

Literacidades tradicional y electrónica en estudiantes universitarios

Aproximación teórico-metodológica

*Margarita Castellanos Ribot**

RESUMEN

El presente artículo expone los presupuestos teórico-metodológicos que orientaron la construcción del objeto de una investigación que se llevará a cabo en cuatro instituciones educativas de nivel superior del Área Metropolitana de la Ciudad de México en torno a las literacidades tradicional y electrónica de los estudiantes universitarios, a fin de averiguar los usos, contextos, significados e implicaciones de cada una.

ABSTRACT

This article sets out the theoretical and methodological assumptions that guided the object of a research that will take place in four higher education Institutions within the Metropolitan area in Mexico city on the subject of traditional and electronical literacy of university students, with the aim of investigating the usages, contexts, meanings and involvement of each one.

INTRODUCCION

En este artículo presentamos la investigación que estamos realizando con el propósito de llevar a cabo una serie de indagaciones acerca de las prácticas de lectura tradicional y de lectura electrónica en alumnos de cuatro instituciones educativas de nivel superior que se encuentran en el Área Metropolitana de la Ciudad de México: la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-Xochimilco), la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), la Universidad Iberoamericana (UIA), y el campus Ciudad de México del Instituto Tecnológico de Monterrey –las dos primeras públicas y los últimos dos privados. Nuestro objetivo fundamental es analizar las

* Profesora-investigadora. Departamento de Relaciones Sociales, División de Ciencias Sociales y Humanidades, UAM-Xochimilco.

distintas maneras de leer de los universitarios: sus significados, alcances e implicaciones.

Decidimos trabajar a partir del concepto de *literacidad* ya que consideramos que éste abarca un conjunto de prácticas letradas amplias que incluyen todos los conocimientos y las actitudes necesarias para su uso eficaz dentro de la cultura de una comunidad. Consideramos a la lectura como un conjunto de fenómenos socioculturales –prácticas, usos y disposiciones– a partir de referencias sociales concretas que implican un conocimiento previo lingüístico y no lingüístico que no se reduce a trasponer imágenes gráficas en imágenes sonoras, sino que conlleva un otorgamiento de sentido que se elabora a partir del subtexto y el contexto. Junto con Michel de Certeau en *La invención de lo cotidiano*, pensamos que un libro es todas las posibles lecturas que puedan hacerse de él; al no ser sino la construcción de éste que realiza quien lo lee. Es decir, partimos de que la *lectio* u operación que se hace sobre el libro, o sobre un texto, lo devela, lo interpreta, y puede modificar las intenciones del autor, otorgarle un sentido propio producto de la pluralidad, de la apertura, de la diversidad de significados que conlleva.

Por lo tanto, planteamos que resulta fundamental conocer cuáles son las prácticas de lectura ejercidas por sujetos sociales que actúan en condiciones sociales específicas y no quedarnos con prenociones como la de la existencia de una “crisis de lectura” entre las generaciones jóvenes de nuestro país. El lector no es un ente abstracto, sino alguien en particular que se construye de forma compleja en prácticas reales de lectura, frente a materiales impresos y virtuales, a partir de deseos de leer, o resistencias a hacerlo, que responden a circunstancias e instancias sociales e individuales. Consideramos que son diversos sectores sociales, por medio de entramados de relaciones simbólicas, los que están detrás de la formación de la identidad de los lectores como tales. La entrada (o no) en el mundo de la lectura depende de relaciones simbólicas, sociales y económicas; en otras palabras, depende de los capitales económicos, culturales y sociales de que dispone cada individuo y que es capaz de echar a andar en un momento y en una situación determinada, es decir, del entramado donde estos capitales se despliegan, de sus combinaciones y de sus dinámicas.

Dentro de este entramado social destacan la familia, la escuela y otras instituciones, los grupos de pares, la cultura popular, la erudita y la de masas. Percibimos, a partir de un conjunto de observaciones

empíricas y teóricas, que la cercanía o el acceso a los libros no es suficiente en la formación de sujetos lectores, ya que para que alguien se apropie de ellos, que los haga suyos, que busque su compañía, es fundamental que se posea el gusto por la lectura que no es una cualidad innata que se posee o de la que se carece, sino que depende de experiencias detonadoras o inhibidoras. Este gusto es construido a partir de experiencias positivas, de prácticas concretas de lectura y de escritura, de identificación de similitud de intereses, de libertad (o no) de elección.

En este caso concreto, nuestro interés en las prácticas lectoras nos lleva a plantearnos ahondar en las distintas maneras de leer, en la diversidad de experiencias de lectura de jóvenes universitarios desde el ámbito de lo cultural y lo simbólico frente a distintos tipos de materiales, comprender qué papel tienen distintas instancias sociales en la formación de la vasta gama de sujetos lectores, en la creación, fomento o inhibición de estas prácticas, en su acercamiento o rechazo a sus distintas modalidades, cuáles son los sentidos que se les confieren y si éstos se han modificado.

Por otra parte, creemos que la lectura no puede reducirse a las prácticas que ocurren al interior de las instituciones educativas, ya que éstas no son propiedad de las escuelas y con frecuencia se forman a pesar de ellas. Por lo anterior, el fomento de estas prácticas debería ser incluido dentro de un amplio proyecto de política cultural, en el que el Estado desempeñe un papel relevante, pero que de ninguna manera anule la actuación de todos aquellos a los que nos preocupa y nos ocupa la construcción de espacios de pensamiento crítico.

Partimos del hecho de que aun cuando se trata de estudiantes provenientes de poblaciones universitarias, sus prácticas serán heterogéneas dada la diversidad de contextos económicos y socioculturales de origen y la diversidad de modelos pedagógicos tanto del centro de educación superior en el cual están inscritos en este momento, como los de las instituciones educativas donde cursaron sus estudios anteriores. Lo anterior le otorga a este proyecto la riqueza y la profundidad empírica que pretendemos. Consideramos, además, que ser alumno universitario no implica asumir un papel prescrito de lector y una manera determinada de leer con una misma estrategia y con los mismos propósitos, además de que la distinción que hacemos entre lectura tradicional o de impresos y lectura electrónica o virtual nos lleva a pensar en formas de lectura que consideramos cualita-

tivamente distintas, con nuevos significados e implicaciones. Conviene aclarar que la lectura no es vista al margen de la escritura y que cuando hablamos de la primera está comprendida la segunda.

Igualmente resulta pertinente enfatizar que no planteamos una visión antagónica entre lectura de impresos y lectura virtual sino una convivencia de prácticas cualitativamente distintas con particularidades específicas que hay que tener en cuenta dado que los saberes y los imaginarios contemporáneos no se organizan actualmente en torno de una franca y declarada oposición entre estas dos literacidades.

Además reconocemos que la lectura no es una práctica neutra, sino que por el contrario ésta se encuentra inmersa en relaciones de poder y de autoridad, lo que redundará en batallas que se dan en el espacio discursivo por las instituciones, los recursos y los procedimientos. Éstas no se reducen al papel que desempeñan los maestros en el aula sino que involucran al conjunto de las instituciones educativas (programas, currícula, sistema de evaluaciones), las familias, la cultura y sus intelectuales y el mismo Estado con sus programas de fomento a la lectura: Leer para Ser Mejores (1999-2001), Rincones de Lectura (1995-2001), Hacia un País de Lectores (2002), Bibliotecas de Aula que privilegian ciertos cánones (2002), Programa Nacional de Lectura (2000-2006). Lo anterior se traduce en un enfrentamiento en cuanto a las formas de apreciación de la lectura y las lecturas, el establecimiento de lecturas legítimas y legitimadas (lucha por imponer un canon) y la variedad de usos sociales que se hacen de la lectura, de sus tipos y géneros –íntimamente vinculados con situaciones y contextos de empleo, así como con disposiciones a las que esta práctica está asociada.

En este sentido la actividad lectora que se enmarca dentro de las universidades no es una práctica natural sino que es resultado de un proceso histórico-cultural y de la multiplicidad de relaciones sociales en las que está inmersa; sin embargo, con frecuencia su naturalidad se da por sentada y se ignora o se desconoce el hecho de que ésta no necesariamente forma parte del mundo de los estudiantes, que en ciertos casos está ausente en sus familias y ha tenido reducida presencia en las distintas escuelas donde ha transcurrido su trayectoria escolar anterior y muchas veces de manera sólo formal. Mientras que la lectura tiende a adquirir significatividad cuando los estudiantes provienen de contextos donde hay o había acceso a recursos e infraestructura que llevan a su apropiación y disfrute.

Junto a los factores sociales, económicos, educativos y culturales que converjan en la práctica de la lectura en los universos estudiados, también tomaremos en cuenta la presencia de individuos distintos a los padres y maestros que pueden influir en el gusto o desarrollo de la práctica de la lectura, así como acontecimientos accidentales o debidos al azar que actúen como detonadores de esta actividad.

[...] el azar que es capaz de reparar o perjudicar actitudes y prácticas de lectura, sobre todo cuando éstas se encuentran en estado embrionario, y si bien su efecto puede favorecer el gusto por la lectura, al mismo tiempo puede producir iletrados [Ramírez, 2006:136].

OBJETIVOS

Objetivos de conocimiento

1. Comprender y contextualizar la diversidad de las literacidades o culturas lectoras de los universitarios analizada en cada una de sus especificidades: lectura de impresos y lectura electrónica.
 - 1a. Conocer cómo se realizan estas prácticas, cómo se vinculan los comportamientos de los lectores con los tipos de textos y con conductas específicas, qué vínculos permiten o alimentan cada una de las literacidades, el manejo del tiempo y los espacios que se posibilitan o promueven.
 - 1b. Indagar cuáles son las condiciones materiales (de disponibilidad) y sociales (de acceso) de las dos literacidades. Para lo anterior, habrá que distinguir entre existencia de bibliotecas personales, familiares y escolares (bienes patrimoniales) y las relaciones que se establecen con éstas, la presencia de computadoras personales, familiares y en las instituciones educativas y las diversas modalidades de uso, las conexiones a Internet en distintos espacios, el empleo de la red, cómo y con qué propósitos se utilizan.
 - 1c. Ver la relación entre las dos literacidades y el mundo del sujeto; incorporar el sentido que los lectores le aportan a sus distintas lecturas, para así poder entender los procesos sociales subyacentes.
 - 1d. Descubrir los criterios legítimos y legitimadores de cada uno de los tipos de lectura.

- 1e. Averiguar cómo conviven o se oponen las dos literacidades: la lectura tradicional y la lectura virtual.
2. Conocer el vínculo de la lectura con prácticas sociales más amplias, como el trabajo (estudiantes-trabajadores), la política, el ocio, el arte, la religión y el comercio, entre otros campos (lugar que ocupan las distintas literacidades en las relaciones sociales, institucionales y culturales de los estudiantes).
3. Buscar si se está incorporando la lectura al acervo personal de recursos intelectuales y comunicativos de los universitarios, de qué manera se hace y, en caso contrario, por qué no se está haciendo.
 - 3a. Analizar el papel que tienen la lectura de impresos y la digital en la construcción de los sujetos, el grado en que contribuyen a una elaboración cognitiva.
4. Proponer un programa que auspicie la literacidad crítica, que la actividad lectora, en sus dos vertientes, propicie la reflexión para potenciar habilidades, para crear oportunidades para pensar, hablar y escribir a partir de la lectura.

Objetivo teórico-metodológico

Construir la trama que conforma nuestro objeto de estudio: identificar los hilos que se entretajan en las literacidades como proceso de construcción de subjetividades, de aquello que mantiene a los estudiantes vinculados como seres sociales, que permite formas de organización particulares y estrategias de reproducción.

MODELO GENERADOR

Constituye el dispositivo analítico, en el sentido del mecanismo operativo que permita conseguir los fines planteados: abordar nuestro objeto de estudio como un campo o universo complejo conformado por una diversidad de variables que buscaremos integrar, interrelacionar y no dividir o fragmentar (evitar lo que realiza el discurso posmoderno). Nuestro propósito es cerrar nuestro objeto de estudio a partir de las variables o principios diferenciadores seleccionados, sin eliminar aquellas variables que consideramos pueden generar

ruido en relación al objeto de investigación ubicado dentro de un contexto específico.

Se trata de la estructura analítica a partir de la cual procederemos a construir nuestra estructura conceptual, el esquema conceptual desde el cual se va a abordar nuestro objeto de investigación, explicitar la perspectiva teórica, desde donde construimos nuestros dispositivos para poder entender la realidad. Esta perspectiva analítica nos va a permitir llevar a cabo una interpretación plausible de la interrelación sujeto/sociedad/cultura/tecnología. Consideramos fundamental explicitar las categorías analíticas o ejes a partir de los cuales vamos a construir teóricamente nuestro caso empírico, aclarar a partir de qué elementos teóricos se van a desentrañar las lógicas, los mecanismos de las prácticas, las maneras de leer, las literacidades tradicional y electrónica para que dejen de ser anécdotas y adquieran sentido en el proceso de constitución del campo y en su transformación. Sólo de esta manera será posible localizar los elementos constitutivos de la problemática social estudiada, ya que el ponerlos en relación nos irá permitiendo organizar la trama de las literacidades.

Nuestras categorías de análisis constituyen principios diferenciadores eficaces, categorías analíticas que nos van a permitir encontrar los elementos constitutivos de nuestro objeto empírico, establecer sus interrelaciones, develar sus vínculos, hacer posible que surja la trama (relaciones, procesos, mecanismos involucrados). Consideramos que sólo así es posible ir construyendo el sentido: desarticular para luego articular. No ir a la teoría como un momento separado de la evidencia empírica, sino de manera integrada.

Recurrimos a Morin, quien a partir de un paradigma de los procesos socioculturales abordados como unidades particulares complejas o unidades de análisis complejas, constituidas por interrelaciones o interretroacciones, propone la construcción de modelos y la selección de categorías de análisis que abran un abanico de posibilidades y “exploraciones” teóricas (Vizer, 2006:139-140).

Para ello es necesario preguntarnos a partir de qué nociones y categorías podríamos construir modelos y proposiciones sobre lo social. Vizer explica que el proceso de “modelización” (nivel 2) de “lo real” (nivel 1) se elabora a partir de una serie de operaciones recursivas entre ambos niveles, de relaciones lógicas y procedimientos metodológicos que consideramos son los mejores para el establecimiento de proposiciones sobre el nivel de “lo real”. Este “dominio” es un campo

problemático de proposiciones sobre los hechos y los procesos, considerados como “observables ópticos”, es decir, sobre cualquier clase de hechos sociales o culturales. De esta manera, la construcción de modelos cumple dos funciones básicas: la de “explorador heurístico”, además de que los modelos ayudan a construir e integrar una red conceptual en un metanivel en el cual se va definiendo el *objeto teórico* propio de una disciplina. Vizer señala que el modelo nos puede servir para construir tanto escenarios permanentes como cambiantes, diferentes y alternativos, ayuda a categorizar o integra un campo de conocimiento, permitir definir discursivamente su objeto de estudio, además de servirnos para atrapar lo que buscamos.

Herramientas analíticas a partir de las cuales se construye nuestro modelo

Consideramos que las *prácticas sociales*, en nuestro caso las prácticas de literacidad, presentan dos dimensiones: material y simbólica, que a su vez están constituidas por tres elementos: a) posiciones; b) disposiciones; y c) toma de posiciones. El primero se refiere a las posiciones desde donde habla el que habla (el estudiante entrevistado o que toma parte en el grupo de discusión), su posición social: posición en la familia, dentro de sus grupos de pertenencia; su trayectoria individual en el campo, ya que se trata de actores ubicados en un campo de relaciones que desarrollan una posición en relación a éste.

El segundo nos remite al *habitus* o repertorio de formas de ver el mundo de los estudiantes que se resignifica en sus propias prácticas, en su estar en el mundo, que se materializa en el repertorio de significaciones en su vida y da origen a determinados comportamientos. Además se va a considerar la génesis de estas disposiciones que surgen de los procesos de socialización, tanto primaria como secundaria, a que han estado sometidos los estudiantes, cómo es que éstas se producen, cómo se realiza su transmisión e interiorización.

El tercer elemento se refiere a las opiniones, argumentaciones, actitudes acerca del sentido que tiene la lectura de impresos y la electrónica para los estudiantes, su papel frente a éstas, que en nuestro caso abordaremos vía el concepto de *representación social*, ver cuál es su contenido, su relación con las prácticas, su articulación en contextos,

su ubicación en situaciones, su relación con factores sociales y culturales y el sentido que otorgan al entorno de los jóvenes alumnos.

Aunque es fundamental enfatizar que la relación entre posición, disposición y toma de posición no es de ninguna manera lineal, nuestra pretensión es construir la trama de las literacidades tradicional y electrónica de tal manera que podamos hacer aparecer una serie de elementos que combinados entre ellos puedan dar cuenta de sus variaciones y relaciones. Para ello es necesario tomar en cuenta las *experiencias socializadoras* heterogéneas de nuestros entrevistados en su infancia, adolescencia y primeros años juveniles en lo que se refiere a su familia, las escuelas de nivel básico y medio a las que asistieron, su experiencia universitaria, los grupos de pares y las instituciones culturales frecuentadas. Es decir, consideraremos los cambios importantes en las condiciones materiales y/o culturales de su vida, la cultura familiar de origen ligada a las condiciones de transmisión del capital cultural de los padres, los lazos de amistad que hacen posibles prácticas heterogéneas en función de los amigos frecuentados, una delimitación espacial y temporal de los contextos y de las situaciones que resulten particularmente favorables, inhibidores o canceladores de las distintas modalidades de literacidad.

En lo que respecta a las disposiciones hay que destacar el hecho de que la reconstrucción de éstas a través de formas de socialización, de acuerdo a *contextos* específicos (mundo de la familia, de la escuela, de los vecinos, de los amigos, de los medios de información masiva, de las formas de entretenimiento), implica evaluar el grado de heterogeneidad del conjunto o *stock* de esquemas incorporados por los estudiantes a lo largo de sus procesos de socialización anteriores, en la medida en que estas disposiciones estén asociadas (o no) con la práctica de la lectura de impresos y digital. Lo anterior con la intención de escapar de la ilusión de la coherencia o unidad de las disposiciones de los actores y de permitir que aparezcan pequeñas contradicciones, frustraciones, crisis y heterogeneidades de las prácticas.

Además de las habilidades requeridas para la literacidad tradicional y electrónica, y las disposiciones que las respaldan, es necesario tomar en cuenta las situaciones que hacen posible las prácticas, o lo que es lo mismo, las *situaciones concretas* o contextos de la acción (Lahire), por lo que nuestros estudiantes, considerados como agentes sociales, deben situarse siempre en contexto, o en otras palabras, en situaciones específicas y en interacción, en sus relaciones con otros agentes, a fin de

poder evaluar las condiciones de posibilidad para actuar o condiciones que hacen posible la acción.

En síntesis, consideramos que la variación en los comportamientos culturales, prácticas de lectura en papel y virtual, es producto de la pluralidad de posiciones, de disposiciones y de la diversidad de contextos de actualización de éstas, y de tomas de posición. Por lo tanto, son producto de la interacción de una pluralidad de experiencias socializadoras en materia cultural y de una diversidad de contextos culturales, campos o subcampos, contextos relacionales o circunstancias en que se dan las prácticas, en las que los estudiantes llevan a cabo sus elecciones, sus consumos. En consecuencia, el origen y la lógica de tales variaciones son plenamente sociales y nos permiten dar cuenta de las diversas relaciones entre los objetos (los textos en sus distintas modalidades), las actividades de lectura (los actos de leer) que los individuos (los estudiantes) pueden: *a*) conocer más o menos bien; *b*) pueden practicar más o menos frecuentemente; *c*) pueden conocer bien pero que no les gusten mucho; *d*) pueden practicar por simple costumbre; *e*) pueden practicar con una gran pasión, y así sucesivamente.

El *habitus* no va a ser entendido como una totalidad homogénea de disposiciones, como un sistema coherente y armonioso. En esta misma lógica, vamos a considerar al *habitus* como un sistema de disposiciones durables pero no inmutables, ya que aunque partimos de que en la mayoría de las situaciones los agentes sociales se encuentran en circunstancias semejantes u homólogas a aquellas en las cuales se formaron sus disposiciones, lo que las refuerza, éstas también pueden reformularse cuando se está en el contexto de condiciones objetivas diferentes o con el paso del tiempo; necesitamos contar entonces con un dispositivo metodológico que nos permita aprehender regularidades pero también situaciones nuevas que den lugar a la remodelación de las disposiciones, a nuevos comportamientos y nuevas formas de pensar.

Consideramos que la *realidad social* (exterior) es *heterogénea*. En un mismo agente pueden cohabitar experiencias socializadoras distintas que se instalan de manera más o menos durable en cada cuerpo y que intervienen en diferentes momentos de la biografía de una persona. Las disposiciones producto de estas experiencias pueden coexistir al interior de ella, pero es necesario que se den las condiciones para su actualización. Éstas pueden ponerse en acción, pero también inhibirse

o entrar en vigilia. Dado que los individuos están definidos por el conjunto de sus relaciones, pertenencias y propiedades pasadas y presentes, se pueden presentar situaciones problemáticas debido a la existencia de una pluralidad interna insatisfecha, una pluralidad externa compleja y/o una pluralidad de inversiones y de compromisos. Lo anterior se traduce en malestares, desajustes, crisis, contradicciones, falta de concordancia personal con el mundo social, y sentimiento de frustración en los agentes sociales que no encuentran su lugar en lo que consideran un mundo constringente.

CONSTRUCCIÓN TEÓRICA DE NUESTRO OBJETO DE ESTUDIO

Planteamos la lectura y la escritura como prácticas sociales situadas –no únicamente como actividades que realizamos–, inmersas en escenarios institucionales, relaciones de poder y tradiciones discursivas sobre las cuales se manejan percepciones. Referirse a éstas como hábitos o comportamientos individuales es un reduccionismo que impide ver el leer y escribir como prácticas sociales inseparables del acceso a un capital económico, cultural y social y por tanto como prácticas desigualmente distribuidas entre distintos grupos sociales que adquieren significados, modalidades, fines, funciones y valoraciones sociales distintas.

Partimos de la noción de culturas lectoras o literacidades, lo que implica hacer referencia a los contextos sociales en las que tienen lugar y vincularlas con procesos sociales más complejos como las identidades lectoras, los discursos sobre éstas y las distintas formas de representarlas e interpretar sus significados. Es decir, consideramos las diferentes maneras de conocer y pertenecer al mundo de la lectura así como las actividades y los procesos lectores particularizados. Lo que nos interesa son las acciones que los estudiantes realizan al leer, la forma de organizar la actividad lectora, la vinculación de la lectura con diversas formas de convivencia o de interrelaciones sociales.

Contemplamos las diversas literacidades como culturas lectoras contextualizadas que no se desprenden automáticamente de determinadas condiciones económicas, sociales y culturales, por lo que es necesario vincular la lectura con otras prácticas, enmarcarla dentro de relaciones sociales concretas, insertarla en contextos de acción, de

convivencia, de diálogo, y en la vida comunitaria de los estudiantes. En esta línea argumentativa nos sumamos a J. Steiner, quien afirma que

[...] la apropiación y diseminación de la cultura escrita se realiza mediante el uso de herramientas mentales simbólicas que no son inventos de cada individuo sino productos del desarrollo sociocultural, los individuos tienen acceso al acervo cultural de su entorno a través de la participación social [en Kalman, 2006:162].

Contexto conceptual

La literacidad

De acuerdo con Cassany, el término más preciso para referirnos a las prácticas de comprensión de escritos es el de *literacidad*, que equivale al término inglés *literacy* (sinónimo de *cultura escrita*) e implica todo un conjunto de formas de pensamiento, de prácticas sociales, de habilidades necesarias para utilizar la escritura o los derivados del uso de la escritura. El concepto de *literacidad* abarca todos los conocimientos y las actitudes necesarias para el uso eficaz dentro de una comunidad de los géneros escritos (lectura y escritura). Constituye una práctica social que necesariamente está relacionada con los poderes y los capitales económico, político, social y cultural. Éste puede emplearse en plural y hablar de *literacidades* para dar idea de diversidad, de biliteracidad cuando se lee y escribe en dos idiomas, de multiliteracidad si es en varios idiomas, o de nuevas literacidades, literacidad digital o electrónica, literacidad en línea (en internet) o literacidad de pantalla.

La multiliteracidad hace referencia al hecho de que hoy leemos muchos textos y muy variados en breves espacios de tiempo. En internet, por ejemplo, saltamos de una práctica a otra: de responder correos a buscar datos en *webs*, de consultar un *blog* a chatear con amigos, etcétera. Al saltar de un texto a otro, cambiamos de género, de idioma, de tema, de propósito, etcétera. Y todo en un breve lapso de tiempo. Se trata de un auténtico *zapping* de la lectura [Cassany, 2007:3].

La literacidad se refiere a un conjunto maleable de prácticas culturales conformadas y reelaboradas por diferentes instituciones, clases sociales e intereses culturales que muchas veces convergen pero que

otras tantas compiten o se oponen entre sí. Los estudios sobre literacidad se remiten más que a la formación y distribución de sus distintos tipos, a la construcción de poderes sociales, culturales y económicos en distintas sociedades, lo que se desprende de cómo ésta es construida, quién tiene acceso a sus prácticas y cuáles y cómo se desarrollan sus potencialidades (adquisición de habilidades requeridas, patrones de comportamiento y patrones de desarrollo y creatividad).

Según el propio Cassany (2006: 38-40), la literacidad comprende: 1) el código escrito, que se refiere a las reglas lingüísticas que gobiernan la escritura y las convenciones establecidas para el texto; 2) los géneros discursivos o convenciones de cada tipo de discurso, sean éstas discursivas, pragmáticas o culturales y que incluyen la función que desempeña el texto en la comunidad, su contenido y forma; 3) los roles de autor y lector que comprenden la función de los interlocutores, sus derechos y deberes, la imagen que adopta cada uno y las formas de cortesía; 4) las formas de pensamiento o procedimientos de observación de la realidad, de presentación de datos y de razonamiento asociados con el discurso escrito; 5) la identidad y el estatus como individuo, colectivo y comunidad, es decir, los rasgos y los atributos que las personas y los grupos consiguen a través del discurso escrito, la producción o recepción de escritos; 6) los valores y representaciones culturales que comprenden los rasgos y los atributos de los elementos de la realidad que se han elaborado y diseminado a través del discurso escrito y que son componentes de la literacidad.

En este sentido, al leer y escribir no sólo ejecutamos reglas ortográficas y sintácticas (1) sobre un texto (2), sino que también adoptamos una actitud concreta y un punto de vista como autores o lectores (3) y utilizamos unos estilos de pensamiento preestablecidos (4) para construir unas concepciones concretas sobre la realidad (6), además de que lo que escribimos o leemos conforma nuestra identidad individual y social.

La concepción sociocultural de la lectura

Para abordar las literacidades o prácticas de lectura en contextos particulares partimos de la concepción sociocultural que plantea que la lectura y la escritura son construcciones sociales o actividades socialmente definidas. Esta concepción deja atrás la concepción

lingüística que propone, de acuerdo con Cassany (2006), que el significado se aloja en el escrito. Según esta concepción, leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores. El contenido del texto surge de la suma del significado de todos sus vocablos y oraciones. En consecuencia, el significado es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura.

La concepción sociocultural de la lectura también trasciende la psicolingüística en la que la lectura no se reduce al valor semántico de las palabras, tal como propone la concepción lingüística, sino que propone que el lector aporta datos al texto que proceden de su conocimiento del mundo con el propósito de encontrar coherencia y sentido a lo que dicen los textos. El significado del texto no se aloja en las palabras ni es tampoco único, estable u objetivo. Muy por el contrario, se ubica en la mente del lector. Se elabora a partir del conocimiento previo que éste aporta y, por lo tanto, varía según los individuos y las circunstancias. Este significado no existe previamente ni es un objeto o un paquete cerrado que deba recuperarse entre líneas. Para esta concepción el significado es como un edificio que se va construyendo; el texto y el conocimiento previo son los ladrillos y los procesos cognitivos las herramientas de albañilería.

Por su parte, la concepción sociocultural no niega que el significado se construya en la mente del lector o que las palabras del discurso aporten una parte importante del mismo. Sin embargo, destaca los siguientes puntos: 1) tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen origen social; 2) el discurso no surge de la nada sino que siempre hay alguien detrás; el discurso refleja una visión del mundo y comprenderlo es comprender esta visión del mundo; y 3) discurso, autor y lectura no son elementos independientes sino que los actos de la literacidad, las prácticas de lectura y escritura, se presentan en ámbitos e instituciones particulares. Cada acto de literacidad es una práctica social compleja que implica varios elementos y cada grupo humano desarrolla sus propias prácticas discursivas.

Cada texto es la invención social e histórica de un grupo humano y adopta formas diferentes en cada momento y lugar, las cuales también evolucionan al mismo tiempo que la comunidad. Aprendemos a usar un texto participando en los contextos en que se usa [Cassany, 2007:3].

La lectura varía a lo largo de la historia, de la geografía y de la actividad humana. La humanidad ha ido inventando sucesivas tecnologías de la escritura con variadas potencialidades, que cada grupo humano ha adaptado de manera irrepetible a sus circunstancias. En cada lugar, en cada momento, leer y escribir han adoptado prácticas propias, en forma de géneros discursivos particulares [Cassany, 2006:23].

Cada comunidad, cada ámbito y cada institución usan el discurso de modo particular, de acuerdo a su identidad y su historia. Los propósitos con que se usa son irrepetibles, particulares, el papel que adoptan el autor y el lector es distinto, la estructura del texto o las formas de cortesía son las específicas de cada caso, el razonamiento y la retórica también cambian de acuerdo a la cultura donde se producen, así como el léxico y el estilo.

El propio Cassany señala que los soportes de la escritura, la función de los discursos, el trabajo del autor y del lector así como la manera de elaborar el significado han cambiado y, al proceder éstos de la comunidad, es necesario conocer los contextos donde ocurren las prácticas lectoras. Leer no implica sólo recuperar el significado de una lectura y la ideología que está detrás, sino que para entender plenamente el impacto de un discurso escrito hay que entender lo que significa para la comunidad donde fue escrito y/o donde es leído.

“Leer es un verbo transitivo” y no existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana. Aprender a leer requiere no sólo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso, de cada práctica de lectoescritura [Cassany, 2006:23-24].

La cultura como sistema de signos y de significados

Decidimos trabajar a partir de la concepción sociocultural de la lectura en la cual la cultura se retoma desde la perspectiva simbólica. Por *cultura* vamos a entender el conjunto de hechos simbólicos presentes en una sociedad, y lo *simbólico* va a comprenderse como el conjunto de procesos sociales de significación y comunicación que abarca los códigos sociales, la producción de sentido y una “gramática” de

reconocimiento e interpretación. Esta postura supone las siguientes acepciones:

La cultura consiste en estructuras de significación socialmente establecidas [Geertz, 1992:26].

[...] el patrón de significados incorporados a las formas simbólicas –entre las que se incluyen acciones, enunciados y objetos significativos de diversos tipos– en virtud de los cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias [Thompson, 1993:145].

De acuerdo con Gilberto Giménez la concepción de la cultura como sistema coherente de símbolos y significados permite distinguir, con propósitos de análisis, las influencias semióticas sobre las acciones de otras especies de influencias con las que necesariamente se mezclan en una secuencia concreta de comportamiento. El énfasis radica

[...] en la naturaleza sistemática de los significados culturales y en la autonomía de los sistemas simbólicos, es decir, su distinción de y su irreductibilidad a otros componentes de la vida social [Giménez, s.f.:7].

Lo simbólico

Lo *simbólico* va a ser entendido, tal como lo hace Gilberto Giménez (2005:68-73), quien retoma a Clifford Geertz, como el mundo de las representaciones sociales materializadas en formas sensibles, también llamadas “formas simbólicas”, y que pueden ser expresiones, artefactos, acciones, acontecimientos y también cualidades o relaciones. En este sentido, lo simbólico recubre el amplio conjunto de los procesos sociales de significación y comunicación que el autor desglosa en tres problemáticas: 1) la problemática de los códigos sociales, que se refiere a sistemas articulatorios de símbolos en diferentes niveles, ya sea como reglas que determinan las posibles articulaciones o combinaciones entre los mismos en el contexto apropiado; 2) la problemática de la producción de sentido, es decir, las ideas, representaciones y visiones del mundo que se refieren al pasado (preconstrucciones simbólicas o “capital simbólico”) y también operan en el presente (lo que comprende los procesos de actualización, de invención o de innovación

de los valores simbólicos); y 3) la problemática de la interpretación o del reconocimiento, que permite retomar a la cultura como “gramática de reconocimiento” o de “interconocimiento” social (la cultura como el interjuego de las interpretaciones consolidadas o innovadoras presentes en una sociedad).

Bajo esta perspectiva, Giménez realiza tres observaciones. La primera se refiere al hecho de que lo simbólico no puede tratarse simplemente como parte integrante de la vida social sino como dimensión constitutiva de todas las prácticas sociales, del conjunto de la vida social. Considera, al igual que Gramsci, que está presente en “todas las manifestaciones de la vida individual y colectiva” (*ibid.*:71).

La segunda observación es en el sentido de que la realidad del símbolo no se agota en su función de signo, sino que comprende los diferentes empleos que por medio de la significación hacen de éste los usuarios para actuar sobre el mundo y transformarlo de acuerdo a sus intereses. El símbolo no es, en consecuencia, únicamente un significado producido para ser descifrado como un “texto”, sino, a la vez, un instrumento de intervención sobre el mundo y un dispositivo de poder.

Giménez apunta que los sistemas simbólicos son utilizados como instrumentos de ordenamiento de la conducta colectiva, en la medida que son absorbidos y recreados por las prácticas sociales. Siguiendo a Clifford Geertz, constituyen al mismo tiempo representaciones (“modelos de”) y orientaciones para la acción (“modelos para”).

La tercera observación nos remite a que la cultura como repertorio de hechos simbólicos manifiesta una autonomía y una coherencia relativas. Lo anterior debido a dos situaciones: en primer lugar, porque responde a la lógica de una estructura simbólica que funciona como “sistema de posiciones y diferencias” distinta de los principios estructurantes de lo económico, lo político, lo geográfico y otros que también determinan las prácticas. En segundo lugar, porque el significado de un símbolo a menudo desborda el contexto particular donde aparece y nos remite a otros contextos.

Además de que la cultura se rige por una lógica semiótica propia dotada de cierta coherencia, Giménez añade otro argumento:

[...] las prácticas culturales se concentran, por lo general, en torno a nudos institucionales poderosos, como el Estado, las iglesias, las corporaciones y los *mass media*, actores culturales también dedicados a

administrar y organizar sentidos. Hay que advertir que estas grandes instituciones (o aparatos), generalmente centralizadas, económicamente poderosas, no buscan la uniformidad cultural sino sólo la administración y organización de las diferencias, mediante operaciones como la hegemonización, la jerarquización, la marginalización y la exclusión de determinadas manifestaciones culturales. De este modo introducen cierto orden y, por consiguiente, cierta coherencia dentro de la pluralidad cultural que caracteriza a las sociedades modernas [*ibid.*:72-73].

Para Sewell, además, en los estudios sobre cultura aparecen tres tendencias que vale la pena apuntar: la primera enfatiza la presencia del *agency*; la segunda le otorga prioridad a la presencia de la estructura, y una tercera combina *agency* y estructura, debido a que tal como lo hace Bourdieu a través de su concepto de *habitus*, el propio Sewell señala que no se puede separar a las prácticas de las estructuras, ya que los sujetos siempre se ubican dentro de determinadas estructuras, son productos de éstas y, a su vez, las influyen.

El acto de lectura

Para Emilia Ferreiro, la relación entre las marcas gráficas y el lenguaje es, en sus inicios, una relación mágica que pone en juego una tríada: un intérprete, un niño y un conjunto de marcas. El intérprete informa al niño, al efectuar ese acto aparentemente banal, que se denomina “un acto de lectura”, que esas marcas tienen poderes especiales, ya que con sólo mirarlas se produce lenguaje. Esas marcas hacen que el ojo incite a la boca a producir un lenguaje diferente del de la comunicación cara a cara. Lo que ocurre es que el que lee no mira al otro, a su destinatario, sino a la página; el que lee parece hablar para otro allí presente, pero lo que dice no es su propia palabra, sino la palabra de un “otro” que puede desdoblarse en muchos “otros”. El lector es, de hecho, un actor que presenta su voz para que el texto se re-presente (en el sentido etimológico de “volver a presentarse”).

Por su parte, Marie-Laure Ryan señala que todos los textos tienen un dominio semántico, con la probable excepción de aquellos que consisten exclusivamente en sonidos y grafemas sin sentido. Un dominio semántico se refiere al conjunto de significados no enumerables, de límites borrosos y a veces caóticos, proyectados por (o leídos

en) cualquier secuencia dada de signos. Para que este dominio constituya un mundo textual, un entorno total, un espacio circundante que sea percibido en su conjunto, y no una simple amalgama de piezas, una colección de fragmentos, hace falta, de acuerdo al teórico Michael Heim, citado por la propia Ryan (2004: 117), “una utilización activa que relaciona unas cosas con otras, que las enlaza [...] El mundo constituye una totalidad semejante a una red [...] Un mundo es un entorno total, un espacio circundante”. En consecuencia, el concepto de *mundo* implica un conjunto conectado de objetos e individuos, un entorno habitable, una totalidad razonablemente inteligible para los observadores externos y un campo de actividad para sus miembros.

De acuerdo a esta metáfora del texto como mundo, éste se considera una ventana hacia algo que existe fuera del lenguaje y que se extiende en el tiempo y en el espacio mucho más allá del marco de dicha ventana. Al hablar del mundo textual, Ryan explica que hace falta tender una línea entre el mundo del lenguaje, conformado por nombre, descripciones definidas, frases y proposiciones, y el dominio extralingüístico, constituido por los personajes, objetos, hechos y situaciones que sirven como referencias a las expresiones lingüísticas.

La autora distingue cuatro grados de inmersión en el grado de la lectura que consideramos importante retomar a fin de entender la relación que los sujetos que vamos a estudiar guardan con la lectura:

1. *Concentración*. Se refiere al tipo de atención que se le dedica a obras difíciles, no inmersivas. El mundo textual, si es que el texto proyecta alguno, ofrece tal resistencia que el lector es altamente vulnerable a los estímulos y distracciones del exterior.
2. *Implicación imaginativa*. El lector se transporta al interior del texto, pero es capaz de contemplarlo con un distanciamiento estético o epistemológico. En el caso de las narraciones de ficción el lector está atento tanto al acto lingüístico del narrador en el mundo textual como a la calidad del trabajo del autor en el mundo real. En cuanto a la no ficción, el lector se adentra emocional e imaginativamente en la situación representada, pero con una actitud crítica; está pendiente de la exactitud de lo que se cuenta y de los mecanismos retóricos empleados por el autor para plasmar su versión de los hechos.
3. *Encantamiento*. El placer irreflexivo del lector es tal que se deja atrapar por la lectura y pierde de vista todo lo exterior a la misma,

incluso las cualidades estéticas del texto o el valor de las afirmaciones que hace el autor. En este grado de inmersión, el lenguaje desaparece por completo. Sin embargo, el lector guarda conciencia, en el fondo de su mente, de que el mundo textual no es el real.

4. *Adicción*. Esta actitud cubre dos casos: *a)* el lector que busca escapar de la realidad pero sin encontrar un hogar en el mundo textual, porque lo atraviesa demasiado rápido y de manera compulsiva; y *b)* la pérdida de la capacidad para distinguir los mundos textuales, especialmente los de ficción del mundo real (síndrome de Don Quijote).

Las nuevas prácticas letradas

Se trata de establecer cómo leen hoy los jóvenes universitarios, en un mundo donde las prácticas lectoras se ejercen en una multiplicidad de situaciones y contextos como cuando utilizan máquinas expendedoras electrónicas, siguen procedimientos o normas, cuando están frente a un cartel, cuando envían mensajes en celular, cuando reciben o envían correos electrónicos, cuando ingresan a una página *web*, cuando desarrollan una presentación visual (*power point*), cuando leen un periódico o revista en Internet, cuando revisan algún *blog*. Además de que la lectura cada vez requiere más conocimientos especializados, en nuestro caso particular, cuando los estudiantes leen discursos de una disciplina científica particular.

En cuanto a la literacidad electrónica, Cassany plantea que la migración hacia Internet presenta las características de continuidad e irreversibilidad. Que ésta no significa que vayan a desaparecer ni el libro ni la lectura analógica sino que se va a efectuar una reorganización de sus usos. Señala que algunas prácticas van a ser electrónicas a partir de ahora, tal como las reservaciones de hoteles y la consulta de revistas científicas, entre otras, y algunas más van a resistirse al cambio, como la lectura de novelas.

La literacidad electrónica

En los últimos años hemos observado una migración de las prácticas letradas del papel hacia Internet y otros canales electrónicos. La ciencia,

el ocio, el comercio, el periodismo, la educación han experimentado cambios trascendentales. En este momento se habla de 800 millones de usuarios de internet en el mundo.

[...] la literacidad está migrando hacia los formatos electrónicos, a un ritmo rápido e irreversible. La comunicación electrónica –con ordenador, pantalla e internet– está sustituyendo a la escritura con papel y lápiz –con libros, cartas y correo postal [Cassany, 2006:171].

Con internet leer adopta nuevas prácticas y estrategias, la literacidad amplía sus usos y modifica su naturaleza. En relación con el surgimiento de nuevas prácticas comunicativas (prácticas de lectura y escritura), Cassany menciona nuevos géneros (correo electrónico, conversación o *chat*, páginas o sitios), estructuras (hipertexto, intertextualidad), registros (teclado, coloquial) y formas lingüísticas a partir de las cuales evolucionan los procesos cognitivos implicados en la lectura y la escritura que redundarán en cambios significativos en la cultura y en las formas de pensamiento de las sociedades.

El autor catalán señala que esta literacidad requiere nuevas habilidades, como habilidades de computación y de navegación y destrezas tanto *a*) comunicativas, al utilizarse géneros nuevos con formas de cortesía específicas y estructuras discursivas particulares; *b*) de construcción, al migrar de la prosa lineal al hipertexto, del autor a la coconstrucción de textos o coautoría, al mismo tiempo que *c*) de investigación, para saber buscar y leer sitios, desplazarse a través de una estructura compleja, saber evaluar la validez y utilidad de los datos.

En cuanto a los nuevos géneros discursivos o géneros electrónicos, Cassany distingue los géneros sincrónicos como *chats* (conversaciones en pantalla), foros y juegos de rol entre otros, y los géneros asincrónicos como sitios o páginas *web*, *blogs* y correos electrónicos entre los más destacados. Ello significa que en internet se lee de forma muy diversa de acuerdo al género electrónico que se maneje. Al igual que en la lectura tradicional, donde existen distintos géneros, en la lectura electrónica también encontramos géneros discursivos distintos que implican distintas estrategias para su empleo. Mientras que los rasgos discursivos más sobresalientes de la lectura digital son la hipertextualidad y la intertextualidad. Hay que señalar que los procedimientos de intertextualidad que utilizan los textos impresos y los electrónicos

son distintos. Debido a su carácter de hipertextualidad, con el discurso electrónico la responsabilidad del lector en la construcción de significados aumenta.

El texto electrónico tiene características técnicas que Pierre Lévy precisa y analiza al establecer lo que el autor señala como una “dialéctica de lo posible y de lo real”. Explica que el lector de un libro o de un artículo impreso en papel se enfrenta a un objeto físico en el que se manifiesta íntegramente una determinada versión del texto y que, aunque puede hacer anotaciones, subrayarlo, fotocopiarlo, cortarlo o pegarlo, el texto está ahí en negro sobre blanco, completamente realizado. Mientras que en la lectura en pantalla, esta presencia extensiva y previa a la lectura ha desaparecido.

El soporte digital (disquete, disco duro magnético, disco óptico) no contiene un texto legible para el hombre sino una serie de códigos informáticos, que eventualmente, el ordenador traducirá en signos alfabéticos por medio de un dispositivo de visualización de datos. La pantalla aparece entonces como una pequeña ventana a partir de la que el lector explora una reserva potencial [Lévy, 1999:38].

Ésta es potencial y no virtual, ya que el rastro digital y el programa de lectura predeterminan un conjunto de posibilidades que, aunque enorme, no está numéricamente agotado y lógicamente cerrado. Lo esencial, sin embargo, no reside en la cantidad sino en la informática que ofrece únicamente una combinatoria, aunque ésta sea infinita, y no un campo problemático. La memorización digital es una potencialización, mientras que la virtualización de datos constituye una realización.

En este sentido, un hipertexto es una matriz de datos potenciales, de los cuales sólo se realizarán algunos como resultado de la interacción con un usuario. Siguiendo estrictamente al autor, no deberíamos referirnos a imágenes virtuales cuando hablamos de las imágenes digitales, sino de imágenes posibles visualizadas. Debido a que lo virtual sólo aparece con la entrada de la subjetividad humana en la secuencia textual, cuando del mismo movimiento surgen la determinación del sentido y la propensión del texto a significar. La tensión que aparece se resuelve en la lectura mediante la interpretación que, nos señala el autor, es una actualización. Lo fundamental para nuestro proyecto es que la digitalización y las nuevas formas de visualización de los textos sobre pantalla constituyen modos distintos de leer y de comprender.

Para Lévy, el lector sobre pantalla es, en principio, más “activo” que el lector sobre papel, puesto que el primero da la instrucción, a una computadora, aun antes de interpretar, de que proyecte determinada realización parcial del texto. Aunque, de entrada, un texto impreso en papel a partir de una computadora, no tiene un estatus ontológico ni una propiedad estética diferentes en lo básico a un texto redactado con instrumentos anteriores al texto digital. Sin embargo, si consideramos el conjunto de todos los textos (y de las imágenes) “que el lector puede presentar automáticamente interactuando con un ordenador a partir de una matriz digital, se entra en un nuevo universo de gestación y de lectura de los signos” (*ibid.*:39-40).

Con la aparición de nuevos géneros vinculados a la interactividad, la computadora se convierte en un operador de potencialización de la información. El autor explica que es en la pantalla o en otros dispositivos interactivos donde el lector se enfrenta a la nueva plasticidad del texto o de la imagen, frente al texto en papel (o las imágenes en película) que están necesariamente completados. Por lo tanto, toda lectura sobre pantalla es una edición, un montaje particular.

PREGUNTAS

Las interrogantes-eje de este trabajo son múltiples y se desprenden de la complejidad de nuestro objeto de investigación. Cabe aclarar que no se trata de buscar aquello que planeamos encontrar de antemano, sino de dar lugar a respuestas que no anticipamos; no imponer una visión de la realidad construida de antemano, sino posibilitar respuestas no buscadas o construidas con antelación, abrirnos a la subjetividad de nuestros investigados, al sentido que le otorgan a su universo de prácticas de lectura/escritura en el contexto de su vida cotidiana, la manera como son representadas.

1. ¿Qué significa leer y escribir en los espacios universitarios elegidos?, ¿cuáles son las diversas maneras de leer entre los estudiantes?, ¿cómo es que los jóvenes estudiantes se apropian de la cultura escrita?, ¿cuál es el vínculo entre lecturas académicas y otros tipos de lectura?
2. ¿En el mundo universitario compite la lectura electrónica con la lectura en medios tradicionales o se trata de prácticas de lectura y

de escritura que implican nuevas formas, roles diferentes, la apertura de maneras y estilos de convivencia innovadores?, ¿cuáles son las implicaciones de pertenecer a comunidades virtuales de lectura frente a comunidades reales?

3. ¿A qué escenarios institucionales responden las distintas formas de lectura, cuáles son las relaciones en las que están inmersas y a qué tradiciones discursivas corresponden?
4. ¿Cómo se viven las relaciones de poder (imposición, obediencia, sumisión, inhibición) en las que están inmersas las prácticas lectoras?
5. ¿Existe la lectura crítica por parte de los universitarios, con qué propósitos, en qué situaciones y contextos y con qué alcances?
6. ¿Cuál es el papel de la lectura de impresos y de la lectura electrónica en la producción de ideas y de textos propios (vinculación entre lectura y escritura, utilización del lenguaje y de las ideas de los textos de otros autores)?
7. ¿En qué sentido tendrían las universidades que romper con el círculo vicioso que originan las condiciones económicas, políticas, sociales y culturales, las que hacen que los estudiantes universitarios lean poco, que sus lecturas sean de poca trascendencia y que no lo hagan desde una perspectiva crítica?, ¿qué tipo de medidas remediales o programas compensatorios (acciones y trabajo pedagógico) habría que llevar a cabo para tener acceso no sólo a la lectura sino a la lectura crítica?

HIPÓTESIS

Las hipótesis que guiarán nuestro estudio son las siguientes:

1. Existen distintas formas de leer entre los universitarios (heterogeneidad de las prácticas de lectura). Éstas cambian de espacio social a espacio social y de situación a situación: son dinámicas, varían según sus propósitos y los diversos contextos donde se practican (instituciones y culturas comunitarias), se reconfiguran, se articulan continuamente con otras, se recombinan. Se trata de prácticas visibles, cambiantes y fluidas.
2. La literacidad es una práctica sujeta al juego de las relaciones de poder dentro de contextos particulares donde se despliegan

- relaciones cara a cara (salones de clase, hogares, lugares de trabajo, comunidades diversas) y a distancia (estructura de clases). Los estudiantes y sus literacidades deben situarse en campos atravesados por relaciones de fuerza donde tendrán prácticas de acuerdo a las posiciones ocupadas dentro de éstos, debido a que las prácticas de lectura son constreñidas, mediadas y moldeadas por relaciones de poder que pueden ser asimétricas, desiguales e ideológicas.
3. Mientras que la literacidad es un aspecto de la historia individual, de las habilidades, capacidades y posibilidades de los sujetos, al mismo tiempo se refiere a rasgos de un grupo, comunidad o sociedad en la que ocurre. Ésta nos remite a una familia o conjunto de prácticas que son propuestas, negociadas y completadas en las aulas y en los contextos comunitarios, a diferencia de las destrezas y competencias psicológicas.
 4. Las distintas literacidades implican reglas, rituales, símbolos, usos, apropiaciones, conflictos de poder, consensos, legitimidades y diferentes estrategias que se van modificando con el paso del tiempo.
 5. La variedad de habilidades que emplean las distintas literacidades implica una multiplicidad de actividades sociales que se originan con un propósito determinado y en las que estas habilidades desempeñan un papel importante.
 6. El tipo de literacidades necesarias para promover y ampliar el control de los estudiantes sobre sus trayectorias de vida y sus recursos intelectuales, culturales y semióticos implica la construcción de agentes sociales que sean ciudadanos en pleno ejercicio de sus derechos.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Se trata de un estudio comparativo interpoblaciones (UAM-Xochimilco, UACM, UIA, Tecnológico de Monterrey- Campus Ciudad de México) e intrapoblaciones (alumnos de distinto estrato social, origen escolar, disciplina de estudio) con el propósito de realzar y contrastar las variables que nos interesan.

Partimos de la idea de que nuestro objeto de estudio, prácticas de la lectura tradicional y electrónica, no puede ser abordado vía un solo método, por lo que nos serviremos de la estrategia de la triangulación

o multimétodo que descansa en un principio de validación de los resultados como producto de la combinación de diferentes métodos con el propósito de verificar la exactitud y la estabilidad de nuestras observaciones.

[...] pueden albergarse diversas formas de interacción entre métodos y técnicas si el objeto de análisis lo requiere. Así, el uso de métodos y datos cualitativos y en general etnográficos pueden ser imprescindibles para comprender y dar cuenta de las actividades e interacciones de los actores, así como su significación, en diversas situaciones [Lozáres, Martín, López, 1998:33].

Como pensamos que hay lecturas y lectores, decidimos trabajar con la idea de lectores en plural y con la intención de buscar indicadores de las maneras de leer. Nuestro propósito es explorar el tejido social en el cual se despliega el acto de la lectura, realizar una especie de arqueología de la práctica de la lectura. Para ello realizaremos una serie de entrevistas y organizaremos uno o dos grupos de discusión en cada una de las instituciones elegidas como recurso de ejemplificación sistemático y programado. Ello se realizará con carácter ilustrativo, con la advertencia de que no se pueden inferir proposiciones universales de casos particulares. En este caso la ley de la inducción no sirve. Los casos seleccionados no serán utilizados para proporcionar información que se pretenda confiable sobre una clase más amplia de fenómenos. Se trata, más bien, del examen detallado de unos pocos ejemplos de una clase de fenómeno social: prácticas de lectura tradicional y electrónica en cuatro instituciones universitarias con el interés de derivar de este análisis de casos particulares, generalizaciones en contexto.

Para saber en qué consisten las distintas experiencias lectoras de los jóvenes universitarios en los contextos seleccionados, las situaciones en las que operan las distintas literacidades, sus significados y alcances, se tomarán en consideración las siguientes dimensiones: maneras de leer, literacidades o combinación de lecturas, experiencias lectoras, significado de las prácticas lectoras, origen de las percepciones o representaciones sociales, emociones que se despiertan, situaciones en las que se practica la lectura, necesidades y aspiraciones con respecto a éstas, formas de utilización de los distintos géneros, alcances de la lectura tradicional y de la electrónica.

La aprehensión de los procesos por los cuales los estudiantes han incorporado progresivamente sus relaciones con el mundo social —a través de las relaciones con los otros y con los textos— las desprenderemos de las narraciones de sus prácticas de lectura en las que buscamos propiciar la referencia a situaciones concretas y cuya interpretación no será ni hermenéutica ni lingüística, sino a partir de un análisis de contenido de las mismas. El tratamiento de las entrevistas y de los grupos de discusión se hará con el propósito de encontrar la inteligibilidad de los discursos a partir de la aparición de recurrencias y de lo singular, con el fin de reubicar la lectura en el tejido de las relaciones reales y simbólicas de los estudiantes.

Por ello es fundamental contar con herramientas metodológicas que nos permitan examinar las diversas disposiciones en los contextos específicos en que se conforman y se expresan y que se manifiesten los desajustes y las contradicciones. Sólo así podremos comprender las prácticas y las percepciones que nos ocupan en esta investigación en toda su riqueza y complejidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, Pierre (1988), *Cosas dichas*, Gedisa, Buenos Aires.
- (1991), *El sentido práctico*, Taurus, Madrid.
- (1999), *Meditaciones pascalianas*, Anagrama, Barcelona.
- (2005), *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI Editores, México.
- Cassany, Daniel (2006), *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Anagrama, Barcelona.
- De Certau, Michel (1996), *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*, Universidad Iberoamericana/Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México.
- Ferreiro, Emilia (2002), “Leer y escribir en un mundo cambiante”, *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, núm. 11, UAM-Xochimilco, México, pp. 99-112.
- (2002), *Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector*, Conaculta (Lecturas sobre Lecturas 3), México.
- Geertz, Clifford (1992), *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona.
- Giménez, Gilberto (s/f), “La problemática de la cultura en las ciencias sociales”, en *La teoría y el análisis de la cultura*, SEP/Universidad de Guadalajara/Consejo Mexicano de Ciencias Sociales.

- Giménez, Gilberto (2005), *Teoría y análisis de la cultura*, volúmenes I y II, Conaculta/Instituto Coahuilense de Cultura, México.
- Kalman, Judith (2006), "ENL Ocho preguntas y una propuesta", en Daniel Golding (ed.), *Encuesta Nacional de Lectura. Informes y evaluaciones*, Conaculta/UNAM, México, pp. 155-171.
- Lahire, Bernard (1998), *L'homme pluriel. Les resorts de l'action*, Nathan, París.
- (2004) (comp.), *Sociología de la lectura*, Gedisa, Barcelona.
- Lévy, Pierre (1999), *¿Qué es lo virtual?*, Paidós Multimedia 10, Barcelona.
- Lozárés, Carlos, Antonio Martín y Pedro López (1998), "El tratamiento multiestratégico en la investigación sociológica", *Papers*, núm. 56, Barcelona, pp. 57-71.
- Ramírez Leyva, Elsa M. (2006), "¿Qué sociedad lectora hemos formado?", en Daniel Golding (ed.), *Encuesta Nacional de Lectura. Informes y evaluaciones*, Conaculta/UNAM, México, pp. 133-153.
- Ryan, Marie-Laure (2004), *La narración como realidad virtual*, Paidós, Buenos Aires.
- Thompson, John. B. (1993), *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*, UAM, México.
- Universitat Pompeu Fabra Departament de Traducció i Filologia, Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad [<http://www.upf.edu/dtf/personal/danielcass/index.htm>], consultado en septiembre de 2007.
- Vizer, Eduardo (2006), *La trama (in)visible de la vida social. Comunicación, sentido y realidad*, La Crujía, Buenos Aires.