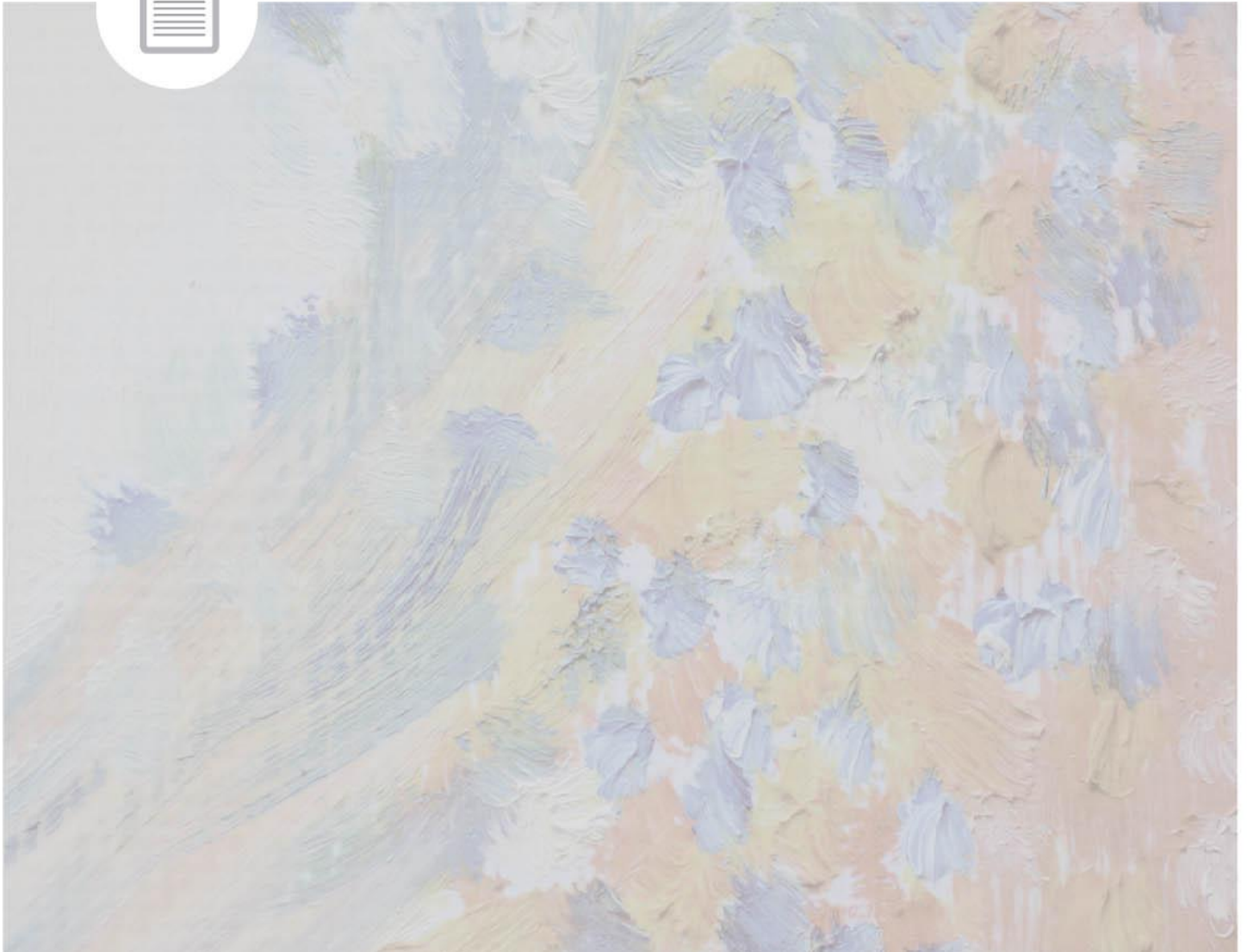


# NUEVAS COORDENADAS PARA LA ALFABETIZACIÓN: DEBATES, TENSIONES Y DESAFÍOS EN EL ESCENARIO DE LA CULTURA DIGITAL



Andrea Brito





---

© UNESCO  
International Institute for Educational Planning  
7-9 rue Eugène-Delacroix  
75116, París  
Francia

© IIPE – UNESCO Sede Regional Buenos Aires  
Agüero 2071  
C1425EHS, Buenos Aires  
Argentina  
[www.iipe-buenosaires.org.ar](http://www.iipe-buenosaires.org.ar)

© Organización de Estados Iberoamericanos  
Para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)  
Bravo Murillo 38  
28015, Madrid  
España  
[www.oei.es](http://www.oei.es)

Las ideas y las opiniones expresadas en este documento son propias de las autoras y no representan necesariamente los puntos de vista de la UNESCO, del IIPE y/o de la OEI. Las designaciones empleadas y la presentación de material no implican la expresión de ninguna opinión, cualquiera que esta fuere, por parte de la UNESCO, del IIPE, o de la OEI, concernientes al status legal de cualquier país, territorio, ciudad o área, o de sus autoridades, fronteras o límites.

Se permite la reproducción total o parcial del material, siempre que se cite claramente el nombre de la fuente, el nombre del autor, el título del artículo y la URL (<http://www.siteal.iipe-oei.org>), tanto en medios impresos como en medios digitales.





## ÍNDICE

1	Introducción .....	- 5 -
2	La alfabetización y los saberes básicos de la lectura y la escritura .....	- 7 -
3	Nueva coordenadas para la noción de alfabetización .....	- 14 -
4	Alfabetización, diversidad y desigualdad en el escenario digital .....	- 20 -
5	Conclusiones y recomendaciones .....	- 29 -
	Referencias.....	- 34 -



# 1 Introducción

Preocupación extendida a nivel mundial, el analfabetismo constituye la cara más visible de un problema social de difícil resolución. Así lo evidencia el Informe de Seguimiento de Educación Para Todos en el Mundo (UNESCO, 2015a) el cual, en el marco de los compromisos asumidos en el año 2000 por 162 gobiernos en el Marco de Dakar del Foro Mundial sobre la Educación, incluyó la reducción de la tasa de analfabetismo de la población adulta a nivel mundial (UNESCO, 2000).

Éste fue entonces uno de los seis objetivos centrales fijados, que proponía el aumento del número de adultos alfabetizados en un 50%, atendiendo en particular la situación desventajosa de las mujeres y facilitando a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente. Sin embargo, a pesar de algunos avances, el panorama general no manifestó cambios sustantivos estimándose en la actualidad la existencia de unos 781 millones de adultos analfabetos.

La persistencia del analfabetismo a nivel mundial ubica en el centro de la escena el problema de la profunda desigualdad económica, social y cultural que atraviesa el mapa mundial afectando a numerosos grupos de la población adulta en su acceso a los derechos sociales básicos. Se trata de la expresión mayor de un problema que también encuentra manifestaciones en otras escalas. En efecto, el crecimiento de la oferta educativa en la región ha permitido el acceso a la escolarización de sectores históricamente postergados aunque la calidad de los aprendizajes resulta una deuda aún pendiente. La alfabetización inicial de los niños y niñas se enmarca en esta deuda, condicionando sus trayectorias educativas futuras.

La alfabetización no sólo constituye un derecho sino también la condición para el ejercicio y defensa de otros derechos. De allí que garantizar y mejorar los niveles de alfabetización de las sociedades es una responsabilidad de los Estados en tanto se trata de un compromiso cuyo logro abona en la construcción de sociedades democráticas e igualitarias. Sin embargo, esto no resulta una tarea sencilla. Su abordaje no sólo involucra la necesidad de políticas integrales sino que también requiere el desarrollo de diversas estrategias y niveles de intervención que incluyan la atención tanto a la oferta brindada por los sistemas educativos formales como al diseño de iniciativas que atiendan a poblaciones específicas. En efecto, si en sentido amplio la alfabetización supone la adquisición de los saberes básicos que posibilitan la inclusión en la vida social su distribución deberá ser pensada desde diversas estrategias que contemplen la especificidad de sus destinatarios y la particularidad de los contextos en el escenario cultural más amplio delimitado hoy por las coordenadas político-económicas globales y por una nueva idea de ciudadanía.

En tiempos de profundas transformaciones culturales, las tecnologías digitales vienen a aportar y actualizar el debate sobre el tema en tanto redefinen la noción misma de alfabetización impactando no sólo en el carácter y el alcance de los saberes considerados básicos para la vida social sino también en sus formas de transmisión educativa. En este sentido, la cultura digital representa un profundo clivaje en la construcción socio-histórica de lo que se entiende por *alfabetización*.

De factura compleja y atravesada por tensiones de diferente orden, esta construcción ha sido objeto de debate prolífico en las últimas décadas dando lugar a la confrontación de



posturas teóricas diferenciadas como así también al desarrollo de múltiples y variadas políticas públicas focalizadas en la cuestión y de estrategias de apoyo implementadas por diferentes organismos internacionales y organizaciones de la sociedad civil (Braslavsky, 2003; UNESCO, 2006; Kalman, 2008; Iztcovich, 2013).

Lo cierto es que en la variedad de esta construcción pueden identificarse dos tendencias que ubican a la noción de *alfabetización* en perspectivas con matices diferenciados. Por un lado, aquellas que circunscriben la noción al acceso a los saberes básicos de la cultura escrita. En este marco, la cultura escrita reviste centralidad y los debates en relación con su apropiación han ido incorporando el análisis del impacto que la cultura digital tiene en la resignificación de las prácticas de la lectura y la escritura. Por otro lado, puede señalarse la tendencia a la ampliación de la noción de alfabetización extendida a la apropiación de un conjunto de competencias para el dominio de diferentes modos de representación entre los cuales se incluye la cultura escrita. La idea de *multialfabetizaciones* cobra aquí envergadura en atención a los nuevos conocimientos y habilidades necesarias para la apropiación de la cultura digital.

La ampliación de la noción de alfabetización fue propuesta no sin precauciones, tanto desde los mismos contextos de producción como desde la recepción de estos nuevos aportes. En efecto, a partir del desarrollo construido en esta dirección fueron advertidos los riesgos de pérdida de especificidad que podría conllevar un uso metafórico de la idea de alfabetización evidenciado en la multiplicidad de términos y definiciones construidas al paso del desarrollo vertiginoso de la cultura digital: alfabetización digital, alfabetización comunicacional, alfabetización audiovisual, alfabetización informacional, entre otras (Kress, 2005; Braslavsky, 2004; Graff, 2008).

Se trata de una advertencia que evidencia el alcance de los cambios culturales contemporáneos. En efecto, la emergencia de la cultura digital supone transformaciones profundas de distinto orden entre las cuales se incluyen la legitimidad de las jerarquías y la reestructuración de los valores culturales. Así, la cultura digital viene a desestabilizar las categorías y valores establecidos alrededor de la cultura a través, entre otros elementos, de las nuevas dinámicas propuestas para la producción, circulación y apropiación del conocimiento.

En este marco, la noción de *alfabetización* asume nuevos sentidos y su análisis constituye el propósito de este trabajo. De manera particular, nuestro interés estará puesto en la focalización de aquellas dimensiones que se vuelve necesario considerar y también en aquellas cuestiones que resulta prioritario atender desde el diseño e intervención de las políticas públicas en la región de América Latina, en particular las focalizadas en la integración TIC. Se trata de una elección orientada por el margen de optimismo que la potencialidad de estas tecnologías abre para renovar el compromiso de las políticas públicas por la distribución igualitaria de los conocimientos hoy necesarios para la inclusión en la vida social.

Para ello, se presentan cuatro apartados. En los dos primeros se analiza la resignificación de la noción de alfabetización en el marco de las perspectivas antes mencionadas. En el tercer apartado se propone una reflexión a propósito de la oportunidad que traen las tecnologías digitales para el desarrollo de políticas de alfabetización con eje en la diversidad y atención al problema la desigualdad. Finalmente se presentan las conclusiones incluyendo un conjunto de recomendaciones para el diseño de políticas públicas centradas en la alfabetización.



## 2 La alfabetización y los saberes básicos de la lectura y la escritura

Una de las dimensiones imprescindibles de considerar en el abordaje del tema de la alfabetización es aquella que circunscribe su alcance al ingreso al mundo de la cultura escrita. Esto supone retomar el sentido clásico del término acotando el análisis al aprendizaje de los saberes asociados al dominio de la lectura y la escritura, en general, y en particular al logro de este dominio a través del llamado proceso de alfabetización inicial.

La alfabetización masiva fue uno de los lemas que acompañó el origen de los sistemas educativos modernos en tanto “que todos leyeran y escribieran” fue una idea que orientó los proyectos emancipadores de la modernidad (Braslavsky, 2003). Retomando el guante de la titánica misión religiosa planteada en los siglos XVI y XVII que, al menos en Europa, había logrado altos niveles de alfabetización, los Estados modernos asumieron dicha función revestida de un sentido civilizatorio. La lectura y la escritura fueron así prácticas asociadas a la construcción y el ejercicio de la ciudadanía nacional, objetivo que en América Latina se articuló a un proceso de modernización social y de organización de la vida política.

Esta misión fue llevada a cabo en sintonía con el proceso de creación y expansión de los sistemas educativos nacionales en interrelación con elementos socio-económicos y políticos particulares de cada contexto nacional: el nivel de polarización social, el grado de conformación político-estatal, la distribución y concentración geográfica de la población, su conformación cultural incluyendo la diversidad lingüística, el nivel de crecimiento económico y su relación con procesos de transformación educativa, etc. De allí que la evolución de los sistemas educativos de América Latina presenta, luego de una importante expansión educativa, una estructura desequilibrada que en la mayoría de los países reproduce la heterogeneidad estructural propia de sus sociedades (Rama, G. Educación y Sociedad en América Latina, Revista “La Educación, 1987). Se trata de una diversidad cuyo alcance se extiende al logro de los propósitos planteados en relación con la alfabetización masiva de la población de cada país y cuyos rasgos particulares son identificables aún en presente.

Así, si bien en los últimos años se produjo una reducción de las tasas de analfabetismo en un conjunto de países de la región, tan sólo tres países -Argentina, Chile y Uruguay- han logrado valores por debajo de la medida del 5% establecida por la UNESCO y la OEI como valor crítico por debajo del cual el analfabetismo estaría erradicado. Sin embargo, hacia el 2008 un grupo de países conformado por Guatemala, Nicaragua, Honduras y El Salvador contaban con la mayor proporción de adultos analfabetos de la región (un cuarto de la población guatemalteca y dos de cada diez nicaragüenses, hondureños y salvadoreños no tienen acceso a la lengua escrita) mientras que Bolivia, Perú, República Dominicana, Brasil, Ecuador, México, Colombia y Paraguay integraban un segundo gran grupo con situaciones de analfabetismo moderadas, pero con tasas que superan al 5% (Itzcovich, 2013).

En la diversidad interesa destacar la relevancia que, conformando una tendencia histórica de la región, han asumido los procesos formales de escolarización como garantía de logro





de la alfabetización masiva. Prueba de esto es que los países que presentan las tasas de analfabetismo más bajas en todos los grupos de edad son aquellos que garantizaron más tempranamente el acceso a la educación de la mayor parte de su población. Asimismo, la tendencia da cuenta de la reducción intergeneracional del analfabetismo (en la mayoría de los países de la región el porcentaje de población analfabeta del grupo de edad de 35 a 49 años equivale a la mitad que el que presenta la población de 50 a 64 (Itzcovich, 2013), lo que da cuenta de los efectos positivos de una mayor inclusión en la escolarización formal junto con la implementación de políticas focalizadas de alfabetización.

Atendiendo entonces a la estrecha relación entre procesos de escolarización y alfabetización, vale destacar el esfuerzo realizado por las políticas de la región en las últimas décadas en tanto las tasas de escolarización por grupos de edad desde los 5 años hasta los 24 años aumentaron en todos los grupos y en prácticamente todos los países entre los años 2000 y 2010. Así es posible constatar un ciclo de democratización cuantitativa de los sistemas educativos de la región que también alcanza visos cualitativos en tanto las mejoras han favorecido a los sectores de la población con menores recursos (Poggi, 2014).

Sin embargo, la persistencia de ciertos problemas confirma la existencia de un proceso inconcluso que aún requiere importantes esfuerzos y renovadas estrategias a implementarse desde las políticas educativas apuntando a la mejora de la calidad del conocimiento escolar en general y, en particular a dar solución al problema de su distribución fuertemente condicionada por la desigualdad imperante en la región.

Si bien no constituyen la única referencia, los resultados de las pruebas estandarizadas de evaluación ofrecen argumentos que abonan en este sentido y, de manera particular, el estudio TERCE a nivel regional brinda información válida para el análisis (CEPAL, 2010; Poggi, 2014; Trucco, 2014).

En principio, aunque los resultados evidencian una mejora regional del desempeño escolar en el nivel primario entre 2006 y 2013, se mantienen desafíos en cuanto a la adquisición de aprendizajes básicos tales como aquellos focalizados en la práctica de la lectura.

**Tabla N°1: Síntesis de los resultados en las pruebas de Lectura por grado según niveles de desempeño. TERCE 2015.**

Lectura	Porcentaje de estudiantes según niveles de desempeño			
	I	II	III	IV
3er. grado	39.5%	21.7%	26.2%	12.7%
6to. grado	18.4%	51.5%	16.5%	13.7%

*Fuente: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 2015.*

Así, teniendo en cuenta la gradación establecida en la prueba de cuatro niveles de desempeño, los resultados de lectura en tercer grado muestran que el 61% de los estudiantes a nivel regional se encuentra en los niveles de desempeño I y II cuyos logros de aprendizaje se relacionan con la comprensión de textos familiares y cercanos y donde la tarea fundamental es reconocer información explícita y evidente. De allí que el principal





desafío es ampliar la comprensión hacia textos menos familiares y donde el estudiante pueda establecer relaciones, interpretar e inferir significados.

Por su parte, los resultados de *lectura en sexto grado* muestran que el 70% de los estudiantes a nivel regional se encuentra en los niveles de desempeño I y II donde los logros de aprendizaje se relacionan con la comprensión de textos en base a claves explícitas e implícitas, lo que permite hacer inferencias acerca del sentido de los textos y sus propósitos comunicativos. En este caso, resulta un desafío la necesidad de favorecer en los niños y niñas la capacidad de interpretar expresiones de lenguaje figurado y fortalecer el conocimiento de los componentes del lenguaje y sus funciones.

En relación con la *escritura*, según los resultados obtenidos los textos elaborados por los estudiantes tanto en 3er. como en 6to. grado suelen presentar altos grados de coherencia temática y orden gramatical. De allí que el mayor desafío está en la dimensión relativa al dominio discursivo, es decir, en su adecuación al género y al propósito comunicativo.

**Tabla N°2: Síntesis de los resultados en las pruebas de Escritura por grado según dominio<sup>1</sup> y niveles de desempeño. TERCE 2015**

Escritura	Domínio	Porcentaje de estudiantes según niveles de desempeño			
		I	II	III	IV
3er. grado	Discursivo	28%	18%	23%	32%
	Textual	7%	15%	33%	45%
	Convenciones de legibilidad	25%	10%	26%	40%
6to. grado	Discursivo	16%	22%	15%	47%
	Textual	4%	11%	29%	56%
	Convenciones de legibilidad	14%	8%	23%	56%

Fuente: LLECE, 2015.

Por tanto, los resultados de las pruebas TERCE señalan la necesidad de profundizar en el desarrollo de habilidades de lectura y de escritura que permitan fortalecer el uso funcional del lenguaje en situaciones comunicativas (OREALC/UNESCO Santiago, 2014). Se trata de una orientación que recupera las perspectivas teórico- conceptuales explicitadas en las propuestas curriculares oficiales de los países de la región y que apunta a la relevancia de estas habilidades para el desarrollo integral.

Interesa destacar que la visión general que aportan los resultados de las pruebas TERCE en el conjunto de las áreas curriculares incluidas en el estudio comprueba la persistencia de un panorama regional caracterizado no solamente por una brecha entre sus sistemas educativos sino también al interior de cada país. En este sentido el estudio TERCE confirma que, más allá de las mejoras conquistadas en cuanto al acceso a la escolarización durante las últimas décadas, el problema de la desigualdad persiste reflejado en los logros de aprendizaje de los alumnos.



Atendiendo a esto, el estudio focalizó su trabajo no sólo en la medición de los aprendizajes sino también en el análisis de los factores asociados que explican diferencias de logro académico entre alumnos y escuelas entre los que fueron considerados las características de los alumnos y sus familias (LLECE, 2015). Los hallazgos identificados en este aspecto señalan puntos nodales de atención para las políticas públicas centradas en el acceso a los saberes de la lectura y la escritura.

Así, considerando los antecedentes escolares de los alumnos, la variable que tendría mayor influencia negativa en el logro académico de los alumnos es la repetición de grado. El señalamiento no es menor si se tiene en cuenta el papel determinante que asume el proceso de alfabetización inicial para la promoción de los alumnos. En este sentido, la tendencia regional se orienta hacia la consideración de estos aprendizajes como un proceso integral y progresivo que abarca los primeros años de escolaridad de manera articulada. Luego, el estudio TERCE concluye en el papel potenciador de las prácticas educativas en los hogares en relación con los logros académicos de los alumnos, entre las que se incluye el hábito de la lectura. Lo dicho orienta en la definición de estrategias de enseñanza focalizadas en el aprendizaje de la lectura que logren establecer puentes significativos entre la escuela y las prácticas familiares. Finalmente, y considerando las características socioeconómicas, demográficas y culturales, resulta subrayable la disparidad de género localizada en el mejor rendimiento de las niñas en las pruebas de lectura al tiempo que los niños alcanzan mayores logros en matemática y ciencias aunque es de señalar que, en términos generales, las diferencias de logro académico por género muestran considerable variación a través de los países.

Asimismo, el estudio da cuenta de la situación desventajosa de los alumnos de pertenencia a comunidades indígenas medida a través de la ascendencia materna y uso de la lengua indígena en el hogar en tanto sus logros de aprendizaje resultan consistentemente más bajos en los distintos países de la región. Igual tendencia es identificada en los estudiantes migrantes, los cuales obtienen resultados más bajos que los niños no migrantes.

Son éstas marcas del problema de la desigualdad en las trayectorias de la escolarización de niños y niñas que impactan de modo negativo en la calidad de sus aprendizajes. En este marco, y haciendo foco en los aprendizajes vinculados a la lectura y la escritura, desde las políticas públicas es necesario reparar en la atención específica que estos grupos demandan, en particular en lo referido al período de alfabetización inicial, etapa clave que define la continuidad en el proceso de escolarización.

Lo dicho confirma la complejidad que demanda el abordaje de políticas públicas orientadas a garantizar el derecho de acceso igualitario a la lectura y la escritura atendiendo a la particularidad de los contextos al tiempo que a la inclusión del tema dentro del problema más amplio y multidimensional de la desigualdad en tanto la alfabetización constituye la puerta de acceso a otros derechos sociales.

Frente a este panorama resulta ineludible considerar las transformaciones que afectan las prácticas de la lectura y la escritura a partir del desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, resignificación que sin dudas impacta en sus usos y valoración para la vida social. El tema viene siendo planteado desde hace tiempo y desde diferentes perspectivas. Lo cierto es que en su planteo común coinciden en el “retorno de la lectura y la escritura” a través de las pantallas y los teclados. Así, las prácticas de la cultura escrita confirman su vigencia en lo que algunos consideran una “tercera revolución”.

Luego de la aparición del código y de la invención de la imprenta, la revolución del texto electrónico puede ser entendida como una revolución de las modalidades de producción y de transmisión de los textos en tanto actualiza las diferentes revoluciones de la cultura escrita: es al mismo tiempo una revolución de la técnica de producción y reproducción de



los textos, una revolución del soporte de lo escrito y una revolución de las prácticas de lectura. Se trata de tres rasgos característicos que transforman profundamente la relación con la cultura escrita ya que modifican la percepción de los textos en su forma de inscripción y las prácticas de lectura y de escritura (Chartier, R., 2000).

Los cambios han sido objeto de prolífico estudio y reflexión desde diferentes perspectivas disciplinares. En su diversidad, estas miradas convergen en la atención a la dimensión material que contrapone la fragmentariedad, la segmentación y no secuencialidad de estas prácticas en soporte digital a la estabilidad y la continuidad propia de lo impreso. Así, la lectura en entornos digitales supone la construcción de significados a partir de lo leído en un proceso caracterizado por la composición singular de fragmentos accesibles a través de los vínculos hipertextuales en pantalla. La composición a partir de fragmentos y de secuencias no lineales también atraviesa la práctica de la escritura en entornos digitales la cual, considerada desde su materialidad específica, viene a interrogar la clásica división entre autor y editor al tiempo que ubica a nociones como interacción, escritura colectiva y colaboración en el centro de la escena.

La magnitud de estos cambios es de profundo alcance en tanto, en primer lugar, implican nuevas formas de producción, circulación y apropiación del conocimiento. Esto es, la revolución digital al mismo tiempo que modifica las posibilidades del acceso al conocimiento, transforma de manera profunda las modalidades de las argumentaciones y los criterios o recursos que puede movilizar el lector para aceptarlas o rechazarlas. Así, la textualidad electrónica permite, por un lado, desarrollar las argumentaciones o demostraciones según una lógica que ya no es necesariamente lineal ni deductiva, tal como lo implica la inscripción de un texto sobre una página, sino que puede ser abierta, expandida y relacional gracias a la multiplicación de los vínculos hipertextuales. Por otro lado, y como consecuencia, el lector puede comprobar la validez de cualquier demostración consultando por sí mismo los textos (pero también las imágenes, las palabras grabadas o composiciones musicales) que son el objeto del análisis. En este sentido, la revolución de la textualidad digital constituye también una mutación epistemológica (Chartier, R., 2010).

En segundo lugar, la textualidad digital conlleva profundas implicancias en la regulación de las prácticas de la lectura y la escritura. Diversas nociones asociadas a las normas y convenciones propias de la cultura impresa se resignifican en el marco de la cultura digital, en particular aquellas ligadas con la propiedad intelectual: copyright, derechos de autor, autoría, entre otras (Doueihi, 2010; 2011). Se trata de un nuevo orden jurídico que comienza a vislumbrarse y a partir del cual se plantea la demanda de su formalización en diversos ámbitos y escalas.

Lo cierto es que, como en todo proceso de cambio tecnológico, en la magnitud del cambio resulta importante no perder de vista la actual e inevitable coexistencia de lo impreso y lo digital como soportes de lo escrito y, por tanto, la convivencia de diferentes prácticas de lectura y de escritura. En esta convivencia es posible advertir la continuidad, por ejemplo del código escrito, pero también su transformación y el surgimiento de nuevos procedimientos técnicos que demandan la disposición de nuevos saberes como así también la puesta en juego de nuevas habilidades cognitivas.

Se trata de un elemento que demanda especial atención desde las políticas educativas de integración de las TIC en tanto su no consideración conlleva el riesgo de profundizar las brechas existentes en relación con el dominio de la lectura y la escritura como saberes básicos para la vida social.

El camino está abierto y en su construcción exige, en principio, la inclusión del tema en los propósitos definidos por las políticas educativas nacionales en relación con la democratización de los saberes de la lectura y la escritura para el conjunto de la población.



La región muestra avances en este sentido considerando en su normativa, y en particular en las propuestas curriculares oficiales a nivel nacional y en otras escalas, la referencia a los cambios en las prácticas de la lectura y la escritura a partir de las transformaciones culturales contemporáneas y su necesaria consideración en los procesos educativos formales.

Sin embargo resta aún mucho trabajo por avanzar para la concreción de estas intenciones a través del diseño de estrategias que acompañen el cambio en las prácticas pedagógicas. En este sentido, el aporte de la *expertise* profesional proveniente de diferentes campos disciplinares como así también la observación puesta en el cambio producido a partir de las iniciativas surgidas en el propio contexto educativo constituye un punto de interés. El esfuerzo requiere niveles de intervención específicos y ubica con prioridad ciertos temas en la agenda a futuro.

En principio, la atención a los procesos de alfabetización inicial que se producen en los primeros años de escolaridad. Aún cuando la discusión histórica sobre los métodos de enseñanza más eficaces para lograr la adquisición de los aprendizajes iniciales de la lectura y la escritura no ha sido saldada (Braslavsky, 2003; Chartier, A-M, 2005; Castedo y Torres, 2012), las tecnologías digitales instalan nuevas preguntas sobre este proceso y también advierten sobre la necesidad de atender a la especificidad de estas prácticas en los diferentes soportes. El señalamiento resulta extensivo a los aprendizajes más complejos relacionados con estas prácticas que se plantean durante los diferentes niveles y ciclos de la escolaridad formal sin perder de vista la necesaria definición de un propósito común que, atendiendo a las variantes según los diferentes contextos, apunte a la formación de lectores y escritores críticos y autónomos.

En segundo lugar, en la agenda de prioridades se ubica con centralidad las políticas de producción y distribución material de recursos pedagógicos y didácticos que acompañen la implementación de estrategias de enseñanza de los saberes vinculados con la lectura y la escritura acordes a las nuevas demandas. En los últimos años los países de la región han realizado acciones importantes que, de forma complementaria a la distribución masiva de dispositivos digitales, han incluido la producción y/o distribución de recursos orientados a renovar las prácticas educativas focalizadas en los aprendizajes de la lectura y la escritura. En este sentido cabe citar las iniciativas centradas en la digitalización de libros de textos y otras publicaciones escolares y/o de divulgación científica puestas a disposición de profesores y alumnos en los portales educativos nacionales, como por ejemplo la Biblioteca Digital del Plan Ceibal de Uruguay, la publicación de libros o textos electrónicos en el portal Educ.ar de Argentina y en Colombia Aprende de Colombia, entre otros. Las alianzas entre el sector público y el privado, en particular el mercado editorial, han posibilitado esta acción que facilita de modo significativo el acceso a material de lectura en diferentes contextos educativos lo que, en los sectores más desfavorecidos, reviste una central importancia. Pero al mismo tiempo, se trata de indagar y producir nuevos recursos pedagógicos y didácticos que incorporen los nuevos formatos culturales expandidos, en particular, en las prácticas de las generaciones jóvenes en tanto constituyen valiosas puertas que articulan con el aprendizaje de saberes relevantes de la lectura y la escritura (Baricco, 2008; Chartier, A-M., 2014).

Un tercer tema prioritario en la agenda es la importancia que asume, en el marco de un enfoque integral y equilibrado, el seguimiento y la evaluación de procesos desde las políticas públicas. En particular, las pruebas estandarizadas de medición de los aprendizajes aportan una información particular que resulta necesario adaptar a los nuevos requerimientos.

En este sentido vale citar la actualización realizada a partir del año 2009 en las pruebas PISA, inédita en el campo de a medición internacional, a través de la incorporación de la



lectura digital en la medición de los aprendizajes relativos a lectura<sup>1</sup> ampliando con ello la noción de *competencia lectora* al incorporar la capacidad de leer textos y comprender electrónicos. Se trata de una consideración interesante para profundizar la indagación de los aprendizajes de los alumnos teniendo en cuenta la resignificación de las prácticas de lectura y escritura a partir de los cambios culturales contemporáneos. En este sentido, la articulación de la lectura al dominio de las prácticas de navegación en la web constituye un rasgo diferencial que atiende a los rasgos específicos de esta práctica en soportes digitales. Es éste un dominio que, tal como es considerado en la propuesta PISA, resulta fundamental en vistas a la adquisición de estrategias que permitan localizar, procesar y ejercer un juicio crítico de la información disponible en la red global y que, en consonancia con diversos planteos (OCDE, 2010), colocan estas competencias en el centro de la escena dada su relevancia para la reducción de la brecha digital.

---

<sup>1</sup> De los 65 países que participaron en la evaluación de PISA 2009, solo 19 incluyeron la lectura digital siendo Chile y Colombia los casos del conjunto de ocho países de América Latina.



### 3 Nueva coordenadas para la noción de alfabetización

En las últimas décadas América Latina se ha convertido en una de las regiones más proactivas en lo relativo a políticas de integración TIC en el sistema educativo. Además del impacto directo sobre una mayor inclusión digital, especialmente en el caso de los sectores menos favorecidos, esta estrategia de implementación tecnológica está modificando los límites de las TIC en educación transformando los modelos educativos de décadas pasadas. Así es posible constatar de manera creciente la implementación de programas educativos de aprendizaje móvil a mediana y gran escala que cuentan con el apoyo de los gobiernos. Objetivos asociados al acceso y disminución de la brecha digital se encuentran en la base de políticas educativas públicas que están alcanzando una cobertura importante a través de la entrega de dispositivos móviles a las instituciones educativas, los profesores y los estudiantes y sus familias.

Los logros han sido significativos en este punto ya que, aunque se trata de información parcial en tanto no da cuenta de la totalidad de los países de la región, la información recogida por la medición PISA 2009 muestra que el acceso que los estudiantes de 15 años tienen al computador y a Internet es bastante más significativo en el centro educativo (93% y 82% respectivamente) que en el hogar (50% y 44% respectivamente), acercándose en el primer caso a los niveles promedio de los países más desarrollados miembros de la OCDE (Trucco, 2014).

La cuestión no es menor si se tiene en cuenta que en la última década, según la misma fuente de información, ha aumentado la brecha de acceso en el hogar por nivel socioeconómico (Claro y otros, 2011). De allí la importancia de las instituciones educativas como oportunidad de acceso digital para los alumnos que no disponen de tal posibilidad en sus hogares. Es, entonces, en lo referido a equipamiento y conectividad en los centros educativos donde se han producido considerables logros en un recorrido que aún está en construcción.

Diferente situación plantea la evaluación del impacto de estas políticas en las mejoras de los aprendizajes de los alumnos. En sintonía con el diagnóstico en otras regiones del mundo, la implementación de las políticas de integración sostenidas en la distribución masiva de dispositivos en las escuelas ha sido evaluada de modo variable y también dispares han sido los resultados obtenidos en cuanto sus efectos en los resultados de los aprendizajes de los alumnos (Jara Valdivia, 2008; Area, 2011; Rivas, 2015). Aún con esto, el dato común que surge del análisis es el que refiere a la no identificación de una relación directa entre la integración de las tecnologías en el ámbito escolar y la calidad educativa expresada en los niveles de desempeño de los alumnos.

La mirada regional brinda un panorama en este mismo sentido. Si bien los resultados de la prueba TERCE dan cuenta de la asociación positiva entre el uso del computador en el hogar y mejores resultados académicos de los alumnos -confirmando con esto la acertada decisión de las políticas públicas de garantizar un mayor acceso material como elemento clave para la reducción de las brechas sociales y culturales- la frecuencia de uso de los computadores en las escuelas de los países de la región es baja y, más aún, su uso





frecuente no ha arrojado resultados positivos en cuanto a los resultados en los desempeños de los alumnos (LLECE, 2015).

Las razones que intervienen en la explicación de esta tendencia no son unívocas. En lo evidente, el escaso aprovechamiento del potencial tecnológico para el desarrollo de los aprendizajes, la insuficiente formación de los docentes, la persistencia de formas tradicionales de enseñanza, los problemas técnicos que condicionan el uso de los dispositivos, entre otros. Y, en la base menos visible de estas evidencias, los nudos problemáticos y los desafíos que la profunda transformación cultural impone tanto sobre la definición de los fines educativos generales que orientan el rumbo de las políticas educativas como sobre las prácticas que se desarrollan en el cotidiano de la vida escolar.

Entre la velocidad del sector del mercado tecnológico y la temporalidad específica de las prácticas educativas, las políticas educativas de integración TIC se enfrentan al reto de promover la instalación de procesos de cambio en las instituciones educativas. Su prioridad es poner a las tecnologías al servicio de procesos de innovación pedagógica y de mejora de la calidad de los aprendizajes en tanto la brecha digital alude no sólo a la desigualdad en el acceso material a los dispositivos tecnológicos sino también a las diferencias en las oportunidades ofrecidas por las instituciones educativas y en el aprovechamiento de éstas que los alumnos puedan realizar de manera de adquirir los conocimientos necesarios para el desempeño social en condiciones equitativas (Lugo y otros, 2014; Trucco, 2014).

¿Cuáles son esos conocimientos? Sociedad del conocimiento, ciudadanía del siglo XXI, sociedad 3.0 son, entre otros, los términos que trazan las nuevas coordenadas de lo social y orientan la definición de los conocimientos necesarios para el desempeño de las nuevas generaciones. Se trata de una definición clave y estratégica desde el punto de vista de las políticas públicas si se considera que los nuevos conocimientos necesarios para la vida en sociedad no se adquieren ni se desarrollan por el sólo uso de las tecnologías digitales y que, por tanto, la intervención del Estado en este punto resulta central a fin de potenciar el impacto democratizador de las tecnologías.

El debate al respecto es intenso, acelerado en un escenario cambiante, y alimentado por los aportes provenientes de diferentes canteras. Entre éstos, desde mediados de la década de los noventa y a partir de la propia dinámica movilizadora por el vertiginoso desarrollo de las tecnologías digitales comienza a tomar fuerza la idea de *multialfabetizaciones* o *alfabetizaciones múltiples*. En diálogo con la concepción clásica de alfabetización, centrada en la adquisición de los saberes básicos de la lectura y la escritura, los nuevos enfoques alimentados por los hallazgos de los *literacies studies* orientaron la atención hacia las nuevas formas de multimodalidad propias de las nuevas tecnologías señalando la coexistencia del lenguaje escrito con otros modos y medios de representación. En efecto, con interés semiótico, estos estudios posicionaron su mirada sobre los cambios en las prácticas comunicacionales atendiendo a los efectos de las tecnologías en la construcción de significados. Desde aquí el foco estuvo puesto en los cambios en las relaciones de los medios de representación y, por tanto, la noción de alfabetización fue replanteada en dirección a la comprensión de la combinación de las diferentes modalidades disponibles para la creación de significados en un mundo tecnológicamente mediatizado (Gee, 1996; NLG, 1996; Cope & Kalantzis, 2000, 2010; Snyder, 2001; Krees, 2005).

Aunque no sin críticas por la extensión del concepto, en particular por quienes sostienen la importancia de reservarlo para la adquisición de los saberes de la lectura y la escritura, la ampliación de la noción de alfabetización fue configurándose en torno al acceso, comprensión y uso creativo de diferentes códigos o lenguajes (Buckingham, 2007) y, con esto, al desarrollo de nuevas habilidades hoy necesarias para la vida en sociedad.



La noción de *multialfabetizaciones* fue entonces orientando el debate educativo y, sobre todo, instalándose en la superación de la idea dominante de una alfabetización tecnológica circunscripta a un uso instrumental de los dispositivos. De este modo, los enfoques centrados en el desarrollo de capacidades para operar con diversos programas de las computadoras y en el dominio de los rudimentos de la ofimática fueron dando paso a propuestas pedagógicas orientadas por conceptualizaciones de mayor alcance y complejidad.

Sin descartar las habilidades técnicas requeridas para el manejo adecuado de los dispositivos tecnológicos, la noción de *multialfabetizaciones* fue incorporando otras dimensiones atentas al desarrollo de ciertas habilidades necesarias en sintonía con las nuevas demandas económicas, sociales, políticas y culturales del mundo contemporáneo (Area, 2010a). Así, más allá de las variantes también influidas en su concepción por el paso vertiginoso del desarrollo tecnológico, la noción de *multialfabetizaciones* remite a la apropiación de un conjunto de habilidades ligadas al desarrollo de formas de gestión y procesamiento de la información.

En tanto la comprensión y el funcionamiento en un mundo cada vez más diverso e interconectado plantean a los individuos la necesidad del dominio de las tecnologías cambiantes y la comprensión de enormes cantidades de información disponible, diversos elementos que confluyen en esta reconceptualización del concepto de alfabetización en el escenario digital.

En principio, la necesaria atención al desarrollo de procesos ligados con la búsqueda, selección y evaluación, síntesis y análisis, representación y producción de información en entornos digitales a partir de la comprensión y uso de diferentes lenguajes. En algunos contextos denominada “alfabetización informacional” - noción impulsada por asociaciones y organizaciones de bibliotecarios de todo el mundo en torno a la formación de los potenciales usuarios de las bibliotecas y servicios de gestión documental (Area, 2010b)- se trata de una dimensión que involucra el desarrollo de habilidades cognitivas complejas asociadas de forma directa a la apropiación personal del conocimiento.

Luego, la noción de *multialfabetizaciones* remite al desarrollo de habilidades ligadas con la comunicación a partir de la producción y la circulación e interacción con otros en los nuevos entornos digitales. Y, junto con esto, la apropiación de principios y valores éticos sostenidos en el desarrollo de actitudes de juicio crítico y respeto en la interacción social. Se trata de dimensiones que involucran el ejercicio de una nueva ciudadanía, la del siglo XXI, con nuevas formas de participación, reglas y valoraciones (Pedró, 2014; Tedesco, 2014).

El desarrollo de este conjunto multidimensional de habilidades puede encuadrarse en el entramado complejo de transformaciones culturales profundas movilizadas por la cultura digital. En este sentido, la noción de alfabetización se resignifica al paso de una revisión estructural de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el contexto educativo formal. En efecto, la cultura digital trae consigo la posibilidad y también la necesidad de interrogar las formas educativas tradicionales a los fines de sintonizar la propuesta pedagógica de cara a las nuevas coordenadas sociales y culturales. Esto supone atender a lo que cambia como así también a lo que permanece en las prácticas educativas a fin de potenciar los aportes de la cultura digital.

Vale en esta dirección la vigencia de ciertos principios pedagógicos que hoy retornan con protagonismo resignificados a partir del potencial de las tecnologías digitales dotando de una especificidad propia al concepto de *multialfabetizaciones*. En este sentido, por un lado corresponde señalar el énfasis en la *resolución de problemas* como modo propicio para el desarrollo de habilidades cognitivas complejas. En el intento superador de estrategias centradas en la repetición y la memorización, el desafío de formular preguntas y de



resolver problemas de manera polisémica en entornos digitales abre la posibilidad de renovación de los modos de enseñanza en vistas al desarrollo de habilidades vinculadas con el autoaprendizaje y con el pensamiento relacional, autorreflexivo y crítico.

Y, por otro lado, también retorna con intensidad el papel de *la colaboración y la participación colectiva* resituando el potencial del aprendizaje cooperativo en entornos digitales. El peso específico de la dimensión social del aprendizaje adquiere centralidad a partir de las dinámicas en red ofrecidas por la cultura digital, abiertas a la conversación e interacción con otros y, por tanto, a la retroalimentación en un proceso de producción distribuida y de construcción colaborativa del conocimiento.

Se trata, entre otros, de dos premisas de larga data en la historia de la pedagogía que demandan ser reconsiderados a la luz de los cambios que las tecnologías digitales imprimen en los entornos de aprendizaje, los procesos de apropiación del conocimiento, la mediación docente, las dinámicas comunicacionales, los vínculos entre pares, etc. En la continuidad y la permanencia de las prácticas educativas, nuevas ideas atraviesan el conocimiento pedagógico y su construcción puede ser promovida también desde las lógicas propias de la cultura digital.

En esta dirección viene desarrollándose la iniciativa del Plan Ceibal-ANEP de Uruguay a través de su reciente incorporación a la Red Global de Aprendizaje<sup>2</sup>. Se trata de una propuesta de la que participan siete países que busca explorar sistemática y colaborativamente las nuevas pedagogías apoyadas con tecnología orientadas a facilitar el aprendizaje profundo vinculado a las habilidades de orden superior como creatividad, colaboración y pensamiento crítico, entre otras. Esto incluye la indagación sobre la especificidad que requiere la intervención pedagógica en contextos educativos para el desarrollo de estos aprendizajes atendiendo, entre otras cuestiones, a la construcción de una nueva mirada sobre el conocimiento y las habilidades de los estudiantes y su progresión en diferentes niveles explorando formas alternativas para su evaluación. La apuesta en este sentido es válida en tanto se propone la integración de nuevas pedagogías a partir de la promoción, relevamiento e intercambio de innovaciones pedagógicas llevadas a cabo por profesores y estudiantes aprovechando los nuevos contextos tecnológicos (UNESCO, 2015b).

Los enfoques que plantean la actualización de la noción de alfabetización a la luz de la cultura digital focalizan su atención en la centralidad del concepto de *competencias*. Acuñado desde ya hace más de dos décadas en la agenda educativa internacional, con mayor arraigo en la tradición educativa de los países desarrollados y menor -y también dispar- anclaje en la región latinoamericana, las *competencias* se afianzan como el modo de identificación y formulación de los aprendizajes a desarrollar en el marco de la educación formal.

Con nutridos debates alrededor de su definición y variantes en su alcance, las *competencias* aluden a la capacidad para activar conocimientos, habilidades y actitudes en contextos específicos para propósitos determinados. Desde esta perspectiva, la transferencia de capacidades no supone una generalización automática sino su posibilidad de aplicación adecuada a diferentes contextos, lo que exige una intervención pedagógica para su adquisición (Perrenoud, 2002).

Se trata de una conceptualización que abona fuertemente al sentido de integración de las TIC en los sistemas educativos en tanto éste puede ser orientado al desarrollo de un uso intensivo del conocimiento en términos de su articulación en diferentes contextos en vistas a la producción de otros nuevos conocimientos. Así, las *competencias* expresan el

---

<sup>2</sup> Disponible el 1/12/15 en: <http://redglobal.edu.uy>



horizonte deseable en términos de adquisición, procesamiento y comunicación de conocimientos de manera selectiva, efectiva y multicontextual. Desde aquí, la noción de *multialfabetizaciones* abre a la formulación de la pregunta no tanto sobre lo que saben los estudiantes sino, más bien, lo que son capaces de hacer con lo que saben. Se trata de un “aprender haciendo” para formar sujetos que sepan “cómo hacer las cosas” (Silva, 2008; Cobo, 2011; Pedró, 2014).

La política nacional de integración TIC en Costa Rica (ATEM) da cuenta de la adopción de esta tendencia en tanto actualmente propone el desarrollo de competencias en base a cuatro dimensiones: ciudadanía y convivencia digital; innovación y emprendimiento; apropiación tecnológica digital y pensamiento crítico, investigación y resolución de problemas (UNESCO, 2015c). Articuladas a un modelo de estándares de desempeño en tecnologías digitales, en el caso de esta última dimensión se plantea la Resolución de problemas para ofrecer soluciones a problemas diversos poniendo en práctica habilidades de diferentes marcos de pensamiento formal (pensamiento computacional y pensamiento científico) (PRONIE MEP-FOD, 2015).

Aunque de larga data en la tradición educativa, el enfoque centrado en competencias asume nuevos desafíos en el marco del proceso abierto de reconceptualización sobre la noción de alfabetización. Entre otros, tres son los temas principales asociados que se abren en la agenda a futuro.

En primer lugar, el fortalecimiento de la idea de *aprendizaje permanente y para toda la vida* en tanto se amplifica y diversifica en el marco de la producción de nuevos conocimientos en el escenario global, móvil y cambiante, de la digitalización. En este marco, el proceso de aprendizaje desborda los límites espacio-temporales de la educación formal, básica y obligatoria lo que problematiza la posibilidad de definir un corpus estable cuya transmisión sea garantizada a través de los sistemas de educación formal. Desde esta perspectiva la reconceptualización de la idea de alfabetización reviste, en su carácter siempre histórico y cambiante, un desafío para las políticas educativas.

El tema se enmarca en un segundo punto de discusión más amplia y que refiere al currículum escolar hoy interpelado a la luz de los cambios en las formas del conocimiento (Dussel, 2014; UNESCO, 2015d). En efecto, la cultura digital abre nuevos interrogantes sobre el currículum otorgando una especificidad propia al clásico debate entre competencias y contenidos. Así, las nuevas direccionalidades en la producción y circulación del conocimiento, las nuevas secuencialidades en la organización de los saberes, la combinación de una multiplicidad de lenguajes, entre otros rasgos, forman parte de las dinámicas propias de la cultura digital diferenciadas de las lógicas de selección y organización y de las formas de representación del currículum que, durante siglos, ha organizado la transmisión de los contenidos educativos en los contextos escolares.

Se trata de una transformación de carácter estructural que, en el intento de producir respuestas al paso vertiginoso de la cultura digital, ha sido considerado de modo variable en las políticas educativas de la región. Esto es, en el reconocimiento común del currículum oficial vigente como una referencia ineludible, desde las políticas de integración TIC desarrolladas por diferentes países se han producido avances con diverso grado de articulación en la exploración y apropiación de nuevas formas y modalidades del conocimiento que potencien el sentido formativo del currículum.

Es esta una cuestión que se extiende a un tercer punto a considerar en la agenda a futuro: los modos de medición y evaluación que puedan dar cuenta de la adquisición de estos conocimientos por parte de los estudiantes. A partir de la experiencia acumulada por las pruebas evaluativas y mediciones del impacto de las TIC en los aprendizajes de los estudiantes aplicadas en diversos países, incluyendo América Latina, viene siendo señalada la ineficacia de los instrumentos educativos tradicionales de medición de los



aprendizajes -tales como los cuestionarios, exámenes parametrizados, pruebas de selección múltiple, etc.- en tanto ya no logran visibilizar y captar el desarrollo de las nuevas habilidades y conocimientos que parecen desarrollarse al paso de la cada vez mayor ubicuidad y diversidad en el uso de TIC (Cobo, 2011; Pedró, 2014). La obtención de resultados escasamente significativos en este sentido abrió la importancia de problematizar no sólo el enfoque propuesto por las políticas de integración TIC a las estrategias de cambio en las prácticas educativas sino también, y sobre todo, la necesidad de construir nuevas miradas evaluativas y sistemas de operacionalización en sintonía con los cambios producidos en las formas de producción y circulación del conocimiento en el mundo digital.

Las pruebas PISA han realizado avances en este sentido, incorporando la evaluación de resolución de problemas en ordenador en su edición 2012. Su finalidad es la medición de habilidades cognitivas y destrezas de los estudiantes para resolver problemas novedosos a partir del planteo de situaciones de la vida real sin el requisito de aplicación de conocimiento experto para su resolución. Orientadores en su diagnóstico, los resultados de estas pruebas brindan información interesante en atención a la identificación y/o confirmación de ciertas brechas socio-culturales: la correlación positiva entre status socioeconómico y rendimiento de los estudiantes como así también si se considera el nivel educativo de los padres, la brecha entre estudiantes inmigrantes y estudiantes nativos, la brecha entre alumnos repetidores y no repetidores, el mayor porcentaje en varones que en mujeres de niveles altos de adquisición de competencias, entre los principales puntos (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2014). Se trata de avances que exploran una zona abierta a la indagación y que resultan orientativos en la agenda a futuro de las políticas educativas de la región.





## 4 Alfabetización, diversidad y desigualdad en el escenario digital

Al tiempo que la cultura digital redefine el mapa de los conocimientos socialmente válidos y significativos se actualizan los desafíos que enfrentan las políticas educativas para garantizar su distribución justa y equitativa. Esto asume un tinte particular en los países de América Latina, atravesados por el problema de la desigualdad que, de modo histórico, afecta a determinados grupos en la posibilidad de un acceso democrático y de calidad a la educación como derecho.

El riesgo del reforzamiento de procesos preexistentes de desigualdad debe entonces ser considerado desde las políticas de integración TIC priorizando el acceso y la calidad de uso de las tecnologías digitales por parte de grupos social y culturalmente desfavorecidos. Atender de forma precisa y específica a estos grupos para garantizar la apropiación de los conocimientos necesarios en vistas a su inclusión social resulta, entonces, un tema central.

Al mismo tiempo, las tecnologías digitales resultan una oportunidad para revertir este problema en tanto ofrecen la posibilidad de hacer más accesible como de renovar los modos y los medios de acceso a la oferta educativa a grupos históricamente postergados. Y, por otro lado, es de considerar el potencial particular que estas tecnologías brindan para el diseño de propuestas específicas y contextualizadas. En este marco, y como elemento enriquecedor de todo proceso educativo, dotar a la diversidad de su valor positivo desarticulando su histórica asociación a los procesos de desigualdad social y cultural es una oportunidad que se abre a partir de la integración de las TIC en los sistemas educativos.

Lo dicho supone la identificación de los principales puntos que configuran el problema de la desigualdad educativa en los países de la región para definir las políticas que apunten a su atención. En este sentido, la resignificación de la noción de alfabetización caracterizada en los apartados anteriores orienta el análisis y también la construcción de una perspectiva para un abordaje desde las políticas públicas.

Atendiendo a la noción de alfabetización en términos del acceso a los saberes básicos de la lectura y la escritura es posible señalar que, si bien de modo general en la región se observa paridad de género, existen algunos países en donde las mujeres se encuentran en situación de desventaja y más aún en aquellos que tienen una mayor presencia de comunidades indígenas. También es importante señalar que las diferencias de género no se expresan del mismo modo en las diferentes cohortes de edad en tanto, hacia el final de la década pasada, mientras que en la población más adulta (50 años y más) se observa una situación de mayor desventaja en la población femenina, en las cohortes de edad más jóvenes la situación es de mayor paridad de género (inclusive en los países con mayor presencia étnica) y en algunos casos inclusive se observa una diferencia, aunque leve, en detrimento de la población masculina (grupo 15 a 24 años) lo que indica, de algún modo, un avance en la brecha por género.




**Tabla N°3: Porcentaje de personas analfabetas absolutas, según sexo y grupo de edad.**
**Por país. Circa 2010**

País	50 y más			30 a 45 años			15 a 24 años		
	Varón	Mujer	*Diferencia	Varón	Mujer	Diferencia	Varón	Mujer	Diferencia
Argentina	1.71	2.05	0.35	0.58	0.65	0.07	.49	.36	-0.13
Bolivia	13.47	39.70	26.22	2.14	8.18	6.04	.31	.92	.61
Brasil	19.73	22.07	2.35	8.65	6.01	-2.64	2.55	1.31	-1.25
Colombia	14.88	16.18	1.29	4.92	3.83	-1.09	2.37	1.57	-0.80
Chile	6.87	8.08	1.21	2.14	1.62	-0.52	.81	.47	-0.34
Rep. Dom.	18.81	22.53	3.72	8.79	6.60	-2.18	3.72	1.53	-2.19
Ecuador	22.17	31.51	9.34	8.03	10.53	2.50	1.28	1.12	-0.16
El Salvador	28.46	40.11	11.65	10.82	14.67	3.85	4.86	3.93	-0.93
Guatemala	37.23	56.47	19.24	16.01	32.73	16.72	6.30	11.43	5.13
Honduras	32.41	36.40	3.99	14.51	13.63	-1.35	7.34	4.77	-2.57
México	13.16	20.28	7.12	4.37	5.45	1.08	2.00	1.34	-0.66
Nicaragua	37.18	37.49	0.31	16.04	16.69	0.66	7.76	5.62	-2.14
Paraguay	10.42	15.94	5.52	3.17	3.98	0.81	1.62	1.18	-0.44
Perú	10.76	34.58	23.81	3.14	9.35	6.21	1.33	2.38	1.06
Venezuela	10.09	13.09	3.00	2.97	2.09	-0.88	1.73	1.18	-0.55

Fuente: Itzcovich, 2013.

Sin embargo, al mismo tiempo es posible observar que la situación de analfabetismo da lugar a perfiles diferenciados según género: por ejemplo, mientras que los varones analfabetos ingresan al mercado laboral en el grupo de 15 a 24 años, en el caso de las mujeres analfabetas se mantienen inactivas en una situación de doble exclusión -del mercado de trabajo y de la institución escolar-, probablemente dedicadas a las tareas de cuidado del hogar. Es decir, una determinada situación de necesidad económica se combina con determinados patrones culturales que posicionan de manera diferenciada al varón respecto de la mujer. Aún con esto, la situación de los varones no está exenta de una alta vulnerabilidad en tanto si se compara la condición de ocupación de los varones jóvenes analfabetos respecto de sus pares no escolarizados actualmente pero alfabetizados. Se observa una situación de mayor vulnerabilidad en el primer caso no sólo porque la tasa de ocupación es más baja sino porque, además, la mayoría de quienes están ocupados se encuentra en situaciones de mayor informalidad y precariedad laboral. En este caso, la condición de joven sumada a la condición de analfabetismo resulta en una acumulación de desventajas respecto del modo en que se produce su ingreso al mercado de trabajo (Itzcovich, 2013).



El panorama marca la necesidad de atención específica, en particular focalizada en las políticas de alfabetización de jóvenes y adultos en tanto grupos generacionales que, ya sin posibilidad de acceso a los procesos formales de escolarización, aún tienen pendiente el derecho de acceso al dominio básico de la lectura y la escritura para su desempeño e la vida social.

Cabe señalar al respecto que, desde hace tiempo, los programas de alfabetización de adultos en la región muestran el intento de superación de algunos rasgos prevalecientes a lo largo de su historia tales como la persistencia de propuestas centradas en la instrumentalidad de la lectura y la escritura desde una perspectiva remedial y compensatoria (Torres, 2009). Sucede que la alfabetización de adultos ha recurrido en una dificultad estructural para reconocer la especificidad del mundo adulto en relación con la apropiación de los saberes de la lectura y la escritura teniendo en cuenta tanto sus usos específicos en situaciones reales de la vida cotidiana como también sus disposiciones, intereses y motivaciones atravesados por las historias individuales y los contextos sociales y culturales a los que pertenecen.

Asimismo, en general los programas de alfabetización de adultos implementados en la región se han caracterizado por la modalidad “analógica”, esto es, sus recursos y contenidos han sido elaborados sobre soportes impresos tales como cuadernillos de actividades, posters, cuadernos personales de trabajo junto con la radio, y en algunos casos la televisión, como principales tecnologías de la comunicación utilizadas.

Las tecnologías digitales ofrecen una oportunidad para renovar la apuesta en este sentido no sólo por su posibilidad de ampliar el alcance de estos programas a través de la distribución de dispositivos móviles en poblaciones de difícil acceso sino también por la posibilidad de actualizar sus propuestas pedagógicas en sintonía con los cambios propuestos por la cultura digital y los saberes necesarios para su apropiación entre los cuales la lectura y la escritura ocupan un lugar central. Diversas iniciativas emprendidas en la región dan cuenta de esto.

Por ejemplo, el proyecto *AlfabeTIC* es una iniciativa desarrollada desde el 2011 por la oficina de Buenos Aires de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) que apunta a la elaboración de recursos digitales para ser utilizados en los programas de alfabetización existentes. En este marco se propone colaborar con “los procesos de alfabetización inicial de jóvenes y adultos mediante la generación de material multimedia e interactivo apropiado para su uso en procesos de alfabetización, y disponible por múltiples vías de acceso, principalmente equipos portátiles (netbooks) y equipos de telefonía móvil”<sup>3</sup>. También en articulación con la OEI, el Ministerio de Educación y el Ministerio de Tecnologías de la Información de Colombia han diseñado el Programa Nacional de Alfabetización, programa a través del cual el gobierno planifica entregar dispositivos móviles a jóvenes y adultos analfabetos de poblaciones desfavorecidas del país. Se trata de un programa innovador en tanto incorpora el aprendizaje móvil como modelo pedagógico e incluye la incorporación de tarjetas SIM en los dispositivos cargadas con seis módulos de contenido educativo interactivo y autodirigido, con eje en la mejora de las competencias básicas de alfabetización de los usuarios. Por su parte, Jamaica ha puesto en marcha el “Programa de Alfabetización en el lugar de trabajo” el cual entre sus diversos componentes incluye el aprendizaje de las habilidades básicas de la lectura y la escritura asociado a las características del trabajo de los participantes y a través del uso de dispositivos tecnológicos.

Como un ejemplo más que abona en la experiencia acumulada en la región puede citarse el “Programa Nacional de Movilización para la Alfabetización (PRONAMA) de educación

<sup>3</sup> Disponible el 1/12/15 en: <http://alfabetic.educativa.org>



básica alternativa en Perú” que, desde el Ministerio de Educación Nacional, desarrolla un modelo de alfabetización con la modalidad virtual asistida incorporando las TIC a los procesos alfabetizadores. De modo específico este programa impulsa además la alfabetización bilingüe orientada al aprendizaje de la lectura y la escritura en poblaciones nativas, primero en su propio idioma para luego acceder a la alfabetización en español como segunda lengua, al tiempo que desarrolla una línea de alfabetización inclusiva destinada a personas con discapacidad visual y discapacidad auditiva severa.

Como uno de sus mayores logros, este programa ha destacado su alcance mayoritario a mujeres residentes en zonas rurales. Se trata de un resultado significativo en tanto, como ha sido señalado, la desigualdad de género es uno de los rasgos más relevantes que dibuja el mapa desigual de la alfabetización en la región.

Las tecnologías digitales ofrecen un potencial prometedor para el abordaje de este problema al tiempo que, a través de su acceso y calidad de uso, propician la apropiación de los saberes de la lectura y la escritura resignificados a la luz de la cultura digital. Sin embargo, el diseño de políticas de alfabetización que apunte a la mejora de la situación de las mujeres de la región incorporando el potencial de las tecnologías digitales para el aprendizaje de saberes específicos vinculados con la cultura escrita requiere la consideración de las condiciones contextuales de la región y de cada país en particular.

Algunos trazos marcan el rumbo en este sentido. En principio, las investigaciones centradas en América Latina dan cuenta de la estrecha relación ente la brecha digital y las brechas sociales de género, en tanto la posición que ocupan las mujeres en la sociedad respecto de los hombres en ámbitos como estrato socioeconómico, nivel de educación, empleo, ubicación geográfica, entre otras, tienen directa incidencia en el acceso y el uso de las TIC (Scuro y Bercovich, 2014). Por otro lado, resulta necesario diferenciar aspectos relacionados a acceso y a tipos de uso como así también la existencia de apoyo o guía y el tipo de experiencia, entre otras cuestiones, en tanto elementos que demuestran que no todos y todas son iguales frente la diversidad de dispositivos tecnológicos.

Esto supone considerar que el uso está ligado tanto a habilidades digitales como a la confianza en la utilización y, también, a los propósitos que expresan los intereses de los usuarios y, además, que éstos guardan relación con el nivel educacional y las realidades socioculturales. Se trata de un aspecto relevante porque significa que la inclusión digital debe ser evaluada en relación a los tipos y capacidades de uso; en otras palabras: “sólo cuando el foco está puesto en la experiencia del usuario y es contextualizada es posible explorar el rol de la tecnología en la vida de las personas, particularmente en aquellas niñas y mujeres que han permanecido excluidas, o que fueron incluidas pero luego por distintas circunstancias no pueden seguir accediendo o utilizando las TIC” (Pavez, 2015, pág .19).

Los modos de apropiación de la lectura y la escritura en soporte digital diferenciados por género resultan, en este marco, una zona abierta cuya exploración brinda información valiosa para la definición contextualizada de las políticas de alfabetización de adultos. Vale citar en este sentido el desarrollo de estudios que abonan en la construcción de este conocimiento tales como el reciente trabajo de la UNESCO (2015e) centrado en la indagación de los hábitos, preferencias y perfiles demográficos de los lectores móviles de siete países en desarrollo<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> El estudio fue orientado por la indagación sobre cuándo, cómo, por qué y en qué medida las personas de los países en desarrollo leen en dispositivos móviles. Fue desarrollado a través de una encuesta a 4000 personas de siete países -Etiopía, Ghana, India, Kenia, Nigeria, Pakistán y Zimbabwe)- y apoyada mediante entrevistas cualitativas, (UNESCO 2015e).



Entre sus hallazgos puede señalarse que, si bien la lectura móvil es todavía poco utilizada, representa una vía prometedora en particular para las mujeres quienes parecen estar utilizando los dispositivos móviles con alta disposición y nivel de actividad como un portal hacia material de lectura a pesar de sus índices más bajos de posesión de teléfonos celulares. También fue identificado el incremento de la lectura a nivel general partir de su práctica en dispositivos móviles a la vez que el desarrollo de prácticas de lectura a los niños a través de esta modalidad, lo que supone la apertura a nuevos modos de alfabetización inicial a través de la mediación familiar. Asimismo, y en relación con los obstáculos para la lectura móvil, en primer lugar fue señalada la falta de contenido, seguido del costo y los problemas de conectividad. En efecto, la baja disponibilidad de contenido en lengua local constituye un elemento identificado como obstaculizante para el desarrollo de la práctica de lectura en dispositivos móviles.

Se trata de un elemento clave en tanto la noción de alfabetización hoy demanda ser repensada en el marco de la intensificación de la comunicación y la interacción entre culturas tanto dentro de los límites de cada país como con el resto del mundo, abriendo el juego de la diversidad cultural como base para el intercambio.

En efecto, atendiendo a la resignificación de la noción de alfabetización en el marco de las multialfabetizaciones, la cuestión de la diversidad ha sido señalada como uno de sus principales bastiones en tanto es en la variedad lingüística y cultural donde los procesos de construcción de significados se vuelven más ricos y complejos al tiempo que se subraya el valor de su reconocimiento en vistas a la construcción de sociedades más plurales.

Sin embargo, también es preciso reconocer que la diversidad en el centro de la escena a partir de la interconexión comunicacional no sólo abre la posibilidad de apostar al valor de las diferencias en el intercambio global sino que al mismo tiempo expone la problemática de la desigualdad. Así, la red global evidencia la inequitativa representatividad cultural que, en materia lingüística, muestra la hegemónica presencia del inglés como lengua predominante en un escenario donde sólo está representado el 5% de las 6700 lenguas del mundo. Sea en los espacios propios de las industrias culturales y de la comunicación como también en aquellos específicos de producción y difusión del conocimiento científico, el predominio del inglés como lengua privilegiada para la comunicación limita el acceso y la representatividad de otras lenguas y culturas. Así, al tiempo que las innovaciones tecnológicas permiten cada vez más la expansión del conocimiento científico y de otras formas de representación cultural su acceso permanece restringido a diversos grupos sociales reforzando de este modo procesos de desigualdad cultural.

Se trata de una cuestión que agrega complejidad al problema de la brecha digital, cuya reducción es uno de los principales desafíos que enfrentan los países en desarrollo en materia de políticas TIC. Y, también, se trata de una cuestión que exige de estas políticas un abordaje integral construido desde el esfuerzo intersectorial.

Sucede que sin dudas, apostar a la reducción de la brecha digital refiere a la necesidad de incrementar el aumento de la cobertura de las redes de telecomunicaciones para garantizar una efectiva conectividad. Sin embargo, resolver esta cuestión no agota el problema si se considera que una de las variables fundamentales que explican la brecha digital no está ubicada en la oferta sino en la demanda. En efecto, la brecha de demanda -entendida como la no contratación del servicio de conexión disponible a pesar de contar con la oferta- constituye un elemento central en este sentido (Katz y Callorda, 2013; Katz y Galperin, 2014) y así lo evidencian los datos para América Latina: 43% de su población reside en zonas donde se ofrece servicio de banda ancha fija, y sin embargo no adquiere el servicio. De manera similar, 57% de la población podría adquirir banda ancha móvil pero todavía no lo ha hecho (aunque en este último caso, se debe considerar que, dada la tasa anual de crecimiento de la banda ancha móvil en la región -38% desde el 2010-, la brecha de demanda en esta última se está reduciendo de manera significativa año tras año).



La cuestión no es menor si se considera las variables que explican esta brecha. En primer lugar, influyente en general pero sobre todo en los países en desarrollo, la cuestión de la asequibilidad; esto es, el costo económico como principal razón que explica el no acceso al servicio de banda ancha. Pero luego hay dos razones que advierten sobre la necesaria atención a las dimensiones culturales y educativas de toda política de integración TIC.

Así, como se ha señalado, por un lado la brecha de demanda en América Latina puede ser explicada por la ausencia de contenidos relevantes en tanto el contenido disponible en Internet no satisface necesidades de información o entretenimiento. Esta es una razón que guarda relación con factores culturales, educacionales o lingüísticos asociados de modo directo a los procesos de desigualdad social y cultural que caracterizan a los países de la región, esto es, la barrera lingüística se constituye en un obstáculo para el acceso a los contenidos en la red global (Katz y Callorda, 2013) al tiempo que el fenómeno da cuenta de una determinada primacía cultural. Y, por otro lado, la brecha de demanda puede ser explicada por la ausencia o disponibilidad insuficiente de competencias para manejar computadoras o acceder a Internet desde un teléfono móvil.

Es esta una cuestión que toma un tinte particular en la definición de las políticas públicas destinadas a grupos minoritarios de la población, como por ejemplo, las comunidades indígenas. Allí donde en general la diferencia social y cultural encarna en desigualdad, las políticas TIC constituyen una herramienta valiosa a través de la cual el Estado garantiza la educación como derecho al tiempo que constituyen una vía de reconocimiento de estos grupos para la construcción cultural de una sociedad heterogénea y plural.

Las políticas TIC ofrecen un potencial que acentúa las posibilidades de la educación intercultural, esto es, la convivencia y el enriquecimiento entre pertenencias étnicas de diferentes escalas y un amplio conjunto de otras formas culturales de alcance transnacional para la reinención cultural en la amplitud de un mapa global. En el marco del acuerdo a nivel mundial<sup>5</sup> así lo han concebido varios países de la región a través de iniciativas que, en el marco de sus políticas de educación intercultural y bilingüe, han incorporado las tecnologías de la información y de la comunicación para el fortalecimiento del trabajo sostenido por la recuperación y difusión de las lenguas y culturas de sus pueblos originarios. Así, en el marco de los acuerdos reflejados en diversos tratados internacionales (Convenio 169 OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales, 1989; Declaración de los Derechos de Pueblos Indígenas de la ONU, 2007; entre otros), y con los matices específicos que dan cuenta de las elecciones políticas y culturales propias de cada contexto, las constituciones y otras normativas de diversos países coinciden en el reconocimiento de la educación intercultural y bilingüe como una respuesta a la conformación cultural plural de sus sociedades en un marco de igualdad de derechos culturales y lingüísticos. En este marco, los Estados asumen la preservación y el desarrollo cultural y lingüístico de los pueblos indígenas, con obligatoriedad de financiarla, normarla y orientarla en concordancia con los sistemas educativos nacionales (Ventiadis de Jáuregui, 2014)

En esta dirección, durante los últimos años las políticas lingüísticas de estos países han sumado el aporte de las tecnologías de la información y la comunicación en la búsqueda de sus objetivos. El Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales de los Pueblos y

---

<sup>5</sup> Así ha sido esto reconocido, por ejemplo, en la "Declaración universal de la UNESCO de 2001 sobre la diversidad cultural" en la que se establece el marco de trabajo para la participación de la comunidad internacional en defensa de la diversidad lingüística con los objetivos de salvaguardar el patrimonio lingüístico de la humanidad y apoyar la expresión, la creación y la difusión en el mayor número posible de lenguas; fomentar la diversidad lingüística -respetando la lengua materna- en todos los niveles de la educación, dondequiera que sea posible, y estimular el aprendizaje del plurilingüismo desde la más temprana edad; y promover la diversidad lingüística en el espacio numérico y fomentar el acceso gratuito y universal, a través de las redes mundiales, a todas las informaciones que pertenecen al dominio público (UNESCO, 2001). Desde aquí, UNESCO ha emprendido la elaboración del Atlas UNESCO de las lenguas del mundo en peligro. Incluyendo su versión impresa y también una edición *on-line*. Disponible el 1/12/15 en: <http://www.unesco.org>.





Nacionalidades de Ecuador, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas de México<sup>6</sup> y la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígena de México<sup>7</sup>, la Dirección de Lenguas Indígenas de Perú<sup>8</sup>, el Instituto Plurinacional para el Estudio de Lenguas y Culturas de Bolivia dan cuenta, entre muchos ejemplos, de iniciativas nacionales que incorporan el aporte de las tecnologías de la información y la comunicación para el fortalecimiento de la identidad cultural de sus pueblos originarios a través de la difusión de su patrimonio cultural.

En el caso del Estado Plurinacional de Bolivia, donde la diferencia está dada por la elección de una educación intracultural, intercultural y plurilingüe desde la consideración de todas sus culturas bajo el principio de la igualdad, la Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas (Nro. 269, 2012) dispone el derecho de todas las comunidades y grupos lingüísticos de contar con nuevas tecnologías de información y comunicación en los idiomas oficiales entre los que se incluyen el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígenas originario campesinos considerados como patrimonio oral, intangible, histórico y cultural. En este marco, vienen desarrollándose varias iniciativas, como por ejemplo el software libre “AbiWord” en lengua aymara y quechua que incluye procesador de textos y otras herramientas como así también la labor conjunta entre la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Ministerio de Culturas de Bolivia para el proyecto “Rescate de la Historia Oral y Valores humanos” en 31 naciones originarias e indígenas de Bolivia. Con el objetivo de recuperar y difundir saberes orales ancestrales de estas comunidades, el proyecto consistió en la elaboración de 31 cortometrajes docu-ficción que fueron elaborados con los mismos pueblos originarios en sus distintas etapas: desde la recolección de datos hasta la elaboración de los guiones y la consolidación de las dramatizaciones.

Otras iniciativas pueden citarse en este sentido, para cuyo desarrollo cobra central importancia tanto la labor del Estado en alianza con diversas instituciones de la sociedad civil, incluyendo el apoyo de centros académicos, como la inclusión de referentes de las culturas indígenas. En Guatemala, donde la población indígena conforma el 44% del total, la Academia de Lenguas Mayas y la Fundación Rigoberta Menchú Tum junto con la asociación civil para el desarrollo tecnológico ARGOS han implementado el proyecto “Luciérnaga” con el objetivo de contribuir al reconocimiento, respeto, promoción y desarrollo de los idiomas nacionales en pos de la construcción de una nación multiétnica, multicultural y plurilingüe a través de la creación de instrumentos de informática y tecnológicos que permitan el uso de los idiomas nacionales a todo nivel. Entre sus logros cuentan el desarrollo de neologismos para el lenguaje técnico informático común para los distintos idiomas mayas y la versión de un procesador de palabras en idioma K'iche'. En la misma sintonía, y bajo el lema de la democratización digital con pertinencia cultural, se proponen lograr una versión para Linux y para Windows así como desarrollar un entorno gráfico completo para niños en idiomas mayas<sup>9</sup>. Por otro lado, cabe citar el proyecto del Archivo de Lenguas y Culturas del Ecuador iniciado en el 2010 con el objetivo de implementar un archivo digital de grabaciones de video y audio; textos y otros materiales relacionados con las lenguas y nacionalidades indígenas del Ecuador con acceso gratuito a través de Internet respetando los derechos de propiedad intelectual de los hablantes. La iniciativa cuenta con la colaboración del Programa de Antropología de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede Ecuador y el programa DOBES

<sup>6</sup> Disponible el 1/12/15 en: <http://www.inali.gob.mx>.

<sup>7</sup> Disponible el 1/12/15 en: [www.cdi.gob.mx](http://www.cdi.gob.mx)

<sup>8</sup> Disponible el 1/12/15 en: <http://www.cultura.gob.pe/es>

<sup>9</sup> Disponible el 1/12/15 en: [www.frrmt.org/es/](http://www.frrmt.org/es/)





(Documentation of Endangered Languages) del Instituto Max Planck de Psicolingüística, en Nijmegen-Holanda como contraparte técnica<sup>10</sup>.

En el caso de la alfabetización inicial, el sentido de iniciativas reviste una particular importancia en tanto orienta la utilización del potencial de las tecnologías digitales para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna y de otras lenguas, esto es, para promover enriquecer los procesos de aprendizaje desde un punto de vista intercultural. En este sentido, la multimodalidad potenciada por las tecnologías digitales resulta un aporte provechoso en la búsqueda de estrategias que enriquezcan los procesos de alfabetización.

En lo que refiere al aprendizaje de la lengua materna en particular será necesario considerar la variedad y la especificidad de las lenguas indígenas muchas de las cuales, por ejemplo, integran otras formas de representación gráfica o bien conservan el peso específico de la oralidad para la construcción de significación. Se trata de incorporar las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo a la especificidad cultural de las lenguas y a su sistema cultural de referencia y, también, a la importancia de establecer puentes culturales en pos de una alfabetización intercultural.

En la región existe un corpus de iniciativas recursos digitales que abonan en esta línea. Así puede citarse el “Proyecto Guarda Voces”, una propuesta lúdica interactiva para el trabajo con la particularidad de diferentes lenguas indígenas en el ejercicio del derecho a la libre expresión de todos los pueblos elaborada por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas de México<sup>11</sup>. También “Chile para niños”, iniciativa promovida por la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM) que en su sitio ofrece secciones interactivas sobre los diferentes pueblos existentes en el país, sus mitos, fotos, juegos, animaciones, mapas, literatura y música<sup>12</sup>. En la misma dirección puede citarse el proyecto “Uantakua”, llevado a cabo por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación de México, el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, orientado a fortalecer la educación rural intercultural bilingüe a través de la utilización de una plataforma digital desarrollada para producir textos en lengua indígena y en español. Su implementación ha comprobado, entre otras cuestiones, la importancia de la consideración de las condiciones de socioeconómicas de los grupos destinatarios a la hora del diseño de este tipo de propuestas a fin de garantizar su viabilidad; la disponibilidad de conectividad y la capacitación y acompañamiento del profesorado (Alonso y Santos, 2012).

En el desarrollo de estas iniciativas cobra relevancia el impulso de los portales educativos nacionales. Por ejemplo, el programa de educación intercultural bilingüe del Ministerio de Educación de Chile, se propone entregar a niñas y niños indígenas herramientas que les permitan desarrollarse en los dos sistemas que forman parte de sus vidas: el mundo indígena y el no indígena. Así se han desarrollado softwares para fomentar el uso y conservación de la lengua y la cultura indígenas (aymara, kunza y mapuche) tales como “TaQpachani”, “Likana con todos” y “Kimkantuaiñ: Aprender Haciendo”<sup>13</sup>. EducaBolivia, portal educativo oficial del Estado Plurinacional de Bolivia, ofrece gran cantidad de recursos entre los que cuentan juegos interactivos, softwares y videos educativos centrados con eje en la lengua e identidad cultural de los pueblos indígenas que conforman su nación. En Argentina, la Colección de CD’s educativos de Educ.ar ha incluido materiales específicos y recursos audiovisuales para la educación intercultural bilingüe

<sup>10</sup> Disponible el 1/12/15 en: <http://www.flacsoandes.edu.ec>

<sup>11</sup> Disponible el 1/12/15 en: <http://www.inali.gob.mx>

<sup>12</sup> Disponible el 1/12/15 en: <http://www.chileparaninos.cl/>

<sup>13</sup> Disponible el 1/12/15 en: <http://www.educarchile.cl>



entre los que se incluyen producciones elaboradas por docentes de las comunidades originarias en articulación con el aporte de investigadores y especialistas. Por su parte Colombia, a través de su portal educativo Colombia Aprende, ofrece el *Atlas de Culturas Afrocolombianas* como el primer material didáctico elaborado a nivel oficial bajo el compromiso de difundir la historia y la cultura de las comunidades negras en el ámbito de la escuela a través de un banco de textos, imágenes y sonidos<sup>14</sup>.

El potencial de la articulación entre una perspectiva de educación intercultural y las tecnologías digitales también abona al diseño de políticas de alfabetización destinadas a los jóvenes y adultos de las comunidades indígenas orientadas al aprendizaje de la lengua materna y de otras lenguas de manera articulada tanto con la recreación de los propios saberes como con la apropiación de los conocimientos de otras culturas en vistas a su inclusión social.

Desde esta perspectiva, el uso y la apropiación de las tecnologías digitales resulta una oportunidad para hacer de la alfabetización un proceso significativo en la construcción de conocimiento productivo para la formación personal y el desarrollo comunitario. El desarrollo de sus actividades económicas, el cuidado de la salud y el medio ambiente, la conservación y transmisión de sus formas culturales constituyen áreas relevantes de interés alrededor de las cuales promover sus procesos de alfabetización lingüística. La producción de este conocimiento, a la vez, asume un estatuto plausible de circulación en la red global para el intercambio con otras culturas.

En este sentido las políticas de alfabetización de jóvenes y adultos indígenas constituyen una oportunidad para garantizar el derecho de la información y la comunicación, constitutivo de toda sociedad democrática. En los últimos años, el desarrollo de medios de comunicación producidos por estas comunidades ha evidenciado un crecimiento destacado en la región (CEPAL, 2014). Los medios tradicionales de comunicación, tales como la radio y la televisión, han resultado la forma principal para este desarrollo hoy potenciado por las tecnologías digitales. En efecto, tanto la amplificación de estos medios en el mundo digital como la multiplicación de los canales de comunicación a través de las redes sociales concretan actualmente la posibilidad de una mayor visibilidad de estos grupos a través de la difusión de sus propias culturas así como también el ejercicio de la participación social y política en un diálogo plural. Articular las políticas de alfabetización al desarrollo de estas formas de comunicación e intercambio resultan vías valiosas para garantizar el acceso a conocimientos socialmente significativos en el nuevo escenario global.

---

<sup>14</sup> Disponible el 1/12/15 en: <http://www.colombiaprende.edu.co>



## 5 Conclusiones y recomendaciones

Considerada en su polisemia y también en el histórico debate sobre su alcance, la noción de *alfabetización* da cuenta de tensiones de orden político, cultural y educativo que se ponen en juego a la hora de su definición. En su vertiginoso desarrollo, la cultura digital viene sumando nuevos elementos al debate dando cuenta del carácter social, histórico y situado de esta noción.

En la variedad de sus perspectivas y en la diversidad de sus definiciones, el alcance del término *alfabetización* encuentra un horizonte común: el acceso a un conjunto de saberes que permiten una apropiación activa y productiva por sobre una recepción pasiva y acrítica del conocimiento, hoy amplificado en su producción y circulación en la red global. Es esta una adquisición que resulta condición para la inclusión en la vida social, el ingreso al mundo laboral y la participación política, en suma, para el ejercicio de una ciudadanía plena en derechos sociales y culturales.

Desde esta perspectiva la *alfabetización* alude a un corpus de saberes cuya distribución igualitaria es responsabilidad de los Estados y que, en el caso de los países de la región, representa un compromiso específico en pos de la reducción del problema de la desigualdad social, política, económica, cultural y educativa que atraviesa las condiciones de vida de los grupos sociales más desfavorecidos.

De allí que un conjunto de recomendaciones se vuelven relevantes para el diseño e implementación de políticas públicas, enumeradas a continuación en relación con dos aspectos centrales:

### 1. En relación con los marcos y las condiciones de las políticas de alfabetización

- *Atender a la potencialidad del aprendizaje móvil para el desarrollo de estrategias de atención específica*

El aprendizaje móvil surge como alternativa no sólo para repensar la inclusión TIC de manera integral en los sistemas educativos sino también, y de modo particular, para el desarrollo de estrategias de alfabetización en contextos específicos tales como las zonas rurales, alejadas o de difícil acceso donde, generalmente, se localizan poblaciones en situación de pobreza y exclusión. La portabilidad y la ubicuidad de los dispositivos móviles resultan, en este sentido, rasgos tecnológicos valiosos que colaboran en la ampliación del acceso educativo a sectores postergados a través de la distribución de materiales y contenidos educativos en el marco de nuevos modelos educativos y pedagógicos.

- *Garantizar la implementación y sostenimiento de una conectividad adecuada*

Aún considerando los esfuerzos y los avances producidos en las últimas décadas, lograr o mejorar la conectividad de las escuelas así como garantizar la provisión de conectividad en los espacios públicos es una deuda aún no saldada en gran parte



de los países de la región. Se trata de una cuestión clave en tanto la conectividad plena resulta una condición para el desarrollo de una política de alfabetización orientada a la formación de usuarios capaces de producir, publicar e interactuar en la red global.

- *Apuntar al desarrollo de contenidos digitales locales-regionales*

El panorama digital de la región da cuenta de una deficiente producción de contenidos digitales locales-regionales para estimular la demanda de los usuarios a la vez que señala la importancia del dominio de ciertos saberes para lograr un acceso autónomo a los dispositivos tecnológicos. Ambos señalamientos ofrecen pistas firmes para orientar las políticas de alfabetización digital a desarrollar desde los gobiernos. Esto es, en términos de la educación como derecho, se trata de implementar acciones que incluyan entre sus fines últimos no sólo la garantía de acceso al mundo digital de modo igualitario sino también su apropiación a través de la inclusión de diferentes representaciones culturales. Esto supone brindar los recursos y las herramientas necesarias y específicas para que los diferentes grupos culturales que conviven en un país o en una región no sólo tengan el derecho de acceso a la red global sino, y sobre todo, puedan allí ejercer su voz desde sus propias lenguas, sus propios saberes y sus visiones del mundo. Se trata de un propósito que no sólo asume la obligada atención a la diversidad cultural en toda política cultural y educativa sino que además reconoce su aporte para el enriquecimiento de la sociedad del conocimiento.

## 2. En relación con la agenda temática de las políticas de alfabetización

- *Atender al sentido integral del acceso a los saberes de la cultura escrita:*

Hasta el momento, y dado el carácter vertiginoso de las transformaciones culturales, las acciones de intervención político-educativa en este campo suelen desarrollarse de modo diferenciado, superpuesto o desarticulado. Por un lado, políticas curriculares y/o de promoción de la lectura con énfasis en la adquisición de la lectura y la escritura en soporte impreso y, por otro lado, desarrollo alternativos, generalmente impulsados por las políticas de integración TIC, orientados a la adquisición de estos saberes en contextos digitales. De allí que resulta necesario el desarrollo de políticas de alfabetización que garanticen el acceso igualitario a los saberes de la lectura y la escritura de modo integral, esto es, atendiendo al desarrollo de las habilidades y conocimientos necesarios para el ingreso a la cultura escrita en diferentes soportes. Esto supone:

- *Revisar las políticas de alfabetización inicial centradas en la adquisición de la lectura y la escritura en los primeros ciclos de la escolaridad formal.*

Los procesos iniciales de adquisición de la lectura y la escritura siguen resultando tema de debate e investigación académica con impacto tanto en las definiciones político-educativas como en la producción de orientaciones sobre los métodos para su enseñanza provenientes, entre otras fuentes, de la industria editorial. Asimismo, revisten un carácter protagónico y problemático en las prácticas cotidianas de maestros y profesores. Sin embargo, hasta el momento escasa ha sido la consideración de la transformación de estos procesos a la luz de los cambios producidos por la cultura digital. En tanto la adquisición de estos saberes en los ciclos básicos de la escolaridad formal condiciona la posibilidad de las trayectorias



educativas futuras de los estudiantes, se hace necesario priorizar este tema a través de decisiones político-educativas orientadas tanto por la producción de conocimiento científico pertinente como por su viabilidad de implementación en las prácticas educativas.

- *Fortalecer las políticas de distribución material de recursos pedagógicos y didácticos que acompañen la implementación de estrategias de enseñanza acordes a las nuevas demandas.*

En las últimas décadas los países de la región han realizado considerables esfuerzos en ampliar el alcance y la calidad de distribución de materiales de lectura en soporte impreso a sectores históricamente postergados en su acceso. Sin embargo aún resulta incipiente el desarrollo de estrategias que, al tiempo que incorporen la potencialidad de las tecnologías digitales para la distribución material promueva su apropiación para la adquisición de la lectura y la escritura en entornos digitales. En este proceso resulta central la alianza con la industria editorial, la cual hasta el momento no ha logrado el desarrollo de procesos específicos que, con centro en el libro digital como nuevo objeto cultural, potencien su materialidad específica permitiendo nuevas formas de manipulación y producción de los textos. En el mismo sentido se abre un amplio recorrido para la producción de recursos educativos que incorporen las innovaciones y las nuevas posibilidades de las tecnologías digitales para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Vale, por ejemplo, la recuperación de las prácticas de comunicación e intercambio en el mundo web caracterizadas por nuevos géneros, dinámicas y reglas las cuales, generalmente desarrolladas por niños y jóvenes con versatilidad y dinamismo, no indican necesariamente un sólido dominio de estrategias complejas de lectura y de escritura digital como así tampoco su correlación con el dominio de habilidades complejas para leer y escribir en soporte impreso. Igual propósito puede plantearse en relación con las narrativas transmedias, dispositivos tecnológicos de producción de sentido e interpretación basados en historias construidas a través de la combinación coordinada de diferentes lenguajes, medios y plataformas.

- *Relevar y socializar las prácticas innovadoras de enseñanza de la lectura y la escritura en diferentes contextos.*

En los últimos años, la preocupación por la mejora de los rendimientos en los aprendizajes de la lectura y la escritura se ha instalado como tema en la agenda social interpelando la tarea de las instituciones educativas y sus docentes. Aún en sus matices y con diferencias entre países, la innegable presencia de las tecnologías digitales en las aulas ha promovido su inclusión en las prácticas educativas colaborando en la búsqueda de nuevas alternativas para la enseñanza del leer y el escribir al tiempo que ha transformado las propias prácticas de lectura y de escritura de maestros y profesores. En este sentido, se vuelve relevante la capacidad de las políticas para recuperar y poner en circulación las experiencias que en este sentido se vienen desarrollando en las escuelas de la región fortaleciendo el intercambio a través del uso de los entornos digitales y, en particular, de los portales educativos nacionales.





- *Diseñar sistemas de evaluación y de medición de los aprendizajes de la lectura y la escritura que incorporen su apropiación en entornos digitales, acordes a las políticas y lineamientos educativos de la región y de cada país.*

De manera progresiva, la tendencia de la política curricular de los países de la región da cuenta de la inclusión de las prácticas de lectura y escritura en soportes digitales. En sintonía con estas definiciones, y en diálogo con sistemas implementados a nivel internacional, se vuelve necesario el diseño de sistemas de evaluación y de medición de los resultados de los aprendizajes de los estudiantes atendiendo a las características contextuales de la región y de los diferentes países a la hora del diseño de estos instrumentos como así también al uso de la información obtenida en términos de retroalimentación con las políticas de diseño y desarrollo curricular.

- *Atender a la formalización educativa de los nuevos conocimientos y habilidades necesarios a partir del desarrollo de la cultura digital y al diseño de modelos educativos que atiendan la especificidad de sus destinatarios*

La emergencia de la cultura digital despliega un escenario de nuevos conocimientos y habilidades cuya apropiación resulta central no sólo para la inclusión en el mundo social global sino también que condiciona la posibilidad para la producción de otros conocimientos. Se trata de una dinámica atravesada por nuevas reglas, valoraciones y procedimientos que encuentra en su carácter cambiante y abierto uno de los principales rasgos de definición. Sin embargo, aún en la consideración de un escenario de ampliación para la producción y circulación del conocimiento en las coordenadas digitales, desde la perspectiva de las políticas educativas resulta necesario no perder de vista el horizonte común de conocimientos que se espera alcancen los estudiantes así como su distribución igualitaria en tanto su adquisición define las fronteras entre la inclusión y la exclusión cultural. Afrontar este desafío supone, entre otras cuestiones:

- *Fortalecer la articulación entre las políticas curriculares y las iniciativas de integración TIC en el sistema educativo*

Frente al desarrollo propuesto por la cultura digital, las políticas curriculares se encuentran hoy con el desafío de encontrar los modos de selección y representación de aquellos conocimientos que se consideran valiosos y socialmente significativos incluyendo allí la delimitación de lo que se define como alfabetización.

Uno de los aspectos de mayor consideración se concentra en la formulación del currículum educativo, en tanto normativa que prescribe y regula la distribución del conocimiento en el sistema educativo formal, y que hoy resulta atravesado por un punto de tensión que obliga a revisar los criterios clásicos de organización y jerarquización de los saberes a la luz de los cambios producidos por la cultura digital. Sin embargo, la cuestión también alcanza a las definiciones ligadas con el desarrollo curricular a través de la producción de recursos pedagógicos y materiales para la enseñanza como así también aquellas asociadas al diseño e implementación de los sistemas de evaluación y medición de los aprendizajes.





Las iniciativas de integración TIC implementadas en diferentes países de la región dan cuenta de la inclusión de nuevos formatos y modalidades de organización y circulación del conocimiento que aportan elementos a esta revisión. Sin embargo, aún resta un esfuerzo de diálogo sinérgico que contemple la formulación educativa de estos elementos en el currículum escolar.

○ *Diseñar e implementar programas de alfabetización con eje en la diversidad*

La cultura digital pone en el centro de la escena la cuestión de la diversidad en tanto la producción y circulación del conocimiento se ve favorecida por el intercambio entre culturas a través de un proceso dinámico favorecido por las dinámicas de la red global. Sin embargo, la inclusión en estas dinámicas supone la disponibilidad de ciertos saberes tanto para su acceso como para la participación representativa de diferentes culturas. Atender a esta especificidad supone priorizar una visión intercultural desde la cual se diseñen estrategias orientadas por el reconocimiento de que el aprendizaje es un proceso que se construye desde -y en- estrecha asociación con las referencias y saberes del propio mundo cultural. Por tanto se hace necesario el diseño e implementación de programas de alfabetización que atiendan a la revalorización de grupos postergados en sus derechos, por ejemplo las mujeres o las comunidades indígenas, como así también aquellos que requieren modalidades específicas de intervención como por ejemplo el caso de las políticas destinadas a adultos y jóvenes.

○ *Impulsar el desarrollo de investigación acerca de los procesos de apropiación de la cultura digital, en particular en contextos educativos.*

El conocimiento producido en ámbitos académicos acerca de los modos y dinámicas de apropiación de los saberes de la cultura digital resulta central para orientar las definiciones de las políticas públicas de alfabetización. En este sentido se vuelve necesario el apoyo al desarrollo de investigaciones que permitan conocer, analizar y explicar desde diferentes perspectivas - cognitivas, sociales, pedagógicas- las características que adquieren los procesos de aprendizaje en el marco de la cultura digital y en la variedad de diferentes contextos a fin de orientar las definiciones en materia de alfabetización en diferentes aspectos (modelos pedagógicos, estrategias de mediación, recursos y materiales, etc).



## Referencias

- Alonso, G y Santos, T. (2012). La experiencia del Programa Multimedia Uantakua en México. Santiago de Chile: CEPAL.
- Area, M. (2011). “Los efectos del modelo 1:1 en el cambio educativo en las escuelas. Evidencias y desafíos para las políticas iberoamericanas”. Revista Iberoamericana de Educación, 56, 49-74.
- Area, M.; Gros, B. y Marzal, M. A. (2008). Alfabetizaciones y TIC. Síntesis, Madrid.
- Braslavsky, B. (2003). ¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Baricco, A. (2008). Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación. Barcelona: Anagrama.
- Buckingham, D. (2007). Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires: Manantial.
- Area, M. (2010a): “Multialfabetización, ciudadanía y cultura digital. Redefinir la escuela del S. XXI”. Novedades Educativas, 22 (231), marzo, 2010, pp.4-7
- Area, M. (2010b). Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios, n° 98-99, Enero-Junio 2010, pp. 39-52.
- Castedo, M. y Torres, M. (2012). Un panorama de las teorías de la alfabetización en América Latina durante las últimas décadas (1980-2010). En Cucuzza, R. (dir.) y Spregelburd, R. (codir.), Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales (pp. 133-179). Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- Cassany, D. y Hernández, D. (2012). ¿Internet: 1; Escuela: 0? En Revista de Investigación Educativa 14, Xalapa, Veracruz, enero-junio, 2012.
- Claro, M., Jara, I., Trucco, D. y Espejo, A. (2011). Aporte del sistema educativo a la reducción de las brechas digitales. Una mirada desde las mediciones PISA. Documentos de Proyectos, N° 456 (LC/W.456). Santiago de Chile: CEPAL.
- CEPAL (2010b). La hora de la igualdad: brechas por cerrar, caminos por abrir. Santiago de Chile: CEPAL.
- CEPAL (2014). Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos. CEPAL, Santiago de Chile.
- Chartier, A-M. (2005). Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, A-M. (2014). Entre la esperanza y el temor: la incertidumbre de los educadores ante la evolución de la lectura. Conferencia dada en 40º Feria Internacional del Libro de Buenos Aires Jornadas Internacionales para Docentes. Disponible el 1/12/15 en: <http://www.fundacionluminis.org.ar/video/anne-marie-chartier-entre-la-esperanza-y-el-temor-la-incertidumbre-de-los-educadores-ante-la-evolucion-de-la-lectura>.
- Chartier, R. (2000). Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones. Barcelona: Gedisa
- Chartier, R. (2010). Aprender a leer, leer para aprender. Disponible el 1/12/15 en: [www.lalectura.es/2008/chartier.pdf](http://www.lalectura.es/2008/chartier.pdf).



- Cobo, C. (2011). "Uso invisible de las tecnologías y competencias para la globalidad". En Cobo, C. y Moravec, J. Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona, pp. 76-105.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (eds.) (2000). Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures. New Cork: Routledge.
- Cope, B & Kalantzis, M. (2010). "Multialfabetización": nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje. Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios, nº 98-99, Enero-Junio 2010, pp. 53-91.
- Doueiri, M. (2010). La gran conversión digital. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Doueiri, M. (2011). Le livre à l'heure du numérique: objet fétiche, objet de résistance. En Marin, D. (dir.), Read / Write Book: Le livre inscriptible (pp. 95-103). Marsella: Cleo.
- Dussel, I. (2014). ¿Es el currículum escolar relevante para la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. Archivos analíticos de políticas educativas (22) 24. Arizona: Arizona State University. Disponible el 1/12/15 en: [epaa.asu.edu/ojs/article/download/1586/1228](http://epaa.asu.edu/ojs/article/download/1586/1228).
- Gee, J. (1996). Social Linguistics and Literacies: Ideology and Discourses. Critical Perspectives on Literacy and Education. Bristol, PA: Falmer Press.
- Graff, H. (2008). "Literacy Myths" En Brian Street y Nancy Hornberger (eds.) Encyclopedia of Language and Education. 2.ª edición, vol. 2. Nueva York: Springer, pp. 41-52.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2014). Pisa 2012. Resolución de problemas de la vida real. Resultados de matemáticas y lectura por ordenador. España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Itzcovich, G. (2013). Viejas y nuevas formas de analfabetismo. Cuaderno 15. SITEAL. Buenos Aires: UNESCO-IIPE Buenos Aires-OEI. Disponible el 1/12/15 en: [www.siteal.iipe-oei.org](http://www.siteal.iipe-oei.org).
- Jara Valdivia, I. (2008). Las políticas de tecnología para escuelas en América Latina y el mundo: visiones y lecciones. Santiago de Chile: CEPAL.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en torno al concepto de cultura escrita. Revista Iberoamericana de Educación (46). Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos, 107-134. Disponible el 1/12/15 en: <http://www.rieoei.org/index.php>
- Katz, R. y Galperin, H. (2014). La brecha de demanda: determinantes y políticas públicas. En V. Jordán, H. Galperin y W. Peres (coords.), Banda ancha en América Latina: más allá de la conectividad. Santiago de Chile: CEPAL.
- Katz, R. y Callorda, F. (2013). La banda ancha móvil en la base de la pirámide de América Latina. GSMA-Telecom Advisory Services, LLC. Disponible el 1/12/15 en: <http://gsmalatinamerica.com/esp/>.
- Krees, G. (2005). El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación. Málaga: Aljibe.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) (2015) TERCE Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Informe de Resultados. Cuadernillo Nro.2: Logros de Aprendizaje. Santiago de Chile: UNESCO.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). Nuevos alfabetismos: su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula. Madrid: Ediciones Morata.



- Lugo, M. T., López, N. y Toranzos, L. (2014). Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2014. Buenos Aires: IPEUNESCO - OEI.
- OCDE- Instituto de Evaluación Ministerio de Educación de España (2010). La lectura en PISA 2009. Marcos y pruebas de la evaluación. Disponible el 1/12/15 en: [www.institutodeevaluacion.educacion.es](http://www.institutodeevaluacion.educacion.es)
- OREALC/UNESCO Santiago (2013). Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo: Análisis Curricular. Santiago de Chile: UNESCO. Disponible el 1/12/15 en:
  - [www.orealc.cl/educacionpost2015/wp-content/blogs.dir/19/files\\_mf/analisiscurriculartercecompleto.pdf](http://www.orealc.cl/educacionpost2015/wp-content/blogs.dir/19/files_mf/analisiscurriculartercecompleto.pdf)
- New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. Harvard Educational Review. Vol. 66 (1). Disponible el 1/12/15 en: [http://www.static.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A\\_Pedagogy\\_of\\_Multiliteracies\\_Designing\\_Social\\_Futures.htm](http://www.static.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm)
- OREALC-UNESCO Santiago (2014). Factores asociados al logro de los estudiantes. Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). Documento informativo. Disponible el 1/12/15 en: <http://www.unesco.org>
- Pedró, F. (2014). Tecnologías para la transformación de la educación: experiencias de éxito y expectativas de futuro. XXIX Semana de la Educación. Fundación Santillana, Madrid, España.
- Poggi, M. (2014). La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes. Documento Básico del X Foro Latinoamericano de Educación. La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes. Buenos Aires, Fundación Santillana.
- Perrenoud, P. (2002). "Construir competencias desde la Escuela". Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- PRONIE MEP-FOD (2015, 13 de abril). Propuesta metodológica de aprendizaje apoyado con tecnologías móviles. Presentación realizada en la Reunión de Apertura de la Misión de IPE-UNESCO Buenos Aires a Costa Rica.
- Rivas, A. (2015). América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015). CIPPEC- Natura. Disponible el 1/12/15 en: <http://cippec.org>
- Scuro, L. (2015). Niñas y mujeres de Latinoamérica y el Caribe en el mapa digital.
- Discusión de la evidencia teórica y empírica de la brecha de género en las TIC. SITEAL.
- Scuro, L. y Bercovich, N. (Eds.) (2014) El nuevo paradigma productivo y tecnológico. La necesidad de políticas para la autonomía económica de las mujeres. Libros de la CEPAL, No 131 Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Silva, E. (2008). Measuring skills for the 21st Century. Education Sector. Disponible el 1/12/15 en: [http://www.educationsector.org/research/research\\_show.htm?doc\\_id=716323](http://www.educationsector.org/research/research_show.htm?doc_id=716323)
- Snyder, I. (2001). "A new communication order: researching literacy practices in the network society". En Language and Education: An International Journal, 15 (1), pp. 117-131.
- Tedesco, J. (2014). Tecnologías de la información y desigualdad educativa en América Latina. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas [en línea] 2014, 22, pp. 1-12. Disponible el 1/12/15 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898065>.
- Cazden, C.; Cope, B.; Fairclough, N. & Gee, J. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. Harvard Educational Review. Vol. 66, pp. 60-92.



- Torres, R. (2009). De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: Tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Síntesis del Reporte Regional. Hamburgo: UNESCO-OEI-CONFINTEA VI.
- Trucco, D. (2014). Educación y desigualdad en América Latina. Santiago de Chile: CEPAL.
- UNESCO (2000). Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Disponible el 1/12/15 en: <http://unesdoc.unesco.org>
- UNESCO (2001). Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. Disponible el 1/12/15 en: <http://es.unesco.org>.
- UNESCO (2006). La alfabetización: una cuestión vital. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2006. Disponible el 1/12/15 en: <http://es.unesco.org>.
- UNESCO (2015a). La educación para todos 2000-2015: logros y desafíos. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2015. Disponible el 1/12/15 en: <http://es.unesco.org>.
- UNESCO (2015b). Revisión comparativa de iniciativas nacionales de aprendizaje móvil en América Latina. El caso del Plan Ceibal de Uruguay.
- UNESCO (2015c). Revisión comparativa de iniciativas nacionales de aprendizaje móvil en América Latina. El caso del Programa Aprendizaje con Tecnologías Móviles en Escuelas Multigrado en el marco del PRONIE MEP-FOD de Costa Rica.
- UNESCO (2015d). Revisión comparativa de iniciativas nacionales de aprendizaje móvil en América Latina. Los casos de Colombia, Costa Rica, Perú y Uruguay.
- UNESCO (2015e). La lectura en la era móvil: Un estudio sobre la lectura móvil en los países en desarrollo. UNESCO: México.
- UNESCO (2002) Declaration universelle de L'unesco sur la diversite culturelle. Francia: UNESCO. Disponible el 1/12/15 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf>.
- Ventiadis de Jáuregui, N. (2014). Políticas Nacionales en Educación Intercultural Bilingue en Perú, Bolivia, Ecuador, Nicaragua y Guatemala. EAPI Programa de Educación Contra la Pobreza e Inequidad IBIS: Copenhague: IBIS.