

Cuadernos de investigación **CREFAL**

La relevancia de la alfabetización
de personas jóvenes y adultas
en América Latina hoy

**Judith Kalman, María del Carmen Lorenzatti,
Gloria Hernández Flores, Ana María Méndez Puga, Gladys Blazich**



CREFAL

Centro de Cooperación Regional para la Educación
de Adultos en América Latina y el Caribe

La relevancia de la alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina hoy

Judith Kalman

(Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN, México)

María del Carmen Lorenzatti

(Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Gloria Hernández Flores

(Instituto Superior de Educación del Estado de México, México)

Ana María Méndez Puga

(Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México)

Gladys Blazich

(Universidad Nacional del Nordeste, Argentina)

...



CREFAL

Centro de Cooperación Regional para la Educación
de Adultos en América Latina y el Caribe

Cuadernos de Investigación CREFAL

Sergio Cárdenas Denham

Director General

Ana Eugenia Garduño Whitson

Unidad de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida

José Antonio Peña Ahumada

Unidad de Transferencia y Cooperación

Juan Carlos Arenas López

Unidad de Gestión

Sonia del Valle Lavín

Unidad de Comunicación y Promoción

Patricia Denisse Arredondo Velázquez

Editora

Emmanuel Tapia Bedolla

Diseño de portada e interiores

Ana Karina Zamora Cuadra

Formación editorial

Primera edición 2018

© Centro de Cooperación Regional para la Educación
de Adultos en América Latina y el Caribe

Av. Lázaro Cárdenas No. 525, Revolución

C.P. 61609 / Pátzcuaro, Michoacán de Ocampo, México

Impreso en México

La responsabilidad por lo expresado en los artículos es estrictamente de los autores; en consecuencia, el CREFAL y las instituciones a las que estén asociados los autores son ajenos a ella. Todos los derechos reservados.

Agradecimientos

A partir de la solicitud realizada por los directivos del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) el doctor Sergio Cárdenas y la doctora Eugenia Garduño, iniciamos la producción de este trabajo. Ellos nos abrieron las puertas para concretar esta iniciativa y estamos agradecidas por la invitación a preparar este texto y el apoyo que nos brindaron, pero aún más por la oportunidad de poner por escrito ideas que hemos discutido tantas veces. Aquí se recoge el fruto de nuestros largos años de colaboración en la investigación educativa sobre la lectura y la escritura en el mundo social y nuestra participación en el campo de la educación de jóvenes y adultos.

Desde el mes de mayo del año en curso, nos reunimos con apoyo de soporte informático, recurso que elimina las distancias y acerca las preocupaciones a discutir. Recogemos aquí varias discusiones sobre la alfabetización como un fenómeno social complejo y recuperamos los resultados de investigaciones desarrolladas por educadores de diferentes espacios. Las instalaciones de CREFAL en Pátzcuaro (Michoacán) fueron un sitio propicio para sistematizar y reflexionar sobre la situación de la alfabetización en la región, donde pudimos encontrarnos en junio y en septiembre de 2018. Finalmente, la publicación de un trabajo como éste siempre requiere el esfuerzo de múltiples actores. Nuestro reconocimiento a la editora Patricia Denisse Arredondo Velázquez y a Emmanuel Tapia Bedolla por su diseño atinado y los demás que hicieron su publicación posible.

Los errores o imprecisiones que los lectores pudieran encontrar son nuestros, y los veremos entonces como una nueva oportunidad para aprender.

Contenido

Resumen ejecutivo	7
La relevancia de la alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina hoy	10
La exclusión educativa en América Latina y el Caribe	12
Alfabetización en el mundo actual	15
Las nuevas alfabetizaciones: ¿Cuánto de esto es “nuevo” y cuánto es “alfabetización”?	21
A manera de ejemplo: Algunos programas de alfabetización recientes	24
Dos nociones recientes en la Educación para Personas Jóvenes y Adultas	29
Lo básico no es sinónimo de lo mínimo	32
Nuevas direcciones	41
Bibliografía	48

Resumen Ejecutivo

La diversidad cultural y lingüística constituye un desafío importante para la alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas, ya que varias lenguas son ágrafas...

Si bien el analfabetismo ha disminuido considerablemente en las últimas décadas en América Latina y el Caribe, y ha crecido el acceso a la educación en la región, su distribución sigue siendo asimétrica. Los índices más altos de analfabetismo se encuentran en las poblaciones indígenas y afrodescendientes, mujeres, personas mayores y habitantes de zonas rurales. La diversidad cultural y lingüística constituye un desafío importante para la alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas, ya que varias lenguas son ágrafas y esta pluralidad cultural y étnica implica conocer y respetar las distintas creencias, las formas organizativas y políticas, y las prácticas culturales.

En este documento sostenemos que una dicotomía analfabeta-alfabetizado oculta las grandes diferencias que existen en las formas de leer y escribir en la población; diferencias que abarcan qué es lo que se lee y escribe, cómo se lee y escribe, y para qué se lee y escribe. Por lo mismo, rechazamos la idea dominante que postula a la lectura y a la escritura como destrezas técnicas neutras; y asumimos que son prácticas sociales, con formas y significados culturales específicos y contextualizados por intenciones, ideologías y relaciones de poder (Street, 1995). Por eso, reconocemos que la escuela es la institución con el encargo social de formar nuevos lectores y escritores, pero no es el único lugar donde se aprende a leer y escribir, porque las personas se apropian de las prácticas de lectura y escritura también en los contextos de uso y mediante la participación en eventos letrados.

Definimos a la alfabetización, en un sentido amplio y múltiple, como un proceso que va más allá del aprendizaje de las letras, y que ser alfabetizado significa:

- leer y escribir para establecer y mantener relaciones sociales, y
- participar en actividades culturales valoradas en distintos dominios de la vida social y cultural;
- conocer prácticas múltiples y complejas vinculadas con lo escrito;
- producir textos en diferentes soportes, formatos y modalidades;
- manejar las distintas tecnologías de la escritura y representaciones culturales.

En el siglo XXI, de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015), aún exis-

La relevancia de la alfabetización

ten 33 millones de personas que “carecen de conocimientos básicos de lectura y escritura”; y de ellas 55% son mujeres en la región latinoamericana. Según López, Opertti, y Vargas (2017), 21% de jóvenes entre 15 y 17 años está desescolarizado, y sólo 63.4% entre 21 y 23 años ha finalizado la escolaridad obligatoria.

En diversos documentos oficiales sobre la alfabetización de varios países resaltan las promesas de desarrollo, prosperidad y bienestar como resultados directos de aprender a leer y escribir. Así, argumentan que el analfabetismo constituye una limitación grave para formar parte de una comunidad y promueven la alfabetización como el motor del crecimiento económico.

Sin embargo, la investigación histórica y económica aporta importantes evidencias que cuestionan estas afirmaciones; y sostiene que el desarrollo económico es el resultado de la conjugación de múltiples condiciones y factores sociales e históricos, y no la consecuencia de una variable aislada como podría ser la presencia de la lectura y escritura en una sociedad.

Los expulsados de la escuela de manera prematura son los usuarios potenciales de programas de educación para jóvenes y adultos, en algunos casos con la finalidad de certificar grados escolares incompletos y en otros, para aprender prácticas lectoescritoras y participar en diversos contextos sociales.

Históricamente la educación básica de jóvenes y adultos está asociada a la visión de una educación compensatoria, remedial, una educación *pobre para pobres*:

- se la asocia con la adquisición y el dominio de las destrezas culturales básicas, donde se apoyan los restantes aprendizajes escolares;
- lo que hoy se conoce como *educación básica para adultos* corresponde a la obligatoriedad escolar y se acredita según la normativa de cada país;
- muchos de los programas de alfabetización en América Latina y el Caribe, contemplan la post-alfabetización, la formación laboral y otros aspectos que involucran las necesidades de la vida cotidiana (fundamentalmente la salud);
- en varios casos analizados, los modos de enseñanza y materiales didácticos distan de ser los adecuados al siglo XXI;

La actual situación amerita un análisis pausado y una reflexión profunda sobre los procesos de alfabetización en un sentido amplio, las prácticas letra-

...el desarrollo económico es el resultado de la conjugación de múltiples condiciones y factores sociales e históricos, y no la consecuencia de una variable aislada como podría ser la presencia de la lectura y escritura en una sociedad.

das que la educación formal promueve, las formas de enseñanza en la escuela como también los procesos de alfabetización y el uso de la lengua escrita fuera de ella. Por ello, señalamos la necesidad de contar con herramientas teóricas y prácticas que abarquen las dimensiones sociales, pragmáticas y culturales del uso de la lengua escrita, y comprender su uso en el mundo social. Se refleja la necesidad de reconocer e incorporar las aportaciones de la investigación educativa en otros campos que cuestionan definiciones limitadas de alfabetización y educación básica, e integrar los avances pedagógicos provenientes de los estudios disciplinarios y de la experiencia en campo.

Este documento argumenta por qué la alfabetización sigue siendo un tema vigente en América Latina:

- En el marco de la situación actual de la región en relación con la población de jóvenes y adultos de baja y nula escolaridad se realiza un análisis del concepto de alfabetización y una revisión crítica del concepto de educación a lo largo de la vida.
- Se pretende superar la visión restrictiva de la alfabetización como decodificación de las letras a sonidos y entenderla como práctica social englobada en otras prácticas más amplias que desarrollan las personas en su vida cotidiana.
- En este sentido se incorporan algunas consideraciones acerca de las tecnologías digitales y su relación con procesos alfabetizadores.

Se propone una visión ampliada de la educación básica, que tiene como principio la necesidad de superar la fragmentación entre los distintos niveles educativos, entre la educación formal y la educación no formal. Esto significa un posicionamiento político en torno a la necesidad de trabajar con diferentes sectores sociales, de reconocer la importancia de un presupuesto que acompañe las propuestas integradas. Promueve la puesta en marcha de procesos de formación específica para educadores con el fin de que éstos desarrollen prácticas pertinentes a las demandas e intereses de los jóvenes y adultos. Propone recuperar los saberes y conocimientos que los jóvenes y adultos construyen en distintos espacios por donde circulan, e identificar los saberes que tienen de la cultura escrita y sus consecuencias en la vida cotidiana.

Este modo de comprender la alfabetización integrada a la educación básica forma parte del nudo central de este documento.

La relevancia de la alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina hoy

En un día típico, nosotras leemos libros, hacemos anotaciones, buscamos información en línea, participamos en chats, redactamos y consultamos documentos; llenamos formularios, dialogamos acerca de lo que estamos leyendo —una novela, un ensayo, el periódico o un cómic— con las personas que nos rodean; y comentamos los letreros, carteles y señalamientos que encontramos en nuestro camino. Día a día leemos y escribimos a todas horas, en diversos formatos y en diferentes entornos, con distintos propósitos: trabajar, aprender, distraernos, conocer, socializar y compartir. Que esto sea así para nosotras y los otros que se han beneficiado de una educación extensa, o convivido con lectores y escritores, no quiere decir que sea igual para todos.

Asimismo, hay otras maneras de usar la lengua escrita en la vida cotidiana: para escribir cuentos y poemas; registrar eventos, distraerse un rato, buscar ideas nuevas o conocer el pasado. Es fácil olvidar que estas prácticas no son naturales y que el acceso a ellas se debe a las condiciones sociales y de vida: dónde uno nace y crece, a la confluencia de personas y experiencias de diversa índole que favorecen los largos procesos de alfabetización, así como a los encuentros continuos con otros lectores, escritores y textos.

A pesar de la fuerte presencia de lo letrado en la vida contemporánea, hay muchas personas que interactúan poco con lo escrito a lo largo del día. Los datos cuantitativos revelan que, si bien en América Latina y el Caribe (ALyC) se ha visto una disminución importante del analfabetismo en las últimas décadas, la asimetría de su distribución es notoria y los índices más altos se encuentran entre poblaciones indígenas y afrodescendientes; mujeres, personas mayores y habitantes de zonas rurales remotas. La región todavía enfrenta serios problemas de retención en la educación básica (primaria y secundaria), la cual expulsa 36.5% de los estudiantes antes de que terminen el ciclo escolar. Hay que destacar que, de acuerdo con los datos de 2015, existe un aumento en el acceso a la educación en la región: 92% de los niños que empiezan la primaria la concluyen; las tasas de terminación de la primaria subieron de 85% en el 2001 a 92% en el 2013 (Brookings, 2015). Por experiencia propia, y por la investigación científica que conocemos, sabemos que la alfabetización es un proceso largo de diversificación en los usos de la lectura y la escritura, la apropiación de los discursos y los

...las tasas de terminación de la primaria subieron de 85% en el 2001 a 92% en el 2013 (Brookings, 2015).

conocimientos sociales que dan sentido a los textos orales y escritos, y las representaciones culturales. Por esta razón, sostenemos que la dicotomía analfabeta-alfabetizado oculta las grandes diferencias que existen en las formas de leer y escribir en la población; diferencias que abarcan qué es lo que se lee y escribe, cómo se lee y escribe, y para qué se lee y escribe. Por lo mismo, rechazamos la idea dominante que postula a la lectura y a la escritura como destrezas técnicas neutras y asumimos que son prácticas sociales situadas, con significados culturales y permeados de intenciones, ideologías y relaciones de poder (Street, 1995).

Si bien las instituciones educativas públicas han crecido y aumentado su oferta desde mediados del siglo XX, también es cierto que enfrentamos a un fenómeno de “rezago certificado”, que Hernández describe como la gran cantidad de jóvenes que cursan y certifican la primaria y/o secundaria sin apropiarse cabalmente de la lectura, la escritura y la matemática, correspondientes a su nivel educativo (ver Kalman, Hernández, Méndez y Zúñiga, L., [en prensa]). Es común pensar que el reconocimiento de las letras, su trazo y el poder pronunciar sílabas y palabras agota el proceso de alfabetización, pero alfabetizarse va más allá de las destrezas que los programas de alfabetización promueven en la enseñanza de la lectura y la escritura. Ser alfabetizado significa poder leer y escribir para establecer y mantener relaciones sociales y participar en actividades culturales valoradas en distintos dominios de la vida social y cultural; y, por lo mismo, significa apropiarse de discursos sociales, posicionamientos, convenciones de uso, tecnologías de inscripción, prácticas de interpretación, estilos y estéticas. Si bien la escuela es un lugar privilegiado para aprender a leer y escribir, no es el único; a través de la participación en eventos letrados y la interacción con otros lectores y escritores se apropia de la lectoescritura en la práctica.

En el siglo XXI hemos presenciado el rápido desarrollo de las tecnologías digitales por lo que ahora sabemos que ser lector y escritor incluye conocer prácticas múltiples y complejas vinculadas con lo escrito; es decir, producir textos en diferentes soportes, formatos y modalidades y representaciones culturales (Ferreiro, 2010). Consideramos que la situación actual amerita un análisis pausado y una reflexión profunda sobre los procesos de alfabetización (en sentido amplio), las prácticas letradas que distintos programas promueven, y la apropiación y el uso de la lengua escrita en el mundo social. Por ello, en este escrito cuestionamos conceptos y propuestas acerca de la alfabetización ampliamente difundidos y aceptados en las políticas

*Ser alfabetizado
significa poder
leer y escribir para
establecer y mantener
relaciones sociales
y participar en
actividades culturales
valoradas en distintos
dominios de la vida
social y cultural...*

La relevancia de la alfabetización

educativas, en la prensa y en el discurso social; argumentamos, a la vez, que la alfabetización sigue siendo un tema relevante para América Latina y proponemos una agenda de trabajo para el campo. En cinco secciones, examinamos la situación actual desde distintos ángulos: en la primera sección exploramos, desde los datos disponibles sobre la escolaridad, cómo se conforma la población de jóvenes y adultos de baja y nula escolaridad. Después, analizamos el concepto de alfabetización como una construcción social e histórica y un proceso complejo; en el tercer apartado revisamos algunos programas de alfabetización en América Latina. En el cuarto hacemos una revisión crítica de la educación a lo largo de la vida, y proponemos en la quinta sección nuestra visión sobre educación para jóvenes y adultos desde la investigación educativa. Finalmente, cerramos el documento con algunos lineamientos generales para la educación de los jóvenes y adultos, políticas culturales para promover la diseminación social de la cultura escrita, el uso de tecnologías en programas educativos y las oportunidades de liderazgo en la región.

La exclusión educativa en América Latina y el Caribe

De acuerdo con datos recientes (SEADTLITRZSLAC, 2016), ALyC tienen un índice de alfabetismo de 93.37%; esto se debe en gran medida a que los distintos países expandieron sus sistemas educativos y los niños que entraron y cursaron algunos años de educación formal, aprendieron a leer y escribir. Si bien se reconoce este avance, ya desde 2013, UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), en un reporte elaborado por Bellei et al (2013), muestra, a partir de un estudio realizado en los 41 países de la región que

- la conclusión de la educación primaria está asociada al nivel socioeconómico, de tal manera que “la probabilidad de no completarla es casi 7 veces mayor para un alumno del quintil más pobre que para uno del quintil más rico”; lo que se acentúa más en El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua (p. 67).
- los niños que trabajan, sobre todo en áreas rurales e indígenas son más proclives a la deserción.

De acuerdo con datos recientes (SEADTLITRZSLAC, 2016), ALyC tienen un índice de alfabetismo de 93.37%...

Ligado al dato de equidad étnica resalta la situación de la diversidad lingüística, que es también un desafío para los procesos de alfabetización.

- la disparidad de género hacia el 2010 alcanzó mayor igualdad en la mayoría de los países en la primaria, pero, aun así, en algunos países como República Dominicana, Barbados, Antigua y Barbuda, y San Vicente y las Granadinas las niñas tienen menores oportunidades.
- la desigualdad y la diversidad regional se manifiesta todavía más en el caso de la secundaria. Algunos países como Anguila, Barbados y Surinam incluso presentan retrocesos en su cobertura entre 2000 a 2010, mientras que Venezuela, República Dominicana y Santa Lucía aumentaron en 20 puntos porcentuales. (ETP/PRELAC, 2007, p. 83).
- ser indígena, muchas veces hablante de una lengua que no sea el español, repetir años escolares, reprobado y salir de la escuela para empezar a trabajar a temprana edad son características socioeconómicas que impactan los logros escolares.
- ligado al dato de equidad étnica resalta la situación de la diversidad lingüística, que es también un desafío para los procesos de alfabetización. Existen 642 pueblos y 860 idiomas en la región y varias lenguas son ágrafas; esta pluralidad implica conocer y respetar las distintas creencias, las formas de organización social y las prácticas culturales.
- la región también enfrenta conflictos y tensiones debido a las situaciones de inequidad generalizadas que afectan a las poblaciones indígenas, los cuales desencadenan procesos de desplazamiento lingüístico y demandas territoriales y políticas.
- aparte, la población afrodescendiente representa 23% de la población en la región y se concentra, sobre todo, en Brasil, Cuba y Colombia, agregando otro aspecto de diversidad (p. 156).

No obstante, los avances en la cobertura de la primaria, 8% de los niños que inician la educación primaria la abandonan antes de finalizar el ciclo. En 2011 la inscripción promedio para la secundaria en 32 países era de 74%, lo cual significa que aproximadamente 26% deja la educación formal. Una vez inscritos, el porcentaje de alumnos que abandona la secundaria baja antes de completarla (9 años de escolaridad) es de 15.5%. Esto tiene una implicación importante para la AMYC: en 2010 la escolaridad promedio regional fue de 6.18 años (SEADTLITRZSLAC).

Según Fernando Reimers (1999), la educación básica comprende la “alfabetización funcional”, la habilidad de resolver problemas matemáticos simples, la posibilidad de establecer relaciones de causa y efecto, y una com-

prensión de información elemental de ciencias naturales, historia y ciencias sociales. *Alfabetización funcional* es un concepto arraigado en políticas de desarrollo del siglo XX, que enfatiza un uso “relevante” de las prácticas de lectura y escritura, y se la considera como un motor del desarrollo económico. Aquí, *relevancia* se relaciona con la incorporación de personas adultas analfabetas al mercado laboral y su apropiación de prácticas productivas existentes de acuerdo con los planes nacionales de desarrollo. Levine (1986) y Lankshear (2002) argumentaron en su momento que se promovía una noción de alfabetización que permitía a los adultos conformarse con el mundo existente y funcionar en él.

Otra forma de definir el concepto de alfabetización proviene de la identificación de ésta con los años de escolaridad, de tal manera que supone una apropiación básica y un uso permanente por haber cursado algunos años de la escuela primaria. Se ha propuesto que se requiere un mínimo de cinco años de escolaridad para que la alfabetización no se pierda. Lo que no se ha podido determinar es de qué se está hablando cuando se habla de alfabetización.

La diversidad de teorizaciones del concepto de alfabetización hace pensar que una definición única es improbable (Soares, 1992, citado por Harris y Hodges, 1995, 140). La definición más sencilla de la noción de alfabetización se refiere a la “acción y efecto de alfabetizar” (DRAE, 2018), y alfabetizar significa ‘Enseñar a alguien a leer y a escribir’. Etimológicamente, viene de la palabra *alfabeto* y la terminación *-izar* (‘poner en práctica’, ‘convertir en’). En principio, se refería a enseñar las letras del sistema alfabético. Sin embargo, fuera de las páginas de los diccionarios e inmersa en el mundo social, la alfabetización es un concepto complejo, ampliamente debatido y polémico, “ambiguo y sin consenso”.

Los desacuerdos surgen cuando se intenta delimitar su significado: alfabetización se refiere simultáneamente a un atributo individual y a un fenómeno social; abarca diferencias regionales, históricas y lingüísticas; contempla la diversidad de sistemas de escritura; hay conceptualizaciones que se centran en destrezas y habilidades discretas mientras otras la teorizan como prácticas sociales múltiples (Harris y Hodges, 1995). Hay teorizaciones orientadas al aspecto cognitivo de la lectoescritura que parten de una noción de la alfabetización como destrezas autónomas y descontextualizadas que se adquieren u obtienen, verbos que denotan una idea de transmisión del conocimiento (Wagner, 2017); y otras que ofrecen evidencias

Alfabetización funcional es un concepto arraigado en políticas de desarrollo del siglo XX, que enfatiza un uso “relevante” de las prácticas de lectura y escritura...

En el siglo XIX, por ejemplo, el saber firmar era suficiente para resolver las demandas sociales cotidianas, pero ahora se requiere participar en las prácticas múltiples y complejas vinculadas con lo escrito...

contundentes acerca de los procesos de conceptualización del principio alfabético y los sistemas de representación (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Dado que la noción de alfabetización es altamente discutida, proponemos que es mejor construirla como un concepto social, histórico y situado. En el siglo XIX, por ejemplo, el saber firmar era suficiente para resolver las demandas sociales cotidianas, pero ahora se requiere participar en las prácticas múltiples y complejas vinculadas con lo escrito; es decir, producir e interpretar textos en diferentes soportes, formatos y modalidades. Implica apropiarse de diversos discursos culturales y sociales, sobre todo los discursos socialmente poderosos, para interpretar textos con distintos propósitos. Implica saber buscar información tanto en fuentes impresas como electrónicas, además de seleccionarla, procesarla, organizarla e interpretarla. Hoy en día ser alfabetizado implica también una familiaridad con los entornos digitales (Ferreiro, 2010). La investigación reciente (Kalman y Street, 2013; Kalman, 2016; Street y Hornberger, 2016) ofrece múltiples ejemplos de las diversas formas de participación en múltiples prácticas letradas, la complejidad de las relaciones involucradas en el uso de la representación escrita, la articulación de lo letrado con otras prácticas de lenguaje, la naturaleza cambiante de lo escrito y el surgimiento de nuevos alfabetismos en los entornos digitales.

Alfabetización en el mundo actual

Las prácticas letradas presentes en diversos contextos sociales rebasan los límites de la llamada *alfabetización funcional*, por ello que la alfabetización sigue siendo de primera importancia para la región. Dado que alfabetizarse es un proceso largo de diversificación de usos, el aprendizaje de discursos y la construcción de representaciones múltiples, pensamos que es imperante construir diversos espacios en los que los jóvenes y adultas tengan la oportunidad de apropiarse de ella a través de su uso y la interacción con otros lectores y escritores como parte de una agenda de educación para las personas jóvenes y adultas (EPJA).

El término *alfabetización* se ha utilizado en muchos documentos oficiales, artículos académicos y propuestas políticas, como la traducción al español de la palabra inglesa *literacy*, una equivalencia entre idiomas que ha resultado un tanto problemática (Kress, 2003). *Literacy* viene del latín *litteratus/literatus* y significa ‘una persona que conoce las letras’. De acuerdo con

La relevancia de la alfabetización

los diccionarios etimológicos, en el siglo XV, el término también se empezó a utilizar para señalar a una persona culta y educada.

Tanto el concepto de *alfabetización* como el de *literacy* son nociones históricas y por lo mismo inestables: su significado se ha transformado continuamente, en relación con el desarrollo tecnológico para la producción y reproducción de los textos, la distribución social de la lectoescritura, el surgimiento y expansión de las instituciones e instancias educativas, y las demandas y usos sociales. En el inglés contemporáneo su definición más sencilla, es “la habilidad de leer y escribir, de poseer conocimientos acerca de un tema o un campo específico o de ser hábil en el uso del lenguaje” (WordReference, 2018, s/p). En algunos contextos, ser alfabetizado se refiere también para connotar que una persona es educada, lúcida y culta, o que es lectora de obras literarias. De una manera implícita, estas definiciones también se refieren a la oralidad; es decir, a nuestras formas de hablar y disertar acerca de lo escrito, y de escribir textos y discursos conocidos en la oralidad. En este sentido, no existe una separación tajante entre lo oral y lo escrito, la escritura vive en un mundo de habla (Heath, 1983). Más bien se trata de una relación compleja entre estas modalidades que supera por mucho la idea de que la escritura es una transcripción de lo oral o de que el habla es simple y lo escrito complejo. Si partimos de una perspectiva que reconoce lo situado de lo escrito, no hay una relación única entre lo oral y lo escrito, esta relación varía de acuerdo con los usos en contexto (Street, 1995).

Durante varios siglos, sólo una parte muy reducida de la población, generalmente vinculada con las clases gobernantes y las élites religiosas aprendían a leer y escribir. Sin embargo, conforme las prácticas de lectura y escritura se diseminaban socialmente y los textos escritos llegaban a manos de más personas, más comunidades e individuos aprendían a leer y a escribir. Los tipos de textos, los portadores, los géneros textuales y los propósitos de la lectura y la escritura también se diversificaron: ahora leemos libros y obras literarias, además de grafitis, volantes, letreros en la vía pública, folletos, formularios, periódicos, subtítulos en pantallas y recetas médicas.

Aun con los avances y la distribución social de la lengua escrita, el analfabetismo sigue presente en nuestro mundo actual. La última edición del Informe Mundial sobre Aprendizaje y Educación de Adultos (UIL, 2016) destaca que todavía hay alrededor de 758 millones de personas adultas en el mundo, de las cuales 115 millones de entre 15 y 24 años de edad no leen y escriben con fluidez. En lo que refiere a América Latina y el Caribe, ese número llega a 32

Los expulsados de la escuela de manera prematura son los usuarios potenciales de programas de educación para jóvenes y adultos...

millones (Campaña Latinoamericana del Derecho a la Educación [CLADE] 2017). Según López, Opertti, y Vargas (2017), 21% de los jóvenes de entre 15 y 17 años está desescolarizado y sólo 63.4% entre 21 y 23 años ha finalizado la escolaridad obligatoria.

Los expulsados de la escuela de manera prematura son los usuarios potenciales de programas de educación para jóvenes y adultos, en algunos casos con la finalidad de certificar grados escolares incompletos y en otros para aprender prácticas lectoescritoras para participar en diversos contextos sociales. Resulta relevante, entonces, voltear nuestra atención hacia las políticas educativas y examinar cómo se ha conceptualizado a la alfabetización en las propuestas implementadas para atender a los jóvenes y adultos en la región.

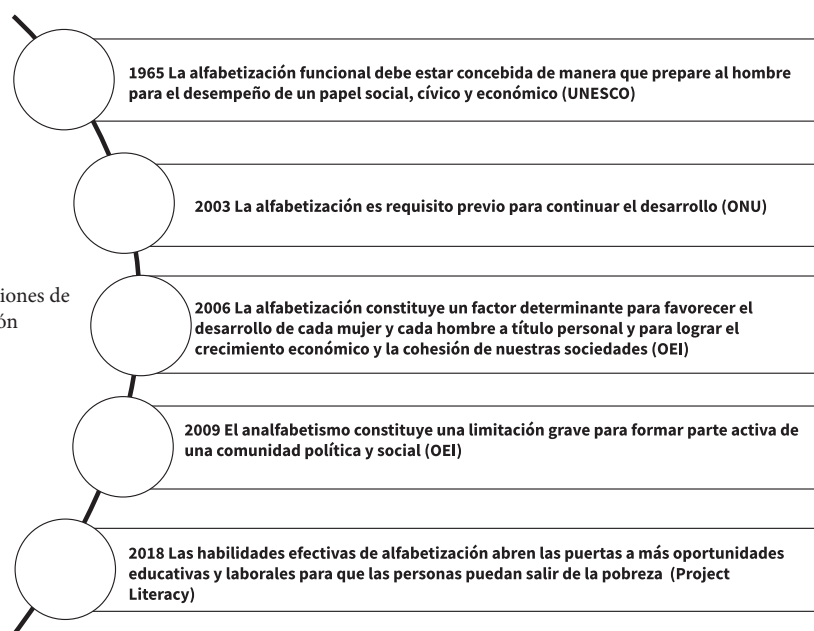
Desde el siglo pasado, se ha visto a la alfabetización como un medio para promover el desarrollo. Ya en 1965, en la Conferencia Mundial de los Ministros para la “Liquidación del Analfabetismo”, reunidos en Teherán, se afirmó que “lejos de ser un fin en sí misma, la alfabetización funcional debe estar concebida de manera que prepare al hombre para el desempeño de un papel social, cívico y económico que sobrepase ampliamente los límites de una alfabetización rudimentaria reducida a la enseñanza de la lectura y la escritura [...] para la preparación del trabajo, el aumento de la productividad, una participación más amplia en la vida cívica, una mejor comprensión del mundo circundante y, por último, para facilitar el acceso al fondo cultural humano” (UNESCO, 1965, p. 10).

La definición de 1965 refleja las creencias de sus tiempos y la postura de los organismos internacionales: en ese entonces se promovía a la alfabetización como un atributo individual y el prerrequisito y catalizador del desarrollo, la democratización y la prosperidad. A pesar de las discusiones teóricas acerca de la lectura y la escritura como prácticas situadas que enfatizan la complejidad de la noción de alfabetización, en 2009, cuarenta años después, se seguía sosteniendo que “Con certeza, el analfabetismo constituye una limitación grave para formar parte activa de una comunidad política y social, para poder contar con los requisitos y garantías de ciudadanía y para poder opinar e influir en las decisiones que importan en la propia vida del analfabeto” (Jabonero y Rivero, 2009, p. 5).

Afirmaciones como la anterior no son atípicas, ya que la premisa central sigue vigente en diversas expresiones de diferente orden (Declaración Mundial, reporte, proyecto, Plan Iberoamericano), como las que aquí anotamos:

La relevancia de la alfabetización

- “La alfabetización supone algo más que la mera adquisición de las capacidades básicas de lectura y escritura. Éstas son el requisito previo para continuar el desarrollo, pero el siguiente reto es garantizar que los individuos puedan desempeñar, con toda la plenitud y eficacia posibles, sus diversos papeles de ciudadanos, padres, miembros de la comunidad o trabajadores. Se trata de una alfabetización funcional, por oposición a la alfabetización básica, que reúne, además de la capacidad de leer y escribir y las competencias prácticas esenciales, el conjunto de competencias que se necesita para responder a las exigencias de la vida cotidiana” (Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización, 2003-2012, pp. 20-21).
- “La alfabetización constituye también un factor determinante para favorecer el desarrollo de cada mujer y cada hombre a título personal y para lograr el crecimiento económico y la cohesión de nuestras sociedades, ya que es: a) un instrumento clave para la lucha contra la pobreza, la enfermedad, la mortalidad infantil, la violencia y la delincuencia, situaciones que guardan relación estrecha con el analfabetismo [...] b) la base, en el marco de políticas locales de desarrollo, para integrar a la población a la participación social (cultural, económica y política) y a los procesos de desarrollo nacional [...]” (Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica, 2006, pp. 3-4).
- “Las habilidades efectivas de alfabetización abren las puertas a más oportunidades educativas y laborales para que las personas puedan salir de la pobreza y el subempleo crónico (Project Literacy, 2018 s/p).



...el desarrollo económico de Canadá en el siglo XIX es el resultado de la conjugación de múltiples condiciones y factores sociales e históricos, y no la consecuencia de una variable aislada como podría ser la presencia de la lectura y escritura en una sociedad.

...los altos índices de alfabetización por sí solos no promueven automáticamente el desarrollo socioeconómico o mejoran las condiciones materiales y sociales de los más pobres.

La organización cronológica de las definiciones permite apreciar que, si bien se identifican algunas diferencias entre estas declaraciones, comparten denominadores comunes acerca de la alfabetización y sus alcances. Sobresalen las promesas de desarrollo, prosperidad y bienestar como resultados directos y *naturales* de aprender a leer y escribir. Decir que “el analfabetismo constituye una limitación grave para formar parte de una comunidad”, o que “la alfabetización tendrá mayor crecimiento económico” parte de visiones tradicionales que algunos sectores sociales, políticos y educativos tienen sobre la lectura y la escritura como motores de desarrollo. Nos inquieta que se siga trazando una línea directa entre el desarrollo económico, el desarrollo de “cada mujer y cada hombre”, y la participación social y la alfabetización cuando hay estudios realizados desde hace más de cuatro décadas que refutan esta premisa. Tal vez el estudio más contundente sobre el duplo alfabetización-desarrollo es el de Harvey Graff (1979), quien en su libro *The Literacy Myth* analiza el desarrollo económico de Canadá en el siglo XIX y concluye que el desarrollo económico es el resultado de la conjugación de múltiples condiciones y factores sociales e históricos, y no la consecuencia de una variable aislada como podría ser la presencia de la lectura y escritura en una sociedad.

No estamos argumentando que las comunidades no podrían beneficiarse de una mayor presencia y uso de la lengua escrita o que las personas no tendrían por qué mejorar sus posibilidades de leer y escribir, pero sí advertimos el riesgo de aislar este factor al atribuirle poderes económicos y sociales para “salir de la pobreza”, “abrir oportunidades educativas y laborales”, “fomentar el crecimiento” y “el bienestar”. Esta metáfora, “la alfabetización como una fuerza que puede transformar lo económico”, fue descrita por Scribner (1988, p. 76) en relación con las campañas de los años sesenta y setenta. Desde entonces cuestionó la idea que el saber leer y escribir puede impulsar cambios sociales y económicos duraderos y cita el informe del Programa Experimental Mundial de Alfabetización (PNUD, 1972), para afirmar que “los altos índices de alfabetización por sí solos no promueven automáticamente el desarrollo socioeconómico o mejoran las condiciones materiales y sociales de los más pobres”.

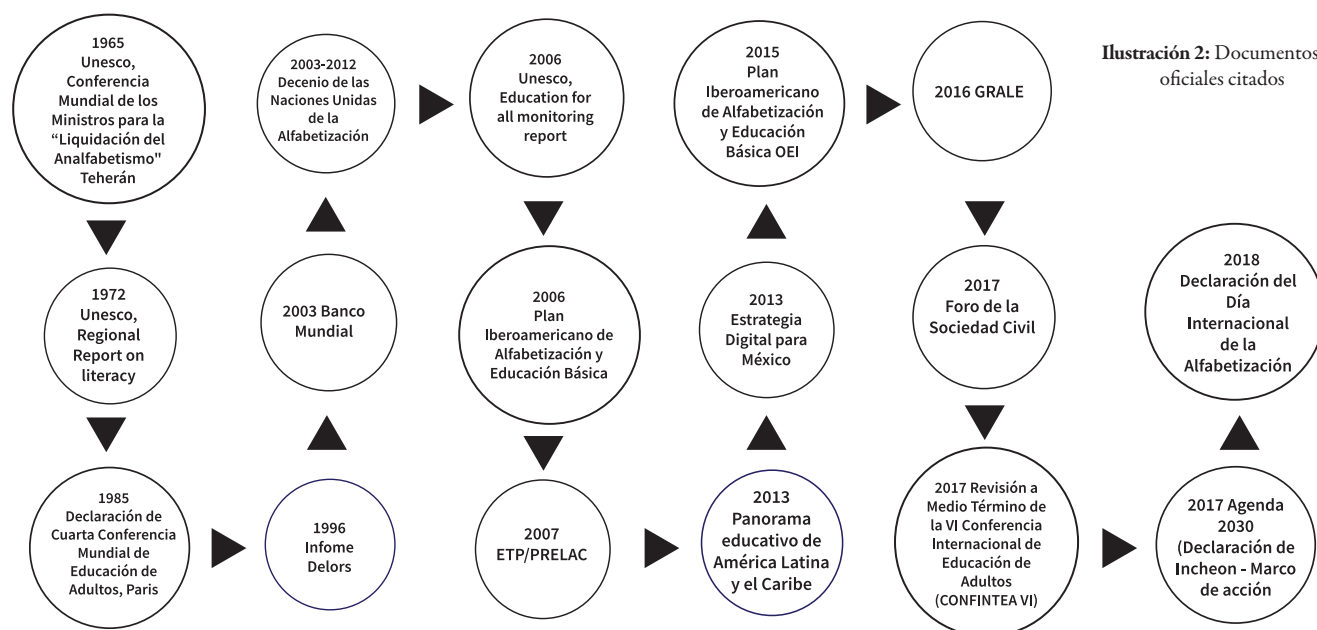
Estudios más recientes sobre alfabetización, tecnologías digitales y desarrollo hacen cuestionamientos similares presentando evidencia que pone en duda que el leer y escribir, o el uso de teléfonos celulares, internet o computadoras contribuyen al desarrollo económico y social de manera lineal

La relevancia de la alfabetización

(Kalman y Hernández, 2018; Miller, Skuse, y Slater, et al., 2005; Srinivasan & Burrell, 2015) Así como ha ocurrido con la alfabetización, ahora también se tiende a vincular directamente la innovación tecnológica con la mejoría de los niveles de educación y capacitación. Siguiendo esta línea, Irina Bokova (2018), directora general de la UNESCO, en 2017 planteó que “Las tecnologías digitales están presentes en todas las esferas de la vida y configuran de manera sustancial el modo en que vivimos, trabajamos, aprendemos y socializamos [...]. “Estas nuevas tecnologías brindan nuevas y amplias oportunidades para mejorar nuestra vida y conectarnos a escala mundial, pero también pueden marginar a quienes carecen de las competencias esenciales, como la alfabetización, que se precisan para utilizarlas” (UNESCO, 2018).

Desde distintas agencias internacionales, gobiernos nacionales y programas educativos se promueven las llamadas *nuevas habilidades* —a veces llamadas *competencias*—, que típicamente incluyen la capacidad de acceder, gestionar, comprender, integrar, comunicar, evaluar y crear información de forma segura y adecuada a través de dispositivos digitales y tecnologías en red para participar en la vida económica y social (Lynch, 2018). Abarcan las prácticas de lenguaje, comunicación y matemáticas que se realizan en entornos digitales, el uso de redes de comunicación y las herramientas tecnológicas para captar, guardar, transformar y circular textos; permiten la distribución de materiales impresos para distintos fines; y, así mismo, se utilizan para producir e intercambiar distintos gráficos, videos, datos y audios de manera sincrónica y asincrónica.

Estas nuevas tecnologías brindan nuevas y amplias oportunidades para mejorar nuestra vida y conectarnos a escala mundial, pero también pueden marginar a quienes carecen de las competencias esenciales, como la alfabetización, que se precisan para utilizarlas (UNESCO, 2018).



Las nuevas alfabetizaciones: ¿Cuánto de esto es “nuevo” y cuánto es “alfabetización”?

Si partimos de la definición amplia de alfabetización que estamos promoviendo en este trabajo, la pregunta clave para comprender el alcance de las tecnologías digitales y las nuevas alfabetizaciones es: ¿cuánto de esto es “nuevo” y cuánto es “alfabetización”? Es decir, a través de distintos artefactos y dispositivos (celular, tableta, computadora, laptop, aplicaciones, *software* y plataformas) es posible enviar, recibir y almacenar textos cuya lectura y comprensión dependen de una formación lectoescritora, desde la cual se reconocen contextos históricos y comunicativos, prácticas discursivas, intertextualidades y miradas críticas. A partir del desarrollo y diseminación de las tecnologías digitales, se articula fácilmente lo escrito con otros tipos de representación y opciones de difusión, creando representaciones multimodales (Kress, 2003). Aunque este tipo de textos complejos siempre han existido (escritura con gráficos, ilustraciones, mapas, etc.), las tecnologías actuales propician su producción y permiten articular sonido y representaciones dinámicas, algo que no ocurre en papel. Aquellas prácticas que nacen y evolucionan en los entornos digitales (Lankshear y Knobel, 2011), y que difícilmente se podrían realizar en entornos puramente impresos, es a lo que alude la noción de nuevas alfabetizaciones. Resultan también situaciones híbridas —estudiar en línea es un ejemplo claro—, en las cuales se leen e interpretan textos académicos (muchas veces publicados primero en papel) en entornos comunicativos sincrónicos.

...necesitamos lectores críticos que examinen la certeza de lo que leen en papel o pantalla, sea texto o imagen; que identifiquen agendas e intenciones, que usen la escritura para participar en el mundo social.

En este sentido, ésta es la alfabetización y formación educativa que siempre se ha requerido; y, parafraseando a Ferreiro (2010), necesitamos lectores críticos que examinen la certeza de lo que leen en papel o pantalla, sea texto o imagen; que identifiquen agendas e intenciones, que usen la escritura para participar en el mundo social. Una sociedad hipervinculada exige comprender una multiplicidad de textos que circulan en el espacio social en distintos soportes; requiere saber seleccionar e interpretar información de un universo amplio de fuentes, participar en las redes sociales (muchas veces a través de la escritura) y producir textos con pluma y/o teclado adecuados para tales o cuales prácticas (Ferreiro, 2010).

La diseminación y uso de las tecnologías digitales es una parte integral de la llamada *sociedad del conocimiento* o lo que algunos han llamado *revolución tecnológica*. El problema con nociones como estas es que son metáfo-

ras fuertes sin un contenido definido. Crean la ilusión de que la tecnología determina el cambio social, ocultando que la transformación y la tecnología son productos de la acción e interacción humanas (Martin y Madigan, 2006). En un número importante de los países de América Latina, las políticas oficiales de inserción de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en educación y alfabetización (*literacy* y *numeracy*) han adoptado esta visión y discursos. Sin embargo, la implementación de estos programas escasamente toma en cuenta los escenarios locales, pues es trazada de arriba hacia abajo y del centro a la periferia.

Scribner (1988) señaló también que se ha construido una metáfora que establece de manera implícita una similitud entre ser alfabetizado y una especie de “estado de gracia”, entendido como la tendencia de dotar a las personas que saben leer y escribir con atributos especiales: ser cultas, reflexivas y con habilidades analíticas e intelectuales abstractas. Anota cómo esta connotación de manera simultánea retrata a los llamados *analfabetos* como ignorantes y “atrapados en el pensamiento concreto”, una idea presente en un documento de 1972 de la UNESCO, en el cual se caracteriza a las personas analfabetas como incapaces de aprender cosas nuevas y desde una idea de déficit cultural. Esta idea la identificamos también en las definiciones como las que incluimos arriba; caracterizar a la alfabetización como “un instrumento clave para la lucha contra la pobreza, la enfermedad, la mortalidad infantil, la violencia y la delincuencia”, ve en la lectura y escritura un remedio contra los males sociales asociados con el analfabetismo.

Investigaciones empíricas (Arrieta, 2016; Zavala, 2002) muestran cómo las personas y las comunidades pueden sortear dificultades enfrentadas en el uso de la lengua escrita aun cuando no lean y escriban con fluidez o de manera consolidada. En nuestros estudios (Kalman, 2004; Lorenzatti, 2018), sobresale el carácter social de la lectura y la escritura y cómo, en un evento letrado, las personas logran hacer uso de la escritura mediante una búsqueda de respuestas a sus dudas, sugerencias, preguntas y conjeturas. Esto ayuda a romper la visión hegemónica de considerar a la alfabetización centrada en la persona individual y lo que las investigaciones en eventos situados revelan, es la dimensión social de la cultura escrita, el lugar de las relaciones de poder que se establecen en torno a la lectura y a la escritura, y los sentidos otorgados a su propia práctica lectora en función de los propósitos y usos particulares en un contexto social determinado.

Es importante para desmitificar las posiciones que sostienen que el alfabeto “ilumina el camino”. Lorenzatti (2018) reporta que algunos aprendices

Investigaciones empíricas (Arrieta, 2016; Zavala, 2002) muestran cómo las personas y las comunidades pueden sortear dificultades enfrentadas en el uso de la lengua escrita aun cuando no lean y escriban con fluidez o de manera consolidada.

que asisten a los centros de alfabetización consideran que aprender a leer y escribir significa para ellos “encontrar la luz”. Entiende que estas apreciaciones están teñidas de las concepciones hegemónicas e ideológicas en torno a la alfabetización. Scribner y Cole (2004) concluyen que no existen consecuencias cognitivas de la alfabetización, ya que no encontraron evidencias de que la escritura promueva habilidades mentales generales. Esto permite cuestionar a quienes implementan programas de alfabetización y consideran que los educandos de nula o baja escolaridad son personas ignorantes e ingenuas.

De acuerdo con un texto de Braslavsky (2003), se ha extendido el uso del concepto de alfabetización para significar ‘tener conocimientos’ de diferentes tipos; de diferentes formas de representación (alfabetización musical), de diferentes campos (alfabetización matemática), de diversas áreas de participación cultural (alfabetización artística, alfabetización futbolística); así como describir algunas actividades actuales (alfabetización financiera, alfabetización informática). El inconveniente de este uso del término es que el concepto de alfabetización pierde su especificidad con relación a la lectura y a la escritura, se vuelve todo y nada.

La distinción de Brian Street (1984, 1995) entre el modelo autónomo de alfabetización y el modelo ideológico proporciona un marco para apreciar las diferentes formas de conceptualizar a la lectura y a la escritura. Señala que las versiones estándar y autónomas de la alfabetización asumen la neutralidad sobre el lenguaje escrito, sus formas de representación y sus consecuencias para el desarrollo cognitivo y social. Pero argumenta que la alfabetización es una práctica social y, como tal, siempre ideológica, “incrustada en principios epistemológicos construidos socialmente. Se trata del conocimiento: las formas en que las personas abordan la lectura y la escritura están enraizadas en las concepciones del conocimiento, la identidad y el ser” (Street, 2003, p. 78). Desde esta perspectiva, ser alfabetizado hoy en día implica hablar de quien lee y escribe, qué lee y escribe, para qué y con quién lo hace. También significa considerar diversos fenómenos relacionados con la lectura y la escritura: ¿quién controla lo que se lee y se escribe? ¿Cómo se difunden estas prácticas socialmente? ¿En qué lenguas y alfabetos se producen los textos? ¿Cuáles son los discursos legitimados? (y, ¿cuáles son los discursos alternos?). ¿Cuáles son nuestras creencias acerca de leer y escribir? ¿Cuáles son las políticas públicas que ordenan la lectura y la escritura; y a los lectores y los escritores? Además, ¿cómo valorizamos una forma de leer y escribir sobre otra? Y, en consecuencia, a un tipo de lector y escritor sobre otros.

...la alfabetización es una práctica social y, como tal, siempre ideológica, “incrustada en principios epistemológicos construidos socialmente”.

A manera de ejemplo: Algunos programas de alfabetización recientes

Las concepciones de alfabetización que sostienen los organismos internacionales son las mismas que condicionan las prácticas alfabetizadoras de los distintos países de la región latinoamericana. Partiendo de una versión específica de la alfabetización, se diseñan y se ponen en práctica diferentes planes y programas.

No hay mucha información actual y confiable acerca de los programas de alfabetización en los distintos países de ALyC. La información que aquí incluimos proviene principalmente de tres fuentes: Infante y Letelier (2013), OEI (2007) y de las páginas web de los ministerios de educación que logramos identificar. La calidad de la información varía, en algunos casos incluye años de operación, pero en otros no.

Según un estudio realizado por Infante y Letelier (2013) sobre los planes o programas de alfabetización de América Latina, es posible identificar diferentes características organizacionales, distintos modos de retribución económica a los alfabetizadores y programas de capacitación para alfabetizadores. Se destaca el trabajo intersectorial e interinstitucional que se desarrolla en Bolivia, donde el programa se vincula con áreas productivas, a fin de que los participantes tengan oportunidades de mejorar ingresos, y con políticas sociales que permiten, entre otros, acceder al carnet de identidad y asistencia en salud. En este país, la atención a poblaciones indígenas constituye un eje central de las políticas educativas, por ello, se impulsa el programa bialfabetización quechua-castellano, reconocido por el tratamiento simultáneo de enseñanza de las dos lenguas. Existe material didáctico en quechua, aymará y guaraní, en mojeño trinitario y besiró.

Sin embargo, los alcances de los programas ameritan un estudio detenido. Por ejemplo, en Ecuador se desarrolló durante seis meses en 2013 el Proyecto Dolores Cacuango: (kichwa), que “fue concebido y diseñado para atender las necesidades de la población indígena kichwa-hablante y bilingüe” que habita en gran parte del país (Infante y Letelier, 2013, 19). Las autoridades educativas consideraron exitoso el programa, aunque hace falta señalar que “al culminar esta fase, los participantes pueden leer y comprender textos cortos de aproximadamente dos o tres líneas, así como realizar operaciones matemáticas pequeñas de hasta dos dígitos” (OEI, 2013, s/p). Esto nos obliga a cuestionar el concepto de alfabetización y la dicotomía

de ser analfabeta o alfabetizado desde los alcances del conocimiento de los adultos y sus posibilidades de enfrentar y utilizar la lectura y la escritura para resolver las demandas sociales que se les presentan.

El Plan Iberoamericano de Alfabetización (PIA) y Educación Básica aprobado en la Cumbre de Presidentes en Uruguay en el año 2006 es un ejemplo de colaboración regional que apoyó el desarrollo de los planes de los distintos países. En la publicación del PIA/OEI (2015), a partir de la comunicación recibida de los distintos países de la región, se informa sobre los países que ponen en práctica planes y programas de alfabetización, de educación básica, educación secundaria y las articulaciones con diferentes instituciones. También algunas organizaciones de la sociedad civil encontraron coincidencias con este plan y colaboraron con la OEI. Aquí nos referimos solamente a los países que informaron sobre los planes de alfabetización.

En los países de América Latina se están desarrollando diferentes programas: “Encuentro” (2004-2015, Argentina); “Programa Brasil Alfabetizado” (2003, Brasil); “Contigo aprendo” (2003-2009, Chile); “Plan Nacional de Alfabetización ‘Quisqueya aprendo contigo’” (República Dominicana); “Proyecto Nacional de Educación Básica para Jóvenes y Adultos EBJA”: “Manuela Sáenz, Dolores Cacuango para población indígena en su lengua materna” (Ecuador); “Vamos a la escuela”, “De las manos con sus hijos” (El Salvador); “Estrategia Nacional de Alfabetización”, CONALFA, (Guatemala); “Saber para poder” (Haití); “Yo sí puedo” (Bolivia, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Uruguay, Venezuela, Ecuador); “La palabra” (México); “Paraguay lee y escribe” (Paraguay); “PRONAM” (Perú).

Algunas de las formas de nombrar a los programas revelan diferentes ideas que se tienen acerca de la alfabetización. “Encuentro”, “Contigo aprendo” y “De las manos con sus hijos” señalan la importancia de la solidaridad y la relación con otros en el proceso de aprendizaje. En cambio, “Vamos a la escuela” define a ésta como el lugar donde se aprende a leer y escribir. “Saber para poder” se refiere a saber leer y escribir como conocimientos poderosos, por ende, no saber (leer y escribir) implica exclusión. Finalmente, “Yo sí puedo (leer y escribir)” es una posición individualista de la lectura y la escritura depositada en las posibilidades de una persona singular.

A manera de ejemplo, hemos seleccionado tres países centroamericanos con un índice de analfabetismo alto, y en el caso de Guatemala y Paraguay, por la existencia de una población indígena importante. Destacamos la información disponible sobre sus programas:

La relevancia de la alfabetización

País	Programas de alfabetización Fuentes: Infante y Letelier (2013) y Programas actuales (tomado de la página web de los Ministerios en línea, consultado en octubre 2018)	Programas de alfabetización Fuente: Programa Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas (2007-2015) OEI, Madrid.
El Salvador	Vamos a la escuela; De las manos con sus hijos “Yo sí puedo”	Plan Nacional de alfabetización y educación a lo largo de la vida Programa Nacional de Alfabetización (2009 y continúa) “Yo sí puedo”
Guatemala	Comité Nacional de Alfabetización CONALFA	CONALFA: “Guatemala, por la alfabetización” Contempla 2 fases: la alfabetización y la pos alfabetización Programas en 17 idiomas indígenas “Yo sí puedo”
Honduras	“Yo sí puedo”	Programa de Alfabetización y Educación Básica de jóvenes y adultos de la República de Honduras Incluye formación vocacional Programa de alfabetización de Adultos: EDUCATODOS (2016-2017) Plan Nacional de Alfabetización (2018-2021)
Paraguay	“Yo sí puedo” Propuestas de alfabetización no formales: -Programa de Alfabetización bilingüe (castellano guaraní) “PRODEPA” -Campaña de alfabetización “Yo Sí Puedo” en lengua indígena -Programa bi alfabetización guaraní-castellano, orientación de género y comunitaria para la producción, la salud y la educación -Programa de alfabetización (monolingüe en guaraní) “Ara Pora” Propuestas de alfabetización formal Programa de pos alfabetización	“Alfabetización y continuidad educativa” (modalidades formación continua y habilitación laboral) En idioma castellano, inglés, miskit y sumo “Yo sí puedo” Actualmente desarrolla “Puntos de Alfabetización” con instructores voluntarios Modalidades presenciales, semipresencial y a distancia con la ONG Sistema de Educación Abierta y a Distancia “SUMANDO”

Lo que sobresale es que todos los países incluidos en la tabla tienen propuestas de alfabetización (en algunos casos varios programas), y aun así sus índices no mejoran.

La información que reportamos es dispareja e irregular y fue difícil encontrar descripciones confiables de las diferentes acciones en la región. De hecho, en algunos casos no nos fue posible encontrar los programas reportados (por ejemplo, algunos de los que comentan Infante y Letelier, 2013). Lo que sobresale es que todos los países incluidos en la tabla tienen propuestas de alfabetización (en algunos casos varios programas), y aun así sus índices no mejoran.

De la tabla sobresalen los programas de Paraguay y Nicaragua. Paraguay intenta responder al alto grado de bilingüismo español-guaraní de su población y por esta razón incluye las dos lenguas. Retoma como una de las premisas una concepción de lectura y escritura como un aprendizaje útil para la vida de las personas. Por esta razón en los programas reconocen que leer y escribir requiere condiciones, materiales, y motivaciones. Se menciona una política de publicación y circulación de libros, diarios, creación y fortalecimiento de bibliotecas, así como el acceso y desarrollo de las nuevas tecnologías. (Encendemos Fuego Política Pública de Educación De Jóvenes y Adultos, 2012). Nicaragua también tiene programas dirigidos a diferentes grupos lingüísticos (español, inglés, miskit y sumo) y presentan diferentes medios. Promueve el programa “Yo sí puedo” en distintos formatos y medios: presencial, en televisión y en radio.

A todos los programas subyacen conceptualizaciones de la alfabetización y el ser alfabetizado. Varios de los países utilizan metodologías silábicas para enseñar a leer y escribir en la etapa inicial. Nicaragua, por ejemplo, tiene disponible en línea sus materiales didácticos para enseñar primero las vocales, las sílabas y palabras seleccionadas como entrada a la lectura y la escritura. Esta etapa es seguida por la llamada post-alfabetización, la cual consta de materiales escolares que cubren asignaturas como Comunidad y Sociedad, Economía y Productividad, Higiene y Salud, Lenguaje y Comunicación, Matemática Aplicada y Recursos Naturales. Aunque un análisis detallado de los materiales rebasa los límites de este trabajo, es indispensable subrayar primero el lugar que la enseñanza del código ocupa en la propuesta didáctica; segundo, la estructura curricular basada en materias y cuadernos de contenidos y ejercicios para los facilitadores; y tercero, la separación conceptual teórica y práctica de la representación escrita de la comprensión de lo escrito, lo cual estorba a los procesos de apropiación de los discursos (Kalman, 1993, 1996, 2000). Se extraña un uso más auténtico de la lectura y la escritura y la presencia de materiales impresos disponibles en la vida comunicativa de los educandos.

La relevancia de la alfabetización

En el caso de “Yo sí puedo”, un programa con presencia en un número importante de países representados en la tabla, predomina la idea de que enseñar a leer y escribir inicia con el trazo de las letras y su sonorización; a pesar del gran número de estudios que refutan esta perspectiva teórica y metodológica, y muestran cómo la apropiación de la lectura y escritura pasa por un proceso de conceptualización acerca de la naturaleza de la representación del lenguaje, la apropiación de discursos y la experiencia con múltiples usos comunicativos sociales (Ferreiro, 2005; Kalman, 2004; Lorenzatti, 2018; Street, 1984, 1995; Tfouni, 2006; Zavala, 2002). Además, los proponentes de “Yo sí puedo” le asignan a las letras un número en el entendido de que los adultos tienen más familiaridad con los cálculos que con los textos, agregando una capa más de representación escrita (y sin tomar en cuenta la complejidad que aumenta el uso de una representación ideográfica numérica para identificar a otra de carácter fonético). Su metodología para las clases asigna un papel pasivo a los educandos, cuya tarea principal es copiar, recitar y reproducir escrituras. De acuerdo con Andini y Paolasso (2010, p. 127), “la mirada conductista que subyace al abordaje metodológico del programa y el lugar pasivo de los sujetos en la construcción de su proceso, que se refleja en los modos de usar los materiales didácticos y las actividades que se proponen, dejan de lado conocimientos y experiencias que poseen los sujetos, al igual que los textos que leen a diario en las instituciones del barrio y adentro del mismo centro”.

Si analizamos otros programas de alfabetización que se están desarrollando en ALyC, observamos que esta conceptualización también permanece. Estas visiones conllevan a determinadas prácticas, la elaboración de materiales, la formación de los alfabetizadores y, en consecuencia, a las evaluaciones de los resultados. En todos los casos, se considera a la alfabetización como una variable independiente de los procesos políticos y de las condiciones sociales en que se desenvuelven. Es presentada como si fuera neutra y universal, y ayuda a enmascarar las relaciones de poder existentes en la sociedad (Street, 1984).

En síntesis, predomina una visión de la alfabetización que parte de una supuesta neutralidad de la lectura y la escritura, y omite considerar las dimensiones sociales del uso de la lengua escrita, los procesos de apropiación de la lectura y la escritura, y los propósitos que pueden tener las personas para participar en un programa de alfabetización. Se le atribuye un valor *per se* y un poder transformativo para el desarrollo social y económico, y la

...predomina una visión de la alfabetización que parte de una supuesta neutralidad de la lectura y la escritura, y omite considerar las dimensiones sociales del uso de la lengua escrita, los procesos de apropiación de la lectura y la escritura, y los propósitos que pueden tener las personas para participar en un programa de alfabetización.

conciencia de los individuos, que lleva a creer que con la lectura y escritura de la población se superan las desigualdades sociales, políticas y económicas. (Kalman, 2000; Scribner, 1988).

Dos nociones recientes en la Educación para Personas Jóvenes y Adultas

A pesar de las redefiniciones conceptuales sobre alfabetización que se desarrollaron en las últimas décadas en el campo académico y en las discusiones conceptuales entre diferentes actores, seguimos encontrando definiciones restrictivas en el campo de la EPJA. En el Día Internacional de la Alfabetización de 2018, el lema de la UNESCO fue “Alfabetización y desarrollo de competencias”, en el marco de aprendizaje a lo largo de la vida, con el objetivo de visibilizar la relación entre la alfabetización y las competencias. UNESCO lo expresa de la siguiente manera: “La Organización considera la adquisición y el perfeccionamiento de las competencias de lectoescritura a lo largo de toda la vida como parte intrínseca del derecho a la educación. El ‘efecto multiplicador’ de la alfabetización empodera a los pueblos, les permite participar plenamente en la sociedad y contribuye a mejorar la calidad de los medios de subsistencia” (UNESCO, 2018). Aquí vemos claramente la continuidad de las ideas examinadas en la sección anterior: en el discurso, la alfabetización “empodera”, “permite participar” y “mejora la calidad” de vida. A este planteamiento se le agregan dos nociones más que demandan una revisión pausada porque tienen consecuencias inmediatas en la práctica educativa: la construcción de la frase “aprendizaje a lo largo de la vida” y el término *competencias*.

...el aprendizaje a lo largo de la vida es “la preparación para una vida desestabilizada de trabajos, perfiles laborales y ubicaciones geográficas cambiantes”.

Sobre la primera, ante la inestabilidad del empleo, una industria que se vuelve cada vez más “flexible”, el diseño continuo de nuevas actividades, la producción de nuevos productos y la contratación temporal de la mano de obra, se promueve la idea de que los trabajadores y empleados deben adaptarse a condiciones laborales frágiles y cambiantes. Según el Banco Mundial en 2003 (Vargas, 2014, p. 7), el *aprendizaje a lo largo de la vida* es “la preparación para una vida desestabilizada de trabajos, perfiles laborales y ubicaciones geográficas cambiantes”. Bowman (2015, p. 91) sostiene que “las reformas estructurales reducirían la ocupación durante algún tiempo por lo cual resultaba necesario promover la creación directa de empleo, fundamentalmente para “grupos especiales de trabajadores”, entre ellos, las personas de

baja calificación, trabajadores cesantes, discapacitados y jóvenes desocupados, y que también era necesario mejorar las calificaciones de amplios sectores de la fuerza de trabajo”. Por otro lado, emerge la idea del “trabajador nómada” que requiere adaptarse a las exigencias de los países y los modos de producción de manera permanente (Banco Mundial, p. 7, 2003, citado por Vargas, 2014). La idea de lo permanente supone aquí una adquisición incesante de lo que se requiere, que puede llevar a un deshecho de lo no necesario desde esta perspectiva. Así, haciendo una analogía, se puede hablar de un “aprendiz nómada”, cuyos saberes serán puestos siempre en cuestión a partir de las necesidades de los lugares y de mercado.

A fines del siglo XX, el desarrollo acelerado de las tecnologías había empezado a dejar obsoletos ciertos conocimientos; así mismo, una parte importante de jóvenes de bajos recursos no habían completado de manera satisfactoria la educación básica y requerían apropiarse del uso de las tecnologías para distintas actividades y afianzar sus conocimientos y saberes necesarios para el mundo laboral. Esto implicaba idear e implementar programas de formación y capacitación dando un lugar protagonista a los aprendizajes. A su vez, Delors (1998) sostuvo que lo que se llamaba *aprendizaje a lo largo de la vida* era un derecho fundamental. A partir de los años finales de la década de los noventa, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) también introduce al discurso educativo la importancia del aprendizaje, por lo que la UNESCO retomó el término de *aprendizaje a lo largo de la vida*; dada la influencia que esta agencia tiene en el mundo, esta denominación tiene un derrame prácticamente universal en la mayoría de los países.

Aunque no tiene una definición única, la noción de aprendizaje a lo largo de la vida integra las distintas modalidades educativas (formal, no formal e informal). Parte del supuesto de que aprender no se restringe a un período etario y considera los distintos contextos de la vida de las personas. Supone que los aprendizajes relevantes rebasan el ámbito de la educación y que van más allá del sistema escolar (UIL, s.f.). En esta concepción se vislumbran dos desafíos potenciales. Por un lado, existe el riesgo de escolarizar prácticas sociales que se desarrollan en distintos espacios, es decir, convertir los diferentes usos de la lengua escrita y otros conocimientos en objetos escolares, de tal manera que pierden su autenticidad; y por otro, puede desligar a los estados de asumir la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación. De manera similar, aunque se cuestione el discurso escolar, sigue sin decirse qué le da la formalidad a la educación, qué se la quita, qué aprender y enseñar,

cómo, dónde, con quiénes, para qué. La narrativa que identifica *analfabeta* con *ignorante* se ancla en esta visión tipológica de formal, informal y no formal en la que subyace lo escolar como criterio de diferenciación.

En Inglaterra, Tuckett (2014) realizó una investigación cuyo reporte se titula *Aprendiendo a lo largo de la vida. Un estudio sobre el futuro del ALV* y mostró que los beneficiarios de un programa de aprender a lo largo de la vida en distintos contextos fueron sobretodo los trabajadores más calificados y mejor pagados. Así mismo, ofrece evidencias de que “la clase social, la experiencia educativa previa y la edad tienen una influencia significativa sobre la probabilidad de participar en formas de aprendizaje estructurado, o de ver tal participación como relevante o deseable”. (Tuckett, 2014, p. 20).

Sobre lo segundo, el término *competencias*, investigadores reconocidos coinciden en que no hay una definición clara y sustentada de esta noción (Attewell, 2009; Díaz Barriga, 2006; Ferreiro, 2005). Attewell (2009, p. 22) postula que su ambigüedad viene desde la etimología de la palabra. Pone en relieve que “Competencia es la habilidad para hacer algo, pero la palabra *competencia* también connota una dimensión de habilidad creciente. De este modo, mientras que competencia es sinónimo de destreza, también evoca imágenes de domino, pericia, maestría, habilidad y excelencia”. Argumenta que su ambigüedad consiste en precisar si indica una capacidad simple o superior, mayor o menor. Insiste en que distinguir entre competencia como logro y destreza puede dar claridad sobre los mecanismos que están detrás de actividades especializadas. No diferenciar sus significados sigue contribuyendo a una confusión conceptual.

Sin embargo, en su uso actual, la noción de competencia tiene raíces en distintos ámbitos, aquí señalaremos solamente dos. Por un lado, Chomsky la introdujo con relación a la adquisición del lenguaje para conceptualizar el conocimiento que un hablante tiene de su lengua frente a la actuación (*performance*). Esto indica un uso situado y específico, es decir, en un evento de habla. El otro origen viene desde el ámbito empresarial y laboral, y se utiliza en plural —competencias— para aludir a diferentes conjuntos de saberes, habilidades, conocimientos, actitudes y valores que permiten enfrentar y resolver distintas tareas y problemáticas (Perrenoud, 2008). En el mundo de la EPJA, el término tiene más que ver con el origen empresarial que el lingüístico.

Díaz Barriga (2006, pp. 13-14) subraya el sentido utilitario del término en el mundo del trabajo “donde se le concibe como una estrategia que se

apoya fundamentalmente en el análisis de tareas, a partir de la cual se busca determinar las etapas puntuales en las que se debe formar a un técnico medio [...] en la adquisición de las habilidades y destrezas que le permitan un desempeño eficiente en su labor [...]. La novedad con el enfoque de las competencias radica en una puntualización minuciosa de los aspectos en los cuales se debe concentrar ‘el entrenamiento’ o ‘la enseñanza’”. Ferreiro (2005, p. 2) revela cómo tanto los educadores como los gerentes utilizan esta noción para caracterizar el aprendizaje necesario como los comportamientos deseables. Dice, “curiosamente, no es una reflexión epistemológica sino práctica la que produce una extraña coincidencia: buscan las competencias básicas, transferibles a distintos dominios, quienes apoyan una formación de base sólida, que garantice aprendizajes futuros, y también las buscan quienes están convencidos del conocimiento perimible y quieren garantizar que la gente siga aprendiendo (el slogan de ‘aprendizaje a lo largo de la vida’ está incorporado a todos los discursos de las grandes agencias, lo cual no es ajeno a la inestabilidad del mercado laboral)”. De esta manera, la noción de *competencias* presente en el ámbito educativo en general, y de manera particular en el ámbito de la alfabetización y la educación para jóvenes y adultos, sintetiza una intención de que las personas se adapten con inventiva y fluidez a actividades emergentes en su contexto. Para un técnico medio, un ingeniero y un doctor esto se traduce a la actualización profesional, más formación para el trabajo u otro aspecto de su vida social y cultural. Pero no hay que perder de vista que son personas con un repertorio amplio de prácticas de lectura y escritura, experiencia laboral y conocimientos de las matemáticas y las ciencias. La pregunta pendiente es qué se le puede ofrecer a los jóvenes y adultos de baja o nula escolaridad.

Lo básico no es sinónimo de lo mínimo

Las personas jóvenes y adultas que no asisten a la escuela, que salen de ella antes de terminar la educación básica definida de acuerdo con la normatividad de cada país o que, inclusive, la finalizan, pero egresan sin una apropiación sólida de prácticas lectoescritoras, son las que se beneficiarían de nuevas oportunidades educativas o de aprendizaje. Es una población amplia y heterogénea en cuanto a ubicación geográfica, etnia, edad, lengua y experiencia escolar; no obstante, todos, sin excepción, tienen en común la condición de pobreza.

...la educación básica de jóvenes y adultos está asociada a la visión de una educación compensatoria, remedial, una educación empobrecida para jóvenes y adultos pobres y poco reconocida por los Estados como una responsabilidad fundamental.

Históricamente, las propuestas de alfabetización y educación básica dirigida a esta población se caracterizan por ser compensatorias, tienden a replicar materiales, enfoques y ejercicios de aprendizaje pensados para niños en edad escolar, aunque de una manera condensada. Es decir, se propone hacer lo mismo que se hace en la escuela primaria, pero en menos tiempo. Para diversos autores (Rivero, 1999; García Huidobro, 1994; Messina, 1993, Méndez Puga, 1998), la educación básica de jóvenes y adultos está asociada a la visión de una educación compensatoria, remedial, una educación empobrecida para jóvenes y adultos pobres y poco reconocida por los Estados como una responsabilidad fundamental. Se la asocia con la adquisición y el dominio de las destrezas básicas, donde se apoyan los restantes aprendizajes escolares. Esas destrezas suponen el buen “dominio” de la lengua materna (hablar, leer y escribir) y el lenguaje matemático, dado el carácter universal que estos poseen.

Todavía, en muchos espacios, la noción de *alfabetizado* se relaciona con lo más rudimentario de la lectura y la escritura, con el aprendizaje de las letras y los sonidos, y con la codificación y la decodificación. A esto se le llama *conocimiento básico de la alfabetización*, en un movimiento de identificación de lo básico con lo mínimo. Esto se refleja en la separación de la lectura de sus contenidos, ya que en la educación de adultos durante décadas se habló de una primera etapa de alfabetización para aprender las letras, su correspondencia sonora y su uso en frases cortas; y una segunda, la post-alfabetización, para aprender a leer y a escribir textos más complejos y con sentido. En un documento publicado en 2009 por la Organización Iberoamericana de Educación (OEI), coordinado por Jabonero y Rivero, se reitera esta disociación planteando que: “La alfabetización hoy forma parte de un continuum o itinerario educativo en cuyo nivel de enseñanza básica se inserta como primer tramo o etapa, seguido de otros característicos de la educación básica y aquellos que hacen posible la inserción en el trabajo o su promoción en él” (Jabonero y Rivero, 2009, p. 23). Este tipo de planteamientos se trasladan a formas de describir (y medir) a la población que tienden a abordar a la lectura y a la escritura como actividades genéricas, sin especificar prácticas de interpretación y producción situadas e históricas. De estas definiciones derivan acciones de política que se traducen en “etapas iniciales” de programas educativos compensatorios y una diversidad de acciones y políticas como campañas, programas, jornadas de corto aliento que suponen un aprendizaje de la alfabetización en plazos

La relevancia de la alfabetización

de poca duración y sin continuidad, desconociendo con ello el carácter permanente y situado.

Lo que hoy se conoce como *educación básica para adultos* corresponde a la obligatoriedad escolar. Se observa que se desarrollan los programas y planes de alfabetización en los países de América Latina y a la vez coexisten con instituciones educativas para jóvenes y adultos que acreditan nivel primario y secundario. Señalamos que esta diferenciación responde a la escolaridad obligatoria y como tal se acredita (según la normativa de cada país); no coadyuva a pensar en propuestas pedagógicas integradas y apropiadas para la población de jóvenes y adultos.

En distintos trabajos, Kalman (1993, 1996, 2000) sostiene la necesidad de una redefinición de la noción de alfabetización que permita superar la visión reducida al aprendizaje de las letras y sonidos. En esta discusión se encuentra una preocupación por una noción compleja de la alfabetización que considera también las prácticas de lectura y escritura, y la continuidad entre los esfuerzos educativos diseñados para atender la alfabetización y aquella educación básica de la población adulta. En un trabajo anterior (Kalman, Hernández y Méndez, 2003) sostienen que la identificación de los límites del modelo tradicional compensatorio de educación básica, apunta la necesidad de una redefinición en donde la población tenga acceso a programas flexibles, relevantes y diversificados que amplíen la mirada de lo básico como lo mínimo y supletorio. Se hace necesario trabajar sobre la idea de una educación básica alternativa que parta de las prácticas letradas presentes en las comunidades y el manejo y uso de la lectura y escritura de los educandos; y, sobretodo, que permita extender su conocimiento de discursos, prácticas comunicativas y formas de representación de ideas y significados. Esto sugiere un fuerte alejamiento del carácter compensatorio o remedial que caracteriza a la educación de jóvenes y adultos. Sin embargo, esto no significa abandonar la certificación sino ampliar los propósitos y formas de la EPJA y sus maneras de certificación, redefiniendo también su sentido, su relación con la educación, su vinculación con prácticas sociales y sus procedimientos.

Una cuestión particular es el reconocimiento de la relación entre educación básica de jóvenes y adultos con el sistema educativo. Las personas que llegan a los espacios educativos con su historia particular con la escuela, ya sea porque no han podido acceder a ella en su edad infantil o porque han sido expulsados. Esta situación denota también la singularidad de los trabajos en el campo de la EPJA, que remiten a rechazar la infantilización de las

*Lo que hoy se conoce
como educación
básica para adultos
corresponde
a la obligatoriedad
escolar.*

*En distintos trabajos,
Kalman (1993,
1996, 2000) sostiene
la necesidad de
una redefinición
de la noción de
alfabetización que
permita superar la
visión reducida al
aprendizaje de las
letras y sonidos.*

prácticas educativas, pero a la vez reconocen las demandas e intereses que, sobre ciertos ritos escolares, tienen los jóvenes y adultos.

Por esta razón es pertinente pensar una “definición de educación básica que tome en cuenta algunos aspectos fundamentales que permitan entenderla como una educación integral para la vida y que, como plantean Méndez (2001), Schmelkes y Kalman (1996), Schmelkes (1996) y Torres (1994), pueda ser considerado un proceso individual y social que “posibilite la recuperación y sistematización de saberes para revalorarlos y compartirlos con otros, el encuentro con información novedosa; así como el análisis y reflexión de la vida cotidiana [...]” (Kalman, Hernández, Méndez, 2003, pp. 639-640). En esta línea, se entiende que la educación básica tendría que ser diversificada, interinstitucional e integrada a las diferentes manifestaciones culturales.

Nosotras pensamos que se requiere una educación básica que permita recuperar el lugar de los conocimientos de las personas, tanto aquellos que se construyen en los diferentes espacios por donde circulan los jóvenes y adultos como también los que conforman los contenidos curriculares. Y en este sentido, sostenemos que se trata de nociones básicas como “conocimiento de uso, aquel que le permite al sujeto poder cuestionarse sobre el por qué, el para qué de los hechos o fenómenos y le brinde la posibilidad de relacionar los procesos inmediatos y mediatos” (Lorenzatti, 2005, p. 40). Por ello, señalamos la necesidad de contar con enfoques y herramientas teóricas y prácticas que abarquen las dimensiones sociales, pragmáticas y culturales del uso de la lengua escrita. Se refleja la necesidad de reconocer e incorporar las aportaciones de la investigación educativa en otros campos que cuestionan definiciones limitadas de alfabetización y educación básica, e integrar los avances pedagógicos provenientes de los estudios disciplinares y de la experiencia en campo.

Las investigaciones realizadas en el campo del aprendizaje en contexto y las prácticas sociales ofrecen herramientas y conocimientos que abonan esta discusión. Los estudios que abordan la relación de jóvenes y adultos de baja escolaridad en América Latina y el Caribe con la cultura escrita, los procesos de formación docente para educadores de EPJA, la relación de las personas jóvenes y adultos con artefactos tecnológicos muestran la complejidad y diversidad de los procesos de apropiación y uso de la lengua escrita en distintos contextos. Un denominador común a estos estudios es su énfasis en su dimensión epistemológica, definida por Hernández (2013, 154) “ en términos de lo que se sabe de leer y escribir ... cómo se sabe, qué [se] piensa de lo que [se] sabe, dónde [se] aprendió y con quién”.

En el estudio realizado en Mixquic (México), Kalman (2004) documenta cómo un grupo de mujeres adultas participa en un círculo de alfabetización. Este trabajo parte de una noción amplia de situar las prácticas de lectura y escritura en los contextos donde se movilizan y se emplean. En esta línea, la autora acentúa la importancia del contexto local e incorpora la dimensión histórica para entender cómo se fueron configurando los distintos espacios generadores de cultura escrita, tales como la iglesia, el correo, la escuela. Analiza no sólo estos espacios como fuente de recursos materiales, sino también las prácticas que se producen y destaca como relevantes “los conocimientos que las personas poseen acerca del lenguaje oral y escrito, de su entorno, de sus actividades cotidianas y del mundo social” (2004, p. 27). La autora construye dos categorías analíticas que le permiten profundizar el lugar del contexto en las prácticas de la lectura y la escritura: “disponibilidad y acceso para distinguir entre la diseminación de los materiales de la lengua escrita de los procesos sociales subyacentes a su distribución y uso” (2004, p. 26).

El acceso refiere a las oportunidades para participar en eventos de lengua escrita (situaciones en las que el sujeto se posiciona frente a otros lectores y escritores) y a las oportunidades para aprender a leer y escribir. Esta última categoría permite analizar cómo en eventos comunicativos, los participantes dan cuenta de conocimientos, prácticas lectoras y escritoras, conceptualizaciones, propósitos y consecuencias. Comprende dos aspectos fundamentales: las vías de acceso y las modalidades de apropiación. Las primeras remiten a las relaciones que los sujetos entablan con otros lectores y escritores, con los textos, con el conocimiento de la cultura escrita y los propósitos. A su vez, las vías de acceso también incluyen las consecuencias de uso que promueven la apropiación de los aspectos específicos de las prácticas de lengua escrita, sus contenidos, formas, convenciones; sus procesos de significación y procedimientos de uso. (Kalman, 2004).

Con el objetivo de registrar y analizar qué hacen y qué saben las personas de nula escolaridad en el mundo social sin “leer y escribir” convencionalmente, Lorenzatti (2018) muestra de qué manera, a partir del concepto de la *multimodalidad* (Kress, 2003), los adultos de la investigación hacen uso de la imagen visual con todos los atributos (colores, tamaños, formas), la oralidad, los gestos, el conocimiento de algunas letras para apropiarse de conocimientos y “sobrevivir la vida”. Así lo expresa una señora que realiza diferentes acciones con propósitos diversos donde interactúa con objetos y recursos escritos: es maestra de niños en la iglesia evangélica, vende productos de be-

lleza, realiza trámites en instituciones públicas y con distintos profesionales. Este estudio evidencia que las personas que no fueron a la escuela y no se apropiaron plenamente del sistema de escritura poseen conocimientos que les permiten interpretar textos, participar en eventos letrados, reclamar sus derechos y opinar sobre situaciones sociales complejas y ayuda a desmitificar la calificación de ingenuos o ignorantes que desde distintos sectores asignan a las llamadas *analfabetas*.

El trabajo de Arrieta (2016) permite conocer actitudes sociolingüísticas acerca de los usos convencionales de la escritura y el valor que las personas le otorgan. Realizó en la ciudad de Córdoba (Argentina) un estudio donde indagó el uso del conocimiento escolar de jóvenes y adultos de nivel primario y medio en actividades situadas. Da cuenta de que los estudiantes consideran que el espacio escolar les posibilita fundamentalmente aprender a “escribir correctamente”. En este sentido, el estudio muestra que saber leer y escribir se vincula con la posibilidad de cumplir las demandas requeridas en distintas instituciones públicas, afines a la burocracia estatal, a los ámbitos de salud y de participación política. La posibilidad de cumplir con estos requerimientos, toma particular importancia en tanto es compartida por el grupo familiar, modificando las relaciones domésticas de quienes se han apropiado de este saber. Los estudiantes valoraban el conocimiento de la lectura y escritura por sobre otros saberes (“escritura correcta”, “buena ortografía”, “prolijidad” y “linda letra”), aspectos que tienen consecuencias prácticas en su vida cotidiana que se reflejan en los espacios sociales por los que transitan (Arrieta y Lorenzatti, 2016). En tanto consideraban que éstos son saberes que “solo se aprenden en la escuela”, los distinguieron de otro tipo de conocimientos como el matemático, que es posible aprender por fuera del espacio escolar (en el mercado o las tiendas, en los puestos de golosinas y refrescos en la escuela, en caso de las mujeres; en la albañilería, en el caso de los hombres, y en el manejo del dinero).

Durante los últimos veinte años hemos visto una migración continua de los procedimientos administrativos y trámites gubernamentales hacia los entornos digitales. Esto ha creado una demanda para que las personas realicen sus trámites en línea o accedan a los procedimientos y formatos en una página web. Esto implica la exigencia de contar con recursos como una computadora conectada a internet, poseer una casilla de mail propia, reconocer y escribir datos personales sobre la pantalla, utilizar distintas páginas web, saber desde qué sitio descargar e imprimir diversidad de textos, saber a

dónde dirigirse para completarlos y saber en cuáles instituciones deben ser presentados. En caso de no poder contar con dichos recursos y conocimientos, la mayoría de las personas muchas veces se dirigen al *cyber* ('café internet'). En investigaciones realizadas en distintas partes del mundo —México, Ghana, Argentina, India, Jamaica, y Sudáfrica— se observa que, desde las entidades gubernamentales, tanto nacionales como provinciales, se requiere a la sociedad el manejo de ciertos textos y el uso de herramientas tecnológicas (Burrell, 2012; Hernández, 2015; Jair, 2016; Kalman y Hernández, 2018; Miller, Skuse, Slater, et al., 2005; Sakar, 2009). Estos estudios muestran que las políticas posicionan a los ciudadanos en situación de realizar sus trámites de una manera diferente a la que se hacía anteriormente, de manera personal y en papel. Y esto significa la apropiación de conocimientos nuevos y la búsqueda de orientación y ayuda para poder realizar los trámites.

En un estudio en Argentina, Jair (2016) muestra que se modifican las relaciones con la cultura escrita, ya que los distintos formularios, certificados, solicitudes y constancias solicitados difieren según su forma, contenido, modos de realizarse, datos que se requieren; y la mayoría de ellos mantienen un grado de formalidad en su expresión. Se reconoce la realización de múltiples y complejas lecturas y escrituras realizadas a partir de los propósitos del trámite a desarrollar. Las prácticas observadas muestran que no fueron logradas en soledad o aislamiento por parte de las personas, sino en colaboración y con la ayuda de un otro. Los encuentros entre las personas que actuaron como intermediarias y quienes acudieron en busca de su ayuda, se caracterizaron por la multiplicidad de acciones en el proceso de producir un documento: antes, durante y después de su escritura. Kalman y Hernández (2018) hacen eco a los hallazgos de Jair; en su exploración del uso de tecnologías digitales en actividades económicas informales en México, encontraron que las personas tienen que resolver múltiples obstáculos provenientes de un contexto precario e inestable: la falta de electricidad y conectividad confiables, escasos recursos económicos para enfrentar contingencias, dificultades en la operación de los equipos, un directorio de clientes reducido, entre otros. Así, en gran parte dependen de relaciones sociales solidarias para conocer equipos y *software*, aprender procedimientos y realizar tareas específicas.

La complejidad de las prácticas en educación básica de jóvenes y adultos obliga a considerar quiénes son los educadores y qué formación reciben. Este punto se recupera en los resultados de un estudio con Brasil, Argentina, Uruguay y Paraguay (Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur,

PASEM), sobre el lugar de la EPJA en las políticas de formación docente inicial en cada uno de estos países. El análisis de las leyes generales de educación y de la normativa de formación docente mostró el lugar residual de la EPJA en los planes de estudio. Uruguay y Paraguay no contemplan la incorporación de esta problemática en la formación de los futuros maestros en tanto que en Argentina y Brasil se encuentra como un espacio curricular optativo a través de tres seminarios. En estos casos se analizó que la presencia se reducía sólo a estos espacios específicos identificando el desconocimiento de la temática en los profesores de otros espacios curriculares. La preocupación y compromiso de los participantes se centró en cómo abordar la tensión entre la formación inicial en alfabetización de jóvenes y adultos cuando en el resto de la formación sólo se habla de la enseñanza para niños (PASEM, 2016).

Una investigación realizada en la provincia del Chaco —Argentina— (en preparación, 2018) ofrece herramientas para reflexionar acerca de la formación para docentes en servicio. La mayoría de los educadores de personas jóvenes y adultas no cuentan con formación docente específica —ni inicial ni continua—, debido a la escasa oferta de propuestas enfocadas al campo. El estudio presenta el caso de una maestra y muestra que cómo identificó sus necesidades de formación (que luego se transformaron en diversos aprendizajes) a partir de la interpelación de su práctica. Las problemáticas que surgen en el aula le demandaron profundizar en ciertos temas que no estaban vinculados específicamente con lo pedagógico sino con aspectos burocráticos y normativos de la docencia. Aprendió trabajando en la modalidad EPJA, pero para ello apeló a lo que conoce, básicamente su experiencia como maestra de niños. Por ello fueron muy valorados los saberes construidos entre pares, compañeros y compañeras de trabajo que contribuyen con la resolución de diversas situaciones.

Méndez et al. (2012) estudia la educación de jornaleros migrantes en México. Plantea que el derecho a la educación es irrenunciable, pero hay que saber que se tiene ese derecho para ejercerlo. Eso no pasa siempre, mujeres y hombres que trabajan en el campo llegan en busca de empleo porque donde viven no hay en qué emplearse o porque la única solución para la supervivencia es migrar. Algunas familias desean que sus hijos se escolaricen, aunque no siempre la escuela que encuentran es la más adecuada; sin embargo, cabe preguntarse si tienen claro que es un derecho al que debería acceder toda la familia.

En su proyecto exploró quiénes son los usuarios de los programas de EPJA en el medio rural. Encontró que en esos grupos de las grandes zonas suburba-

La mayoría de los educadores de personas jóvenes y adultas no cuentan con formación docente específica —ni inicial ni continua—, debido a la escasa oferta de propuestas enfocadas al campo.

nas y de las comunidades pobres, generación tras generación no podrán leer y escribir los contratos laborales que no existen ni exigirlos, porque igual van de paso. Cuando se hizo la pregunta de quiénes son los sujetos de la EPJA, una respuesta incluye en primer lugar a los campesinos migrantes y desplazados por la violencia. Son los grupos que viven en las comunidades más alejadas, la mayoría mujeres. Personas con una edad promedio de 20 años, son hijos o nietos de migrantes o grupos enteros de desplazados, quienes no lograron mantenerse en un programa educativo dirigido a ellas y ellos (Méndez, Vargas y Castro, 2012).

Los estudios que aquí reseñamos permiten pensar en los modos en que se podrían construir propuestas de educación básica. Muestran quiénes son los destinatarios de las prácticas de EPJA y dónde están; más allá de las estadísticas, los estudios cualitativos revelan personas reales con nombres y apellidos, con intereses de diversos tipos, pero todos arraigados en su vida cotidiana. Muestran de manera contundente que las personas jóvenes y adultas de baja y nula escolaridad con una experiencia de lecto-escritura convencional poco consolidada emprenden y resuelven demandas sociales de la lengua escrita. De maneras diversas realizan trámites, completan formularios, conocen y manejan tecnologías digitales, leen e interpretan textos religiosos, enseñan a otros. Estas actividades letradas se organizan de diferentes maneras: a veces se realizan de manera individual y otras veces son colectivas; en gran parte depende del propósito y las consecuencias de uso. Aquellos estudios que se ubicaron en la escuela de jóvenes y adultos resaltan la importancia que ésta tiene para ellos, hay conocimientos que se consideran patrimonio del contexto escolar y un reconocimiento social que ese es el lugar donde se aprende. A la vez estas personas muestran la gran cantidad de conocimientos que desarrollan en la práctica cotidiana. Los maestros que trabajan en la EPJA tienen pocas opciones de formación, evidenciado en el caso de Blazich (en preparación), frente a las problemáticas que se presentan en la práctica, de manera similar que los adultos que asisten a la escuela y como ellos, los educadores buscan aprender con sus pares. Las experiencias reportadas en la investigación aportan elementos y conocimientos para hacer propuestas para la alfabetización.

Nuevas direcciones

Partiendo de las discusiones aquí presentadas sobre la situación de las personas de baja y nula escolaridad en América Latina y el Caribe, las reflexiones acerca de alfabetización y sus alcances, las posturas de las agencias internacionales y los programas de alfabetización realizados en los distintos países, es posible imaginar nuevas propuestas educativas para los destinatarios de EPJA. Gracias a la investigación educativa y las experiencias reportadas, se sabe que una persona a través de su participación en la vida social, genera saberes y se apropia de la lengua y sus usos.

Los conceptos como *alfabetización, educación de personas jóvenes y adultas o aprendizaje a lo largo de la vida* responden a posturas y políticas más amplias. El mercado laboral de nuestro mundo actual es restringido y la industria exige adaptaciones continuas de los trabajadores y empleados. En este contexto se han desdibujado los programas la alfabetización y de educación de las personas jóvenes y adultas como una respuesta al derecho a la educación y una agenda educativa inclusiva. Surge en su lugar el aprendizaje a lo largo de la vida para atender las demandas de una fuerza de trabajo flexible y, en consecuencia, los que más escolaridad tienen son los que más formación consiguen. Los programas de EPJA han perdido terreno en este escenario y los que quedaron al margen de los sistemas educativos sin terminar los procesos de educación básica son relegados nuevamente.

En el período de 2013 a 2015, CLADE impulsó la incorporación de la EPJA (Educación de Personas Jóvenes y adultas) en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, referido a la educación, y en el Marco de Acción para la Educación 2030. De acuerdo con CLADE, esta incorporación evidencia “una débil priorización de la EPJA como un derecho humano fundamental. Aunque se logró su reconocimiento en el marco de las metas, [...] [la EPJA] ha quedado incorporada desde una visión más reduccionista”, es decir, en una versión restringida (Ampliando Voces, 2017, p. 6). En la Agenda 2030 de la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015) se explicita la necesidad de “garantizar que se ofrezcan oportunidades de aprendizaje, de tal forma que todos los jóvenes y adultos adquieran destrezas prácticas en lectura y escritura, y matemáticas, y que se fomente su plena participación como ciudadanos activos” (UNESCO, 2015, p. 27).

A partir del reconocimiento de la situación de los jóvenes y adultos destinatarios de la EPJA, el recorrido de la conceptualización y uso del concepto

de alfabetización y nuestra aproximación a la educación básica da elementos para desarrollar propuestas destinadas a este campo. Se vuelve imperante para el diseño de las acciones educativas reconocer que en la vida de las personas hay una riqueza de los recursos de cultura escrita existentes, comprender los significados que construyen alrededor de los usos sociales de la lengua escrita en distintos contextos, explorar los usos situados de las tecnologías digitales y conocer su producción cultural.

Dado el rápido desarrollo de las tecnologías de información y comunicación (TIC), hablar hoy en día de la lectura y la escritura, y propuestas educativas, exige considerar a los entornos digitales en cualquier propuesta educativa. No hay que perder de vista que las posiciones acerca del uso de las tecnologías también se vinculan con ideologías implícitas acerca de sus alcances (Street, 1995; Ferreiro, 2010). Con base en esto, muchos gobiernos y agencias internacionales promueven programas de distribución, suponiendo que el acceso al internet y los dispositivos digitales propician su uso en la población. Con ello se espera disparar su apropiación y su uso para hacer valer derechos y cumplir con obligaciones, estudiar, crear empleo y, en general, mejorar el bienestar de la población (Galperin & Viacens, 2017). Sin embargo, varios investigadores que estudian el desarrollo socioeconómico (Chew, Lllavarasan, & Levy, 2010; Clarke, Wylie, y Zomer, 2013; Duncombe y Heeks, 2005) advierten que es erróneo pensar que es la solución para resolver los problemas históricos, sociales, educativos, políticos y económicos que enfrentan los países pobres o que es un medio para avanzar rápidamente hacia los “niveles de modernización de las sociedades industriales” (Morales-Gómez y Melesse, 1998, p. 2).

Las tecnologías digitales son artefactos mediadores importantes para lograr una alfabetización crítica, amplia, diversa y, potencialmente, podrían ofrecer múltiples opciones y entornos para leer, escribir, escuchar y ser escuchado. Sin duda, es deseable que todas nuestras escuelas y centros comunitarios estén conectadas a la internet y que el acceso a una computadora sea una posibilidad al alcance de todos, dentro y fuera de las escuelas: sin embargo, no es suficiente. Las tecnologías *per se* no provocan cambios en las prácticas, eso depende del uso, no del objeto en sí. Los enfoques que necesitamos son los de siempre, la construcción de una pedagogía crítica y una experiencia escolar amplia, la organización de una escuela que promueva las condiciones sociales necesarias para apropiarse de múltiples usos de lenguajes, prácticas comunicativas y formas discursivas (Kalman, Rendón y Gómez, 2015). Hay

*Las tecnologías per se
no provocan cambios
en las prácticas,
eso depende del uso,
no del objeto en sí.*

que valorar lo que se ha investigado sobre las formas de enseñanza y la creación de contextos de aprendizaje que promueven la construcción del conocimiento. Es decir, hay que tomar en cuenta no sólo el contenido, sino el contexto de aprendizaje, con quién se aprende, para qué se aprende, cómo se movilizan otros saberes en el proceso de aprendizaje (Hernández, 2013). Más que transmitir conocimientos, se trata de articular materiales, artefactos, contenidos y procesos para crear situaciones de aprendizaje a partir del diálogo y la reflexión, con reiteradas oportunidades para hacer, revisar y rehacer, y ver cómo esos resultados pueden orientar propuestas cada vez más pertinentes.

En el documento *Estrategia digital nacional*, México (Gobierno de la República, 2013), se prometió que el uso de la tecnología de información y comunicación daría lugar a ciudadanos mejor informados, y a que las micro, pequeñas y medianas empresas fueran más eficientes y productivas; y que el gobierno estaría más cerca, más abierto y más eficiente. Decía que “Asegurar el acceso a las TIC nos permitirá ser una sociedad más libre, un país con mayores posibilidades de desarrollo y cada mexicano tendrá las herramientas necesarias para escribir su propia historia de éxito” (Gobierno de México, 2013, p. 1).

Kalman y Hernández (2018) señalan que, si bien TIC es la abreviatura habitual para las tecnologías de la información y la comunicación, es una construcción en singular, agrupando múltiples procesos, dispositivos, usos y *software*. Como resultado, la pluralidad de tecnologías puede pasarse por alto en declaraciones de políticas, investigaciones o programas educativos. Es imprescindible marcar los distintos usos posibles de la tecnología en esfuerzos educativos. Es un medio que facilita la entrega de materiales de diferentes tipos y puede ser tomado en cuenta como un vehículo de distribución. Así mismo, diversos formatos comunicativos sostienen sesiones interactivas sincrónicas y asincrónicas y, si la infraestructura permite, con el apoyo de video (imagen y sonido). Las computadoras, aun sin conectividad, ofrecen una amplia colección de herramientas para elaborar textos, producir tablas, cuadros y esquemas, editar videos, dibujos, imágenes, videos, grabaciones en audio, etcétera.

Sin embargo, el entorno digital por sí mismo no transforma las prácticas educativas ni hace más inclusiva a la educación; su uso presencial o a distancia exige propuestas que promuevan formas de participación colaborativas; la reflexión, la producción y la crítica constructiva alrededor de los conte-

nidos y los temas de interés. De igual manera, los docentes y educadores requieren una formación orientada hacia las posibilidades y retos de las tecnologías (Kalman, Rendón, y Gómez, 2015). La apropiación de las diversas prácticas que las tecnologías facilitan requiere tiempo para su desarrollo y, por ello, montar programas de estudio o situaciones de aprendizaje en línea para personas sin anticipar estos procesos se condena al fracaso y a la reproducción escolar. El autodidactismo para ser efectivo requiere un bagaje de experiencias previas que lo respalde.

Con base en lo anterior proponemos los siguientes lineamientos generales:

1. El diseño de propuestas educativas que integren la apropiación inicial de la lengua escrita y su desarrollo a través del conocimiento, interpretación y comprensión de diversos discursos sociales, usos y formatos. En este caso es necesario que el aprendizaje de la lectura y la escritura siempre se enmarque en actividades más amplias, y no sea tratado como un fin en sí mismo. Se lee y se escribe por algo, para alguien, con alguien. Promovemos la idea de propuestas educativas que reconozcan la pluralidad de los discursos y las formas de leer y de escribir; en lugar de promover la lectura y la escritura, hay que pensar en términos de lecturas y escrituras. Por ejemplo, es posible crear grupos que fomenten la producción de documentos escritos para distintos interlocutores; tales como la familia, los amigos, las instituciones públicas, los comercios. A partir de la recopilación de leyendas, cantos populares, la reconstrucción de la biografía de personajes barriales o comunitarios y la lectura de textos de circulación social en esa comunidad, hemos propiciado la práctica de lectura compartida e individual de diferentes textos.
2. La creación de mecanismos de acompañamiento entendidos como acciones de mediación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes jóvenes y adultos con el objetivo de apoyar la apropiación de conocimientos y fortalecer la confianza en sí mismos. Se pretende orientar en la búsqueda de respuestas a aquellos contratiempos que tienden a contribuir a su retiro del programa de estudio y ayudar a los jóvenes y adultos que desean continuar en otros niveles del sistema educativo.

La apropiación de las diversas prácticas que las tecnologías facilitan requiere tiempo para su desarrollo y, por ello, montar programas de estudio o situaciones de aprendizaje en línea para personas sin anticipar estos procesos se condena al fracaso y a la reproducción escolar.

3. La constitución de una red intersectorial que contemple y aproveche los múltiples recursos educativos disponibles. Esto implica superar la segmentación entre la educación formal y la educación no formal, y recuperar las experiencias y saberes que las personas jóvenes y adultas construyen en distintos espacios, de tal manera que no constituyan circuitos educativos de segunda para la población excluida. En este punto se sugiere la realización de un trabajo de campo relevando las demandas de alfabetización y escolaridad incompleta a través de los promotores barriales.
4. La elaboración de políticas culturales que promuevan la distribución social de la cultura escrita y que propicien el encuentro e interacción de los lectores-escritores fluidos con los lectores-escritores no consolidados. Esto implica la ubicación de librerías, bibliotecas, talleres de escritura y lectura de textos, y teatros en colonias populares donde este tipo de recursos generalmente no existen. Pero la disponibilidad de recursos escritos por sí sola no genera interés en actividades culturales, hace falta también la generación de modalidades de participación de los jóvenes y adultos para favorecer la apropiación de la cultura escrita. En esta línea es importante también propiciar la participación activa en eventos culturales comunitarios donde los mismos jóvenes y adultos contribuyen como músicos, actores, artistas, escritores, entre otros.
5. La recopilación, organización y disseminación de información y descripciones confiables de las diferentes acciones en la región. Hace falta integrar una revisión crítica y confiable de los programas actuales con el fin de compartir avances y desafíos.
6. El reconocimiento de la importancia de la investigación educativa en el campo de la EPJA. Sería necesario apoyar a la constitución de grupos de investigación para fortalecer la producción, intercambio y circulación de conocimientos, la movilidad e interacción de estudios del tema, la difusión de hallazgos y resultados con asignación de los recursos requeridos.

Los lineamientos expuestos implican la construcción de espacios educativos más amplios que integren lo escolar y lo no escolar de modo que se extienda la noción de EPJA hacia otros espacios culturales. Para muchas

La relevancia de la alfabetización

personas de baja y nula escolaridad, el retornar o el iniciar una experiencia educativa formal y organizada es un anhelo y un derecho no ejercido. ¿Qué sucede con los jóvenes y adultos que van a la escuela y no encuentran lo que van a buscar? Los números muestran un porcentaje ínfimo de estudiantes matriculados y egresados de las aulas de adultos. Entonces, el reto principal es diseñar y abrir oportunidades educativas para las personas con una visión de la educación de jóvenes y adultos que supera la perspectiva compensatoria centrada en las carencias educativas de los jóvenes y adultos. Se trata de reconocer las potencialidades que tienen y ofrecer herramientas que les permiten decidir, crecer y construir sus caminos de vida: lo cual significa no partir del déficit y avanzar con los reales saberes de los jóvenes y adultos. Sin embargo, esto no implica desestimar la acreditación porque éste es el hecho que garantiza la efectivización del derecho a la educación.

La realización de las propuestas delineadas aquí es una oportunidad para fomentar la colaboración regional en la búsqueda de soluciones innovadoras de las problemáticas que compartimos. Esto requiere un esfuerzo coordinado y la construcción de consensos, por lo que diversas instituciones y organizaciones son importantes para construir una nueva agenda de educación para personas jóvenes y adultas; estas incluyen grupos de trabajo del relacionados con el tema como el Consejo de Educación de Adultos de América Latina, el International Council on Adult Education, La Red Latinoamericana de EPJA, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, entre otros. También pueden ser una voz importante los grupos de investigadores educativos en las universidades y centros de investigación latinoamericanos para contribuir con estudios fundamentados acerca de las prácticas letradas cotidianas de los jóvenes adultos, la apropiación de las tecnologías digitales, el conocimiento matemático situado, las formas de enseñanza y aprendizaje en distintos programas que se ofrecen en la región, el análisis de las políticas y sus impactos así como las diversas maneras de articular la formación docente, las propuestas y la realidad en las aulas. La investigación, la formación de educadores, el diseño de propuestas educativas amplias, progresistas y transformadoras y la cooperación con los países de la región requieren de la voluntad política de las instituciones, su capacidad de convocatoria a las distintas voces del campo y la colaboración de expertos en el tema.

La alfabetización es relevante en América Latina hoy porque leer y escribir son opciones culturales que permiten participar en diversas actividades sociales y contextos de la vida contemporánea. Abre puertas para aproximarse al conocimiento históricamente construido y enriquecer nuestras posibilidades para contemplar el mundo. Nos permite escuchar la voz de otros, acercarnos a sus vidas y sus anhelos, y es una vía también para dar a conocer la voz propia. En el centro de los procesos de apropiación de la lectura y la escritura está la interacción alrededor de lo escrito porque aprendemos a leer y escribir con otras personas, en eventos letrados y en conversaciones donde lo escrito tiene presencia; en este sentido alfabetizarse es un asunto de convivencia humana (Kalman, 2004). Para transformar la educación y crear nuevas oportunidades de aprendizaje para las personas jóvenes y adultas, un punto de partida necesario son sus contextos de vida y una perspectiva educativa que extiende sus conocimientos, significados y experiencias.

*...alfabetizarse es un
asunto de
convivencia humana
(Kalman, 2004).*

Bibliografía

- Andini, S. y Paolasso, Y., (2010). *¿YO, SÍ PUEDO leer y escribir? Una aproximación a espacios de alfabetización de Jóvenes y Adultos*. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Attewell, P. (2009), ¿Qué es una competencia? *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (16), 21-43. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/36947/20513>
- Arrieta, R. (2016). Entre la escuela y la familia: relaciones en torno al conocimiento escolar en la educación de jóvenes y adultos. En *Jornadas: "Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos"*. Facultad de Filosofía y Letras- UBA Recuperado de <https://educacion-economia-trabajo-peet.org/2016jornadasjovenesyadultos/>
- Arrieta, R. y Lorenzatti, M., (2016). La escuela de jóvenes y adultos: un espacio para aprender 'la charla' y la 'buena escritura' en *Os sentidos da formação em rede: observações sobre as práticas de leitura e das práticas dos leitores*. Freitas, Antonio Francisco Ribeiro de; Freitas, Marinaide Lima de Queiroz; Ribeiro; Nadja Naira Aguiar (Orgs.). Maceió: Edufal, 2017, ISBN: 978-85-5913-041-6.
- Banco Mundial, (2003). *Lifelong learning in the global knowledge economy: Challenges for developing countries*, Washington, DC, The World Bank.
- Bellei, C., Poblete, X., Sepúlveda, P., Orellana, V. y Abarca, G., (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile. Santiago de Chile: OREALC/2014/PI/H/1
- Blazich, G., (en preparación). Itinerarios. Ser maestra en educación de jóvenes y adultos.
- Braslavsky, B., (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización. *Lectura y vida*, 24 (2), 2-17. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n2/24_02_Braslavsky.pdf
- Bokova, I., (2018). *Declaración del día internacional de la alfabetización 2018*. UNESCO <https://es.UNESCO.org/news/alfabetizacion-era-digital-eje-del-dia-internacional-alfabetizacion>

- Bowman, M., (2015). *La formación laboral y la educación básica en jóvenes de baja escolaridad*. Tesis Doctoral Doctorado en Ciencias de la Educación. Secretaria de Posgrado. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Burrell, J. (2012). *Invisible users: Youth in the Internet cafés of urban Ghana*. Mit Press.
- Clarke, S., Wylie, G., & Zomer, H., (2013). ICT 4 the MDGs? A perspective on ICTs' role in addressing urban poverty in the context of the Millennium Development Goals. *Information Technologies & International Development*, 9(4), 55–70.
- Chew, H. E., Llavarasan, V., & Levy, M., (2010). The economic impact of information and communication technologies (ICTs) on microenterprises in the context of development. *The Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries*, 44 (1), 1–19.
- CLADE (Campaña Latinoamericana del Derecho a la Educación), (2017). *Ampliando Voces: La Educación de Personas Jóvenes y Adultas desde la mirada de investigadoras e investigadores de América Latina y el Caribe*. San Pablo. Brasil.
- Delors, J., (1998). *La educación encierra un tesoro*. Santillana. Ediciones UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001354/135400s.pdf>
- Díaz Barriga, Á. (2006) El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, enero-marzo, 7-36 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Ciudad de México, México.
- DRAE (Diccionario de la Real Academia Española) (2018)., versión en línea. Recuperado de <http://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola>
- Duncombe, R., y Heeks, R., (2005). *Information & communication technologies (ICTs), poverty reduction and micro, small & medium-scale enterprises (MSMEs): A framework for understanding ICT applications for MSMEs in developing countries*. Manchester, UK: University of Manchester.
- ETP/PRELAC (Proyecto Regional de Educación) (2007). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Garantizando la educación de calidad para todos*. Orealc/UNESCO. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article3521>

- Ferreiro, E. (2005) La internacionalización de la evaluación de los aprendizajes en la educación básica, *Avance y Perspectiva*. México: CINVESTAV. 37-43
- Ferreiro, E. (2010) *Conferencia en el Dirección General de Cultura y Educación, Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, Argentina* Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=EzXBO2Mjml&list=PLVpYk08XQAeRMCrgcvBuL3FK83SRbUou9&index=3>)
- Ferreiro, E. y Teberosky, A., (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Galperin, H., y Viemens, M. (2017). Connected for development? Theory and evidence about the impact of internet technologies on poverty alleviation. *Development Policy Review*, 35(3), 315-336.
- García Huidobro, J., (1994). Los cambios en las concepciones actuales de la educación de adultos. In UNESCO/Unicef (Ed.), *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo* (pp. 15-51). Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Gobierno de la República, (2013), *Estrategia Digital Nacional*, CDMX. Recuperado de <http://cdn.mexicodigital.gob.mx/EstrategiaDigital.pdf>
- Graff, H., (1979). *The literacy myth: Literacy and social structure in the nineteenth-century city*. New York: Academic Press.
- Harris, T., y Hodges R., (1995). *The Literacy Dictionary. The vocabulary of reading and writing*. Delaware: International Reading Association.
- Heath, S., (1983). *Ways with words*. Cambridge University Press: Cambridge
- Hernández, G., (2013). Reading, writing and experience: Practices of young rural students. En Kalman, J. y Street, B. (coordinadores); *Literacy and Numeracy in Latin America. Local Perspectives and Beyond*. New York: Routledge. 153-166.
- Infante, M., Letelier, M., y Sociedad de Profesionales Ancora (2013). *Alfabetización y educación: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Jabonero, M. y Rivero, J. (coord.) (2009). La universalización de la alfabetización y de la educación básica para todos. La Iberoamérica necesaria y posible. *Alfabetización y educación básica de jóvenes y adulto*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.

- Jair, T. (2016). *Prácticas de literacidad de jóvenes y adultos mediadas por tecnologías digitales. La particularidad de un Cyber en la Ciudad de Alta Gracia*. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Kalman, J. (1993). En búsqueda de una palabra nueva: La complejidad conceptual y las dimensiones sociales de la alfabetización. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XXIII, No. 1, enero, Centro de Estudios Educativos, CDMX, 87-97.
- Kalman, J. (1996). ¿Qué tiene de novedoso el nuevo enfoque? Una respuesta desde la teoría y la práctica. En Ángeles, L. (coord.) *Educación de adultos, XV años y más*, INEA: México, pp. 139-152
- Kalman J. (2000) Ya sabe Ud. es un papel muy importante: el conocimiento de la lengua escrita en mujeres de baja y nula escolaridad. *Colección Pedagógica Universitaria* 32-33.
- Kalman, J., (2004). *Saber lo que es la letra: una experiencia de lecto-escritura con mujeres en Mixquic*. México, DF: Secretaría de Educación Pública-UIE-Siglo XXI Editores.
- Kalman, J., (2016). Literacies in Latin America en Street, B. y Hornberger, N. (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 321–334). New York, NY: Springer. 2ra edición
- Kalman, J., y Hernández, O. (2018). The making of survival. Technology, literacy, and learning in two microenterprises in Mexico City. *Information Technologies & International Development*, 14, 81–95.
- Kalman, J. y Street, B. (coords) (2013). *Literacy and Numeracy in Latin America. Local Perspectives and Beyond*. New York: Routledge. 153-166.
- Kalman J., Hernández, G. y Méndez Puga, A. (2003) Alfabetización y educación básica: hacia una integración conceptual y práctica. En Berqueley Busquets, M. (coord.) *Educación, derechos sociales y equidad*”. Volumen 2. Tomo II. II Parte. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., 621-646.
- Kalman, J., Rendón, V., y Gómez, L. (2015). *Los profesores y las TIC: La apropiación del conocimiento en la práctica*, Mexico: Bonilla y Artiga editores
- Kalman, J., Hernández, G. Méndez, A. y Zúñiga, L. (en prensa) Educación de Jóvenes y Adultos: Rezago educativo y alfabetizaciones Foro COMIE-CREFAL en Alvarez, G. (coord). *El COMIE ante el proceso electoral*. Mexico: Anuies

- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
La alfabetización en la era digital, eje del Día Internacional de la Alfabetización http://www.UNESCO.org/new/es/media-services/single-view/news/la_alfabetizacion_en_la_era_digital_eje_del_dia_internaci/
- Lankshear, C., (2002). Functional Literacy from a Freirean Point of View in Leonard, P., & McLaren, P. (Eds.). *Paulo Freire: A critical encounter* (pp. 104-132) NY: Routledge.
- Lankshear, C., y Knobel, M., (2011). *New literacies*. McGraw-Hill Education (UK).
- Levine, K. (1986). *The social context of literacy*. NY: Taylor & Francis.
- Lynch, M. (2018) *How to Teach Digital Literacy in Any Subject, The tech advocate*. Recuperado de <https://www.thetechadvocate.org/how-to-teach-digital-literacy-in-any-subject/>
- López, N., Opertti, R., & Vargas Tamez, C., (2017). *Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes: notas para repensar la educación secundaria en América Latina*. Paris: UNESCO Publishing.
- Lorenzatti, M. del C., (2005). “*Saberes y conocimientos sobre cultura escrita: un trabajo con maestros de jóvenes y adultos*”. Ferreyra Editor. Córdoba.
- Lorenzatti, M. del C., (2018). *Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad*. Pátzcuaro, México: CREFAL
- Lorenzatti, M. (coord.), (en preparación). *Estudio de la situación de las políticas de formación docente para educación de jóvenes y adultos y educación rural en países del Mercosur. Informe Final*. Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur Manuscrito no publicado. EuropeAid/134-602/M/ACT/R06
- Martin, A., & Madigan, D. (Eds.). (2006). *Digital literacies for learning*. London: Facet Publishing.
- Méndez Puga A., (1998) *Documento Base del Curso “Diseño curricular y diseño de la enseñanza en Educación Básica*. Pátzcuaro, México: Centro de Cooperación Regional para la educación de adultos en América Latina y el Caribe(CREFAL).
- Méndez Puga, A., (2001). *El aprendizaje profesional y la construcción de la identidad de los educadores/as de personas adultas en contextos de exclusión* (Doctoral dissertation, Tesis doctoral, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia).
- Méndez Puga A, Vargas Silva A. y Castro Valdovinos I., (2012). La cultura escrita y las posibilidades de alfabetización de las mujeres jornaleras

- agrícolas migrantes en Michoacán: propuestas educativas en contextos de exclusión En Margarita Dalton y Josefina Aranda (Coordinadoras) *Políticas Públicas. Oportunidades y equidad de género* CIESAS-UABJO-CDI, 217-251.
- Messina, G., (1993). Hacia una redefinición de la Educación Básica de Adultos (BA) en *La educación básica de adultos: la otra educación*. Santiago de Chile UNESCO/OREALC.
- Miller, D., Skuse, A., Slater, D., Tacchi, J., Chandola, T., Cousins, T., Kwami, J., (2005). *Information society: Emergent technologies and development communities in the South (Final report)*. Information Society Research Group (ISRG).
- Morales-Gómez, D., & Melesse, M., (1998). Utilising information and communication technologies for development: The social dimensions. *Information technology for Development*, 8(1), 3-13.
- Perrenoud, P., (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria*. Monografía II, 158-183.
- PIA/OEI, (2015). *Plan Iberoamericano de alfabetización y educación básica de personas jóvenes y adultas 2007-2015* (2006). Documento Base XVI Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno Montevideo, Uruguay, 3-5 de noviembre de 2006.
- Project Literacy, (2018). *The importance of Literacy*, <http://projectliteracykelowna.org/about/the-importance-of-literacy/>
- PNUD (Programa de Naciones Unidas de Desarrollo), (1972). *The experimental world literacy programme: A critical Assessment*. Paris: UNESCO.
- OEI (2007). *Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas 2007-2015*. Secretaria General Iberoamericana-Organización de Estados Iberoamericanos.
- OEI, 2013, *Ecuador: Oferta educativa "Dolores Cacuango" incorporó 2.230 jóvenes y adultos en Tungurahua*. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article13080>
- Reimers, F. (1999) Education and poverty in Latin America. Can schools make any difference? *ReVista, Harvard Review of Latin America*. DRCLAS New, Harvard University. Recuperado de <https://revista.drclas.harvard.edu/book/education-and-poverty-latin-america>.
- Rivero, J. (1999). Educación y exclusión en América Latina: reformas en tiempos de globalización. Lima: TAREA.
- Sarkar, S. (2009). Women at work and home: New technologies and labor among minority women in Seelampur. *The Journal of Community*

- Informatics*, 5(3). Recuperado de <http://www.ci-journal.net/index.php/ciej/article/viewArticle/5>
- SEADTLIRZLAC, (2016). *Literacy Rate, Adult Total for Developing Countries in Latin America and Caribbean*, Recuperado de <https://fred.stlouisfed.org/series/SEADTLITRZSLAC>
- Schmelkes, S. (1996) Educación de adultos y necesidades básicas de aprendizaje, en Osorio y Rivero (eds.), *Construyendo la modernidad educativa en América Latina. Nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas*, Santiago:CEAAL-UNESCO.
- Schmelkes, S. y Kalman J., (1996) *La Educación de adultos: estado del arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México*. Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. México.
- Scribner, S. (1988). Literacy in Three Metaphors en Kintgen, E., Kroll, B. y Rose, M. *Perspectives on Literacy*, Carbondale: Southern Illinois University Press, 71-81.
- Scribner, S., y Cole, M., (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Soares, M., (1992). *Literacy Assessment and its implication for statistical measurement*. Paper prepared for the Division of Statistics, UNESCO, Paris.
- Srinivasan, J., & Burrell, J., (2015). On the importance of price information to fishers and to economists: Revisiting mobile phone use among fishers in Kerala. *Information Technologies & International Development*, 11(1), 57–70.
- Street, B., (1984). *Literacy and theory practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B., (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy in education, development and ethnography*. NY: Longman
- Street, B., (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*, 5(2), 77-91.
- Street, B. y Hornberger, N., (Eds.) (2016), *Encyclopedia of Language and Education*. New York, NY: Springer. 2ª edición. 321–334.
- Tfouni, L., (2006). *Letramento e alfabetização. Questões da nossa época* (8ª ed.). São Paulo: Cortez Editora

- Torres, R., (1994). *¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*, Quito: Instituto Fronesis-LIBRESA.
- Tuckett, A., (2014). Aprendiendo a lo largo de la vida. El estudio de NIACE sobre el futuro del AVL en el Reino Unido, *Decisio*, 39 (Septiembre-diciembre). 18-23
- UNESCO, (1965). *Conferencia Mundial de los Ministros para la "Liquidación del Analfabetismo"*, Teherán, 1965. <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0006/000616/061641so.pdf>
- UNESCO, (2006). *Education For All Global Monitoring Report 2006. Special Theme: Literacy*. Paris: UNESCO.
- UNESCO, (2004). *Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización 2003-2012*. Preparado por James Page. 20-21. UNESCO <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0013/001354/135400s.pdf>
- UNESCO, (2015). *Agenda 2030. Declaración de Incheon (Marco de acción, 2017)*, 27). <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- UNESCO, (8 septiembre 2018). *Alfabetización*. <https://es.UNESCO.org/themes/alfabetizacion-todos>
- UIL, (2016). *Tercer Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida.
- Vargas, C., (2014). Los múltiples propósitos del aprendizaje a lo largo de la vida. *Decisio*, 34 (Septiembre-diciembre), 3-11.
- Wagner, D., (2017). *Learning as development: Rethinking international education in a changing world*. NY: Routledge.
- Zavala, V. (2002). *(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

