

Literacidad y aprendizaje de adultos: teoría e investigación en la era del capitalismo global

Adult learning and literacy: theory and research in the era of global capitalism

Explicar los retos de aprendizaje y crecimiento de los sectores marginados en el actual contexto de polarización global del trabajo, el conocimiento y la educación, exige no sólo un enfoque sociocultural sino también una perspectiva crítica que ilumine temas poco abordados por los estudios socioculturales, como la normatividad en la educación letrada (¿quién define qué es alfabetización, para quién?; ¿quién define quién es letrado o iletrado y cómo?; ¿qué tipos de alfabetización se diseñan para qué grupos sociales?); la legitimidad y distribución (¿qué cuenta como literacidad en el actual orden del trabajo?, ¿quién tiene acceso a qué tipo de literacidades?); y las agendas político-educativas (¿a qué agendas e intereses sirven los programas de alfabetización y EDA?). Para explorar estas cuestiones críticas, se hace una revisión de literatura en tres partes: 1) Teoría sociocultural del aprendizaje y la literacidad; 2) Perspectivas críticas y capitalismo global; 3) Investigación empírica sobre adultos “analfabetas”.

To explain the learning and growth challenges of marginalized people in the current context of global polarization of work, knowledge and education, demands not only a sociocultural approach, but a critical perspective that illuminates issues little addressed in sociocultural studies, such as issues of normativity in literacy education (Who defines what literacy is for whom? Who defines who is illiterate and how? What types of literacy programs are designed for which social groups?), of legitimacy and distribution (What counts as literacy in the current work order? Who has access to what kind of literacies?), and of socio-educational agendas (Whose agendas and interests do adult education and literacy programs serve?). To explore these critical issues a literature review is carried out in three parts: 1) Sociocultural learning theory and literacy; 2) Critical perspectives and global capitalism; and 3) Field research on “illiterate” adults.

PALABRAS CLAVE: alfabetización de adultos; educación de adultos; aprendizaje de adultos; teoría sociocultural; literacidad crítica; polarización del conocimiento; capitalismo global.

KEYWORDS: adult literacy; adult education; adult learning; sociocultural theory; critical literacy; knowledge polarization; global capitalism.

* Doctor en Lengua y Cultura Escrita por la Universidad de California en Berkeley. Profesor-Investigador titular en la Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México. México. CE: grehz@yahoo.com

Literacidad y aprendizaje de adultos: teoría e investigación en la era del capitalismo global

■ GREGORIO HERNÁNDEZ ZAMORA

La educación de adultos es muy diferente, muy diferente. Los alumnos son más callados y el maestro es el único que habla. Sí, el que enseña en su pizarroooón... No sé, las escuelas [de adultos] me aburren, como que no aprendo, como que a veces incluso me quedo dormida, jeje

SOLEDAD (CURANDERA NATURISTA, 48 AÑOS)

La educación de adultos es muy diferente: sólo ves lo básico, nada más. Todo es nomás el libro de texto para llegar a la fecha del examen.

ALBERTO (TAXISTA, 36 AÑOS)

El sistema de educación de adultos no es sino una fuente de empleo para los instructores y los coordinadores, porque les falta vocación. Son maestros POR necesidad; son desempleados...

SERGIO (OBRERO INDUSTRIAL JUBILADO, 64 AÑOS)

En algún punto de su vida, Soledad, Alberto y Sergio han experimentado lo limitantes que son las clases de Educación de Adultos (EDA, en adelante) en México. En tanto ambientes de aprendizaje, son muy pobres, pero ellos han encontrado espacios de desarrollo personal e intelectual *fuera* de la EDA formal. Por muchas décadas, la alfabetización y la educación básica de adultos se han implementado en México y en Latinoamérica desde una visión simplista, remedial e instrumentalista, según la cual se trata de aprender las “habilidades básicas de aprendizaje” (alfabetización y matemáticas “básicas”), supuestamente indispensables para el desarrollo individual y nacional.

Este artículo tiene un carácter teórico y de revisión de literatura, y es complementario de diversos estudios de campo con adultos de baja escolaridad y de bajo nivel socioeco-

nómico en México, Estados Unidos y Canadá (Hernández Z., 2003, 2004, 2008, 2010a; Hernández Z., Sánchez y Ramírez 2016; Sánchez, Hernández Z. y Ramírez 2018, en prensa). Se argumenta aquí que el aporte de los programas oficiales de EDA en el desarrollo individual y comunitario es mínimo, debido a las concepciones teóricas estrechas y políticamente sesgadas del aprendizaje y la literacidad, detrás de dichos programas. Pero también debido a “los contextos de aprendizaje tan precarios” que en la práctica se ofrecen a los millones de “adultos” (mayores de 15 años, en México) excluidos del sistema educativo formal.

Darse cuenta de ello, exige un examen de nuestros conceptos clave de aprendizaje, literacidad, y aprendizaje de adultos, que en este escrito reviso a través de los lentes de las teorías socioculturales y críticas. La elección de estas perspectivas tiene motivaciones teóricas y políticas. La investigación sociocultural ha demostrado ser fructífera en ampliar nuestro concepto de literacidad de “habilidad mental” a *prácticas sociales*, cuyo aprendizaje exige no sólo instrucción estandarizada mediada por “materiales didácticos” (como predomina en los programas de EDA oficiales), *sino acceso a contextos sociales donde los aprendices principiantes y los expertos avanzados se encuentran, participan en actividades conjuntas, e intercambian conocimiento y recursos*. Desde esta perspectiva, leer y escribir son actividades mediadas no sólo por el conocimiento que un aprendiz tenga del sistema de escritura (alfabeto), sino también por su *participación en prácticas donde es posible y necesaria la apropiación de nuevos lenguajes, discursos, roles e identidades*.

Sin embargo, la teoría sociocultural no es suficiente para explicar las posibilidades actuales de aprendizaje y crecimiento de los sectores populares marginados, especialmente en el actual contexto de polarización y jerarquización global del trabajo, el conocimiento y la educación, en donde los grupos y naciones históricamente subordinados se rezagan más y más en su acceso a la cultura escrita y a recursos más amplios de conocimiento, indispensables para aprender y decidir sus propios futuros. Hace falta, también, una *perspectiva crítica* que cuestione explícitamente temas poco abordados por los estudios socioculturales, entre ellos el cuestionamiento a la normatividad misma en la enseñanza de la cultura escrita (¿quién define qué es alfabetización?, ¿para quién y cómo?, ¿quién define quién es letrado o iletrado y cómo?); de legitimidad y distribución (¿qué cuenta como literacidad en el actual orden del trabajo?, ¿qué tipos de alfabetización están siendo diseñados para qué grupos sociales?, ¿quién tiene acceso a qué tipo de literacidades?); y de agendas sociopolíticas detrás de los programas educativos (¿a qué agendas e intereses sirven los programas de alfabetización y EDA?). Para explorar estas cuestiones críticas, este artículo se divide en tres secciones:

1. Teoría sociocultural del aprendizaje y la literacidad.
2. Investigación empírica sobre adultos “analfabetas”.
3. Perspectivas críticas y capitalismo global.

1. Teoría sociocultural del aprendizaje y la literacidad

El enfoque sociocultural del aprendizaje y la cultura escrita (también llamado *cognición situada* o *teoría sociohistórica*) se basa en los trabajos del psicólogo soviético Lev Vygotsky (1978, 1986), y ha sido desarrollada por estudiosos contemporáneos de la cognición humana y el desarrollo en contextos culturales (Bruner, 1966; Wertsch, 1991; Rogoff, 1990; Rogoff y Lave, 1984; Scribner, 1997; Cole, 1996; Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998; Holland, 1998; Miller y Goodnow, 1995; Ramsey, 1997). Su tesis central es que la cognición humana es mediada por herramientas culturales, entre las cuales la lengua y la escritura son centrales, y cuya adquisición depende de la *participación en actividades socialmente organizadas en donde practicantes experimentadas y principiantes entran en contacto y se involucran en tareas conjuntas*.

Los investigadores educativos han adoptado cada vez más las teorías socioculturales del aprendizaje como reacción frente al cognitivismo y el mentalismo que caracterizó el estudio del desarrollo cognoscitivo mediante métodos experimentales basados en tareas decontextualizadas (por ejemplo, clasificación, ordenación, seriación) realizadas por individuos en laboratorios de investigación. Dichos trabajos desdeñaron el papel del contexto en las tareas cognitivas de la vida real, así como el acceso diferencial que los grupos sociales tienen a los recursos de aprendizaje en función de su perfil de clase, género, etnicidad, lengua y estatus social. En seguida presento una síntesis de los *principios teóricos clave* de la teoría sociocultural del aprendizaje y el desarrollo.

En contraste con una visión del aprendizaje como proceso mental, del aprendiz como sujeto aislado (individuo “con habilidades” o “sin habilidades”), y de la educación como un asunto de controlar normas y estándares para satisfacer a los cazadores de “capital humano” (Brandt, 1999: 390), los teóricos socioculturales sostienen cinco tesis centrales:

a. La cognición humana es mediada culturalmente

Así como el trabajo humano está mediado por herramientas, el pensamiento humano está mediado por signos. Los mediadores son sistemas de signos (lengua, números, escritura), y sistemas de significado (creencias, teorías, esquemas culturales, rutinas). El lenguaje y la escritura son las herramientas simbólicas fundamentales en el desarrollo de las funciones intelectuales superiores (p. ej: pensamiento abstracto, conocimiento reflexivo), pero éstas no son productos individuales sino culturales; por consiguiente, sólo pueden adquirirse a través de la *interacción social con otros (de carne y hueso) más experimentados o capaces* (Vygotsky, 1978) dentro de *comunidades de práctica* específicas (p. ej: hablantes de una lengua, escritores, científicos, artistas) (Rogoff y Lave, 1984; Wenger, 1998). Aprender y pensar no son, entonces, actividades individuales/mentales sino socialmente situadas, y los actos cognitivos (razonar, resolver problemas, memorizar,

planear) “no son funciones de una mente amputada de un cuerpo; están indisolublemente ligadas a las prácticas sociales a cuyos propósitos sirven.” (Scribner, 1997 [1985]).

b. El desarrollo involucra a la persona entera, y no sólo su “cognición”

Aprender implica no sólo adquirir información y/o habilidades mentales. Aprender es un proceso de producción y transformación de personas enteras en el mundo (no “sujetos cognoscentes”) que involucra el *pensar, hacer, sentir, y llegar a ser* un participante completo en comunidades de práctica específicas (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998). Aprender implica *llegar a ser un tipo de persona con una identidad específica* (por ejemplo, ser una mujer, un cineasta, un escritor, un mexicano, etc.) lo que implica adquirir maneras apropiadas de pensar, hablar, leer/escribir, creer y actuar (Gee, 1996). No tiene sentido, entonces, separar el desarrollo “cognitivo”, “social”, “emocional” o “lector”, pues lo que se desarrolla (o no) es una *persona entera en el mundo*. Por tanto, el desarrollo no se define como “una transformación lineal de estructuras mentales, sino como cambios situados en las acciones sociocognitivas, en las formas de participar en actividades culturalmente valoradas” (Dyson, 1995: 7); o como “cambio en la naturaleza de participación en una práctica” (Miller y Goodnow, 1995: 10), cambio entendido como un *creciente dominio de la práctica* (Menard-Warwick, 2003).

El desarrollo del *sentido de agencia* de uno mismo es una dimensión crucial del aprendizaje. Agencia se define diversamente como “descubrimiento de la capacidad de uno mismo para actuar en el mundo” (Holland, 1998: 23), “capacidad de autoría de uno mismo” (Bakhtin, 1981, 1986), “control voluntario del pensamiento y la conducta propios” (Vygotsky, 1978), “el poder satisfactorio de emprender acción significativa y ver los resultados de nuestras decisiones y opciones” (Murray, 1997: 126). En suma, *agencia* o *agentividad* puede entenderse como *el poder creciente para actuar con propósito y reflexivamente en la vida de uno mismo y del mundo*. El sentido de agencia crece conforme nos involucramos en mundos sociales más amplios, asumimos nuevos roles, y expandimos nuestro repertorio de herramientas simbólicas (lenguaje hablado y escrito, sistemas de conocimiento, creencias morales y religiosas, etc.). Desde esta perspectiva, *desarrollo* puede definirse como la transición entre ocupar una posición en el mundo y ser el autor consciente del lugar de uno en el mundo; y *educación* como la empresa de crear agentes más conscientes, capaces y activos.

c. Las prácticas culturales son los contextos para el desarrollo

Nadie experimenta y entiende el mundo directamente; nos encontramos con el mundo *a través de contextos* (Ramsey, 1997: 11) donde el aprendizaje y el desarrollo ocurren conforme nos involucramos en las actividades socioculturales de nuestra comunidad (pes-

cadores, granjeros, guionistas, diseñadores web, peluqueros, etc.) (Rogoff, 1984). Las prácticas culturales son “acciones que se repiten, se comparten con otros en un grupo social, y están investidas con expectativas normativas y con significados que van más allá de los fines inmediatos de la acción” (Miller y Goodnow, 1995: 7). Por tanto, para aprender y crecer las personas deben involucrarse en nuevas actividades, tareas y funciones, donde el conocimiento se adquiere como parte de estas actividades (el conocimiento no existe en aislamiento). Aprender es una consecuencia “natural” de participar en todas las prácticas culturales, y no sólo la instrucción formal.

d. El acceso a las prácticas sociales está restringido por relaciones de poder

El acceso a contextos de aprendizaje (redes sociales, comunidades, instituciones) y sus respectivos recursos culturales (conocimiento, herramientas comunicativas; roles y tareas; derechos de hablar, pensar, leer y escribir) es el factor crucial en el desarrollo humano. Sin embargo, los recursos culturales y la interacción social no son bienes gratuitos, disponibles para todos, como el aire. Las instituciones sociales tienden a ser jerárquicas y excluyentes en diversos grados. Así, quienes vienen de los grupos marginados (indígenas, pobres, mujeres, inmigrantes) no siempre son bienvenidos en espacios controlados y, por tanto, se les priva de tales recursos. Las relaciones de poder, estatus y propiedad impiden el acceso de los grupos oprimidos a las herramientas comunicativas, de conocimiento y de discurso, lo que se vuelve su mayor obstáculo para pensar y aprender. El sistema escolar mismo, en todos sus niveles, con frecuencia funciona mejor como mecanismo discriminador que como institución igualitaria (Miller y Goodnow, 1995; Bourdieu, 1991; Norton, 2000; Freire, 1997; Ivanic 1998; Cazden, 1988; Nirantar, 1997; Walsh, 1991; Acuna, 1998).

e. Ser letrado implica apropiarse diversas prácticas sociales

Con base en las teorías sociocultural y dialógica del lenguaje y la literacidad (Bakhtin, 1986; Vygotsky, 1978), así como en la etnografía de la comunicación oral y escrita (Hymes, 1964; Gumperz y Hymes, 1964; Heath, 1983; Basso, 1974), desde principios de los ochenta emerge una vertiente de nuevos estudios de literacidad que ha evolucionado continuamente hasta la fecha (e.g. Heath, 1983; Scribner y Cole, 1981; Street, 1984, 1995; Gee, 1991, 1996; Barton, 1994; Gee, Hull y Lankshear, 1996; Dyson, 1993, 1997b; Barton y Hamilton, 1998; Hull y Schultz, 2002; Hernández Z., 2013, 2017). Desde estos estudios, *volverse sujeto letrado* dejó de ser visto como aprender una tecnología de escritura, para verse como un complejo proceso de *apropiación de prácticas sociales diversas* en donde leer, escribir, hablar y pensar de cierta manera resulta relevante para participar en contextos sociales, culturales e históricos específicos. Estas son dos definiciones clásicas de literacidad entendida como práctica social:

Conjunto de prácticas socialmente organizadas que hacen uso de un sistema simbólico y de una tecnología para producirlo y diseminarlo. Literacidad no es simplemente saber leer y escribir un alfabeto particular, sino aplicar este conocimiento a propósitos específicos en contextos específicos de uso (Scribner y Cole, 1981: 236; mi traducción del original en inglés).

Prácticas y concepciones sociales de lectura y escritura (Street, 1984: 1; mi traducción del original en inglés).

A diferencia de las visiones anteriores de la literacidad (o “alfabetización”), que se enfocaban en las supuestas consecuencias cognitivas de la tecnología de escritura (Goody y Watt, 1968; Ong, 1982; Olson, 1977), los nuevos estudios de literacidad buscaron “una comprensión de las literacidades como actividades múltiples y situadas dentro de prácticas y discursos sociales y culturales” (Hull y Schultz, 2002: 21; mi traducción del original en inglés). En consecuencia, estos estudios enfatizaron el rol central de la ideología, el poder, y las relaciones institucionales en el aprendizaje, los usos, y las creencias de la gente acerca de la literacidad. Estas son tesis clave de esta visión de la literacidad:

- La lengua oral y escrita no son entidades separadas sino momentos distintos en un mismo continuo de prácticas comunicativas que siempre están, a su vez, situadas dentro de prácticas sociales más amplias (e.g. política, economía, religión, academia, arte, trabajo).
- La literacidad no es una habilidad mental y transferible, sino un conjunto de prácticas diversas de lectura y escritura, inseparables de las relaciones e identidades sociales, culturales e institucionales; de aquí que las prácticas letradas están mediadas por relaciones e instituciones sociales, en donde algunas literacidades son más dominantes, visibles, aceptables e influyentes que otras.
- La literacidad (lengua oral-escrita) es un aspecto fundamental de la *identidad social*: lo que una persona lee/escribe/habla, cómo lo hace y por qué, depende en gran medida de *quién es y quién quiere o no quiere ser* ante los ojos de los demás. Las prácticas y las creencias sobre leer/escribir están ligadas inextricablemente a las formas de hablar, actuar, interactuar, creer y estar en el mundo (Gee, 1996).
- Volverse letrado no sólo depende de la disponibilidad de materiales impresos y habilidades técnicas, sino centralmente del *acceso a comunidades de lectores/escritores*, es decir, de membresía y práctica en comunidades donde prácticas habladas y escritas específicas se emplean y se exigen para una *participación competente*. En estas comunidades (teorizadas como *comunidades de habla*, por Heath, 1982; como *comunidades discursivas*, por Gee, 1991; y como *comunidades de práctica*, por Wenger, 1998) la gente no sólo lee/escribe ciertos textos en ciertas formas, sino

también habla, mantiene ciertas actitudes y valores, e interactúa socialmente sobre y mediante textos (Gee, Hull y Lankshear, 1996).

- La dicotomía letrado-iletrado (alfabeta-analfabeta) es equívoca porque la competencia es relativa a ciertas prácticas y comunidades específicas. Por tanto, no existe tal cosa como la “persona alfabetizada” en abstracto (Heath, 1982; Gee, Hull y Lankshear, 1996).

Con base en estas ideas, los investigadores socioculturales en el mundo anglosajón han estudiado, por ejemplo, las prácticas letradas de gente en comunidades locales y étnicas (Heath, 1983; Farr, 1994; Farr y Guerra, 1995; Heller, 1997; Cushman, 1998; Moss, 1994), en iglesias (Moss, 1994; Baquedano-López 2000), en clubs deportivos y en pandillas urbanas (Mahiri, 1994, 1997; Conquergood, 1992), en centros de trabajo (Hull, 1993a, 1993b; Gee, Hull y Lankshear, 1996; Gowen, 1992), entre *unschoolers* (estudiantes en casa) que usan la Internet (Samuelson, 2004), así como en prácticas letradas “no oficiales” de niños que aprenden a escribir (Dyson, 1997b, 1999).

Por su parte, la investigación de literacidades vernáculas en países de habla hispana es más reciente y está aún por ser revisada de manera exhaustiva. En el caso de México, la revisión de literatura más sistemática realizada a la fecha se publicó en 2013 y fue realizada por un grupo de investigadores del COMIE (Consejo Mexicano de Investigación Educativa) (Carrasco y López-Bonilla, 2013; Hernández F., 2013). En esta revisión destacan las investigaciones sobre adultos de baja escolaridad y/o bajo nivel socioeconómico, generalmente del medio urbano-marginal o semi-rural en las orillas de la Ciudad de México.

En general, estos estudios documentan las prácticas sociales de lengua escrita en contextos comunitarios y de EDA formal (Kalman, 1999, 2004; Huerta, 2007). Otra línea de estudios aborda la historia social de pueblos, grupos o naciones y las formas en que la literacidad ha sido impuesta o promovida, censurada o prohibida, apropiada o resistida, o bien utilizada para contestar discursos y prácticas coloniales y/o dominantes (Rockwell, 2001, 2005, 2006a, 2006b, 2007, 2010a, 2010b; Falconi, 2003; Hernández Z., 2004, 2006, 2009, 2010a, 2010b).

2. Investigación empírica sobre adultos “analfabetas”

En esta sección revisaré algunos hallazgos clave de la abundante investigación empírica cualitativa sobre los adultos “analfabetas” y de baja escolaridad, realizada especialmente en países de habla inglesa. Se revisa literatura anglosajona debido a que en el campo de la investigación sobre aprendizaje de adultos varios de estos estudios tienen un carácter seminal en lo teórico-metodológico, tanto por el rigor con el que se diseñaron y aborda-

ron los estudios, como por la riqueza de los conceptos analíticos que eventualmente iluminaron mucha de la investigación posterior en el campo. La mayoría de estos estudios se basan en estancias largas de investigación de campo, y en un interés genuino por entender la vida y los procesos de aprendizaje en comunidades étnicas minoritarias y/o de bajo nivel socioeconómico en contextos de interacción multicultural.

a. Hallazgos clave

Entre sus hallazgos clave, estos estudios muestran que los adultos de baja escolaridad:

- No son totalmente ignorantes ni del sistema de escritura, ni de estrategias para interpretar o producir textos en contexto, ni de los usos sociales de la lengua escrita. Por tanto, el concepto de “analfabetismo” no solo es peyorativo sino también erróneo para caracterizar a la gente de baja o nula escolaridad.
- Lo mismo que los adultos escolarizados, la gente sin escolaridad resuelve sus necesidades de lectura/escritura a través de múltiples estrategias, entre ellas: preguntar a otros, usar mediadores de lectura/escritura (por ejemplo, abogados, gestores, amigos); asimismo, toman distintos *roles de participación* (Reder, 1987) para resolver tareas de lectura/escritura.
- Al igual que los adultos altamente escolarizados, los de baja escolaridad *no existen como individuos aislados*; son parte de *redes sociales* (familiares, amigos, compañeros de trabajo) dentro de las cuales intercambian conocimiento y habilidades para resolver sus necesidades diarias.
- En tanto miembros de grupos marginados, su acceso a redes letradas más poderosas y especializadas está limitado por su exclusión sistemática de las instituciones socioeducativas (por ejemplo, la educación superior) que dan acceso a tales redes sociales, y no sólo por su “falta de habilidades” individuales.
- Al igual que la gente con alto nivel de escolaridad, los de baja escolaridad ignoran muchas cosas, pero son conocedores y expertos en otras (por ejemplo, los trabajadores “ignorantes” producen lo que come la “gente educada”).

En seguida presento algunos estudios que sustentan las afirmaciones anteriores.

b. Revisión de literatura

Arlene Fingeret (1983) fue pionera en un estudio de 43 adultos “analfabetas” en una ciudad de tamaño medio en Estados Unidos. Encontró que más que individuos aislados e incompetentes, o los estereotípicos “analfabetas”, la mayoría de la gente con la que habló llevaba vidas activas y plenas como miembros de redes sociales y, pese a su falta de

habilidades de lectura, funcionaban muy bien en diversas actividades y contextos. Eran miembros de redes de amigos y familias que compartían e intercambiaban habilidades de lectura/escritura, y habilidades de otros tipos (por ejemplo, plomería, cuidado de niños, lectura, etc.). La naturaleza de estas relaciones era, en la mayoría de los casos, de *intercambio*, más que de *dependencia*. Fingeret aporta múltiples e interesantes ejemplos de las estrategias usadas por los adultos “analfabetas” para lidiar con demandas de literacidad, estrategias que son exactamente las mismas que usa la gente de alta escolaridad. Por ejemplo:

- 1) Una mujer afroamericana dice: “¿Qué hago cuando necesito saber lo que necesito saber? Pregunto. ¿A quién?, depende qué necesito y quién es el que sabe” (p. 136);
- 2) Para asuntos legales, los “analfabetos” también usan abogados, que no son sino ‘lectores de documentos legales’; sobre ellos, un hombre dice: “Los abogados con los que me junto, todos son gente muy instruida, tipos super educados. Usan palabras largas, la mitad de las veces no sé qué significan, pero no tengo miedo de preguntarles. Les digo: ‘¿qué diablos significa esa palabra?’ y ellos me explican.” (p. 138);
- 3) un trabajador de mantenimiento dice: “Digámoslo así: hay mucha gente que no puede leer y escribir, pero saben hacer muchas cosas que algunos que saben leer no pueden hacer. Mi jefe no sabe nada de reparaciones, quizás nunca se tomó el tiempo para aprender este tipo de habilidades. Y en mi casa, mi esposa ayuda a los niños con la tarea, pero yo soy el que arregla las fugas de agua” (Fingeret, 1983: 140)

Esta noción de interdependencia fue extendida por Reder (1987) en un estudio transcultural en tres comunidades en Estados Unidos: un pueblo de pescadores, una comunidad Hmong de inmigrantes de Laos, y una comunidad hispana. Al enfocarse en la relación entre *contexto sociocultural* y *desarrollo letrado de adultos*, Reder encontró que los adultos en estas comunidades a menudo adquirían y usaban la literacidad sin tener instrucción formal, en respuesta a sus necesidades cotidianas. En este proceso era crucial “la naturaleza esencialmente colaborativa de muchas prácticas letradas” (279), que Reder llegó a teorizar como *roles de participación* o *modos de involucramiento* (*participant roles / engagement modes*) que los individuos tomaban para resolver tareas de lectura/escritura. Distinguió tres modos de involucramiento: *tecnológico*, *funcional* y *social*, cada uno implicando distintas responsabilidades de lectura y escritura (por ejemplo, escribano, lector en voz alta, intérprete, usuario de información escrita, compositor, editor, impresor). Reder concluyó que se requería más investigación sobre la *distribución social de las habilidades y el conocimiento* mediante el estudio de los *factores sociales que influyen en el acceso individual a los roles de participación*.

En un estudio enfocado a la interacción entre oralidad y escritura en las prácticas comunicativas de adultos en una comunidad marroquí en Londres, Baynham (1993) analizó los testimonios orales y las secuencias de interacción en tiempo real en eventos le-

trados (*literacy events*), y encontró que para *resolver tareas de literacidad* (leer, escribir, enviar una carta, un formato, etc.), los adultos se vinculaban en cadenas de redes de contactos (familiares, amigos, mediadores institucionales), y que ellos mismos actuaban como *facilitadores y mediadores de literacidad* para otros. De igual forma, Farr (1994) y Farr y Guerra (1995) observaron la naturaleza de la literacidad como un *recurso socialmente distribuido* en su investigación de larga duración sobre las prácticas de una red social de mexicanos inmigrantes de baja escolaridad en Chicago. Encontraron que las prácticas letradas eran abundantes en la vida diaria de estas familias en los dominios de la religión, el comercio, el estado/legal y la educación. Concluyeron que, a pesar de sus habilidades letradas relativamente bajas, por su escasa escolaridad, estos adultos, en tanto *red social*, “poseen una variedad de habilidades letradas que les permiten lidiar con las demandas de su vida cotidiana. Virtualmente todos los adultos conocen el alfabeto y lo usan funcionalmente en sus vidas” (p.16). Por ejemplo, para obtener el estatus legal en Estados Unidos, los adultos de esa red tomaban clases y tutorías para desarrollar habilidades específicas de inglés oral y escrito y, con el apoyo de servicios especializados (abogados locales, traductores, tutores), lograban pasar los exámenes orales y escritos, y descifraban/lleaban “interactivamente” los formatos requeridos para el proceso de amnistía. “Al final, argumentan Farr y Guerra, el proceso entero de amnistía demostró la habilidad de los solicitantes para manipular un conjunto de textos escritos, ya sea con ayuda de otros o por cuenta propia” (1995: 17).

Por su parte, interesados en el mundo de los adultos de bajas habilidades letradas en una sociedad basada en la lengua escrita, Merrifield y colegas (1997) estudiaron las historias individuales de 12 adultos de edades variables (17 a 53 años), géneros, perfiles sociales y étnicos, y nivel de habilidad letrada, pero todos ellos “viviendo en los márgenes de la sociedad estadounidense” (p.12). De manera interesante, estos investigadores no se enfocaron sólo en adultos sin escolaridad, sino también en adultos con distintos niveles de escolaridad, desde nula escolaridad hasta nivel bachillerato (grados 10-12), e incluso incluyeron a una mujer con estudios de maestría. A través de entrevistas formales e informales, enfocadas en sus historias de educación, trabajo, relaciones familiares, y usos de la literacidad y las tecnologías, los investigadores concluyeron que: 1) sin importar nivel de habilidad letrada o de escolaridad, todos los adultos vivían en una posición marginada dentro de la sociedad; 2) las demandas letradas de todos los adultos eran muy bajas, tanto en casa como en el trabajo (revisar y pagar recibos de agua, electricidad, etc.; usar autobuses; reparar cosas; manejar auto; solicitar empleo), y 3) los adultos usaban estrategias diversas para resolver las demandas letradas en sus vidas, muchas de ellas similares a las empleadas por gente escolarizada (inferir, usar fuentes de información oral, usar tecnologías de información, observar).

Los estudios etnográficos de la literacidad laboral (Hull, 1993a, 1993b, 1997, 2000; Hull *et al.*, 1994; Gee, Hull y Lankshear, 1996; Gowen, 1992) han sido especialmente importan-

tes en el actual contexto de la veloz economía capitalista, donde se proclama que hay una “crisis de lectura-escritura” y de “falta de habilidades”, y se culpabiliza a los trabajadores por la baja productividad y competitividad, tanto en países desarrollados como en desarrollo. Estos estudios han encontrado evidencia en contra de esta visión de la literacidad como conjunto de “habilidades portátiles” o, en términos de Hull, “el equivalente intelectual de la harina multi-propósito, que una vez dominada puede ser usada en cualquier contexto y con cualquier fin” (1993a: 34). Por ejemplo, un estudio pionero en una planta ensambladora de alta tecnología, en el Valle del Silicón (Gee, Hull y Lankshear, 1996) encontró una variedad de políticas de la compañía que de hecho cerraban las posibilidades de los trabajadores de construir y desplegar conocimiento, pese a un modelo organizacional que formalmente exigía habilidades letradas tales como resolución de problemas, establecimiento de objetivos, cálculo matemático, reportar, hablar, explicar y presentar. Los investigadores encontraron que, en la práctica, las estructuras jerárquicas y las políticas de la empresa dejaban poca capacidad de decisión a los trabajadores, ante gerentes e ingenieros que acaparaban el control de la productividad; que los trabajadores continuamente recibían mensajes contradictorios o incluso instrucciones equivocadas, y no se les permitía corregirlas; y que las presentaciones públicas ante la gerencia (presentaciones orales con apoyos gráficos) eran de hecho simulaciones montadas en las que los supervisores y jefes de equipo daban los datos, las gráficas y los guiones que los presentadores debían “memorizar”.

Finalmente, usando métodos de historia de vida, Brandt (1999, 2001) estudió las condiciones cambiantes del aprendizaje de la literacidad que experimentaron individuos adultos durante el siglo xx en Estados Unidos. El concepto analítico central de su trabajo fue *patrocinadores de literacidad* (*literacy sponsors*), definido como “cualquier agente, local o distante, concreto o abstracto, que provee, mejora, o niega oportunidades para el aprendizaje letrado y sus usos” (Brandt, 1999: 376). En mi propia investigación, he encontrado la presencia de “*literacy sponsors*” o *guías intelectuales* (como los llamo en español), en la vida de adultos marginados, y he encontrado que dichos guías intelectuales han jugado un papel clave en el desarrollo letrado de dichos adultos. Sin embargo, encuentro un tanto limitado el concepto de Brandt, ya que algunos de los “*literacy sponsors*” en la vida de mis entrevistados han sido también guías intelectuales e ideológicos, por lo que prefiero el término *guías intelectuales* (Hernández Z., 2010). Asimismo, mientras Brandt considera como “patrocinadores” a agentes “locales o distantes, concretos o abstractos”, en la vida de mis entrevistados ha sido la interacción con *guías intelectuales de carne y hueso* (individuos concretos) lo que marca el desarrollo de quienes han tenido acceso a ellos.

3. Perspectivas críticas y capitalismo global

a. Alfabetización crítica

Bajo el supuesto de que “casi todos los cambios evolutivos ocurren entre la concepción y la adolescencia, y que después de alcanzada la edad adulta pasa muy poco” (Lefrancois, 1996: 7, mi traducción del original en inglés), la investigación sobre la cognición y la alfabetización se ha enfocado tradicionalmente en los niños. Esta visión ha sido desafiada por estudiosos que reconocen que se dan cambios importantes en todas las edades, a lo largo de la vida. Por ejemplo, Sylvia Scribner ha argumentado que los educadores necesitan estudios que extiendan el enfoque “para abarcar la vida entera... reemplazando ‘historia infantil’ por ‘historia de vida’”. Según Scribner, estos estudios se necesitan para “encontrar el eslabón perdido del cambio cognitivo adulto” (1997 [1985]: 206).

Interesada en esta necesidad, Lytle (1991) planteó que el estudio del desarrollo letrado en la edad adulta:

[...] exige mirar más allá de las experiencias de adultos inscritos en programas de EDA, para explorar las funciones y los usos de la literacidad por parte de personas adultas en una gama de contextos, incluyendo familias, centros de trabajo, sindicatos, mercados, iglesias y organizaciones comunitarias (Lytle, 1991: 5).

Con este fin, Lytle propuso un marco conceptual específico para estudiar el desarrollo letrado en la edad adulta, en el que distinguió tres nociones del desarrollo letrado, ligadas a tres enfoques de la literacidad: literacidad como habilidades/tareas; literacidad como *prácticas*; y literacidad como *reflexión-acción crítica*. Como habilidades/tareas, el desempeño en materiales didácticos basados en habilidades y exámenes (cuya dificultad se define cognitivamente) se considera el indicador del desarrollo letrado. Como prácticas, el concepto de *perfil letrado* reemplaza al de *habilidades de lectoescritura*, y el desarrollo letrado es visto como un concepto relativo al contexto; desde este enfoque, la investigación debe indagar las *oportunidades y restricciones específicas para leer y escribir* que tienen los adultos en sus contextos de vida. Finalmente, como *reflexión-acción crítica*, el desarrollo letrado es visto como un proceso de *concientización*, y el desarrollo se evidencia por el “uso más deliberado de lentes sociales, culturales, económicos y políticos para leer el mundo” (Lytle, 1991: 20-21).

Buena parte de mi investigación ha buscado observar y describir las “oportunidades y restricciones específicas para leer y escribir” que tienen los adultos marginados en México y en Estados Unidos (enfoque de *prácticas sociales*, en términos de Lytle). Sin embargo, con frecuencia he encontrado que las historias de vida de los adultos muestran que muchos de ellos han participado en prácticas letradas que implican procesos de

reflexión-acción crítica. Por ello, es indispensable examinar con más detalle este tercer enfoque, desarrollado originalmente por el educador brasileño Paulo Freire.

El nombre de Paulo Freire es inevitable en cualquier discusión del aprendizaje y la alfabetización de adultos en el mundo ex-colonial. A diferencia de la visión oficial de la EDA en América Latina, que conceptualiza a los adultos de baja escolaridad simplemente como sujetos cognitivos (de donde surge la pregunta ¿cómo aprenden los adultos?), Freire argumentó que los trabajadores empobrecidos, del campo o la ciudad, en Brasil y otros países latinoamericanos, no son simplemente “adultos analfabetos”, sino miembros de grupos históricamente *oprimidos* y *silenciados*. Para Freire este no era un detalle minúsculo, sino una realidad fundamental que los educadores no deberían ignorar, si realmente están comprometidos con la educación de gente que vive en tales condiciones. El título mismo de sus libros clave, *Educación como práctica de la libertad*, y *Pedagogía del oprimido*,¹ refleja su filosofía de una educación para la libertad y el cambio social. En este marco, Freire consideraba la alfabetización como un instrumento clave de *concientización* y *empoderamiento*, pues permitirían a la gente tomar su vida y su historia en sus manos. Para él, concientización significa tomar conciencia y desarrollar un sentido crítico de la naturaleza históricamente construida de la opresión propia, lo cual exige que los aprendices pasen de ver la realidad como *objeto de acción* a verla como *objeto de reflexión*, y den el salto desde una *postura ingenua y espontánea* hacia una *postura crítica* en el mundo. En este sentido, Freire planteaba que para los grupos oprimidos *leer la palabra* debería servir para *leer el mundo*, frase famosa que sintetiza su filosofía de la *alfabetización crítica*,² según la cual la alfabetización es una herramienta que puede ayudar a la gente a *encontrar su propia voz* y cambiar su auto-percepción como *gente pensante y capaz de tomar acción*.

Por otro lado, para Freire, las relaciones pedagógicas tradicionales son una de las fuentes de la conciencia oprimida de la gente. Él usó el término *educación bancaria* para describir una pedagogía centrada en el verbalismo y practicada como “un acto de depositar, en el que los alumnos son depósitos y el maestro el depositador” (Freire, 1997: 34). En tanto pedagogía que amputa a los alumnos de la práctica, la educación bancaria asigna al educador el rol de regulador de la forma en que el mundo “entra en” las cabezas de los estudiantes, no los estudiantes en el mundo. En vez de una pedagogía desempoderante, enfocada en la adquisición pasiva de contenidos, Freire propuso una pedagogía centrada en la problematización activa de la realidad, tarea que no podría ocurrir en ausencia de *diálogo*. Pero el diálogo, a su vez, no puede existir bajo relaciones jerárquicas en las que

1 Publicados en español en 1969 y 1970, respectivamente.

2 Alfabetización crítica es una postura teórica asociada no sólo con Paulo Freire (1997) sino también con algunos educadores radicales de Estados Unidos, como Michael Apple (1986) Henry Giroux (1987, 1993) y Peter McLaren (1988), todos ellos comprometidos con una agenda pedagógica por el empoderamiento y el cambio social.

sólo el maestro tiene la autoridad para pensar, hablar y decidir cuándo y cómo pensar y hablar en el aula: “¿Cómo puedo dialogar si siempre proyecto ignorancia en los otros y nunca percibo mi propia ignorancia?” (Freire, 1997). Por su naturaleza misma, la educación bancaria es una educación verticalista, diseñada *para* ellos, no *con* ellos.

El pensamiento de Paulo Freire ha sido de influencia entre los educadores de adultos en México. Por un lado, las instituciones de EDA (como el INEA) han asumido y “oficializado” en distintos momentos sus ideas, reduciendo su filosofía de la pedagogía crítica a la aplicación del “método de la palabra generadora” en el diseño de “cartillas de alfabetización”. Por otro lado, diversos grupos y organizaciones comunitarias han usado las ideas de Freire (explícita o implícitamente) para desarrollar proyectos educativos directamente orientados hacia la justicia social, la dignidad y la democracia, en oposición, por tanto, a los valores de eficiencia, acumulación de riqueza y conquista de pueblos y mercados, impuestos por el modelo “civilizatorio” del libre mercado (CEAAL, 2000). A menudo, estos grupos, comprometidos con una educación para la participación y la autonomía *con* los individuos y comunidades marginados, crean experiencias pedagógicas basadas en principios Freireanos tales como las relaciones horizontales y los diálogos críticos basados en la lectura de la realidad. Como lo he mostrado en otros trabajos (Hernández Z., 2003, 2010) este tipo de pedagogía se ha constituido en el espacio socio-intelectual en el que gente pobre, como muchos de mis entrevistados, han podido crecer y apropiarse de nuevas ideas, palabras y prácticas letradas.

b. Polarización educativa en el capitalismo global

Como bien nos recuerda el sociólogo Manuel Castells, “por primera vez en la historia, el planeta entero es capitalista o altamente dependiente de la economía capitalista” (Castells, 2000: 52). Por ello, por primera vez en la historia, los debates sobre la educación en general y sobre la educación letrada en particular son debates sobre qué tipo de literacidades están disponibles para grupos sociales situados en diferentes segmentos de la actual división global del trabajo, el poder y el conocimiento. Esta es una cuestión clave en investigaciones que busquen no sólo revelar los detalles de las literacidades “vernáculos” u “ocultas” (Barton y Hamilton, 1998; Hernández Z., 2013) de algún grupo social exótico (por ejemplo, grafiteros, twitteros, eslameros), sino analizar las trayectorias de aprendizaje y literacidad realmente al alcance del enorme segmento de la población excluido de la actual “sociedad del conocimiento”, así como entender la forma en que los programas mismos de EDA excluyen a millones de los circuitos más legítimos y poderosos de la educación, la economía y el conocimiento.

Como lo han señalado diversos estudiosos (por ejemplo, Mulderrig, 2002; Fine, 2001; Barnett, 1994; Hull, 1993a), el tema de la globalización y el imperativo de la competitividad económica son las lógicas detrás de las agendas educativas en las últimas décadas.

Estamos frente a una creciente convergencia internacional en las políticas educativas, que explícitamente responden a los llamados de organismos supranacionales como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y la OCDE, que urgen a realizar reformas educativas que atiendan las necesidades de la nueva economía capitalista, globalizada y basada en el conocimiento. Rasgos clave de estas reformas son: a) reorganización de los sistemas educativos públicos para convertirlos en proveedores de empleos específicos (especialmente aquellos de más bajo estatus en el mercado laboral),³ b) una retórica en la que la globalización se auto-representa como un reto abstracto y no como un proceso deliberado de capitalismo especulativo dirigido por agentes concretos, y por políticas que supuestamente encaran los retos del mundo actual atendiendo al interés general, cuando en realidad ayudan a la construcción del capitalismo y sirven, por tanto, a intereses particulares (Mulderigg, 2002).

Al centro de este discurso educativo, está la afirmación no cuestionada de que en la economía global y en la “sociedad del conocimiento”, las sociedades no se dividirán ya en clases económicas (definidas por su posesión o no de los medios de producción), sino en *clases cognitivas* (definidas por la “relación cognitiva” de los individuos con la “sociedad del conocimiento”). Uno de los documentos fundacionales de esta ideología fue el *White Paper on Education and Training, Teaching and Learning: Towards the Learning Society*, elaborado por la European Commission (1995), que avanzó el proyecto de una educación completamente a tono y funcional al mundo de los negocios. El White Paper anticipó las demandas del actual orden capitalista post-fordista, en donde se espera que los empleados sean “proactivos, flexibles, totalmente identificados con la compañía, y comprensivos cuando se vuelven ‘redundantes’”, como lo explica Zotzmann (1998), quien caracteriza en forma aguda esta visión presentada en el White Paper:

“Aprender” significa ponerse a tono con las necesidades de las compañías, y “competencias” se refiere a acciones predefinidas con fines predefinidos, en las cuales deben ser “capacitados” los alumnos. Para garantizar que un individuo tiene las “competencias requeridas”, el White Paper propuso introducir “pasaportes personales de competencia” (p.9), argumentando que “nosotros” estamos en camino a la “sociedad del aprendizaje” (*Ibid*) [...] Esto permitirá a las compañías “evaluar” la capacidad y habilidad individual en cualquier momento que lo deseen y, consecuentemente, renegociar su valor de mercado con base en dichas evaluaciones. El

3 Ejemplos de estas políticas en Estados Unidos, han sido el Goals 2000 Act (<http://www.tecweb.org/eddevel/telecon/de99.html>), School-to-Work Act (1994) (<https://ccrc.tc.columbia.edu/publications/school-to-work-opportunities-act.html>), y el Employment, Training, and Literacy Enhancement Act (1997) (<https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=pur1.32754066679980;view=1up;seq=1>), que han sido objeto de debates por la importancia que le dan a una orientación de capacitación para el trabajo, en detrimento de la formación académica. Véase también: www.eagleforum.org/psr/1997/apr97/psrapr97.html

“valor de mercado” del “recurso humano” sería, por lo tanto, altamente volátil y constantemente negociable. El White Paper se enfocó en el individuo y su relación con la sociedad, que podría ser descrita como una “relación cognitiva” (p. 17). Así, el individuo tendría que “usar cada oportunidad para mejorar su posición en la sociedad” (17), lo que básicamente significa que la gente abandone la idea de depender de la seguridad social. El White Paper no plantea la cuestión de qué pasa con aquellos con una mala “relación cognitiva” con la sociedad (Zotzmann, 1998: 49; mi traducción del original en inglés).

Una implicación clave de este discurso de la “sociedad del conocimiento” es la emergencia de una nueva justificación de la exclusión socioeconómica de los grupos y las naciones históricamente subordinados: el acceso a la participación económico-social y a los bienes no estará ya determinado por relaciones económicas entre clases sociales, sino por la “relación cognitiva” entre *cada individuo* y el sistema económico-laboral. En el campo de la educación de adultos, este argumento se repite una y otra vez en documentos programáticos de agencias influyentes, como el Banco Mundial o la OCDE. La Figura 1 ilustra esta justificación económica detrás de la EDA.

FIGURA 1. OCDE: JUSTIFICACIÓN ECONÓMICA DE LA EDA

La exclusión social está ahora en la agenda política de muchos países, aunque las desventajas han estado siempre presentes. Su emergencia reciente como concepto se relaciona con los cambios actuales tales como el surgimiento de lo que hoy se describe como “economía del conocimiento” y “sociedad del conocimiento”. *Se esperan habilidades más altas en empleos que, igualmente, están cambiando rápidamente.* Esto se debe en gran medida a la influencia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y a la globalización. *La reestructuración global ha vuelto obsoletos a sectores industriales y ocupacionales enteros, o los ha transferido a otras regiones del mundo, con impactos devastadores en las economías locales y las infraestructuras sociales. Los adultos de baja escolaridad y de bajas habilidades están en riesgo substancial de desempleo permanente, o de encontrar sólo trabajos mal pagados.* El énfasis de la exclusión social en las agendas políticas podría deberse en parte a la conciencia de políticos que observan la creciente vulnerabilidad de la población, y no sólo de los tradicionalmente desaventajados sociales.

Fuente: OECD (1999).

Ciertamente existe una división entre la gente con altas y bajas habilidades, pero este argumento es simplista para explicar por qué ciertos individuos, familias y grupos tienen dificultades para participar plenamente en las economías actuales, especialmente en los países ex coloniales, donde la oferta educativa para los jóvenes y adultos pobres consiste casi exclusivamente en educación básica y capacitación laboral, que los encasillan en

ocupaciones y empleos de sobrevivencia, de carácter técnico, y/o de servicios. En seguida analizo el lugar de estos programas en la actual polarización global del conocimiento y la cultura escrita.

Desde inicios de los noventa, diversas voces predijeron y advirtieron que más que un problema de declive en las habilidades letradas de la fuerza laboral, lo que veríamos en el futuro cercano, tanto en el primer como en el tercer mundo, sería una mayor polarización entre los trabajadores del conocimiento y los trabajadores de servicios correlativa a los perfiles de nacionalidad, raza, etnicidad, género y clase social (Lankshear y O'Connor, 1999; Gee, 2000). Esta polarización ha sido conceptualizada de distintas maneras por académicos y gurús del mundo corporativo, pero todos ellos convergen en la idea clave de que la “sociedad del conocimiento” del siglo 21 requerirá una mayor división social del conocimiento, con una correlativa segmentación de los sistemas educativos para atender las distintas necesidades de “recursos humanos” del mercado laboral. Esto es, las personas que provengan de distintos grupos sociales (en términos de clase, raza, etnicidad, género) *serán crecientemente segregadas en segmentos del sistema educativo diseñados para entrenarlos o educarlos para distintas funciones y jerarquías en el mercado laboral*. Por ejemplo, Peter Drucker, un gurú de la administración de negocios en Estados Unidos, teorizó que las “sociedad post-capitalista” (en sus términos) no estaría dividida ya entre capitalistas y trabajadores, sino entre “trabajadores del conocimiento” y “trabajadores de servicios”. En esta visión, los trabajadores serían “ejecutivos del conocimiento que saben cómo dar un uso productivo al conocimiento, así como los capitalistas sabían dar un uso productivo al capital; por tanto, los trabajadores del conocimiento serán el grupo socialmente dirigente en la sociedad del conocimiento, mientras los trabajadores de servicio serán la segunda clase de la sociedad post-capitalista, una clase que, por definición, carece de la educación necesaria para ser trabajadores del conocimiento” (Drucker, 1993: 8).

De igual forma, Robert Reich, académico de Berkeley y ex Secretario del Trabajo en la administración de Bill Clinton, teorizó lo que denominó “los tres trabajos del futuro”, visibles ya en la economía post-industrial de los Estados Unidos: *servicios de producción rutinaria, servicios personales, y servicios de análisis simbólico*. La diferencia clave entre estas categorías de trabajo es el valor que agregan en la economía global, pero Reich hizo explícitos también los patrones de raza, clase, educación y condiciones laborales relacionadas con estas *categorías segregadas de trabajadores*. Por ejemplo, en Estados Unidos la mayoría de los trabajadores que realizan trabajos tediosos, mal pagados, y altamente supervisados, son negros e hispanos bajo supervisión de hombres blancos; mientras que casi todos los trabajos que exigen la manipulación de símbolos (investigadores, ejecutivos, cineastas, escritores, diseñadores, etc.) están en manos de hombres blancos (véase tabla 1). Si bien en México las categorías de raza y etnicidad están suprimidas de los registros públicos, la división racial del trabajo, la educación y el ingreso es ostensible y, sin

duda, más despiadada que en Estados Unidos, precisamente porque ha sido negada como un tema en el debate público, el control estadístico y la legislación.

TABLA 1. LOS TRES TRABAJOS DEL FUTURO, SEGÚN ROBERT REICH

	Servicios de producción rutinaria	Servicios en-persona	Servicios de análisis simbólico
Tipo de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Tedioso, repetitivo. • Trabajo guiado, procedimientos estandarizados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Servicios provistos de persona a persona. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación y solución de problemas, gestión estratégica.
Ejemplos	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajos de cuello azul. • Administradores de nivel bajo y medio (capataces, supervisores, jefes de sección). • Trabajos de procesamiento de información: hordas de procesadores de datos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vendedores minoristas, meseros, camareros de hotel, personas del aseo, cajeros, enfermeras, sirvientas, niñeras, taxistas, secretarias, peluqueros, mecánicos, aeromozas, terapistas físicos, personal de seguridad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigadores, científicos. • Ingenieros en diseño, software, biotecnología, sonido. • Ejecutivos, asesores de inversión, abogados. • Consultores de gerencia, finanzas, impuestos, energía, agricultura, armamento, arquitectura. • Planeadores estratégicos, headhunters, analistas de sistemas. • Directores de arte, cineastas, publicistas, escritores y editores, periodistas, músicos, productores de TV y cine, profesores universitarios.
Demandas de literacidad	<ul style="list-style-type: none"> • Leer instrucciones y realizar operaciones aritméticas simples. • Confiabilidad, lealtad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Puntualidad, confiabilidad, amabilidad (ser sonriente y cortés). 	<ul style="list-style-type: none"> • Manipulación de símbolos: datos, palabras, representaciones orales y visuales. • Conceptualización de problemas y soluciones: abstracción, pensamiento sistémico, experimentación, colaboración.

	Servicios de producción rutinaria	Servicios en-persona	Servicios de análisis simbólico
Educación	<ul style="list-style-type: none"> • Educación para tener habilidades de solución de problemas, basada en premisas tradicionales, y en currículum nacional uniforme, controlado por exámenes estandarizados (contenidos empacados en lecciones de libro de texto). 	<ul style="list-style-type: none"> • Bachillerato cuando mucho, o capacitación vocacional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad, posgrado (universidades de elite y privadas); educación dirigida a habilidades de planteamiento de problemas; currículum fluido e interactivo enfocado en juicio, interpretación, pensamiento abstracto, conceptualización, examinación de la realidad desde muchos ángulos, y visualización de nuevos problemas.
Criterios de pago	<ul style="list-style-type: none"> • Cantidad de tiempo y trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cantidad de tiempo y trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Calidad, originalidad, claridad, y velocidad para identificar y resolver problemas.
Etnicidad / género	<ul style="list-style-type: none"> • Hombres blancos en la industria metalúrgica; negros, hispanos y mujeres en las maquiladoras (supervisores: hombres blancos). 	<ul style="list-style-type: none"> • Mujeres, negros, hispanos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hombres blancos.
Lugar de trabajo y condiciones	<ul style="list-style-type: none"> • Usualmente dentro de grandes espacios cerrados, con mucha gente haciendo lo mismo. • Supervisión constante de subordinados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Solitario o equipos pequeños. • Muy supervisado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Solitario, pequeños equipos conectados a grandes organizaciones. • Colegas o asociados, más que jefes o supervisores.

Fuente: elaborado por el autor con base en Reich (1992).

Por su parte, el académico británico Ronald Barnett, realizó distinciones similares entre categorías de trabajadores, aprendices y usuarios de la lectura-escritura, al plantear en su libro *The Limits of Competence: Knowledge, higher education and society* (1994), que en la sociedad moderna “todos somos empleados de ventanilla”, esto es, todos somos

letrados debido a las constantes demandas cotidianas de lectura-escritura en las sociedades modernas; sin embargo, nos recuerda Barnett:

[...] en la sociedad altamente moderna, hay distintos tipos de empleados. Algunos sólo *reproducen y empaican información* que reciben. Otros *generan esa información*. Y otros *crean las ideas que generan la información* [...] Es tarea de un sistema educativo estratificado producir esos órdenes separados de empleados. Por definición, la “educación superior” tiene el negocio de producir el orden superior de empleados (Barnett, 1994: 40; mi traducción del original en inglés).

Esta tendencia hacia una aguda polarización del conocimiento y el trabajo, propia del capitalismo global, fue abiertamente reconocida por la cumbre de 500 líderes del mundo corporativo, político y científico reunidos en San Francisco en 1995, por convocatoria de Mijail Gorbachov, último líder de la Unión Soviética (Martin y Schumann, 1998). En esa reunión se acuñó el término *Sociedad 20:80*, para caracterizar el paisaje laboral del siglo 21, en donde el 20% de la población activa sería suficiente para hacer funcionar la economía mundial. Washington SyCip, uno de los multimillonarios de esa reunión, lo puso así: “No hay necesidad de más fuerza de trabajo... el otro 80% estará en grandes problemas” (Martin y Schumann, 1998: 10). Como lo muestran las historias de vida de múltiples individuos que hemos entrevistado en México y Estados Unidos (Hernández Z., 2003, 2004, 2008, 2009, 2010; Hernández Z., Sánchez y Ramírez, 2016), la mayoría de la gente que vive en los márgenes de la economía global (desempleados o asalariados que sobreviven día-a-día, al menos el 50% de los Mexicanos)⁴ son parte ya del “80” en la Sociedad 20:80, y es evidente que la agenda de nuestros sistemas de educación de adultos y vocacional *para personas pobres* en el mundo ex colonial no es abrirles oportunidades para entrar al “20”; por el contrario, *la mayoría de estos programas (EDA, alfabetización, capacitación para el trabajo, carreras cortas) los excluyen, de entrada, para acceder a ciertas esferas de actividad y conocimiento*. La razón es que estos programas ofrecen un curriculum, tanto *formal* como *actuado* (Cazden, 1988; Dyson, 1997b; Mehan, 1982; Erickson, 1986), que sólo da acceso a *literacidades altamente restringidas* (Luke y Freebody, 1997) y, como lo señalan muchos especialistas en educación de adultos de América Latina (por ejemplo, Pieck, 2003; Hernández F. *et al.*, 2013), es mínimo el impacto de los programas de EDA en el desarrollo personal y comunitario de los *jóvenes y adultos pobres*.⁵ En cambio, estos

4 Aun cuando fue seriamente cuestionado, por razones metodológicas, el Informe 2017 sobre la pobreza en México, elaborado por el CONEVAL fijó en 53 millones el número de personas en situación de pobreza en el año 2016 (Meza, 2017).

5 El estado del conocimiento sobre EDA elaborado en 2003 por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) concluyó que “la investigación sobre programas oficiales de EDA que buscan, entre otras cosas, impactar en el desarrollo comunitario, concluye que sus efectos son muy pobres, que su implementación es realizada con recursos

programas funcionan muy bien para manufacturar *trabajadores de servicios* (términos de Drucker), *trabajadores rutinarios* (términos de Reich), *la categoría más baja de empleados* (términos de Barnett), o el “80” en la Sociedad 20:80 (términos de la cumbre de San Francisco).

Pese a todo, no se trata de un futuro inescapable. El problema es que, al negar esta división y polarización, nuestros países profundizarán el desarme educativo a través de políticas y programas educativos que, como escriben Lankshear y O’Connor, “sin importar su calidad, inevitablemente están dirigidos a gente atrapada en posiciones fuera del trabajo del conocimiento” (1999: 34; mi traducción del original en inglés).

c. Capital cultural y normatividad

La teoría del sociólogo francés Pierre Bourdieu (1991) aporta herramientas para entender con mayor claridad la actual polarización del conocimiento y la literacidad como un aspecto de las divisiones más amplias del poder. Específicamente los conceptos de *poder simbólico* y *capital cultural*, acuñados por Bourdieu, sustentan el argumento de que una función central del sistema escolar es la distribución del capital cultural, a través de su autoridad legítima para certificar el conocimiento y las competencias individuales. Los títulos académicos, escribió Bourdieu, son *títulos de nobleza cultural* que tienen el poder de *asignar estatus* y garantizar la “calidad” de sus poseedores. Pero, al igual que en las marcas comerciales, Bourdieu observó que no todos los certificados escolares tienen el mismo valor en el mercado laboral: hay títulos de mayor o menor rango.

Como lo muestran las citas al inicio de este artículo (epígrafes), los programas de EDA ofrecen principalmente experiencias de aprendizaje y credenciales de bajo rango. Es aquí donde la teoría de Bourdieu plantea que las opciones curriculares mismas, usadas en el diseño de programas de EDA (lo que incluyen y excluyen), implican decisiones políticas que legitiman el tipo de capital cultural ofrecido a la gente pobre (los habilita para trabajos de servicios) e, indirectamente, el capital cultural reservado para las clases de elite

precarios, que son de baja calidad educativa, y que no responden a las necesidades y realidades cotidianas de jóvenes y adultos. Generalmente requieren recursos de la comunidad y de los propios alumnos, a quienes se les exige, además, habilidades de autodidactismo. La operación real de estos programas es una construcción de los mismos promotores e instructores, motivados por su compromiso y dedicación, pues su formación es mínima y los recursos educativos muy escasos” (Pieck 2003: 121). Por su parte, el más reciente estado del conocimiento, publicado en 2013, reitera una situación similar, al concluir: “Queda, en esta década, la deuda de las políticas públicas en torno al Consejo Nacional para la Vida y el Trabajo (CONEVYT) que no logró superar el carácter compensatorio y marginal de la EPJA [Educación de Personas Jóvenes y Adultas], unido a los escasos financiamientos otorgados para este campo a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP).” (Hernández F. et al, 2013: 228). Eventualmente, muy poco cambió durante la década 2002-2011, según este reporte del COMIE: “Huelga decir que todas las producciones, desde una mirada crítica, develan las condiciones de desigualdad y exclusión en las que las y los educadores de adultos desarrollan su práctica educativa.” (Hernández F. et al, 2013: 284).

(que los habilita para trabajos de conocimiento). Este es un punto que los especialistas en literacidad Allan Luke y Peter Freebody (1997), de Australia, han señalado al notar que en el actual contexto de la globalización, las preguntas clave sobre el acceso a la cultura escrita no son sólo de orden cuantitativo (¿cómo reducir el número de analfabetos?, o ¿cuál es un nivel aceptable de dominio?), ni psicológico (¿cómo se adquiere la lengua escrita?), ni sociocultural (¿qué prácticas sociales de literacidad se dan en ciertos contextos?), sino también de orden *político*:

[...] el “problema” no puede ser visto sólo en términos de cantidad, es decir, en términos de “más o menos literacidad”, concebida como conjunto de habilidades o competencias universales. Este enfoque cuantitativo ha sido adoptado por proyectos tan variados como el Programa Nacional de Evaluación de Aprendizajes (NAEP por sus siglas en inglés) de Estados Unidos, y por la mayoría de los programas internacionales de alfabetización después de la 2a Guerra Mundial. El problema, más bien, tiene una dimensión normativa y cualitativa más poderosa pero frecuentemente olvidada: *¿Qué tipo de prácticas letradas, para quién, acordes a qué tipo de formaciones socioeconómicas, pueden y deben ser construidas y sancionadas a través de la enseñanza?* (Luke y Freebody, 1997: 2-3; itálicas y traducción mía, del original en inglés).

Así, mientras la mayoría de educadores y diseñadores curriculares en México se preocupan por las “deficiencias” y “carencias” de los aprendices individuales, Luke y Freebody llaman la atención sobre el hecho de que, en el actual contexto de rápido cambio económico, demográfico y sociocultural, lo que enfrentan los educadores es también el impacto de dicho contexto en las identidades y comunidades de nuestros estudiantes; así como en su acceso drásticamente reducido a las instituciones y la participación social. Desde esta perspectiva, los enfoques de la alfabetización que buscan reformar los métodos y materiales didácticos pierden de vista la *naturaleza selectiva de nuestras tradiciones curriculares*, que dan un acceso diferencial al conocimiento, el trabajo y la voz pública.

Las cuestiones de quién tiene acceso a qué tipos de discursos, información y conocimiento, y cómo éstos conducen o no a empleos y voz pública, no son sólo asuntos locales, negociables o construidos en las aulas, e independientes de fuerzas y configuraciones de poder más amplias. (Luke y Freebody, 1997: 10)

El problema con los enfoques psicologistas y despolitizados en la investigación y educación de la lectura-escritura (literacidad) es, según Luke y Freebody, su fracaso para analizar explícitamente cómo las condiciones y relaciones sociales de poder pueden conducir a diseñar y legitimar programas y enfoques educativos cuyo fin es proveer prácticas y herramientas textuales “genéricos” para aprendices, lugares y condiciones que son cada

vez menos genéricos y cada vez más heterogéneos. En última instancia, advierten estos autores:

[...] esta dislocación e irrelevancia es más que un simple desperdicio de tiempo y energía educativos; de hecho, puede tener éxito en construir literacidades y personas letradas altamente “constreñidas”, y en excluir sistemáticamente ciertos grupos de aprendices (Luke y Freebody, 1997: 4; mi traducción del original en inglés)

Como lo muestran las historias de individuos reales que hemos recabado en zonas marginadas de México y Estados Unidos, estos individuos y los grupos sociales que representan (clases trabajadoras o subempleadas, grupos urbanos precarizados, migrantes rurales de origen indígena, gente de baja escolaridad, etc.) han tenido acceso, sistemáticamente, sólo a las formas más precarias de educación letrada (*literacy education*), lo que Luke y Freebody llaman “literacidades altamente constreñidas”, tanto en el sistema educativo formal como en los programas de EDA. Sostengo, entonces, que el “problema” de la educación letrada (tradicionalmente denominada “alfabetización” y “educación básica”) en nuestros países no es centralmente un problema “técnico” (es decir, reparable mediante nuevos modelos curriculares y materiales didácticos, impresos o digitales) sino, más bien, la *sistemática distribución diferencial de oportunidades educativas*, diseñadas para grupos con estatus y perfiles diferentes en la sociedad actual. En términos de Luke y Freebody: “la evidencia contundente de instituciones que resguardan, distribuyen y transmiten tipos y niveles diferenciados de literacidad para fines de gobernabilidad y hegemonía, autoridad y autorización” (p.4). Nuestro reto no es, por tanto, la educación de “aprendices adultos” en abstracto (“¿cómo aprenden los adultos?” es la pregunta que los diseñadores curriculares se hacen); nuestros “adultos” no son individuos con estilos cognitivos “apropiados para su edad”, sino miembros de *grupos* con una postura ambigua ante la educación formal y las formas académicas de conocimiento y aprendizaje: por un lado buscan obtener certificaciones escolares oficiales, y por otro detestan las prácticas textuales y lingüísticas de la educación formal, que sienten como alienantes. Por ello, el “analfabetismo” no puede ser erradicado mediante programas verticales (*top-down*) diseñados precisamente para gente cuya barrera principal para aprender y crecer es su *falta de voz* y su *débil sentido de agencia*. En este sentido, tenemos mucho que aprender de los diversos grupos y movimientos de base que, como los indígenas zapatistas de Chiapas, los sin tierra de Brasil, o las comunidades eclesiales de base en Latinoamérica, son los únicos grupos organizados de gente pobre que definen, como agentes colectivos, sus proyectos educativos y de vida. Común a estas iniciativas es su carácter político-educativo, pero también su poder y eficacia para desarrollar la voz y agencia de individuos silenciados por las instituciones oficiales. Sin embargo, en contrapartida, estas organizaciones de base tienen poco poder para dar acceso a los espacios institucionales más legítimos

y poderosos de la sociedad y, por tanto, se mantienen auto-marginadas en un sentido político más amplio, es decir respecto al Estado y sus instituciones, que supuestamente son “públicas”.

Conclusión: 70 años de políticas neocoloniales

En los últimos 70 años, un gran sector de educadores, funcionarios educativos, y diseñadores curriculares en México, América Latina y otros países ex coloniales, han trabajado y creído realmente en los programas de EDA dirigidos a “erradicar el analfabetismo” y dar “educación básica”, sobre la base de una *versión tecnicista y reducida* que concibe el aprendizaje como la adquisición de un *conjunto de habilidades neutrales, transferibles y medibles*. Desde esta visión, en nuestros países la cuestión se ha planteado en términos de *quién necesita alfabetización* (usualmente individuos pobres y aislados, diagnosticados como “analfabetas” o “analfabetas funcionales” mediante encuestas masivas), y no en términos de cómo la literacidad, el conocimiento, y la educación están siendo distribuidos *diferencialmente* entre grupos sociales con distinto grado de poder, *a través de los programas educativos mismos, diseñados para ellos*. Sin duda, en nuestros países hay millones cuyo conocimiento y experiencias con la lectura y la escritura son muy limitados, pero la versión tecnocrática pierde de vista el hecho clave de que la mayoría de esas personas “necesitadas de alfabetización y educación básica” no son simplemente “individuos analfabetos” (definidos por su relación cognitiva con la literacidad) sino miembros de *grupos sin voz*, cuya posición en el actual sistema económico es sumamente precaria, y cuyas vidas enteras giran alrededor de la sobrevivencia inmediata. No se trata de individuos aislados, sino de miembros de grupos y naciones cuyas economías enteras, sus sistemas de saberes culturales y sus lenguas maternas han sido históricamente suprimidos, inferiorizados o colonizados por fuerzas económicas, políticas, militares e ideológico-culturales que construyen sistemáticamente masas de gente alienada, silenciada y excluida de la economía, el conocimiento y la educación de la era global.

Por ello, en nuestras sociedades ex coloniales (o neocoloniales) los educadores deben entender que no estamos trabajando simplemente con aprendices en abstracto (“aprendices adultos”), definidos como sujetos cognitivos, y aislados de las relaciones sociales que los engendran. El reto de los educadores en nuestros países no es “cómo aprenden los adultos”, como lo plantean a menudo los diseñadores curriculares, sino preguntarse qué tipo de educación se necesita para ayudar a estos sectores a recuperar su dignidad como seres humanos; una educación que les permita reconstruir y reinventar sus raíces culturales, sus economías locales, sus saberes y su sabiduría nativas; su potencial como aprendices, como pensadores y como creadores; su *capacidad de soñar* con sus propios futuros. Este tipo de trabajo educativo y cultural es esencial no sólo para mejorar la “com-

petitividad” de nuestros países en la economía global, sino para garantizar nuestra existencia cultural misma, ante la estandarización educativa y cultural inherente a la mundialización del capitalismo de libre mercado. Y, me parece, que las agendas educativas implementadas hoy por nuestros gobiernos, favorables al mercado libre (como lo vimos en el apartado “Polarización educativa en el capitalismo global”, arriba), no tienen intención de restaurar la dignidad de los *condenados de la Tierra*, como alguna vez los llamó Frantz Fanon en su libro del mismo nombre (Fanon, 1963 [1968]).⁶

Esto es así porque sus planes son otros y son explícitos. La Figura 2 muestra un fragmento de un contrato de préstamo del Banco Mundial al gobierno de México en el que se acuerda la creación de un sistema nacional de evaluación y certificación de competencias. El contrato es de 1994, es decir, el año que se firmó también la incorporación de México en el TLCAN, y cuando se dio el alzamiento de los indígenas zapatistas en Chiapas.⁷ La cita sintetiza en forma elocuente la lógica que ha guiado las políticas de largo plazo de reestructuración económica, laboral y educativa, con especial atención a los sistemas de educación de adultos y vocacional, precisamente por ser los sistemas orientados a las clases más bajas de la sociedad mexicana.

FIGURA 2. PAPEL DEL BANCO MUNDIAL EN LA POLÍTICA EDUCATIVA

El éxito de México en la estabilización, liberalización y **privatización de la economía** ha sentado las bases para un desarrollo económico de largo plazo... Una **fuerza de trabajo instruida y con habilidades** es uno de los factores cruciales para apoyar el crecimiento económico del país, **dirigido por el sector privado**... La apertura de la nueva economía demandará trabajadores, industrias y **sistemas de capacitación** que respondan inmediatamente a las **nuevas habilidades requeridas por el mercado**. Tal **movilidad y flexibilidad del trabajo** puede conseguirse estableciendo **formas confiables de identificar las habilidades** demandadas por el mercado... El **sistema de capacitación** necesita ser más adecuado a las **demandas del sector productivo**, el cual, a su vez, necesita ser capaz de comunicar sus necesidades a los **proveedores de capacitación**, lo que implica **adoptar un lenguaje común** para definir las necesidades de habilidades.

Fuente: Banco Mundial (1994: 14, negritas mías).

⁶ Frantz Fanon (1925-1961) fue un psiquiatra y filósofo nacido en Martinica, teórico preeminente de los movimientos anti-coloniales del siglo 20. Sus obras *Piel negra, máscaras blancas*, y *Los condenados de la Tierra* fueron estudios pioneros del impacto psicológico del racismo tanto en el colonizado como en el colonizador, y, a la vez, declaraciones potentes del pensamiento anti-colonial revolucionario. *Piel negra, máscaras blancas*, en particular, sitúa el lenguaje y el cuerpo en el centro del predicamento de marginación, patologización y servidumbre que enfrenta la gente de piel oscura.

⁷ Primera declaración de la selva lacandona, en <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/1994/01/01/primera-declaracion-de-la-selva-lacandona/> (consultado el 14 de enero de 2018).

A estas alturas, 25 años después de estos acuerdos con el Banco Mundial, podemos leer en esta cita, en forma casi transparente, las líneas que después se tradujeron en las llamadas “reformas estructurales” (energética, laboral, educativa) y que, en el caso de la educación se han traducido en la transformación del sistema educativo en un “proveedor de capacitación”, atado y sometido a un *lenguaje común*, como dice el Banco Mundial, donde las palabras clave son “estandarización”, “competencias”, “productividad” y “evaluación”, y bajo la supervisión de instancias y métodos para “identificar las habilidades demandadas por el mercado” (i.e. exámenes estandarizados). Así, pasamos de ser una ex-colonia y nos convertimos en una neo-colonia, con la diferencia de que en el periodo colonial (1521-1821) el colonialismo fue explícito, mientras que hoy México es administrado no por virreyes representantes de la Corona española, sino por los autodenominados “expertos”, representantes del Sistema Financiero Mundial.

Es necesario recordar aquí, las palabras de Eduardo Galeano, que en su libro *Las venas abiertas de América Latina* recapituló la larga historia y los mecanismos actuales de saqueo y pillaje que sólo han cambiado de forma, pero siguen idénticos en lo substancial:

La división internacional del trabajo consiste en que unos países se especializan en ganar y otros en perder. Nuestra comarca del mundo, que hoy llamamos América Latina, fue precoz: se especializó en perder desde los remotos tiempos en que los europeos del Renacimiento se abalanzaron a través del mar y le hundieron los dientes en la garganta. Pasaron los siglos y América Latina perfeccionó sus funciones [...] la región sigue trabajando de sirvienta. Continúa existiendo al servicio de las necesidades ajenas, como fuente y reserva del petróleo y el hierro, el cobre y la carne, las frutas y el café, las materias primas y los alimentos con destino a los países ricos que ganan, consumiéndolos, mucho más de lo que América Latina gana produciéndolos [...] como declaró en julio de 1968 Covey T. Oliver, coordinador de la Alianza para el Progreso, «hablar de precios justos en la actualidad es un concepto medieval. Estamos en plena época de la libre comercialización...». Cuanta más libertad se otorga a los negocios, más cárceles se hace necesario construir para quienes padecen los negocios. (Galeano 1984:15)

En 50 años pasamos de la “era del libre comercio” a la era del “libre mercado”. Nuestros “iletrados” y “sub-escolarizados” no son simplemente *individuos* que “carecen de las habilidades necesarias”, sino pueblos enteros de sobrevivientes de una larga historia de atrocidades que comenzaron con la conquista y colonización, continuó con las políticas post-coloniales de “modernización” y “desarrollo”, y persiste hoy día con las estrategias económicas de “globalización” y “liberalización del mercado” que están produciendo una devastación humana y ecológica aún más profunda. Los educadores críticos simplemente no pueden seguir contribuyendo a fortalecer estas políticas. Pero desarrollar alternativas educativas no es sólo asunto de buena voluntad; se necesita entender lo que está pasando,

qué agentes y discursos están en juego, y cómo distanciarse de los programas y discursos que tras una apariencia educativa realmente contribuyen a fortalecer el sistema de exclusión. Para eso sirve saber algunas de las cosas que se exponen en este escrito.

Referencias bibliográficas

- Acuna, R. F. (1998), *Sometimes There Is No Other Side. Chicanos and the myth of equality*, Notre Dame, IN, University of Notre Dame Press.
- Bakhtin, M. (1981), *The Dialogic Imagination: Four essays*, C. Emerson y M. Holquist (trad.), Austin, University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1986), *Speech Genres and Other Late Essays*, Austin, University of Texas Press.
- Banco Mundial (1994), *Proyecto para la Modernización de la Capacitación y la Educación Técnica*. Staff Appraisal Report (3805-ME), Oficina regional para Latinoamérica y el Caribe.
- Baquedano-López, P. (2000), Narrating Community in *Doctrina Classes*, en *Narrative Inquiry*, núm. 2, vol. 10, pp. 1-24.
- Barnett, R. (1994), *The Limits of Competence: Knowledge, higher education and society*, Buckingham, UK, Open University Press & Society for Research into Higher Education (SRHE).
- Barton, D. (1994), *Literacy: An introduction to the ecology of written language*, Oxford, Blackwell.
- Barton, D. y M. Hamilton (1998), *Local Literacies: Reading and writing in one community*, London, Routledge.
- Basso, K. (1974), "The Ethnography of Writing", en R. Bauman y J. Sherzer (Eds.), *Explorations in the Ethnography of Speaking*, Cambridge, UK, Cambridge University Press, pp. 425-432.
- Baynham, M. (1993), "Code Switching and Mode Switching: Community interpreters and mediators of literacy", en B. Street (ed.), *Cross-cultural Approaches to Literacy* (pp.294-314), Cambridge, Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1991), *Language and Symbolic Power*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Brandt, D. (1999), "Literacy Learning and Economic Change", en *Harvard Educational Review*, núm. 4, vol. 69, pp. 373-395.
- Brandt, D. (2001), *Literacy in American Lives*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bruner, J., R. Olver, y P. Greenfield (1966), *Studies in Cognitive Growth*, New York, Wiley.
- Carrasco, A. y G. López B. (2013) (coords.), *Lenguaje y educación: temas de investigación educativa en México*, México, Fundación SM – Consejo Puebla de Lectura.
- Castells, M. (2000), "Information Technology and Global Capitalism", en Hutton, W. y A. Giddens, *Global Capitalism*, New York, New Press.
- Cazden, C. (1988), *Classroom Discourse. The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH, Heinemann.
- CEAAL (Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe/Secretaría General) (2000), "Educación Popular, nuevos horizontes y renovación de compromisos", en *La Piragua*, núm. 18, vol. 2, pp. 5-18.
- Cole, M. (1996), *Cultural Psychology: A once and future discipline*, Cambridge, Harvard UP.

- Cushman, E. (1998), *The Struggle and the Tools: Oral and literate strategies in an inner city community*, Albany, SUNY Press.
- Drucker, P. F. (1993), *Post-capitalist Society*, New York, NY, HarperBusiness.
- Dyson, A.H. (1993), *Social Worlds of Children Learning to Write in an Urban Primary School*, New York, Teachers College Press.
- Dyson, A. H. (1995), "Writing Children. Reinventing the development of childhood literacy", en *Written Communication*, Vol. 12 No.1, January 1995 4-46.
- Dyson, A. H. (1997b), *Writing Superheroes. Contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy*, NY, Teachers College Press.
- Dyson, A. H. (1999), "Coach Bombay's Kids Learn to Write: Children's appropriation of media materials for school literacy", en *Research in the Teaching of English*, núm. 4, vol 33, pp. 367-402.
- Erickson, F. (1986), "Qualitative Methods in Research on Teaching", en M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, New York, Macmillan.
- Falconi, O. (2003), *La construcción de un espacio público entre estudiantes del CCH-Sur: prácticas de escritura en el contexto de huelga de la UNAM, 1999-2000*, *Nueva Antropología*, núm. 62, vol. XIX, pp. 56-75.
- Fanon, F. (1963 [1968]), *The Wretched of the Earth*, New York, Grove Press. (pref. by Jean-Paul Sartre; Translated from the French by Constance Farrington).
- Farr, M. y J. Guerra (1995), "Literacy in the Community: A study of *mexicano* families in Chicago", en *Discourse Processes*, vol. 19, pp. 7-19.
- Farr, M. (1994), "En los dos idiomas: Literacy practices among Chicago Mexicanos", en Beverly J. Moss (ed.), *Literacy across communities*, Cresskill, NJ, Hampton Press, pp. 9-47.
- Fine, B. (2001), *Social Capital versus Social Theory: Political economy and social science at the turn of the millenium*, London, Routledge.
- Fingeret, H.A. (1983), "Social Network: A new perspective on independence and illiterate adults", en *Adult Education Quarterly*, núm. 3, vol. 33, pp. 133-146.
- Freire, P. (1997), *Pedagogy of the Oppressed*. 20th Anniversary Edition. M. Bergman R. (trad.), New York, Continnum Publishing.
- Galeano, E. (1984), *Las venas abiertas de America Latina*, Mexico, Siglo XXI.
- Gee, J., G. Hull y C. Lankshear (1996), *The New Work Order: Behind the language of the new capitalism*, Boulder, Westview.
- Gee, J. P. (1991), "What is Literacy?", en C. Mitchell y K. Weiler (eds.) *Rewriting Literacy. Culture and the discourse of the other*, New York, Bergin y Garvey.
- Gee, J. P. (1996), *Social Linguistics and Literacies: Ideology in discourses*, London, Taylor & Francis.
- Gee, J. P. (2000), "The New Literacy Studies: From 'socially situated' to the work of the social", en D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (eds.), *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*, London/New York, Routledge.
- Goody, J. e I. Watt (1968), "The Consequences of Literacy", en J. Goody (Ed.) *Literacy in Traditional Societies*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Gowen, S. G. (1992), *The Politics of Workplace Literacy*, NY, Teachers College Press.
- Gumperz, J. J. y D. Hymes (eds.) (1964), "The Ethnography of Communication", en *American Anthropologist*, núm. 6, vol 66, pp. 1-34.
- Heath, S. B. (1982), "Protean Shapes in Literacy Events: Ever-shifting oral and literate traditions", en D. Tannen (Ed.), *Spoken and Written Language: Exploring orality and literacy*, Norwood, NJ Ablex Publishing, pp. 91-118.
- Heath, S. B. (1983), *Ways with Words*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Heller, C. (1997), *Until we are Strong Together: Women writers in the tenderloin*, New York, Teachers College Press.
- Hernández F., G. et al. (2013), "Educación de personas jóvenes y adultas", en B. Salinas (coord.), *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión*, México, COME-ANUIES. (Colección Estados del Conocimiento).
- Hernández Z., G. (2009), "Neocolonialismo y políticas de representación: la creación del analfabetismo en México y EU", en *Lectura y Vida. Latin American Journal of the International Reading Association*, No. 30, pp. 30-43.
- Hernández Z., G. (2003), "Comunidades de lectores: puerta de entrada a la cultura escrita", en *Decisio, Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, núm. 6, julio-diciembre en: http://cdn.designa.mx/CREFAL/revistas-decisio/decisio6_saber3.pdf (consultado el 12 de enero de 2018).
- Hernández Z., G. (2004), *Identity and Literacy Development: Life histories of marginal adults in Mexico City*, Berkeley, CA, University of California, Berkeley (Tesis doctoral).
- Hernández Z., G. (2006), "Por la desfeticización de la lectura", en J. D. Argüelles, *Historias de lecturas y lectores. Los caminos de los que sí leen*, México, Paidós.
- Hernández Z., G. (2008), "Alfabetización: teoría y práctica", en *Decisio, Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, núm. 21 septiembre-diciembre, en http://cdn.designa.mx/CREFAL/revistas-decisio/decisio21_saber3.pdf (consultado el 12 de enero de 2018).
- Hernández Z., G. (2010a), *Decolonizing Literacy: Mexican lives in the era of global capitalism*, Bristol, UK, Multilingual Matters.
- Hernández Z., G. (2010b), "Tenemos derecho a guardar silencio: Alfabetización, ciudadanía y voz en tiempos de globalización", en J. Vaca (coord.) *Prácticas de lengua escrita: vida, escuela, cultura y sociedad*, Xalapa, Instituto de Investigaciones en Educación / Universidad Veracruzana, pp. 51-88. (Serie Investigación; 6).
- Hernández Z., G. (2013), "Cultura escrita en espacios no escolares", en A. Carrasco y G. López B. (coords.), *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México*, México, Fundación SM-Consejo Puebla de Lectura.
- Hernández Z., G. (2017), Academicism in Language: "A Shelob's web that devours and kills from inside", en D. Rivers y K. Zotzmann (eds.), *Isms in Language Education: Opression, intersectionality and emancipation*, Berlin, De Gruyter Mouton.
- Hernández Z., G., P. Sánchez, G. Ramírez (coords.) (2016), *20 Años después: Jóvenes migrantes en Norte América*, México, PIERAN-UAM-ITESO-UNAM.

- Holland, D., W. Lachicotte, D. Skinner y C. Cain (1998), *Identity and Agency in Cultural Worlds*, MA, Harvard University Press.
- Huerta, G. (2007), *El sentido de las letras: poder y cultura escrita en una comunidad totonaca contemporánea*, Puebla, BUAP-FFL (Tesis de Licenciatura en Antropología Social).
- Hull, G., K. Schultz, M. Jury y O. Ziv (1994), *Changing Work, Changing Literacy? A study of skills requirements and development in a traditional and restructured workplace*. Interim report, Berkeley, CA, National Center for the study of Writing and Literacy.
- Hull, G. y K. Schultz (eds., 2002), *School's Out! Bridging Out-of-School Literacies with Classroom Practice*, New York, NY, Teachers College Press.
- Hull, G. (1993a), "Hearing Other Voices: A critical assessment of popular views on literacy and Work", en *Harvard Educational Review*, núm. 1, vol. 63, pp. 20-49.
- Hull, G. (1993b), "Critical Literacy and Beyond: Lessons learned from students and workers in a vocational program and on the job", en *Anthropology and Education Quarterly*, núm. 4, vol. 24, pp. 373-396.
- Hull, G. (1997) (ed.), *Changing Work, Changing Workers. Critical perspectives on language, literacy, and skills*, New York, NY, SUNY Press.
- Hull, G. (2000), *Framing Identity, In Claiming a Discourse, Constructing an Identity: Frontline workers meet the new work order*. Conference on "Text and Talk at Work", University of Gent, Belgium.
- Hymes, D. (1964), "Toward Ethnographies of Communication", en *American Anthropologist*, núm. 6, vol. 66, pp. 1-34.
- Ivanic, R. (1998), *Writing and Identity. The discursual construction of identity in academic writing*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing.
- Kalman, J. (1999), *Writing on the Plaza: Mediated literacy practice among scribes and clients in Mexico City*, Cresskill, NJ, Hampton Press.
- Kalman, J. (2004), *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*, México, UNESCO-SEP-Siglo XXI.
- Lankshear, C. y P. O'Connor (1999), Response to "Adult literacy: The next generation", en *Educational Researcher*, núm. 1, vol. 28, pp. 30-36.
- Lave, J. y E. Wenger (1991), *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lefrancois, G. R. (1996), *The Lifespan*, USA, Wadsworth Publishing Company.
- Luke, A. y P. Freebody (1997), "Critical Literacy and the Question of Normativity: An introduction", en S. Muspratt, A. Luke y P. Freebody, *Constructing Critical Literacies: Teaching and learning textual practice*, Cresskill, NJ, Hampton Press.
- Lytle, S. (1991), "Living Literacy: Rethinking development in adulthood", en *Linguistics and Education* núm. 2, vol. 3, pp. 109-138.
- Martin, Hans-Peter y H. Schumann (1998), *La trampa de la globalización. El ataque contra la democracia y el bienestar*, Madrid, Taurus.
- Mehan, H. (1982), "The Structure of Classroom Events and their Consequences for Student Performance", en P. Gilmore y A.A. Glatthorn (eds), *Children in and out of School*. Washington, DC, Center for Applied Linguistics.

- Menard-Warwick, J. (2003) (personal communication via email: feb/2003).
- Merrifield, J., M.B. Bingman, D. Hemphill y K. Bennett de Marrais (1997), *Life at the Margins. Literacy, Language, and Technology in Everyday Life*, New York, NY, Teachers College Press.
- Meza, S. E. (2017), “Resultados de pobreza en México 2016: reflexiones sobre la política social” en *Nexos*, 14 de septiembre de 2017, en <https://economia.nexos.com.mx/?p=501> (consultado el 17 de enero de 2017).
- Miller, P. J. y J. J. Goodnow (1995), “Cultural Practices: Toward an integration of culture and development”, en J. Goodnow, P. Miller y F. Kessel (eds.), *Cultural Practices as Contexts for Development*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers. (New Directions for Child Development; 67).
- Moss, B. (1994) (ed.), *Literacy Across Communities*, Cresskill, NJ, Hampton Press.
- Mulderrig, J. (2002), *Learning to Labor: The discursive construction of social actors in New Labour's education policy*, Lancaster, UK (unpublished paper).
- Murray, J. H. (1997), *Hamlet on the Holodeck: The future of narrative in cyberspace*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Nirantar (1997), *Windows to the World*, New Delhi, autor.
- Norton, B. (2000), *Identity and Language Learning. Gender, ethnicity and educational change*, New York, NY, Longman.
- OECD (1999), *Overcoming Exclusion through Adult Learning*, París, OECD-Centre for Educational Research and Innovation.
- Olson, D. R. (1977), “From Utterance to Text: The bias of language in speech and writing”, en *Harvard Educational Review*, núm. 3, vol. 47, pp. 257-281.
- Ong, W. (1982), *Orality and Literacy: The technologizing of the word*, NY, Routledge.
- Pieck, E. (coord.) (2003), *Educación de jóvenes y adultos*, México, COMIE. (Colección Estados del Conocimiento),
- Ramsey, C. (1997), *Deaf Children in Public Schools. Placement, context, and consequences*, Washington D.C., Gallaudet UP.
- Reder, S. M. (1987), “Comparative Aspects of Functional Literacy Development: Three ethnic american communities”, en D. Wagner (ed.), *The Future of Literacy in a Changing World*, vol. 1 Oxford, Eng., Pergamon Press, pp. 250-270.
- Reich, R. B. (1992), *The Work of Nations: Preparing ourselves for 21st-century capitalism*, New York, Vintage.
- Rockwell, E. (2001), “The Uses of Orality and Literacy in Rural Mexico: Tales from Xaltipan”, en D. Olson y N. Torrance (eds.), *The Making of Literate Societies* Oxford, Blackwell, pp. 225-247.
- Rockwell, E. (2005), “Indigenous Accounts of Dealing with Writing”, en T. McCarty (ed.), *Language, Literacy and Power in Schooling*, Mahwah NJ, Lawrence Erlbaum, pp. 5-27.
- Rockwell, E. (2006a), “Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: religión, gobierno y escuela”, en *Cultura Escrita y Sociedad*, núm. 3, pp. 161- 218.
- Rockwell, E. (2006b), “Historias contrastantes de la apropiación de la escritura en dos pueblos indios: los pueblos nahuas de Tlaxcala y los tzeltales de Chiapas”, en M.

- Bertely (coord.) *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, México, CIESAS Publicaciones de la Casa Chata, pp. 35-68.
- Rockwell, E. (2007), "Relaciones con la cultura escrita en una comunidad nahua a principios del siglo XX: temas recurrentes en los relatos orales", en A. Gómez C. (dir.) y V. Sierra Blas (ed.), *Senderos de Ilusión. Lecturas populares en Europa y América Latina (Del siglo XVI a nuestros días)*, Gijón, Trea, pp. 259-278.
- Rockwell, E. (2010a), "Culturas orais ou múltiplos letramentos? A escrita em contextos de bilinguismo", en M. Marinho y G. T. Carvalho (eds.) *Cultura escrita e letramento*, Belo Horizonte, BR, Editora UFMG, pp. 101-124).
- Rockwell, E. (2010b), "L'appropriation de l'écriture dans deux villages nahua du centre du Mexique", em *Langage et société*, núm. 133, pp. 83-99.
- Rogoff, B. y J. Lave (1984), *Everyday Cognition: Its development in social context*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Rogoff, B. (1990), *Apprenticeship in Thinking: Cognitive development in social context*, New York, Oxford University Press.
- Samuelson, B. L. (2004), "I Used to Go to School. Now I learn": *Unschoolers critiquing the discourse of school. In What they don't learn in school: Literacy in the lives of urban youth*, edited by J. Mahirim, New York, Peter Lang.
- Sánchez, P., G. Hernández Z., y G. Ramírez (coords.) (2018, en prensa), *In Search of Hope and Home: Mexican immigrants in the trinational NAFTA context*, New York, Peter Lang Publishing.
- Scribner, S., and Cole, M. (1981), *The Psychology of Literacy*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Scribner, S. (1997 [1985]), Vygotsky's Uses of History, en T. Ethel et al. (eds.), *Mind and social practice: Selected writings of Sylvia Scribner*, Cambridge, Cambridge UP, pp. 241-265).
- Street, B. (1984), *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Street, B. (1995), *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*, London, Longman.
- Vygotsky, L. S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986), *Thought and Language*, A. Kozulin, Ed, Cambridge, MA, MIT Press.
- Walsh, C.A. (1991), *Pedagogy and the Struggle for Voice: Issues of language, power, and schooling for Puerto Ricans*, Toronto, OISE Press.
- Wenger, E. (1998), *Communities of Practice. Learning, meaning, and identity*, Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1991), *Voices of the Mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Zotzmann, K. (1998), *The Cognitive Computer Metaphor and its Implications for the Concept of Autonomous Learning*, Jena, Germany, Friedrich-Schiller University Jena. (Magister Artium thesis).