



Fotografía: José Alonzo Leyva López.

Historias de literacidad

La lectura y la escritura en la vida de personas adultas con poca escolaridad

Maria de Lourdes Dionísio

Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho | Braga, Portugal
 mldionisio@ie.uminho.pt

Múltiples historias de literacidad

En los tiempos actuales de gran preocupación por el acceso de las poblaciones a la palabra escrita, son muchas las historias de literacidad que se pueden contar: una de ellas es, desde luego, que la palabra “literacidad” se ha convertido en una cuestión clave respecto de los temas de empleo y movilidad laboral, es decir, constituye un indicador de progreso. También están las historias de cómo se posicionan los adultos sin escolarización en el paisaje social contemporáneo; las historias de la relación de los

adultos con lo escrito; la riqueza de los recursos de cada persona y cada grupo para lidiar con los textos; y la historicidad de las identidades y las prácticas.

Son historias producidas dentro de órdenes de discurso más vastos y en formaciones sociales que están moldeando formas de vida en las que, por ejemplo, la educación a lo largo de la vida se ha convertido en un deber; historias que producen realidades globales y locales, recontextualizadas en políticas y estrategias nacionales, y que estandarizan políticas de lengua, literacidad y evaluación; estadísticas que

producen y reproducen visiones de los sujetos casi como marginales, socialmente excluidos, urgidos de que se les administren dosis de competencias *básicas* de literacidad que *curen* el mal, la dolencia, el *handicap* de la baja escolaridad y el uso restringido de la lengua escrita, *origen y razón de ser de todas las infelicidades de los individuos*.

Historias de nuevas oportunidades de acceso a lo escrito

En el marco de los discursos y políticas, sobre todo europeas, acerca de la necesidad de certificación de la población con vistas al desarrollo económico y para que los adultos puedan enfrentar la realidad global, competitiva y cambiante, de la economía del conocimiento, asistimos también en Portugal, entre 2005 y 2011, a la implementación de la Iniciativa Nuevas Oportunidades, un programa del Estado portugués para el aprendizaje a lo largo de la vida que incluía, como un componente importante, el reconocimiento y acreditación de los aprendizajes adquiridos en las diversas experiencias de vida de las personas.

Este proceso de certificación, que se conoce como RVCC (Reconocimiento, Validación y Certificación de Competencias), se basa en un cuadro de competencias-clave (cf. Gomes, 2006) con el objetivo de equiparar formalmente las competencias adquiridas por los individuos en sus esferas personales, profesionales y sociales a las calificaciones académicas que otorga el sistema formal de enseñanza en los niveles básico (6º y 9º año de escolaridad) y secundario (12º año de escolaridad).

A pesar de que en los documentos rectores no siempre se enuncia explícitamente que uno de los objetivos del programa es la "literacidad", podemos decir que, en el proceso de RVCC, asume un estatuto particular: el de medio y fin de los aprendizajes. En efecto, todo el proceso de certificación es mediado por prácticas de lenguaje vinculadas a la reflexión sobre la experiencia personal (historias de vida, entrevistas, portafolios, entre otros), que sirven como evidencias de que los adultos efectivamente cuentan con las competencias que les permiten certificarse.

Al mismo tiempo, en última instancia, el objetivo de la formación que ocurre durante el proceso de certificación es

[...] garantizar a todos los adultos residentes en Portugal [...] un acceso fácil a vías y modalidades específicas de aprendizaje que les permitan aprender a leer y escribir, alcanzar un nivel de literacidad básica y obtener un grado equivalente al de la actual escolaridad obligatoria (Melo *et al.*, 1998, p. 16).

La literacidad, como finalidad tácita del programa, encuentra sus raíces en la suposición de que existe una causalidad unidireccional entre las habilidades de lectura y escritura y el desarrollo individual, social y económico, a pesar de la gran cantidad de evidencias empíricas que contradicen esta ecuación. Muchos estudios han mostrado que la naturaleza de las prácticas personales y sociales de literacidad está más ligada, de manera compleja, a ciclos de desarrollo, y que por lo tanto pueden ser tanto causa como resultado del crecimiento. Esta idea de la relación causa efecto entre literacidad y desarrollo está ligada también a la creencia de que la participación en el mundo de la escritura depende del dominio (en el sentido cognitivo) de habilidades específicas de comprensión (principalmente) y de producción de textos. Es por esta creencia que los procesos de educación y formación de adultos no-escolarizados, o cuyas calificaciones no se ajustan a las actuales exigencias impuestas por la sociedad, cada vez más grafocéntrica, se centran actualmente en desarrollar "mejores competencias, y simultáneamente, un mayor desarrollo y cohesión social, a la par de una mayor competitividad económica" (Gomes, 2002, p. 7).

Independientemente de una invisible, pero presente, concepción de los usos de la escritura que subyace a estas iniciativas orientadas a los adultos, el hecho de insertarlos en un determinado dominio de práctica puede dotarlos de una especie de "cédula de identidad", no sólo con relación al dominio de la palabra escrita, sino también respecto de los comportamientos, valores, creencias y saberes, a veces tácitos, de lo que puede ser dicho y hecho, cómo y con

qué herramientas, en ese dominio particular. O sea, adquirir, aprender y exhibir los rasgos identitarios del sujeto letrado es resultado de una gama de procesos sociales que responden a las normas e ideologías de las instituciones o grupos que conforman los contextos donde los sujetos actúan.

Las identidades letradas de los sujetos (sus lenguajes, sus modos de acceder, usar y valorizar los textos), por lo tanto, se van (re)construyendo desde su involucramiento en los eventos de literacidad que ocurren en las diferentes esferas, es decir, tanto en las *prácticas de literacidad dominante* (que son las que están muy próximas a las instituciones formales como la escuela), como en las *prácticas vernáculas*, generalmente poco valoradas por estar enraizadas en la experiencia cotidiana.

Por todo esto, procesos como el RVCC constituyen un escenario ideal para contar historias de las relaciones entre la literacidad y la educación de jóvenes y adultos, es decir, para dar cuenta de los efectos de los procesos educativos formales en la vida de las personas. Para contar tales historias se perfilan preguntas como: ¿qué bienes cognitivos y culturales, particularmente con respecto a prácticas textuales, poseen ya los adultos? ¿De qué forma las prácticas culturales y textuales en que los adultos se involucran durante procesos como el RVCC, son posteriormente incorporadas en sus vidas? ¿Cuáles son los indicadores de “cambio” para el sujeto “letrado”?

Historias de vida

Historias situadas

En la medida en que “examinar las relaciones entre la vida y el aprendizaje no implica únicamente ver lo que está por acontecer en la vida de las personas, en un momento dado, sino también desarrollar una comprensión del lugar de donde vienen” (Barton *et al.*, 2007, p. 19), algunas de las respuestas a las preguntas que mencionamos antes han de mirar hacia lo que hace de las personas aquello que son en un momento particular dado, es decir, a sus prácticas, identidades y capitales.

A partir de esa premisa estudiamos 113 adultos involucrados en procesos de certificación en 16 centros de formación (llamados muy atinadamente de Nuevas Oportunidades), del distrito de Braga, Portugal.

El acompañamiento de estos adultos, desde su entrada al Centro hasta seis meses después de la obtención de la certificación, se llevó a cabo mediante recursos como cuestionarios, entrevistas, observación de las actividades y análisis de documentos del proceso formativo. En un primer momento se identificó el lugar que la lectura y la escritura ocupaban en sus vidas, es decir, desde lo que escribían y leían en su cotidiano hasta las finalidades con que lo hacían, así como sus actitudes, valores y concepciones sobre estas prácticas socioculturales que constituyen y definen las identidades de cada sujeto.

Al rescatar estas historias se pretendía no sólo reunir elementos para contrastar los modos de entrada al mundo letrado, reconocido como necesario para el aprendizaje a lo largo de la vida; sino también, y sobre todo, contribuir a desarticular la idea de que las prácticas de uso de textos se reducen a técnicas y capacidades adquiridas de una vez y para siempre en un momento dado de la vida (idea que aún está fuertemente enraizada en el discurso oficial), para presentarlas como actividades sociales variables y complejas que ocurren en relaciones sociales también complejas.

En principio, las vidas letradas de estas personas no constituyen ningún misterio; se pueden “adivinar” fácilmente cuando tenemos frente a nosotros a personas sin empleo o que, estando empleadas, ocupan puestos de trabajo poco calificados y mal remunerados: carpinteros, ayudantes de albañil, costureras, cerrajeros, empleadas de limpieza y operadores textiles no especializados. Naturalmente, estas realidades profesionales se explican por las bajas calificaciones escolares de dichas personas, las cuales, además, justifican su presencia en el Centro Nuevas Oportunidades, para iniciar, algunas veces por imposición del Estado, el proceso de reconocimiento y validación de las competencias adquiridas a lo largo de la vida:



Fotografía: José Alonzo Leyva López.

Y al principio, digo, hasta lloré con mi hija, quería renunciar. Pero no renuncié, tenía miedo que me cortaran el fondo de desempleo. Sólo que fui para la casa, no dormía... Anduve dos o tres días así (Rosa).*

La trayectoria escolar de estas personas generalmente está marcada por el “fracaso”: la mayoría no pasó del 4º año de escolaridad; muy pocos rebasaron el 2º Ciclo de la Enseñanza Básica (6 años), pero no llegaron a completar el 7º o el 8º año. A pesar de eso dicen haber estado entre 8 y 12 años en la escuela; de hecho, pocas veces coincide el número de años en la escuela y el último año escolar al que asistieron.

Las razones para salir de la escuela, es decir, las causas del “fracaso” se originan en las dificultades económicas de las familias, que se relacionan estrechamente con la voluntad de ser financieramente independientes. A estas razones se añade “no haber sido hecho para los estudios”. Es claro que “querer trabajar”, “dificultades económicas” y “falta de modo

para los estudios” son caras de la misma construcción social que lleva a los individuos a creer que su destino escolar, y también el social, se debe a la falta de dones y capacidades:

Yo tenía que trabajar para ayudar a mi madre... Mira, no había dinero y dicen que quien no tiene dinero no tiene vicio (Marta).

Yo andaba en la escuela, yo trabajaba, yo estudiaba, andaba tenso. Quería dinero para jugar, para beber unos tragos con mis colegas el fin de semana, que la gente... ¿Sabe como es? Nosotros éramos nuevos, por eso, dábamos nuestra vueltita. Metía la mano al bolso y sólo había pelusa. Trabajar por trabajar, ¡pumba!, voy a trabajar para mí (Albano).

La “falta de literacidad” de la que se acusa frecuentemente a los adultos con ese perfil, inclusive considerándolos como una traba al desarrollo y

progreso de la sociedad (como se puede leer en informes como el del High Level Group of Experts on Literacy, de la Comisión Europea de 2012), se ve en estos testimonios más como una consecuencia que como una causa. Pero pese a la falta de “certificación escolar” de la relación con lo escrito que las historias de vida de estos adultos tenidos como “iletrados” dejan ver, tales historias muestran un cotidiano marcado por la presencia de la palabra escrita y por multiplicidad de prácticas de lectura y escritura.

Ciertamente, entre estos adultos la lectura y la escritura constituyen actividades regulares en los contextos sociales en los que han participado. La lectura es una práctica más generalizada que la escritura, pero, aun así, es frecuente la redacción de recados, cálculos, notas personales, cartas, postales, mensajes en el teléfono celular, generalmente como forma de establecer comunicaciones a distancia y de tratar situaciones del día a día. Alguna escritura es, paradójicamente, generada por la pérdida de empleo:

Respondí a anuncios de empleo para el área comercial... Escribí cartas de presentación (Jorge).

La lectura bastante frecuente de facturas, recibos, formularios, recetas de cocina, recados, cartas, folletos de publicidad, cajas de medicamentos, rótulos de productos, diarios, revistas, leyendas de televisión y, cada vez más, mensajes de teléfono celular, presentan varias motivaciones: información, organización personal, ocio, pero también y en gran número, el aprendizaje de cosas nuevas. Si entre estos adultos predominan prácticas motivadas por “necesidades pragmáticas”, marcadas por su “carácter de instrumentalidad”, encontramos también, con alguna frecuencia, la lectura de libros especializados relacionados con situaciones sociales particulares: una mujer es catequista y lee diariamente la Biblia; otra, en su lucha contra la depresión, lee libros de autoayuda; uno de los hombres, que dice tener como *hobby* la arqueología, lee regularmente libros de historia y de geografía universales.

De lo anterior se puede ver que la relación con la palabra escrita no ha sido la misma a lo largo del tiempo; el sujeto letrado no es una categoría adquirida en un momento dado de la vida, y fija para siempre; además, su no adquisición en un tiempo y contexto escolar no es un impedimento para su participación social. En efecto, de los testimonios de los adultos sobre el momento en el que abandonaron la escuela, hasta el día de hoy, lo que queda es que, a medida que estos hombres y mujeres van desempeñando más papeles sociales en los diversos dominios de su vida (madres, padres, empleados, desempleados, usuarios de cada vez más servicios públicos...), va aumentando progresivamente su participación en eventos de literacidad, así como su familiaridad (y facilidad) para interactuar con textos, sobre textos y por medio de textos.

No obstante lo anterior, aunque las prácticas de literacidad que estas personas traen en su bagaje al Centro de Nuevas Oportunidades sean múltiples y variadas, no las identifican y/o reconocen como prácticas de lectura y escritura válidas o, por lo menos, comparables a las otras, las dominantes, propias de dominios como el escolar. Tal vez esto se deba a que, en gran parte, son de naturaleza privada, doméstica y familiar.

En respuesta a la interrogante de si, a pesar de no saber escribir textos de índole literaria, escribía otros textos: “Ah sí, ¡eso es otra historia! Eso es otra historia [...] Si quisiera aquí una información escrita la hago ya aquí [...]” (Jorge).

A la interrogante de si realmente no escribía nada: “¡Ah, sí! Mensajes hago muchos mensajes, escribo muchos mensajes y tiro las notas” (Margarida).

A la par del no reconocimiento y valorización de sus prácticas de lectura y escritura, estos adultos asumen —aprendieron a asumir— una posición de exclusión de cara a prácticas que consideran pertenecientes a comunidades de los “legítimamente” letrados: “Sabe que yo no soy como ustedes [...] Leer

una factura no es como leer un libro” (Albano). Dado que “aceptan” que sus prácticas de uso de textos no son legítimas para la institución en que quieren ser bien vistos, llegan a afirmar que, de hecho, no leen nada. Al ser confrontados con la cantidad de textos que “al final” leen a lo largo de un día, afirman sorprendidos: “Para mí leer son aquellas personas que leen libros voluminosos” (notas de campo).

Esta representación, forjada en el tiempo de la escuela y en los discursos dominantes que la reproducen, no deja de aproximarse a la concepción vigente en el contexto educativo que ahora frecuentan. En los centros de formación, la lectura de libros es la marca de identidad letrada valorizada:

[...] durante muchos años nunca leyeron nada, a no ser aquellas revistas básicas que se encuentran con facilidad, principalmente en muchos centros comerciales (coordinador CNO 3).

[...] en el proceso de RVCC hay una cosa que introdujimos ya hace algún tiempo [...] que es la obligatoriedad, y repito, obligatoriedad de la lectura de una obra literaria (coordinadora CNO 2).

Hay una situación que estamos en este momento por desarrollar [...] estamos por incrementar la dinámica del adulto durante el proceso de tener que leer un libro [...] Después, reportarnos una síntesis de eso, para obligarlos a razonar [...] (coordinador CNO 1).

Esta asociación entre la lectura de libros y el raciocinio es muy frecuente entre los formadores y formadoras de estos centros, y revela el peso que los abordajes académico y cognitivo tienen en el discurso dominante y en la construcción de la situación de *déficit* en que estas personas se sienten:

Notamos que las personas no relacionan [...] no están habituadas a racionalizar [...] No tienen percepción de lo que pasa en el mundo, no acompañan (coordinador CNO 7).

Historias transformadas

Me gusta mucho leer. Es una cosa que me gusta. Disfruto mucho leer [...] Leí siempre [...] A veces me quedaba dormida con el libro (Margarida).

Leer, leer es mi pasión, es leer [...] Tengo ese vicio (Jorge).

Hoy en día es que no sé [por qué las personas no leen, especialmente los jóvenes]. Tampoco tienen tiempo para eso [...] son tantas cosas: es el teléfono celular, es no sé qué, es la computadora, es [...] es todo el tipo de oferta de [...] no leen (Mário).

Y ahora me dediqué un poco más a la computadora porque la necesidad lo exige. Actualmente, quien no está en Internet [para buscar empleo] no tiene posibilidades; consulta aquí, consulta ahí, consulta acullá y la gente tiene que consultar siempre porque [...] tenemos siempre *mails* que han llegado [...] (Albano).

Muchas veces no leo más libros por falta de tiempo (Marta).

A pesar de todo lo que se dice sobre la ineficacia del RVCC en los aprendizajes de los adultos, definitivamente estos sujetos “cambiaron” como resultado de tal proceso formativo. Si comparamos el uso que hacían de los textos antes y después, encontramos que la lectura y la escritura están mucho más presentes. Sabemos, naturalmente, que la vida adulta trae consigo responsabilidades que exigen prácticas especializadas en los dominios de ocupación de los sujetos; pero, a la par de estas prácticas especializadas en la actividad profesional, es la participación en un contexto de educación como el RVCC lo que acaba por ampliar los mundos textuales de estos adultos.

Por otro lado, cambia también la conciencia de la posición social de las prácticas vernáculas del uso de textos, y cambia de dos modos: en primer lugar, porque reconocen que sí leían y escribían, y en segundo, porque valoran estas prácticas. En este sentido, uno de los lugares de transformación de la identidad de



Fotografía: José Alonzo Leyva López.

estos adultos es su posicionamiento frente a quien “merece” el título de “sujeto letrado”.

Uno de los aprendizajes resultantes de este paso por el centro de formación es, pues, la necesidad de ajustarse a las características que consideran identitarias de los que están incluidos en comunidades educativas: quien sigue el proceso de RVCC debe leer libros, quien quiere ser “certificado” tiene que valorar la lectura, pero al mismo tiempo, quien acude al centro a un proceso RVCC no comprende lo que lee: *si comprendiera no estaría ahí*.

Dicen Aliagas, Castellà y Cassany (2009) que “las prácticas letradas dominantes de cada comunidad cultural [...] controlan las representaciones sociales sobre qué se debe leer, cómo y por qué” y que “las creencias y valores que forjamos sobre la lectura [y por extensión sobre el aprendizaje, son] marcados por las representaciones dominantes de la misma y los usos sociales que les atribuimos” (p. 100). Es desde este entendido que podemos leer las transcripciones

anteriores, las cuales dejan ver una situación de tensión entre su situación en cuanto sujetos de literacidad —y por tanto, de aprendizaje— y aquello que representan como deber ser, naturalmente con vistas a la “autorización” plena de sus biografías. Para muchos de ellos y ellas esta autorización es vital para no poner en riesgo la obtención del certificado.

Los testimonios de los adultos, además, dejan ver también otros ajustes y transformaciones que acarrea la participación en procesos formativos como los que se viven en el RVCC. Son ajustes que van desde la afirmación de que, como ya vimos atrás, “leen libros”, hasta la consideración (¿aceptación del discurso dominante?) de que si tuvieran más habilidades comprenderían mejor los textos que tienen que leer, a pesar de haber afirmado —y mostrado con evidencias— que no tenían grandes dificultades de comprensión. Un ajuste más radical es lo que declara la mayoría, en el sentido de que “leer es un acto que *les gusta hacer y adoran hacer* en cualquier

circunstancia”, a pesar de las afirmaciones sobre la falta de tiempo, el cansancio o la poca presencia de la lectura en las actividades con que dicen ocupar sus tiempos libres. Se trata, obviamente, de una identificación con el contexto en que se encuentran —el Centro de Novas Oportunidades, decorado profusamente con carteles sobre la importancia de la lectura para el aprendizaje— y con los discursos de los formadores sobre la importancia de la instrucción escolar.

En todo caso, se reconocen cambios como la ampliación de los repertorios de prácticas de literacidad y una mayor “fluidez” en el uso de textos. Por ejemplo, Rosa y Marta, que ya antes de asistir al RVCC escribían, respectivamente, comentarios a textos religiosos y reflexiones en un diario, como forma de dar sentido a sus opciones y experiencias de vida, dicen que después del RVCC lo hacen “mejor”. Otro adulto que asumió como propia la afirmación de que sólo quien “persevera con los libros” logra leer y escribir sin dificultades, dijo también que ahora, después de la certificación, escribe con frecuencia *emails* a su esposa y se siente más confiado para escribir textos largos, algo con lo que no estaba familiarizado. Otro dijo que ahora entiende mejor las noticias de la televisión y que ya le gusta leer el diario y las revistas en el café.

Además de lo anterior, si en las prácticas de lectura y escritura se hacen evidentes los diversos dominios en los que las personas participan, y la manera como se incluyen en el dominio escolar al que entran por vía del RVCC, no es osado decir que los cambios se dan también en el plano lingüístico y comunicativo. En efecto, entre el inicio del proceso y después de la certificación, es notoria la ampliación del léxico en los participantes, asociado al placer de decir palabras nuevas y “difíciles”, y de relacionarlas con noticias de la televisión, así como la fluidez sintáctica y el uso de lenguaje especializado y hasta de metalenguaje.

Pero los mayores cambios se verifican al nivel del discurso sobre sí mismos y sobre lo que es legítimo en términos de prácticas de literacidad. Si bien el estudio llegó apenas al punto del reconocimiento de las competencias de los adultos participantes en

el proceso de RVCC, el hecho de que ellos y ellas fueran alumnos, que asistieran a aulas, con profesores, trajo consigo la adquisición de trazos identitarios con aquellos que los certificaron: al demarcar quién “tiene derecho” a ser letrado, se hace visible la apropiación de valores, creencias, actitudes y comportamientos compartidos por la comunidad letrada legítima.

Historias sin fin

Cada individuo es una particular combinación de prácticas e identidades que resulta de los diversos procesos de socialización a lo largo de la vida. Es a partir del involucramiento en las diversas prácticas sociales y en los distintos aspectos de la vida, que los sujetos adquieren habilidades para usar la palabra escrita, pero también valores, creencias, saberes y actitudes sobre lo que puede ser dicho y hecho, cómo y con qué herramientas, en un determinado contexto. Aun reconociendo que la participación de los sujetos en comunidades de prácticas desencadena nuevos modos de acceder, usar y valorizar los textos, se tiende a considerar solamente como válidas y legítimas las prácticas de literacidad que resultan, sobre todo, del dominio escolar. Por esta vía son frecuentemente desacreditadas las experiencias textuales que se originan en las prácticas cotidianas de los sujetos, así como los aprendizajes que no exhiben la marca de la escuela y, hasta cierto punto, no son susceptibles de ser sometidos a “tests de evaluación”.

A pesar de todo, desde el punto de vista del impacto del proceso de RVCC en la vida de las personas, se hacen evidentes varios aprendizajes; uno de ellos es que la práctica de lectura y escritura tiene significados distintos dependiendo del grupo en que ésta tiene lugar: para unos ocio, para otros esfuerzo y trabajo.

Es en esta tensión entre lo que se es y lo que se tiene que ser que se pueden entender las estrategias usadas para “parecer” lector como los otros, principalmente indicando los títulos de libros que van “a leer”, o la reiterada referencia a la lectura de diarios y revistas. Y sobre esta práctica reiterada podemos identificar, como refieren Aliagas *et al.* (2009, p. 109),

“fórmulas de mitigación de su poca lectura orientadas a cambiar las percepciones de los otros en relación con su identidad lectora”.

En efecto, lo que los adultos que participaron en nuestro estudio parecen querer decirnos es que no es por no tener diploma que dejan de tener acceso a la cultura y al conocimiento. Pero esto parece formar parte de un juego sutil con las contradicciones de la cultura hegemónica: por un lado, tener “hábito de lectura” (que frecuentemente los formadores de los centros dicen que estos adultos no certificados no tienen) presupone leer diarios y revistas, pero, por otro lado, tal práctica no sirve para acceder al conocimiento legítimo, y por lo tanto no confiere prestigio.

Las historias que se viven en los procesos de educación y formación de adultos, como los que se configuran en el RVCC, son historias sin fin. Sin fin, porque el aprendizaje a lo largo de la vida se produce en las relaciones cotidianas entre las personas y su ambiente, ya sea una aula formal, un lugar de trabajo o un grupo de autoayuda, y aunque en cada lugar se traduzca en saberes y competencias diferentes, no termina nunca y continuará más allá de todas las certificaciones.

En el contexto de certificación de competencias estudiado, la adquisición más importante, pero no necesariamente definitiva, fue sin duda la del capital simbólico que, todo parece indicar, pasó a formar parte del *kit* de identidad de estos hombres y mujeres, y les ha servido, de hecho, como medio para ser reconocidos y para tener acceso al discurso dominante.

Lecturas sugeridas

ALIAGAS, CRISTINA, JOSEP M. CASTELLÀ Y DANIEL CASSANY (2009), “Aunque lea poco, yo sé que soy listo. Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura”, *OCNOS*, núm. 5, pp. 97-112, en:

<http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/187>

BARTON, DAVID, ROZ IVANIC, YVON APPLEBY, RACHEL HODGE Y KARIN TUSTING (2007), *Literacy, Lives and Learning*, Londres/Nueva York, Routledge.

DIONÍSIO, MARIA DE LOURDES Y RUI VIEIRA DE CASTRO (2009), “(Re)defining Literacy: New roles of the workplace”, en M. Bron Jr., P. Guimarães y R.V. de Castro (orgs.), *The State, Civil Society and the Citizen. Exploring relationships in the field of adult education in Europe*, Frankfurt am Main, Peter Lang, pp. 185-195.

European Commission. High Level Group of Experts on Literacy (2012), *Act now!: EU High Level Group of Experts on Literacy: final report, september 2012*, Luxemburgo, Publications Office of the European Union. El resumen ejecutivo puede verse en:

http://www.grundtvig.org.pl/sites/grundtvig.org.pl/files/page/2011/12/literacy_summary_en_bd.pdf

GOMES, MARIA DO CARMO (coord.) (2006), *Referencial de Competências-Clave para a Educação e Formação de Adultos. Nível Secundário*, Lisboa, Direcção Geral de Formação Vocacional.

GOMES, MARIA DO CARMO (2002), *Literacia e educação de adultos: percursos, processos e efeitos*, Tesis de Maestría en Ciencias Sociales, Instituto de Ciências Sociais de la Universidade de Lisboa.

MELO, ALBERTO, ANA MARIA QUEIRÓS, AUGUSTO SANTOS SILVA, LUCÍLIA SALGADO, LUÍS ROTHES Y MÁRIO RIBEIRO (1998), “Una apuesta educativa na participación de todos”, Documento de Estrategia para el Desenvolvimento da Educação de Adultos, Portugal, Ministério da Educação-Secretaria de Estado da Educação e da Inovación.

Nota

* Las narrativas aquí citadas forman parte del corpus de entrevistas construido en el ámbito del proyecto Changing Lives. Literacy in Adult Education (PTDC/CPECED/105258/2008) desarrollado entre 2010 y 2013 por el Centro de Investigación en Educación (CIED) de la Universidad de Minho y el Centro de Investigación sobre el Espaço e Organizações (CIEO) de la Universidade do Algarve, con financiamiento de fondos nacionales, a través de la FCT (PIDDAC) y cofinanciamiento del Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) a través de COMPETE —Programa Operacional Fatores de Competitividade (POFC)—. Los nombres son ficticios.