

BRECHA DIGITAL Y ACCESO AL CONOCIMIENTO: ENFOQUE CARTOGRÁFICO DESDE LA ALFABETIZACIÓN CRÍTICA

DIVISÃO DIGITAL E ACESSO AO CONHECIMENTO: ABORDAGEM CARTOGRÁFICA DA ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA

DIGITAL DIVIDE AND ACCESS TO KNOWLEDGE: CARTOGRAPHIC APPROACH FROM CRITICAL LITERACY

Concepción López-Andrada

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). Chile
Universidad de Extremadura, España. E-mail: clopezc@unex.es
<https://orcid.org/0000-0002-9423-0434>

RESUMEN

El propósito de este trabajo consiste en presentar una revisión de los marcos establecidos en la sociedad actual de las formas de producción y reproducción del conocimiento. De igual modo, algunas consideraciones de la alfabetización desde el punto de vista de la construcción de la ciudadanía y del sujeto político serán abordadas en este trabajo. La perspectiva de una politización de la noción de alfabetización proporciona de contenido ideológico a la misma, por lo que consecuentemente la alfabetización se vincula a formas de opresión y explotación. Un elemento clave en esta sociedad será el acceso a la información. Se ha definido el concepto de brecha digital en términos de acceso a los ordenadores e internet y al desarrollo de habilidades y conocimientos en el uso y aplicación de estas tecnologías. Esta primera noción básica será desarrollada a lo largo de este texto y se relacionará con el enfoque crítico de los estudios sobre alfabetización y literacidad. La brecha digital se ha convertido en un concepto ligado a los más recientes trabajos sobre introducción de las tecnologías de la información en la sociedad y especialmente en el sistema educativo a través de la idea de que las TIC deben llegar a toda la ciudadanía para superar las desigualdades implícitas.

Palabras claves: Alfabetización. Brecha digital. Conocimiento. Tecnología de la información.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar uma revisão das estruturas estabelecidas na sociedade atual das formas de produção e reprodução do conhecimento. Da mesma forma, algumas considerações de alfabetização do ponto de vista da construção da cidadania e do sujeito político serão abordadas neste trabalho. A perspectiva de uma politização da noção de alfabetização lhe fornece conteúdo ideológico; portanto, a alfabetização está ligada a formas de opressão e exploração. Um elemento chave nesta sociedade será o acesso à informação. O conceito de divisão digital foi definido em termos de acesso a computadores e à Internet e ao desenvolvimento de habilidades e conhecimentos no uso e aplicação dessas tecnologias. Esta primeira noção básica será desenvolvida ao longo deste texto e estará relacionada à abordagem crítica dos estudos de alfabetização e alfabetização. O fosso digital tornou-se um conceito vinculado aos trabalhos mais recentes sobre a introdução das tecnologias da informação na sociedade e,

especialmente, no sistema educacional, com a ideia de que as TICs devem alcançar todos os cidadãos para superar desigualdades implícitas.

Palabras-chave: Alfabetização. Brecha digital. Conhecimento. Tecnologia da informação.

ABSTRACT

The purpose of this work is to present a review of the frameworks established in today's society of the forms of production and reproduction of knowledge. Similarly, some considerations of literacy from the point of view of the construction of citizenship and the political subject will be addressed in this work. The perspective of a politicization of the notion of literacy provides ideological content; thus, literacy is linked to forms of oppression and exploitation. A key element in this society will be access to information. The concept of digital divide has been defined in terms of access to computers, to the Internet and to the development of skills and knowledge in the use and application of these technologies. This first basic notion will be developed throughout this text and it will be related to the critical approach of studies on literacy and literacy. The digital divide has become a concept linked to the most recent works on the introduction of information technologies in society and, especially, in the education system, through the idea that ICT must reach all citizens to overcome implicit inequalities.

Keywords: Literacy. Digital gap. Knowledge. Information technology.

INTRODUCCIÓN

Las desigualdades alojadas en el interior de la sociedad contemporánea conforman y producen maneras hasta ahora inéditas en relación con la riqueza material y con la experiencia de trabajo:

[...] la generación de gran riqueza en la capa superior del orden social; pero tal vez sea más importante la línea divisoria de clase entre los que se benefician de la nueva economía y las capas medias que no se benefician de ella: el analista del trabajo Robert Reich habla, por ejemplo, de una sociedad de «dos niveles» en la que la «élite de las habilidades», los «dueños de la información» y los «analistas simbólicos» se alejan cada vez más de la estancada clase media” (SENNET, 2006, p. 114).

Es posible explicitar las dinámicas de este nuevo capitalismo global hipercompetitivo, potenciado por la ciencia y la tecnología en relación a las exigencias e imposiciones que afectan a los estudiantes, en palabras de GEE (2005, p.51), esos futuros trabajadores de servicio mal pagados o “trabajadores del conocimiento” que necesitarán renovarse en habilidades técnicas, colaborativas, comunicacionales y un compromiso vital

con la empresa y sus “valores fundamentales” en condiciones de poca estabilidad y de explotación.

Un discurso hegemónico que se identifica con los valores y aspiraciones de la “nueva clase media”, cuyo control no se basa tanto en el control de los medios de producción como del saber, del conocimiento, de las ideas y cultura (BERNSTEIN, 1990; GEE, 2005). Un elemento sustancial en las sociedades actuales se define y delimita por el grado en el que se controla cierto tipo de alfabetización escolar en relación con el habla, la conducta y la escritura (GEE, 2005, p.51). De esta forma, algunas consideraciones claves de la alfabetización desde el punto de vista de la construcción del sujeto político y de la ciudadanía serán abordadas en este trabajo.

En el marco del capitalismo cognitivo, en donde el capital funciona explotando la producción y la expresión de conocimiento (HARDT y NEGRI, 2012), el precariado cognitivo se convierte en una categoría reconocible entre estudiantes, trabajadores intelectuales y empleados en servicios urbanos. Esta nueva clase que emerge se caracteriza por la incertidumbre. Esta clase en proceso de construcción (STANDING, 2015), cuya naturaleza es frágil se vincula a esas formas de empleo flexible que demandan un trabajador cuyas perspectivas vitales pasan por un empleo inestable, temporal, lo que se asocia a un proyecto de vida inseguro y mudable (STANDING, 2014).

Desde la perspectiva de las implicaciones pedagógicas y sociales subyacentes se ha observado la aparición de nuevas necesidades de alfabetización dentro del sistema educativo vinculadas, en parte, a la introducción de los entornos y herramientas digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en parte también, a los nuevos escenarios económicos, políticos y culturales que se producen en la Sociedad de la Información, caracterizada por la desigualdad entre sus agentes (AREA, 2002). Un elemento clave en estas dinámicas será el acceso a la información. Por lo tanto, se ha definido el concepto de “brecha digital” en términos utilitaristas de acceso a los ordenadores e Internet y en relación al desarrollo de habilidades y conocimientos en el uso y aplicación de estas tecnologías (VOLKOW, 2003).

Esta primera noción básica será desarrollada a lo largo de este texto y se enlazará con el enfoque crítico de los estudios sobre alfabetización y literacidad. La denominada

brecha digital se ha convertido en un concepto ligado a los más recientes trabajos sobre introducción de las tecnologías de la información en la sociedad y especialmente en el sistema educativo a través de la idea de que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) deben llegar a toda la ciudadanía para superar las desigualdades implícitas.

Autores como HIRTT (2010) proponen una revisión crítica de las políticas educativas en el contexto de la globalización, arrojando un análisis sobre el “enfoque de competencias” promovido por organismos internacionales como la OCDEi desde hace más de quince años, lo que ha conllevado una interpretación de la educación como un elemento al servicio de la competencia económica cuyo propósito principal consiste en el establecimiento de dispositivos de certificación que se adapten a las necesidades de desarrollo de competencias y a la supuesta flexibilidad del mercado laboral (HIRTT, 2010, p. 113).

El conocimiento en los tiempos y los espacios de la inmediatez

La aceleración es un rasgo que caracteriza el mundo que habitamos. La velocidad se manifiesta como una relación de fenómenos del tardocapitalismo y como modo de mediatización de la experiencia a través de la ilusión de la inmediatez (VIRILIO & LOTRINGER, 2003). De igual modo, la velocidad e inmediatez serán rasgos de lo que llamamos información, al igual que la sobreabundancia y el exceso de la misma (LASH, 2005).

La desterritorización del espacio indica que habitamos entornos virtuales y nómades (ARAÚJO & CARDOZO, 2016); en un mundo digital que “construye y deconstruye subjetividades, genera nuevos controles, seduce al poder y se torna cómplice absoluto de la vigilancia extrema, sutil pero extrema” (ARAÚJO & CARDOZO, 2016, p. 210).

Se produce una resignificación de los vínculos comunitarios y de las redes de socialización, lo que viene ocasionado por:

[...] un control del capital bajo nuevas característica y exige un reconocer el poder existiendo de otra manera, más allá de las instituciones, instalado sobre el cuerpo y la vida misma, lo cual produce un nomadismo interpretativo de estos tiempos, ya que requiere salir de las comprensiones y las teorías en las cuales

estábamos y, al tener que reconocer ese nuevo tipo de capitalismo, se produce una reestructuración en la comprensión de esa nueva realidad así como de las resistencias que deben ser creadas para poder apropiarse de la vida y construir el poder en otro sentido (MEJIA, 2010, p. 63).

Se produce, pues, una paradoja respecto a los nuevos modos de convivencia social en donde se remarcan las diferencias en un mundo cada vez más culturalmente homogéneo en el que a través de las tecnologías se modela la idea de eficiencia, acceso, planificación y racionalidad. Como sociedad “continuamente creamos y mantenemos un mundo de sistemas tecnologizados al vivirlo” (HILL, 1997), es decir, las relaciones sociales de la comunicación y la producción de símbolos y conocimientos técnicos se materializan en nuestras interacciones diarias con la tecnología, espacio donde día a día dejamos rastros, señales, memorias y evocaciones.

Un acercamiento a las tecnologías desde el punto de vista de su incidencia ideológica y política hace que autores ya clásicos como MUMFORD (2006) hayan incidido en la separación entre técnicas democráticas y técnicas autoritarias, siendo el modelo autoritario propio del mundo actual. Las tecnologías democráticas, en consonancia con la naturaleza humana, son aquellas que se integran en la cultura; mientras que las tecnologías autoritarias se relacionan con formas de violencia, son poderosas, pero inherentemente inestables, así, “mientras las tecnologías democráticas constituyen un elemento dinamizador y fortalecedor de la cultura, las tecnologías autoritarias pueden conducir a su precarización o, incluso, a su desaparición” (DE CÓZAR, 2002, p. 60).

Una tecnología con un alto poder de incidencia en su entorno provoca la urgencia de garantizar el derecho de la ciudadanía a intervenir acerca de los riesgos y oportunidades que ofrece esa herramienta y/o ese medio en asuntos de interés público. De tal modo que:

“La tecnología como instrumento para las políticas en un sistema democrático exige arbitrar los medios para que el público pueda entender las nuevas opciones que se le presentan gracias al desarrollo tecnológico, participar en su evaluación y contribuir a la formación de la opinión pública acerca de estos temas” (QUINTANILLA, 2002, p. 641).

Para una democratización del conocimiento será preciso consensuar la técnica (QUINTANILLA, 2002), que desde las concepciones de la reorganización y la politización consiste en aspirar a la democracia tecnológica plena, el “participar no solo en las

decisiones acerca de qué debemos hacer a partir de las posibilidades que nos ofrece la tecnología disponible, sino también en las decisiones acerca de qué queremos poder hacer en el futuro gracias a las tecnologías que hoy nos proponemos desarrollar” (QUINTANILLA, 2002, p. 644).

Visiones de la alfabetización crítica

La alfabetización crítica como construcción ideológica es el cimiento del proyecto emancipador que deviene en movimiento social (FREIRE & MACEDO, 1989). Cabe pararse a repensar una historia de la alfabetización que se ha caracterizado por la aprobación y conformidad con el discurso hegemónico (GRAMSCI, 1971), en la búsqueda del fortalecimiento de una categorización social que garantizase que “las personas situadas en la parte inferior de la jerarquía acepten los valores, normas y creencias de las élites, aunque hacerlo no contribuya a su beneficio particular ni al de su grupo” (GEE, 2005, p.51).

Tanto la alfabetización como su vínculo con la escolarización deben estudiarse como fenómenos políticos, más allá de las conceptualizaciones mecánicas y funcionales. De tal modo que la alfabetización representa un espacio epistemológico en el cual los distintos grupos sociales disputan por la forma en que esta ha de ser expresada, reproducida y resistida (GIROUX, 1992, p. 260).

Algunas consideraciones de la alfabetización desde el punto de vista del ciudadano y del sujeto político nos encaminan al análisis del denominado iletrismo, término en referencia al hecho de que la participación en el sistema escolar no garantiza ni asegura la práctica de la lectura ni el gusto por leer ni el desarrollo del placer lector (FERREIRO, 2002). La existencia de un modelo de lectura legitimado unido al criterio cuantitativo resumido en la idea de que el mejor lector es supuestamente el que mayor número de libros lee (BAHLOUL, 2002) establece la fragilidad de determinadas prácticas lectoras periféricas o dinámicas que todavía no se encuentran categorizadas o que se encuentran en proceso de construcción.

Al abordar el tema del denominado fracaso escolar, investigadoras como FERREIRO (2002) defiende que “los problemas de la alfabetización comenzaron cuando

se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría, sino marca de ciudadanía” (p. 12). No obstante, la construcción de una escuela pública obligatoria no ha estado ligada a un verdadero proceso de democratización, la autora sostiene que la escuela no se ha apartado de su tradición: la de saber técnico (la adquisición de una técnica de trazado de las letras; y la técnica de la correcta oralización del texto) que la autora asocia a la incapacidad que tiene esta institución de hacer efectivo el verdadero objeto de la lectura y escritura, es decir, del ejercicio consciente de la ciudadanía y una participación política.

La alfabetización crítica en su versión más extensa, integradora y en consonancia al carácter híbrido de las prácticas de lectura y escritura del presente se ha denominado en los estudios más recientes como literacidad crítica (en este trabajo hablaremos de forma indistinta de los dos términos); definida en los marcos de la sociedad actual como la capacidad de discriminar información, la capacidad de analizar su veracidad, la habilidad de contrastar las fuentes, el arraigo e interpretación de los contextos, los nuevos roles del lector y del escritor (VARGAS FRANCO, 2015).

Es fundamental acentuar la importancia de la interpretación y del aprendizaje a través de textos cuando hemos tenido la posibilidad de participar y formar parte de los contextos sociales en los cuales se leen dichos textos y se interpretan del modo adecuado según las directrices de esa sociedad y cultura (GEE, 2015). De esta manera, esa capacidad para apropiarse de la cultura letrada (MENA, 2017) será la base sobre la que se fundamenta estas nuevas visiones de la alfabetización; de igual modo, las conexiones que se establecen entre el lector, sus lecturas diarias y sus acciones se enmarcan en dos modelos:

El modelo autónomo desarrollado por GOODY y WATT (1963)iv.

El modelo ideológico desarrollado en los trabajos de STREET (1984, 1995).

Este último modelo analiza la alfabetización como una práctica situada en contextos determinados por los usos sociales, resultando el modelo esencial para entender los nuevos estudios de literacidad. El modelo ideológico se interroga sobre los efectos transformadores que tradicionalmente han sido asignados a la cultura escrita; de tal modo que, nuestras creencias sobre la cultura letrada condicionan nuestros usos y consumos de la lectura y escritura, y la manera en la que se enseña (STREET, 1984). Así, la

cultura letrada es una construcción múltiple, debido a que las prácticas de lectura y escritura se obtienen de formas diversas y heterogéneas; sugiere que debemos hablar de una pluralidad de “culturas escritas” e indica que las prácticas del lenguaje escrito convergen en la oralidad.

Las perspectivas de los estudios más recientes sobre “literacidad” se enmarcan en la teoría sociocultural que abarca habilidades que se expanden más allá de la decodificación y la comprensión de lo escrito e incorpora el estudio y visibilización de prácticas distintas a las hegemónicas (HERMOSILLO y GONZÁLEZ, 2018); ampliando, de este modo, las visiones que recorren la tradición letrada como las nuevas prácticas lectoras que emergen en los entornos digitales.

Retomando la idea del “iletrado”, expuesta al inicio de este epígrafe, en este caso en relación con el uso “competente” de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), el sujeto no “alfabetizado” tecnológicamente, se convertirá en una nueva categoría a estudiar y analizar críticamente que impulsa ese discurso de la “insuficiencia” (nunca es suficiente lo que se haya aprendido dentro de los espacios de enseñanza-aprendizaje formales e informales) y de la culpabilización y estigmatización del sujeto.

Un grado más y/o una barrera para la formación de la ciudadanía en la que entra en juego la tecnología, el acceso a la información, la aplicación de dispositivos tecnológicos y de propuestas innovadoras ligadas a una supuesta capacidad de mejora en el aprendizaje del alumnado, o al menos en su motivación intrínseca. Del mismo modo o consecuentemente con lo que está sucediendo con la reconfiguración del sistema educativo actual y su demanda continua de actualización o renovación a través de la certificación de posgrados, másteres o de la competencia en varios idiomas, para que el estudiante logre entrar en las dinámicas laborales precarias, determinadas por las “transiciones profesionales”, los periodos de paro entre un empleo y otro en los que “cada cual podrá invertir en renovar la «cartera» de competencias que constituyen su propio capital personal. Además, deberá afrontar su reciclaje de manera optimista y positiva, como una nueva oportunidad que el dios-mercado le ofrece para realizar su proyecto vital” [las cursivas son del autor] (FERNÁNDEZ LIRIA, GARCÍA FERNÁNDEZ, & GALINDO FERRÁNDEZ, 2017, p. 85).

Brecha digital e inclusión educativa

Una reformulación de la brecha digital resultará indispensable (CABERO & RUIZ, 2017) en un ahora caracterizado por la traslación de las dinámicas laborales precarias a las políticas y programas educativos que abocan a esa explotación del sí mismo.

Una primera réplica se filtra desde la perspectiva de la inclusión educativa, es decir, desde una educación para todos, referida, pues, al derecho que tienen todas las personas a la educación, y la incorporación de aquellas personas que son excluidas del sistema educativo (CABERO & RUIZ, 2017). Supondrá el paso del modelo individual de la integración al modelo social de la inclusión, donde los obstáculos y las limitaciones son generados por las estructuras sociopolíticas (CABERO y CÓRDOBA, 2009).

Dos posturas se abren paso en una alianza posible entre las TIC y el modelo social de la inclusión:

[...] una se refiere a que con su utilización se puede favorecer el alcanzar una educación de calidad y eliminar o disminuir con su incorporación las barreras que impiden el acercamiento de todas las personas a la educación, a la cultura y al mundo laboral; y dos, en reflexionar que en su diseño e incorporación podemos crear tanto entornos y escenarios accesibles como inalcanzables, y que con ello más que permitir el acceso a determinados colectivos lo que se haga es crear una nueva forma de exclusión social (CABERO & RUIZ, 2017, p. 20).

Asimismo, el acceso a la información se ha convertido en un elemento clave y a la vez una manera de medir las desigualdades en la sociedad actual. A lo largo de la historia, siempre se han producido exclusiones por razones de clase social, género, raza o edad, a la vez que la imposición de una cultura hegemónica a estos colectivos. La denominada brecha digital es un reflejo de los conflictos sociales, es decir, la brecha digital alberga también una brecha social. Una “brecha digital social” que alude a contextos económicos, políticos, sociales y culturales concretos que deben ser tenidos en cuenta a la hora de estudiar su propia dimensionalidad, pero cuya respuesta a través de los indicadores estadísticos estandarizados de los Organismos Internacionales tiende a la homogenización de modelos empíricos extrapolables que no reparan en la singularidad y paradigmas extremadamente cuantitativos (ARRIAZU, 2015, p. 228).

Para una ampliación de los márgenes de la conceptualización de la brecha digital resulta de utilidad repasar algunas dinámicas que según CABERO & RUIZ (2017) se articulan a través de “generaciones” en las que he posible identificar la genealogía de la realidad social y las causas que se plantean en cada una de ellas: (1) La primera generación de la brecha digital es producida por la imposibilidad en el acceso a la tecnologías por razones económicas o ideológicas; (2) la segunda generación se relaciona con las dinámicas que se establecen entre sujetos que sí tienen un acceso a las TIC, pero que por diversos motivos no la usan, ya sea por motivación interna hacia las mismas, por el grado de adopción y satisfacción en su interacciones en entornos digitales, la formación en estas herramientas y/o el dominio de varias lenguas que facilitan la navegación por distintos espacios de la red; (3) la tercera generación de la brecha digital se encuadra en la diversidad de prácticas que se llevan a cabo cuando se interacciona con la tecnología, en función de su calidad y el tipo de uso.

Un enfoque íntegro del análisis e incidencia de la brecha digital debe hacer hincapié en el carácter estructural de la desigualdad en el interior del sistema capitalista, en términos de las inequidades sociales en materia de acceso, uso y apropiación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Las fantasías tardocapitalistas de un mundo digital conectado no enmascaran el hecho de que:

[...] lejos de las promesas de la Sociedad de la Información, la pobreza, la exclusión y la desigualdad se encuentran entre los más graves problemas de la sociedad global del siglo XXI. [...] Herencia de tiempos remotos, los contrastes sociales salen al paso en múltiples dimensiones de la vida social, como reflejo de las condiciones estructurales inequitativas. Se asoman y reafirman los rostros de la desigualdad: el desempleo, la precarización del trabajo, las diferencias de inserción de los países en las redes globales, las disparidades en la distribución de la riqueza, etcétera (DE LA SELVA, 2015, p. 272-273).

Más allá de la categorización del sujeto como consumidor de contenidos digitales y del usuario acrítico de herramientas tecnológicas será ineludible trascender en enfoque utilitarista de las TIC, centrado exclusivamente en desarrollar habilidades mecánicas, necesarias pero no suficientes (TRAVIESO & RIBERA, 2008). El “solucionismo” tecnológico no ofrece respuestas a los nuevos (o tan nuevos) dilemas morales, imaginarios y formas de socialización que emergen en esta época (MOROZOV, 2015).

Nota final. Resistir desde la educación nómada y la pedagogía crítica

En el capitalismo cognitivo se establecen relaciones de desigualdad y brechas sociales que se generan en su estructura misma, “un orden al que no sólo se fuerza a la gente, a los cuerpos y a las cosas, sino en el que, además, éstos juegan simultáneamente un papel activo” (LOREY, 2008, p. 63-64); por lo tanto el estudiante y/o trabajador se ajusta a un mundo competitivo mediado por el capital en el que “las ideas de autonomía y libertad están constitutivamente conectadas con los modos hegemónicos de subjetivación en las sociedades capitalistas occidentales” (LOREY, 2008, p. 58).

En la línea de los trabajos de los filósofos Deleuze y Guattari la educación nómada emerge como forma transformadora de las prácticas educativas en términos de una geografía de la razón expresada como pensamiento errante y como territorio de la resistencia. La educación nómada (SEMETSKY, 2008) presta atención a los lugares y espacios, a las memorias políticas y fuerzas contrahegemónicas capaces de realizar cambios, impugnando la propia identidad de la filosofía de la educación.

En la actualidad, el modelo educativo imperante se caracteriza por el desarrollo de programas de alfabetización vinculados a las demandas económicas, es decir, un modelo educativo orientado al mercado de trabajo, reducido al aprendizaje de habilidades. Así pues, las formas en las que se produce y se reproduce el conocimiento vienen determinadas por relaciones de poder más amplias, que sirven a una lógica instrumental, a la racionalidad alienante de la línea de ensamblaje (GIROUX, 1992, p. 259).

Repensar la alfabetización y la escuela como forma de ser resistida y a la vez como campo donde provocar un extrañamiento del sentido común, de lo cotidiano o los géneros de la articulación de lo real (MCLAREN, 1994) es una tarea que los educadores desde la tradición de la pedagogía crítica han impulsado como teoría y práctica, siendo el nexo que se construye entre la lucha por un conocimiento crítico y la lucha por la democracia como campo principal de análisis y apropiación.

Referencias

ARAÚJO, Ana. María., & CARDOZO, Analaura. Tiempos acelerados y espacios nómades de la hipermodernidad: Reflexiones abiertas. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, v. 6, n.2, p. 209-222, 2016. Disponible en: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pcs/v6n2/v6n2a11.pdf> Acceso en: 11 ener. 2020.

AREA MOREIRA, Manuel. Igualdad de oportunidades y nuevas tecnologías. Un modelo educativo para la alfabetización tecnológica. **Educación**, v. 29, p. 55-65. 2002. Disponible en: https://quadersdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_73/nr_784/a_10669/10669.pdf Acceso en: 11 ener. 2020.

ARRIAZU, Rubén. La incidencia de la brecha digital y la exclusión social tecnológica: el impacto de las competencias digitales en los colectivos vulnerables. **Praxis sociológica**, v. 19, p. 225-250. 2015. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5383986> Acceso en: 21 ener. 2020.

BAHLOUL Joëlle. **Lecturas precarias**: estudio sociológico sobre los “poco lectores”. México: Fondo de Cultura Económica. 2002.

BERNSTEIN, Basil. **Poder, educación y conciencia**. Barcelona: El Roure. 1990.

CABERO-ALMENARA, Julio y CÓRDOBA-PÉREZ, Margarita. Inclusión educativa: inclusión digital. **Revista de Educación Inclusiva**, v.2, n.1, p. 61-77. 2009. Disponible: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/11296> Acceso en: 15 ener. 2020.

CABERO-ALMENARA, Julio y RUIZ-PALMERO, Julio. Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. **International Journal of Educational Research and Innovation**, v.9, p. 16-30. 2017. Disponible: <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2665/2222> Acceso en: 15 ener. 2020.

CHARTIER, Anne-Marie. **Enseñar a leer y escribir**. Una aproximación histórica. México: Fondo de Cultura Económica. 2005.

DE CÓZAR, José Manuel. **Tecnología, civilización y barbarie**. Barcelona: Anthropos Editorial. 2002.

DE LA SELVA, Alma Rosa Alva. **Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo XXI**: la brecha digital. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, v. 60, n.223, p. 265-285. 2015. Disponible: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185191815721380> Acceso en: 21 ener. 2020.

FERNÁNDEZ LIRIA, Carlos., GARCÍA FERNÁNDEZ, Olga y GALINDO FERRÁNDEZ, Enrique. **Escuela o barbarie**: entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda. Madrid: Ediciones Akal. 2017.

FERREIRO, Emilio. **Pasado y presente de los verbos leer y escribir**. Fondo de cultura económica. México: Fondo de Cultura Económica. 2002.

FREIRE, Paulo y MACEDO, Donaldo. **Alfabetización**. Lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona: Paidós. 1989.

GIROUX, Henry. **Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición**. Buenos Aires: Siglo XXI. 1992.

GOODY, Jack y WATT, Ian. **The Consequences of Literacy**. Comparative Studies in society and History, n. 5, p. 304-345. 1963.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder**. Barcelona: Herder Editorial. 2014.

HARDT, Michael y NEGRI, Antonio. **Declaración**. Madrid: Akal. 2012.

HILL, Stephen. La fuerza cultural de los sistemas tecnológicos en María Josefa Santos y Rodrigo Díaz (Comp.) **Innovación tecnológica y procesos culturales**. Nuevas perspectivas teóricas. México: Fondo de Cultura Económica. 1997.

HIRTT, Nico. La educación en la era de las competencias. **Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado**, v. 13, n.2, p. 108-114. 2010. Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217014950009.pdf> Acceso en: 15 ener. 2020.

IÑESTA MENA, Eva M^a. Revisión sobre literacidad como noción multidimensional para una Didáctica de las Lenguas inclusiva. **Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras**, n.27, p. 79-92. 2017. Disponible: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero27/6_Eva%20M%20Inesta.pdf Acceso en: 11 ener. 2020.

LAHIRE, Bernard. Del consumo cultural a las formas de la experiencia literaria en B. Lahire (Ed.) **Sociología de la lectura**. Barcelona: Gedisa. 2004.

LAHIRE, Bernard. El “iletrismo” o el mundo social desde la cultura. **Archivos de Ciencias de la Educación**, v. 2, n.2, p. 11-24. 2008. Disponible: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/11934> Acceso en: 21 ener. 2020.

LASH, Scott. **Crítica de la información**. Buenos Aires: Amorrortu. 2005.

LOREY, Isabell. **Gubernamentalidad y precarización de sí**. Sobre la normalización de los productores y las productoras culturales” en Producción cultural y prácticas instituyentes. Líneas de ruptura en la crítica institucional. Madrid: Traficantes de Sueños. 2008.

MÁRQUEZ HERMOSILLO, Mónica María y VALENZUELA GONZÁLEZ, Jaime Ricardo. Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad. **Sinéctica**, n. 50, p. 01-17. 2018. Disponible:

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/998/99859284012/99859284012.pdf> Acceso en: 15 ener. 2020.

MCLAREN, Peter. **Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo**. Buenos Aires: Aique. 1994.

MEJÍA, Marco Raúl. Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. **Revista Aletheia**, v.2, n.2, p. 58-101. 2010. Disponible: <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/27/24> Acceso en: 21 ener. 2020.

MOROZOV, Evgeny. **La locura del solucionismo tecnológico**. Buenos Aires: Katz Editores. 2015.

MUMFORD, Lewis. **Técnica y Civilización**. Madrid: Alianza Editorial. 2006.

QUINTANILLA, Miguel. **La democracia tecnológica**. Arbor, n. 17, p. 637-651. 2002.

RESCH, Christine. Sociedad del conocimiento: Sobre la ambición del estrato social formado por las posiciones de poder. Constelaciones. **Revista de Teoría Crítica**, v. 6, n.6, p. 228-258. 2014. Disponible: <http://constelaciones-rtc.net/article/view/868> Acceso en: 21 ener. 2020.

RIZVI, Fazal. La educación a lo largo de la vida: más allá del imaginario neo-liberal. **Revista Española de Educación Comparada**, v. 16, p. 185-212. 2010. Disponible: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7529> Acceso en: 21 ener. 2020.

RIZVI, Fazal y LINGARD, Bob. **Globalizing education policy**. London: Routledge. 2009^a.

RIZVI, Fazal y LINGARD, Bob. **The OECD and global shifts in education policy en International handbook of comparative education** (p. 437-453). Springer, Dordrecht. 2009b.

SEMETSKY, Inna. **Nomadic education**. Rotterdam: Sense Publishers. 2008.

SENNETT, Richard. **La cultura del nuevo capitalismo**. Barcelona: Anagrama. 2006.

STANDING, Guy. **Por qué el precariado no es un «concepto espurio»**. Sociología del trabajo, v. 82,p. 7-15. 2014. Disponible: <http://revistas.ucm.es/index.php/STRA/article/view/60419> Acceso en: 11 ener. 2020.

STANDING, Guy. The precariat and class struggle. RCCS Annual Review. A selection from the Portuguese journal **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v.7, 2015. Disponible: <https://doi.org/10.4000/rccsar.585> Acceso en: 11 ener. 2020.

STREET, Brian. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press. 1984.

STREET, Brian. Literacy events and literacy practices. Theory and practice in the New Literacy studies. En M. Martin-Jones y K. Jones (eds.), **Multilingual Literacies**. Amsterdam: Johns Benjamins, p. 17-29. 1995.

TRAVIESO, José Luis y PLANELLA, Jordi. La alfabetización digital como factor de inclusión social: una mirada crítica. UOC **Papers: revista sobre la sociedad del conocimiento**, n.6, p. 1-9. 2008. Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/790/79013126009.pdf> Acceso en: 21 ener. 2020.

VARGAS FRANCO, Alfonso. Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). **Revista Folios**, n.42, p. 139-160. 2015. Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345938959009.pdf> Acceso en: 21 ener. 2020.

VIRILIO, Paul y LOTRINGER, Sylvère. **Amanecer crepuscular**. México: Fondo de Cultura Económica. 2003.

VOLKOW, Natalia. La brecha digital, un concepto social con cuatro dimensiones. **Boletín de política informática**, n.6, p. 1-5. 2003.

ⁱ La OCDE es el organismo que unifica, homogeniza y cuantifica las políticas educativas estableciendo una agenda internacional a través de informes descriptivos, comparaciones, evaluaciones y recomendaciones. Los trabajos críticos de Rizvi & Lingard, 2009a; y Rizvi & Lingard, 2009b analizan las políticas educativas ubicadas dentro del nuevo terreno de la globalización. Estas políticas han sido profundamente afectadas por las transformaciones sociales y económicas acontecidas en las dos últimas décadas, y según los autores, los gobiernos nacionales han tratado de ajustar sus prioridades educativas a los imperativos de la globalización. De este modo, estas investigaciones exploran los controladores claves del cambio en las políticas educativas y sostienen que estos no funcionan de la misma manera en todos los Estados; asimismo, los autores identifican las políticas educativas vinculadas a las políticas neoliberales y hacen una descripción de lo que llaman “el comercio mundial de la educación”.

ⁱⁱ Sobre el iletrismo y la ponderación de los problemas de lectura como fenómeno social y cultural véase el completo trabajo realizado por Chartier (2005) desde la perspectiva de la historia de la lectura; también Lahire (2004; 2008) ha estudiado estos aspectos desde el punto de vista de las desigualdades en el acceso a los instrumentos fundamentales de la cultura.

ⁱⁱⁱ Resulta muy relevador el cambio de eje del trabajo iniciado por Bahloul (2002) cuyo objeto de estudio se centra en las prácticas de las “lecturas precarias”. Por un lado, el sociólogo expresa que existe una

sobrevaloración de la categoría “libro” (p. 28) que ha atravesado muchos de los estudios sobre hábitos lectores con un fuerte enfoque estadístico. Además, la noción de los “pocos lectores” se ha construido como categoría que se distingue desde variables socioprofesionales y desde el nivel de formación de sujeto, pero que nunca se ha estudiado desde los propios “escenarios” de lectura, las representaciones del libro y la lectura, los modelos de clasificación de los géneros o las prácticas de compra de libros (p. 22).

^{iv} Goody y Watt (1963) en su trabajo clásico evidenciaron la “gran división” que se produce entre las sociedades letradas y las culturas orales. De tal forma que estos autores articularán una línea de investigación que irá matizándose a través de diversas publicaciones en las que relacionan las formas simbólicas y las consecuencias de la cultura escrita en el desarrollo social y cognitivo. Street (1984) denomina este modelo como autónomo ya que comprende la lectura y la escritura como actividades aisladas la una de la otra y ajustadas a sus consecuencias constitutivas.

^v La educación a lo largo de la vida emerge en un imaginario social en el que las relaciones laborales y sociales se modifican por la globalización, conduciendo a una revisión de las propuestas educativas que deben satisfacer las necesidades de la economía mundial post-industrial fundamentada en el conocimiento y la información, orientada a los servicios (Rizvi, 2010).

^{vi} Sobresale la figura del sujeto de rendimiento que se explota a sí mismo (Han, 2014), de forma que en el periodo histórico actual: “la libertad misma da lugar a coacciones. La libertad del *poder hacer* genera incluso más coacciones que el disciplinario *deber*. El *deber* tiene un límite. El *poder hacer*, por el contrario, no tiene ninguno. Es por ello por lo que la coacción que proviene del *poder hacer* es ilimitada. Nos encontramos, por tanto, en una situación paradójica. La libertad es la contrafigura de la coacción. La libertad, que ha de ser lo contrario de la coacción, genera coacciones” [las cursivas son del autor]. (Han, 2014, p. 11).

Recibido em: 10/02/2020

Parecer em: 11/03/020

Aprovado em: 30/03/2020