



Universidad de Chile

Facultad de Ciencias Sociales

Escuela de Postgrado

**CARACTERIZACIÓN Y DETERMINANTES SOCIALES DE LOS LECTORES
DIGITALES EN CHILE: EL PESO DEL CAPITAL CULTURAL**

Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias Sociales,
mención Sociología de la Modernización

FRANCISCO CRISTÓBAL GUILARDES MORALES

Profesor guía: Dr. Bernardo Amigo

Santiago, 2018

INDICE

Contenido

1. Introducción	5
2. Problematización.....	8
2.1. Chile un país conectado y educado en TICs ¿Preparados para abandonar el papel?.....	8
2.2. La lectura en Chile. Asunto de una sola mitad del país.....	11
2.3. La lectura a través de las pantallas: Una práctica en pañales.....	14
2.4. La importancia de las TICs en la sociedad de la información y el conocimiento	15
3. Objetivos	17
3.1 Objetivo general.....	17
3.2. Objetivos específicos.....	17
4. Marco Teórico	18
4.1. Educación, Capital cultural y determinantes de la lectura	18
4.1.2. El debate teórico sobre la relación entre desigualdad y educación: De Durkheim a Brunner, las prácticas lectoras como capital humano	18
4.1.3. El debate teórico sobre la relación entre desigualdad y educación: Los Teóricos de la Reproducción y el capital cultural.....	24
4.1.4. Evidencias teórico/empíricas entorno a los determinantes sociales que generan lectores.....	30
4.1.5. Reflexiones sobre la discusión de Educación, lectura y desigualdad.....	42
4.2. Transformaciones en el formato de la lectura, transformaciones en las prácticas lectoras .	43
4.2.1. La deslocalización de las industrias y el nacimiento de la Globalización: la necesidad de lectores digitales y sus consecuencias sociales.....	43
4.2.2. Transformación en la práctica lectora: leer en la pantalla.....	50
4.2.3. Reflexión sobre las transformaciones en las prácticas lectoras en el marco de la globalización y la sociedad de la información.....	56
5. Marco Metodológico.....	58
5.1. Fuente de Información.....	58
5.2. Población Objetivo	58
5.3. Muestra	59
5.4. Estrategia de Análisis y técnica de análisis.....	60
5.5. Hipótesis.....	61
6. Análisis.....	62
6.1. Análisis Bi-variado descriptivo	64

6.1.2. Características socio-demográficas de los lectores en Chile.....	64
6.1.3. Características Socio-económicas y de clase de los lectores en Chile	68
6.1.4 Características educativas y culturales de los lectores en Chile	74
6.1.5. Caracterización del Lector digital según análisis bi-variado.....	81
6.2 Análisis Multivariado: Regresión logarítmica	84
6. Conclusiones.....	87
Bibliografía	91

A María Ignacia. Compañera de vida, compañera de batallas

Agradecimientos

No son pocas personas a las cuales debo agradecer haber realizado esta tesis. Sin duda alguna el agradecimiento más importante debe ir para María Ignacia Banda, apoyo material y emocional, estímulo intelectual y crítica constructiva. Sin ella nada de lo que aquí aparece sería posible.

No menos importante fue mi madre, Ángela Morales. Sin su apoyo incondicional y sus certeros consejos, no podría estar terminando este postgrado.

Los agradecimientos también deben ir a mi profesor guía, Bernardo Amigo. Por la confianza depositada, la paciencia infinita y dar la cara por mí en momentos complicados.

A mis amigos: Nicolás Muñoz, Camilo Nicolini y Felipe Matus. Conversar con ellos después de clases fue un segundo magíster. Mucho de lo que aparece escrito aquí se lo debo a ellos.

Finalmente, gracias a Julio Guilardes, QEPD. No estuvo físicamente conmigo en esta etapa, pero su recuerdo y enseñanzas me acompañan siempre.

1. Introducción

La preocupación por la lectura ya es un lugar común en el país. A diferencia de otras materias de la vida humana, que solo parece preocupar a los expertos, la lectura es preocupación de todos y todas. Cada cierto tiempo, sale una nota en los noticieros sobre lo poco que se lee o la baja comprensión lectora de los estudiantes. Es preocupación de los apoderados, profesores y políticos, y por supuesto los expertos.

Esto ciertamente no siempre fue así, el país vivió bajo un apagón cultural durante los 17 años de la dictadura cívico-militar, donde no solo no hubo preocupación por la cultura y los libros, sino que se prohibieron libros e incluso se llegaron a quemar. La preocupación nació con la vuelta a la democracia, donde se volvieron a hacer mediciones sobre nuestras frecuencias lectoras y donde se empezaron a dar pasos decididos hacia la institucionalización del fomento lector, con la creación en 1993 del Consejo Nacional del Libro y la Lectura.

Desde ese entonces, es innegable que se ha avanzado de manera decidida. Sin duda alguna que los esfuerzos, tanto institucionales como de la propia sociedad organizada en pos de la lectura y el libro han sido insuficientes, pero si comparamos el escenario al término de la dictadura al día de hoy, gozamos de una mayor salud lectora, por decirlo de algún modo. La cantidad de libros editados en el país, la cantidad de lectores, los niveles de comprensión lectoras, se han multiplicado. Estamos lejos aún de los niveles de las potencias mundiales o los países top en educación como Finlandia o Corea del Sur, y sin duda tenemos deudas importantes con la construcción de espacios públicos para la lectura a la altura de nuestros tiempos, pero los avances son destacables, pese a la continua preocupación en el tema.

Desde nuestra óptica el problema es continuar. Tal como mostraremos en la construcción de nuestro objeto de estudios, todo indica que nos hemos estancado. Los niveles de lectura suelen estar alrededor del 50% de nuestra población y no parecen moverse hace unos buenos años. En este escenario, además, a la lectura

parece haberle llegado una nueva competencia. Si durante la segunda mitad del siglo XX, la televisión fue percibida como una competencia del libro, en nuestro siglo los celulares, computadores y el internet aparecen como una amenaza directa a la lectura. Sin embargo, a diferencia de la pantalla de televisión, estas nuevas pantallas procesan texto, permiten almacenar cantidades nunca vistas de libros, revistas, artículos, diarios, etc.

Ante esta realidad han surgido dos miradas, por un lado un mirada pesimista, que ve en el uso de aparatos digitales y el internet pura superficialidad o en el mejor de los casos algo totalmente ajeno a leer. Por otro lado, están quienes ven en este fenómeno una oportunidad de democratización de la cultura, del fomento de la lectura. En general esta última mirada, está muy seducida por una mirada adulto-céntrica, que ve la tecnología como algo consustancial a la juventud, y ya que son los jóvenes quienes deberían leer, ven la oportunidad perfecta para que estos lean en lo que supuestamente es su propio mundo: lo digital.

Ante este debate, nos gustaría en esta tesis tomar un tercer camino que ayude a complejizar el debate. Por un lado, huir de la mirada acrítica de la lectura como elemento de emancipación. No es que no los sea, sin duda alguna que la práctica lectora es un eje fundamental del pensamiento crítico y con ello la posibilidad de intervenir en la realidad. Sin embargo, la lectura también es una habilidad necesaria para la reproducción del mundo del trabajo y por lo tanto una práctica funcional al statu quo. Esto, con la lectura digital podría ser más cierto que nunca, tomando en consideración que el mercado del trabajo se hace cada vez más dependiente de trabajadores capacitados en tecnologías de la información y el conocimiento.

Por otro lado, romper desde la sociológica con el discurso algo ingenuo de que las personas van a comenzar a leer tan solo porque tienen una pantalla y no un libro por delante. Las complejidades sociales que producen (o no producen) lectores de libros deberían ser relevantes en cuanto a la lectura en pantallas digitales.

En todo caso, poco y nada sabemos de los lectores digitales. Queremos saber quiénes son, en qué contexto se producen, cuál es su relación con la lectura en papel, etc. Esperamos que las páginas que continúan a esta introducción sirvan al

lector para complejizar la mirada sobre la lectura en general, aprender sobre la lectura digital y que sean un aporte para seguir debatiendo, investigando y aprendiendo sobre educación, lectura y desigualdades en el Chile de hoy.

2. Problematización

2.1. Chile un país conectado y educado en TICs ¿Preparados para abandonar el papel?

Nos encontramos en un momento único de la cultura escrita, la digitalización de los textos y el acceso masivo a dispositivos de información digital de la población chilena hacen que sea de especial interés estudiar la lectura digital como un hecho social relevante. Ciertamente, la lectura de libros en papel aún está vivo y es una práctica cultural que no se terminara a mediano plazo, pero los avances tecnológicos y su masividad van configurando una nueva práctica que merece ser tratada con atención. De esta manera, la lectura en formato digital viene por un lado a complejizar el debate de larga data sobre las prácticas lectoras y por otro, se inserta en la discusión sobre la sociedad de la información y el conocimiento. Es por lo tanto, un problema difícil de abordar, en la medida que por un lado comparte característica similar a la problemática de la lectura en general, y por otro lado se vuelve una habilidad esencial – incluso una exigencia - para poder integrarse a los requerimientos de una economía cada vez más basada en la información y el conocimiento.

No cabe duda que las condiciones para que la población del país lea bajo un formato digital están dada de manera plena en Chile, ya que la masificación de aparatos que permiten la lectura en formato digital es un hecho consolidado en los últimos años, lo que puede ser demostrado por la alta penetración de conexiones a internet. En efecto, según la Subsecretaria de Telecomunicaciones (2018) los chilenos tenemos a marzo del año 2018: 3.090.517 números de conexión a internet fijas, lo que representa un 68% de los hogares del país, un considerable y constante aumento tomando en cuenta que a finales del año 2000 las conexiones eran de un total de 585.489. Si a esto le agregamos – consultando la misma fuente- que las conexiones a internet móvil a marzo de 2018 estaban en 16.858.637, podemos afirmar que las

posibilidades de descargar textos en formato digital y leerlos está extendida en el país.

Estas cifras no son causales, en el contexto latinoamericano Chile es un país que se preocupó de manera temprana por la inserción en la sociedad de la información. La primera agenda digital data del gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle (1994-2000) con la meta de la plena conectividad a internet para el bicentenario; y continúan sin apenas interrupciones en los siguientes gobiernos (Uribe, 2014). De esta manera Chile es el tercer país de Latinoamérica con cobertura y acceso a internet después de México y Argentina (Comscore, 2014).

Pero no basta con mirar el panorama general de la penetración de aparatos digitales y las conexiones a internet. Si queremos poner la mirada en relación actual de las prácticas lectoras y la tecnología digital habría que ver la relación del sistema educativo y la educación tecnológica digital. En este aspecto, hay que destacar que Chile también es pionero a nivel latinoamericano. El programa Red Enlaces, que *“integra las TIC en el sistema escolar para lograr el mejoramiento de los aprendizajes y el desarrollo de competencias digitales”*¹ nace apenas termina la dictadura en Chile. En 1992 se instala como piloto en 12 escuelas de Santiago y rápidamente se extiende a la Araucanía con 100 escuelas más, con el objetivo de unir en red a todos los liceos y escuelas en Chile. En 1995 se empieza la expansión nacional y se alcanza una cobertura de 5.300 escuelas y liceos. En el año 2000 la red se empieza a extender la conexión a internet por las escuelas rurales. De esta manera, llegamos a nuestros días con un programa ambicioso que entrega computadores portátiles a todos los estudiantes de 7° básico de la educación pública (programa iniciado a partir del año 2015).

De este modo, tenemos un país con alta conectividad a internet y una educación con la infraestructura necesaria para transferir conocimientos en el uso de Tecnologías de la Información y el conocimiento (TICs).

¹ Toda la información de RED ENLACES en esta problematización es extraída del sitio web institucional del programa: <http://www.enlaces.cl/>

Tomando en consideración estos antecedentes, se puede caer en la tentación de asumir que una solución práctica para el fomento de la lectura es establecer la lectura digital como prioritaria tanto en el campo de la institución educativa como en las políticas lectoras a nivel general. No es poco común escuchar esto como una salida a los bajos índices de lectura en Chile, fomentado además por la idea común de que los jóvenes están especialmente atraídos por las TICs. De hecho, el ministro de cultura del primero gobierno de Sebastián Piñera (2010-2014), Luciano Cruz-Coke, expresaba al respecto lo siguiente:

“Este fenómeno está relacionado directamente, entre otros factores, con los avances tecnológicos y las múltiples opciones que se nos han abierto en cuanto a las fuentes desde donde nos informamos, entretenemos y cultivamos. En su encuentro con el lector, el libro exige compromiso, voluntad y afectividad; y puesto en la balanza junto a sus principales competidores -radio, televisión e Internet-, comenzamos a entender los números que se expresan en la encuesta. Por lo tanto, puestos frente a esta coyuntura, no podemos dejar de considerar a la propia naturaleza del libro como razón de su menoscabo para entender y abordar el problema. Y podemos aventurar que será la propia tecnología la que nos brindará una respuesta para volver a seducir a los lectores esquivos” (Fundación La Fuente, 2010, pág. 41).

Detrás de la frase del ex ministro se esconde cierto ethos épocal, que asume de manera acrítica la introducción de nuevas tecnologías para la educación en general, como si la sola incorporación de tecnología modificara las prácticas de los sujetos. Por el contrario, la sociología de la educación desde la época de la Teoría de la reproducción en la década de los 60 del siglo pasado, nos señala que existen determinantes sociales que reproducen la desigualdad a través de la misma institucionalidad escolar y que las herramientas que esta entrega no deriva necesariamente en cambios que tiendan hacia la igualdad (Giroux, 1985). De esta manera, factores como la clase social, el género, la generación o el territorio donde se habita son factores estructurales que afectan las prácticas educativas y culturales, y que median el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. En particular, es el sociólogo francés Pierre Bourdieu quien avanza más en esta materia al acuñar el concepto de capital cultural para explicar que el traspaso de conocimiento por parte de la familia, la tenencia de objetos culturales

en el hogar y el poseer títulos escolares, influyen de manera decisiva en las prácticas culturales, el éxito escolar y la reproducción de la desigualdad en la sociedad (Bourdieu, 2001). Esto, que ya parece ser un lugar común dentro de las ciencias sociales y que ha permeado las políticas públicas cuando se trata de la lectura en papel, parece aún ajeno a la discusión sobre prácticas lectoras en formato digital, al menos a nivel del sentido común.

Sin embargo, algunos investigadores en el campo de la sociología de la lectura ya van remarcando este hecho, como por ejemplo el investigador catalán Daniel Cassany (2012) que nos advierte que no parece existir una separación tajante entre lectores en papel y lectores digitales, sino que las personas van complementando e intercambiando ambas prácticas en distintos momentos según sus necesidades. De igual forma la investigadora chilena Ángela Pérez Astete (2011) señala que no parece existir una facilidad especial en la lectura de textos digital por el solo hecho de que la gente este familiarizada o seducida por el internet, “*como si la dificultosa tarea de “leer”, pudiese reemplazarse por un visionado que no requiere de mayores esfuerzos ni competencias*” (Pérez, 2011, pág. 2)

2.2. La lectura en Chile. Asunto de una sola mitad del país

De esta manera, parece conveniente situar la lectura digital bajo determinantes sociales similares a las de la lectura tradicional, lo que nos lleva a preguntarnos sobre el estado de las prácticas lectoras en Chile y dichos determinantes.

Si bien existió una subida constante de las personas que declaraban leer libros en Chile desde el regreso a la democracia, esta subida parece haberse estancado en los últimos años². En efecto, según estudios efectuados por la Cámara Chilena del

² Es de señalar dos cosas con respecto a la medición de frecuencia lectora – que es la medida básica, pero no única para medir prácticas lectoras – a modo de advertencia metodológica y epistemológica. 1.- La medición de frecuencia lectora en Chile está basada en las metodológicas que históricamente se han aplicado en Francia desde mediados del siglo XX y que tienen varias críticas a considerar, por ejemplo que el determinar si alguien es o no es lector siempre es un criterio arbitrario de tipo cuantitativo. Este criterio tiene una fuerte carga clasista al estar por lo general basado en criterios ilustrados, como por ejemplo basarse en la lectura de libros, de esta manera “el poco lector se articula y se define siempre en relación con la legitimidad de la lectura culta,

Libro con apoyo del Instituto Nacional de Estadísticas en el año 1993 las personas que se declaraban lectoras de libros eran el 25,3% de los chilenos. En un segundo estudio de características similares en el año 1999 se constató una subida a 31,4% (Montes, 2010). A partir del año 2004 es el Consejo Nacional de las Culturas y las Artes (CNCA) quien comienza a efectuar mediciones regular, a través de sus Encuestas de Consumo Cultural. De esta manera, en la encuesta del periodo 2004-2005 los chilenos que declaraban haber leído al menos un libro en los últimos 12 meses fueron un 40,8% (CNCA, 2007).

A partir de aquí, la mayoría de los estudios coinciden en que la lectura de libros entre lectores frecuentes y ocasionales (lectores) y los lectores que leen casi nunca y nunca (no lectores) representan en el país alrededor del 50% cada uno. Esto se pudo constatar en los tres estudios realizados por Fundación La Fuente (2006, 2008 y 2010) donde los lectores representaban respectivamente 55,1%, 50,8% y 47,2%. De igual manera, la tercera versión de la Encuesta de Participación y Consumo Cultural del Consejo Nacional de la Culturas y las Artes (2012) sostiene que un 47,6% de los encuestados son lectores, mientras que el 47,6% no son lectores (el resto, un 4,8% no habría leído un libro voluntariamente jamás) (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes [CNCA], 2012). Finalmente, la Encuesta de Comportamiento Lector realizada por la Universidad Católica y el CNCA durante el año 2014, señala que entre las personas que afirman leer libros impresos una vez al día y las que afirman leer al menos una vez a la semana totalizan un 43% (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes [CNCA], 2015). El único dato que contradice esta tendencia es el de la última Encuesta de Nacional de Participación Cultural (2017) que denotan una baja en la lectura de libros al 38,9%. Este dato deberá ser estudiado aún, pero por su inconsistencia con los estudios de los últimos años más parece ser una posible falla metodológica que un dato a considerar (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes [CNCA], 2017).

más que por sus modalidades y condiciones intrínsecas. Desde ese punto de vista (...) se afirma en un principio como práctica ilegítima” (Bahloul, 2002, pág. 123). 2.- En Chile la barrera para considerarse lector es por lo general baja. Por ejemplo el Consejo Nacional de las Culturas y las Artes considera lector a alguien que ha leído un (1) libro los últimos 12 meses, por lo que, las cifras de frecuencia lectora podría resultar aún más dramáticamente bajas de las que por lo general son.

Pese a que ha habido un esfuerzo importante del Ministerio de Cultura a través de los Planes Nacionales de Lectura y que el acceso a la educación formal esta universalizado en Chile, no se ha podido romper esa barrera del 50% de lectores. Cabe preguntarse las razones de porque esta barrera parece infranqueable, y esta nos lleva irremediamente a la pregunta de los factores que inciden en convertirse en lector.

Las razones que explican el hecho de que alguien sea lector o no han sido poco estudiadas en Chile. Sin embargo no han sido pocos los esfuerzos en indagar en la cuestión en los últimos años. Aunque, por lo general se trata de análisis estadísticos descriptivos que indagan en la opinión de los propios encuestados. Los estudios de carácter explicativo han sido menos, aunque existen. El primero que realiza este esfuerzo en Chile es Matías Cociña (2007), quien concluye que la variable más significativa en la decisión de leer libros serían los años de educación formal del individuo. De igual forma resultaron significativos la educación de los padres y el ingreso del hogar (Cociña, 2007).

Por otro lado, la investigación de Dante Contreras (2012) encuentra evidencias parecidas. Contreras parte de la hipótesis bourdesiana de que el capital cultural familiar incide de manera decisiva en la formación de habilidades lectoras, llegando a la conclusión de que la tenencia de objetos culturales en la familia y la participación cultural son decisivos a la hora de formar personas con buen nivel de lectura, y que el involucramiento parental en actividades culturales sería igual de importante para tener efectos positivos en el desempeño lector de los niños (Contreras, 2012).

Finalmente, hay que mencionar la investigación de Cristóbal Moya (2013) quien sin negar las evidencias anteriores sobre la importancia de la educación y el capital cultural en general, le asigna valor al desarrollo del gusto por la lectura en razón de trayectorias individuales en el desarrollo del mismo. La estimulación de los padres a leer libros y las variables socio-demográficas resultan significativas en su modelo, pero le agrega una importancia preponderante al desarrollo por el gusto por la lectura (Moya, 2013)

Independientemente del hallazgo sobre el desarrollo del gusto de la última investigación, lo que parece ser el denominador común es la importancia del capital cultural, ya sea este capital propio o heredado del entorno familiar. Esto nos lleva a preguntarnos por la clase social, en el entendido que en un país tan desigual como Chile y con un sistema educacional altamente privatizado y diferenciado, el capital cultural está fuertemente mediado por la clase social.

2.3. La lectura a través de las pantallas: Una práctica en pañales

Lo primero que hay que señalar es que la práctica lectora digital está poco estudiada en Chile. No hay prácticamente investigaciones al respecto. Esto se debe principalmente a que el campo de la sociología lectora se ha dedicado principalmente a estudiar el fenómeno de la lectura en papel y el campo de la sociología de las comunicaciones ha abordado las prácticas digitales desde una óptica multimedial. Por otra parte, la relación TICs educación ha estado con el foco en las prácticas pedagógicas más que en el fenómeno de la lectura.

Por lo general, en la última década las encuestas sobre prácticas lectoras incluyen preguntas sobre lectura digital más bien generales. Si nos enfocamos en aquellas que preguntan sobre lectura de libros a través de las pantallas veremos que no suele ser una práctica masiva, aunque ha habido un aumento constante. En la encuesta de Fundación La Fuente del año 2010 solo un 3% señalaba que leía libros en formato digital al menos una vez a la semana (La Fuente, 2010). Por otro lado la Encuesta de Comportamiento Lector de Microdatos (2011) señala una cifra bastante más elevada pero aún baja comparada al libro en papel: Un 28% de encuestados señaló leer libros en internet de manera ocasional (Microdatos, 2011).

Seguramente la investigación estadística más seria que se ha hecho sobre prácticas lectoras es la realizada por el Instituto de Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile por encargo del CNCA en el año 2014. Se destaca por su alta

representatividad³ y bajo error muestral (1,2%). Si bien no ahonda lo suficiente en lectura digital si hace varias preguntas y es de los estudios que pone un ojo en este tipo de práctica. En cuanto a la lectura de libros digitales llega a cifras parecidas a la descrita anteriormente: un 26% de la población chilena ha leído algún libro digital en los últimos 12 meses, aunque con distintas frecuencias (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes [CNCA], 2015).

De esta manera constatamos que pese a la alta penetración de tecnología digital en Chile y un desarrollo temprano de la educación en TICs, leer libros en formato digital sigue siendo una práctica minoritaria frente a la lectura de libros en papel. ¿Por qué se da de esta manera? Si fuera por el mero acceso, pareciera estar más a la mano el formato digital que los libros, considerando que el costo por libro sigue siendo alto en Chile. Por otro lado, si leer libros en papel tiene como determinante principal el capital cultural ¿por qué las personas que leen libros en papel no es la misma cantidad que lo hace en formato digital?

2.4. La importancia de las TICs en la sociedad de la información y el conocimiento

La crisis de acumulación del capital en los años 70 tuvo como respuesta por parte de la clase burguesa de los países centrales la desindustrialización de los países occidentales y el traslado de las industrias al sudeste asiático (Harvey, 2007). Esto fue acompañado por el desarrollo sin precedentes de las tecnologías de la información que permitieron una coordinación mundial de los procesos de trabajo (Castells, 2005). Estos cambios, modificaron profundamente la composición del trabajo a nivel mundial y precipitaron por un lado modificaciones importantes en la división internacional del trabajo en el moderno sistema-mundo capitalista (Wallerstein, 2006) y por otro una modificación sustancial de los mercados internos de los países desindustrializados reemplazando a trabajadores industriales por

³ Se muestra incluye una cantidad alta de personas, 6990 respuestas efectivas. El muestreo multi-etapico permite que su representatividad sea hasta el nivel de comunas.

trabajadores de servicio, modificando la composición en la estructura de las clases sociales (Ruíz & Boccardo, 2015).

De esta manera, cuando hablamos de sociedad de la información, no lo hacemos en el vacío. Chile no es ajeno a estas modificaciones, los cambios en la estructura del trabajo producto del giro de una política económica de sustitución de importaciones a una neoliberal son múltiples (Berzosa, 2013). Una de estas modificaciones es una creciente franja de trabajadores conectados en red. Sin embargo esta franja no parece ser de trabajadores independientes – como creía Manuel Castells que sucedería producto de desarrollo de la sociedad en red - sino más bien unas crecientes “...pequeñas y medianas unidades externalizadas de trabajo asalariado, vinculadas en forma unívoca y dependiente a grandes empresas expresivas de los cursos de concentración económica de la propiedad. El avance de las “redes” (...) afecta principalmente a los empleados no manuales” (Ruíz & Boccardo, 2015, pág. 55).

De esta manera leer en la pantalla no es solo una habilidad de un valor cultural per sé sino que está vinculada a una necesidad económica. Es cierto que estar inserto a la económica del conocimiento va más allá de leer y que implica otro tipo de habilidades informáticas. De igual manera estamos conscientes que el uso de lo digital está cada vez más vinculado al fenómeno de la convergencia mediática y tecnológica, entendida esta como un cambio en la forma de comunicación con internet (de “uno a muchos” a “muchos a muchos”), a estructuras de textos no secuenciales y a la interactividad (Cacciatore, y otros, 2012). Pero, por un lado nada de esto es posible si no se tiene capacidad de lectura digital y por otro la lectura de libros requiere de habilidades de decodificación complejas que hace que aquellos que leen libros en red sean precisamente los sujetos de mayor integración y potencialidad en una económica de la información.

De esta manera, esta investigación pretende por un lado caracterizar a los lectores digitales y por otro lado indagar en las determinantes sociales que son factor para producir un lector digital en el marco de una economía cada vez más dependiente de la información y el conocimiento.

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

- Describir las características socio-demográficas, económicas y educativas de los lectores digitales en Chile e identificar los principales determinantes sociales que influyen en la probabilidad de ser un lector digital.

3.2. Objetivos específicos

- Caracterizar a los lectores digitales según sus características socio-económica y de clase, socio-demográficamente y sus características educativas y de capital cultural
- Indagar en las determinantes sociales que generan un lector digital, en especial el capital cultural como factor explicativo de la lectura
- Explorar la relación de los lectores digitales con las transformaciones globales que se imponen en el mercado laboral chileno

4. Marco Teórico

4.1. Educación, Capital cultural y determinantes de la lectura

4.1.2. El debate teórico sobre la relación entre desigualdad y educación: De Durkheim a Brunner, las prácticas lectoras como capital humano

La sociología como disciplina de las ciencias sociales siempre ha estado marcada por el intento de entender tres fenómenos sociales: el orden, el cambio y la acción. Seguramente, el que mejor trato el primero de estos conceptos es el sociólogo francés Emile Durkheim, uno de los fundadores de esta disciplina. Dado que Emile Durkheim es también el fundador de la sociología de la educación, una sub disciplina de la sociología que ha logrado constituirse como un corpus de conocimiento autónomo, el origen de la sociología está fuertemente ligado a los intentos por comprender la educación. Esto no es casualidad, Durkheim venía presenciando un siglo XIX francés convulso, con varias revoluciones a cuesta, producto de la transformación social del país, vale decir, el hundimiento del antiguo régimen y la instalación de la sociedad moderna. De esta manera, Durkheim busca en su obra analizar cómo se produce el orden en las sociedades, convirtiéndose en un sociólogo más interesado en la reproducción de la sociedad que en el cambio social.

Producto de esto, Durkheim se acerca a analizar la educación como una posible fuente de producción de orden. En esta dirección, identifica dos funciones principales de la educación. Por una parte, la describe efectivamente como la institución principal para la reproducción del orden social. Por otra parte, afirma que sirve como órgano diferenciador de individuos en la colocación de los mismos en la estructura social (Durkheim, 1974).

De esta manera, Durkheim hace nacer a la sociología de la educación en contrasentido a lo que se había estado entendiendo por educación hasta ese entonces. Hasta ese momento predominaba una visión kantiana de la educación,

que a su vez estaba presente más o menos en todos los filósofos de la ilustración (Durkheim, 1974): su finalidad era el desarrollo de toda la perfección posible en cada individuo. El sociólogo francés se opone a esta idea iluminista de manera radical. Para ello se vale de la historia como forma de romper con esta concepción naturalizada de la educación. Afirma, que de ser esta premisa cierta, todas las sociedades históricas deberían tener un tipo de educación parecida, sin embargo la historia muestra diferencias sustantivas:

“[en] las ciudades griegas y latinas la educación intentaba adiestrar al individuo para que se subordinase ciegamente a la colectividad, para que se convirtiera en una "cosa" de la sociedad. Hoy, la educación se esfuerza en hacer de ella una persona autónoma. En Atenas se procuraba formar espíritus delicados, sagaces, sutiles, apasionados de la medida y la armonía, capaces de saborear la belleza y los gozos de la especulación pura. En Roma se deseaba ante todo que los muchachos se convirtieran en hombres de acción, apasionados por la gloria militar, indiferentes ante todo lo que se refería a las artes y a las letras. En la edad media la educación era sobre todo cristiana. En el renacimiento adquirió un carácter más laico y literario” (Durkheim, 1974, pág. 2)

No existe, por tanto, nada que indique que hay una educación universal o que la educación tenga algo propio que no cambia en el tiempo. Lo que daría las características diferenciales a cada educación son las necesidades de cada sociedad para su posibilidad de reproductibilidad en el tiempo. Es decir, por seguir con los ejemplos descritos, los romanos necesitaban una educación basada en la militarización, la sociedad cristiana de la edad media necesitaba una sociedad basada en la ausencia de la libre examinación, etc. (Durkheim, 1974). Si no hubiera sido de esta manera, las sociedades no habrían reproducido las normas y los valores necesarios para seguir siendo aquellas sociedades que eran.

De ahí que Durkheim defina “educación” como:

“la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social; tiene como objetivo suscitar y desarrollar al niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica” (Durkheim, 1974, pág. 6)

Así, la primera función de la educación sería el establecimiento de un orden, que sería una imposición generacional, ya que es la sociedad adulta la que inculca este orden – que según el autor es siempre un orden consensuado - a la generación más joven.

En cuanto a la segunda función que cumple la educación, esto es la colocación de los individuos en la estructura social, Durkheim afirma que en las sociedades modernas cada vez es más necesario la heterogeneidad, pero que “la heterogeneidad que entonces se produce no se basa, como aquella cuya existencia comprobábamos hace poco, en desigualdades injustas” (Durkheim, 1974, pág. 5) esto porque el autor supone que primeramente hay una educación común y que la diferenciación se daría por esfuerzos e intereses personales.

Este último punto es desarrollado con menor profundidad por el sociólogo, pero sin duda ambas ideas, orden y diferenciación estructural en el marco de una educación moderna y justa, marcaran profundamente la teoría sociológica, y de cierto modo las políticas educativas para buena parte del siglo XX.

Esto se puede ver de forma clara en la Escuela Estructural Funcionalista de EEUU, que dominó e influenció la sociología mundial en la primera parte del siglo pasado.

Son los sociólogos Kingsley Davis y Wilbert Moor quienes primero desarrollan una teoría general sobre la estructuración, es decir, cómo se van formando los estratos sociales, con la educación como componente fundamental en la teoría. Según estos autores, en las sociedades existe una serie de roles estratégicos que alguien tiene que ocupar para que la sociedad funcione (Báez, 2016). De esta manera, la sociedad construye una serie de incentivos y recompensas para que los sujetos se sientan motivados a ocupar estos roles. Estas recompensas son básicamente tres: ingreso, ocio y prestigio. Estas se distribuirían de forma desigual según la importancia del rol en la sociedad y la escasez de individuos preparados para ocupar dichos roles (Báez, 2016). Siguiendo a estos autores, la educación sería entonces una inversión que hacen los sujetos para adquirir en un futuro un rol con mejores o mayores recompensas. De este modo, la desigualdad sería útil a la sociedad ya que esta sirve para incentivar a los sujetos a invertir tiempo y esfuerzo

para ocupar mejores posiciones en la estructura social. Así, existiría una desigualdad meritocrática, y por lo tanto deseable.

Por supuesto, esta perspectiva que data de los años 40, ha sido muy criticada por escuelas sociológicas posteriores. Pero nos interesa recalcar que es una continuación de la línea durkhemiana descrita anteriormente, y que funda una manera de ver la educación en la sociedad hasta el día de hoy.

De hecho, es otro sociólogo de la escuela estructural funcionalista, Talcott Parsons (1985) quien desarrolla el rol de la educación en la teoría de la estructuración en su ya clásico texto “El aula como sistema social”. Parsons considera la institución escolar como un órgano que cumple una función igualadora. A diferencia de la educación dentro de las familias, dentro de la escuela pública norteamericana todos los niños recibirían la misma educación y el mismo trato, igualando las condiciones de origen. Por ello, los estudiantes que destaquen dentro de la institución, tendrán como recompensa una posición más elevada en la estructura social (Parsons, 1985). Siguiendo la estela de Durkheim, veía dos funciones básicas de la educación, “la aceptación de los valores básicos imperantes en la sociedad y [la] actitud favorable al desempeño de una función especial dentro de ella” (Parsons, 1985, pág. 174). Para el sociólogo norteamericano la institución escolar ponía a todos los niños y niñas en igualdad de condiciones y por lo tanto a partir de ese momento el aula cumple una:

“función socializadora, constituye un órgano de diferenciación genérica de los miembros de la clase escolar en función del rendimiento de los mismos, cuyo rendimiento se mide por la capacidad del educando para alcanzar los niveles y objetivos impuestos por el profesor (...) se puede decir que tal diferenciación constituye un pivote en el proceso de selección con vistas al papel que los futuros adultos desempeñaran en la sociedad y al status de que disfrutarán” (Parsons, 1985, pág. 185)

Se vuelve entonces a remarcar la idea de que la desigualdad es inherente a la sociedad humana. Pero esa desigualdad es justificable (e incluso deseable) en la medida que los individuos tienen la oportunidad igualitaria de acceder, mediante su rendimiento en la institución escolar, a puestos laborales bien remunerados y de

prestigio. Es por lo tanto el *rendimiento escolar* el que opera como diferenciador en la distribución desigual de individuos en la estructura social.

Esta idea, impregnará el debate de la educación y sus logros modernos durante buena parte del siglo XX, escapando, por cierto, de las fronteras de la sociología. Pronto las ciencias económicas comienzan a preguntarse sobre el lugar de la educación en los fenómenos económicos, sobre todo a partir de los estudios de T.W Schultz (1983). El economista estadounidense cuestiona la teoría económica clásica que ve únicamente el trabajo y el capital como factores explicativos del crecimiento económico de las naciones. Analizando sus propios pronósticos - y los de sus colegas en general- sobre el crecimiento de la economía mundial después de la segunda guerra mundial, observa que estos resultaron ser más conservadores que la realidad. Schultz argumenta que darle el mismo valor al trabajo de todos los individuos no explica la diferencia en la ganancia de los trabajadores, ya que por ejemplo, el trabajador industrial gana más que el trabajador rural, el trabajador joven gana más que el trabajador viejo, etc. (Schultz, 1983). Tanto para explicar la diferencia en el crecimiento de los países, como para explicar la diferencia de salarios entre trabajadores, el economista da cuenta que

“la explicación, ahora evidente, es que en la elaboración de esas valoraciones dimos un peso totalmente excesivo al capital no humano. Estoy convencido de que caímos en ese error porque no teníamos un concepto del capital total, y por tanto no pudimos dar cuenta del **capital humano** y el importante papel que juega en la producción en una economía moderna” (Schultz, 1983, pág. 186)

El economista remarca que durante los años de la década de 1960 las personas fueron invirtiendo en su propia educación para ascender socialmente. Las personas que han logrado mejoras en su posición social serían aquellas que sacrificaron renta inmediata por renta futura mediante una inversión en su propia educación (Schultz, 1983). Así esta perspectiva teórica, estaría en concordancia con la visión funcionalista: la educación es un medio de ascenso social y la desigualdad se generaría porque hay individuos que no están dispuestos a sacrificar tiempo y esfuerzo para un futuro mejor.

Pese a las críticas - que revisaremos en su momento- la perspectiva del capital humano ha sido duradera y adoptada hasta el día de hoy por múltiples organismos internacionales como por ejemplo el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional o la OCDE, quienes promueven la inversión en capital humano para combatir la desigualdad. También en Chile esta perspectiva tiene un fuerte arraigo. Fue el sociólogo José Joaquín Brunner el principal impulsor de esta perspectiva en el país, tanto desde su lugar en la academia, como en sus funciones políticas dentro de los gobiernos de la Concertación. Dicho autor afirma que

“Las sociedades contemporáneas dependen del conocimiento y las destrezas de su población; es decir, su capital humano. (...) En efecto, los niveles de productividad de una economía obedecen tanto al nivel de destrezas—cuya fuente principal es la educación—como de la tecnología. Entre ambos elementos existe, además, un vínculo de complementariedad” (Brunner & Elacqua, 2003, pág. 16).

Es decir, Brunner muestra una afinidad acrítica con lo ya elaborado por Schultz en los años 60, pese a los numerosos avances críticos en la sociología de la educación al respecto.

Una vez revisado el tronco teórico de esta perspectiva cabe preguntarse por la pertinencia de adherir a ella ¿Qué implica para el análisis de las prácticas lectoras esta visión de relación entre educación y desigualdad?

Resulta evidente que sería absurdo negar la relación entre productividad y lectura. La experiencia empírica muestra que las personas con mayores habilidades lectoras tienen mayor capacidad de enfrentar trabajos productivos complejos, o al menos de insertarse en cadenas productivas que requieren habilidades lectoras. Así lo demuestra la OCDE, que afirma que existe una relación fuerte entre el PIB por horas trabajadas de un país y las habilidades lectoras de los trabajadores de dicho país (OECD, 2016). Pareciera ser que esta es la razón que, por ejemplo en Chile, lleva a la Cámara de la Construcción a financiar estudios sobre alfabetización funcional (OTIC CCHC, 2013). Parece importante para el empresariado contar con trabajadores capaces, al menos, de entender instrucciones básicas por escrito.

Sin embargo, existen por lo menos dos puntos que esta perspectiva teórica no toma en consideración. Primero, que los factores que configuran la igualdad económica suceden en una dinámica social más amplia que el individuo. Como bien hacen ver Bowles y Gintis (1983) la teoría del capital humano hace desaparecer la noción de clase y por lo tanto la dinámica de la igualdad/desigualdad como fenómeno producido en el mundo del trabajo, que es siempre una dinámica social y no individual. Y segundo, la mencionada teoría tiene un sesgo economicista, que impide ver las dinámicas culturales familiares que operan detrás de la “inversión” en educación de un individuo, construyendo así una noción de individuo abstracta, que no está condicionado por ningún factor social o cultural. Por lo tanto, esta teoría supone, sin decirlo, que todo individuo parten desde condiciones sociales neutrales y que su movilidad ascendente dependería únicamente de su esfuerzo y/o talento natural (Bourdieu, 2001). De tal modo, adherir a esta perspectiva implicaría creer que la generación de lectores dependería exclusivamente de a) La inversión económica en educación y tecnológica por parte del estado y b) el esfuerzo personal y/o su talento natural para la lectura. Como veremos al ir avanzando en este trabajo, estas premisas no se sostienen a nivel empírico.

4.1.3. El debate teórico sobre la relación entre desigualdad y educación: Los Teóricos de la Reproducción y el capital cultural

Como respuesta a la corriente expuesta en la sociología de la educación y su correlato económico a través de la teoría del capital humano, nace la teoría de la reproducción, que prontamente se convertiría en una escuela dentro de la sociología de la educación. Esta teoría nos devela que la escuela más que un lugar igualador es una institución de reproducción de la desigualdad. De esta manera, “en lugar de abstraer las escuelas de la dinámica de desigualdad y de los modos de discriminación clase-raza-sexo, las escuelas son consideradas como agencias centrales en la política y en los procesos de dominio” (Giroux, 1985, pág. 37).

Existen varias perspectivas dentro de la teoría de la reproducción, que se caracterizan por su énfasis en las distintas esferas de la vida social. Una de estas

perspectivas es el *modelo económico-reproductor* que se basa principalmente en los trabajos de Samuel Bowles y Herbert Gintis (Giroux, 1985), el cual señala que

“el poder se define y examina principalmente en términos de su función como mediador y legitimador de las relaciones de dominio y subordinación en la esfera económica. Desde esta perspectiva, el poder se convierte en propiedad de los grupos dominantes y opera para reproducir las desigualdades de clase, raciales y de sexo que funcionan para satisfacer los intereses de la acumulación y expansión del capital. Esto queda claro en el modo en que los teóricos económico-reproductores analizan la relación entre economía y enseñanza” (Giroux, 1985, pág. 44).

Según esta perspectiva, las relaciones sociales de producción en el mundo del trabajo se ven reproducidos en la escuela; las relaciones sociales en la sala de clases funcionan para inculcar a los estudiantes actitudes y disposiciones necesarias para aceptar los imperativos económicos y sociales del capitalismo. Esto se produciría mediante lo que se conoce como “currículum oculto”, es decir “aquellas relaciones sociales en el salón de clases que encarnan mensajes específicos destinados a legitimar las perspectivas particulares de trabajo, autoridad, reglas sociales y valores que sustentan la lógica y la racionalidad capitalista, particularmente tal como se manifiestan en el lugar de trabajo”(Giroux, 1985, pág.44).

Bowles y Gintis (1985) critican en base a esto la teoría del capital humano. Para los autores norteamericanos esta teoría borra la noción de clases sociales y por lo tanto reducen el problema de la inversión en educación a un problema elección individual o familiar que solo son limitadas por la propia capacidad del individuo en cuestión. De esta manera, nos recuerdan que la historia de las reformas educativas, en este caso en EEUU, no responden a los deseos de las demandas populares, ya sea expresada en las elecciones dentro del marco del mercado o por procesos políticos, sino que son introducidas por elites profesionales en contra de las resistencias populares. De modo que,

“el sistema educativo no se limita a producir capital humano. Segmenta la fuerza de trabajo, impide el desarrollo de la conciencia de la clase trabajadora y legitima la desigualdad económica al proporcionar un mecanismo abierta, objetiva y ostensiblemente meritocrático de

asignación de los individuos a posiciones ocupacionales desiguales”
(Bowles & Gintis, 1983, pág. 201)

Esto por supuesto también discute con las teorías funcionalistas que legitiman la desigualdad en la medida que sirven como incentivo para un sistema meritocrático. Reducir los fenómenos al mérito individual invisibiliza las dinámicas sociales propias de una sociedad conformada por clases sociales, y por lo tanto no deja ver las dinámicas de poder que hay detrás del sistema educativo como reproductor de una desigualdad que es funcional al mundo del trabajo en el marco del capitalismo.

Pero la teoría de la reproducción no solo apunta a la esfera económica de la sociedad. También se preocupa por los aspectos culturales, en lo que Henry Giroux (1985) llama *Modelo cultural-reproductor*. Ésta corriente también se preocupa por como la sociedad capitalista se reproduce así misma, pero enfocándose en el papel mediador de la cultura en la reproducción de las desigualdades de clase.

Sin duda el máximo exponente de esta corriente es el sociólogo francés Pierre Bourdieu (2001). Si bien Bourdieu rechaza las teorías funcionalistas e intenta estudiar y vincular la escuela con los modos de dominación de la clase dominante, también rechaza la idea de que la escuela refleje simplemente la dinámica del mundo laboral capitalista. En cambio, afirma que las escuelas son instituciones relativamente autónomas, que más que estar directamente vinculado al poder económico imponen de manera sutil mediante la cultura y lo simbólico las relaciones de poder ya existentes (Bourdieu, 2001, Giroux, 1985). De este modo, es precisamente la autonomía relativa de la escuela que "le permite cumplir con las exigencias exteriores bajo la apariencia de independencia y neutralidad. Es decir, ocultar las funciones sociales que desempeña y, de esta manera, desempeñarlas con mayor efectividad" (Bourdieu, 1996, pág. 229). Así, la escuela opera como una institución de dominación a través de la cultura, en tanto que confirma la cultura de la clase dominante y des-confirma la cultura de los grupos dominados.

Para poder explicar de mejor manera este proceso el sociólogo francés acuña el concepto de “capital cultural”. Este concepto se puede definir como un conjunto bienes educativos y culturales acumulados -materiales y simbólicos- que un sujeto

o un grupo de personas poseen, y se puede encontrar en tres formas distintas; a) Incorporado, b) objetivado, c) institucionalizado (Bourdieu, 1987, 2000).

El estado *incorporado* supone, como su nombre lo indica, un proceso de interiorización de conocimiento y cultura. Es el capital cultural hecho cuerpo, objetivado y no delegable. El capital cultural entonces se hace *habitus*, un dispositivo duradero de interpretación del mundo, una guía para actuar, sentir y pensar (Bourdieu, 1987). La característica fundamental de este proceso es que necesita tiempo. Incorporar capital cultural es un sacrificio propio, nadie puede hacerlo por ti. De modo que, está íntimamente ligado a la clase social ya que, como bien señalo Bourdieu en su estudio “La distinción. Criterios y bases sociales del gusto”, el tiempo para consumir objetos de alta cultura o cuestiones educativas complejas esta desigualmente distribuido y depende muchas veces del capital económico del sujeto o grupo social en cuestión (Bourdieu, 1988). Por lo tanto, el desarrollo del gusto sirve como una marca de distinción de clase, que se muestra en la sociedad como una cualidad natural y no como una propiedad socialmente construida. De todas formas, se debe tener cuidado con confundir la naturaleza del proceso. Si bien, la incorporación del capital cultural es individual y no delegable, está fuertemente influido por el capital cultural familiar y es por lo tanto un “enconato”, es decir, una forma de reproducción de las elites a través de la estructura familiar patriarcal (Bourdieu, 2001, 2011). Como bien señala Bourdieu, respecto a lo dicho, la transmisión del capital cultural en el seno de la familia estaría

“Siempre muy bien disfrazada, o incluso invisible, el capital cultural se opone a la vieja y manida distinción que hicieran los juristas griegos entre propiedades hereditarias o heredadas (*ta patroa*) y propiedades adquiridas (*epikteta*), esto es, aquellas que un individuo añade a su herencia. Por tanto, el capital cultural logra combinar el prestigio de la propiedad innata con los méritos de la adquisición. Como las condiciones sociales de su transmisión y adquisición son menos perceptibles que las del capital económico, el capital cultural suele concebirse como capital simbólico...” (Bourdieu, 2001, pág. 141).

Por otra parte, el capital cultural *objetivado* hace referencia a los bienes culturales: cuadros, libros, discos de música, esculturas, etc. Sin embargo, esta forma de capital cultural está íntimamente relacionado con el capital cultural incorporado, ya

que pese a que este capital cultural es transferible a través de su soporte físico, este no es más que un objetivo sin valor cultural – aunque si podría tener valor económico- si no se es capaz de apropiarse de dicho objeto disfrutándolo o usándolo de manera correcta. Por lo tanto, “los bienes culturales pueden ser apropiados o bien materialmente, lo que presupone capital económico, o bien simbólicamente, lo que presupone capital cultural [incorporado]” (Bourdieu, 2001, pág. 144).

Finalmente, el estado *institucionalizado* es el capital cultural en forma de título escolar y/o académicos institucionalizado. Es decir, los títulos secundarios, técnicos, profesionales, grados académicos, etc. Es una forma legal y duradera de verificar la posesión de capital cultural de modo tal que permite reconocer y garantizar en la sociedad dicho capital. Este tipo de capital cultural está ligado al capital económico desde su convertibilidad directa. Esto, debido a que muchas veces para obtener un certificado académico debe mediar una inversión de capital económico de manera previa y, al revés, el reconocimiento legal de este capital cultural muchas veces se convierte en la posibilidad de obtener recompensas económicas dentro del mercado laboral. Dicho esto, es importante notar que los beneficios materiales y simbólicos garantizados “por el título académico dependen también del valor de escasez de éste, puede ocurrir que las inversiones realizadas en tiempo y esfuerzo resulten menos rentables de lo previsto al tiempo de su realización, lo cual supondría, en su caso, una alteración de acto en el tipo de cambio entre capital académico y capital económico” (Bourdieu, 2001, pág. 148). Dicho esto último, y como habíamos señalado anteriormente, Pierre Bourdieu realiza a través de estas ideas una crítica profunda al concepto de capital humano. En el curso de sus investigaciones, tendientes a buscar una explicación al desigual rendimiento de niños de diferentes clases sociales, Bourdieu acuñó la idea de Capital cultural, lo que le permite

“vincular el "éxito escolar", es decir, el beneficio específico que los niños de distintas clases sociales y fracciones de clase podían obtener en el mercado académico, con la distribución del capital cultural entre las clases y las fracciones de clase. Este punto de partida implica ya una ruptura con las premisas sobre las que descansan tanto la común idea

de que el éxito o el fracaso académico son consecuencia de las "capacidades" naturales, como [lo señalan] las teorías del <<capital humano>>" (Bourdieu, 2001, pág. 137).

El sociólogo hace notar que la teoría del capital humano tiene una serie de falencias analíticas: primero, solo abarca mediciones de rendimiento de la inversión escolar y beneficios monetarios o su convertibilidad en dinero. Segundo, es incapaz de explicar las diferencias de inversión los diferentes clases sociales y el significado que le otorgan a dicha inversión estos actores. Tercero, se olvida de relacionar las estrategias de inversión escolar con el conjunto de estrategias educativas y con el sistema de estrategias de reproducción, y finalmente, es incapaz de ver la inversión educativa mejor escondida y socialmente más eficaz: la transmisión de capital cultural en el seno de la familia (Bourdieu, 2001).

En efecto, Bourdieu estima que la producción de desigualdad en el seno de la escuela está lejos de responder a estrategias individuales y que las capacidades, talentos y dones también son producto de inversiones de tiempo y capital cultural en el seno de las familias. A diferencia de lo que piensa la escuela funcionalista y sus derivados, el sociólogo francés no excluye la influencia de la familia en la escuela. Al contrario, la herencia de capitales culturales de las familias a sus hijos influye de manera decidida ya que la cantidad es premiada o sancionada por la institución escolar (Bourdieu, 2001). Es decir, hay una influencia importante de la clase social de la familia en la reproducción de la desigualdad dentro de la institución escolar.

De acuerdo a lo revisando podemos afirmar que la producción de lectores depende, por lo tanto, de determinantes sociales estructurales que escapan del mero esfuerzo individual. Estas determinantes en el caso de la educación parecen estar marcadas de forma importante por la clase social. Para generar lectores, y más aún buenos lectores, se necesita una inversión de tiempo y dinero importante, esto se da más fácil en familias de clases altas ya que es en estos espacios que existe acceso a bienes culturales como son los libros, la transmisión de conocimientos que facilitan la toma de conciencia de la importancia de la lectura y nociones sobre autores y corrientes literarias, además de experiencia sobre el valor de los títulos escolares y

académicos institucionales. Eso genera una distribución desigual de capital cultural que produce a su vez una distribución desigual de lectores, cuestión que a su vez reifica la desigualdad en la dinámica de intercambios entre capital cultural y capital económico.

Veremos a continuación una revisión de estudios que discuten en torno a estas ideas.

4.1.4. Evidencias teórico/empíricas entorno a los determinantes sociales que generan lectores

Revisada la discusión teórica sobre la relación entre educación y desigualdad, partimos de la base que esta no responde solamente a decisiones o esfuerzos individuales, existen determinantes sociales a nivel estructural que determinan una distribución desigual – en este caso- de las prácticas lectoras. Según la literatura clásica de la sociología de la educación, es el capital cultural como expresión de la dinámica de la estructuración de clases sociales la que es central en este hecho social, más ello no descarta otros posibles factores.

No es intención de esta tesis hacer una revisión extensa de la literatura internacional reciente respecto a evidencias teórico/empíricas de las determinantes de la lectura, sino más bien centrarnos en los estudios de carácter nacional. Sin embargo, haremos algunas observaciones y menciones sobre algunos aspectos de interés presentes en dicha discusión.

Para Jacqueline Lynch (2007) académica de la Universidad de York, la evidencia muestra que los niños de estatus socio-económico bajo logran peores logros en escritura y lectura dentro del sistema escolar. Así mismo, los niños que asisten a escuelas con gran número de escolares de nivel socio-económico bajo son menos exitosa en el aprendizaje de la lectura. Pese a esto, existen factores familiares que ayudarían a mitigar estos efectos, dentro de ellos el más relevante sería sin duda el apoyo familiar en la formación de hábitos de lectura en los primeros años de vida del niño. Familias con mayor valoración hacia la lectura y la presencia de libros en

el hogar son otros de los factores que ayudan a formar lectores en hogares socio-económicos bajos, aunque no se debería subestimar otro tipo de textos impresos.

De igual modo el entrar a una institución escolar de manera temprana (jardín infantil) o que el establecimiento le ponga énfasis a la lectura, estimulándola desde un comienzo o teniendo compañeros con altos niveles de lectura (efecto par), parecen ser factores que ayudarían a formar buenos lectores (Lynch, 2007). De todos modos, e independiente de las evidencias empíricas encontradas por Lynch, en nuestra opinión no parece que a nivel general los factores descritos sean independientes entre sí, al menos no en los hogares de los países latinoamericanos. Entrar a un jardín infantil o tener libros en el hogar siguen siendo relativamente privilegios de clase media-alta o alta en Chile, así como tener compañeros/as con altos niveles de lectura resulta complicado en un país con la educación fuertemente segregada como es la realidad del país luego de la privatización de la educación.

Por otro lado, aun cuando quedan ya un poco lejos en el tiempo, la investigación de (Hecht, Burgess, Torgesen, Wagner, & Rashotte, 2000) merece ser mencionada por constituir un esfuerzo de análisis multivariado. Esta investigación no se centra en las prácticas lectoras y más bien en las habilidades como la comprensión lectora, pero al igual que Lynch (2007) coincide en señalar que las diferencias entre clases sociales afectan de manera significativa estas habilidades lectoras. Por ejemplo, correlaciones entre estatus socioeconómico y diferencias individuales en habilidades de lectura suelen caer entre el rango de los 0.3 y 0.7 puntos cuando clase social es indexada en términos de ingreso económico de los padre, ocupación y nivel educativo adquirido. Los autores además señalan que existe una discusión sobre la importancia de la escuela en atenuar las diferencias de clase en la adquisición de habilidades lectoras, inclinándose ellos, a raíz de los resultados de estudio, por señalar que el establecimiento escolar tiene un efecto positivo en disminuir el impacto del factor de clase (Hecht, Burgess, Torgesen, Wagner, & Rashotte, 2000). Aquí debemos señalar nuevamente que la educación altamente segregada del país dificulta identificar este tipo de fenómenos.

Pese a la fuerte evidencia de los factores de clase y escolaridad, existen algunas investigaciones que ponen énfasis en aspectos de carácter individual. En esta dirección apunta por ejemplo el lingüista tailandés Adunyarittigun (2015) que identifica en la autopercepción lectora⁴ un factor clave para ser un lector asiduo y bueno. Esta autopercepción no llega a ser más relevante que el capital cultural, pero existe evidencia sólida que muestra que una persona que no duda sobre sus habilidades lectoras utiliza estrategias efectivas al encontrarse con lecturas dificultosas y por lo tanto no decae en su progreso como lector, ni en su frecuencia ni en su evolución constante en la formación de una sólida comprensión lectora. Por el contrario, las personas con una autopercepción pobre, se pueden sentir frustrados con facilidad y tratan de evadir más que aceptar las dificultades como un reto (Adunyarittigun, 2015).

Esta evidencia no parece resultar contradictoria con las anteriores, si se toma en consideración que las personas que han sido sometidas a un entorno familiar formativo de hábitos lectores, es decir aquellos con un capital cultural alto, tiene también una autopercepción de sus hábitos y habilidades lectoras altas. Las personas que se auto perciben como lectoras asocian la lectura con sentimientos positivos, además ven a las personas lectoras como elementos positivos y susceptibles a ser imitados (Clark, Osborne, & Akerman, 2008). De este modo, no parece haber indicios de una independencia entre el factor estructural, es decir el capital cultural o la clase a la cual se pertenece, y el factor individual como lo es la autopercepción lectora, sin que desconozcamos la importancia de esto último.

Para finalizar quisiéramos mencionar brevemente uno de los estudios pioneros en investigar la relación de la familia y la formación de lectores. La investigación de Jo Weinberger (1996) enumera una serie de variables que pueden ser consideradas elementos estratégicos para la formación de lectores, estos son: a) La disponibilidad de material de lectura en la casa, b) padres y apoderados preocupados de crear

⁴ El autor define autopercepción a partir de la definición de Bandura (1977): “the individual’s judgment of how well one can organize and implement actions in a specific situation, which may contain ambiguous, unpredictable, and stressful elements”. Que traducido por nosotros es: “el juicio de un individuo sobre cómo uno puede organizar e implementar acciones en una situación específica, que puede contener elementos ambiguos, impredecibles y estresantes”.

oportunidades para la alfabetización en espacios distintos al del hogar, c) Incentivo directo de los padres a la lectura d) expectativas de los padres con respecto a la formación de sus hijos, e) Alta frecuencia con la que los padres les leen libros o cuentan historias a sus hijos, f) la relación y el contacto entre los padres y la escuela, g) la frecuencia de paseos o visitas a bibliotecas y museos h) el conocimiento por parte de los niños del alfabeto a nivel preescolar, i) el ambiente lector en la escuela, j) figuras lectoras en el hogar, k) el número de integrantes en el hogar (mientras menos mejor) y finalmente l) existencia o no de un hermano o hermana mayor (lo que sería en última instancia positivo) (Weinberger, 1996). Esta investigación pionera tiene valor en cuanto enumera en detalle factores concretos que incidieran en la formación de personas con prácticas lectoras sólidas. Aunque parece apuntar nuevamente a la importancia central del capital cultural en el hogar y a la relevancia de la estrategia familiar para formar lectores.

Resulta evidente que en esta revisión podrían agregarse más determinantes de la lectura, como pueden ser el género o el territorio. Sin embargo, son factores menos recurrentes en la literatura internacional, y relativamente alejados de la teoría que propusimos en primera instancia.

En efecto, observamos que la teoría del capital cultural guarda coherencia con las evidencias teóricas y empíricas chilenas. Si bien, como mencionáramos, las investigaciones sobre el tema son escasas en Chile, es posible destacar cuatro esfuerzos que dan una buena base para seguir investigando sobre esta temática en específico o algunas derivadas como la presente investigación.

La primera de estas investigaciones es la realizada por el economista Matías Cociña (2007), una de las primeras en la materia dentro del país, y que sirvió por algunos años como referencia segura para los investigadores en políticas lectoras. Esta investigación tiene el inconveniente para las ciencias sociales que está hecha desde el marco de la economía aplicada, quitándole racionalidad sociológica y por lo tanto produce conocimiento desde una visión más bien post-positivista. De todos modos, hay que señalar que sus resultados son sólidos y vale la pena discutir en torno a ellos. Cociña busca encontrar las principales determinantes estructurales que

influyen en la formación de lectores de libros. Para ello construye un modelo empírico para testarlo con estadísticas multivariadas. De esta manera construye el modelo en torno a 4 ideas: 1) Características propias del individuo (edad y sexo), 2) características del hogar (ingreso, presencia de niños en casa, trabajo full o part time), 3) características educacionales (educación del individuo, educación de los padres) y 4) relación con bienes culturales (horas dedicadas a ver televisión, libros en casa). Estas variables se ponen a prueba en un modelo probit que tiene como variable independiente ser lector o no. Luego de descartar problemas de colinialidad los resultados los resume el autor señalando que:

La variable más significativa en esta decisión parece ser la educación del individuo, representada en nuestro análisis por los años de educación formal. Este efecto es más importante en los primeros años de educación. Junto con la educación de la persona, la educación de los padres resulta significativa, como también lo es el ingreso del hogar (esto es, existe un efecto ingreso y un efecto educación sobre la lectura), pues estar en los tres quintiles superiores aumenta la probabilidad de ser lector respecto de aquellas personas pertenecientes al 40% más pobre (incluso controlando por años de educación). Los hombres son consistentemente menos lectores que las mujeres. Variables que definitivamente no afectan la probabilidad de ser lector parecen ser la edad de los individuos y el hecho de ver una hora o menos de TV (respecto de aquéllos que no ven televisión) (Cociña, 2007, pág. 113).

Podemos apreciar que las variables homologables en un proceso de operacionalización de la idea de capital cultural, como lo son educación del individuo y educación de los padres, o las homologables a clase social como el ingreso o los quintiles resultan significativas según este estudio, lo que es coherente con lo revisado hasta ahora en la presente tesis. En efecto, la educación del individuo resultó ser significativa en un 99%, cada año de educación aumentaría la probabilidad de un individuo de ser lector, aunque este efecto iría disminuyendo en la medida que se van sumando años de escolaridad. Así mismo, la educación de los padres (sobre todo de la madre) resultó importante. En cuanto a los factores netamente económicos, si bien el factor ingreso resultó significativo el efecto es bajo, un aumento de 1 millón de pesos en ingresos aumentaría la probabilidad de ser lector en tan solo un 2,7%. Aunque, si se hacía en análisis por quintiles, se

notaba un importante aumento de las probabilidades de ser lector si se pertenecía a los tres quintiles más ricos del país (sobre todo al quintil más rico) (Cosiña, 2007).

Creemos que estos efectos podrían haber sido analizados con mayor complejidad de haber tenido un marco teórico de mayor densidad. Por ejemplo, el efecto bajo de los ingresos podría ser explicado debido al complejo entramado entre los intercambios entre el capital económico y el capital cultural, o que simplemente existan diferencias culturales dentro de las familias de los tramos de ingresos, lo que podrían dar luz a evidencias más profundas. No obstante, los datos parecen ser coherentes con lo señalado, que la lectura parece ser una práctica desigualmente distribuida por clases sociales y que el capital cultural – estrechamente ligado a estrategias de reproducción de clase – es un factor a considerar en el problema de la formación de lectores. Sin embargo, la variable sexo resulto significativa, cosa que no hemos revisado en nuestra investigación. En efecto, según el estudio del economista, los hombres tienen alrededor de 12% menos de probabilidad que las mujeres en ser lectores. Esto podría resultar una debilidad en nuestra investigación, aunque ciertamente es una variable que es considerada en nuestro estudio, a lo menos como una variable de control. Otras variables como ver televisión y la edad no resultaron significativas en este estudio.

Pero Cosiña no solo testea dichas variables con “ser o no ser lector”, sino que las testea en relación al tiempo que se dedica cada lector a la lectura. En este análisis lo más destacable es que las variables significativas resultaron ser *“acceso a libros en el hogar, la extensión de la jornada de trabajo (40 ó más horas de trabajo a la semana inhiben la frecuencia de lectura) y un efecto ingreso del hogar positivo y significativo”* (Cosiña, 2007, pág. 120). Si bien Cosiña no llega a interpretar la razón de que sean precisamente estas variables las que influyan en que un lector sea además un lector que dedica varias horas al día a leer, podemos especular - al menos desde lo teórico - que se debe precisamente a que son variables de privilegio de clases con altos ingresos. Tener libros en el hogar, una jornada de trabajo corta y el ingreso alto en el hogar, configuran una situación que permite tiempo para aprehender conocimiento, y tal como señala Bourdieu, constituye la forma en que

las clases altas van cimentando su capital cultural. El leer libros requiere tiempo y el tener la capacidad de incorporar obras de complejidad también.

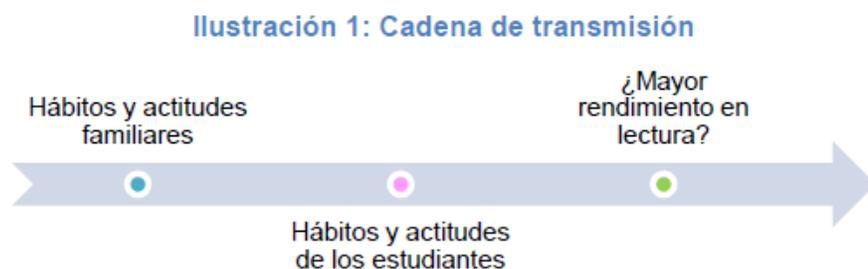
Finalmente, es destacable de la investigación la comparación empírica que hace de Chile frente a una muestra amplia de otros países. En esta análisis la diferencia fundamental de Chile con el resto de los países, lo que Cociña llama *efecto Chile*, es que “al pertenecer al tercer o al quinto quintil: en Chile se genera una diferencia mayor respecto del primer quintil que en el resto de los países de la muestra” (Cociña, 2007, pág. 144). Lo que de por sí habla de un país que no solo es desigual en términos económicos, sino que desigual en términos de la distribución de las prácticas culturales, en este caso la lectura y reafirma lo anteriormente dicho, que la lectura parece ser una práctica central en los sectores económicos más altos de la sociedad y presumiblemente en sus estrategias de reproducción.

Otra investigación nacional que explora este fenómeno es la encargada por Fundación La Fuente sobre Lectura en la Familia y la Escuela. Si bien la investigación de los sociólogos Pablo Argote y María Molina (2010) sobrepasa la búsqueda de determinantes lectores y también explora cuestiones relacionadas con los recursos materiales en las escuelas y cuestiones de índole cualitativa de la lectura en los hogares, hay una preocupación por ver los factores que inciden en la aproximación a la lectura de pre-adolescentes y adolescentes (personas de 11 a 14 años).

Basándose sobre todo en los hallazgos de Marvin Powell, los autores reconocen que los adolescentes de niveles socioeconómicos medios y superiores leen más que los de niveles inferiores e intentan explorar este punto en particular relacionándolo con el fenómeno vinculado a la disponibilidad de libros en el hogar y en la actitud de los padres hacia la actividad lectora, que aunque no lo mencionan conceptualmente, indica claramente una relevancia del capital cultural. No obstante eso, finalmente deciden elaborar una muestra con un nivel socioeconómico (NSE) homogéneo y tampoco hacen diferencias en cuanto al tipo de dependencia o subsistema escolar al escoger casi exclusivamente colegios particulares subvencionados. Además, si bien a través del curso de su investigación lograron

agrupar una serie de variables para diferenciar a elemento dentro de los hogares como obstaculizadores, indiferente o facilitadores de la lectura, a nuestro parecer faltó una reflexión más pormenorizada sobre las distintas estrategias de fomento lector. Los propios autores reconocen la "debilidad" y la poca exhaustividad de las variables con las que se abordó en el estudio sobre hogares⁵, concluyendo además que "en la familia existen múltiples recursos intangibles y no medibles que podrían propiciar una cercanía y una atmósfera adecuada para generar gusto por el mundo de la lectura" (Argote & Molina, 2010, pág. 46). Si bien a través de entrevista y resultados estadísticos descriptivos logran dar un panorama de los recursos materiales para la lectura en el hogar, y recopilar además la percepción de los adolescentes frente a la lectura de libros, la muestra sesgada por nivel socio-económico (poniendo énfasis en niños y niñas de capas medias) nos impide sacar conclusiones relevantes para los propósitos de esta investigación.

Con mayor rigurosidad enfrenta el estudio de los determinantes para la lectura Dante Contreras (2012). Además, nos es tremendamente útil porque usa de manera explícita la idea de Capital cultural para analizar el problema de la formación de buenos lectores. A diferencia de nuestros propósitos o los vistos en Matias Cosiña, Dante Contreras está interesado en la comprensión lectora y no la práctica. De todos modos, a partir de dicha conceptualización, la investigación se interesa por las conductas y preferencias de los padres en relación con la lectura. En este sentido basan su hipótesis en el siguiente esquema:



Fuente: D. Contreras (2012)

⁵ El estudio contó con dos etapas: una en hogares y otra en establecimientos escolares

A partir de esta cadena de transmisión propuesta, el investigador indaga el estilo de vida de las familias de estudiantes, en términos de gustos y prácticas culturales para ver cómo influye en el rendimiento de los estudiantes participantes en la prueba Pisa 2009. Con este objetivo estableció cuatro categorías de análisis basadas en la idea de Capital cultural. 1) Tenencia. Presencia de materiales de lectura en el hogar (libros de literatura, internet, material educativo). 2) Creencia de los padres hacia la lectura. Da cuenta sobre la valoración que tienen los padres hacia la lectura. 3) Frecuencia de lectura de los padres. Tiempo destinado por los padres a la lectura. 4) Participación. Práctica de actividades de orden cultural (Contreras, 2012).

En cuanto a la tenencia de material educativo, Contreras muestra que no tiene ningún efecto en la mejora de los resultados de lectura. Este hecho se explicaría por el cambio tecnológico de los últimos años. El acceso a internet, que supone por ejemplo el acceso a enciclopedias digitales como medio de acumulación de conocimiento y por lo tanto de capital cultural, habría quitado importancia a los materiales educativos en papel. Es de destacar que el investigador se preocupó por tener una variable que midiera tenencia tecnológica, y esta resultó significativa para mejora en comprensión lectora. Esto por supuesto resulta particularmente interesante para los propósitos de nuestra investigación ya que nos proporciona evidencia que, lo que Contreras llama techno-cultura, repercute positivamente en los estudiantes en cuanto a rendimiento lector se refiere. Sin embargo, esto introduciría una complejidad mayor en cuanto género, ya que se podría dar una diferencia importante entre la lectura en papel y la digital entre mujeres y hombres. Si Cosiña (2007) identificaba mayor lectura en mujeres que en hombres, Contreras identifica un mayor y mejor uso de tecnología por parte de los hombres, lo que deja una puerta abierta para la investigación con enfoque de género, dado que con el uso de tecnología digital para la lectura se podría modificar esta relación.

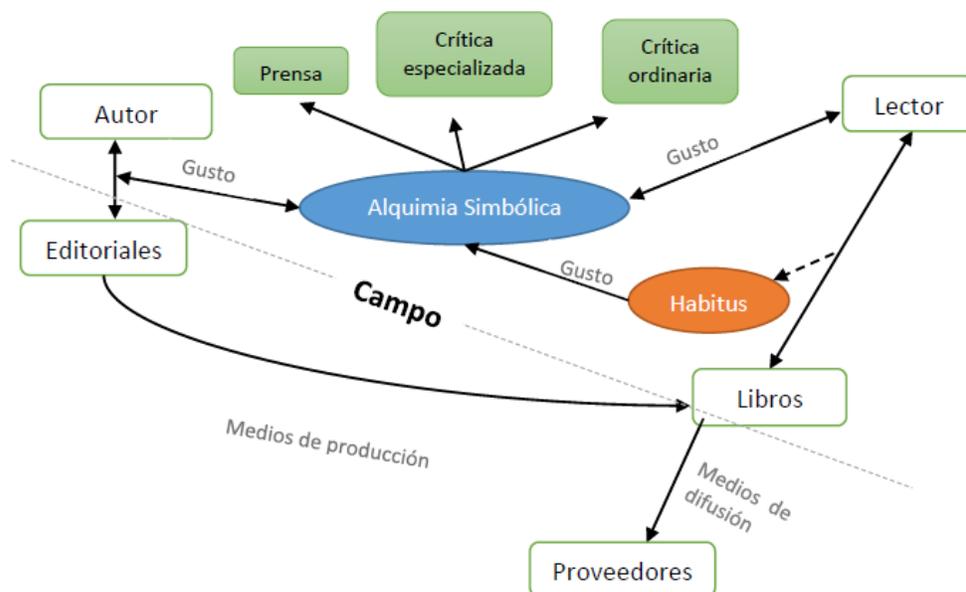
Siguiendo con la evidencia en cuanto a tenencia, a diferencia del material educativo común que no parecía ser relevante, cuando el material está ligado a la literatura clásica, poesía u obras de arte, si tiene incidencia positiva en los resultados PISA 2009. Esto de alguna manera es similar al hallazgo de Cosiña (2007) respecto a las

variables que explican mayor dedicación en tiempo para leer. De alguna manera la lectura culta, la de los libros y la alta cultura, parece ser patrimonio de clases con mayores privilegios materiales. Contreras nos hace notar que “es posible desprender, desde la hipótesis de la homología, que se trata de un tipo de familia con un nivel de stock de Capital Cultural alto” (Contreras, 2012, pág. 30).

Lamentablemente Contreras no va más allá de la evidencia arrojada, teniendo la investigación a nuestro juicio dos problemas. Por una parte, no relaciona el capital cultural con la reproducción de clases sociales, mostrando ambas ideas constantemente como variables separadas. Esto contrasta con la idea original del concepto. Por otro, su interpretación de los datos, de manera similar a Cosiña (2007), no dialoga con la teoría, estando la investigación encerrada en el marco del post-positivismo. Ambas cosas producen conclusiones que no van más allá de una recomendación en políticas públicas débil, como es continuar con los maletines literarios e incentivar programas que entreguen computadores a “sectores más vulnerables”, la asistencia a actividades culturales y fomentar la participación de los padres en la enseñanza de la lectura. De esta manera evita hablar del rol de la lectura en las clases medias y altas o el papel que juega como estrategia de reproducción de los privilegios de estas clases.

Finalmente quisiéramos destacar el trabajo de Cristóbal Moya (2013), quien centra sus esfuerzos en relacionar la lectura de libros con la construcción del gusto por la lectura. El autor es crítico con las investigaciones precedentes que otorgan a las clases sociales y a su correlato del capital cultural el factor determinante para la lectura. Esto por poner exagerado énfasis a los factores estructurales por sobre a la agencia individual entre los factores que producirían a un lector. En esta dirección afirma que “*el gusto, en este caso, no sería más que un epifenómeno de variables estructurales*” (Moya, 2013, pág. 69). La hipótesis del investigador reside en que el gusto por la lectura constituye una variable relativamente independiente de los factores estructurales y que podría estar distribuida a través de estos factores estructurales.

De esta manera, entiende el gusto como un factor dinamizador de lo que el autor llama *Circuito Social de la Lectura de Libros* (CiSoLL).



Fuente: Moya (2013)

Sería demasiado extenso explicar el esquema con detalles, y siempre es posible consultarlo en el trabajo del autor, pero lo esencial que da a entender es que es un esfuerzo por acercar al lector (habitus, alquimia, gusto por la lectura), con el campo de la lectura (editoriales, autores, proveedores, críticos, prensa, etc). Cristóbal Moya es crítico con la separación analítica que se hace entre el sujeto lector, la cadena de producción del libro y el mundo editorial y literario en general. Es por esto que el *gusto* es fundamental en la investigación del autor, ya que es en este elemento que se produciría la disposición central para participar de este circuito.

Efectivamente, Moya encuentra una relación entre el gusto por la lectura y la lectura de libros tanto en su análisis bivariado como en el multivariado. Moya muestra que “a quienes les gusta mucho la lectura prácticamente la totalidad lee libros (99%), entre quienes les gusta poco un 56,8% lo hace, mientras que solo un 30,3% de quienes no les gusta nada lee libros” (Moya, pág.73, 2013). Aparte de ello, encuentra que quienes fueron estimulados a leer fuera del colegio por los padres,

el utilizar internet, el ser mujer y el haber cursado estudios de educación superior están asociados positivamente con la lectura de libros. Todo esto a nivel bivariado.

En cuanto a las pruebas multivariadas, el gusto resulto significativo en los 4 modelos probados, incluso controlando variables de índole educacional:

“En el modelo I, el efecto del gusto por la lectura –el que varíe en una categoría de las 5, por ejemplo, de "me gusta mucho" a "me gusta"– sobre la lectura de libros es de un 196,4%, y al controlar por el resto de las variables (modelo III) el efecto aumenta a un 215,9%. Lo que más sorprende como hallazgo es que el efecto de haber cursado algún nivel de educación superior deja de ser estadísticamente significativo en este modelo” (Moya, 2013, pág. 75)

Aun cuando Moya no descarta la importancia del capital cultural – de hecho, la variable “estimulo padres a leer libros” resulto significativa –, deja en claro que el gusto por la lectura es transversal a los elementos estructurales. En nuestra manera de ver, aun cuando la propuesta de Moya es provocadora y teóricamente estimulante, tiene algunos fallos empíricos que conducen a conclusiones contrarias a su intención inicial, y termina por preponderar una conclusión extremadamente marcada por la agencia individual olvidando factores estructurales. Por un lado, no agrega variables económicas a sus modelos, descartando la influencia de clase en su modelo, introduciendo un punto ciego importante con respecto a las otras investigaciones revisadas. Por otro lado, no mide la distribución del gusto por clase, lo que sería de vital importancia considerando que si, por ejemplo, en las familias de clase baja hubieran 10 personas con alto gusto por la lectura y que leyeran libros asiduamente y en la clase alta hubieran 250 y estos leyeran libros, entonces el gusto saldría como relevante en ambas clases pero existiría de todos modos una distribución desigual de lectores de libros. Además, faltaría un análisis más cualitativo del gusto, en el entendido que este puede ser de características distintas según clase y capital cultural. Ya investigadores como Bernard Lahire (2004) han mostrado como las clases populares leen géneros distintos a de las clases dominantes. Por último, quizás la conclusión es algo tautológica, en el entendido que es difícil que alguien con gusto por la lectura no lea y que de manera inversa – salvo obligatoriedad escolar y laboral – alguien que no gusta de la lectura lea.

4.1.5. Reflexiones sobre la discusión de Educación, lectura y desigualdad

Concluida la revisión de experiencias teóricas y empírica sobre los determinantes de la lectura, cabe reflexionar sobre el papel de la lectura en la sociedad chilena. La lectura es un elemento fundamental dentro de la educación tanto por su valor pedagógico como para la educación en tanto institución. Esta última, tiene por lo general a la lectura dentro de las dos materias claves en cuanto objetivo medible. Solo hay que recordar que los SIMCE de Lectura y Matemática son por lejos las mediciones centrales de dicho organismo. Esto se explica, según como hemos revisado en esta discusión, porque que el sistema educacional de un país es un elemento clave para el funcionamiento del capitalismo contemporáneo, y que por un lado la capacidad de lectura es probadamente un elemento que aumenta la productividad de un país, y por otro es una habilidad formadora de elite o al menos de trabajadores con alta capacitación.

Esto último es admitido por la propia institucionalidad y parte de la elite intelectual del país en el marco de la teoría del capital humano: invertir en la generación de lectores – más y mejores – produce beneficios productivos al país. Lo que podría estar ocultado esta idea es precisamente la reproducción de elite y de la desigualdad que tiene la lectura.

Es de señalar, como bien expone Benjamín Subercaseaux (2010) que esto fue intuido por las capas medias en la década de 1950, quienes vieron en la lectura – y en la construcción de una cultura ilustrada- un medio de ascensos social. El libro fue fetichizado por esta parte de la estructura social como él objeto de la meritocracia. Y tal vez el símil más reciente de este fenómeno, sea la adquisición de un computador a finales de la década de 1990 e inicios de la década del 2000. Por lo que, y esto es a modo de propuesta en esta tesis, la lectura digital es un punto crítico dentro del problema y discusión expuesto en este trabajo, ya que aún, por un lado, es una práctica histórica y presente que es clave en la reproducción social y por

otro, toca un elemento clave hacia el futuro, como es la práctica lectora en entornos digitales de manejo de información.

Hemos reunido suficiente evidencia empírica que señalan que la lectura de libros o los niveles de comprensión de la lectura están atravesados de manera fuerte por el capital cultural, que depende fuertemente de los orígenes de clase de las familias y los sujetos. También, se ha podido ver que mientras más compleja es la lectura – por ejemplo la lectura de los libros frente a otros textos- el capital cultural y los ingresos monetarios se vuelven más relevantes, indicando que las clases altas le dan una relevancia importante a la lectura. ¿Cómo se da este fenómeno frente a la lectura en pantallas digitales? ¿Existen diferencias en los determinantes respecto a estas evidencias? ¿Son los medios digitales y el internet medios de reproducción de clase?

4.2. Transformaciones en el formato de la lectura, transformaciones en las prácticas lectoras

4.2.1. La deslocalización de las industrias y el nacimiento de la Globalización: la necesidad de lectores digitales y sus consecuencias sociales

La crisis de acumulación del capital en los años 70 llevó a una transformación radical, tanto del capitalismo como de los socialismos reales. El periodo comprendido desde el final de la segunda guerra mundial y la crisis del petróleo (1945-1970) estaba caracterizado por un diseño económico-político que evitara llegar a las desastrosas consecuencias que habían amenazado como nunca antes el orden capitalista en la década de 1930 (Harvey, 2007). Para ello, en el plano internacional, se diseñó un nuevo orden mundial a través de los acuerdos de Bretton Woods, donde se establecieron las reglas para las relaciones comerciales y financieras entre los países más industrializados del mundo. En él se decidió la creación del Banco Mundial (BM) y del Fondo Monetario Internacional (FMI) y el uso del dólar como moneda internacional. Por otro lado, los países se caracterizaron por tener políticas socialdemócratas o dirigistas en donde “el Estado debía concentrar su atención en el pleno empleo, en el crecimiento económico y en el bienestar de

los ciudadanos, y que el poder estatal debía desplegarse libremente junto a los procesos del mercado -o, si fuera necesario, interviniendo en él o incluso sustituyéndole-, para alcanzar esos objetivos” (Harvey, 2007, pág. 16). Existía un acuerdo más o menos amplio en que las políticas económicas keynesianas eran las más adecuadas para asegurar el pleno empleo y amortiguar los ciclos económicos negativos (Harvey, 2007). Así mismo, existía un *compromiso de clase* entre el capital y las fuerzas de trabajo como garante de estabilidad y paz social. La excepción a esto era la Unión Soviética y el bloque socialista que configuraban la guerra fría, pero eran países con una presencia aún más grande del estado, la cual de hecho era omnipresente, de una manera que hoy en día nos resulta hasta difícil imaginar.

Esto además, estaba atravesado por la ideología del *desarrollismo* que venía consolidándose en el mundo entero desde el siglo 19, y que adopto “una cantidad de formas diferentes. La Unión Soviética la hizo equivalente a instituir el <<socialismo>>, definido como la última etapa anterior al <<comunismo>>. Los Estados Unidos la llamaron <<desarrollo económico>>” (Wallerstein, 2006, pág. 4). En los países de Latinoamérica, a través de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) se elaboraron nuevas teorías desarrollistas con conceptos tales como Centro-Periferia, que servían para argumentar que los países del sur debían cambiar su relación en los intercambios económicos con el norte. Para ello se debía iniciar una política de industrialización que sirviera para salir del subdesarrollo. De esta manera en los países latinoamericanos, incluyendo Chile, se impulsó la Industrialización Sustitutiva de Importaciones, la así llamada política ISI (Berzosa, 2013).

Este mundo, basado en la industrialización, con un estado fuerte director de la economía nacional y desarrollista, entra en crisis a inicios de la década de 1970 y comienza su derrumbe definitivo entre los años 1978 y 1980. Entre esos años suceden de forma simultánea las reformas liberalizadoras de Deng Xiaoping en China, el ascenso al poder y las posteriores reformas liberales de Margaret Thatcher en el Reino Unido y la consolidación en el poder de una corriente liberal minoritaria

dentro del partido Republicano a través de la presidencia de Ronald Reagan en EEUU. Todos ellos, sobre todo los últimos dos, aplicaron lo que hoy conocemos como reformas neoliberales. Podemos definir que esta teoría como

“una serie de prácticas político-económicas que afirma que la mejor manera de promover el bienestar del ser humano, consiste en no restringir el libre desarrollo de las capacidades y de las libertades empresariales del individuo, dentro de un marco institucional caracterizado por derechos de propiedad privada, fuertes mercados libres y libertad de comercio. El papel del Estado es crear y preservar el marco institucional apropiado para el desarrollo de estas prácticas.” (Harvey, 2007, pág. 8).

Estas reformas se extenderán, algunas veces de forma voluntaria y otras debido a presiones externas, a casi todos los países del mundo, sobre todo a partir de la década de 1990, con la creación del Consenso de Washington y el derrumbe del llamado bloque socialista. La desregulación, la privatización, y el abandono por el Estado de muchas áreas de la provisión social han sido a partir de ahí generalizadas y producto de ello se ha consolidado lo que David Harvey (2007) llama la restauración del poder de clase, en la medida que se han mercantilizados los derechos sociales, privatizado los bienes comunes y precarizado el trabajo. A su vez, se ha acelerado la concentración de la riqueza en pocas manos⁶ (Harvey, 2007, Solimano, 2015).

En esta dinámica, los mercados de capitales empezaron a integrarse y comenzó un proceso de relocalización de la industria desde las potencias del norte hacia el sudeste asiático, que permitió bajar los costos asociados a los salarios de los trabajadores y además reducir los costos de sus derechos sociales en forma general (Harvey, 2007, Solimano, 2015). De esta manera, en las ciencias sociales se dejó de hablar de desarrollo para comenzar a hablar de globalización (Wallerstein, 2006), como un fenómeno tendiente a coordinar la producción del trabajo a escala mundial, disociando la noción de espacio y tiempo típica de era industrial, permitiendo que

⁶ Esta tesis no es sobre estructuración ni sobre el proceso de transformación de la división mundial de trabajo, por lo que no queremos extendernos demasiado en datos. Sin embargo, refirmamos este punto señalando que “en los países que fueron los pioneros del modelo neoliberal, la participación de ingresos del 1% más rico de la población representa actualmente el 22% en Estados Unidos, el 15% en Reino Unido y en Chile ha alcanzado un record de 33%” (Solimano, 2015, pág. 27).

estas actividades productivas funcionen a escala planetaria (Castells, 1997). Esto dio un impulso decisivo al desarrollo de modernas herramientas tecnológicas de información y comunicación, que permitieron “almacenar, transferir, analizar y utilizar enormes bases de datos para guiar la toma de decisiones en el mercado global” (Harvey, 2007, pág. 10).

Según el sociólogo catalán Manuel Castells (2006), este último proceso dio paso al *informacionalismo*, como sistema de producción económico-tecnológico, que se caracterizaría por “el hecho de que la productividad, competitividad eficiencia, comunicación y poder en las sociedades se constituye en buena medida a partir de la capacidad tecnológica de procesar información y generar conocimiento” (Castells, 2006, pág. 15). El autor no piensa que las tecnologías digitales de información sean las bases del cambio estructural - de hecho, suele no explicar bien en detalle qué provocó estos cambios- pero señala que es un elemento indispensable en el nuevo sistema global, tal como la electricidad lo fue para la era industrial.

Castells remarca que el fenómeno de la globalización construye redes globales que van uniendo estados nacionales, regiones, ciudades y barrios, pero que a su vez excluye a individuos, grupos sociales y territorios. Se produce por lo tanto una geografía diferenciada de la exclusión,

“Ya que la productividad y la competencia en la nueva economía global depende fundamentalmente de la capacidad generadora de conocimiento y procesamiento eficaz de la información, esa capacidad depende, a su vez, de la capacidad educativa, cultural y tecnológica de las personas (...). En la economía informacional, la educación y la innovación se construyen en fuerza productiva directa” (Castells, 2006, pág. 19).

Estos cambios han llevado a la conformación de un nuevo paradigma socio-económico, la llamada *sociedad de la información*. El concepto nace en los años de la década de 1960 con antecedentes directos en las ideas de la cibernética de Norbert Wiener y la Computopia del japonés Yonedi Masuda. Posteriormente fue tomando forma con las ideas de sociedad post-industrial de Alain Touraine y Daniel Bell (Levis, 2004). Todos ellos tenían en su núcleo la idea de un rápido desarrollo de la informática y la transformación de la economía basada en la industria pesada a una industria de servicios. Pese a ello, el concepto no cobra fuerza hasta después

de las transformaciones mencionadas, en la medida que se iba percibiendo que el ancla central de la economía dejaba de estar en las industrias y que ahora, por las razones ya expuestas, dependía en mayor medida de la capacidad de manejar y procesar información.

Chile no está exento de todos estos cambios. Por un lado, el país fue un laboratorio del neoliberalismo, remplazando la política de ISI por un proceso de desindustrialización, reduciendo la economía del sector secundario por la consolidación de un modelo económico que se sustenta por un lado por un extractivismo intensivo en el sector de la minería, las forestales, la pesca y la agricultura; y por otro lado propició un aumento del sector terciario de comercio y servicios. Esto, articulado dentro del marco de la globalización y la división internacional del trabajo, con presencia de importante de trasnacionales en ambos sectores económicos y en red con el resto del mundo fuerza el desarrollo de una agenda digital implementada en Chile en conformidad a acuerdos internacionales en la materia (Uribe, 2014).

Estos acuerdos, fueron elaborados principalmente en la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, celebrada en dos partes, la primera de ella en la ciudad de Ginebra en Suiza en el año 2003 y la segunda en Túnez en el año 2005⁷. En ellas se estableció el marco de acción de los países para aumentar la interconexión y colaboración tecnológica entre los países y terminar con las brechas digitales aumentando la cobertura total de acceso a computadores y conexiones a internet. En esto se le daba un papel fundamental a los estados, pero se fomentaba de manera decidida por la inversión privada. Además, se sentaron bases para la protección de la propiedad protección delos derechos de propiedad intelectual, la liberalización de las telecomunicaciones, combatir la piratería, promover políticas fiscales coherentes, etc.

En este punto queremos dejar en claro que la Sociedad de la Información no es producto de un desarrollo orgánico de la tecnología, sin dirección e inevitable. Ésta

⁷ La información de estas cumbres pueden ser revisadas en extenso en el sitio web: <https://www.itu.int/net/wsis/index-es.html>

fue bien planificada y conducida por el G8, la OCDE y las potencias mundiales en general (Valderrama, 2012). De esta manera, el uso y desarrollo de la tecnología de la información podría haber tenido otro rumbo. Se han hecho esfuerzos por construir otro paradigma y otras prácticas entorno a estas posibilidades, como por ejemplo la *sociedad de los conocimientos compartidos*, que define el conocimiento como un bien común y no la trata como mercancía. Fomenta el uso de tecnología *open surces* y apuesta por modelos multiculturales de intercambio de información (Uribe, 2014). Sin embargo, estos proyectos son más bien marginales y lo que se ha hecho hegemónico es la Sociedad de la Información como un paradigma económico del capitalismo globalizado.

Es posible establecer a partir de este recorrido que la idea de implementar capacidades en lectura digital no nace en el vacío. Las transformaciones económicas y políticas de los últimos 40 años han construido un marco global donde los países están muchas veces subordinados a una división internacional del trabajo y esta a su vez está fuertemente mediada por el uso de tecnologías digitales. Es entonces cuando se hace necesario que un país cuente con trabajadores habituados a la lectura digital, tanto en su práctica como en sus habilidades de comprensión.

Es por ello que organismos como la OCDE han volcado sus esfuerzos por medir habilidades lectoras del papel hacia lo digital. Según este organismo “los estudiantes incapaces de navegar por un entorno digital complejo ya no van a ser capaces de participar plenamente en la vida económica, social y cultural que los rodea” (OCDE, 2015, pág. 3). Y si revisamos las mediciones que efectúan en esta materia, los datos en cuanto a la desigualdad estructural del país son desalentadores. En Chile, tal como expresa la figura número 1, el cuartil de mayor nivel socioeconómico está varios puntos por encima del promedio de acceso temprano a un computador, mientras que los otros tres cuartiles están muy por debajo de este promedio. Igualmente de forma comparativa a los otros países OCDE se puede apreciar en la figura número 2, que si bien el acceso temprano es

relativamente bueno, la desigualdad en los cuartiles es notoria. Mientras que en papel el puntaje fue de 461 puntos, en lectura digital esta baja a 453 puntos.

Early exposure to computers

% of students who first used a computer when they were 6 years or younger

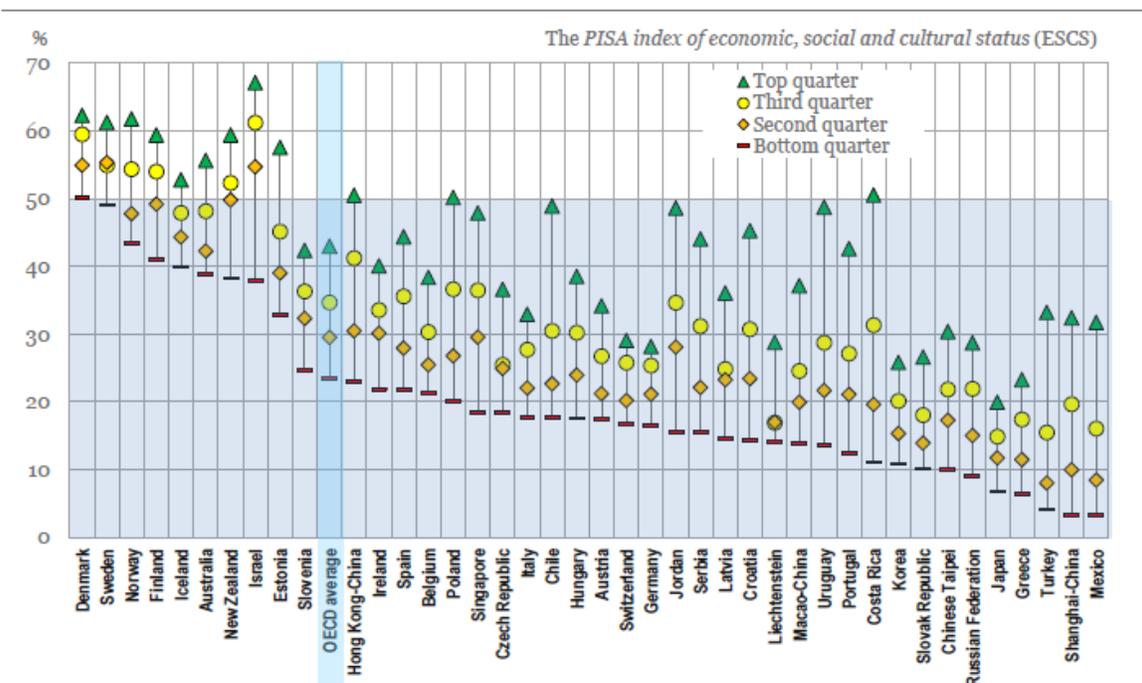


Figura N°1: “Exposición temprana a los computadores” Fuente: OCDE, 2015

Countries doing better/worse in digital literacy than in print reading?

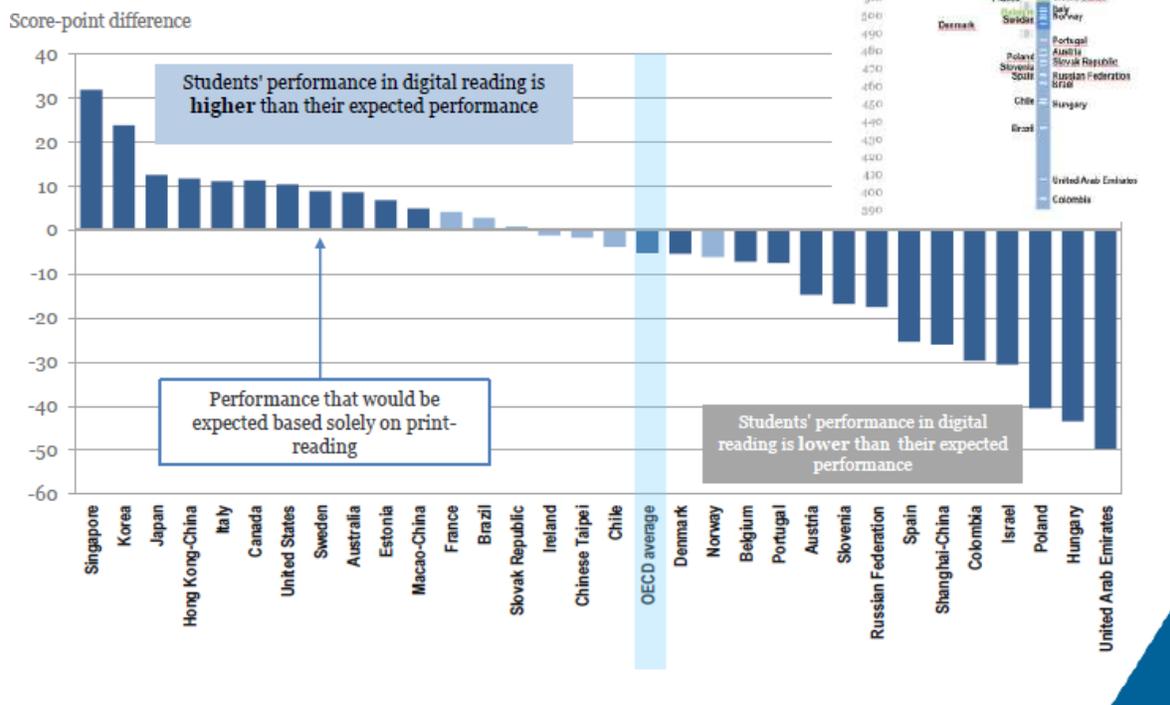


Figura N°2: “Países con mejores/peores resultados en lectura digital que en lectura en papel” Fuente: OCDE, 2015

Pero ¿qué diferencias hay entre la lectura digital y la lectura en papel? ¿Existen realmente diferencias en estas prácticas?

4.2.2. Transformación en la práctica lectora: leer en la pantalla

Si bien en esta investigación, por sus objetivos y diseño metodológico, no entraremos a explorar las diferencias profundas de las prácticas lectoras en formato digital frente a la lectura en formato en papel, es bueno hacer un recorrido en los textos teóricos y trabajos de investigación para dar cuenta de que se tratan de cosas sustancialmente diferentes. Por un lado, es preciso dejar en claro que son prácticas diferentes para señalar que son habilidades que se deben adquirir de manera

diferenciada a la lectura en papel. Por lo tanto, si bien podrían mediar determinantes sociales similares a la lectura en papel, es probable que también influyan determinantes diferentes. Además, como vimos en la primera parte de este marco teórico, la adquisición de dispositivos internos orientados a leer, dependen de factores de clase que permiten acumular capital cultural, esto quiere decir, que siendo diferente la adquisición de la práctica lectora digital a la en papel, también puede haber diferencias por clase en estas adquisiciones.

En cualquier caso, que el cambio de formato de la lectura modifique las prácticas lectoras no es novedoso en términos históricos. El historiador de la lectura francés Roger Chartier (2013) identifica tres revoluciones de la cultura escrita durante toda la historia: 1.- El paso del rollo de papiro al códice medieval, 2.- la invención de la imprenta por parte de Gutenberg y 3.- la actual revolución digital. De las tres, esta última sería la más profunda de todas por revolucionar al mismo tiempo: a) el soporte de la lectura, b) la técnica de su reproducción y distribución, y c) la práctica misma de la lectura (Chartier, 2013). En efecto, con el paso del papiro al códice la revolución mayor fue a nivel de la materialidad del objeto. Si bien hubo cambios en la práctica, como por ejemplo la posibilidad de tener índice en el códice frente a su imposibilidad en el papiro produce que ya exista una primera fragmentación de la lectura al tener la posibilidad de ir directamente a leer un capítulo en específico. Sin embargo, no fueron cambios estructurales profundos, como sí lo habría sido la invención de la imprenta, que claramente revoluciona la forma de reproducción de lo escrito.

La revolución digital implica un cambio profundo en términos de soporte, en cuanto los aparatos digitales permiten el almacenamiento virtualmente infinito de textos en forma desmaterializada. A su vez, este cambio en el soporte ha permitido la integración de texto con otras formas de almacenamiento de información como pudiese ser el video o sonido. Esto último ha sido sumamente relevante en el campo de los medios de comunicación, donde según autores como Cacciatore y otros (2012) se está dando una convergencia mediática donde los antiguos formatos de televisión, prensa, radio se funden en un solo medio de información y comunicación,

y donde la dirección de un medio a muchos auditores está mutando a un mayor intercambio entre los muchos auditores y los muchos medios.

Por supuesto que la revolución también se da de manera significativa en términos de reproducción y distribución de los textos. La copia de un texto se ha vuelto instantánea y gracias a internet se da a una velocidad nunca antes vista en la historia de la humanidad. Esto, por supuesto está limitado a aquellos que tienen acceso a internet, pero como hemos podido ver, las políticas de la agenda digital y la masificación de los teléfonos móviles están solucionando este problema de forma acelerada.

Por último, y de suma importancia, las transformaciones en las prácticas lectoras los cambios son variados y profundos. Siguiendo a Roger Chartier (2013) uno de los cambios fundamentales es la pérdida de referencia material para jerarquizar los textos. En efecto, los textos digitales son en apariencia todos iguales. En el formato papel se puede distinguir, por dar un ejemplo, de manera fácil un libro con una revista, o un periódico con una revista científica. De tal forma que es el objeto quien establece la jerarquía de los textos. Por lo tanto, el lector le es fácil distinguir el valor que tenía un texto para una tarea en específico, por lo que si quisiera hacer un trabajo investigativo con textos en papel, el lector sabe que un texto de un periódico tiene menos valor que el texto de un libro. En cambio, esta frontera se diluye en el texto digital, y es el lector quien debe otorgar este tipo de jerarquías. Esto obliga a que la formación de lectores se enfoque de alguna manera a esta habilidad de distinción de textos, y permite especular que la importancia del capital cultural se vuelve creciente en la medida que sus poseedores corren con ventaja en la determinación de estas nuevas formas de jerarquización de textos digitales.

Por otro lado, existiría una radicalización de la lectura fragmentada. Como hemos mencionado, ya con la invención del códice medieval -que es el antecesor del libro actual)- existe una primera fragmentación de la lectura, gracias al formato en capítulos y la herramienta del índice. Sin embargo, con la revolución digital se hiperfragmenta la lectura por la existencia de los hipervínculos: se lee saltando de texto

en texto, de un texto a otro que puede, en su concepción, no tener relación alguna con el primero (Chartier, 2013).

Finalmente, Chartier ve una creciente horizontalidad entre el lector y el autor, en la medida que gracias a internet se puede establecer una mayor vigilancia a la veracidad de los textos. La cantidad de textos libres en internet permite revisar citas de forma cuasi instantánea. A pesar de que a la luz de la proliferación de los fake news, esta vigilancia tan directa debería empezar a ser cuestionada. En todo caso, supondría una nueva ventaja para personas con alto capital cultural, en la medida que podrían ser más capaces de distinguir entre fuentes confiables y fuentes falsas.

Lo que podemos encontrar en común a las transformaciones en las prácticas lectoras que propone Roger Chartier es la creciente responsabilidad del lector frente al objeto de la lectura. Quien se acerca a los textos digitales necesita ser capaz de jerarquizar los textos, saltar a otros textos y vigilar los textos por sí mismo. Estas habilidades, son entonces distintas a las habilidades necesarias para leer en papel, pero son igualmente susceptibles a estar distribuidas de manera desigual.

En una línea similar a la de Chartier se encuentra la socióloga y bibliotecaria francesa Martine Poulain (2011). La autora afirma que en esta nueva era digital el lector llega a ser el actor principal de la interacción con los textos. En la lectura en papel el lector estaba “en sumisión” frente al orden de los textos propuesto por los autores y los editores, y que ahora “es el lector quien debe, por su gusto y disgusto, trazar su camino en esos nuevos conjuntos laberínticos, e introducir sus elecciones y sus rechazos: organizar su lectura, inventar el orden de los discursos, crear algo de sentido en medio de un nuevo rompecabezas” (Poulain, 2011, pág. 202). De esta manera, el reto de la escuela no sería solo formar lectores, sino que formar metalectores que aprendan a ser dueños de sí mismos y formar textos de textos para aprender y escribir.

Esto, por su lado, había sido señalado hace varios años por Sven Birkerts (1999), en un tono mucho más apocalíptico del que suele señalar la literatura especializada actual. El ensayista norteamericano, señala que la lectura digital pasa de una lectura *intensiva* a una lectura *extensiva*. Es decir, la nueva práctica se caracteriza

mayormente por ser una lectura horizontal, perdiendo profundidad, y según el autor, capacidad crítica. Hoy en día la mayoría de los autores, entre ellos varios de los mencionados hasta aquí, ven en esta lectura intensiva más bien una capacidad diferente y ventajosa en otros aspectos, como pudiera ser unir el conocimiento de varios textos en un solo corpus. Y que de todos modos, no tendrían que ser habilidades mutuamente excluyentes.

Esta última opinión es compartida por el académico catalán Daniel Cassany (2012), que rechaza que exista una división tajante entre lectura digital y lectura en papel. Afirma que por lo general, los lectores saltan de un formato a otro según las necesidades del momento. Sin embargo, reconoce diferencias en las prácticas lectoras de una u otro formato. Para el autor la diferencia fundamental que se daría entre ambas prácticas sería que la lectura digital se da *en línea*, es decir conectado a millones de recursos que usamos para construir significados. La lectura se daría ahora en conexión con otros usuarios, de forma más comprometida y participativa, creando redes y rompiendo con la unidireccionalidad de los medios. De esta manera, “es superficial que el escrito sea virtual, multimodal o hipertextual, o que lo veamos en pantalla (...). No hay mucha diferencia entre leer un informe en papel o en una pantalla sin conexión. Sí que lo hay, en cambio, si el ordenador está conectado a la red, porque entonces accedemos instantáneamente a multitud de recursos (...) que nos ayudan a entender el texto de otra manera...” (Cassany, 2012, pág. 50). De esta manera el autor introduce una idea distinta a Chartier o Poulain, porque si bien este autor coincide en prácticamente todos los cambios que mencionan los autores franceses: la lectura fragmentada de los hipertextos, la intertextualidad que debe seguir un lector digital entre todos los textos, la multimodalidad que produce la fusión de varios formatos en uno, nos muestra que leer en línea es leer con otros. Cassany enfatiza que leer en línea es difícilmente distinguible con escribir en línea. A diferencia de la lectura de libros, en la lectura digital la interacción entre leer y escribir está mucho más presente gracias a las redes sociales, los chats y a la posibilidad de edición a la par que se va leyendo (por ejemplo en el uso de la Wikipedia). Por lo tanto, la cooperación y la horizontalidad

en la lectura con otro marca una diferencia importante con la lectura en papel que enfrenta al lector en solitario con el autor.

Si bien importante e innegable, corre el peligro de ampliar la idea de lectura a niveles en extremo superficiales. Intelectuales reconocidos como Néstor García Canclini (2007) y (2014) han criticado el uso de encuestas para la medición de las prácticas lectoras. Según el argentino estas ya no podrían captar las prácticas lectoras actuales porque los lectores se han trasladado hacia el uso del internet. Propone a cambio métodos etnográficos que logren captar la lectura cotidiana a través del uso de chats y redes sociales. El problema es que reduce la lectura a cualquier acto de leer. Esto pudiera sonar contradictorio, pero creemos que leer desde las ciencias sociales debe ser entendido como una práctica significativa en la internalización de conocimiento o el acto de comunicación. En esta línea también se encuentra la investigadora chilena Ángela Pérez Astete (2011) quien rechaza que la llegada de textos digitales aumente la lectura de forma inmediata en la práctica misma del uso de aparatos digitales. En esta dirección, la autora hace el símil con la escritura cuando señala que decir que el solo uso de un computador signifique leer “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.” (Pérez, 2011, pág. 5). Para la autora, leer se enmarca en el enfoque comunicativo, es decir, leer no es solo mirar e interactuar con una pantalla o decodificar signos, sino que implica aprehender el discurso que está detrás de lo leído de forma crítica y reflexiva (Pérez, 2011). De esta manera no basta con tener computadores y conexión a internet en las escuelas sino que se debe enseñar a “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” (Pérez, 2011, pág. 6)

Finalmente, en el plano de las investigaciones empíricas seguramente una de las investigaciones más actuales e interesantes es la realizada por Inmaculada Fajardo, Ester Villalta y Ladislao Salmerón (2016) en España. En ella ponen a prueba la comprensión lectora en entornos digitales de estudiantes de 5° de primaria y 3° de

secundaria. Se les realiza un test de habilidades de lectura digital, un test de habilidades digitales y un test de comprensión lectora en papel. Luego se procedió a realizar un análisis estadístico descriptivo y multivariado. Los resultados indicaron que para los dos cursos las habilidades digitales influyeron de manera positiva en la lectura digital. Además, la comprensión lectora en papel también influye de manera positiva en la lectura digital y de forma independiente a las habilidades lectoras. Esto hace que los investigadores concluyan que la escuela debe preparar a los estudiantes en ambas materias en paralelo para tener buenos lectores digitales.

Esto último mostraría que los computadores no brindarían una ventaja para el fomento de la lectura ni para la comprensión de lo escrito por sí solo, sino que debe ser enseñada, quizás con elementos diferentes a la lectura de libros, pero igualmente de manera pedagógica.

4.2.3. Reflexión sobre las transformaciones en las prácticas lectoras en el marco de la globalización y la sociedad de la información

La educación siempre ha estado encerrada en una doble condición, por un lado es una herramienta emancipadora individual y colectiva, y por otro es una herramienta de reproducción del orden social establecido por las clases dominantes. En ese esquema, la lectura como práctica ha sido vista desde una óptica de liberación, cuando se habla de la falta de lectura en una sociedad en concreto, en el fondo hay una preocupación por la falta de sentido crítico, la falta de un sujeto emancipado o al menos las posibilidades de emanciparse. Sin embargo, por el otro lado, y tal como se ha mencionado en este marco teórico, las capacidades lectoras también son fundamentales para el desarrollo productivo en la estructura laboral de una sociedad. En la medida que esta estructura se ha ido modificando, producto del avance de la tecnología y los cambios en la correlación de fuerza de quienes cimientan los proyectos políticos para nuestras sociedades, también las habilidades y capacidades de los trabajadores se han ido modificando. La globalización y un

paradigma productivo basado en la información y el conocimiento requieren de trabajadores capacitados en este tipo práctica lectora.

El desarrollo de la tecnología de la información podría haberse desarrollado como un proyecto de emancipación, podría haber supuesto un ejercicio educativo de colaboración libre entre individuos y comunidades. Y sin duda hay ejemplos notables de ello, como Wikipedia. La Enciclopedia digital es fruto de la colaboración libre de miles de sujetos que ponen su trabajo al servicio del conocimiento universal. Cualquiera puede editarla y cualquiera puede acceder a ella. Utilizarla, que no es otra cosa que ejercer la lectura, requiere de las habilidades descritas anteriormente, y bien la sociedad de la información y el conocimiento podía descansar en estos ejes. Sin embargo, como hemos visto, el nuevo paradigma está pensando como una nueva fase del capitalismo en el marco de la globalización.

Es aquí donde se une la idea de capital humano con el de sociedad de la información. Lo que se busca es que exista una franja de personas que sean capital humano para la sociedad de la información. Es decir, que sean lectores en pantallas digitales, comprendan lo que lean, pero no para su propia emancipación ni para los demás, sino que para ser productivas en el trabajo.

¿Pero tiene esto sentido en lo empírico? Sabemos poco de quienes leen libros digitales, ni cuáles son los factores que los producen. En las siguientes páginas trataremos de dar algo de luz a estos problemas.

5. Marco Metodológico

Para esta investigación se utilizará una metodología cuantitativa de tipo no-experimental, lo que implica que no hay manipulación de variables ni grupo de control. Más específicamente, se utilizará la estadística tanto descriptiva como inferencial aplicada al análisis de datos. Se trata de un estudio con fines descriptivos y explicativos. En cuanto a su temporalidad, corresponde a un estudio de corte transversal, es decir, que se trabajará con datos que aluden a un punto en el tiempo. Por último, cabe señalar que es un estudio que utiliza datos secundarios, es decir, que utilizará datos producidos por otros, lo cual se detalla a continuación.

5.1. Fuente de Información

La fuente de información, corresponde a la base de datos de la Encuesta de Comportamiento Lector 2014, levantada por la Dirección de Estudios Sociales (DESUC) del Instituto de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Chile. La base de datos, ha sido elaborada por encargo del Consejo Nacional de Libro y la Lectura, en el marco de su Plan Nacional de la Lectura. La ECL 2014 ha sido desarrollada con el objetivo de “Contar con información actualizada y específica respecto del comportamiento y hábitos de lectura de la población residente en zonas urbanas en Chile” ([CNCA], 2015). Para cumplir con este fin la encuesta recoge información tanto de jóvenes entre 9 y 14 años como a partir de los 15 y hasta los 65 años.

5.2. Población Objetivo

La población objetivo para el estudio original correspondió a personas de entre 9 y 65 años de edad, que residan habitualmente en viviendas particulares ocupadas localizadas en zonas urbanas de las 15 regiones de Chile. Quedaron, por su parte,

excluidas de la población objetivo las personas que residen en áreas clasificadas como rurales, así como también las que residían en zonas urbanas de las comunas clasificadas como “áreas de difícil acceso (ADA)” por el Instituto Nacional de Estadísticas (PNL, 2015b).

5.3. Muestra

Siguiendo las indicaciones del estudio ECL 2014 los criterios que consideraron para la elaboración de la muestra, son los siguientes:

- Asumir un nivel mínimo de precisión (representatividad) estadística a nivel general, y de los grupos y variables de interés.
- Identificar la o las variables de interés principal de la encuesta, y eventuales proxy, a fin de poder hacer estimaciones de varianza, error y efecto diseño. Contar con una aproximación del efecto diseño asociado al diseño muestral a Implementar.
- Estimar la tasa de no respuesta para anticipar pérdidas durante el trabajo de campo y seleccionar, por lo tanto, muestra adicional que permita compensar por estas pérdidas.

A su vez, para determinar el tamaño muestral objetivo en cada región se siguió la metodología utilizada por la encuesta Casen 2011. En total, se propuso tamaños regionales que variaban entre 320 y 1.100 casos, a partir los parámetros estimados de Casen (variable, tasa de respuesta), el efecto diseño de referencia, niveles de precisión (error absoluto y error relativo) y los tamaños muestrales en cada etapa del proceso (bajo muestreo aleatorio simple, bajo diseño complejo y sobredimensionado por no respuesta) ([CNCA], 2015)

El tamaño final de la muestra por seleccionar fueron aproximadamente 8.630 viviendas (dato que fue sobreestimado), de las cuales hubo una respuesta efectiva de 6.990 casos, es decir un 80,9%. Esta muestra fue efectuada con un 95% de nivel de confianza y un error muestra de 1,2% ([CNCA], 2015).

5.4. Estrategia de Análisis y técnica de análisis

Se realizaran dos tipos de análisis. A) Análisis bivariado. Consistente en cruces de variables socio-demográficas, socio-económicas y educativas con variables de lectura de libro en papel y digital. En concreto se cruzaran:

Variabes Fijas	Variabes a combinar
En los últimos 12 meses, ¿ha leído libros en formato impreso?	Sexo (Socio-demográfica)
	Edad (Socio-demográfica)
	Región (Socio-demográfica)
	En el mes pasado, ¿cuál fue su ingreso o remuneración líquida en su ocupación principal? (Socio-económica)
En los últimos 12 meses, ¿ha leído libros en formato digital?	¿Cuál es su ocupación o actividad principal? (Socio-económica)
	En su ocupación principal, ¿Ud. trabaja como...? (Socio-económica)
	¿Cuál es el nivel educacional más alto alcanzado o el nivel educacional actual? (Capital cultural)
	¿Cuántos libros hay en su hogar? (Capital cultural)
	¿Sus padres o personas con las que vivía acostumbraban a leer habitualmente libros, diarios o revistas? (Capital cultural)

b) Análisis multivariado. Se utilizara como técnica de análisis la regresión logística. Esta técnica es especialmente útil cuando solo hay dos posibles respuestas, es

decir cuando la variable dependiente de respuesta es nominal dicotómica (Fernández, 2011). En el caso de nuestra investigación es por lo tanto especialmente adecuada ya que nuestra variable dependiente será: En los últimos 12 meses, ¿ha leído libros en formato digital? Pregunta que solo admite dos posibles respuestas: a) Sí. b) No.

Las variables dependientes a utilizar en los tres modelos puestos a prueba son descritas en la sección de análisis.

5.5. Hipótesis

H⁰: Los factores relacionados con la clase social y el capital cultural, no explican la probabilidad de ser un lector de libros digitales.

H¹: Los factores relacionados con la clase social y el capital cultural explican la probabilidad de ser un lector de libros digitales.

6. Análisis

Tal como hemos expresado en distintos momentos de esta tesis, en Chile ha habido poca investigación sobre lectura digital. Una de estas faltas es precisamente la ausencia de la descripción de estos lectores. Si bien, tenemos cada vez más datos fiables de quienes leen libros en Chile y cuáles son sus características socio-demográficas como la edad, el sexo, el nivel socioeconómico, los niveles educativos alcanzados entre otro, no sabemos cómo son los lectores digitales.

La primera dificultad que encontramos para efectuar esta caracterización es que las encuestas no suelen preguntar por la lectura digital en abstracto. Y ante el hecho de que la lectura digital se hace ante texto sin materialidad, las encuestas suelen forzar la jerarquía del texto proyectando los objetos clásicos de la lectura pero en formato digital. Por ejemplo: ¿Con que frecuencia lee usted periódicos digitales? De esta manera, no tenemos una cifra de lectura digital, sino que varias según objeto material proyectado. En el caso de la Encuesta de Comportamiento Lector 2014 la pregunta por la lectura digital se enfoca principalmente en cuatro objetos: lectura de libros digitales, lectura de diarios o periódicos digitales, lectura de revistas digitales y lectura de comic digital. En el caso de libros digitales quienes declaran leer en cualquier frecuencia en este formato son el 26%. En el caso de diarios digitales esta cifra llega al 35%. En cuanto a la lectura de revistas digitales los que las declaran leer son tan solo un 17% de personas. Finalmente, los lectores de comic digital son un 9%. Todos ellos consultados por los últimos 12 meses de lectura (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes [CNCA], 2015).

Como se puede constatar las cifras son disimiles, y caracterizar a cada uno de los lectores por formato exceden las pretensiones de este trabajo, por lo que nos obliga a tomar una decisión algo arbitraria sobre cual elegir para analizar en profundidad. Optamos por usar la lectura de libros digitales por ser este formato seguramente el más complejo de leer por extensión y jerarquía de texto. Si bien, en plena era de la información la lectura de periódicos es fundamental, no cabe duda que la escuela como institución busca formar lectores de libros ya que su complejidad permite que

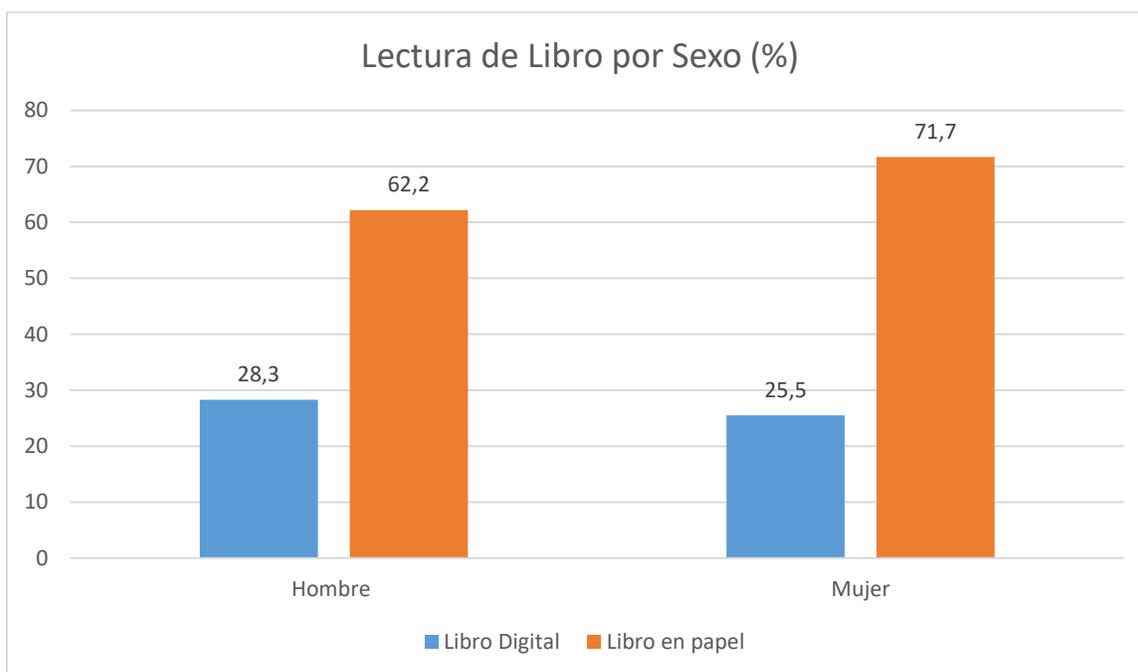
una vez adquirida esta práctica es muy probable que el lector no tenga dificultades con otros formatos. De esta manera procedemos a caracterizar a los lectores de libros digitales, es decir al 26% de la muestra de la base de datos de la Encuesta de Comportamiento Lector 2014 en constante comparación con la lectura de libro en papel.

En primer lugar analizaremos las características socio-demográficas básicas de los lectores digitales y sus diferencias con los lectores de libros tradicionales: sexo, edad, distribución territorial. En segundo lugar nos fijaremos en los aspectos socio-económicos y de clase, como son el ingreso y la ocupación laboral. Finalmente, nos detendremos en los aspectos relacionados con el capital cultural: objetivado, institucionalizado e incorporado.

6.1. Análisis Bi-variado descriptivo

6.1.2. Características socio-demográficas de los lectores en Chile

Gráfico N° 1⁸



En el gráfico 1 se puede observar que tratándose de lectura de libros en papel la distribución por sexo está inclinada hacia la mujer, ya que 71,7%⁹ de mujeres declara leer libros en papel frente a 62,2% de hombres. Esto es consistente con la mayoría de los estudios sobre lectura en Chile y el mundo. Es un lugar común de las investigaciones en sociología de la lectura hablar de feminización de la lectura, la socióloga francesa Michele Petit (2001) ha llegado a decir que el futuro de la lectura dependía de las mujeres. Sin embargo, cuando se trata de lectura en libros digitales la relación se invierte. El 25,5% de las mujeres afirma leer libros digitales frente al 28,3% de hombres. Es interesante observar esta inversión porque parece

⁸ Todos los gráficos de la sección análisis son de elaboración propia

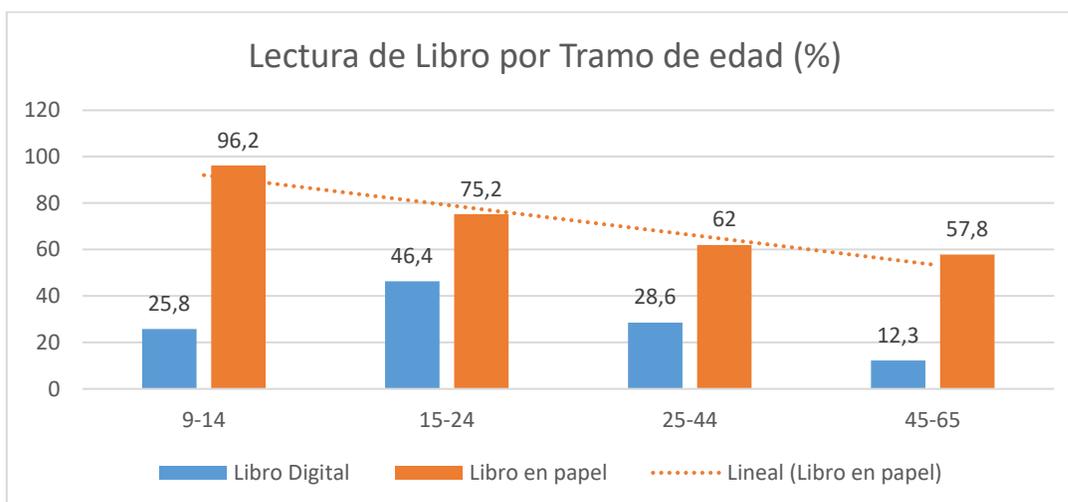
⁹ Todo el análisis bi-variado de este capítulo se basa en una descomposición del 26% de personas que afirman leer libros digitales y el 65% de personas que afirmaron leer libros impresos en los 12 meses anteriores a la encuesta.

reafirmar los hallazgos del estudio de Dante Contreras (2010) quien veía una tendencia a mejores resultados en comprensión lectora en los hombres a través de computadoras frente a las mujeres, siendo que en libros en formato tradicional resultaba ser al revés. Esto se explicaría porque hay una tendencia a socializar el uso de tecnología en niños hombres frente a una educación basada en relaciones interpersonales más directas de las mujeres (Sedeño, 2001). En efecto, como han mostrado los estudios de género – tanto los clásicos como los recientes- la socialización temprana en roles de género – por ejemplo haciendo jugar a los niños con autos de juguete o un microscopio de juguete y no con muñecas- han provocado que los hombres se sientan más a gusto en la interacción con aparatos tecnológicos en comparación a las mujeres (González & Fernández , 2016). Así mismo, los resultados en distintas pruebas de medición de rendimiento escolar – como por ejemplo el SIMCE- suele arrojar mejores resultados en comprensión lectora a las mujeres y en matemática a los hombres. Resulta interesante explorar esta inversión con mayor detención en un futuro, porque la ventaja que podrían haber tenido las mujeres frente los hombres en materia de lectura se podría perder progresivamente en la medida que la práctica lectora vaya mutando progresivamente del libro a los aparatos digitales, existiendo riesgos de caer en una brecha de género en lectura.

Por otro lado, podemos ver que en cuanto a edad (ver Gráfico 2) la lectura de libros en papel vuelve a reafirmar los hallazgos clásicos de la sociología de la lectura. En la medida que las personas envejecen suelen leer menos. Esto se explica desde la Sociología de la lectura porque en etapas jóvenes los sujetos están por un lado en una dinámica de escolarización que los hace estar en mayor contacto con libros y por otro los jóvenes cuentan con más tiempo para la lectura (Lahire, 2004). El mundo del trabajo suele ser más absorbente y da poco espacio para la lectura. Esto está por supuesto mediado por el tipo de trabajo y las condiciones laborales. De todos modos, vemos que los jóvenes entre 9 y 14 años afirman en su abrumadora mayoría haber leído un libro en los últimos 12 meses (96,2%). Esto va bajando a 75,2% entre los 15 y los 24 años y finalmente baja y empieza a estancarse a partir 25 años y hasta los 65 años.

En cambio, cuando se trata de la lectura en formato digital no se ve la misma tendencia descendente. Solo un 25,8% de los jóvenes entre 9 y 14 años afirman haber leído un libro en formato digital en los últimos 12 meses, mientras que un 46,4% de aquellos en el tramo de 15 a 24 años afirman haber leído un libro digital. Esta afirmación vuelve a descender en el tramo de 25 a 44 años y encuentra su frecuencia más baja en el tramo de adultos entre los 45 y 65 años. No contamos con información precisa del porqué de este cambio con respecto a los libros en papel, pero parece ser improbable que responda a la misma causa descrita anteriormente en cuanto a la lectura en papel, ya que el tiempo necesario para leer no se modifica con el formato digital. Una respuesta especulativa podría ser que actualmente los jóvenes en el tramo etario de 15 a 24 años se encuentra fuertemente socializado en tecnologías informáticas a la vez que ha comenzado a adquirir poder adquisitivo que le permite acceder a dicha tecnología, como lo demuestra la Octava Encuesta Nacional de Juventud 2015 (2017). Eso explicaría porque los más jóvenes (9 a 14 años) no han adquirido la práctica aún (falta de poder económico autónomo) y que disminuya en los más viejos (falta de socialización en este tipo de tecnología). También podría influir la portabilidad y movilidad que brindan las tecnologías digitales, que permiten leer con mayor facilidad al momento de trasladarse del hogar al trabajo.

Gráfico N° 2



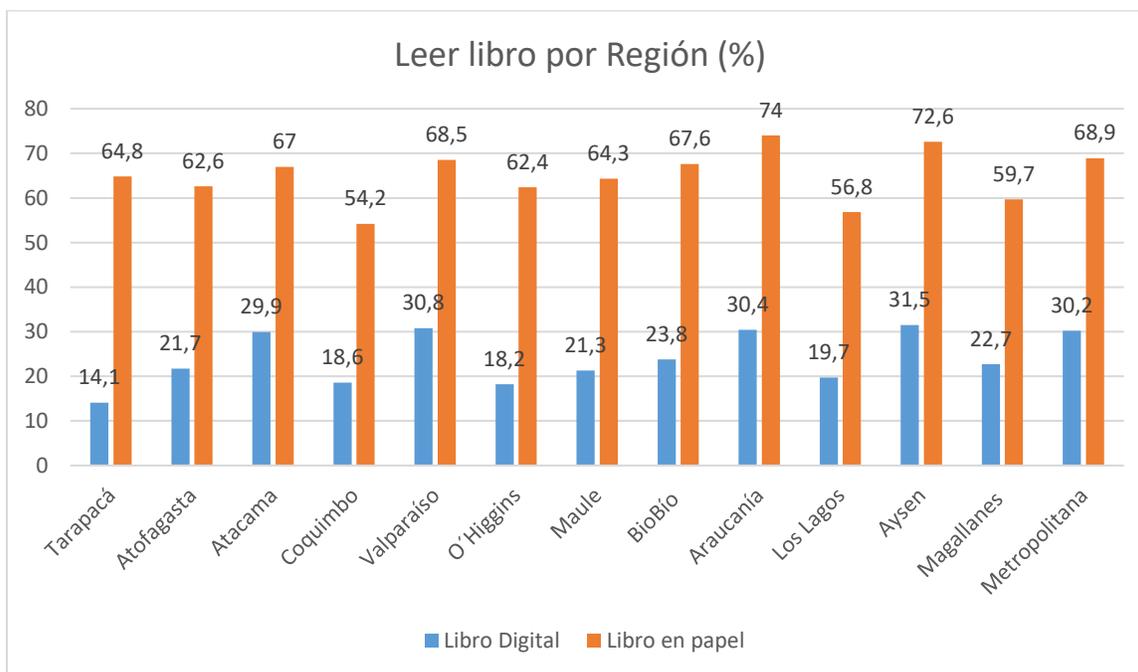
Es de interés revisar el porcentaje de lectores por región en Chile dado el fuerte centralismo del país. Varios estudios en la materia han constatado que la mitad de las librerías en el país están concentradas en Santiago¹⁰ (CERLALC, 2003) y que la falta de librería en regiones podría afectar el fomento de esta práctica. De igual manera, muchos expertos han señalado en los últimos años que la venta de libros en formato digital podría suplir la falta de librerías en regiones con pocos puntos de venta (CERLALC, 2003). Sin embargo, no parece que a la luz de los datos recopilados para este estudio haya un patrón a destacar en cuanto a distribución de lectores por región (ver Gráfico 3). Parece haber regiones muy por debajo de la cantidad de lectores en papel de la capital (68,9%), como por ejemplo Coquimbo (54,2%) o Los Lagos (56,8%), pero a su vez la región más pobre del país y con bajo número de librerías como lo es La Araucanía¹¹, presenta número de lectores en papel más altos que en la capital (74%). Otro tanto sucede con una región extrema y aislada como es Aysén (72,6%).

Así mismo, los datos no indican que la lectura digital venga a suplir la falta de acceso a libros en papel o a algún fenómeno similar. Es justamente en las regiones donde bajó el nivel de lectores de libros impresos que bajan también los lectores de libros digitales. Se puede constatar que tanto en la Región de Coquimbo (18,6%) como en la Región de Los Lagos (19,7%) hay menos lectores digitales que en la Región Metropolitana (30,2%). Esto nos hace pensar que existen factores estructurales de mayor profundidad operando en estas regiones que probablemente estén más relacionados con factores culturales que con el acceso a los libros.

¹⁰ Además del estudio citado se puede consultar el reportaje: “La mitad de las librerías de Chile están en Santiago” en <http://www.economiaynegocios.cl/noticias/noticias.asp?id=463227>.

¹¹ La Región que presenta mayores índices de pobreza en el país según la última encuesta CASEN 2017

Grafico N° 3

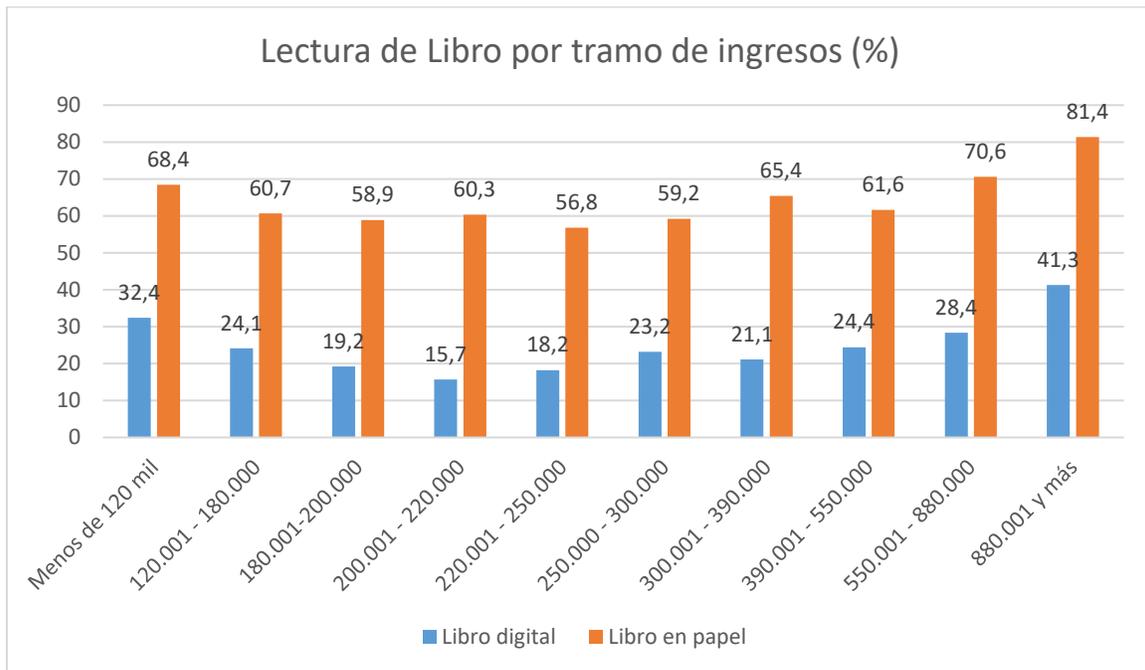


6.1.3. Características Socio-económicas y de clase de los lectores en Chile

Si bien la ECL2014 no pregunta directamente por clase como concepto sociológico, ni tampoco hace una caracterización socio-económica acuciosa, podemos procesar tres preguntas claves para hacer un análisis entre la relación de lectura, lectura digital y condición económica de los sujetos lectores. De esta manera, podemos ver en el Gráfico 4 dos cosas relevantes. La primera es que, desde los 120 mil pesos hasta los 550 mil no parece haber demasiadas diferencias en la lectura de libros en papel. La cifra sube levemente en las personas que tienen ingresos de más de 550 mil pesos y hasta 880 mil y sube de manera significativa en los ingresos de 880 mil pesos o más (81,4%). Esto parece indicar que si bien el ingreso económico es relevante a la hora de ser un lector, esta relevancia se empieza a notar con fuerza recién con ingresos altos. Lo segundo a destacar es la ausencia de diferencias en el comportamiento lector entre el formato digital y el formato a papel. Los lectores de libros digitales entre los 120 mil y 550 mil pesos de ingresos fluctúan entre los

15,7% y los 24%. El tramo 550 mil y 880 mil sube levemente a 28,4% de lectores digitales y finalmente las personas con 880 mil pesos o más de ingreso que afirman leer libros digitales son el considerable 41.3%.

Gráfico N° 4



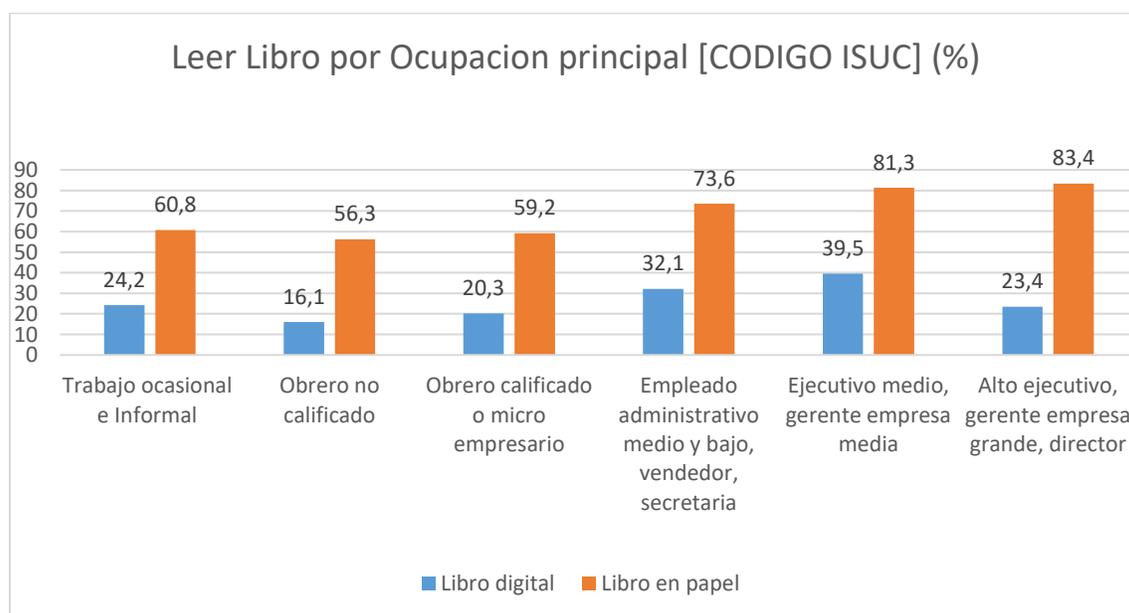
Pero no solo el ingreso en sueldos determina la posición económica de un trabajador o trabajadora, sino que su ocupación u actividad principal determina muchas veces las prácticas de los sujetos. De esta manera, nos fijamos en este aspecto para ver cómo se comporta frente a la lectura en papel y digital. En la ECL2014 la ocupación principal se codificó de dos formas diferentes. La primera con una codificación propia del Instituto de Sociología de la Universidad Católica (Código ISUC) que clasifica a los trabajadores según su nivel de capacitación y responsabilidad en la empresa. Si vemos el Gráfico 5 notaremos que alrededor del 60% de los trabajadores menos capacitados como son el trabajador informal, el obrero no calificado y el obrero calificado (o microempresario) declaran leer cuando se trata de libros en papel. Esta cifra comienza a aumentar en los trabajadores más capacitados, los empleados administrativos medio y bajo que declararon leer libros en papel son el 73,6%. Finalmente los Ejecutivos medios y gerentes de empresas medias y los alto ejecutivos y gerentes de grandes empresas declararon leer libros

en papel en alrededor de un 82% cada uno. Esto es bastante coherente con lo revisado en el marco teórico, como bien señala Pierre Bourdieu en (Las estrategias de la reproducción social, 2011) las clases dominantes suelen usar el capital cultural como una estrategia de reproducción de sus condiciones de clase, y en ello la lectura es una de las herramientas centrales. Sin duda, los esfuerzos, aunque insuficientes, por la promoción y democratización de la lectura han rendido sus frutos, si comparamos los niveles de lectura de libros de comienzos de la década de 1990 hasta el día de hoy, y los datos de lectura en posiciones ocupacionales que suelen ocupar sujetos de estratos bajos y medios no son lo bajo que solían ser en el pasado (Montes, 2010) y (CNCA, 2007). Los altos ejecutivos y los ejecutivos medios siguen teniendo niveles por sobre la media nacional (que en el caso de este estudio es de 65%) pero no parece ya ser una práctica exclusiva o abrumadoramente mayoritaria de estas clases sociales con mayores niveles de privilegio.

Si revisamos - en el gráfico 5 - la práctica lectora digital, vemos una diferencia importante con la práctica lectora tradicional: no son los Altos ejecutivos o gerentes de empresas grandes quienes afirman leer de forma mayoritaria. Su práctica lectora en formato digital no parece ser diferente en frecuencia con el obrero calificado o el trabajador ocasional. En cambio, los que afirman leer de forma mayoritaria en este formato son Empleados administrativos medios y bajos, vendedores y secretarias, y ejecutivos medios y gentes de empresas medias con un 32,1% y un 39,5% respectivamente. A nuestro juicio, creemos que esto se debe a dos factores principales. Primero, que las transformaciones en la estructura laboral de las últimas décadas han vuelto al computador una herramienta central de trabajo en las capas medias (Ruíz & Boccoardo, 2015). En efecto, los ejecutivos medios están habituados al uso del computador, constituyendo esta herramienta como parte de su identidad laboral, los efectos de la globalización y la reestructuración mundial de la división del trabajo hicieron necesario tener una franja de trabajadores insertos en la sociedad de la información como bien indica Manuel Castells en Globalización, desarrollo y democracia: Chile en el contexto mundial (2006). Por lo tanto, para ellos el uso de herramientas digitales para leer no es un elemento extraño, a diferencia de los

obreros no calificados y calificados - que afirman leer libros digitales en un 16,1% y un 20,3% respectivamente- que suelen tener trabajos relacionados con actividades materiales y no inmateriales. En segundo lugar, los altos ejecutivos son sujetos incrustados en las capas superiores de la sociedad, donde el libro siempre ha sido visto como un objeto simbólico de prestigio cultural y social (Subercaseaux, 2010). Si bien, el alto ejecutivo también tiene al computador como una herramienta de trabajo central, esta pudiera ser vista por ellos como un objeto concreto del trabajo y no como parte de su práctica lectora. En este último punto corremos el riesgo de hacer hablar a los datos más de lo que nos pueden dar. Sin embargo, en un país con altos niveles de segregación escolar producto de los proceso de privatización (Bellei, 2015), donde los colegios de elite tienen recursos para implementar talleres de literatura de obras clásicas para dotar a sus estudiantes de conocimiento crítico y una cultura general adecuada para desenvolverse en esferas sociales importantes, y en paralelo establecimientos escolares de capas medias y clases bajas donde cada vez se ve con mejores ojos hacer leer a través de la pantalla como solución a los niveles bajos de lectura, no resulta difícil imaginar que esta interpretación de los datos es correcta. Aunque, es recomendable ahondar con proceso cualitativos en este punto para ahondar el análisis.

Gráfico N° 5



En el gráfico 6 vemos otra forma de codificar la ocupación actual o principal de los chilenos. Está, más que por un nivel de cualificación ordinal ascendente como en el gráfico 5, los clasifica por sector o área de trabajo. De este cuadro llaman la atención tres cosas. Primero, la gran diferencia que existe en las empujadas domésticas entre su lectura en papel y su lectura en formato digital de 74% y 9,4% respectivamente. Segundo, el nivel relativamente alto de los trabajadores del sector público en lectura digital (30,7%). Y tercero, el bajo nivel de lectura en papel que declaran los patrones o empleadores (35,1%).

Sobre el primer punto se podría volver a señalar al género como factor relevante. No cabe duda que la abrumadora mayoría de trabajadoras de servicio doméstico son mujeres. Ya veíamos en el gráfico 1 y en la literatura sobre prácticas lectoras que las mujeres tienden a leer más libros en papel que los hombres¹², y que por el contrario, parecen tener menores índices de lectura cuando el formato es digital. Esto seguramente se ve potenciado en el caso de las empleadas domésticas por ser una actividad poco relacionada con el trabajo inmaterial y el uso de tecnología, teniendo este tipo de trabajadoras poco contacto con la lectura digital como práctica concreta en su quehacer laboral. Fenómeno similar al mostrador en el gráfico 5, que muestra a los obreros no calificados como lectores menos frecuentes en formato digital si lo comparamos a los empleados administrativos y ejecutivos medios. No contamos con datos respecto a la nacionalidad de los trabajadores, pero sería interesante estudiar este caso con una perspectiva migrante, teniendo en cuenta que el trabajo de servicio doméstico está siendo copado por mujeres extranjeras.

En cuanto al segundo punto, llama la atención que en el sector público se lea más en formato digital (30,7%) que en el sector privado (25,3%). Probablemente esta diferencia se dé debido a que en el sector público predomine el trabajo inmaterial debido a que este sector productivo cuenta con una cantidad importante de trabajadores administrativos en el estado y otras instituciones públicas como las

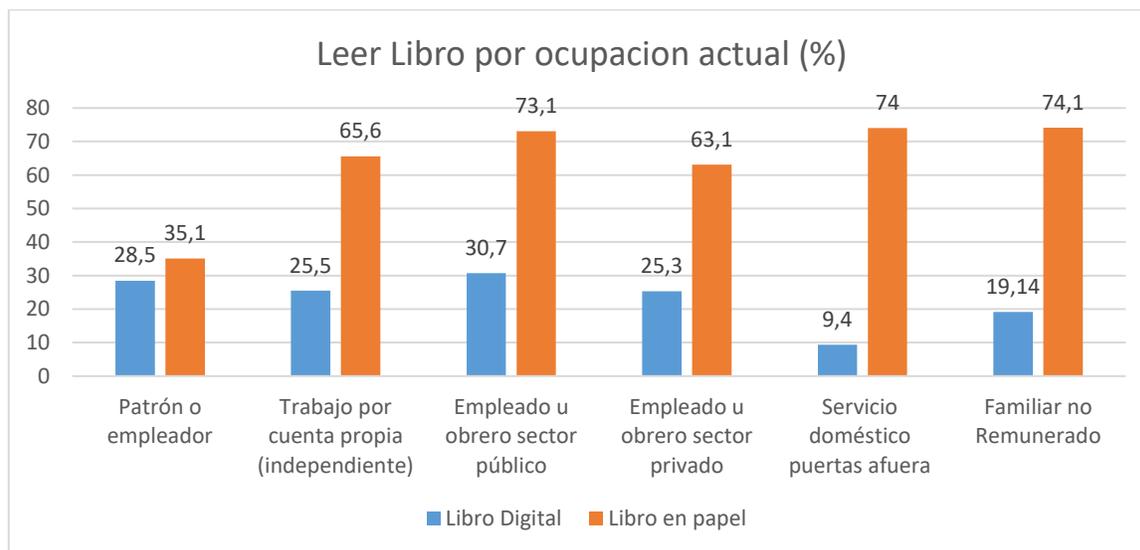
¹² Ver análisis del Gráfico 1 de esta misma sección y los comentarios sobre la investigación de Dante Contreras (2012) en el Marco teórico que muestran a relación inversa entre lectura de libros en papel y lectura digital por género. Para referencias externas las distintas Encuestas de Consumo cultural del CNCA muestran como una y otra vez las mujeres suelen ser más lectoras de libros que los hombres.

municipalidades. En cambio, en el sector privado pese a contar con una cantidad importante de trabajadores en el sector servicio, cuenta además agregadas a esta con una cantidad relevante de obreros de trabajo material, que como hemos visto parecen leer menos aún más cuando se trata de lectura en formato digital.

Finalmente, el tercer punto es seguramente el más controversial en cuanto a la evidencia teórica y empírica. Por lo general, se suele asociar la jerarquía laboral de patrón o empleador como una de clase alta y, por lo tanto, de una clase asociada a la lectura de libros en papel. Sin embargo, como bien señala el sociólogo Erick Olin Wright, no debemos confundir ingreso económico con autoridad en los puestos de trabajo (Wright, 1994). No necesariamente un empleador o patrón es un trabajador de altos ingresos o gerentes de grandes empresas. Sin embargo, no parece haber motivos teóricos para pensar que son pocos lectores de libros en papel, más aun a un nivel tan bajo, ya que solo el 35,1% de los patrones declararon leer en libros de papel frente al 65% de personas en general que declararon leer libros en papel.

En cuanto a la lectura digital, un 28,5% de patrones declaro leer, lo que es una cifra normal y parecida a todo el resto de trabajadores (salvo, claro está con las trabajadoras de servicio doméstico).

Gráfico N° 6



Para finalizar esta sección de aspectos socio-económicos y de clase, habría que señalar que llama la atención que tanto en el análisis por ingresos económicos como en el análisis por de ocupación laboral, hay más personas de bajos ingresos y de ocupación peor calificada que declaren leer que aquellas que se pueden clasificar como capas medias (aunque siempre menor que las que podríamos clasificar como clases altas o bien remuneradas). Esto se puede deber a dificultades metodológicas. Ya la socióloga francesa Joëlle Bahoul (2002) remarcaba que la metodología cuantitativa presentaba dificultades al enfrentarse a las clases populares en temas de lecturas, ya que la lectura es vista como una práctica ajena a ellos, culta. Bahoul creía que la lectura de las clases populares estaba sub representada en las encuestas de consumo cultural, ya que estos no asociaban sus lecturas con las lecturas legítimas. Aquí podría estar ocurriendo un fenómeno inverso: una sobre-estimación de sus propias prácticas lectoras para no parecer “poco culto” frente al encuestador, es decir un problema de reflexividad en la aplicación del estudio.

Por otro lado, hay que advertir que no es lo mismo ingresos económicos que ocupación laboral. Pareciera ser que la distinción entre trabajo material e inmaterial resulta relevante a la hora de distinguir niveles de lectores digitales, cuestión que no se ve reflejada necesariamente cuando se hace el análisis ingresos monetarios. Por ejemplo, un minero del cobre puede tener muy buenos ingresos, pero su trabajo suele estar ligado a actividades exclusivamente materiales, por lo tanto alejadas de la lectura en un computador. Este sujeto, probablemente no sería un lector digital, pese a su buen ingreso monetario.

6.1.4 Características educativas y culturales de los lectores en Chile

De la misma manera que en la sección anterior sobre clases sociales, el estudio carece de una o más preguntas directa sobre capital cultural (lo que es normal, es un concepto sociológico que no es posible preguntar de forma directa), pero hemos

seleccionado preguntas que nos permiten ir relacionando sus resultados con dicho concepto bourdesiano.

En el caso del Capital Cultural, tal como señalamos en el marco teórico de esta investigación, se puede dividir en tres conceptos: a) Institucionalizado, b) internalizado y c) objetivado. Para ello, hemos analizado a) el último nivel de educación alcanzado por los lectores, b) la relación entre los lectores y la frecuencia lectora de los padres y c) la relación de los lectores con el número de libros en el hogar.

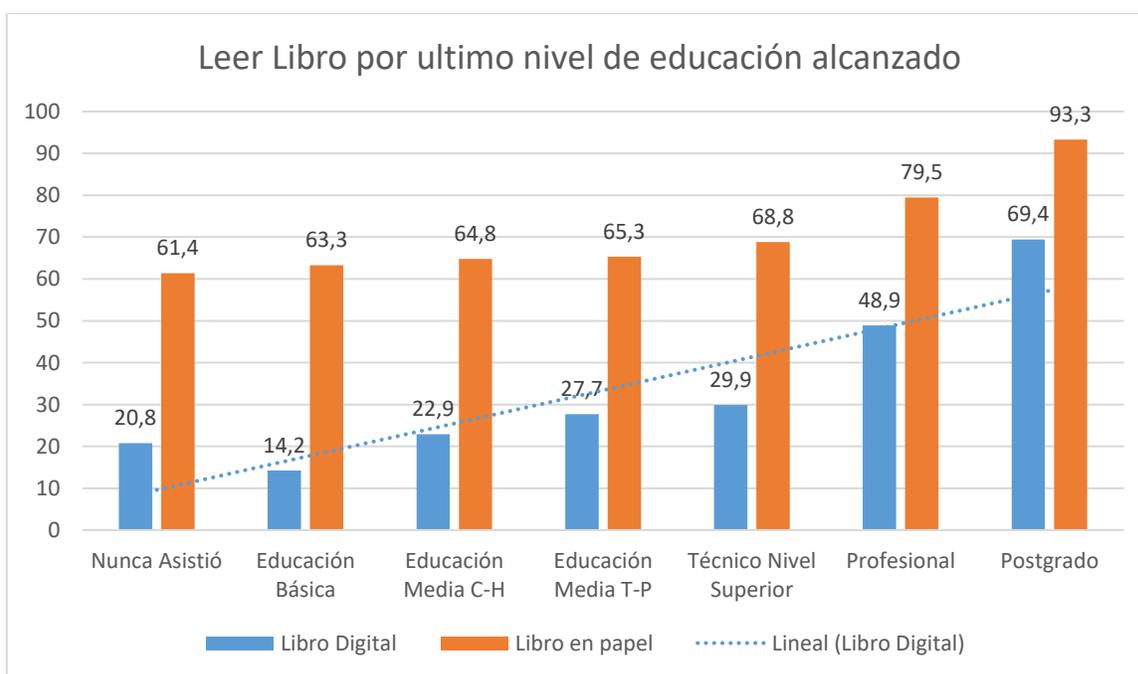
Al ser la lectura digital mayormente en línea, también analizamos la relación entre la lectura y el uso de internet.

Si observamos el gráfico 7 constatamos que tal como dice la abrumadora mayoría de los estudios revisados en el Marco teórico de esta tesis, el nivel educativo sigue siendo un factor relevante para saber si alguien es lector o no. Sin embargo, cuando se trata de lectura en papel, al igual que pasaba con el ingreso monetario, pareciera ser que el impacto se hace más evidente en los niveles más altos de escolarización. Entre los que nunca asistieron a un establecimiento educativo (61,4%) y los que alcanzaron un título de técnico nivel superior (68,8%) apenas hay 7,4% de diferencia. Tampoco parece ser relevante la diferencia entre los que alcanzaron el nivel escolar de Media científico – humanista (64,8%) y aquellos que alcanzaron ese mismo nivel en técnico – profesional (65,3%). Los profesionales que declaran leer en papel ya suelen ser bastantes más que los que alcanzaron niveles inferiores de escolarización (79,5%) y los que cursaron posgrados declaran casi en su totalidad leer libros en papel (93,3%). Es decir, que las personas que no van a la universidad leen más o menos todos alrededor del 65% - que es la media nacional genera- y es recién a partir del universitario que se disparan los lectores. Esto se explica porque la propia dinámica de la universidad obliga a leer bastante y seguramente es un factor que cimienta un hábito.

La línea ascendente es más notoria cuando hablamos de lectura digital. Si bien, el impacto también se nota de manera notoria a partir del nivel universitario profesional, hay una diferencia importante entre aquellos que alcanzaron un nivel

básico de educación (14,2%) y aquellos que obtuvieron un título técnico profesional (29,9%). Los profesionales universitarios que declaran leer libros digitales (48,9%) y los posgraduados (69,4%) muestran que la idea un tanto ingenua que suelen promocionar algunas autoridades públicas o los medios de comunicación en general, que las prácticas lectoras se fomentarían por el mero hecho de tener acceso a computadores e internet, es errónea. Los niveles educativos son importantes a la hora de leer en cualquier formato, sobre todo en los últimos niveles educativos. Por lo tanto el capital cultural institucionalizado es un factor relevante para ambas prácticas lectoras. El formato por sí solo no produce lectores.

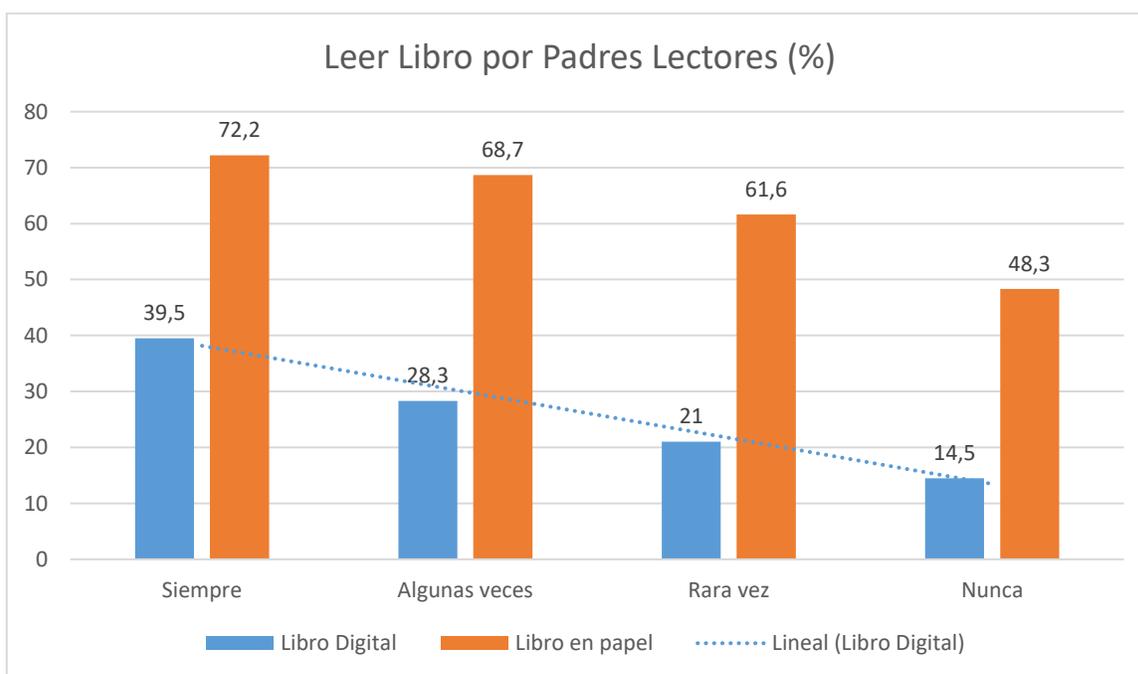
Gráfico N° 7



En cuanto al capital cultural internalizado, en este caso la relación entre las prácticas lectoras de los padres y las propias prácticas lectoras (ver gráfico número 8), constatamos que en la medida que los padres leen menos, las personas declaraban leer menos también. De esta manera, el 72,2% de las personas que declaran tener padres que leen siempre declaran también ser lectores de libros en papel. Esta cantidad baja levemente en personas con padres que leen algunas veces (68,7%)

y rara vez (61,6%). La cantidad disminuye en mayor cantidad en personas con padres que no leen nunca (48,3%). La misma relación y de forma algo más marcada se da en la lectura digital. Aquí las personas que dicen tener padres que siempre leen y además declaran leer son el 39,5%. Esto disminuye a 28,3% en personas con padres que leen algunas veces y a 21% en personas con padres que rara vez leen. Finalmente, las personas que tienen padres que nunca leen y declaran leer en formato digital son tan solo el 14,5%.

Gráfico N° 8



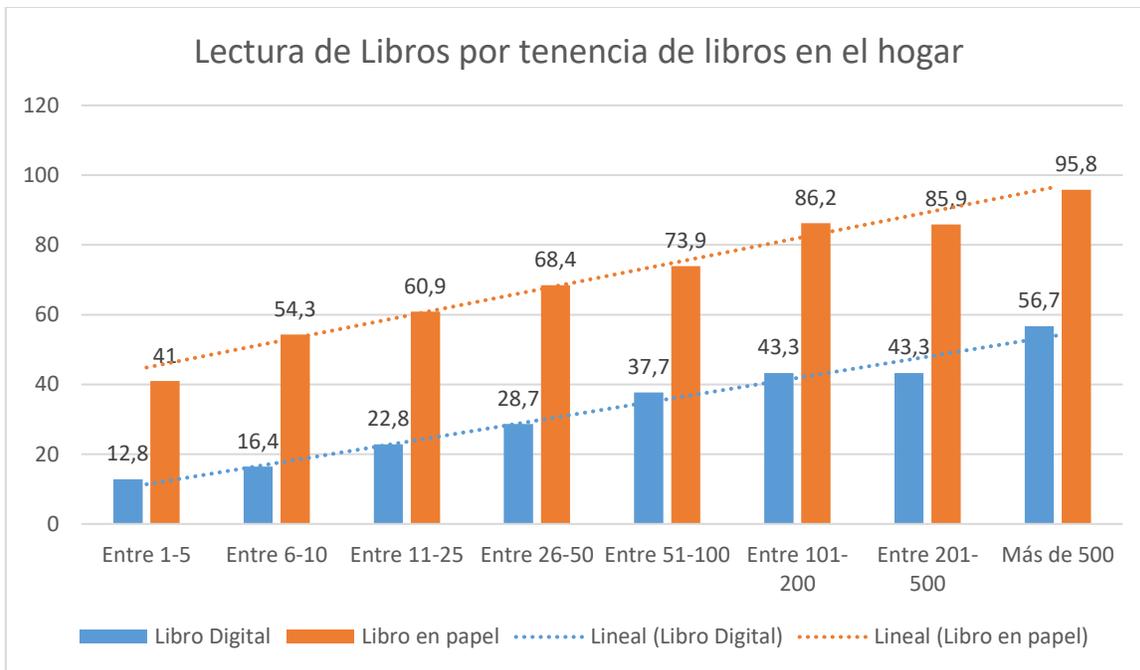
Aquí también se vuelve a constatar que el capital cultural – en este caso incorporado – influye en la lectura digital tanto como en la lectura en papel (incluso un poco más). El haber estado en un hogar con padres lectores fomenta que niños posteriormente lean y esto no parece depender del formato. No porque los aparatos digitales estén a un mayor alcance o incluso en una mayor cotidianeidad, esto se traduce por si solo en gente que haga un esfuerzo por leer algo más que redes sociales o el chat.

El fomento de la lectura en casa parece que sigue siendo fundamental para cualquier formato de lectura.

En cuanto al último tipo de capital cultural, el objetivado, lo abordamos como relación entre la cantidad de libros en el hogar y declarar leer libros. En esta dirección podemos ver en el gráfico 9 que en la medida que existan más libros en el hogar más se declara leer en ambos formatos. En el caso de las personas que afirman leer en libros tradicionales hay claras diferencias. El 41% que las personas que poseen de 1 a 5 libros en el hogar declaran leer libros en papel frente al 95,8% de personas con más de 500 libros que declaran leer en este tipo de formato.

En el caso de las personas que declaran leer libros digitales, esta relación se da de igual forma. Esto es curioso, porque en primera instancia pudiera parecer contra intuitivo que el tener libros en papel influya en querer leer en formato digital. Pero los datos nos muestran que solo un 12.8% de quienes tienen entre 1 y 5 libros en el hogar declaran leer en formato digital, frente al 37,7% de los que tienen entre 51 y 100 o los 56.7% de los que tienen más de 500. Estos datos parecen respaldar la idea de Daniel Cassany (2012) quien afirma que la práctica de leer en papel y la práctica de leer en formato digital no son en ningún caso formas opuestas. Al contrario, se van complementando en la medida que se va necesitando hacer una u otra cosa. Por lo que el capital cultural objetivado, el tener como objetos tangibles en el hogar bienes culturales, no parece estar reñido de ninguna forma con adquirir cultura por una pantalla.

Gráfico N° 9

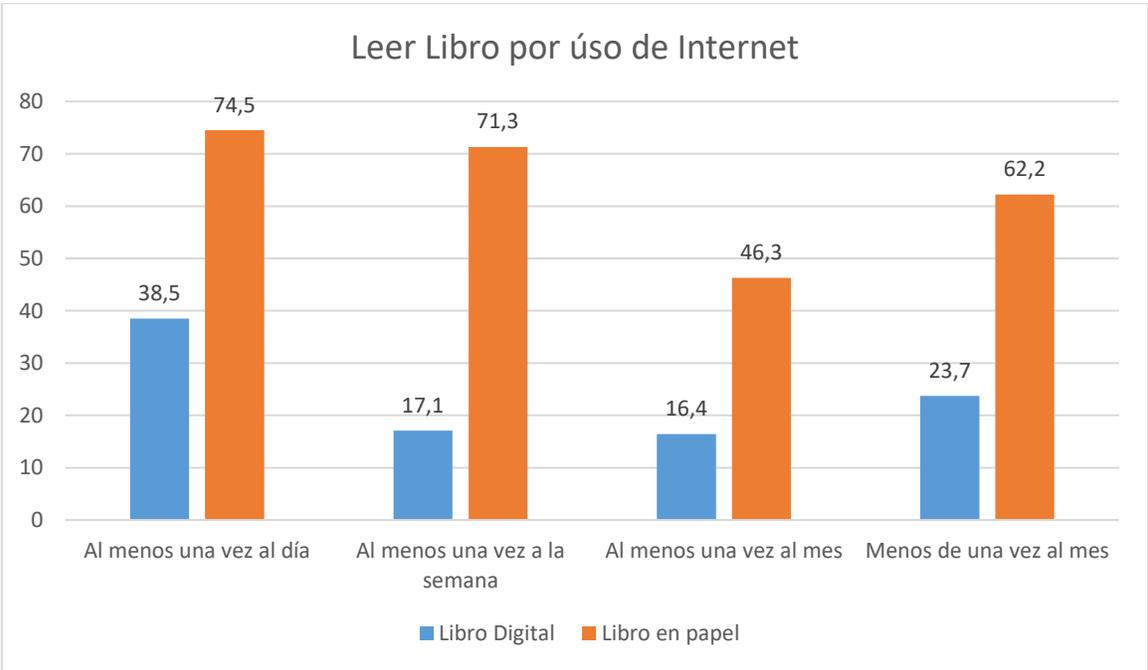


En este sentido, quienes ven en la llegada de internet y aparatos digitales la muerte del libro parecen tener miedos infundados. En el gráfico numero 10 exploráramos por una parte la relación opuesta, es decir la relación entre la frecuencia del uso del internet y la lectura en papel, y por otro lado como afecta esta frecuencia en el uso de internet con la lectura de libros digitales. Sobre lo primero, parece haber una relación positiva entre el uso de internet y la lectura en papel. Aquellos que declararon usar internet al menos una vez al día y al menos una vez a la semana son aquellos que más declararon leer con un 74,5% y un 71,3% respectivamente. Sin embargo, no parece haber un patrón claro, ya que si bien las personas que declaran leer libros en papel baja de manera importante cuando usan internet solo una vez al mes (46,3%), estos vuelven a subir al 62,2% cuando es menos de una vez al mes. De todas formas no parece haber indicio alguno en que el uso de internet disminuya la lectura de libros en papel, cuestión que siguen siendo una gran

preocupación para profesores, medidores de lectura y las políticas de lectura en general.

Tampoco parece haber una relación clara entre uso de internet y la lectura de libros digitales. Si bien, los que más declararon leer libros digitales son aquellos que declaran usar internet una vez al día (38,5%), fueron pocos los que usan una vez a la semana internet y declaran leer libros digitales (17,1%) y aún menos los que lo usan una vez al mes (16,4%). En cambio la cifra aumenta en aquellos lo usan menos de una vez al mes (23,3%). Estos datos parecen indicar que aquellos que leen libros digitales son en su mayoría gente que está constantemente en internet. Si el acceso se interrumpe o es de difícil acceso, parece ser más difícil optar por esta forma de lectura. Independientemente de la última cifra sea medianamente alta, la única cifra relevante parece ser la primera, aquellos que se conectan al menos una vez al día a internet.

Gráfico N° 10



Finalizando la sección de educación y capital cultural, señalamos que parece ser claro que los tres capitales culturales resultan relevantes a la hora de ser lector digital. No existe evidencia alguna que la lectura en este tipo de formato no esta influida por este importante determinante estructural de la lectura, y no parece haber divergencias importantes con las tendencias en la lectura tradicional en papel.

6.1.5. Caracterización del Lector digital según análisis bi-variado

El lector digital en Chile presenta rupturas y continuidades con respecto al lector en papel. Sobre las rupturas debemos destacar una vez más la cuestión del sexo. El lector digital es predominantemente masculino. Sin duda alguna que la socialización por género influye en esto. Los hombres se relacionan con mayor facilidad a las maquinas (González & Fernández , 2016), debido a que reciben una educación para lidiar con tecnología, mientras que a las mujeres se les socializa mayormente para relacionarse con personas. Esto, se debe principalmente a que se busca que las mujeres se hagan cargo del trabajo reproductivo y de cuidado, mientras que los hombres en paralelo se hagan cargo del trabajo productivo. En paralelo y de manera histórica, la literatura fue un refugio para las mujeres. Esta actividad no se encontraba estrictamente relacionada con el pensamiento lógico-matemático y por lo tanto las mujeres pudieron comenzar a desarrollarse a través de la lectura, e incluso escribiendo, aunque como bien señala Virginia Woolf en *Un Cuarto Propio* no sin dificultades (Woolf, 2014). Esta cercanía histórica con la literatura por parte de las mujeres ha significado con el tiempo que ellas han cultivado la lectura como práctica de manera más frecuente que los hombres, como bien muestra hasta el día de hoy las distintas mediciones de prácticas lectoras en Chile como pudieran ser las de Fundación La Fuente (2010). Esta situación se invierte con la lectura digital. Recomendamos ahondar en esta situación para futuras investigaciones. Sin duda alguna, el presente trabajo se queda con en deuda con una perspectiva de género.

Otra ruptura notable es en lo etario. Mientras en la lectura en papel los niños leen abrumadoramente más que los adolescentes y adultos jóvenes, y estos más que los adultos laboralmente activos, en la lectura digital el segmento joven es el que más lee (entre los 14 y 25 años). Esto es destacable sobre todo pensando a futuro.

Si bien la lectura de libros digitales es una práctica bastante menos extendida que la lectura de libros en papel, este dato podría indicar que esta situación pudiera equilibrarse con el paso del tiempo, en la medida que estos jóvenes crezcan y otros jóvenes se vayan incorporando a la cultura digital.

En cuanto a la situación económica y de clase social de los lectores digitales, también debemos destacar rupturas y continuidades. Por el lado de las continuidades, en ambas prácticas los ingresos monetarios suelen ser altamente relevantes, sobre todo a niveles de ingresos altos (por sobre los 880 mil pesos). El sentido común podría indicar que al tratarse de lectura digital se debería presentar otro patrón de conducta en cuanto a ingresos, ya que comprar libros en papel es aún muy caro para gran parte de la población y poder descargar libros de manera gratuita podría constituir una opción atractiva para personas con ingresos bajos. Sin embargo, los datos no nos indican esto. Esto demuestra que la posición social en la estructura socio-económica es un factor relévente para ser lector en cualquier formato.

No obstante, la situación cambia cuando se trata de la posición ocupacional. Aquí, los datos parecen indicar que los trabajadores en puestos ocupacionales de trabajo inmaterial son más proclives a leer en formato digital que los trabajadores en puestos ocupacionales de trabajo material. Esto es coherente con las transformaciones en la estructura laboral que ha sufrido el país, donde el sector servicio se ha ampliado, y se ha hecho funcional a las necesidades del mercado globalizado en clave neoliberal (Castells, 2006). El sistema económico necesita capital humano preparado para asumir tareas en el ámbito digital y pareciera ser que hay una franja de trabajadores que ha internalizado bien este tipo de habilidades ya que los que trabajan en este tipo de rubros declaran leer libros digitales. Si la lectura digital fuera una práctica lectora por fuera de las necesidades productivas, ¿no sería esta transversal a cualquier tipo de ocupación laboral? Tener la posibilidad de leer libros de forma gratuita y en cualquier sitio, podría e incluso debería ser una práctica realizable por cualquier persona, sin es preponderante en

el tipo de trabajador que necesariamente necesita este tipo de habilidades para ser productivo.

En cuanto al capital cultural, lo más relevante es que no existe ningún tipo ruptura con los hallazgos históricos entre la tenencia de capital cultural y las prácticas lectoras. Desde las primeras investigaciones de Bourdieu en *La Distinción* (1988) el peso del capital cultural había demostrado ser determinante a la hora de generar lectores. La misma evidencia se ratifica en Chile, como bien demostró entre otros Dante Contreras (2012), el peso del capital cultural familiar es determinante tanto por la tenencia de libros en el hogar, la creencia de los padres sobre la importancia de la lectura y su frecuencia lectora, como la participación de los padres en el fomento de lectura con sus hijos impacta de manera importante en la prueba PISA de lectura.

En tanto, según nuestros datos el capital cultural parece ser exactamente igual de relevante para ambos tipos de lecturas. Tanto el nivel educacional adquirido, como la influencia de los padres y el número de libros en el hogar afectan de forma decisiva a la hora de declarar leer libros digitales y leerlos en papel. Esto muestra de manera clara que fomentar políticas de lectura basadas en lectura digital, sin tomar en consideración factores estructurales como lo es el capital cultural es un error. Debemos romper esta mirada ingenua, y asumir que hay factores estructurales que operan más allá del acceso material a la lectura digital. Programas como “Yo elijo mi PC” implementado desde el año 2015¹³ por JUNAEB y que entrega notebooks a estudiantes matriculados en establecimientos escolares subvencionados, y que pertenezcan al tramo 40 por ciento de calificación socioeconómica de la población no servirán para fomentar una educación digital ni menos para fomentar la lectura si no ataca la desigualdad estructural del país y no aborde el fomento de la lectura desde las bases del problema de origen, que es el fomento temprano del gusto por leer.

¹³ <http://www.yoelijomipc.cl/>

6.2 Análisis Multivariado: Regresión logarítmica

Para el análisis multivariado se han construido tres modelos. El primero de ellos, en base a la teoría expuesta, vale decir los factores de capital cultural + los factores socio-económicos. Para ello se han ocupado las categorías de a) Nivel de educación alcanzado, b) padres me regalaban libros, c) padres me leían habitualmente, d) ingresos y e) ocupación principal. En el caso la b) el ideal habría sido usar tenencia de libros en el hogar. Sin embargo, esta presentaba dificultades metodológicas¹⁴.

En el Modelo 2 se le han añadido variables de control. Estas fueron seleccionadas según la relevancia en el análisis bi-variado, es decir: a) sexo y b) edad.

Finalmente, el modelo 3 se agrega a las ya mencionadas variables, variables de autopercepción. Esta decisión, se debe principalmente a los hallazgos de la investigación de Cristóbal Moya (2013)¹⁵, quien ve en las variables subjetivas (en particular al gusto por la lectura) un mayor peso que las variables estructurales como Capital cultural o ingreso económico, para explicar el ser lector de libros. Esta hipótesis a contrasentido de lo expuesto en nuestra investigación sirve como contraste para poner a prueba nuestro modelo inicial.

¹⁴ La pregunta nace a partir de otra pregunta en la secuencia de la encuesta, por lo que tiene casos faltantes. Esto produce un error en la Regresión logarítmica ya que es una técnica que no permite casillas vacías (ausencia de datos).

¹⁵ Ver Marco teórico

Tabla 1			
Análisis Regresión Logística: Probabilidad Lector Digital			
	Modelo 1 De Clase y Capital cultural	Modelo 2 De Clase y Capital cultural + variables de control	Modelo 3 De Clase y Capital cultural + variables de control + Autopercepción
Nivel de educación más alto alcanzado	,965***	,968***	,979***
Padres me regalaban libros	1,008***	1,004***	,996***
Padres me leían habitualmente	1,019***	1,016***	1,011***
Ingreso de ocupación principal	1,003***	1,003***	1,003***
Ocupación o actividad principal	,938***	,933***	,968***
Sexo		,934***	1,129***
Edad		1,514***	1,761***
Uso de internet		1,821***	1,627***
Gusto por la lectura			1,770***
Dificultad para leer			,811***
R ² de Naegelkerke	,165 (16,5%)	,198 (19,8%)	,252 (25,2%)
Probabilidad ¹⁶	70,3%	70,4%	73,3%
Significancia: *p<0,1 **p<0,05 ***p<0,01.			

¹⁶ Probabilidad base (bloque 0) = 66.8%

Lo primero que debemos resaltar es que todas las categorías resultaron estadísticamente significativas. Los tres modelos son explicativos y pueden ser inferidos al universo. Ahora bien, el modelo 1 tiene una varianza explicada de 16,5% frente al 19,8% del modelo 2 y al 25,2% del modelo 3.

En el modelo 1 las variables que hacen referencia al capital cultural muestran tener mayor capacidad explicativa que las variables socio-económicas o de clase. La influencia cultural de los padres es determinante a la hora de ser un lector de libros digitales, mostrando que la transmisión de capital cultural es relevante a la hora de leer a través de pantallas.

En el modelo 2, cuando se ingresan variables de control, nos encontramos con sorpresas. Si bien las variables socio-económicas y las de capital cultural en ningún caso pierden fuerza, la capacidad explicativa del uso de internet y la edad tienen mayor relevancia. Al parecer, el hecho de que los jóvenes usen mayormente aparatos electrónicos para leer es suficientemente relevante para que la probabilidad de ser lector digital se refleje en una cuestión etaria. Igualmente, el uso de internet independiente de cualquier otro factor es muy fuerte en este modelo, algo que parece lógico tomando en cuenta que leer en formato digital está muy vinculado al internet, pero que no quedaba claro con el puro análisis bi-variado.

Finalmente, en el modelo 3 luego de introducir elementos subjetivos (autopercepción) tenemos resultados disímiles. Por un lado, la autopercepción sobre la *dificultad para leer*, aunque significativa tiene poca fuerza en el modelo. Por el otro lado, el gusto por la lectura es muy fuerte, siendo el elemento más relevante en el modelo 3. Así mismo, la edad y el uso del internet siguen sin perder fuerza. Los elementos estructurales de capital cultural y de clase, siguen siendo significativos pero con menor fuerza que en los otros dos modelos, indicando que introduciendo los elementos mencionados anteriormente, son menos explicativos.

Por lo tanto, se acepta la hipótesis de trabajo, los elementos de clase y capital cultural son relevantes a la hora de ser lector digital, sin embargo no es el modelo

que mejor explica la probabilidad de ser lector digital de libros. Al modelo propuesto de forma original le faltan elementos subjetivos como es el gusto¹⁷, de igual manera la edad y el uso de internet ayudan a explicar la probabilidad de ser lector digital.

6. Conclusiones

Las evidencias numéricas desarrolladas a lo largo de esta tesis nos muestran un panorama interesante a futuro. Sin duda alguna, la lectura a través de internet y lo digital, sobre todo las actividades más compleja como puede ser la lectura de libros digitales, es aún una práctica minoritaria. Sobre todo si comparamos el gran acceso y las posibilidades para ejercer esta práctica, con la gente que efectivamente ejerce la práctica. Sin embargo, todo parece indicar que esta práctica irá en aumento. Vemos tanto en el análisis bi-variado descriptivo, como en el multivariado, que la edad es un factor importante a la hora de ser lector digital. En la medida que este tipo de lectores envejezca y nuevas generaciones socializadas y educadas en entornos digitales vaya apareciendo, es probable que ambas prácticas lectores analizadas se vayan equiparando (considerando además que, según nuestros datos, el uso de internet es un factor importante a la hora de ser lector digital, y la penetración de esta también va en constante aumento).

Sin embargo, este aumento no será sostenido si no se toma en consideración que el formato de la lectura no anteceden a factores ya tradicionales que actúan en la probabilidad de ser lector o no. De esta manera nuestra investigación muestra que el capital cultural sigue siendo relevante a la hora de ser lector o no. La tenencia de libros en la casa, padres involucrados en la lectura y altos niveles de escolarización deben ser tomados en cuenta independiente del formato de la lectura.

Así mismo, el desarrollo por el gusto a la lectura se muestra relevante a la hora de leer en formato digital, siendo otro factor que influye independiente del formato.

¹⁷ Es de mencionar que el gusto parece ser independiente de otros factores estructurales, luego de un test de regresión lineal para ver si se producía colinealidad.

Por lo tanto, el reto sigue siendo democratizar la cultura, para que los factores económicos y de clases no sean un impedimento para formar lectores. Más importante que regalar un computador es transmitir el gusto por la lectura y su hábito.

Por otro lado, las necesidades productivas de un mundo que se acerca a la madurez de una revolución digital, que ha sido llamada la tercera revolución industrial, empuja al sistema educativo a formar en este tipo de prácticas lectoras vinculadas a lo digital. La consolidación de la Sociedad de la Información y el Conocimiento, en la franja de trabajadores de ocupaciones inmateriales nos obliga a enfrentar tres retos:

- 1) *A profundizar el entendimiento del lugar de Chile en la división internacional del trabajo.* En efecto, Chile es en esta división un país con una matriz productiva eminentemente extractivista. El mayor flujo de capital que recibimos proviene aún de las materias primas como el cobre, la fruta y la industria forestal. Pese a tener un amplio sector de servicio y trabajo inmaterial en general, este es relevante en cuanto generación de empleo y el mercado laboral interno, pero no a nivel internacional (o a nivel de flujo y acumulación de capital). En plena era de la información, lograr dar un salto cualitativo en el desarrollo económico y social del país va a depender en parte que seamos capaces de generar conocimiento por nosotros mismos. Para ello un reto importante es generar lectores digitales que sean capaces de ser a su vez productores de conocimiento. La lectura para crear y transformar y no para ser simples receptores de datos generados en otras partes del mundo desarrollado.

- 2) *A construir políticas lectoras emancipadoras.* Nada de lo que se dijo en el primer punto tendría sentido si no modificamos la orientación de la sociedad de la información y el conocimiento. En la era digital, esta emancipación, por las propias características de la práctica lectora, pasa en gran medida por lo colectivo. Fomentar el software libre, construir conocimiento colectivo en red de forma colaborativa, derechos de autor flexibles, conocimiento sin fines de

lucro, son formas de ir construyendo un lector emancipado a la vez que constructor de conocimiento, y no uno servil a las estructuras globales de producción. Pasar de una sociedad de la información a una sociedad de conocimientos comunes es un reto abierto para la educación chilena.

3) *A no reproducir la desigualdad.* Como hemos visto, el capital cultural y las ventajas de clase siguen siendo muy importantes a la hora de leer en red. Con los datos en la mano podemos apreciar que tener ingresos altos y ocupar puestos laborales relacionados con el trabajo inmaterial son factores relevantes. Necesitamos que la lectura digital huya de la idea de capital humano, y que se construya en igualdad entre todos. Hemos visto que el sexo se vuelve un factor a observar con atención si no queremos generar nuevas brechas de género en lectura digital y que el uso ininterrumpido de internet (por lo tanto su acceso diario) es otro factor a vigilar con atención para tratar de evitar fracturas sociales entorno a esta nueva lectura. Esto en gran medida depende de la educación pública. Como vemos en la Figura N°3, incluso un organismo de avanzada del neoliberalismo como es la OCDE reconoce la necesidad de la escuela pública como forma de integración universal a los beneficios del desarrollo de la tecnología. El desarrollo de un país no puede solo depender del desarrollo económico, la integración en plena igualdad de todos los sujetos de una sociedad también es construcción de vida digna y desarrollada. Por lo tanto, en la medida que va en aumento la práctica lectora digital, y al ser esta una habilidad distintas a las del papel, debemos cuidar la creación de diferencias entre personas mediante instrumentos públicos y políticas comunitarias. Para ello contamos con antecedentes en los libros en papel: clubes de lectura y comunidades lectoras han resultado ser herramientas de socialización de la lectura y generación conocimiento crítico desde hace décadas. Esto es replicable incluso en entornos digitales.

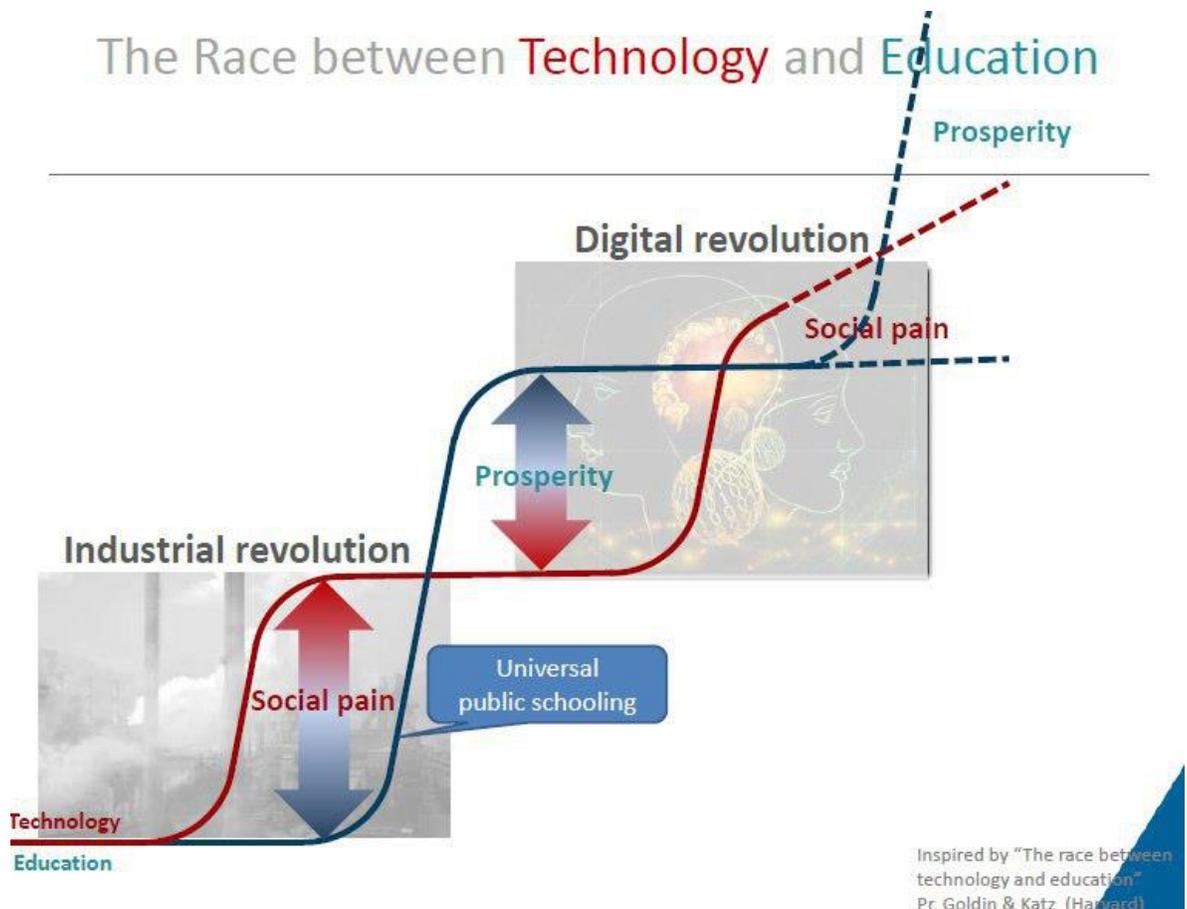


Figura N°3 "La carrera entre la tecnología y la educación". Fuente: OCDE (2015)

Para finalizar, pese a todo lo dicho, se debe tomar en consideración de manera destacada que el gusto por la lectura resulto ser un factor decisivo a la hora de ser lector digital. Esto nos recuerda, que pese a todos los factores estructurales, el cultivo del gusto por la lectura es fundamental. Más allá de cualquier advertencia sociológica, de la transmisión de conocimiento técnico y de política lectora en base a más infraestructura y acceso, la lectura se forma y fomenta a través del desarrollo del placer por leer. Una amante de una novela, no importa el formato, terminara leyendo, y seguramente, transformando.

Bibliografía

- [CNCA], C. N. (2015). *Encuesta de Comportamiento Lector 2014. Manual de Diseño Muestral*.
Obtenido de <http://plandelectura.gob.cl/wp-content/uploads/2015/04/ManualDisenoMuestral.pdf>
- Adunyarittigun, D. (2015). Developing a Scale to Measure Reader Self-Perception for EFL Students. *PASAA(50)*, 1-30.
- Argote, P., & Molina, M. (2010). *Familia y Escuela: Su influencia en la Formación de Lectores para el Mañana*. Santiago de Chile: Fundación la Fuente.
- Báez, C. (2016). *Desigualdad y Clases Sociales*. Madrid : Betania .
- Bahloul, J. (2002). *Lecturas Precarias. Estudio sociológico sobre los pocos lectores*. Mexico: Fondo de Cultura Económico .
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Berzosa, C. (2013). La quiebra del modelo capitalista de desarrollo. En G. Vidal, A. Guillén, J. Déniz, & (coords.), *América Larina: ¿Cómo Construir el Desarrollo Hoy?* (págs. 55-80). Madrid: Fondo de Cultura Económica .
- Birkerts, S. (1999). *Elegía a Gutenberg: el futuro de la lectura en la era electrónica*. Madrid: Alianza.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5), 11-17.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F: Fontamara.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Bilbao : Editorial Desclee de Brouwer .
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires : Siglo XXI.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1983). El Problema de la Teoría del Capital Humano: una crítica marxista. *Educación y Sociedad(1)*, 1997-206.
- Brunner, J., & Elacqua, G. (2003). *Informe Capital Humano en Chile*. Univerisdad Adolfo Ibañez.
- Cacciatore, M., Anderson, A., Choi, D.-H., Brossard, D., Scheufele, D., Liang, X., . . . Dudo, A. (2012). Coverage of emerging technologies: A comparison between print and online media. *New media & Society(14(6))*, 1039-1059.
- Canclini, N. G. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa.
- Canclini, N. G. (2014). *El mundo entero como lugar extraño*. México: Gedisa.
- Cassany, D. (2012). *En_Linea. Leer y escribir en la red*. Barcelona : Anagrama.
- Castells, M. (2005). *La Era de la Información. La Sociedad Red*. (Vol. 1). Madrid: Alianza .

- Castells, M. (2006). *Globalización, desarrollo y democracia: Chile en el contexto mundial*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- CERLALC. (2003). *Estudio de Canales de Comercialización del Libro en América Latina y el Caribe, con Énfasis en las Librerías*. Obtenido de <http://www.observatoriopoliticasculturales.cl/OPC/wp-content/uploads/2013/03/Estudio-canales-de-comercializaci%C3%B3n-del-libro-en-AL-y-el-Caribe-Cerlalc.pdf>
- Chartier, R. (2013). Leer la lectura. En P. N. Lectura, *¿Qué Leer? ¿Cómo leer? Perspectiva de la lectura en la infancia* (págs. 29-48). Santiago de Chile: Maval.
- Clark, C., Osborne, S., & Akerman, R. (2008). *Young People's Self-Perceptions as Readers*. Londres: National Literacy Trust.
- Close, R. (2001). *Parental involvement and literacy achievement: The research evidence and the way forward*. London : National Literacy Trust.
- CNCA. (2007). *Encuesta de Consumo Cultural 2004-2005*. Obtenido de <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2012/03/Encuesta-de-Consumo-Cultural-2004-2005.pdf>
- Cociña, M. (2007). *Determinantes de la Lectura en Chile [Tesis para optar al grado de Magíster en Economía Aplicada]*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Comscore. (2014). *Comscore*. Obtenido de Futuro Digital 2015: <https://www.comscore.com/esl/Prensa-y-Eventos/Blog/Futuro-Digital-America-Latina-2015>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes [CNCA]. (2012). *Segunda Encuesta Nacional de Participación y Consumo Cultural*. Obtenido de <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2012/03/Segunda-Encuesta-Nacional-de-Participaci%C3%B3n-y-Consumo-Cultural.pdf>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes [CNCA]. (2015). *Encuesta de Compromiso Lector 2014. Presentación de Resultados*. Obtenido de <http://plandelectura.gob.cl/wp-content/uploads/2015/04/Presentacionde-ResultadosECL2014.pdf>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes [CNCA]. (2017). *Encuesta Nacional de Participación Cultural 2017*. Obtenido de https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2018/03/enpc_2017.pdf
- Contreras, D. (2012). *Actitudes Familiares y Lectura: Determinantes del rendimiento de los estudiantes en PISA 2009*. Santiago de Chile: FONIDE.
- Durkheim, E. (1974). *Naturaleza y Método de la Pedagogía*. Buenos Aires: Schapire.
- Fajardo, I., Villalta, E., & Salmerón, L. (2016). ¿Son realmente tan buenos los nativos digitales? Relación entre las habilidades digitales y la lectura digital. *Anales de psicología*, 32(1), 89-97.

- Fernández, S. d. (2011). *Regresión Logística*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid .
- Fundación La Fuente. (2006). *Chile y los Libros 2006*. Santiago de Chile.
- Fundación La Fuente. (2008). *Chile y los Libros 2008*. Santiago de Chile .
- Fundación La Fuente. (2010). *Chile y los Libros 2010*. Santiago De Chile.
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, 36-65.
- González , M., & Fernández , N. (2016). Ciencia, tecnología y género. Enfoques y problemas actuales. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 11(31).
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Ediciones AKAL.
- Hecht, S., Burgess, S., Torgesen, J., Wagner, R., & Rashotte, C. (2000). Explaining social class differences in growth of reading skills from beginning kindergarten through fourth-grade: The role of phonological awareness, rate of access, and print knowledge. *Reading and Writing*(12(1)), 99-127.
- Instituto Nacional de la Juventud . (2017). *Octava Encuesta Nacional de la Juventud*. Santiago de Chile: INJUV.
- Lahire, B. (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- Levis, D. (2004). ¿De qué sociedad de la información estamos hablando? *Signo y Pensamiento*, XXIII(44), 29-40.
- Lynch, J. (2007). Learning about literacy: Social factors and reading acquisition. *Encyclopedia of Language and Literacy Development*(27(16)), 2-9.
- Microdatos. (2011). *Estudio sobre el Comportamiento Lector a Nivel Nacional*. Obtenido de <http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2013/12/informe-lectura.zip>
- Montes, R. J. (2010). *La realidad de la lectura en Chile: Las letras buscan su espacio [Memoria para optar al título profesional de periodista]*. Santiago de Chile.
- Moya, C. (2013). *La Lectura de Libros en Chile. Una práctica cultural dispuesta por el gusto [Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias Sociales, mención Sociología de la Modernización]*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- OCDE. (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. OECD Publishing.
- OECD. (2016). *The Survey of Adult Skills: Reader's Companion*. París: OECD Publishing.
- OTIC CCHC. (2013). *Segundo Estudio de Competencias Básicas de la Población Adulta 2013 y Comparación Chile 1998-2013*. Santiago de Chile.
- Parsons, T. (1985). El aula como sistema social: Algunas de sus funciones en la sociedad americana. *Educación y Sociedad*, 173-195.

- Pérez, Á. (2011). Chile... ¿sabe leer? Cambios en las formas y necesidades de lectura en el campo pedagógico ante la instalación de las nuevas tecnologías. *Sociedad&Equidad* , 1-8.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México : Fondo de Cultura Económica.
- Poulain, M. (2011). Una mirada a la sociología de la lectura. *Perfiles educativos*, XXXIII(132), 195-204.
- Ruíz , C., & Boccardo, G. (2015). *Los chilenos bajo el neoliberalismo. Clases y conflicto* . Santiago de Chile: Nodo XXI/EL Desconcierto.
- Schultz, T. (1983). La inversión en capital humano. *Educación y Sociedad*, 180-196.
- Sedeño, E. P. (2001). *Las Mujeres en el sistema de Ciencia y Tecnología: Estudios de caso*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) .
- Solimano, A. (2015). *Elites Económicas. Crisis y el Capitalismo del Siglo XXI*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Subercaseaux, B. (2010). *Historia del libro en Chile*. Santiago de Chile: LOM.
- Subsecretaría de Telecomunicaciones. (2018). *Subtel*. Obtenido de Series conexiones internet: <https://www.subtel.gob.cl/estudios-y-estadisticas/internet/>
- Uribe, D. A. (2014). *Sociedad de la Información a la chilena. Agendas Digitales y desarrollo informacional en Chile. [Tesis para optar al Grado de Magíster en Comunicación Política]*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Valderrama, C. (2012). Sociedad de la información: hegemonía, reduccionismo tecnológico y resistencias. *Nómadas*(36), 13-25.
- Wallerstein, I. (2006). *Análisis de Sistema-Mundo: Una Introducción*. Mexico D.F: Siglo XXI Editores.
- Wallerstein, I. (2006). Después del desarrollismo y la globalización, ¿qué? *Polis. Revista Latinoamericana*(13), 1-17.
- Weinberger, J. (1996). *Literacy goes to school. The parent's rol in young children's literacy learning*. London: Paul Chapman.
- Woolf, V. (2014). *Un cuarto propio*. (Losada, Ed.) Buenos Aires: Losada.
- Wright, E. O. (1994). *Clases*. Madrid: Siglo XXI.