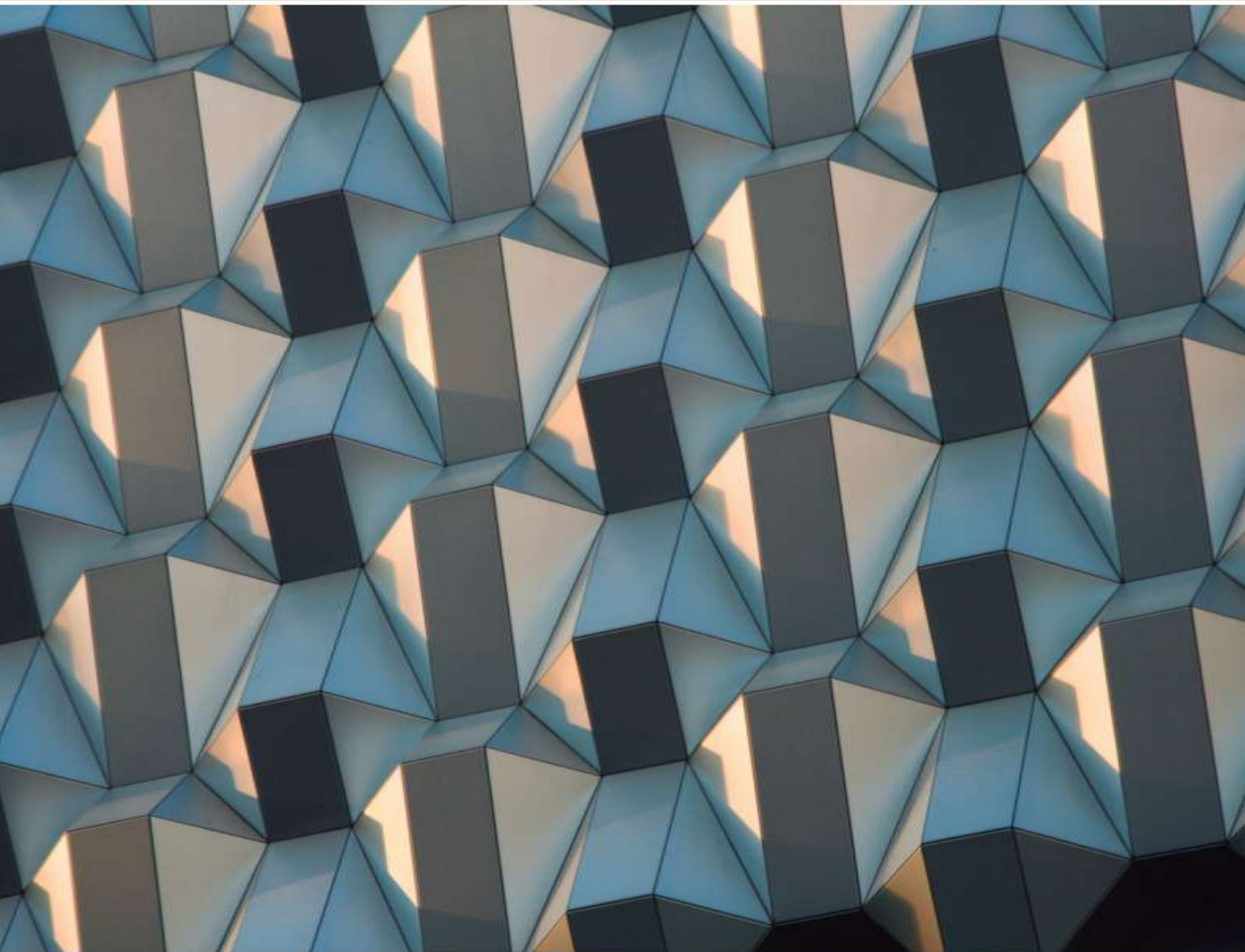


Documento de Trabajo 5

Trayectos provisionales de la cultura posletrada en el presente

Concepción López-Andrada



Datos de catalogación bibliográfica

Concepción López-Andrada

Documento de trabajo número 5
Trayectos provisionales de la cultura posletrada en el presente

© Ediciones CELEI.

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

ISBN: 978-956-386-019-1

CC 4.0 Internacional-Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual.

Materia: literacidad crítica; educación lectora; sociología de la lectura; política educativa; derecho a la lectura.

Páginas: 29



AGOSTO, 2020 (Primera Edición)

Concepción López-Andrada

Trayectos provisionales de la cultura posletrada en el presente

ISBN: 978-956-386-019-1

© **Editor:** Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI |

© **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: celei@celei.cl – ediciones@celei.cl



**Esta obra podrá ser distribuida y utilizada libremente en medios físicos y/o digitales. Su utilización para cualquier tipo de uso comercial queda estrictamente prohibida. Ediciones CELEI podrá iniciar acciones legales en contra de las personas que no respeten esta disposición, CC 4.0: Internacional-Reconocimiento-No Comercial Compartir igual.

Publicación arbitrada internacionalmente por pares académicos.



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

Introducción: desterrorización de la cultura letrada	9
Cultura letrada y espacios lectores. Una deconstrucción	11
La educación (lectora) en la virtualidad	14
El texto como dispositivo. De la materialidad a la inmaterialidad	18
Nota final. Trayectos provisionales de la experiencia lectora en el presente	22
Referencias bibliográficas	24
Sobre la autora	29



INTRODUCCIÓN

DESTERRORIZACIÓN DE LA CULTURA LETRADA

La vida en la pantalla (Turkle, 2011) constituye en el presente una forma más de conocer alteridades, representaciones, de hacer comunidad, en definitiva y siguiendo a Mirzoeff (2003) podemos considerar que “la vida moderna se desarrolla toda ya, o lo sustancial y determinante de ella, en la pantalla”, hace que el paso a una desterrorización de la cultura letrada sea fundamental, por ello:

[...] Las modificaciones trascendentales que afectan a la producción de representaciones en la actualidad, dejan incluso atrás las superficies materiales, obvian aquél mítico “sobre el papel”, para ser ahora proyectadas sobre soportes inmateriales: imágenes “nómadas” que se producen en el medio puramente aéreo (Olson, 1994).

Esta era posletrada se asocia a la concepción instrumental de los espacios educativosociales (la búsqueda de la eficacia, la formación sin contenidos centradas en el desarrollo de competencias, la flexibilidad acrítica). Asimismo, un espacio letrado influido por la cibercultura es por naturaleza híbrido, y puede incorporar estas prácticas mixtas. Las escrituras nómadas de la era posletrada precisamente van en esta línea de usar soportes y espacios alternativos (Martos & Campos, 2012).

El conocimiento será, pues, un producto social derivado de las condiciones históricas del sujeto. Este documento recoge algunas ideas movilizadas por el pensador brasileño Paulo Freire, las cuales indagan en las posibilidades de un proyecto emancipador, articulando una “reinvención del mundo” a través del análisis de la educación y de la alfabetización como factor de formación de la ciudadanía.

De esta manera, se asienta una relación operacional entre la alfabetización y la formación de los ciudadanos. Toda práctica es social e histórica, inclusive la dimensión individual que se sitúa en un contexto espacio-temporal concreto. Freire (1997, 2005) 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. De igual modo, Freire (1997) examina la manera en que los oprimidos son domesticados y posteriormente obligados a desarrollar una falsa conciencia.

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 expoliada” (p. 37).

A raíz del trabajo de Freire las nociones políticas e ideológicas de la lectura se resituaron. “Leer la palabra y leer el mundo”, leer el texto y el contexto de forma que su lectura posibilite la participación activa de los estudiantes en los asuntos de su interés sigue siendo el fundamento de la educación, la alfabetización en su consideración más extensa (López-Bonilla y Fragoso, 2013, p. 30). En el mismo sentido, las bases foucaultianas del discurso enfocan la función mediadora del mismo; así, este crea un lugar para el sujeto y determina las posibilidades de construcción del conocimiento, siendo las fuerzas sociales las que establecen un “régimen de verdad” que fija los discursos aceptables para una situación determinada (López-Bonilla y Fragoso, 2013, p. 30).

Cabe pararse a repensar una historia de la alfabetización que se ha caracterizado por la aprobación y conformidad con el discurso hegemónico (Gramsci, 1999), en la búsqueda del fortalecimiento de una categorización 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, 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”, cuyo control no se basa tanto en el control de los medios de producción como del saber, el conocimiento, las ideas y cultura (Bernstein, 1990; Gee, 2005). Lo sustancial de la alfabetización en las sociedades actuales se define y delimita por el grado en el que se controla cierto tipo de alfabetización escolar en relación con el habla, la conducta y la escritura (Gee, 2005, p.51).

De la misma forma que sucede con otras tecnologías, la evolución de la lectura mediada por tecnología ha sufrido su propia fase de desarrollo en un contexto en el cual se componen y organizan espacios semióticos múltiples como es la sociedad actual. Consecuentemente, al lector del siglo XXI se le requiere nuevos conocimientos y competencias en las que, en la mayoría de los casos no está formado. Las redefiniciones de los límites de la palabra escrita posibilitan nuevas oportunidades para su uso en diversos y heterogéneos espacios de la actividad individual y colectiva. Precisamente, el texto digital no implica solamente el

surgimiento de nuevos modos de producción y transmisión de los textos escritos, sino que también supone, tal y como afirma Chartier “una mutación epistemológica fundamental” (2001. p. 6), tanto desde el punto de vista del autor como del lector, y de los medios de comunicación.

Es probable, por consiguiente, que los conocimientos, habilidades y competencias implicadas en lo que significa estar alfabetizado en este nuevo medio varíen de forma significativa en función de los textos, las actividades y las prácticas socioculturales de referencia. Ferreiro (2002, p. 16-17) nos recuerda que no es lo mismo estar alfabetizado “para seguir en el circuito escolar” que estarlo “para la vida ciudadana”, y que algunas de las mejores encuestas actuales sobre alfabetismo distinguen entre estar alfabetizado para la calle, para el periódico, para libros informativos, para la literatura clásica o contemporánea, etc. La traslación de este argumento al medio electrónico debería llevarnos lógicamente a profundizar en qué significa estar alfabetizado en este caso y a distinguir, tal vez, entre estar alfabetizado para el correo electrónico, para los chats, para las enciclopedias electrónicas, para la búsqueda de información en Internet, para la literatura en red, para el trabajo colaborativo en red, etc.

La práctica de la lectura ha sido y es uno de los instrumentos principales de acceso al conocimiento. Para Millán (2001) la lectura es la llave del conocimiento en la sociedad de la información. Pero es una llave cuyo manejo exige el dominio de nuevos saberes, de nuevos conocimientos y habilidades, y sobre todo que permite crear y acceder a nuevos tipos de textos y a nuevos tipos de prácticas letradas a quien la posee. En la actualidad, las propias definiciones de alfabetización y competencia lectora están cambiando, pues no sólo tienen que contemplar la lectura lineal de textos impresos, sino que también tienen que extenderse a nuevas lecturas en nuevos soportes, como la lectura hipertextual en textos digitales. Es posible afirmar que las tecnologías de la información y comunicación están creando formas multimodales de comprensividad.

CULTURA LETRADA Y ESPACIOS LECTORES. UNA DECONSTRUCCIÓN

“Al principio, no había más que una sola lengua. Los objetos, las cosas, los sentimientos, los colores, los sueños, las cartas, los libros, los diarios, estaban en esa lengua.

Yo no podía imaginar que pudiera existir otra lengua, que un ser humano pudiera pronunciar una palabra que yo no comprendiera”.

(La analfabeta. Relato autobiográfico, Agota Kristof)

Es posible definir “cultura” como ese conjunto de representaciones y prácticas que posibilitan a una comunidad llegar a acuerdos y consensos (Vital, 2016, p. 12). La denominada cultura mediática, la cultura hegemónica en el presente, entre la cultura popular y letrada (Bajtín, 1974), tiende a que los agentes sociales se vuelvan “predecibles”, y hasta cierto punto la esfera pública disminuya, por paradójico que parezca en el mundo digital, de tal modo que la cultura contemporánea se encuentra en una encrucijada de “traducir las ideas y las cavilaciones en imágenes y secuencias” (Vital, 2016, p. 43).

En la sociedad mediatizada la cultura habita espacios que tradicionalmente no eran los suyos. Produciéndose fenómenos como el de la servidumbre cultural al que debemos enfrentarnos a través de la crítica radical:

[...] Frente a la servidumbre cultural, la crítica radical y su combate contra la credulidad y sus formas de opresión se convierte en crítica de la cultura. Es decir, en desenmascaramiento de la cultura como sistema de sujeción política. Esta crítica no es la que se desprende de la mirada de un juez externo, inmune, sino el autodiagnóstico del cuerpo y de las mentes doloridas, sometidas por el propio proyecto de la cultura y su responsabilidad política (Garcés, p. 41-42).

Vital (2016) expone tres tensiones que caracterizan la cultura letrada:

- (1) entre la realidad vivida y la realidad representada y/o construida por representaciones.
- (2) Entre la voluntad de representar el mundo y la voluntad de dominarlo a través de la escritura y lectura.
- (3) Desde el inicio que favorece la cultura como dominio de un sistema cultural.

La cultura mediática como espacio de representación “[...] devora realidades, historias, situaciones, frases, culturas. Ha tomado los elementos festivos y rituales

de la cultura popular y los ha vuelto espectaculares. La alegría de vivir, un principio de la cultura popular y de la especie humana, deriva allí en intento de risa permanente” (Vital, 2016, p. 99).

El mundo que habitamos 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 tecnologicación de la palabra (Ong, 2016) implica no el modo instrumental, sino la forma en la que nos relacionamos, la formas de individualización, la generación de contenidos y canales. La práctica de la lectoescritura se relaciona con el desarrollo de tecnologías “de carácter cognitivo y social, es decir, ayudan a construir el pensamiento y la identidad personal y colectiva” (Martos, 2009, p. 19).

Es posible hablar de una cultura posletrada como producto de esta era digital, evidenciando la síntesis de toda un conjunto de lenguajes y tradiciones previa; incluso el hipertexto, la narración serial o la intermedialidad, remiten en realidad a una reutilización o “remediación” de códigos en los nuevos formatos en auge ” (Martos, 2009). Los espacios vacíos y potenciales de negación conducen el proceso de comunicación (Torner, 2007) Los espacios vacíos realizan la actuación controlada del lector en el texto y las negaciones invocan lo conocido o determinado con el fin de suprimirlo, pero, en cuanto suprimido, permanece ante la mirada y, en razón de su validez extinguida, ocasiona modificaciones en la actitud del lector. Asimismo, es posible aprovechar la denominada cultura posletrada para aprender a “leer” e interpretar a través de los otros siguiendo las experiencias de las tertulias dialógicas literarias (Aguilar, Olea, Padrós & Pulido (2010), en el sentido de ampliar las prácticas letradas, de construir un imaginario diverso y en continua disputa.

Sobre los espacios lectores, se produce una paradoja en la inclusión de la biblioteca dentro de las heterotopías en “espacios diferentes”, pues no existe un lugar mejor que la biblioteca para investigar y producir conocimiento, así:

[...] La primera concepción que desarrolla Foucault de la biblioteca es heterotópica, y su lugar de análisis es la conferencia "Espacios diferentes". La conferencia ahonda en la distinción trazada por el mismo Foucault entre utopía y heterotopía en la "Introducción" de Las palabras y las cosas. Si bien ambas son espacios del afuera, la diferencia estriba en que mientras las utopías consuelan, las heterotopías inquietan, porque minan el lenguaje y arruinan la sintaxis, impidiendo la referencia de las palabras a las cosas. Son lugares privilegiados de resistencia que hacen vacilar la distinción milenaria entre lo Mismo y lo Otro (Frex Aguirre, 2016, p. 25).

La contemporaneidad se caracteriza por ser una época que cultural y discursivamente se caracteriza por la hibridación de elementos, por la dispersión y reconstrucción de memorias, identidades y relatos. De tal forma, sugiere Canclini (2001, p. 27) que en la actualidad la hibridación:

[...] en cierto modo se ha vuelto más fácil y se ha multiplicado cuando no depende de los tiempos largos de la paciencia artesanal o erudita, sino de la habilidad para generar hipertextos de distintos países. (...) Pese a que vivamos en un presente excitado consigo mismo, las historias del arte, de la literatura y de la cultura siguen apareciendo aquí y allá como recursos narrativos, metáforas y citas prestigiosas.

La red como metáfora de un inabarcable laberinto se configura en espacio donde el lector, usuario, consumidor y productor de contenidos construye y destruye itinerarios, búsquedas o cartografías inmiscuido en un territorio desconocido (Martos y Moreno, 2010).

LA EDUCACIÓN (LECTORA) EN LA VIRTUALIDAD

Existe algo implícito en lo virtual: hace que desaparezcan todos los inconvenientes del mundo concreto. ¿Pero realmente es así o podemos considerar lo virtual como algo implícito al ser humano? De este modo, vamos a introducir el término de “ecología cognitiva” de Pierre Lévy (1999). Entiende la tecnología como una dimensión condensante de sentidos y una vía para comprender la historia humana. Esta perspectiva va más allá de las tradicionales polémicas que se pueden reducir, de un lado, la del humanismo como valor en peligro frente al desarrollo tecnológico; y, del otro, el debate sobre fines y medios, causalidades y finalidades. La “ecología cognitiva” apuesta por articular la tecnología como una dimensión humana, es decir, inseparablemente material y espiritual. Estas configuraciones son consideradas como etapas, eras u olas tecnológicas. Estos estadios o “ecologías cognitivas” relacionan una visión integradora de lo natural, lo social y lo subjetivo; igualmente, resaltan las interacciones e interdependencias del mundo socio-cultural, el técnico y el de los conocimientos.

Lo virtual es un elemento de la estructura antropológica y, un elemento de la estructura de la realidad (Berriain 2000). Las acciones humanas, las percepciones y el lenguaje, son estructuras configuradas y configuradoras de la realidad. La estructuración de la realidad es una interpretación, una construcción comprensiva de la misma, la comprendemos a través del lenguaje, de la acción y de la tradición.

Para Baudrillard (1978) la idea de virtualidad se da como proliferación de imágenes e informaciones que denomina simulacros. En esta concepción, diferente, a la asumida por Pierre Lévy, lo virtual se convierte en la tesis postmoderna de la ilusión del bienestar y de una utopía fantasmal:

[...] En este paso a un espacio cuya curvatura ya no es la de lo real, ni de la verdad, la era de la simulación se abre, pues, con la liquidación de todos los referentes —peor aún: con su resurrección artificial en los sistemas de signos, material más dúctil que el sentido, en tanto que se ofrece a todos los sistemas de equivalencias, a todas las oposiciones binarias, a toda el álgebra combinatoria. No se trata ya de imitación ni de reiteración, incluso ni de parodia, sino de una suplantación de lo real por los signos de lo real, es decir, de una operación de disuasión de todo proceso real por su doble operativo, máquina de índole reproductiva, programática, impecable, que ofrece todos los signos de lo real y, en cortocircuito, todas sus peripecias (Baudrillard 1978, p.7).

La interpretación postmoderna de Baudrillard de la virtualidad como simulacro se basa en una lectura de la virtualidad instrumental. Según el sociólogo francés no vivimos en un mundo en el cual nos encontramos una tecnología de la realidad virtual, sino que estamos inmersos en esa tecnología, vivimos dentro de la realidad virtual. Señala un hecho de interés desde el punto de vista comunicativo, como es la “incompatibilidad profunda entre el tiempo real y la regla simbólica del intercambio. Lo que rige la esfera de la comunicación (interface, inmediatez, abolición del tiempo y la distancia) no tiene ningún sentido en la del intercambio, donde la regla exige que lo que se da jamás sea devuelto inmediatamente” (1995, 1996, p. 49).

Respecto a las transformaciones que produce la virtualidad en nuestra época partimos de lo que propone en Castells (2002) lo nuevo de la era de la información no se da por la cobertura que ha alcanzado a nivel planetario, la comunicación y la misma información. Lo realmente diferente de esta es, no que el modo de producción se apoye en el conocimiento, sino que la productividad se da ya no por una relación conocimiento-materia, sino por una relación conocimiento-conocimiento; es decir, que la productividad, la producción y la propagación del conocimiento en todos los aspectos de la vida social y cultural, se da en términos de una acción del conocimiento sobre sí mismo: el procesamiento de la información se centra en la superación de la tecnología de este procesamiento. La repotenciación o la elevación exponencial de estas fuerzas de la era informacional se logran por el uso de conocimiento sobre el conocimiento, información sobre la información. El proceso productivo informacional requiere información para repotenciarse. El despliegue de una virtualización desde la técnica aplica técnica para elevar su productividad.

¿La inmersión en la realidad virtual trae la pasividad, la evasión del individuo, lo cual deteriora su capacidad crítica, o por el contrario, es una forma que favorece los procesos de creación, los potencia, creando una retroalimentación entre lo real y lo virtual? Sin duda, la postura crítica que establece Bolter (1991, p. 230) “es obvio que la realidad virtual no puede por sostener por sí misma un desarrollo intelectual o cultural [...] El problema es que la realidad virtual, al menos tal y como se concibe hoy en día, es un medio de percepciones más que de signos. Es televisión virtual.” Se aleja del concepto de virtualidad como potencia para mantener que la capacidad crítica de los individuos queda deteriorada y mermada por la propia naturaleza de la realidad virtual. Bolter explica que se promueve una actitud pasiva en el receptor, lo cual, hace que su espíritu crítico quede mermado, y que el individuo se reduzca a mero paciente.

En este sentido, si la inmersión en la virtualidad provoca el deterioro de nuestra capacidad crítica, ¿qué implicación puede traer esto en un contexto educativo? En la actualidad la información y el conocimiento se han transformado en mercancías dentro de la llamada sociedad de la información. La apropiación y asimilación de la información y el conocimiento han cambiado en forma radical debido a las TIC, sin retroceso previsible. Lo que importa ahora es buscar y desarrollar las mejores formas de aprovechar las bondades que ofrecen y superar sus desventajas. Por esto es necesario el desarrollo de nuevas competencias y habilidades cognitivas que nos permitan, entre otras cosas, buscar, seleccionar, discriminar, analizar y sintetizar críticamente o de manera inteligente y racional el cúmulo de información que puede alcanzarse a través de estos medios.

También como educadores deberemos ser capaces de formar usuarios críticos, con las habilidades necesarias no sólo para "navegar" en este mar de información, sino para aprovecharlo con el máximo beneficio social y personal posible, tal y como propone Cabero (2007). Este factor crítico es el que queremos poner de manifiesto. Ya que vivimos inmersos en el “vértigo de una información abrumadora” lo que nos lleva a la “alienación por hiperinflación” (Pérez Tapias, 2003). En nuestra sociedad hay latente un problema de fondo “que aflora por los intersticios de la revolución informacional es que, en términos culturales, hemos perdido el sentido, después de un largo periplo de desarrollo tecnológico. Tenemos mucha información, en avalanchas difícilmente barajables, pero es pavorosa la falta de formación para seleccionarla y hacerla fructificar” (Pérez Tapias 2003, p.151).

El problema aparece con los denominados “analfabetos digitales”, pero los que no se consideran de este tipo, no quedan exentos de no encontrarse en una “situación cognitivamente satisfactoria” respecto a la “opulencia comunicacional” en la cual nos encontramos. El mundo en el que vivimos se caracteriza por la reducción de las

barreras comunicativas, y a la vez por la inestabilidad y la contradicción. Castell (2001, p. 275) habla del aumento de las desigualdades en la sociedad. Se ensancha “la distancia entre la promesa de la era de la información y la cruda realidad”.

Pérez Tapias (2003) habla de los riesgos del “sin-sentido” en el mundo digital: “la alienación por hiperinflación informativa” que puede llegar a bloquear las posibilidades positivas de las tecnologías y de la cultura mediatizada. “La mercantilización de la información y su deriva hacia la banalidad”. Este punto sugiere que debemos profundizar en las nuevas formas de alienación para que el hombre no se vea reducido. Lo que resulta ser ese fetichismo desmesurado que el capitalismo tiene entorno a la mercancía y a la tecnología.

Un acercamiento a las tecnologías desde el punto de vista de su incidencia ideológica y política hace que autores ya clásicos como Mumford (2006) hayan incidido en la separación entre técnicas democráticas y técnicas autoritarias, siendo el modelo autoritario propio del mundo actual. Las tecnologías democráticas, en consonancia con la naturaleza humana, son aquellas que se integran en la cultura; mientras que las tecnologías autoritarias se relacionan con formas de violencia, son poderosas, pero inherentemente inestables, así, “mientras las tecnologías democráticas constituyen un elemento dinamizador y fortalecedor de la cultura, las tecnologías autoritarias pueden conducir a su precarización o, incluso, a su desaparición” (De Cózar, 2002, p. 60).

Una tecnología con un alto poder de incidencia en su entorno provoca la urgencia de garantizar el derecho de la ciudadanía a intervenir acerca de los riesgos y oportunidades que ofrece esa herramienta y/o ese medio en asuntos de interés público. De tal modo que:

[...] La tecnología como instrumento para las políticas en un sistema democrático exige arbitrar los medios para que el público pueda entender las nuevas opciones que se le presentan gracias al desarrollo tecnológico, participar en su evaluación y contribuir a la formación de la opinión pública acerca de estos temas (Quintanilla, 2002, p. 641).

Sobre la relación entre la información y el conocimiento en la llamada cultura digital, lo básico es que a partir de la información hay que construir el conocimiento, empezando por saber seleccionar y organizar el caudal de información recibida.

[...] Todo esto nos lleva a cuestionar el papel que cumple la escuela en esta sociedad digital: “la necesidad patente de capacitar para un saber que nos prepare, para utilizar la información disponible de manera cognitivamente fructífera – y , por supuesto, humanamente “productiva” -, como también la necesidad de potenciar el aprendizaje de la convivencia en una realidad social que es más compleja, también por la incidencia de las nuevas tecnologías, ha hecho que se replantee

Hay una necesidad de una nueva pedagogía en la cultura digital. Hay que abordar la situación crítica en que se encuentran las prácticas educativas. Por tanto, no se trata ya tanto de discutir si la virtualidad como herramienta o instrumento para la enseñanza es necesaria, útil, eficaz o imprescindible, sino más bien de establecer una estructura cognitiva que nos prepare y nos guíe dentro de un contexto excesivamente complejo.

EL TEXTO COMO DISPOSITIVO. DE LA MATERIALIDAD A LA INMATERIALIDAD

La pantalla-mundo de ordenador se nos aparece en el mundo contemporáneo como un nuevo medio para visualizar tanto imágenes como mensajes verbales, e incluso para recibir mensajes auditivos. Nos encontraríamos ante un gran revulsivo de la tradicional asociación entre texto y libro, las formas de impresión intervienen en la creación de significados (García, 2005).

El texto electrónico se caracteriza precisamente por su inmaterialidad, al contrario que el libro. Además, señala Chartier (2018), el texto electrónico (o la representación electrónica del texto, como puntualiza) se caracteriza por las posibilidades infinitas de manipulación por parte del lector. En cambio, con los impresos y manuscritos, el lector de textos electrónicos podrá, no ya anotarlos, indexarlos, copiarlos, etc., sino convertirse en coautor. De tal modo que, las representaciones digitales o virtuales del texto tiene varias consecuencias que afectan a conceptos tradicionalmente asociados a la literatura y a la cultura en general.

La lectura en entornos digitales es una destreza, una competencia y una herramienta fundamental en ámbitos como el profesional, el académico (investigación, búsqueda de información, consultas, estudios, foros de discusión...) o de ocio y entretenimiento (redes sociales, *blogs*, correo electrónico, información en prensa digital...). El tiempo dedicado a la lectura en pantalla y en entornos digitales ha aumentado considerablemente en el contexto digital (Cassany, 2012).

A lo largo de los últimos años se ha observado un interés creciente en la elaboración de investigaciones y de trabajos de carácter empírico sobre esta temática. La lectura digital se convierte en un objeto de análisis relevante a partir del año 2005 cuando la terminología referida a la “lectura digital” (*digital reading*) y sus derivados comienza

a destacar en publicaciones de habla inglesa (Marciales Vivas et al. 2010; López-Andrada, 2016).

Estos autores señalan que la revisión de investigaciones publicadas en esta línea permite discernir como estos estudios han tenido como objeto prioritario la descripción de las preferencias del tipo de formato (impreso o digital), y las prácticas conjuntas efectuadas ante los textos digitales para lograr objetivos de lectura. En paralelo algunas de las políticas educativas que integran Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han enfocado en propuestas relacionadas con el uso del libro de texto digital y la introducción en el aula de dispositivos de lectura (Adell y Castañeda, 2012; Moreira, Cano y Gorospe, 2014).

La referencia al dispositivo y al formato a veces es confundida respecto de los *e-books* y los diferentes dispositivos de lectura. En este artículo utilizaremos indistintamente los términos libro electrónico, libro digital y *e-books*, debido a que queremos poner el foco sobre aquellas dinámicas emergentes más que en los medios, herramientas o formatos.

En ocasiones sería más preciso hablar de “libro digitalizado”, es decir, libros de texto en formato PDF que contienen algún hipervínculo y actividades multimedia, por lo cual los modelos de libro digital se pueden sintetizar en: 1) modelos basados en formato PDF o similar; 2) modelo basado en el lector *browser*, o sea, lector de pantalla destinado específicamente a leer el contenido de las páginas *web*, quien puede estar disponible cuando el equipo se encuentra sin conexión (Adell, Bernabé y de la Plana, 2006).

Daniel Cassany (2012) habla de la tecnologicación; término que utiliza para referirse a lo complejo de los artefactos y de los dispositivos que manejamos a diario para leer en la pantalla. El usuario y/o lector requerido para esta función, y uso de medios digitales, debe ser habilidoso en el conocimiento de recursos y aplicaciones. 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, p. 34).

Las actividades en potencia desarrolladas en la red pueden llegar a resultar muy diferentes de las tareas en papel; esto implican una mayor dificultad debido a que un formato de texto enriquecido por hipervínculos, vídeos o música comprende, en muchos casos, la llamada multitarea con un tratamiento más dinámico de los contenidos y su recepción.

La reproducción de formatos analógicos tiende a la búsqueda de lo “familiar”, por lo cual el avance de los dispositivos digitales se ha visto condicionado por la necesidad de igualar el efecto papel y por la búsqueda de soluciones a las incomodidades propiciadas debido a la luminosidad en la pantalla. La exploración de la portabilidad y la fácil accesibilidad, igualmente, se han convertido en características de estos dispositivos.

En el mismo sentido de la imitación del papel es posible encontrar en algunos de estos dispositivos y aplicaciones la posibilidad de hacer anotaciones y comentarios al margen; esto se une a la facilidad para compartir lo subrayado o un párrafo seleccionado por el lector en diversas redes, lo cual proyecta una lectura compartida y social (Cordón-García, Alonso-Arévalo, Gómez-Díaz y Linder, 2013).

En la mayoría de los casos la representación y transmisión de los contenidos curriculares en los libros electrónicos es una calca (misma disposición, configuración...) en forma a los manuales y libros de texto tradicionales (Adell, Bernabé y de la Plana, 2006). De igual manera, las funcionalidades de estos imitan las posibilidades analógicas en tareas y actividades, como rellenar espacios o escuchar grabaciones de audio; no obstante, con el libro digital aparecen funcionalidades que no se pueden realizar en el formato de papel como la que permite ampliar imágenes y gráficos, ver animaciones y la posibilidad de gestionar, por parte del docente, el trabajo de los alumnos.

El libro de texto sigue posicionándose como el material didáctico que ocupa la centralidad de las prácticas docentes, como sinónimo de autoridad y vehículo de un sistema de valores; es posible considerarlo un género discursivo con unas particularidades contextuales propias (Atienza Cerezo y Van Dijk, 2010, pp. 75-76).

Las editoriales se han incorporado indiscutiblemente a lo propietario o privativo en relación con los contenidos digitales. La urgencia por la actualización de contenidos curriculares, considerados desfasados, es proporcionada por los manuales en papel con la renovación de ediciones, curso tras curso escolar. Quizá los dispositivos de lectura y los libros digitales no potencian lo suficiente para tener similar recorrido. Cabe preguntarse, entonces, si un rasgo consustancial a algunos dispositivos tecnológicos será su rápida obsolescencia.

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, p. 37). La forma y la definición de la educación en estos escenarios todavía se perciben como un proceso en construcción

La imposibilidad de progreso, a lo largo del tiempo, de integraciones, sistemas y planes también refuerza ese elemento de obsolescencia inherente a ciertos dispositivos tecnológicos, lo cual se ha venido a denominar “obsolescencia programada,”¹ ligada a la vida útil de un producto. La obsolescencia va, entonces, unida a la imposibilidad de una proyección a largo plazo.

Cuando solo una política educativa con se centra en aquello que podemos llamar el “fetichismo de la herramienta”, y no en el replanteamiento de modelos, prácticas y evaluaciones, las probabilidades de que un proyecto no alcance sus objetivos serán posiblemente mayores. Asimismo, los proyectos educativos a largo plazo en numerosas ocasiones se ven entorpecidos por la administración y por la injerencia de empresas, las cuales necesitan mantener la reposición constante de novedades y productos en el mercado.

La celeridad de estos tiempos necesita de un perfil crítico que medie desde la institución educativa, pero también tenga en cuenta que el conocimiento y los procesos de formación se producen en contextos, en ocasiones discordantes. Los discursos en torno a la introducción de una tecnología en un contexto educativo tienden, en ocasiones, a la retórica del optimismo en relación con las perspectivas de futuro y de la incidencia real en procesos de aprendizaje. La mitificación de la herramienta caracteriza algunos trabajos y políticas educativas en las que otros aspectos como el contexto social o la perspectiva histórica pierden consideración y perspectiva.

La experiencia de los alumnos y de la comunidad educativa con libros digitales se basa en la confianza como usuarios en estos dispositivos, y en el dominio de las habilidades vinculadas a una lectura impresa, de esta suerte, las estrategias lineales destinadas a la comprensión del texto y a recabar información significativa parecen ser más exitosas en libros impresos (Berg *et al.*, 2010; Li *et al.*, 2013). Esto se debe a la familiaridad de los participantes con el formato impreso, y como consecuencia a la experiencia previa en el empleo de estos soportes.

Algunos componentes que afectarían la decisión de utilizar un formato impreso o digital son sintetizados por Elias *et al.* (2012), quienes exponen que la capacidad de destacar y tomar notas por parte de los lectores, junto a las suscripciones que se agotan, la percepción de fatiga en los ojos, las distracciones de la tecnología y las redes, o las aptitudes a la hora de utilizar versiones distintas de un formato digital a medida que se actualice el programa pertinente son considerados factores

¹ Véase el trabajo de Vargas (2011) sobre la “crisis de valorización” y la relación entre capitalismo y obsolescencia. También véase el trabajo de León (2006) acerca de la obsolescencia de los contenidos digitales y la necesidad de la elaboración de recursos estables en el contexto educativo.

negativos clave para la integración de libros de textos digitales en un ámbito educativo.

El libro digital puede potenciar elementos en el aula ligados a lo multimodal (Jewitt, 2005), es decir, el aprendizaje a través de textos, hipertextos, hipermedias y audiovisuales. Impulsa y favorece la alfabetización del alumno en diferentes canales. Asimismo, el libro digital puede provocar que los contenidos didácticos sean más flexibles e interactivos, lo cual puede hacer avanzar al alumno en un aprendizaje colaborativo y en métodos de trabajo por proyectos/problemas.

La escuela como institución debe plantearse una crítica profunda que suponga abordar cambios más allá de los concernientes al soporte material (Esnaola, 2010). De tal manera que sea sustancial tener en cuenta algunos elementos como: a) la integración de la investigación educativa en la toma de decisiones políticas para que la administración no funcione como barrera y asegure la continuidad de los proyectos; b) la concesión a los centros de la autonomía necesaria para elaborar sus propios planes con base en evidencias y el contexto de esos centros; y c) la implicación activa de toda la comunidad educativa. Estos elementos coordinados garantizarían la continuidad de este tipo de proyectos, al tiempo que la manifestación de un conjunto de resultados y datos con los cuales incidir y mejorar dichos proyectos a medio y largo plazo.

NOTA FINAL. TRAYECTOS PROVISIONALES DE LA EXPERIENCIA LECTORA EN EL PRESENTE

La experiencia de la lectura en la actualidad conecta con la idea de la muerte de la experiencia de la que habla Eagleton (2010) en *Cómo leer un poema*. De tal forma que, “en un mundo de percepciones fugaces y de eventos consumibles al instante, nada perdura lo bastante como para constituir esos trazos de la memoria profunda de los que depende nuestra experiencia genuina” (Eagleton, 2010, p.27). Es posible, pues, asociar las prácticas lectoras contemporáneas con la idea del consumo rápido que se produce a través de los dispositivos digitales, de las pantallas que predisponen a que “(...) lo que ahora consumimos no son objetos o acontecimientos, sino nuestra experiencia de ellos” (Eagleton, 2010, p.27).

Cabe preguntarnos si a lo largo de la historia la cultura letrada ha funcionado como un instrumento de liberación o de dominación; las implicaciones sociales de la cultura escrita han sido estudiadas en profundidad por autores como Oslon (1998) el cual revisa la contradicción que entraña el desarrollo de la cultura escrita: por un lado, se relaciona con elementos emancipadores y por otro, con elementos de opresión. Así, “algunos estudios históricos han sostenido que la cultura escrita es un

medio para establecer el control social, para transformar a las personas en buenos ciudadanos, trabajadores productivos” (Oslo, 1998, p. 29). En el intento de dilucidar la cuestión anteriormente enunciada es fundamental ampliar las visiones anquilosadas sobre modos de escribir y leer; es necesario tener en cuenta que existe una pluralidad de culturas letradas y de contextos sociales y formatos donde esta se produce más allá del artefacto libro; distintos modos de usar textos, de extraer elementos con consecuencias diversas (Oslo, 1998, p. 30).

En las comunicaciones del presente, con sus múltiples representaciones, con sus dispositivos, canales, espacios materiales e inmateriales, con sus interacciones y ramificaciones, la oralidad cobra mayor fuerza, es decir, lo oral impregna los espacios de escritura. Asimismo, en estos espacios es fácil caer en el error de asemejar medios de comunicación con el conocimiento:

[...] El conocimiento puede comunicarse de diversas maneras: mediante el habla, la escritura, gráficos, diagramas, cintas de audio, vídeo. El papel de la escuela no es desplazar las percepciones y creencias del niño en edad preescolar, sino explicarlas y elaborarlas, actividades éstas que dependen tanto o más del habla que de la escritura. El énfasis en los medios puede menoscabar la importancia del contenido que es comunicado (Oslo, 1998, p. 32-33).

Si nos adentramos en los modos diversos de las prácticas lectoras encontramos que la lectura sinestésica o pluridimensional (Chiurazzi, 2008), concibe que la salida al logocentrismo (Derrida, 1978) que rige toda nuestra cultura y ciencia estriba más que en la búsqueda de formas distintas de escribir, en la búsqueda de modos distintos de leer los textos de la tradición. Por lo tanto, “leer de modo diverso” significará:

[...] recuperar la pluridimensionalidad implícita en la escritura, su carácter auroral de mitograma removido o controlado por la escritura logocéntrica o, mejor dicho, por la lectura logocéntrica que es una lectura meramente fonética, unidimensional – al menos eso se presume–. Se trata de leer lo que ya está entre líneas y, consecuentemente, en un orden que cruza e intersecciona distintas líneas, según otra organización del espacio (Chiurazzi, 2008, p. 7).

En un “mundo excesivo en las representaciones” (Zafra, 2015, p. 55) la aceleración será un rasgo a analizar. La velocidad se manifiesta como una relación de fenómenos del tardocapitalismo y como modo de mediatización de la experiencia a través de la ilusión de la inmediatez (Virilio & Lotringer, 2003).

De igual modo, la velocidad e inmediatez serán rasgos de lo que consideramos información, al igual que la sobreabundancia y el exceso de la misma (Lash, 2005). Un mundo digital que “construye y deconstruye subjetividades, genera nuevos

controles, seduce al poder y se torna cómplice absoluto de la vigilancia extrema, sutil pero extrema” (Araújo & Cardozo, 2016, p. 210). Se produce una resignificación de los vínculos comunitarios y de las redes de socialización, lo que viene ocasionado por:

[...] un control del capital bajo nuevas característica y exige un reconocer el poder existiendo de otra manera, más allá de las instituciones, instalado sobre el cuerpo y la vida misma, lo cual produce un nomadismo interpretativo de estos tiempos, ya que requiere salir de las comprensiones y las teorías en las cuales estábamos y, al tener que reconocer ese nuevo tipo de capitalismo, se produce una reestructuración en la comprensión de esa nueva realidad así como de las resistencias que deben ser creadas para poder apropiarse de la vida y construir el poder en otro sentido (Mejia, 2010, p. 63).

Una paradoja se ocasiona respecto a los nuevos modos de convivencia social en donde se remarcan las diferencias en un mundo cada vez más homogéneo en el que a través de las tecnologías se modela la idea de eficiencia, acceso, planificación y racionalidad. Como sociedad “continuamente creamos y mantenemos un mundo de sistemas tecnologizados al vivirlo” (Hill, 1997); es decir, las relaciones sociales de la comunicación y la producción de símbolos y conocimientos técnicos se materializan en nuestras interacciones diarias con la tecnología, espacio donde día a día dejamos rastros, señales, memorias y evocaciones.

En la arquitectura de las políticas de la lectura se ha impuesto la productividad como “medida” que lo arrolla todo, nuevas formas regulativas que se originan de los discursos de poder, justamente, “la presentación de cuentas y la competencia son la *legua franca* de este nuevo *discurso de poder*” (Ball, 2013, p. 104). Se ha implantado una “cultura de la performatividad” que estructura los “juegos representacionales de competición, intensificación y calidad” (Ball, 2013, p. 104). Una cultura performativa o sociedad performativa – en relación a una tecnología, una cultura y una modalidad de reglamentación- es decir: “El punto aquí es fundamentalmente sobre el performance en sí mismo, como un sistema de medidas e indicadores (signos) y juego de relaciones, más que sobre sus funciones para el sistema social y para la economía” (Ball, 2013, p. 106). Esta cultura de la performatividad cuyo interior se sirve de la competencia descifrada como competitividad y de un discurso mercantilizador de los procesos educativos aboga por el trabajo de fabricaciones o en palabras de Ball (2013): “Las fabricaciones que organizaciones (e individuos) producen son selecciones dentro de varias posibles representaciones –o versiones– de la organización o de la persona” (p. 107).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J., Bernabé, I., y de la Plana, C. (2006). Los libros de texto de la escuela en red. *Perspectiva*, 11 (1), 21-33.
- Adell, J., y Castañeda, L. (2012). “Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?” En *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 13-33). Barcelona: Asociación Espiral.
- Aguilar Ródenas, C., Olea, M. J. A., Padrós Cuxart, M., & Pulido, M. Á. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1).
- Araújo, A. M., & Cardozo, A. (2016). Tiempos acelerados y espacios nómades de la hipermodernidad.: Reflexiones abiertas. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6(2), 209-222.
- Atienza Cerezo, E., & Dijk, T. A. V. (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de ciencias sociales. *Revista de Educación* 35 (3), 67-106.
- Bajtín, M. (1974). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento* (p. 252-284). España: Barral.
- Ball, S. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y saberes*, (38), 103-113.
- Baudrillard, J. (1978). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós
- Berg, S. A., Hoffmann, K., & Dawson, D. (2010). Not on the Same Page: Undergraduates’ Information Retrieval in Electronic and Print Books. *The Journal of Academic Librarianship*, 36 (6), 518-525.
- Berriain, J. (2000). *La lucha de los dioses en la modernidad: del monoteísmo religioso al politeísmo cultural* (Vol. 25). Anthropos Editorial.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y docencia*. Barcelona: El Roure.
- Bolter, J.D. (1991). *Writing space: The computer, hypertext, and the history of writing*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cabero, J. (2007). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Canclini García, N. (2001). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo: México.
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. México: Anagrama.

- Castells, M. (2002). *La Era de la Información. Vol. I: La Sociedad Red*. México, Distrito Federal: Siglo XXI Editores.
- Chartier, R. (1995). *Forms and meanings: Texts, performances, and audiences from codex to computer*. University of Pennsylvania Press.
- Chartier, R. (2001). ¿ Muerte o transfiguración del lector? *Revista de Occidente*, (239), 72-86.
- Chartier, R. (2018). *Las revoluciones de la cultura escrita* (Vol. 302653). Editorial Gedisa.
- Chiurazzi, G. (2008). Leer de otro modo. Sinestesia y diagramaticidad de la escritura. *Escritura e imagen*, 4, 5.
- Cordón-García, J. A., Alonso-Arévalo, J., Gómez-Díaz, R., y Linder, D. (2013). *Social reading: platforms, applications, clouds and tags*. London: Chandos.
- De Cózar, J. M. (2002). *Tecnología, civilización y barbarie*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Derrida, J. (1978). *De la gramatología*. México: Siglo XXI.
- Eagleton, T. (2010). *Cómo leer un poema*. Madrid: Akal.
- Elias, E. C., Phillips, D. C., & Luechtefeld, M. E. (2012). E-books in the classroom: A survey of students and faculty at a school of pharmacy. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 4 (4), 262-266.
- Esnaola, G. (2006). *Claves culturales en la organización del conocimiento: ¿qué nos enseñan los videojuegos?* Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Alfagrama Ediciones.
- Ferreiro, E. (2002). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, Barcelona: Gedisa
- Freire, P. (1997). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Frex Aguirre, Hans. (2016). El espacio bibliotecario del saber: De Foucault a Borges. *Aisthesis*, (59), 23-40
- Garcés, M. (2017). *Nueva ilustración radical*. Editorial Anagrama.
- García, R. S. (2005). Morfología del texto y producción de sentido en la lectura. *Ayer*, 57-86.
- Gee, J. P. (2005). *La ideología en los discursos*. Madrid: Morata.
- Gramsci, A. (1999). *Cuadernos de la cárcel* (Vol. 2). México: Ediciones Era

- Hill, S. (1997). “La fuerza cultural de los sistemas tecnológicos” en *Innovación tecnológica y procesos culturales. Nuevas perspectivas teóricas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jewitt, C (2005). *Technology, Literacy and Learning: A Multimodal Approach*. London, England; New York, USA: Routledge.
- Lash, S. (2005). *Crítica de la información*. Buenos Aires: Amorrortu.
- León, A. J. (2006). Preservación digital vs. obsolescencia de la información. *Apertura*, 6(3), 101-107.
- Lèvy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós
- López-Andrada, C. (2016). El lector como usuario: implicaciones didácticas. *Investigaciones Sobre Lectura*, 6 (2), 36-50.
- López-Bonilla, G., & Fragoso, C. P. (2013). Debates actuales en torno a los conceptos “alfabetización”, “cultura escrita” y “literacidad”. *Lenguaje y Educación*, 23.
- Marciales Vivas, G. P., Torres, F. C., Gualteros, J. N., & Flechas, E. M. (2010). Lectura digital en jóvenes universitarios: una revisión. *Revista de Psicología y Educación*, 5 (1), 95-108.
- Martos García, A. E. (2009). Tecnologías de la palabra en la era digital: de la cultura letrada a la cibercultura. *Relatec*.
- Martos, E., & Campos Fernández-Figares, M. (2012). La lectura y la escritura en el s. XXI: Cultura letrada y modernidad. *Álabe* 5.
- Martos, E., & Moreno, A. V. (Eds.). (2010). *Performance, lectura y escritura:(concepto y prácticas)*. Laboratorio de Medios Impresos, Facultad de Ciencias de la Información, UCM.
- Mejía, M. R. (2010). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. *Revista Aletheia*, 2(2).
- Millán, J. A. (2001). *La lectura y la sociedad del conocimiento*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Paidós.
- Moreira, M. A., Cano, C. A., y Gorospe, J. M. C. (2014). Las políticas educativas TIC en España después del Programa Escuela 2.0: las tendencias que emergen. *RELATEC Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13 (2), 11-33.
- Mumford, L. (2006). *Técnica y Civilización*. Madrid: Alianza Editorial.
- Olson, D. (1994). *El mundo sobre el papel. El impacto de la lectura y la escritura sobre la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.
- Ong, W. J. (2016). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura económica.
- Pérez Tapias, J.A. (2003). *Internautas y naufragos*. Madrid: Trotta
- Quintanilla, M. A. (2002). La democracia tecnológica. *Arbor*, 173(683-684), 637-651.
- Tornero, A. (2007). Las nociones de interfaz entre texto/contexto y texto/lector de Wolfgang Iser. *Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey*, (22), 123-149.
- Turkle, S. (2011). *Life on the Screen*. Simon and Schuster.
- Vargas, R. A. (2011). Capitalismo zombie. Contribución a la crítica del último capitalismo. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 13 (3), 285-296.
- Viñao, A. (2010). Memoria, patrimonio y educación. *Educatio Siglo XXI*, 28 (2), 17-42.
- Virilio, P., & Lotringer, S. (2003). *Amanecer crepuscular*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vital, A. (2016). *La muerte de la cultura letrada*. Universidad Nacional Autónoma de México, Seminario de Hermenéutica.
- Zafra, R. (2015). *Ojos y capital*. Bilbao: Consonni.

SOBRE LA AUTORA

Concepción López-Andrada. Directora del Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanía y Educación Lectora “Emilia Ferreiro”, dependiente del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) de Chile, Doctoranda en Ciencias de la Educación, UEX (España). Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Extremadura (UEX), Máster TIC en educación: análisis y diseño de procesos, recursos y prácticas formativas por la Universidad de Salamanca (USAL) y Máster Universitario en Investigación en Arte y Humanidades (UEX).

Esta obra forma parte del Sello Editorial Lecturas de la multiplicidad de Ediciones CELEI.

Concebida como una estrategia de difusión del conocimiento y la reflexión práctica sobre los desafíos que enfrenta la educación de la multiplicidad de diferencias en el contexto de la Justicia Educativa.

La presente obra se editó por primera vez en agosto de 2020, en los talleres de Ediciones CELEI. En su composición se utilizó Candara, a través del programa Adobe Systems.

El presente de las prácticas y experiencias de la lectura y escritura se asocia a la llamada era posletrada, la cual trasluce una síntesis de las tradiciones y lenguajes previos en correspondencia con los nuevos formatos, inercias y evoluciones que se generan en la sociedad del conocimiento. La narración digital, las imágenes-mundo contemporáneas y los canales comunicativos del ahora aluden a una reutilización o remediación de códigos. Siguiendo el punto de partido del pensamiento articulado por Paulo Freire este quinto documento de trabajo elaborado desde el Observatorio sobre Educación lectura, nuevas ciudadanías y democracia – “Emilia Ferreiro” rastrea y propone un trayecto provisional acerca de las posibilidades políticas de las prácticas letradas en el ahora a partir del examen de los procesos educativosociales, alfabetizadores y culturales como componentes para la construcción de ciudadanía. Los escenarios letrados permeados por la cultura digital se constituyen en la hibridación, por ello incorporan prácticas en continua exploración en relación con los otros y con la articulación de subjetividades. Esta era posletrada se vincula, asimismo, a la conceptualización instrumental de los espacios educativos (la búsqueda de la eficacia, la formación sin contenidos centradas en el desarrollo de competencias, la flexibilidad acrítica). Será necesario hablar de culturas nómadas que se multiplican y superponen en escenarios con posibilidades transformadoras. Se asienta una relación operacional entre la alfabetización y la formación de ciudadanía. Toda práctica es social, política e histórica, inclusive la dimensión individual que se sitúa en un contexto espacio-temporal concreto. Una lectura del mundo requerirá una precisa y (re)politizada lectura de símbolos, textos e imágenes.



EDICIONES CELEI

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)

Primer centro de investigación creado en ALAC y en Chile, dedicado al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Articula su actividad desde una perspectiva inter, post y para-disciplinar.