las cuales una de las más claras es la fragmentación operada en la organización misma del objeto, tanto en el nivel de los capítulos, como en el nivel de los párrafos, una modificación destinada a facilitar la lectura de lectores menos cultivados” (p.166).

Además, resulta obvio que la lectura está supeditada por las formas de los textos (Zayas, 2012). A falta de una clasificación mejor que quizá matice un espacio intermedio e “híbrido” entre los “textos impresos” y los “textos electrónicos” presentamos algunos rasgos en relación a este paso de la materialidad a la inmaterialidad de los textos:

| TEXTOS IMPRESOS | TEXTOS ELECTRÓNICOS |
|---|--|
| Límites definidos | Sin límites definidos: existencia variable y dinámica |
| Lectura secuencial (según un orden concreto) | Lectura no secuencial: el lector traza su propio itinerario con la ayuda de dispositivos de navegación |
| Posibilidad de visualizar la estructura del texto | El lector ha de representarse mentalmente la estructura superior del hipertexto |
| Rasgos de género discursivo reconocible | Rasgos de género difusos |
| Indicadores de autoría y fiabilidad | Dificultad para valorar la autoridad y fiabilidad de las informaciones |

Tabla 1. Textos impresos/textos electrónicos (Fuente: Zayas, 2012)

La lectura nómada se sitúa en el espacio y en los modos de “consumo” del texto. Podríamos hablar de una lectura que “sucede” en diversos espacios:

- Físicos/virtuales
- Espacios públicos/privados
- Entornos online/entornos *offline* (cada vez más complicados de encontrar)

Quizás aspectos en donde hay que ahondar serán los relacionados con el tema de la “concentración”, de los “objetivos de lectura”; por ejemplo, no es lo mismo una lectura para estar informado que para adquirir una serie de conocimientos; diría Emilia Ferreiro (2002:16-17) que no es lo mismo estar alfabetizado “para seguir en el circuito escolar” que estarlo “para la vida ciudadana”. Y también en aspectos que tienen que ver con la “reorganización simbólica” (de la que habla Canclini, 2015); la “veolcidad” y lo “fugaz”, propio de lo que podemos llamar una “cultura de la obsolescencia” inherente del sistema de producción capitalista.

La lectura colaborativa y social tiene que ver con la relación con “el otro”. En este caso, podemos hablar de texto en donde:

- El lector contribuye: comentarios de un periódico digital, wikis, redes sociales...
- El lector no contribuye: webs gubernamentales, webs comerciales... (cada vez estos espacios se abren más al lector)

- Podemos hablar de una oposición entre:
- lectura social en línea
- lectura de colaboración
- lectura solitaria (Cordón-García, 2010).

Estas prácticas nunca funcionan en espacios encajonados: son fluidas, se intercambian. Celaya (2012) afirma que la lectura social también afecta el proceso de descubrimiento y la compra de libros y la forma en que los leemos en una pantalla.

5.-PERSPECTIVAS DE LA ALFABETIZACIÓN EN UN MUNDO MEDIATIZADO

En un mundo digital mediatizado las definiciones de “alfabetización” están mutando, de esta manera, tal y como afirma Snyder (2004) es necesario desbordar las explicaciones estrechamente definidas de alfabetismo, ya que estas no captan la complejidad de las prácticas alfabetizadoras contemporáneas. Por consiguiente, las prácticas de la alfabetización digital representan las formas en que se construyen los significados dentro de estos novedosos o quizá no tan novedosos sistemas de comunicación. Siguiendo con Snyder, esta autora expone que el hecho de estar alfabetizado “tiene que ver con la comprensión de cómo se combinan las diferentes modalidades en formas muy complejas, para crear significado” (2004:24), mediaría, pues, un sistema complejo de signos; nosotros como lectores debemos aprender a descubrir y localizar el significado en los sistemas icónicos que aparecen en pantalla, en los cuales intervendrán combinaciones de signos, símbolos, imágenes, palabras y sonidos.

Los estudios actuales sobre la alfabetización destacan el carácter situado, social e interdisciplinar (Castelló, 2014). Asimismo, la terminología utilizada en estos estudios utiliza el neologismo “literacidad” (del inglés “literacy”) para referirse a las prácticas de comprensión y competencia, pues su sentido es lo suficientemente amplio como para abarcar “todo lo relacionado con el uso del alfabeto, desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura” (Cassany, 2006: 38). Siguiendo con Castelló (2014):

[...] El término Literacy remite a todos los niveles educativos y tiene que ver con la formación continua en lectura y la escritura que nos convierte en personas letradas, es decir aquellas que pueden hacer uso de sus habilidades discursivas de manera activa y ajustada a las exigencias de los contextos en los que participan de tal forma que son competentes para contribuir activamente al desarrollo de su comunidad y disfrutar como miembros de pleno derecho de sus beneficios. Teniendo en cuenta este significado algunos autores han optado por traducirlo como literacidad” (págs. 349-350).

Algunas nociones no excluyentes según Frías-Guzmán (2015) de la alfabetización se resumen en:

- Alfabetización como conjunto autónomo de competencias;
- Alfabetización tal como se aplica, se practica y se sitúa;
- Alfabetización como proceso de aprendizaje;
- Alfabetización como texto.

Las distintas concepciones de la alfabetización o si queremos llamarla “literacidad” como productos culturales son visiones de la realidad que *“insisten en la reproducción crítica de lo que se enseña, en la capacidad de dar sentido al mundo y desarrollar perspectivas propias”* (Frías-Guzmán, 2015:18).

Al modelo basado en la mera transmisión de contenidos tan extendido y arraigado se contraponen un modelo que se basa en la creación de espacios en los cuales el alumnado tienen la posibilidad de investigar y reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje, reconstruye el sistema de nociones y métodos de un área de estudio. Este modelo caracteriza al alumno como agente activo y participativo en prácticas de lectura, escritura y pensamiento (Carlino, 2005). La alfabetización académica *“señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad”* (Carlino, 2005:6).

La necesidad de la aplicación de transformaciones institucionales y curriculares es urgente en el ámbito académico. Estos cambios no deben ser llevados a cabo de manera precipitada y de forma hermética, ni tampoco ser aplicados como una simple extrapolación de modelos internacionales que han funcionado en contextos dispares. Los factores que propone Carlino (2003) por los que estos cambios deben realizarse son:

- La lectura y la escritura son indispensables para aprender a pensar críticamente dentro de los marcos conceptuales de cada disciplina.
- Ingresar en la cultura escrita de cualquier dominio de conocimiento exige dominar sus prácticas discursivas características.
- Producir e interpretar textos especializados, según los modos académicos, implica capacidades aún en formación no alcanzables intuitivamente.

La cuestión que supone un replanteamiento del modelo hegemónico, refuerza la idea de la exigencia por parte de los docentes de transformar las clases magistrales cuyo fundamento es la exposición de una materia, y asimismo, la necesidad de reducir la brecha cultural y generacional entre alumno y docente. Se podría hablar de una responsabilidad común entre estos dos agentes, subordinados al tipo de política educativa desarrollada por el marco institucional donde se desenvuelven los mismos. De esta manera, a la hora de

reconsiderar los usos de la lectura y escritura en la institución académica, hay que tener en cuenta las posibilidades que se descubren para los alumnos sobre su capacidad de apropiación de las prácticas de lectura y escritura, de cierto empoderamiento en las prácticas de recorrido académico.

Es prioridad incidir no únicamente en el valor instrumental de la lectura y escritura, sino en su importancia respecto a la creación de pensamiento crítico, debemos ahondar en la idea de la integración de la producción y comprensión de textos por lo que “habremos dado un primer paso para hacernos cargo de la alfabetización académica de los estudiantes y podremos hacerlos corresponsables por cómo se escribe, se lee y se aprende en la educación superior” (Carlino, 2005:181).

El escenario de la educación formal delimitado por su carácter sistemático a las concreciones del currículo oficial predispone a la fosilización de las dinámicas tradicionales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, e inclina la balanza de la alfabetización académica como asunto que atañe en mayor medida a los alumnos, por el contrario, la responsabilidad institucional y didáctica, insistimos, resulta constitutiva a la hora de proponer planes de alfabetización en los cuales tenga cabida la diferenciación e integración de diversas culturas orales y escritas. Incorporar a los discursos sobre la alfabetización académica, asimismo, perspectivas sobre la incidencia de lo digital, de la cultura hipertextual en lo académico y en las dinámicas educativas, las nuevas visiones sobre el consumo de contenidos y la creación de estos, de las conexiones que se establecen en red resultará apremiante.

Si retomamos en este último punto, la producción de discursos sociales sobre el “iletrismo” que disertan sobre las consecuencias del sistema educativo, la metodología docente y sobre las actitudes de los sujetos (Bombini, 2008), es posible extrapolar a todos los contextos las encuestas periódicas sobre consumo de libros y hábitos lectores que indican un futuro incierto y cuyas interpretaciones llevan a la culpabilización de sujetos e instituciones:

[...] Darwinismo social, decadencia generalizada, triunfo en la batalla de los medios de comunicación y/o de las nuevas tecnologías versus el libro, apatía de los jóvenes posmodernos, (...) El círculo parece cerrarse en una lógica sin salida marcada por la culpabilización de sujetos e instituciones y por la insistencia que convierte al tema en recurrente noticia de tapa” (Bombini: 25).

Al abordar la construcción de representaciones es interesante tener en cuenta elementos relacionados con la recepción y la circulación de resultados internacionales sobre competencia y comprensión lectora, cuyo modelo paradigmático es el Informe PISA, y su tratamiento en los medios, de esta forma nos podemos preguntar siguiendo a Bombini (2008:26) respecto al criterio por el que se determina la difusión de estos resultados; sobre los beneficiados de estas evaluaciones; acerca del efecto que suscita en las representaciones de la lectura y sobre los lectores en situación de aprendizaje; serán

preguntas pertinentes de cómo la articulación de significados excluye, en ocasiones, a los propios protagonistas de esas prácticas lectoras.

6.-LEER IMÁGENES. LA HEGEMONÍA DE LO VISUAL

Imbuidos en la cultura del nuevo capitalismo observamos la manera en la que un artefacto de consumo musical como es el *iPod* funciona como metáfora de la incalculable capacidad del aparato que llega a “invalidar” al usuario, una superabundancia que facilitará la desconexión del receptor y su pasividad (Sennet, 2006:147). De igual manera, la superabundancia se asocia a la recepción de imágenes: nuestra capacidad de “ver” y “mirar” por fuerza se ha multiplicado y enfatizado en los nuevos medios, caracterizándose por su carácter sincrónico (intercambiar fotos, *memes* se ha convertido en un modo de vida social a través de aplicaciones y redes sociales); implica ritos sociales que hace unas décadas no se daban (por ejemplo, es posible ver una película en una sala pública de cine o ver una serie en un canal *online* en una tableta en un espacio privado).

Sucede una representación del sujeto ante los “otros”, dándose una hegemonía de la imagen sobre el texto, aunque este se complementa a la propia imagen, vídeos, audios formando un entorno multimedia. La sociedad red (Castells, 1999), como canalización de la vida social que implica un acceso a todo tipo de imágenes de forma rápida incide en nuestras relaciones, en nuestra vida en red, pero también en nuestra vida *offline*, en nuestras maneras de reflexionar y experimentar dichas relaciones (Mirzoeff, 2016). Compartimos lo que vemos a través de las redes sociales en pantallas que nos acompañan a todos lados; según Mirzoeff (2016) la cultura visual puede suponer una manera activa de provocar transformaciones, no solo una forma de ver lo que sucede.

No solo se está produciendo una reconfiguración de las prácticas de la lectura, sino también, a otros niveles (sociales, políticos y económicos) donde el sistema educativo expone muchas de estas categorías desfasadas o esa incapacidad a la hora de explicar los nuevos contextos y dinámicas latentes.

De esta forma, se puede anunciar una “era post-literaria” en la que:

[...] desentrañar (“leer”) imágenes se ha convertido en un trabajo más gratificante y una tarea mucho más urgente a practicar de lo que es la propia consistencia en acceder a textos, los cuales tienen siempre unos protocolos de acceso crítico mucho más severos y perfeccionados”. (Rodríguez de la Flor, 2009:18).

Es el paso de lo material a lo inmaterial que no avicina un futuro apocalíptico como muchos temen, pero sí mucho de reconfiguración cultural.

7.-COMUNIDADES LECTORAS VIRTUALES Y RECONFIGURACIÓN DEL CONSUMO LECTOR. EL CASO DEL FENÓMENO BOOKTUBER

El surgimiento del fenómeno de los *booktubers*, jóvenes lectores que difunden a través de sus canales de *YouTube* los libros que leen, se inserta en un marco de participación y apropiación por parte de los usuarios de las tecnologías interactivas (Destefanis y Alejandra, 2015). Se manifiestan, pues, nuevas formas de compartir literatura entre las comunidades virtuales. Estos jóvenes lectores llevan a cabo una divulgación de obras literarias clásicas y de novedades editoriales, a veces en colaboración con grandes sellos editoriales, lo cual marca el carácter mercantil de algunas de estas prácticas, que no anula su significancia en las dimensiones relacionadas con el fomento de la lectura y/o como posible material didáctico.

Los *booktubers* son jóvenes autodidactas, amantes de los libros, se dedican a presentar y reseñar obras, en su mayoría de temática juvenil, mostrando también, sus bibliotecas personales y recomendando cómo iniciarse en la práctica de video-difusor de reseñas y lecturas. Varios leen en el idioma original los libros que recomiendan, se pueden considerar facilitadores o mediadores de lectura (Destefanis y Alejandra, 2015).

Siguiendo la propuesta de Díaz-Jatuf (2016), podemos hablar de algunas características peculiares de estos fomentadores de lecturas en la red:

- Son principalmente adolescentes de ambos géneros.
- Se graban a través de videos que suben a la red, para compartir con la comunidad virtual, experiencias de lecturas de libros y novedades sobre los mismos.
- Son ávidos lectores, que además debaten con la comunidad virtual sobre lo leídos e intercambian experiencias y relatos.
- Son fuertes mediadores del mercado local de literatura juvenil.
- En ocasiones, las editoriales los eligen para que promocionen novedades.
- No solo reseñan libros sino que intervienen con sus opiniones en debates muy activos dentro del mundo del libro como son las ventajas y desventajas de los libros electrónicos, o sobre hábitos personales a la hora de leer....

Los *booktubers* son un ejemplo de la transformación en el acto de consumir y en el establecimiento de conexiones virtuales (Jeffman, 2015). La comunicación entre pares, la creación de vínculos entre lectores, son otros rasgos que marca este fenómeno, ya que a través de los comentarios se establece un diálogo donde el libro actúa como eje central. El libro como objeto se muestra en un estado de transición entre lo material y lo inmaterial (Jeffman, 2015). Tal y como explica Stábile (2016), el fenómeno *booktubers* es un ejemplo de

comunidad en red, que implica “la posibilidad de comunicarse con otro, de reflexionar junto al otro, saber si el otro comparte o no nuestras opiniones y establecer un diálogo crítico, todo esto en forma instantánea y sin límites de espacio (p.52)”. En esta comunidad en red que se establece se distinguen distintas secciones en las cuales por ejemplo, el *booktuber* propone una serie de preguntas para que su comunidad recomiende libros con temática similar o videos con las listas de los mejores libros leídos durante el año.

Los *booktubers* forman parte de una tendencia que resulta imposible de analizar desde las categorías tradicionales de escritor-editor-lector (Destefanis y Alejandra, 2015); a la vez, suponen un “catalizador” de materiales atractivos para las secciones juveniles de las bibliotecas públicas y espacios de fomento de la lectura.

8.-LECTURAS PRECARIAS. LECTURAS DE/DESDE LO PRECARIO

Incluimos en este apartado algunas interpretaciones de lo precario en relación con las prácticas lectoras tanto emergentes como tradicionales cuya primera característica apuntaría en la mayoría de los casos, al carácter aislado y desvinculado de otras prácticas culturales, con un fuerte componente instrumental, es decir, la lectura “crítica”, las “relecturas” se transforman en una suerte de desarrollo de las competencias y habilidades (técnicas) lectoras y en esa alfabetización digital en la que la importancia de lo material (trabajaremos sobre el concepto de “brecha digital”) es mayor de lo que parece.

La precarización es un término que en los últimos años ha empezado a describir algunas realidades sociales que surgieron con la eclosión de la crisis económica, pero que se mantenían latentes en la denominada sociedad del riesgo (Beck, 1998). La incertidumbre y la continua exposición a la inseguridad son dos de los rasgos que impregnan nuestras sociedades atravesadas por la precarización:

[...] La precarización significa más que puestos de trabajo inseguros, más que una cobertura social insuficiente dependiente del trabajo asalariado. En tanto que incertidumbre y exposición al peligro, abarca la totalidad de la existencia, los cuerpos, los modos de subjetivación. Es amenaza y constricción, al mismo tiempo que abre nuevas posibilidades de vida y trabajo. La precarización significa vivir con lo imprevisible, con la contingencia” (Lorey, 2016:17).

Los precarios se descubre como esa clase que no puede ser representada ni unificada (Lorey, 2016), debido a los antagonismos y predilecciones desiguales y fragmentarias que imposibilita una organización clásica:

[...] Los precarios, en toda su disparidad, están tendencialmente aislados e individualizados, porque andan a la búsqueda de trabajos temporales, saltan de un proyecto a otro y con frecuencia abandonan los sistemas

colectivos de protección social. Faltan grupos de presión y formas de representación para los diferentes precarios” (Lorey, 2016:24).

Sintetizando con las exposiciones de Sennet (2006), la precarización es el aislamiento. Precisamente, el lector “precario” es el lector aislado, el que practica una suerte de lecturas solitarias sin placer ninguno ni aprecio por la “cultura hegemónica”, la cultura impuesta. Los libros no se terminan o se lleva a cabo una lectura “salteada”, los libros se “borran” de la memoria y no “conectan” con otras lecturas ni referentes; las lecturas obligatorias (pertenecientes al canon) aburren. No se crea una comunidad de lectores, no hay interacción con el “otro” ni con los textos que forman parte de la historia de la literatura.

Le Goaziou (2006) analiza la figura de los lectores precarios, los jóvenes marginados o excluidos en la mayoría de las ocasiones del sistema educativo y como consecuencia, del acceso a puestos de trabajos “no precarios” (en cuanto al tipo de contrato, al salario y las condiciones laborales) es posible añadir. En entornos con problemas socioeconómicos, emocionales o psicológicas, estos jóvenes se encuentran alejados y “separados” de la lectura, de las prácticas lectoras y del objeto libro.

De esta forma, al contrario del tan repetido “placer por la lectura”, la lectura no produce satisfacción a estos jóvenes. En este caso, la lectura es considerada como una exigencia para el cuerpo, “como una forma de muerte” por la inmovilidad; por la búsqueda de una soledad y silencio inexistentes e imprescindibles para que se produzcan una concentración y reflexión. La práctica de la lectura es percibida como una pérdida de tiempo, como parte de un universo incierto que en ocasiones, produce ansiedad y que no se considera una “aventura” ni una evasión; asimismo, la lectura no es percibida como una “actividad” sino como un elemento “extraño” en la vida cotidiana. La lectura se convierte en algo parecido a una “hazaña”. Estas consideraciones del lector precario no son definitivas ni categóricas, pero pueden orientar a la hora de elaborar acciones de fomento de la lectura y de planes y políticas lectoras.

Las denominadas “lecturas precarias” se nutren de las competencias adquiridas fuera de la familia y la escuela: revistas e historietas, y los formatos digitales que suponen las redes sociales, *blogs* y *memes*. Esta figura del “lector precario” de Le Goaziou (2006) conecta con unas prácticas y un contexto en el cual encontramos a ese lector errático, con falta de tiempo por la presión de un trabajo precario, con falta de fuerzas para poder llegar a esa soledad necesaria para la concentración y sentir verdadero “placer” por la lectura. Quizá el placer se desplaza a la lectura en una pantalla de móvil, al visionado de vídeos, respuesta en redes sociales... con un elemento evasivo, pero que también forma parte de la aceleración del discurso en el presente: un acceso de información rápida y en ocasiones filtrada y compartida. La autora destaca algunas mediaciones y cuestiones que se resumen en las posibilidades de integrar algunos textos en la vida cotidiana de estos jóvenes a través de la expresión oral, de insertar las lecturas en el espacio cotidiano; además de cambiar las representaciones del lector (en cuanto a diversidad social, étnica y de género).

Una pregunta destacada queda en el aire, a la que intentamos ofrecer alguna clave en este trabajo y en próximos documentos e investigaciones: así si el precario está aislado, ¿la tecnología podrá funcionar como elemento que une? ¿Será la tecnología un elemento importante para estas reconfiguraciones del sujeto político? O ¿esos discursos pecan de tecnófilos?

Desde la perspectiva de las implicaciones pedagógicas y sociales subyacentes se observa la aparición de nuevas necesidades de alfabetización dentro del sistema educativo asociadas, en parte a la introducción de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en parte también, a los cambios económicos, políticos y culturales que se producen en la Sociedad de la Información caracterizada por la desigualdad entre sus agentes, lo que alerta de la urgencia de una planificación en políticas sociales y educativas dirigidas a compensar estas carencias (Area, 2002).

Un elemento clave es el acceso a la información. Se ha definido el concepto de “brecha digital” en términos de acceso a los ordenadores e internet y habilidades de uso de estas tecnologías (Volkow, 2003:1).

La exclusión de los no poseedores de la tecnología y de los que no han adquirido una serie de competencias digitales se evidencia en las exigencias que el mercado de trabajo aplica al sujeto:

[...] La exclusión social tecnológica resulta un hecho constatable y a la vez paradójico. Cada vez más el mercado de trabajo exige un trabajador formado y cualificado digitalmente y, curiosamente, como veremos a continuación, el perfil de desempleados son los que definen con mayor predominancia la actual brecha digital. Por ello, y partiendo de las situaciones de aislamiento social de los etiquetados como “analfabetos digitales”, el siguiente texto propone analizar los principales condicionantes que afectan a este grupo de personas utilizando de forma crítica los parámetros definitorios de la brecha digital. (Arriazu, 2015: 227)

Vivimos en una sociedad cuyo marco es el capitalismo cognitivo, en donde el capital funciona explotando la producción y la expresión de conocimiento (Hardt y Negri, 2012). El precariado cognitivo se convierte en una categoría reconocible en este contexto: estudiantes, trabajadores intelectuales y empleados en servicios urbanos. Esta nueva clase que emerge se caracteriza, tal y como se ha dicho por la incertidumbre, la perspectiva de futuro se nuestra como un abismo. Esta clase en “construcción” (Standing, 2015), cuya naturaleza es frágil e inestable se vincula a esas formas de empleo “flexible” que demandan un trabajador cuyas perspectivas vitales pasan por un empleo inestable, temporal, lo que se asocia a un proyecto de vida inseguro y mudable (Standing, 2014).

9.-NOTAS FINALES

En un mundo de desigualdades profundas (el sistema capitalista es comparado con una “máquina de desigualdad”), la figura del precariado, del excluido, del alumno considerado “fracaso” escolar, del desempleado, del sujeto que “resiste” a una cultura hegemónica con la cual no se siente identificado, en la cual no escucha su propia “voz” ni la de sus iguales, deben ponerse en marcha micropolíticas de resistencia y de agenciamiento humano (Giroux, 1989). Un espacio como es la escuela a través de los planes de alfabetización se dedica a transmitir el conocimiento a diferentes grupos sociales, junto a las “instrucciones” necesarias para desempeñar una fuerza de trabajo dependiente de su clase, raza y sexo. Por lo que, la escuela legitima los valores, lenguajes y estilos de vida de la cultura hegemónica y sus intereses, formando parte del aparato político del poder.

Las relaciones que se asientan entre escuela y sociedad dominante resultan conflictivas. Las escuelas pueden convertirse en espacios autónomos de resistencia, debido a que estas actúan dentro de los márgenes establecidos por el poder pero a la vez, su razón de ser es mediar y formar esos márgenes económicos, ideológicos y sociales. Giroux (1989) recalca que conflicto y resistencia se desarrollan dentro de un contexto de relaciones de poder asimétricas que siempre beneficiará a las clases dominantes, no obstante, la existencia de prácticas mediadas de clase y sexo que nieguen y rebatan los mensajes hegemónicos de la escuela, contribuirá a la creación de “complejos y creativos campos de resistencia”.

Por otro lado, las formas de trabajo “flexible” han aumentado en las últimas décadas (Standing, 2014), al mismo tiempo de esos discursos en los que el alumnado debe comportarse con “flexibilidad”: a la hora de recibir las lecciones del aula en su pantalla del ordenador, a la hora de cambiar sus tareas de casa por el tiempo del aula, a la hora de someterse a test y evaluaciones que midan sus competencias y habilidades, en la individualización de sus procesos de enseñanza. La naturaleza frágil e inestable del mundo del precariado conecta con ese alumno que al no “adaptarse”, será expulsado del sistema escolar sin deferencia alguna.

Para finalizar, algunos puntos que serán abordados y desarrollados en futuras investigaciones:

- En el espacio académico se produce un desplazamiento de lo crítico a lo técnico, de ahí esa lectura “productiva” que los alumnos tienen muy presente en sus prácticas académicas.
- Es más importante “conseguir objetivos” que realmente cuestionarse elementos críticos dentro del sistema escolar.

- Algunas de las nuevas prácticas lectoras se insertan en la evolución tecnócrata, utilitarista de la educación, como por ejemplo, la que se encuentra descrita y hasta cierto punto dictaminada por el Informe PISA: donde el concepto de “lectura crítica” desaparece para convertirse en “competencia lectora” (Caviedes, 2013). Lo importante de la “práctica lectora académica” consiste en que el alumno esté preparado para el mercado laboral.
- Un mercado laboral que no consigue “absorber”, ni siquiera, a todos los “productos” exitosos del sistema educativo con alta cualificación.

REFERENCIAS

- Area Moreira, M. (2002). Igualdad de oportunidades y nuevas tecnologías. Un modelo educativo para la alfabetización tecnológica. En *Educar* (pp. 055-65).
- Arriazu, R. (2015). La incidencia de la brecha digital y la exclusión social tecnológica: el impacto de las competencias digitales en los colectivos vulnerables. *Praxis sociológica*, (19), 225-240.
- Bach, P. (2014). Sobre Thomas Piketty y la desigualdad como destino manifiesto. *Ideas de Izquierda*, 28-31.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Madrid: Paidós ibérica.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y docencia*. Barcelona: El Roure.
- Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 19-36.
- Canclini, N. G. (2015). *Hacia una antropología de los lectores*. Fundación Telefónica.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Una introducción a la alfabetización. Fondo de Cultura Académica. Buenos Aires.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre lectura crítica*. La lectura crítica. Barcelona: Anagrama.
- _____. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365.

- Castells, M. (1999). *La sociedad red. La era de la información: economía, sociedad y cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- Caviedes, J. F. R. (2013). La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA. *Educação*, 36(2), 223-231.
- Celaya, J. (2012). Lectura social: Búsqueda, compra y lectura compartida de libros. *Cuaderno digital de Libranda*. 28 de noviembre de 2016, recuperado de <http://rvarchivo.blogspot.com.es/2012/02/lectura-social-busqueda-compra-y.html>
- Cordón-García, J. A. (2010). De la lectura ensimismada a la lectura colaborativa: Nuevas topologías de la lectura en el entorno digital. In Gómez-Díaz, R. (Ed.), *Polisemias visuales. Aproximaciones a la alfabetización visual en la sociedad intercultural* (pp. 39-84). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Destefanis, R., & Alejandra, J. (2015). Booktubers y performances virtuales: modos contemporáneos de difundir y compartir literatura juvenil en la Red. 2 de diciembre de 2016. Recuperado de: http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/3343/Ravettino%20Destefanis_%20Booktubers.pdf?sequence=1
- Díaz-Jatuf, J. (2016). Booktubers: ¿una posible tendencia para la selección en la colección de las bibliotecas públicas? 2 de diciembre de 2016. Recuperado de: <http://bd.ub.edu/poldoc/sites/bd.ub.edu.poldoc/files/fitxers/booktubers.pdf>
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1997). *Política y educación*. Siglo XXI.
- _____. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Frías-Guzmán, M. (2015). Tendencias de la multialfabetización en los albores del siglo XXI: Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) como propuesta integradora. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 20(4), 15-34.
- Gee, J. P. (2005). *La ideología en los discursos*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1989). Introducción: la alfabetización y la pedagogía de la habilitación política. *FREIRE, Paulo y MACEDO, Donaldo. Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós, 25-50.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci: Ed. and Transl. by Quintin Hoare and Geoffrey Nowell Smith*. G. Nowell-Smith, & Q. Hoare (Eds.). International Publishers.
- Hardt, M., & Negri, A. (2012). *Declaración*. Madrid: Akal.

- Jeffman, T. M. W. (2015). 10. Literatura compartilhada: um análise da cultura participativa, consumo e conexões nos booktubers. *Revista Brasileira de História da Mídia*, 4(2).
- Lahire, B. (2004). "Del consumo cultural a las formas de la experiencia literaria". B. Lahire, *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- Le Goaziou, V. (2006). *Lecteurs précaires: des jeunes exclus de la lecture?* Editions L'Harmattan.
- Leiva, A. J. R. (2007). Seducción, comunidad y desigualdad: el ciberespacio y sus consecuencias socio-políticas. *Anduli: revista andaluza de ciencias sociales*, (7), 53-76.
- Lorey, I. (2016). *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Martos García, A. E. (2009). Tecnologías de la palabra en la era digital: de la cultura letrada a la cibercultura. *Relatec*.
- Mirzoeff, N. (2016) *Cómo ver el mundo: Una nueva introducción a la cultura visual*, Barcelona: Paidós.
- Rodríguez Da La Flor, F. (2009). *Giro visual. Primacía de la imagen y declive de la lecto-escritura en la cultura postmoderna*. Salamanca: Delirio.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Silva, R. (2003). La lectura: una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier. *Revista Sociedad y Economía*, (4), 161-175.
- Snyder, I. (2004). *Alfabetismos digitales: Comunicación, innovación y educación en la era electrónica*. Málaga: Aljibe.
- Sorensen, K., & Mara, A. (2013). *BookTubers as a Networked Knowledge Community*. Emerging Pedagogies in the Networked Knowledge Society: Practices Integrating Social Media and Globalization: Practices Integrating Social Media and Globalization, 87.
- Stábile, L. M. (2016). Comunidades en red en la Sociedad de la Información: informan, comunican, conectan. El fenómeno Booktube. *Informatio. Revista del Instituto de Información de la Facultad de Información y Comunicación*, 20(1).
- Standing, G. (2014). Por qué el precariado no es un «concepto espurio». *Sociología del trabajo*, 82, 7-15.
- _____. (2015). The precariat and class struggle. *RCCS Annual Review. A selection from the Portuguese journal Revista Crítica de Ciências Sociais*, (7).

- Teske, E. G. (2007). Los discursos sobre las nuevas tecnologías en contextos educativos: ¿Qué hay de nuevo en las nuevas tecnologías? *Revista Iberoamericana de Educación*, 41(4).
- Valencia, A. G. (2009). El estudio de las prácticas y las representaciones sociales de la lectura: génesis y el estado del arte. En *Anales de documentación* (12, 53-68).
- Viñao, A. (2010). Memoria, patrimonio y educación. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 17-42.
- Volkow, N. (2003). La brecha digital, un concepto social con cuatro dimensiones. *Boletín de política informática*, 6, 1-5.
- Zayas, F. (2012). *La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas*. Barcelona: Graó.



El Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), cuenta además, con el Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – “Emilia Ferreiro”, que nace como un homenaje a la grandiosa y valiosa contribución científica efectuada por esta destacada Doctora argentino-mexicana, en el campo de la lectura y la alfabetización inicial.

El Observatorio “Emilia Ferreiro”, surge como un mecanismo de reflexividad crítica sobre las diversas formas que adopta la educación lectora a la luz de necesidad de reivindicación de la educación inclusiva en los primeros años del siglo XXI, desde la concepción que ratifica la lectura como derecho inherente a todo ser humano. Su misión es articular un espacio dialógico sobre la mejora de las prácticas lectoras, que permita re-pensar sus sentidos y énfasis más elementales a la luz de las nuevas identidades educativas que arriban al espacio social y educativo y, que en múltiples ocasiones, se muestran contrarias al discurso hegemónico establecido por los mapas abstractos del desarrollo cognitivo, didáctico y pedagógico, que privilegian a unos niños y, excluyen a otros.



Este documento forma parte de la colección de materiales editados por el **Observatorio** sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – “Emilia Ferreiro”, dependiente del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile, como medio de difusión del conocimiento y la reflexión práctica sobre los desafíos que enfrenta la educación lectora ante la diversidad/heterogeneidad del estudiantado.

El *documento de trabajo número 2*, se editó por primera vez en enero de 2017, en los talleres de Ediciones CELEI. En su composición se utilizó Patalino Linotype y Garamond, a través del programa Adobe Systems.

La relación operacional entre alfabetización y formación de la ciudadanía ha sido abordada por autores como Freire, Gramsci o Giroux. En la coyuntura actual, representaciones y prácticas de la alfabetización en sus múltiples consideraciones (alfabetización digital, alfabetización mediática, alfabetización crítica...) consolidan hasta cierto punto la narrativa hegemónica neoliberal, donde la ciencia y la tecnología se potencian en discursos aparentemente “neutros” en donde se demandan sujetos con una gran capacidad técnica, que continuamente necesitan adquirir nuevas habilidades, exhibiendo una gran “flexibilidad”; mientras, el llamado mercado laboral se precariza día a día excluyendo a un mayor número de personas a través del estigma del desempleo.

El relato de la alfabetización se relacionará más que con la enseñanza y aprendizaje de la lecto-escritura, con la producción de discursos y prácticas sociales de explotación y discriminación. Asimismo, el acceso a la información se ha convertido en un elemento clave y a la vez una manera de “medir” las desigualdades en la sociedad actual; varios autores han expuesto el concepto de “brecha digital”. De igual forma, abordamos la figura del lector precario, el lector aislado, el que practica una suerte de lecturas solitarias y fragmentadas sin placer ninguno ni valoración por la cultura hegemónica e impuesta.

La edición de los documentos de trabajo del Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – “Emilia Ferreiro”, cuenta con el apoyo de:

