

DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v33n1e28100>

Bajo el amparo de la cultura escrita: apuntes para una historia futura en América Latina

Andrea Marta Brito

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4741-9461>

Resumen: Las prácticas de la cultura escrita se transforman en un tiempo acelerado signado por algoritmos cuando aún no está saldada la conquista plena del mundo de la cultura escrita, un problema persistente en nuestra región. Se propone entonces un análisis del entramado contemporáneo de la cultura escrita en América Latina a través de un relevamiento de información de corte cualitativo y cuantitativo y desde la perspectiva teórica de la historia cultural como así también explorar los márgenes de responsabilidad colectiva de la investigación y de la formación en el campo de la educación con el objetivo de identificar posibles contribuciones que animen a sostener la potencia crítica y creativa de la cultura escrita en escenarios sociales justos.

Palabras clave: Cultura escrita; alfabetización; escuelas; bibliotecas; pedagogías.

1 Introducción

La versión contemporánea de la pregunta “qué es un lector” se instala allí. El lector ante el infinito y la proliferación. No el lector que lee un libro, sino el lector perdido en una red de signos.

(Ricardo Piglia, 2005, p. 27)¹

En su ensayo, el escritor argentino Ricardo Piglia (2005) propone rastrear los modos de representación de la figura del lector en la literatura a través de historias particulares que “cristalizan redes y mundos posibles”, construyendo así una sociedad imaginaria, no de la lectura sino de los lectores quienes, dice, siempre parecen a punto de entrar en extinción, o bien, ésta es anunciada desde siempre.

Entre los casos reconstruidos, la figura del “último lector” nombra la historia de Ernesto Che Guevara y, en el devenir, su travesía revolucionaria resulta una alegoría de la lectura como viaje. Allí donde la lectura tensiona con la acción política, dice Piglia, podría hablarse de una lectura en situación de peligro, oponiéndose a un mundo hostil, en la persistencia y en la fragilidad. Una lectura en serie de larga

¹ **Coda:** En “El último lector”, Piglia cuenta que Ernesto Che Guevara pasó su última noche herido, antes de ser asesinado en Bolivia, en la escuelita de La Higuera. La maestra del lugar fue quien, en un gesto caritativo, le acercó un plato de comida. Mientras él lo recibía, señaló una frase escrita en el pizarrón: “Le falta el acento”, fueron sus últimas palabras. La frase decía *Yo sé leer*.



Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuem o devido crédito pela criação original.

duración con diferentes ritmos, metamorfosis y cambios bruscos, que acompaña toda la vida.

Vivimos en un tiempo de profundas transformaciones tecnológicas y culturales, inéditas, con dimensiones impensadas en la cultura escrita. La revolución digital marca un ritmo acelerado en su historia de larga duración y anuda en sus mutaciones un cambio radical, ubicando a lectores/as y escritores/as en relación con dos mundos distanciados en su materialidad y producción simbólica: el mundo de lo impreso y el mundo de lo digital.

El capítulo sobre la historia de lectores/as y escritores/as que se escribe en presente a propósito de estas transformaciones ofrece aún escasa distancia para ser leído y, sobre todo, un final abierto. Sin embargo, mantiene un punto de continuidad con los capítulos que le anteceden: la relación de desigualdad que se establece entre quienes leen y escriben y quienes no lo hacen, generalmente asociada a procesos desiguales más amplios de distribución social regulados por los mecanismos de poder de nuestras sociedades. En este sentido, el capítulo actual anticipa y confirma su final: el desamparo para quienes no leen y escriben, en un mundo hostil.

Los apartados que siguen ofrecen algunas notas para esa escritura en clave regional. A través de un relevamiento de información de corte cualitativo y cuantitativo y desde la perspectiva teórica de la historia cultural, el propósito central es el análisis del entramado contemporáneo de la cultura escrita en América Latina atento a la yuxtaposición de matices y de temporalidades. En ese sentido, el tiempo de la pandemia reciente que azotó al mundo se presenta como una lente para identificar ciertos movimientos emergentes en las prácticas de la cultura escrita. El ingreso de las nuevas generaciones a la cultura escrita es otro punto de análisis, en atención al lugar que bibliotecas y escuelas pueden asumir en ese pasaje para que la lectura y la escritura acompañe a niños/as y jóvenes durante toda la vida.

2 Un temporal

En la clínica del arte de leer, no siempre el que tiene la mejor vista lee mejor.
(Ricardo Piglia, 2005, p. 19)

En América Latina, las últimas décadas del siglo pasado y las primeras del actual desplegaban un mapa de la cultura escrita disperso, con mojones de

desigualdad visible y persistente entre fronteras movilizadas por las transformaciones tecnológicas.

Las bibliotecas de los países de la región estaban allí incluidas. En su gran variedad - nacionales, municipales, públicas, populares, comunitarias, digitales, móviles e itinerantes, infantiles, universitarias o escolares, en cárceles, indígenas o especializadas- las bibliotecas se enfrentaban al reto del acceso, atravesadas por la desigualdad en la disponibilidad de libros y también en la infraestructura y conectividad para su propia gestión y para sus usuarios. Los procesos de digitalización de los servicios, mayormente concentrados en bibliotecas públicas y centros académicos, avanzaban a paso lento y dispar, tensionados por la aceleración tecnológica y el insuficiente financiamiento de las políticas públicas. Su afán se debatía en la tendencia global de una disminución de la compra y la lectura de libros frente a una creciente omnipresencia de la lectura en materialidad digital -intercambios, redes sociales y lecturas de libros electrónicos, estos últimos más compartidos que adquiridos a pesar del crecimiento de su mercado- con fuerte y negativo impacto en el mundo de las librerías y de la edición (Chartier, R., 2021b). Con condiciones escasas en recursos humanos y materiales, pero con riqueza en su variedad, las bibliotecas de la región desarrollaban su función social haciendo de sus espacios genuinos lugares de encuentro. Y con particular atención a la acogida de grupos sociales vulnerados, las bibliotecas abrían al intercambio, la producción cultural, la participación social y la atención a problemas derramados en un escenario social con deudas, entre las que contaban la alfabetización de niños/as, jóvenes y adultos.

Por su parte, las instituciones educativas se debatían frente al imperativo del cambio para la inclusión de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje anunciado en la voz grandilocuente de los discursos políticos y reflejado en una distribución heterogénea y discontinua de equipamiento junto con acciones dispersas de formación. Mientras tanto, en las aulas, las experiencias pedagógicas puestas a prueba por los/as docentes en la hibridez material de los espacios educativos dibujaban los trazos movedizos e invisibles de la innovación escolar. En las manos de maestros/as y profesores/as, sus haceres ponían en movimiento las transformaciones de la cultura escrita y de su enseñanza. De este modo, y en las condiciones de lo posible, la relación entre lectura y escritura, la búsqueda y la selección de la información, el lugar de la imagen, la vinculación entre

lo oral y lo escrito, entre otras cuestiones, hormigueaban en el suelo de las prácticas y, lejos de producir de las mutaciones radicales esperadas, comenzaban a funcionar en la continuidad de las actividades que ya estaban en marcha (Chartier, 2012).

Apenas en su inicio, la segunda década de este siglo nos envolvió en una turbulencia de orden mundial (Rockwell, 2018). Frente a la pandemia del Covid-19, la desorientación fue el tinte emocional que, por sorpresa y durante mucho tiempo, tomó al mundo entero. Y en el correr extendido de largos días de encierro, la esperanza fluctuó entre la espera y la desesperación comprobando cómo la vida continuaba fuera, más allá de la humana civilización, en la expansión de plantas y animales que recuperaban su espacio (Burucúa, 2020; Goldin, 2021).

En el devenir pandémico, dos revelaciones asociadas se hicieron evidentes: la apelación a la interconexión digital como estrategia global de comunicación y de contención subjetiva frente al confinamiento y, con ello, la demostración y el fortalecimiento de una profunda desigualdad que condenaba a la exclusión a gran parte de la población al tiempo que enriquecía exponencialmente el poder económico concentrado en las grandes empresas del mundo digital.

En la confirmación de este proceso, la aceleración en el uso de las tecnologías digitales de la comunicación y de la información operó frente a los efectos suspensivos de la incertidumbre y, en retrospectiva, es posible identificar algunos movimientos que reversionaron algunas de las transformaciones en la cultura escrita que se venían gestando. Errantes, inestables, diferentes y con variaciones, interesa identificar algunos rasgos en el marco de las prácticas culturales y educativas que les dieron cobijo.

Frente al aislamiento, las bibliotecas y sus bibliotecarios/as confirmaban su rol social decisivo no solo en cuanto al acceso a la información y el patrimonio cultural sino, sobre todo, a su identidad simbólica como espacio de acogida y encuentro. La adaptabilidad de bibliotecarios/as se dispuso a navegar los límites móviles y preexistentes entre lo presencial y lo remoto, entre lo impreso y lo digital, poniendo a prueba la “mentalidad bibliotecaria” (Parada, 2021). Y en medio de un accionar desbordado frente al desorden de las tareas de gestión, las acciones de las bibliotecas se amplificaron en su capacidad de expansión remota con la intención de garantizar el acceso a sus usuarios. Fueron ejemplo de ello las exposiciones virtuales, la producción y distribución de podcasts y audiolibros, la publicación de narraciones

orales en línea, las entrevistas con escritores/as y promotores literarios fueron ejemplo de ello. Asimismo, haciendo frente al aislamiento social las bibliotecas se convirtieron en mediadoras para la circulación de voces y experiencias y en canales de difusión de información frente al desconcierto general causado por la epidemia. En el extremo, su colaboración en las tareas de asistencia frente a la emergencia sanitaria (Salaberria, 2020).

La suspensión de la presencialidad instrumentada a partir de la pandemia también desestabilizó las coordenadas de la vida cotidiana en las instituciones educativas. Así, los elementos que en una temporalidad de larga duración -espacio, tiempo y materialidades- permiten reconocer como tales a una escuela, instituto educativo o universidad se desdibujaron de modo abrupto y, con ellos, las referencias para la tarea pedagógica. De este modo, el cierre de los espacios físicos, la deslocalización del tiempo escolar y el necesario recurso de las tecnologías de la información y de la comunicación para sostener la continuidad pedagógica convocaron al diseño de nuevos trazos.

El despliegue de lo digital fue embebido en las prácticas educativas posibilitando dicha continuidad a expensas de una altísima inversión de horas y dedicación por parte de maestros/as y profesores/as, habituados de modo diferenciado al uso de esas tecnologías en su enseñanza. Las variables que más fuertemente incidieron en esta diferencia fueron, por un lado, la disponibilidad tecnológica de los/as docentes -también de los/as estudiantes y sus familias- y, por otro lado, la disponibilidad de saberes pedagógicos para seleccionar, usar y/o producir propuestas y recursos adecuados a la modalidad adoptada. En relación con el primer punto, con un panorama variable en la región, la fotografía del momento confirmaba la desigualdad en infraestructura y conectividad; por ejemplo, el 93% de los/as docentes de Costa Rica contaba un laptop mientras solamente el 43% de los/as profesores/as de Honduras disponía de ese dispositivo. Y en la disponibilidad de Internet por banda ancha la cobertura de ese servicio variaba desde el 46%, en Paraguay, hasta el 89% en Uruguay (Oliveira; Pereira, 2021). En la imagen aparecían los visos particulares la desigualdad de género, por ejemplo, la diferencia entre mujeres y hombres en la realización de tareas domésticas -condición para la dedicación al trabajo docente trasladado al contexto del propio hogar (61% de las docentes son las únicas responsables de estas tareas)- y el acompañamiento a los/as

hijos/as en las tareas escolares, función sobrecargada en tiempos de no presencialidad que, al menos para el caso argentino, mostraba que cerca de 9 de cada 10 personas que asumieron el rol de acompañante educativo eran mujeres (Argentina, 2020).

En relación con el segundo punto, la disposición para la activación de propuestas pedagógicas con uso de las tecnologías marcó diferencias según la disponibilidad de saberes específicos por parte de los/as docentes que la hicieran posible. Se trata de una diferencia atravesada por el factor generacional, posible de ser identificada en el proceso de inclusión de tecnologías en las aulas previo a la pandemia: la acción proactiva de los/as docentes más jóvenes sostenida por la propia experimentación o bien por el aprendizaje compartido entre pares en contraste con las iniciativas de los/as docentes de mayor antigüedad, generalmente traccionados a la adopción de los dispositivos tecnológicos en sus prácticas de enseñanza por la ayuda de los integrantes más jóvenes de la propia familia. Esta diferencia tuvo un impacto desigual en el tiempo de trabajo demandado para el diseño de propuestas de uso de aula. Y, dada la urgencia, las acciones de formación docente promovidas desde las políticas educativas no lograron robustecer las prácticas de los docentes menos experimentados en el uso digital² (Brito, 2023).

En este suelo de desigualdades se asentó el común y enérgico cambio de maniobra para garantizar la continuidad pedagógica e iluminar el foco que le daba sentido. Con diferente intensidad, el desafío alcanzó a profesores/as de todos los niveles del sistema educativo apelando a su intervención no solo en dirección al aprendizaje de saberes sino también y, sobre todo, a mantener, recuperar o fortalecer el vínculo pedagógico con los/as estudiantes.

El cambio en la corporeidad y en la gestualidad como parte de la dimensión vincular y emocional de la práctica de enseñanza fue percibido de manera abrupta. Sin embargo, maestros/as y profesores/as operaron con velocidad de reacción: en el pasaje del espacio físico a la mediación de las pantallas, las prácticas de la cultura escrita ayudaron a sostener el lazo institucional, social y afectivo en un tiempo incierto.

² "Los datos explican la diferenciación de la capacidad de uso de los recursos tecnológicos digitales entre las franjas etarias, y ocurre que a medida que se aumenta la franja etaria de los profesores, más difícil es trabajar con tecnologías digitales. En el otro extremo, mientras al 25% de los encuestados de más de 50 años de edad les parecía fácil o muy fácil trabajar con esas tecnologías, entre los de 29 años o menos, ese índice alcanza el 49% de ellos. O sea, prácticamente el doble" (Red Estrado Chile, 2020, p. 18).

Los hogares de los/as maestros/as se transformaron en atractivos ambientes alfabetizadores que los/as más pequeños veían a través de sus pantallas, a la manera de escenografías televisivas, mientras aprendían a leer y escribir. Y si la conectividad no lo permitía, una prolífica producción de materiales viajaba en la mensajería de los teléfonos celulares o aguardaba en la puerta de las escuelas, impresa en fotocopias. Lecturas literarias motivantes, climas intimistas y una entonación locuaz en la voz de los/as docentes con un libro en mano fueron la fórmula buscada para despertar el interés de los/as jóvenes que asisten al nivel secundario, generalmente ocultos en el escondite de las cámaras apagadas. Las exposiciones profesoras buscaban volverse atrapantes apoyándose en soportes visuales y así captar el interés de estudiantes universitarios tras las pantallas, haciendo con esto visible la complejidad naturalizada en las aulas de la disertación oral.

Con el accionar urgente de las aulas remotas, las prácticas del leer y el escribir se dinamizaron en el cruce de las lógicas del mundo impreso y el mundo digital de modo veloz. Pero a pesar del abnegado esfuerzo pedagógico, la distancia impuesta durante ese lapso confirmó lo insustituible de la presencia física para la transmisión.

Presencia y cercanía fueron atributos enunciados con énfasis como imprescindibles, sobre todo en el caso de la alfabetización de los/as más pequeños/as. En este caso, las voces de los/as maestros coincidieron con las de especialistas sobre la dificultad de enseñar el sistema alfabético de lectura y escritura tras las pantallas. Sus intentos fallidos daban cuenta de eso: en el mejor de los casos, es decir con conectividad disponible, la clase remota alternaba entre el intercambio de las/os maestros con los/as niños/as y sus orientaciones a las familias para que acompañaran desde sus propios hogares guiando las actividades manuscritas iniciales. De esta manera, la modalidad remota debilitaba la estrecha alianza entre la materialidad propia de la alfabetización en las aulas -láminas, pizarrón y cuadernos- corporeidad propia de esta situación didáctica, dejando abierta la pregunta sobre lo efectivamente logrado en los aprendizajes.

Una lección adquirida de modo contundente, entonces, fue que la escritura en espacios culturales y educativos supone una profunda relación de proximidad (Chartier, A., 2021) y que, junto con la lectura, abre márgenes para la construcción subjetiva de modo colectivo. No obstante, el desarrollo futuro de investigaciones y estudios, por cierto, necesarios para agujerear cierto silencio al respecto, podrán

brindarnos conocimientos sobre los zigzagueos de estas prácticas más allá de la propia experiencia. Y, desde allí, probablemente ayuden a entender lo sucedido a partir del evento pandémico bien como resultado de evoluciones previas o bien como la inauguración de algo que seguiremos descubriendo (Chartier, R., 2021a).

Lo cierto es que todavía, en el impactante desarrollo y potencial de las tecnologías digitales, la transmisión de la cultura escrita sigue siendo un gesto del orden de lo humano.

3 El jardín de los senderos que se bifurcan

La pregunta “qué es un lector” es también la pregunta sobre cómo le llegan los libros al que lee, cómo se narra la entrada a los textos.

(Ricardo P. Acesso en iglia, 2005, p. 25)

Asociado a los cambios tecnológicos de época, lo que se considera saber leer y saber escribir es una fórmula variable a través del tiempo que encuentra importantes hitos históricos: la prensa de vapor, el correo postal, el papel de celulosa, la radio, la televisión e Internet, entre otros, son desarrollos que han trastocado nuestras relaciones con la recepción y la producción de escritos. La variación involucra a sus funciones sociales, propósitos educativos y formas de enseñanza (Chartier, A., 2021).

Las mutaciones se vuelven asibles en la noción de alfabetización la cual, durante las últimas décadas del siglo XX, fue bifurcando sus senderos al ritmo de la vertiginosa irrupción de las tecnologías digitales.

Por un lado, los *literacies studies* advirtieron sobre los efectos de las tecnologías en la construcción de significados y marcaron la atención a las relaciones entre los medios de representación (Kalman, 2008). Las *new literacies* comenzaron a marcar entonces una nueva agenda para la alfabetización abriéndose el camino para incluir allí la apropiación de un conjunto de competencias para el dominio de diferentes representaciones multimodales entre las cuales, junto con la imagen, el sonido y el movimiento, se incluye la lectura y la escritura.

Por otro lado, desde hace décadas asistimos a una proliferación de la noción de alfabetización que expandió sus fronteras en direcciones diversas. Ya en la década de los setenta del siglo pasado, las asociaciones y organizaciones de bibliotecarios

de todo el mundo impulsaron el concepto de alfabetización informacional³ y, de este modo, los profesionales de la lectura pública lograban despuntar el sueño de un mundo en el que la lectura, y su propia función, seguirían siendo imprescindibles para la formación de los potenciales usuarios de las bibliotecas y servicios de gestión documental⁴ (Chartier; Hèbrard, 1994). Entre los nuevos senderos, cuenta también la alfabetización tecnológica planteada, entre otras definiciones, como la adquisición de conocimientos básicos sobre los medios tecnológicos más recientes e innovadores a propósito de la presentación de las “Normas sobre Competencias en TIC para Docentes”⁵.

En esta misma dirección, la diversificación de los sentidos para la alfabetización encontró numerosas variantes para definir la importancia prioritaria del dominio de ciertos aprendizajes necesarios para la vida social. Surgía así la alfabetización matemática, científica, audiovisual, académica, ciudadana, emocional, entre otras. En espejo, a través de una profusa cantidad de acuerdos y declaraciones internacionales se establecían definiciones fluctuantes entre los aprendizajes básicos de la lectura y la escritura, las capacidades necesarias para su uso social y otras competencias vinculadas con la solvencia en diferentes áreas de conocimiento, y el manejo del mundo de la información y la participación social, asomando así la controversial idea del “aprendizaje para toda la vida”.

Pero, al mismo tiempo, en el debate se hacía escuchar la advertencia sobre la disolución del peso específico o “desinvención” de la alfabetización (Braslavsky, 2003; Soares, 1998; 2004)⁶, subrayándose entonces la necesidad de reponer la

³ Se atribuye a Paul Zurkowski, presidente de la Asociación de Industrias de la Información en Estados Unidos, el uso original de este término incluido en un trabajo para la Comisión Nacional de Biblioteconomía y Documentación de EEUU, en 1974. Allí se planteaba la alfabetización informacional de la nación como un reto razonable en el plazo de una década, considerándola como resultante de la transformación de los servicios bibliotecarios tradicionales en innovadoras entidades suministradoras de información para el sector privado (Bawden, 2002).

⁴ Fue un tiempo prolífico en la producción de documentos programáticos los cuales fueron construyendo un marco de referencia para la formación de competencias informacionales. Entre varios pueden citarse los documentos “Literacy Standards for Student Learning” (ASSL, 1998), “Information Literacy Standards for Higher Education” (ALA, 2000), las “Normas sobre alfabetización en información” (ANZIL, 2004), y la “Guidelines on information literacy for lifelong learning” publicado en 2006 por la IFLA, la organización más importante a nivel mundial de bibliotecarios (Area-Moreira, 2007).

⁵ Esta propuesta fue elaborada en cooperación entre las firmas Cisco, Intel y Microsoft, la Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación (ISTE) y el Instituto Politécnico y la Universidad del Estado de Virginia (UNESCO, 2008).

⁶ En el debate de la región, esta cuestión estuvo asociada a las dificultades para la construcción de significados equivalentes en diferentes lenguas: alfabetización, *letramento*, *literacy* (Soares, 1998; Kalman, 2008, 2017).

especificidad de la alfabetización en tanto ingreso al mundo de la cultura escrita a través del aprendizaje del sistema alfabético de lectura y de escritura y el asociado desarrollo de habilidades para el uso de la lectura y la escritura en las prácticas sociales que implican la lengua escrita.

El llamado de atención concurría con la comprobación de una deuda para con nutridos grupos sociales atravesados por la vara de la desigualdad. Esto vale aún hoy en América Latina, donde la agenda de la alfabetización recurre en persistentes problemas que, aunque con mejoras, muestran un proceso inconcluso para con, aproximadamente, cerca de 28 millones de jóvenes y adultos de más de 15 años analfabetos. Con importantes brechas entre países, sobre todo en las franjas de edad superiores⁷ y aunque en el grupo de 15 a 24 años los niveles de alfabetismo alcanzan valores cercanos a la universalidad como reflejo de los altos niveles de cobertura de la educación primaria, las mayores postergaciones se encuentran en las zonas rurales, donde el 12,8% de la población joven y adulta es analfabeta. Por otra parte, dada la estrecha relación entre alfabetización, escolarización y trayectorias, es de considerar la profundización de las desigualdades según género -en desmedro de las mujeres jóvenes y adultas en zonas rurales, por la exclusión escolar- o bien según grupos poblacionales -los bajos logros educativos en el caso de la población indígena: sólo el 69,9% logró culminar la primaria, el 48,9% la secundaria baja y el 31,7% la secundaria alta- (UNESCO; UNICEF; CEPAL, 2022⁸).

En el mismo sentido, las pruebas estandarizadas de evaluación alimentan la decepción social frente a los resultados de aprendizaje de los/as estudiantes. Atendiendo al proceso de alfabetización en el marco de la escolarización primaria y obligatoria, los resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) 2019⁹ muestran que, en promedio, aproximadamente uno de cada dos

⁷ Por ejemplo, en Brasil, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Paraguay, Perú y Surinam, una cuarta o quinta parte de la población de 65 años y más no está alfabetizada (CEPAL, 2024).

⁸ Clasificación internacional normalizada de la educación (CINE) elaborada por la UNESCO: la secundaria inferior/baja y la secundaria superior/alta tienen, por lo general, una duración de 2 ó 3 años cada una, aunque la configuración organizacional de la educación secundaria no es homogénea en la región (UNESCO, 2024).

⁹ La ERCE 2019 (Estudio Regional Comparativo y Explicativo) es la cuarta evaluación internacional realizada por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) en América Latina, la cual contó con un total de 16 países: 15 hispanohablantes más Brasil. La ERCE mide los resultados académicos estandarizados de alumnos de 3er y 6to. grado en lenguaje, matemáticas y ciencias naturales. En el caso del área del lenguaje se mide la comprensión lectora

alumnos de 3er. grado y tres de cada cuatro alumnos de 6to. grado no alcanzan el nivel mínimo de competencias en las destrezas fundamentales básicas. De hecho, al analizar los resultados de lectura, el 44% de los alumnos de 3er. grado y el 69 % de los alumnos de 6to. grado se encuentran por debajo del nivel mínimo. En la mirada fina, los datos dan cuenta de las desigualdades de aprendizaje entre los países de la región como así también a las posibilidades de mejora: entre 2013 y 2019, Perú, Brasil, y en menor medida Paraguay, República Dominicana y Ecuador, registran avances mientras que algunos países tienen descensos pronunciados en alguna de las pruebas, como Argentina, Costa Rica o Guatemala. En este punto, la información confirma que el principal generador de disparidades en los resultados académicos se asocia a la segregación socioeconómica dentro de los países, condicionada por el nivel socioeconómico del hogar. Y que, si bien los datos parecen indicar que la escuela actúa como un agente "igualador" en el tiempo en tanto la magnitud de las discrepancias entre los países tiende a reducirse entre 3er y 6to. grado, los avances en los resultados académicos de la región entre 2013 y 2019 han sido limitados (UNESCO; UNICEF; CEPAL, 2022; UNICEF; UNESCO; Banco Mundial, 2022).

Si bien los efectos de la pandemia son aún inciertos¹⁰, se alerta sobre la pérdida estimada de 1,5 años de aprendizaje en los/as niños/as de la región dados los períodos más largos y constantes de cierre de escuelas en América Latina. Mientras tanto, los datos alborotan los ánimos políticos frente a la situación alarmante que incluye una inapelable clasificación de cada país-región, departamento, municipio- en un ranking de alto impacto mediático¹¹.

Con diferente alcance -en el caso de Brasil con la “Política Nacional de Alfabetização” (2019), reemplazada luego por el “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada” (2023), y también de Argentina con el “Plan Nacional de Alfabetización”

(localización de información explícita en el texto; inferencias de información, interpretación global, y reflexión sobre el contenido y la forma del texto) y la escritura (adecuación al propósito comunicativo, organización del contenido, coherencia y cohesión, vocabulario, y aspectos formales como la ortografía y la puntuación).

¹⁰ En el año 2023 se realizó el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) Postpandemia 2023 para medir el impacto de la pandemia en los aprendizajes de los estudiantes de la región; sus resultados aún no están publicados.

¹¹ Parte de un fenómeno más amplio atravesado hoy por lógicas globales, la actual “crisis” de la lectura y la escritura en las sociedades ha sido estudiada de manera rigurosa por Anne-Marie Chartier y Jean Hèbrard quienes, a propósito del caso francés, han señalado la extensión de la cuestión al conjunto más amplio de problemas sociales. De esta manera, el déficit en la lectura y la escritura asume estrecha relación con un mapa social general de devaluación y fractura (Chartier, Hèbrard, 2022).

(2024)-, la maquinaria alfabetizadora se pone en marcha a través de sonantes anuncios¹². Las acciones que intentan concretarlos apelan al impulso de diferentes piezas: funcionarios ministeriales y equipos técnicos; centros académicos, expertos y consultores; instituciones educativas, fundaciones y organizaciones sociales; editoriales, empresas y grandes corporaciones desarrolladoras de plataformas y recursos tecnológicos.

El desarrollo de estas acciones no está exento de las vicisitudes propias de la “querella de los métodos” (Braslavsky, 2014)¹³ en la cual, además del acalorado debate entre especialistas del campo de la didáctica, hoy suenan las voces altisonantes del campo de las ciencias cognitivas, las ciencias de la comunicación, las neurociencias -o el plus integrador de todas, las llamadas ciencias de la lectura- y que, a partir de sus hallazgos sobre el aprendizaje en sus recomendaciones incluyen, en la mayoría de los casos, instrumentos de diagnóstico y ejercitaciones para la enseñanza de la lectura en las aulas.

Mientras tanto las escuelas y sus maestros/as, últimas y centrales piezas de la maquinaria, se activan para revertir los resultados. La vida cotidiana de las escuelas se dispone a seguir el calendario de las pruebas estandarizadas propuestas por los gobiernos a diferente escala y los/as maestros/as programan y distribuyen el tiempo escolar necesario para trabajar -o entrenar- con los/as niños/as las habilidades incluidas en los protocolos de aplicación de las pruebas. Sus prácticas, haceres inventivos y heterogéneas en la hibridez del cotidiano de las aulas, se opacan frente a la prescripción de acciones sostenidas en hallazgos científicos que vehiculizan la esperanza de una mejora visible y veloz (Ferreira; Albuquerque, 2021; Chartier; Andreia, 2024).

¹² Algunos otros ejemplos son: Comité Nacional de Alfabetización 2019-2023 (Guatemala), Campaña de Alfabetización “Contigo Aprendo” (Chile), Estrategia Nacional Lectora, Creatividad e Imaginación (Nicaragua), Estrategia Nacional de Lectura (México), Plan Nacional de Alfabetización Quisqueya Aprende Contigo (República Dominicana), Plan Nacional de Alfabetización Obligatoria (Honduras), Plan Nacional de Lectura y Escritura (Colombia), entre otros. El desarrollo de planes o campañas específicas para la mejora de la lectura y la escritura se combina o incluye en planes de educación más amplios o bien líneas de intervención específicas para la mejora de los resultados de aprendizaje. Fuente: siteal.iiep.unesco.org.

¹³ Retomamos el término acuñado por la pedagoga argentina Berta Braslavsky en su libro “La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual”, publicado originalmente en 1962, en Argentina (Editorial Kapelusz), el cual plantea una visión de conjunto de los debates pedagógicos y didácticos de su tiempo y frente a los cuales la autora buscaba situarse en clara oposición al llamado “método global”. La obra fue publicada en portugués en el año 1971 con el título “Problemas e métodos no ensino da leitura (Edições Melhoramentos. Editora da Universidade de São Paulo)”.

La tarea es ambiciosa; sin embargo, en su despliegue, cobra relevancia un punto complejo. Los discursos que se embanderan y las acciones que se emprenden no parecen responder de modo directo y diferenciado al problema central: la atención a la relación entre diversidad y desigualdad.

En nuestra región, el desafío de la alfabetización se vuelve más complejo si se atiende a la diversidad lingüística dada la importante presencia tanto de comunidades indígenas como de la actual afluencia global de poblaciones migrantes y el mapa de lenguas en contacto. Como es posible observar en el mapa regional, buena parte de estas poblaciones están atravesadas por limitaciones estructurales resultando grupos vulnerados social y económicamente.

Sin embargo, la intervención se muestra más orientada por la prioridad de elevar sobre la media los niveles de resultados de aprendizaje en la lectura y la escritura que por sobre la consideración tanto de la diversidad de universos en culturales que conviven, enriquecen y complejizan el ingreso a la cultura escrita como de las condiciones en que se producen las brechas de los resultados de aprendizajes de la lectura y la escritura y que afectan a grupos y minorías sociales desfavorecidas.

4 Zonas de pasaje

No nos preguntaremos tanto qué es leer, sino 'quién' es el que lee (dónde está leyendo, para qué, en qué condiciones, cuál es su historia).

(Ricardo Piglia, 2005, p. 24)

La cuestión de la diversidad se ilumina, expande y problematiza en las coordenadas del mundo digital: los medios tecnológicos ofrecen la posibilidad para el intercambio y la convivencia intercultural a través de un proceso favorecido por las dinámicas de la red global. No obstante, a los ojos de nuestra región, la inclusión en estas dinámicas supone algunos puntos críticos de atención.

Hace más de veinte años, el antropólogo argentino-mexicano Néstor Canclini (2022) proponía la tríada *diferencia, desigualdad y desconexión* para pensar la interculturalidad y la globalización desde un punto de vista cultural. Planteaba entonces incorporar la categoría conexión-desconexión en las ciencias sociales para pensar los modos de inserción (o no) en la sociedad, en el marco de los procesos de desmaterialización de las relaciones sociales, económicas y culturales dados por el avance de las tecnologías. Al hacerlo, ponía a prueba la agudización de diferencias y desigualdades históricas -aquellas más asociadas a la interacción concreta y

territorial-, pero, además, abría la hipótesis sobre la generación de nuevas modalidades de diferenciación, igualdad o desigualdad.

Dos aceleradas décadas después, es posible advertir la fuerza analítica de su propuesta para la problematización de los procesos actuales de transformaciones tecnológicas y mutaciones culturales en América Latina y, en particular, extraer algunas lecciones específicas sobre la cultura escrita.

Una cuestión básica e inicial es la referida al acceso y circulación en el mundo digital. Nuestra región presenta importantes brechas de acceso a Internet tanto respecto de las regiones más avanzadas como entre países, afectando sobre todo a los hogares de menores ingresos y a las zonas más remotas. Allí falta de infraestructura y los costos elevados limitan tanto el acceso al servicio como su calidad, es decir velocidad y cobertura, una diferencia que corta la vara entre el consumo o la posibilidad de creación de contenidos y participación en la web.

La brecha se profundiza si se tiene en cuenta que la acelerada sofisticación de los dispositivos, servicios y aplicaciones digitales exige no solo una conectividad efectiva sino también saberes para su uso, cuyo énfasis se ha desplazado desde las habilidades matemáticas y de comprensión y producción de textos hacia aquellas incluidas en la alfabetización digital, noción aún sin consenso y hoy resignificada a la luz de poderosa inteligencia artificial¹⁴.

Si acercamos la lupa a los recursos disponibles vinculados con la cultura escrita, encontramos que las bibliotecas de América Latina son las que cuentan con menor disponibilidad de acceso a Internet -además de cuerpo profesional estable- aunque la brecha no guarda la misma distancia si tenemos en cuenta la cantidad de usuarios registrados (a manera de ejemplo: la región cuenta con 147.656 bibliotecas -23.020 con acceso a Internet- y Europa dispone de 303.404 -147.355 con acceso a Internet- mientras que los usuarios registrados son 155.900 millones y 188.400 millones, respectivamente) (IFLA, 2024). La ecuación debilita esa gran posibilidad de lo digital como democratización de una herencia cultural común (Darnton, 2010).

Además de la brecha existente en el acceso material, otras pinceladas ilustran el mapa de la región. En primer lugar, la red global evidencia la inequitativa

¹⁴ Al paso de los desarrollos de las tecnologías digitales, desde los campos asociados a su aplicación y en la voz de diversos organismos internacionales, ha surgido el concepto de “conectividad significativa” incluyendo allí la necesaria condición de acceso material a Internet y sus factores asociados, tales como la calidad, la seguridad y las habilidades necesarias para su uso (CEPAL, 2025).

representatividad cultural que, en materia lingüística, muestra la hegemónica presencia del inglés por sobre las lenguas indígenas y otras lenguas minoritarias. La producción y circulación cultural se extiende en la preeminencia del inglés por sobre la creación de contenidos multilingües, preservada en iniciativas dispersas -por ejemplo, la presencia de lenguas indígenas en Wikipedia, aunque con representatividad variada y mínima en relación al conjunto- o en acciones emergentes, tales como radios o apps desarrolladas por comunidades indígenas. Lo mismo vale para la producción y difusión del conocimiento científico en tanto acceso, conectividad y recursos trazan los contornos de la “sociedad del conocimiento” y definen su circulación en una lengua dominante, condición que, en su contraparte impresa, encuentra la reticencia editorial para las traducciones por su aumento del costo del libro (Chartier, R., 2021a). Así, al tiempo que las innovaciones tecnológicas permiten cada vez más la expansión cultural y científica, la desigual distribución para el acceso y las posibilidades de interacción debilita su potencial democratizador en tanto el reconocimiento recíproco de la diversidad permanece vedado.

Entonces, en el interjuego de la diversidad, la desigualdad y la desconexión se juegan hoy cartas determinantes para la apropiación cultural. El tema toma un color particular si se pone atención en la transmisión cultural a las nuevas generaciones, un proceso interrogado por la velocidad estimulada con los cambios tecnológicos. En este sentido, la juventud es un ejemplo fértil para el análisis de este proceso en tanto hilo conductor que permite percibir las diferencias entre el mundo de la cultura escrita y el mundo digital (Chartier, R., 2021b).

Desde esa perspectiva puede iluminarse el fenómeno de los “bookfluencers”, mediadores de lectura (*bloggers*, *booktubers*, *bookstagrammers* y *booktokers*) que comparten opiniones de libros en redes sociales, lectores/as componiendo su imagen en la web como una marca con base en la construcción de vínculos en torno a la lectura (Saez, 2022)¹⁵. En muchos casos, estos/as jóvenes, se han incorporado profesionalmente al mercado editorial pasando a formar filas en las lógicas concentradas de un campo editorial transnacionalizado.

¹⁵ En los últimos años diversas investigaciones sobre las prácticas letradas juveniles en la red se han ocupado de señalar el desarrollo de nuevas habilidades, reclamando la importancia de que sean incorporadas y recontextualizadas en las prácticas educativas (Lluch, 2014; Pérez; Cassany, 2018; Scolari, 2018).

El mundo digital redonda para las juventudes en un espacio de construcción identitaria y de sociabilidad, donde la lectura y la escritura se entrelazan en una secuencia más amplia, no lineal y diaspórica, con otros modos de representación y de construcción de significado (Baricco, 2008; Scolari, 2018). La comunicación en redes se sitúa en la frontera entre lo oral y lo escrito, haciendo visibles nuevas modalidades de diálogo a distancia, una nueva "telefonía" transformada en escritura, regida por los ejes de la colaboración, la visibilidad y la recomendación (Chartier, 2022). Y en la prolífica productividad de estos intercambios se refleja, también, la fragilidad de los vínculos epocales que, en la circulación de formas violentas y crueles, vulneran identidades en construcción.

En las aulas, los/as jóvenes estudiantes concentran su vista y sus dedos en las pantallas de los celulares; no es posible saber a ciencia cierta si toman apuntes o intercambian con amigos/as en alguna red social. Los/as profesores intentan captar la atención sin llamarla en forma de castigo. Las carpetas de los/as estudiantes tienen cada vez menos presencia sobre los pupitres, y se muestran enflaquecidas por una producción de textos cada vez más cortos más cercanos a lo oral y lo fragmentario que a las reglas convencionales de la escritura. Los/as profesores/as debaten en la búsqueda de modos productivos que superen el "copiar y pegar" de información proveniente de enciclopedias virtuales o sitios ignotos y, más aún, les permita controlar la temida producción de textos con autoría de la inteligencia artificial.

Hay matices en este panorama juvenil. Por ejemplo, en la reconstrucción de consumos culturales de la población argentina en la última década, se observa un decrecimiento en la lectura de la cantidad de libros por año (del 62% en 2013 al 51% en 2022) que, sin embargo, mantiene a los/as adolescentes y jóvenes en el punto más alto de lectura (en el 2022, el 77% y el 58% respectivamente). A la vez, es posible observar un crecimiento general de la lectura en formato digital, especialmente a través de teléfonos celulares (con un incremento de 44% desde el año 2017), también en este caso con mayor asiduidad entre adolescentes y jóvenes. El crecimiento de la lectura sin compra de libros fue incrementándose y encuentra un correlato en el mayor uso de las bibliotecas populares con, nuevamente, la presencia de adolescentes y jóvenes en el nivel más alto.

La concentración de la lectura en estos grupos etarios revalida el rol de la educación formal al mismo tiempo que confirma la desigualdad, ya que el acceso a la

lectura se ve facilitado en los sectores socioeconómicos con mayor disponibilidad de libros físicos y dispositivos digitales en los hogares (Argentina, 2023, 2024)¹⁶.

Esta desigualdad tiene sustento en las oportunidades de adolescentes y jóvenes en su paso por el nivel secundario. Sin embargo, si bien en las últimas décadas ha aumentado en nuestra región la cantidad de estudiantes que finalizan este nivel, las brechas siguen siendo notables: en el año 2020, mientras que el 89% de los estudiantes del quintil de mayores ingresos concluía la educación secundaria alta, sólo lo hacía la mitad de los estudiantes del quintil de menores ingresos. Por otra parte, el 66,6% de la población urbana finaliza la educación secundaria alta, pero solo lo hace el 46,4% en zonas rurales y la población indígena es un grupo que presenta niveles altos de exclusión educativa: en el promedio de países para los que se dispone de información, el 59% logra culminar la educación secundaria alta (UNESCO; UNICEF; CEPAL; 2022; CEPAL, 2022). Son brechas que revelan y reproducen las desigualdades relacionadas con el género, la pertenencia geográfica, étnica y cultural, base de la matriz de la desigualdad en la región. Asimismo, son brechas que anclan en un panorama social complejo, el cual presenta signos de gran incertidumbre sobre el futuro para los/as adolescentes y jóvenes, acentuando la interrogación sobre los proyectos de vida y la inclusión social de los más vulnerables.

Lo dicho hasta aquí pone en remojo la discusión sobre los/as jóvenes -o las nuevas generaciones, en un sentido más amplio-, su relación con las tecnologías y la cultura escrita. Los nativos digitales son tales en tanto nacen y crecen en un mundo de pantallas y allí se juegan sus vínculos iniciales y predominantes con la lectura y la escritura. Pero, por otro lado, puede decirse que no lo son si en esa denominación cuentan las capacidades que permiten develar los claroscuros de la navegación entre pantallas.

Leer y escribir entre pantallas es navegar por textos abiertos, móviles, dispersos. La lógica fragmentaria de la lectura digital acelera e impacienta los recorridos lectores, reduciendo su tiempo de atención y diversificando las trayectorias lineales a través de saltos, desvíos y amplificaciones. En esos recorridos, el mundo digital ofrece herramientas técnicas y espacios de encuentro con potencial para la

¹⁶ El papel de la escuela también es visible en los géneros de lectura frecuentados: la narrativa, textos escolares e historia predominan en el caso de los/as adolescentes (aunque además se destaca la lectura de cómics o novelas gráficas y poesía) virando hacia la lectura de textos de ciencia y tecnología en el caso de jóvenes y, sobre todo, en el nivel socioeconómico más alto (Argentina, 2023, 2024).

colaboración creativa, la participación en el debate social, y la producción científica y cultural. Y, al mismo tiempo, sus usos activan argucias de falsificación y manipulación de la información, deformación de criterios de evaluación y validación del conocimiento, formas de odio y violencia.

¿Qué resulta necesario para que los llamados nativos digitales -o, más bien, las nuevas generaciones- puedan hacer de su relación con el mundo digital, y de las imposiciones que éste aplica, una suerte de “caza furtiva”, abriendo espacios de invención? (De Certeau, 1996).

En principio, el reconocimiento de que la condición para una apropiación creadora es la responsabilidad colectiva de aquello que se ofrece para recibir (Chartier, 2019). Y allí, entonces, en la construcción de una posible respuesta se vislumbra la tarea de bibliotecas y escuelas, intervenciones autorizadas para la construcción de escenarios posibles que abran a desplegar tácticas junto con “los/as nuevos/as”.

Son estas instituciones las que, en su pedagogía, cuentan con las condiciones para actuar abriendo márgenes para la acción. Bibliotecas y escuelas pueden, así, fortalecer la formación de las nuevas generaciones aportando criterios para orientarse y forjar una posición crítica en el mundo digital desde la cual se movilicen expectativas y producción de nuevos sentidos. Bibliotecas y escuelas pueden, también, sostener la relación de las nuevas generaciones con la cultura escrita en el mundo impreso tanto por su vinculación con las formas y tiempos del pasado, necesaria para la transmisión cultural, como por su valor de condición en todo acto de invención. Bibliotecas y escuelas pueden, y deben, reconocer el territorio de posibilidades limitado, entre otras cuestiones, por las condiciones sociales de niños/as, adolescentes y jóvenes, para desde allí despejar márgenes posibles de libertad.

5 A manera de conclusión

En lugar de una interpretación, tenemos el relato de lo que está por venir; mejor, la interpretación se convierte en relato (de las múltiples conexiones inesperadas). La escritura es una cifra de la vida, condensa la experiencia y la hace posible.

(Ricardo Piglia, 2005, p. 53)

Bibliotecas y escuelas son lugares que han enlazado la historia de la cultura escrita ocupando un rol central para su transmisión. Su vigencia temporal expresa su

valor en nuestras sociedades y da cuenta de su lugar insustituible para el ingreso de las nuevas generaciones a la cultura escrita.

Si, entonces, bibliotecas y escuelas son instituciones propicias para asumir la responsabilidad colectiva de aquello que se ofrece para recibir de la cultura escrita a las nuevas generaciones, será cuestión de revisar sus sentidos en este tiempo de transformaciones tecnológicas y culturales profundas.

Atenta a estas mutaciones, la formación en la cultura escrita que ofrezcan estas instituciones puede pensarse como un movimiento entre tiempos, espacios y materialidades. Para ello, será necesario ejercitar una dinámica que proponga continuidad entre pares culturales antinómicos tales como oralidad y escritura, ausencia y presencia, civilización y barbarie, razón y emoción, local y global, ciencias y artes, memoria y olvido (Goldin, 2006), para así invitar a percibir y producir sentidos a partir de los puntos de contacto y de fuga en las prácticas de lectura y de escritura que se vivencien, se experimenten, se recreen.

Repensar y actualizar la función de bibliotecas y escuelas en clave de las transformaciones culturales contemporáneas incluye la posibilidad de interrogar sus propias identidades, también fundadas en pares opuestos a lo largo de la historia de la cultura escrita -aprendizaje formal e informal, estudio y placer, escolar y social, élite y masivo, silencio y bullicio-, para imaginar zonas fluidas de interacción por donde transiten lectores/as y escritores/as en formación. Por eso, sin desconocer su especificidad, sus acciones pueden tramar algunos hilos comunes en el tejido de la cultura escrita, ofreciendo las condiciones para que las nuevas generaciones sumen sus propias manos en la construcción colectiva.

De este modo, será importante que bibliotecas y escuelas hagan lugar al encuentro generando espacios de conversación y cercanía. Las bibliotecas y las escuelas pueden ser una alternativa valiosa para que las nuevas generaciones encuentren allí cobijo y reparo frente a las formas del mundo digital que, en ocasiones al extremo, tensionan hacia la soledad y la distancia. Leer, escribir y conversar con otros/as en escuelas y en bibliotecas ofrece proximidad en la presencia física y en la reunión de voces, con y más allá de la (des) materialización de lo escrito, necesarias para acompañar el ingreso a la cultura escrita.

Un ingreso que, como se ha insistido, tiene deudas pendientes en nuestra región. Las escuelas y las bibliotecas pueden, entonces, convertirse en lugares donde

se preserve un tiempo lento de relación con la cultura escrita frente a la aceleración del tiempo que signan las experiencias culturales del mundo digital, macerando así el ritmo no lineal del cambio. Esta detención activa permite que la obsolescencia asociada al desarrollo vertiginoso de las tecnologías, frente a las cuales nuestros países corren en desventaja, se expanda sobre las pedagogías de lectura y escritura con la misma fugacidad. Por el contrario, refuerza el matiz paciente necesario para un ingreso a la cultura escrita que entreteja presente, pasado y futuro.

Las escuelas y las bibliotecas también pueden resituarse como espacios de sociabilidad fortaleciendo su sentido público y democratizador. En la convivencia y la conversación allí promovidas se ejercitan formas de estar con otros/as, de escuchar, intercambiar y argumentar la palabra, de tolerancia y respeto a la diferencia, de solidaridad y generosidad. En ese propósito se juega el desafío de la diversidad, desigualdad y desconexión que atraviesa a los países de nuestra región y que demanda la creación de las condiciones no solo para el acceso a la cultura escrita en sus diferentes formas y materialidades sino también para su apropiación y uso en la vida social y ciudadana.

En la misma sintonía pueden pensarse algunos tópicos sobre la investigación. Por un lado, la apertura a desempolvar e interrogar las categorías naturalizadas de la cultura escrita, dando lugar a la indagación sobre las lógicas propias y específicas del mundo impreso y del mundo digital explorando, por tanto, las continuidades y las profundas rupturas provocadas por las mutaciones técnicas y sus creaciones simbólicas asociadas. Por otro lado, la atención a los procesos de digitalización en la producción y circulación del conocimiento, también atravesados por la diversidad, la desigualdad y la desconexión en las latitudes de nuestra región.

En la combinación de estos puntos, se torna prioritaria la producción colectiva de contribuciones que aporten al debate científico internacional desde una perspectiva regional. Las voces de la investigación en América Latina tienen lo propio para decir, subiendo el volumen de la periferia sobre temas no solo vigentes sino necesarios.

La revisión de lo que hoy se entiende por alfabetización es un ejemplo posible a través del cual pueda pensarse el ingreso a la cultura escrita en la complejidad de textos y materialidades en lugar de sumatorias de aprendizajes desintegrados. Lo que la alfabetización señala es la posibilidad de aprehender las prácticas de la cultura

escrita de modo integral a través de las técnicas, objetos y objetos disponibles para su uso social en un momento dado.

Derivado de esto, la investigación en la región tiene agenda propia para subrayar temas y definir focos. Una mirada enriquecida sobre la alfabetización invita a considerar los contextos en que ésta toma forma, los saberes que argamasan y también los que se producen en ese pasaje cultural. Las pruebas que miden los aprendizajes de los/as estudiantes, y cuyos resultados de la región confirman una situación desventajosa, iluminan los aprendizajes vinculados con aspectos específicos de la lectura y la escritura -la comprensión y la producción de textos breves- vinculados a usos instrumentales y pragmáticos de información. Sin dudas, son usos necesarios en la vida social. Sin embargo, en la construcción comparativa y con justificación metodológica, allí no está incluida la diversidad que acompaña los aprendizajes de los/as estudiantes y que, en América Latina. Esa variedad es la que matiza los procesos de alfabetización, enriquecidos en el encuentro de cosmovisiones culturales, sensibilidades y emociones. También, esa diversidad es la que da un color específico a los procesos de alfabetización en la identidad de contenidos culturales propios de cada región y de cada país. Y en esa riqueza, además, se integran saberes con valor de uso más allá de lo instrumental y pragmático.

Finalmente, y asociado a lo anterior, la investigación en nuestra región tiene un camino propio para seguir en las prácticas de la vida cotidiana de bibliotecas y escuelas. En la negociación con lo impuesto y sobre la materialidad que organiza su funcionamiento, la creación de saberes que se produce en estos espacios merece una lente que resalte ese hormigueo no visible, ese entramado híbrido de acciones que revela los trazos de la apropiación cultural.

Los haceres de maestros y de bibliotecarios son, en particular, una pista a seguir en esta exploración. La imaginación que pusieron en juego durante el tiempo pandémico dio forma a invenciones culturales novedosas y, en su rasgo humano, se afirmó el sentido de la transmisión cultural. En sus manos se reinventa buena parte de la escritura porvenir.

REFERENCIAS

AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS. **Literacy Standards for Student Learning**, 1998. Disponible en:

https://archive.org/details/informationliter0000unse_v0u3/page/n67/mode/2up.

Acceso en: 30 de septiembre de 2025.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **Information Literacy Standards for Higher Education**, 2000. Disponible en: alair.ala.org. Acceso en: 30 de septiembre de 2025.

Area-Moreira, Manuel. **La formación en competencias informacionales**: definición y habilidades implicadas. Laguna: Universidad de la Laguna, 2007. Disponible en:

<https://manarea.webs.ull.es/la-formacion-en-competencias-informacionales-o-alfin-definicion-y-habilidades-implicadas/>. Acceso en: 30 de sept. de 2025.

ARGENTINA. Secretaría de Evaluación e Información Educativa. **Informe Preliminar Encuesta a Hogares**: continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19. Buenos Aires: Secretaría de Evaluación e Información Educativa, 2020. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar>. Acceso en: 30 de sept. de 2025.

ARGENTINA. Ministerio de Cultura. **Encuesta Nacional de Consumos Culturales 2013/2023**: principales consumos y prácticas culturales de adolescentes y jóvenes. Buenos Aires: Sistema de Información Cultural de la Argentina, 2023. Disponible en: <https://www.sinca.gob.ar/encuestas.aspx>. Acceso en: 30 de sept. de 2025.

ARGENTINA. Secretaría de Cultura. **Diez años de consumos culturales en la Argentina**: informe comparativo de las ediciones 2013, 2017 y 2022 de la Encuesta Nacional de Consumos Culturales. Buenos Aires: Sistema de Información Cultural de la Argentina, 2024. Disponible en: www.sinca.gob.ar. Acceso en: 30 de sept. de 2025.

Baricco, Alessandro. **Los bárbaros**: ensayo sobre la mutación. [S. l.]: Anagrama, 2008.

Bawden, David. Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. **Anales de Documentación**, Espinardo, n. 5, p. 361-408, 2002. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63500518>. Acceso en: 30 de sept. de 2025.

Braslavsky, Berta P. **La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura**: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual. Buenos Aires: UNICEP, 2014.

Braslavsky, Berta P. **¿Primeras letras o primeras lecturas?**: una Introducción a la Alfabetización Temprana. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.

Brito, Andreia. Reconfiguraciones de la enseñanza: Notas para pensar la docencia y su formación en el uso pedagógico de las TIC. **Revista Propuesta Educativa**, Buenos Aires, v. 56, p 40–56, 2023. Disponible en: <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/revista/indice-56/>. Acceso en: 30 de sept de 2025.

Burucúa, José Emilio. **Esperanza**. [S. l.]: Fundación Medifé, 2020. 1 video (38 min). Disponible en: <https://youtu.be/ucbukN1-dGI?si=tD2Fi1oVEUjTzJg> . Acceso en: 30 de sept. de 2025.

Bundy, Alan (ed.). **Australian and New Zealand Information Literacy Framework. Principles, standards and practice**, 2004. Library Publications. University of South Australia.

Canclini, Néstor García. **Diferentes, desiguales y desconectados**: mapas de la interculturalidad. [S. l.]: Gedisa, 2004.

Chartier, Anne-Marie. La lectura y la escritura escolares ante el desafío de las nuevas tecnologías. In: Goldin, Daniel; Kriscautzky, Mariana; Perelman, Flora (coord.). **Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos problemas**. [S. l.]: Océano, 2012. p. 157-182.

Chartier, Anne-Marie. **L'école et l'écriture obligatoire**. Paris: Retz, 2021.

Chartier, Anne-Marie; Brito, Andreia. **Tras los gestos de la enseñanza: Un andar posible para la investigación y la formación**. Buenos Aires: FLACSO-Tornasol, 2024.

Chartier, Anne-Marie; Hèbrard, Jean. **Discursos sobre la lectura (1880-1980)**. [S. l.]: Gedisa, 1994.

Chartier, Anne-Marie; Hèbrard, Jean. **La lectura de un siglo a otro**. [S. l.]: Gedisa, 2002.

Chartier, Roger; Scolari, Carlos A. **Cultura escrita y textos en red**. [S. l.]: Gedisa, 2019.

Chartier, Roger. **Lectura y pandemia**: conversaciones. [S. l.]: Katz, 2021a.

Chartier, Roger. **El Pequeño Chartier Ilustrado**: breve diccionario del libro, la lectura y la cultura escrita. Valdivia: Ediciones UACH, 2021b.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. **Panorama Social de América Latina y el Caribe**: la transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible. Santiago: Naciones Unidas, 2022. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/entities/publication/3127437b-1e2e-4567-a532-dcfe5599954b>. Acceso en: 30 de sept. de 2025.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. **Superar las trampas del desarrollo de América Latina y el Caribe en la era digital**: el potencial transformador de las tecnologías digitales y la inteligencia artificial. Santiago: Naciones Unidas, 2025. Disponible en: <https://cdi.mecon.gob.ar/bases/docelec/az7035.pdf>. Acceso en: 30 de sept. de 2025.

De Certeau, Michel. **La invención de lo cotidiano I**: artes de hacer. México: Universidad Iberoamericana, 1996.

Darnton, Robert. **Las razones del libro**: futuro, pasado y presente. [S. l.]: Trama Editorial, 2010.

Ferreira, Andrea Tereza Brito; Albuquerque, Eliana Borges Correia de (org.). **Práticas de alfabetização**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA; ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS; BANCO MUNDIAL. **Dos años después salvando una generación**. Francia: UNESCO, 2022. Disponible en: <https://www.unicef.org/lac/informes/dos-anos-despues-salvando-a-una-generacion>. Acceso en: 30 de sept. de 2025.

Goldin, Daniel. **Los días y los libros**: divagaciones sobre la hospitalidad de la lectura. [S. l.]: Paidós, 2006.

Goldin, Daniel. La música de las bibliotecas: política y poética de un espacio público, hoy. Lima: Biblioteca Nacional del Perú, 2021.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. **Library Map of the World**. Edimburgo: IFLA, 2024 Disponible en: <https://librarymap.ifla.org/>. Acceso en: 30 de sept. de 2025.

Kalman, Judith. Discusiones conceptuales en torno al concepto de cultura escrita. **Revista Iberoamericana de Educación**, [s. l.], v. 46, p. 107-134, 2008. Disponible en: <http://www.rieoei.org/index.php>. Acceso en: 30 de sept. de 2025.

Kalman, Judith. La complejidad de traducir el concepto de Literacy. In: Knobel, M.; Kalman, J. **Aprendizaje docente y nuevas prácticas de lenguaje**: posibilidades de formación en el giro digital. [S. l.]: SM editores, 2017. p. 7-9.

Lluch, Gemma. Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. **Ocnos**, [s. l.], n. 11, p. 7-20, 2014. Disponible en: https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2014.11.01. Acceso en: 30 de sept. de 2025.

Oliveira, Dalila Andrade; Pereira Junior, Edmilson Antonio. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 14, n. 30, p. 719-735, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v14i30.1212>. Disponible en:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212>. Acceso en: 30 de sept. de 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. **Educación para todos: la alfabetización, una cuestión vital**. Francia: UNESCO, 2006. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144270_spa. Acceso en: 30 de sept. de 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. **Normas UNESCO sobre competencias en TIC para docentes**. Francia: UNESCO, 2008. Disponible en: https://www.campuseduacion.com/blog/wp-content/uploads/2017/02/Normas_UNESCO_sobre_Competencias_en_TIC_para_Docentes.pdf?srltid=AfmBOoo04fMRLqO9UbEeA586-M5IXZBbVjsyjkqrP1TzvyUfhVjZtbar. Acceso en: 30 de sept. de 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS; FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA; COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. **La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030**. Francia: UNESCO, 2022. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382919_spa. Acceso en: 30 de sept. de 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. **Clasificación internacional normalizada de la educación: Desafíos y soluciones a futuro**. Francia: Instituto de Estadística de la UNESCO, 2024. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS <https://www.uis.unesco.org>. Acceso en: 30 de sept. de 2025.

Parada, Alejandro. (2021). Pospandemia y bibliotecas: ¿y ahora qué? **Información, cultura y sociedad**, Buenos Aires, n. 44, p. 5-12, 2021. DOI: <http://doi.org/10.34096/ics.i44.10150>. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/2630/263066699001/html/>. Acceso en: 30 de sept. de 2025.

Pérez, Mariana; Cassany, Daniel. Escribir y compartir: prácticas escritas e identidad de los adolescentes en Instagram. **Aula de Encuentro**, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 75- 94. DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/ae.v20i2.5>. Disponible en: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/3907>. Acceso en: 30 de sept. de 2025.

Piglia, Ricardo. **El último lector**. Barcelona: Anagrama, 2005.

RED ESTRADO CHILE. **Principales resultados de encuestas sobre el trabajo del profesorado chileno en período de pandemia**. Santiago: OPECH, 2020. Disponible en: <https://redeestrado.org/wp-content/uploads/2020/10/re-minuta-resultados-encuestas-septiembre-chile-2020.pdf>. Acceso en: 30 de sept. de 2025.

Rockwell, Elsie. Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. In: Rockwell, Elsie. **Antología**. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

Saez, Victoria. La incorporación de “Bookfluencers” en la industria editorial argentina: transformaciones en la producción y circulación de libros juveniles en la segunda década del siglo XXI. **Vinco-Revista de Estudos de Edição**, [s. l.], v. 2, n. 2, 2022. Disponible en: <https://seer.dppg.cefetmg.br/>. Acceso en: 30 de sept. de 2025.

Salaberria, Ramón. **Bibliotecas ante una pandemia**. [S. l.]: Jardín LAC, 3 jul. 2020. Disponible en: <https://www.jardinlac.org/>. Acceso en: 30 de sept. de 2025.

Scolari, Carlos. **Teens, media and collaborative culture; exploiting teens’ transmedia skills in the clarsroom, H2020**. Barcelona: Transmedia Literacy, 2018.

Soares, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

Soares, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, p. 5-17, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt>. Acceso en: 30 de sept. de 2025.

Recibido en junio de 2025 | Aprobado en noviembre de 2025

MINI BIOGRAFIA

Andrea Marta Brito

Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO-Argentina). Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO-Argentina). Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires). Profesora Investigadora del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad del Área de Educación- FLACSO Argentina, donde coordina el proyecto de investigación y formación en Lectura, escritura y educación.

E-mail: abrito@flacso.org.ar