

Chile... ¿sabe leer?

Cambios en las formas y necesidades de lectura en el campo pedagógico ante la instalación de las nuevas tecnologías



Nombre: Ángela Pérez Astete
Universidad: Universidad de Chile
Ciudad: Santiago
País: Chile
Correo: angela.c.perez.a@gmail.com

RESUMEN

La irrupción de las nuevas tecnologías en el campo pedagógico chileno y la instalación de una cultura que enfatiza la imagen y lo virtual, abren la posibilidad de una revolución en las formas de leer, apelando a su vez a generar cambios en los modos de aprendizaje y enseñanza. En este contexto, este artículo analizará, en un nivel crítico y teórico, los constructos sociales que repercuten en la configuración de nuevas formas de leer y aprender a partir de las nuevas tecnologías de la comunicación. Se toma como segmento de interés a los jóvenes para comprender estos cambios, pues en ellos el consumo cultural de redes informáticas y nuevas tecnologías es un hecho dado, que invita a reflexionar sobre las implicancias que este fenómeno podría tener en la educación y en los modos de aprender y acceder al conocimiento.

PALABRAS CLAVES

Educación; TIC; Lectura; Aprendizaje

ABSTRACT

The appearance of new technologies over the Chilean pedagogic field and the consolidation of a culture that emphasizes images and virtual things, make possible a revolution on the way of reading, making also possible the generation of changes on the ways of learning and teaching. In this context, this article analyzes on a critical and theoretical level the social constructs that have repercussion on the configuration of new ways of reading and learning from the new communication technologies. In order to understand this changes we take as study segment secondary and university students, in which the cultural use of computer networks and new technologies is a fact that invites to think about the repercussions that this phenomenon could have over education and the access to knowledge and ways of learning.

KEYWORDS

Education; ICT; Reading; Learning



INTRODUCCIÓN

Los temas vinculados al consumo cultural juvenil y, más específicamente, la emergencia de la cultura virtual, las relaciones de estas con el aprendizaje y los nuevos modos de leer producto de aquel nuevo escenario, son trabajados por diversos autores con puntos de vistas distintos y desde diferentes disciplinas.

Una de esas perspectivas posibles desde donde partir el presente análisis, es desde el campo de los *estudios culturales*¹ y su vinculación con la literatura; hecho no casual, teniendo en consideración que una de las primeras críticas producidas desde este modelo, fue respecto de los límites estrictos del canon literario y la necesidad de instalar una nueva mirada que fuese capaz de mezclar y entrecruzar lo simbólico-cultural con lo cotidiano y masivo. De esta manera, los estudios culturales al desmarcar la noción de “texto” del ámbito exclusivo de las letras, semiotizando lo cotidiano, borrando la diferencia entre “texto” y “discurso”, en el contexto contemporáneo del desplazamiento del protagonismo letrado frente a una hegemonía de los lenguajes audiovisuales (Richard, 2005: 460), se instala como un marco de estudio pertinente y válido. Ahora bien, si volcamos la mirada unas cuantas décadas atrás, observaremos que la única forma de acceder a la información y al conocimiento era a través de los medios escritos (libros), sin embargo, en el marco de la emergencia de las nuevas tecnologías de la comunicación y la cultura virtual se ha generado un amplio debate respecto de la vigencia de la cultura letrada frente a la cautivante cultura audiovisual. Ante la idea de que el acceso a la cultura, mediada por lo audiovisual, abriría una oportunidad de democratización de la cultura a todo público, me parece un error instalar la supremacía gratuita de lo audiovisual, creyendo que la imagen no requiere de la adquisición de un código particular o de formas de interpretación; como si la dificultosa tarea de “leer”, pudiese reemplazarse por un visionado que no requiere de mayores esfuerzos ni competencias².

Estas nuevas experiencias que se vinculan con las nuevas tecnologías, implican a su vez un cambio radical en las formas de comunicación; formas de comunicación que rompen con los esquemas habituales del tiempo y el espacio, que exigen nuevas formas de control de la información que ahora circula libremente, y que posicionan a los jóvenes como creadores de conocimiento y capaces de transmitirlo a las antiguas generaciones.

¹ Este artículo se instala desde los estudios culturales, entendiéndolos como una metodología de reflexión frente a los desplazamientos y las transformaciones que sufren los procesos culturales bajo el impacto de las complejas mutaciones económicas y socio-comunicativas, pero también académico-disciplinarias. Es en este sentido que desde la extensividad crítica que formula el modelo de los estudios culturales –que propone abarcar todo como posible objeto y método de análisis– me planteo reflexionar respecto a el lugar de la lectura frente a la emergencia de la supremacía de la imagen y lo virtual.

² Destaco aquí las palabras del ex ministro José Weinstein quien señala (2008: 24) que la actividad lectora a aumentado por el simple hecho de que la gente VE internet. ¿Pero qué y cómo ve?



Estos procesos van configurando, a su vez, nuevas formas de consumo y uso de las tecnologías, lo que da cuenta, en el caso particular de la lectura y de la literatura, de nuevas formas y modos de leer que van haciendo que el texto escrito pierda exclusividad frente a la emergencia de otras formas de acceso a la información y al conocimiento. Así, mientras algunos siguen defendiendo la primacía del libro y la cultura letrada, que plantea la exigencia de un código para su comprensión, otros defienden la multidimensionalidad y heterogeneidad en el campo discursivo, lo que está llevando simultáneamente a transformaciones en el plano sociocultural.

De este modo, si bien cambian los “objetos legibles”, también varían los modos de leer, evidenciándose, como lo denomina Beatriz Sarlo, “cambios en los protocolos de lectura: el paso de la lectura plana a la lectura esférica, que se encuentra asociado a la competencia que enfrenta el libro por parte del hipertexto, en tanto texto móvil al que se puede entrar desde cualquier punto, y que tiene caminos distintos para remitir de una parte a otra o de palabras a imágenes y sonidos” (Sarlo, 1998 en Hopenhayn, 2004: 260). Todo ello refleja una transformación importante del acto de “leer”, que se abre camino en una red informática de instancias de aprendizaje, de transmisión de conocimiento y de saberes. Es en este marco donde se formarían nuevas “comunidades hermenéuticas” (Barbero, 2000: 4) que vienen a enfrentar a las culturas letradas que respondían a un lugar y una lengua en particular, con nuevas culturas audiovisuales que reflejan la identidad flexible e híbrida que va desarrollando la juventud.

Realidad nacional

“Chile quiere leer, pero también debe leer (...) Porque el libro es el principal instrumento de la cultura y debemos fomentar este hábito en nuestros hijos [...] Por eso como gobierno nos hemos comprometido a que para el 2010 exista una biblioteca de calidad en cada comuna del país [...] Esta política de verdad nos compromete, porque la lectura (...) es un factor de inclusión social, de democratización, de desarrollo y a la vez de identidad”.

Michelle Bachelet Jeria³

El avance de los medios tecnológicos y su incorporación efectiva a la educación es un hecho innegable. Las nuevas generaciones están cada vez más familiarizadas con ellos, especialmente con la computadora y los diversos programas que les permiten comunicarse y conseguir información de la más variada naturaleza. La conexión a internet –antiguamente sólo al alcance de las personas con gran poder adquisitivo–, está cada día más cercana a un público mucho más amplio y joven. El *messenger*, los chats, los diarios electrónicos, acortan tiempo y distancia

³ Presentación del Plan Nacional de Fomento a la Lectura [www.pnfl.cl].



poniendo al alcance de un click el mundo, los acontecimientos, y no sólo ello sino múltiples libros *on-line*.

Las políticas gubernamentales chilenas, en este sentido, hace unos cuantos años iniciaron una campaña que buscaba poner al alcance de los habitantes de todo el país la *democratización de la cultura*, entendiendo por ello el “garantizar a todos los chilenos su derecho a *acceder* al arte y los eventos culturales en general, así como a la participación en la construcción de imaginarios y prácticas sociales” (CNCA, 2009:3).

Es así como la política del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCLA) entregó “mejores y más atractivos textos literarios”. La Campaña “*Chile quiere leer*” fue promovida durante el 2004 por el CNCLA junto con bancos y otras instituciones con el objetivo de dotar a las 411 bibliotecas públicas de Chile de tres colecciones de libros, cuidadosamente seleccionados para niños, jóvenes y adultos. La pregunta que me asalta es cuáles son los mejores y más atractivos textos literarios “cuidadosamente seleccionados” –cual cosecha de uvas...–, y si no es únicamente una mera inclusión de éstos en bibliotecas. Luego me sobrevienen otras preguntas, como por ejemplo si se promovió realmente con esa iniciativa un real aumento en los índices de lectura nacional o simplemente se atiborró de libros estanterías para que, año tras año, sus hojas se vuelvan amarillas y se llenen de polvo. Claro está que es necesario promover iniciativas de divulgación y fomento de la producción de libros, sin embargo, todo esfuerzo de este tipo parece infructuoso si no está acompañado –a mi entender– de políticas de fomento real de la lectura. El mismo Ministro de Cultura de aquella época, José Weinstein, comentó en diversos medios de prensa que “si no contamos con el hábito de leer, el acceso a la cultura es limitado. El libro es la gran fuerza que nos invita a pensar y a crecer como personas, como chilenos”(2004) (, pero claro está que sin el hábito de la lectura es una fuerza perdida al igual que la potencia encerrada en un átomo.

Si observamos las estadísticas⁴ respecto a los hábitos culturales, vemos que estas señalan que el consumo audiovisual está muy arraigado en los chilenos, siendo prácticamente el 100% de la población la que escucha música habitualmente, declarando un 78% que ve a su vez películas. Sin embargo, el hábito de la lectura ha disminuido en 1,1 puntos porcentuales en relación al período 2005-2009, declarando en la última encuesta que únicamente el 42% de la población había leído un libro en el último año, a lo cual se suma que únicamente el 22,8% de la población ha comprado libros en igual periodo versus el 52% que consume material audiovisual. De esta forma podemos apreciar que existe claramente un creciente aumento del consumo audiovisual (música, películas) en desmedro del consumo de libros.

⁴ En esta oportunidad, utilizaré como datos válidos los resultados de cuatro estudios. Por una parte, dos estudios sobre consumo cultural realizados por el Gobierno de Chile a través del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, la encuesta de consumo cultural 2004-2005, y la encuesta nacional de participación y consumo cultural 2009. Por otra parte recurriré a los datos de dos estudios realizados por la Fundación La Fuente junto a Adimark, realizados el 2006 y luego en 2008 titulados ambos “Chile y los libros: Índice de lectura y compra de libros” cada uno según el año respectivo de aplicación.



En relación al uso de Internet se observa que este ha aumentado en un 15,2% en el período 2005-2009, señalándose en los análisis de los estudios que el 49,9% de la población lo utiliza habitualmente y que del 50% restante al menos el 40% lo utiliza una vez a la semana. Ahora bien, si realizamos una distinción por edad⁵, y nos centramos en la población juvenil, nos encontramos que del grupo etáreo comprendido entre los 15-29 años, el 70% utiliza internet, v/s un 45% lector de libros. Al respecto es interesante el argumento dado como razón para justificar la ausencia de lectura: un 20% de los casos señala que su falta de lectura es producto de una falta de preparación o de hábito de lectura, transformándose inclusive en una razón más importante a la hora de leer que el argumento de la falta de dinero (3,7%).

Podemos observar, entonces, que actualmente en Chile los problemas referentes a la lectura no son menores, y que la preocupación respecto de la falta de preparación o de hábitos lectores debería ser primordial, inclusive previa a la democratización de acceso a los bienes culturales, entendida únicamente desde la perspectiva del acceso al consumo de ciertos bienes. A mi entender, democratizar la cultura no es únicamente asegurar el acceso a los libros o internet, pues aquello es como regalarle a cada niña y niño chileno un computador sin enseñarle cómo usarlo. Eso es regalar libros sin enseñar a leer o regalar libros a familias que no tienen ni para la parafina en época de invierno; es como invitarlos a venderlos o quemarlos⁶.

Por otra parte, los estudios realizados por la Fundación “La Fuente” indican que durante el periodo 2006-2008, pese a que los hábitos lectores se mantienen relativamente estables –ante lo cual se debe considerar que tan solo pasan dos años entre cada estudio–, el 49,2% de los chilenos se define como no lectores, siendo incoherente en este sentido el análisis que el propio José Weinstein realiza de los datos, cuando dice que pese a que el consumo del libro disminuye “la lectura como actividad, crece, [ya que] hay un contundente 70% de personas que lee diarios y un nada despreciable 44% que lee revistas, ambos en soporte papel, y un tercio de los encuestados declara estar navegando, con la vista, por internet” (2008:24).

Me parece sorprende que quien señaló que “si no contamos con el hábito de leer, el acceso a la cultura es limitado” se apoye en que como la gente “ve” la pantalla del computador o “mira” revistas, la lectura como actividad crece. Ello equivale a señalar que como cada día nos vemos sometidos a la tediosa pero imperiosa necesidad de llenar miles de formularios burocráticos para acceder a cualquier tipo de prestación, el hábito escritural este creciendo. Claramente el problema central recae aquí en lo que consideramos por lectura y escritura.

⁵ Para esta distinción únicamente utilizaré los datos entregados por la encuesta de 2005 ya que la de 2009 no realiza distinción en ninguna de sus categorías.

⁶ Hago referencia aquí al proyecto “Maletín Literario” que contempló la utilización de más de 11 millones de dólares para su implementación, la cual consistía en entregar a 400 familias de escasos recursos un maletín que contendría atlas, diccionarios y cerca de 20 títulos escogidos por un grupo de expertos, pero sin un apoyo macro o la inserción de este proyecto en uno mayor que incorporara a la familia, los establecimientos educacionales o los municipios en la mejora de los hábitos y formas de lectura.



Nuevas necesidades... la enseñanza y el aprendizaje

El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) en su informe del 2000, muestra amplias diferencias entre los países en relación al conocimiento y las competencias lectoras de los estudiantes de 15 años. Sobre un promedio de 500 puntos de los países del OCDE, Chile alcanzó 410 puntos en lectura global, obteniendo como resultado desglosado 419 puntos en interpretación de textos, 412 puntos en reflexión y evaluación de contenido y forma textual, y por último, 383 puntos en extracción de información.

Retomo entonces la idea de que la incorporación de nuevas tecnologías afecta no sólo a los modos de lectura, sino a las formas y necesidades respecto a la enseñanza y el aprendizaje. Al respecto, Jordi Adell (1997) se refiere a cómo en el marco de la sociedad de la información se generan nuevas funciones para los textos o la literatura y, a su vez, cómo con la irrupción de nuevas tecnologías se necesitan cambios profundos en el sistema educativo. Pues, con la emergencia de una cultura virtual y el bombardeo informático, cabe preguntarse ¿cómo transformar esa masa informativa en un conocimiento aplicable?, ¿cómo seleccionar y distinguir información útil de la basura informática? Es aquí, precisamente, donde tanto la enseñanza como el aprendizaje vive un vuelco radical.

Antes la enseñanza de la escritura y la lectura descansaba en el mero trasvasije y dictado de gráficas, entendiendo el lenguaje como un sistema de códigos que debe ser apre(h)ndido para codificar y decodificar mensajes que permitan la comunicación en sociedad. Sin embargo, no es suficiente contar con las herramientas tecnológicas como lo son el Internet o los computadores, o los nuevos “lectores digitales” para alcanzar el éxito en los procesos de aprendizaje, sino que es necesario generar las competencias adecuadas para saber usar estas nuevas herramientas, es decir, saber seleccionar, integrar y comprender la multiplicidad de datos y experiencias informativas que viven los sujetos, donde no sólo es necesaria la de-codificación sino la interpretación.

A diferencia de otras fuentes, como los libros y los medios tradicionales que presentan el material en forma lineal y secuencial, los hipertextos presentados en la computadora se definen por contener información sin una organización explícita: una masa de información no lineal que el propio lector debe ordenar y sintetizar, conjugando simultáneamente imágenes, sonidos, colores, textos, etc. Esto se debe a que residimos en un mundo en donde ya no quedan espacios vacíos, pues constantemente nos enfrentamos a nuevas imágenes, símbolos y signos que invaden el espacio, y que se mueven cada vez con mayor rapidez y velocidad, lo que trae consigo entonces nuevas formas de escritura y protocolos de lectura. Así, la simple frase “leer un libro” cambia actualmente el significado que hasta ese entonces poseía, y que hoy en día es desplazada por nuevos hábitos y formas de consumo, que traen consigo una competencia mayor: saber “leer el mundo” para alcanzar el tan anhelado éxito en la futura inserción al mercado, ser competentes y útiles a la sociedad.



Es claro e innegable que, en la actualidad, en los contextos de la globalización los procesos sociales son más amplios y van más allá de lo concerniente al *mundo educativo*⁷. En el mundo globalizado, todas las estructuras sociales se van acoplado al sistema económico del libre mercado. Concordante a esto, la sociedad exige a los sujetos determinadas competencias para que sean eficientes y, por ello, en un acto recíproco, son éstas las competencias buscadas por el sujeto, producto de que la realidad en la que nos insertamos se vuelve sinónimo de complejidad, al estar formada por la intersección de múltiples estructuras (socio-económicas, socio-políticas, político-económicas, etc.). Comprender la realidad no puede sino darse entonces como el conocimiento y aprehensión significativa de las estructuras que la conforman.

Es en este contexto que, para mí, hablar del lenguaje y comunicación no se constriñe al ámbito del idioma materno sino que se extrapola hacia otros tipos de lenguajes, como el icónico y el audiovisual. El lenguaje y comunicación es mucho más que escribir, leer, saber reglas ortográficas, tener buena dicción, manejar el discurso argumentativo, o saber catastros de novelas. Tanto el lenguaje como la comunicación son conciencia práctica (Williams, 1997:132) que nos permiten, como sujetos, interrelacionarnos en sociedad/comunidad, y hacer partícipe a los otros de nuestras/mis creencias, generando vínculos que nos constituyan como ciudadanos dentro de una sociedad. En este contexto, y en relación al tema de la lectura, no es suficiente que los sujetos –y en especial los jóvenes– aprehendan y se apropien del código lingüístico, sino que deben apropiarse también de una particular cosmovisión y cultura que determina de alguna forma los mensajes que reciben y los que producen.

Bernard Rey (1999) señala al respecto que, en las sociedades modernas, la enseñanza (y aprendizaje) de la lectura y la escritura en la escuela, se confunde con una lucha contra el analfabetismo, confundiéndose así el aumento del control de los ciudadanos por parte del Poder; pues es necesario que todos sepan leer para que éste último pueda declarar y así nadie pueda pretender ignorar la ley. De esta forma, cuando se busca enseñar a leer, no se puede pensar en la mera apropiación del código, sino en el desarrollo de la competencia cognitiva y comunicativa; se les debe invitar a los ciudadanos adoptar una mirada escritural, una mirada autocrítica, que les permita “leer” el mundo para “leerse” a sí mismos y así poder “escribir” en el mundo, generando una capacidad reflexiva-crítica tanto de sus opiniones como de las de otros, así como la información y experiencias que emanan de su entorno para poder moverse en sociedad.

Pero cómo conseguir aquello, cómo potenciar la lectura, por ejemplo, cuando las estadísticas de lectores en nuestro país son tan bajas, y la lectura es vista como una actividad individual, solitaria y muchas veces innecesaria: ¿Para qué leer el periódico si puedo ver la tele? O ¿para qué leer un libro si puedo ver la película o conseguir el resumen de la obra de 200 páginas en 10?

Como señala Chartier “los alumnos siguen [y seguirán] estudiando en libros de textos, escribiendo a mano y resolviendo ejercicios de gramática y aritmética como en 1850 [...] en realidad, las

⁷ Entendiéndolo como el circuito comprendido entre las organizaciones gubernamentales (MINEDU) y las instituciones educacionales (jardines-salas cunas, colegios, liceos, institutos, universidades, etc.).



innovaciones tecnológicas de ninguna manera suprimen el mundo antiguo...” (2004: 171) Pero ¿cómo conseguir conjugar las nuevas tecnologías en beneficio y no en perjuicio del desarrollo de la lecto-escritura?

Hasta ahora la escuela ha tenido una visión intelectualista e individualista del lector, ha pasado de una hegemonía férrea del sentido ‘instituido’ del texto, a una complacencia con cierto placer individual de leer. Es hora de que el lector como sujeto social comience a ser considerado y se trabaje en pos de una inserción real al campo de las prácticas culturales, sociales y políticas de su sociedad. No todos leen igual aunque nadie lee mejor que el otro. Se interpreta desde el propio *habitus*, pero éste no es inmutable. Develar a los propios sujetos la arbitrariedad de las jerarquías sociales y culturales es una manera de luchar contra la violencia simbólica presente en la institución escolar. (Amado, 2003: 7)

Para lograrlo se debe propiciar, entonces, una política respecto a la lectura que apunte a ella no solo como una actividad informativa o academicista, sino recreativa, pero también como una instancia de poder pues, como dije anteriormente, debemos decodificar inicialmente para leer lo que hay detrás de los discursos; leer aquel uso que otros le dan no solo para actuar, sino para actuar con o sobre nosotros. Para ello, no basta entonces con la mera decodificación del discurso, sino que se debe, como señala Jolibert, interrogar al texto ya que “toda lectura es una interrogación de textos, es decir, una elaboración activa de significado que hace un lector a partir de diferentes claves en función de lo que busca en un texto para responder” (1995: 171), entendiendo por texto aquella red (*tejido, entramado*) de códigos no únicamente lingüístico escrito, sino oral, o conformado por otra índole de códigos, como puede ser el código audiovisual.

Lo más importante en este plano sería entonces, entender, desde el enfoque comunicativo, que toda lectura es a la vez producción de textos, porque en ese acto interrogativo de los textos, el lector es a la vez escritor; es un productor de sentido que se configura a su vez en un nuevo texto, y por lo tanto toda lectura se debe enclavar desde esa perspectiva, llevando al plano experiencial toda lectura, y toda experiencia al plano lecto-escritural.

La responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Mora Díaz Súnico señala que el problema del aprendizaje placentero de la lectura recaería entonces en que la capacitación que reciben los docentes está muy cargada a la lingüística, reduciendo el campo del estudio de la literatura a textos que supuestamente serían en sí mismos portadores de placer (2005: 24). No es casual que los índices de mayor lectura se concentren en los grupos etéreos juveniles, donde sin embargo, los chicos están acostumbrados a tener que leer



reteniendo hechos y características muy específicas de los textos controlados, es decir, a no producir lecturas, a no interrogar al texto sino a ser ellos interrogados respecto de verdades y no respecto de subjetividades. Sin embargo, considero que se debe apuntar a una lectura que, en palabras de Mora Díaz Súnico, sea “[un] ingreso de la realidad de los alumnos a los textos, [que] permita su identificación con los personajes y con las problemáticas por las que atraviesan y garantice un pacto emocional” (2005: 24) lo cual llevará a que ellos produzcan lecturas (significado), que se transformaran en posteriores discursos.

¿Cómo pretender que esa competencia se desarrolle? Tomando en cuenta que los saberes escolares tienen que ser integrables en competencias de reflexión, acción y toma de decisiones principalmente, considerando cómo estas tienen que ver con los posibles problemas que a futuro tenga que enfrentar el sujeto. En este sentido, me parece que la mejor forma de generar un cambio en la concepción de lectura como un procedimiento pasivo y poco atractivo, es realizarlo de manera conjunta con el proceso de escritura, para que así los estudiantes logren tomar en cuenta tanto la utilidad como el poder y el placer de la lecto-escritura.

Por ello, para hacer efectiva esta visión del lenguaje, no se puede llegar al aula desde un manual de lingüística o una guía de contenidos sin saber qué es lo que los alumnos piensan, sienten, y creen respecto del lenguaje y la comunicación, sus conceptos y contenidos. Para llevar, entonces, de manera positiva los conceptos teóricos se vuelve imperativo el insertar la enseñanza/aprendizaje desde, en y para la cotidianidad y lo social.

Al respecto, me parece fundamental adoptar una matriz pragmática que se aleje de la visión inmanentista de la lengua como sistema abstracto, acercándonos a la observación del lenguaje como práctica discursiva; actos de habla que y con los que performamos cotidianamente. Ello fijándonos en el uso mismo y las normas socioculturales que operan tras nuestros actos lingüísticos, entendiendo por ende la enseñanza de la lengua como la mejora o el desarrollo de las capacidades de uso, y la adquisición de mecanismos estratégicos que consoliden la competencia comunicativa de los estudiantes. Será fundamental por ende, comprender y profundizar –a través de la educación– en la visión de la comunicación como uso competente, es decir, un saber actuar que propicie el pensamiento reflexivo y crítico en diálogo. Le podemos dar una pistola a un niño, le podemos explicar sus partes, cómo funcionan, cuántas balas tienen y dejarlo con ella en el bolsillo solo en sociedad. Peligroso... ¿no? Por qué sería menos peligroso, entonces, entregar una enseñanza del lenguaje que no profundice en la reflexión de sus posibilidades, no solo del uso que podemos darle, sino del uso que otros le dan para actuar con o sobre nosotros, como herramienta de poder.

Conclusiones

Sin embargo, todo lo que en el plano discursivo parece pertinente, es siempre en las prácticas pedagógicas muy difícil llevar a cabo. Se supone que debemos educar para la igualdad, pero cómo hacerlo en un contexto donde las actuales políticas educativas, en vez de apoyar a los establecimientos más desmedrados, los sancionan quitando o disminuyendo sus recursos. Lo que corresponde verdaderamente, es asumir el desafío de alcanzar una educación de calidad, para la



igualdad y la responsabilidad social. Para ello es central, a mi juicio, llevar al aula un modelo de exploración profunda de los actos y las ideas (preconcepciones culturales) mediante el diálogo, el cual puede ser potenciado o desencadenado por una simple pregunta, pre-activado mediante una foto o un texto la reflexión en los estudiantes...

En este sentido, la labor docente juega un rol fundamental, para lo cual deberá asumir no cualquier actitud, sino un rol “mediador”, que promueva un diálogo de una riqueza en sí misma, que suscite en los alumnos el establecimiento de conexiones con otros (con)textos y vivencias para así permitir una alta significación de los aprendizajes, que comporte que esas experiencias formen anclaje en sus sistemas cognitivos. Un rol mediador implica ser, principalmente, un pro-motor de experiencias prácticas y un receptor que reafirme y entregue seguridad a sus ideas, no en sí mismas como evaluador de sus valores de verdad o falsedad –rompiendo así con esa imagen del profesor como el único portador válido de conocimientos–, sino un apoyo de autoestima para que en la medida que ellos mismos vean sus propios avances y el resultado práctico de la aplicación de sus habilidades, logren de forma autónoma sentirse seguros en diversos ámbitos.

Es fundamental para ello fortalecer en los estudiantes el uso de sus potencialidades, para que las desarrollen y las articulen de forma de alcanzar diversas competencias que les permitan instalarse en la sociedad y ser capaces de moverse en distintos planos; social, laboral, familiar, etc. Me refiero a que no solamente debemos plantear metodologías y didácticas que apunten a formar alumnos capaces de rendir excelentes pruebas de selección universitaria y entrar a las carreras más prestigiosas, sino permitirles potenciar todo lo que ellos ya poseen, sus inherentes competencias comunicativas, comprensivas y críticas para que vivan el hoy insertos de una mejor forma y puedan ser parte activa de la sociedad.

El desarrollo de la competencia lecto-escritural se instala entonces –en el marco del enfoque comunicativo– como una (sub)competencia básica, pero entendiéndola no como el mero aprendizaje de grafías sino desde la perspectiva de necesidades reales de comunicación, privilegiando por sobre la producción de textos académicos los que apunten a situaciones sociales reales y concretas. De esta manera, en una sociedad como la actual, donde prima el bombardeo informativo constante tanto en textos visuales como audiovisuales, el manejo del discurso –su producción escrita y oral, la lectura y en síntesis la “escripturalidad”–, debe apuntar no sólo a la mecánica producción y recepción de textos y/o discursos, sino a generar competencias que apunten a su recepción exitosa. En este sentido, el enfoque que deben asumir las nuevas políticas educativas, a mi entender, debe estar dirigido hacia una comprensión de los discursos recibidos en el contexto de las nuevas (y viejas) textualidades, respondiendo a la necesidad de plantear nuevas formas de aprendizaje y de enseñanza, que apuesten a generar en los sujetos competencias comunicativas socialmente activas, comprometidas y responsables. Para ello lo primordial es generar la inclusión del desarrollo de la competencia lecto-escritural en todas las disciplinas de estudio y no únicamente restringirlo al ámbito del lenguaje y la comunicación. Recordemos que la lecto-escritura también es una competencia aplicable al lenguaje y pensamiento lógico matemático. Por ello, lo importante no será –por ejemplo– aumentar el número de horas de trabajo a las asignaturas de matemáticas o lenguaje



y comunicación en desmedro de otras –sean cuales fueren– sino, muy por el contrario, desarrollar la lecto-escritura lingüística y matemática de forma transversal e interdisciplinaria en todos los ámbitos curriculares. Sólo así, se podrá potenciar el que se generen verdaderas capacidades escriturales, acordes a las nuevas realidades tecnológicas y a los contextos reales de comunicación.



Referencias

Adell, J. (1997) Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información, en *EDUTEC Revista electrónica de tecnología educativa*, nº 7, noviembre, 1997. [documento en línea] Extraído de <http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec7/revelec7.html> [consultado: 22 de mayo de 2010]

Amado, E. (2003) *Hacia una didáctica social de la lectura* en: Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas. Universidad Nacional de Córdoba.

Barbero, J. M. (2000) *Jóvenes: comunicación e identidad*, Documento de libre circulación en Internet puesto a disposición en el Centro de Documentación Virtual (CDV) por Centro de Estudios Socioculturales (CESC). Publicado en: *Pensar Iberoamérica Revista de Cultura* nº 0 año 2000. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación Ciencia y Cultura.

Chartier, A. M. (2004) *Las mutaciones contemporáneas en la cultura escrita* en: Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica. México D.F: Fondo de Cultura Económica.

Hopenhayn, M. (2004) *Consumos culturales y sensibilidades juveniles* en: La juventud en Iberoamérica, tendencias y urgencias. Santiago de Chile: CEPAL.

Jolibert, J. (1995) *Formar niños lectores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

Rey, B. (1999) *De las competencias transversales a una pedagogía de la intención*. Santiago de Chile: Dolmen ediciones.

Richard, N. (2005) *Globalización académica, estudios culturales y crítica latinoamericana*, en: Cultura, política y sociedad Perspectivas latinoamericanas. Daniel Mato (comp.). Buenos Aires: CLACSO.

Sarlo, B.(1997a) *Los Estudios y la crítica literaria en la encrucijada valorativa*. Revista de Crítica Cultural, nº 15, 2001: 32-38.

_____ (1997b). "DEL PLANO A LA ESFERA: LIBROS E HIPERTEXTO". *Palabra-Clave*, nº2, 1997: 47-53.

Súnico Mora Díaz (2005) *El concepto de placer en la lectura*. Educación, Lenguaje y Sociedad Vol. III Nº 3, Diciembre 2005.

Williams, R. (2000) *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Ediciones Península.



Fundación La Fuente – Adimark (2006) Chile y los libros: Índice de lectura y compra de libros 2006. Santiago de Chile. [documento en línea] Extraído de <http://www.fundacionlafuente.cl/category/documentos/estudios/> [consultado: 22 de mayo de 2010]

Fundación La Fuente – Adimark (2008) “Chile y los libros: Índice de lectura y compra de libros 2008”. Santiago de Chile. [documento en línea] Extraído de <http://www.fundacionlafuente.cl/category/documentos/estudios> [consultado: 22 de mayo de 2010]

Gobierno de Chile, CNCLA. *Encuesta de Consumo Cultural 2004-2005*. [documento en línea] Extraído de <http://www.consejodelacultura.cl/portal/galeria/text/text1672.pdf> [consultado: 22 de mayo de 2010]

Gobierno de Chile, CNCLA. *Encuesta de participación y consumo cultural 2009*. [documento en línea] Extraído de http://www.adcultura.cl/images/docus/7_Encuesta_Consumo_Cultural_2009.pdf [consultado: 22 de mayo de 2010]