

Investigación doctoral en Educación: Propuestas, diálogos y difusión

Juan Carlos Echeverri-Álvarez
Milton Daniel Castellanos Ascencio
Compiladores



Universidad
Pontificia
Bolivariana

© Universidad San Buenaventura
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana
Vigilada Mineducación

Investigación doctoral en Educación: Propuestas, Diálogos y Difusión

ISBN: 978-628-500-079-9

DOI: <http://doi.org/10.18566/978-628-500-079-9>

Primera edición, 2022

Escuela de Educación y Pedagogía

Gran Canciller UPB y Obispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Pbro. Magíster Julio Jairo Ceballos Sepúlveda

Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández

Coordinadora (e) Editorial: Maricela Gómez Vargas

Coordinación de Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diagramación: María Isabel Arango Franco

Corrección de Estilo: Mateo Muñetones Rico

Dirección Editorial:

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2022

Correo electrónico: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Telefax: (57)(4) 354 4565

A.A. 56006 - Medellín - Colombia

Radicado: 2228-23-08-22

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito, sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

10. Bases de constitución de la historia de literacidad en niños escolares¹

Yhonathan Cano Garcés
Universidad San Buenaventura
profecano4@gmail.com

Milton Daniel Castellanos Ascencio
Universidad San Buenaventura
doctoradocienciasedu@usbmedellin.onmicrosoft.com

Resumen

Se presentan algunos resultados en torno a las prácticas de lectura y escritura como experiencias sociales y culturales de formación de niños en edad escolar. El objetivo es reconstruir los elementos asociados a la configuración de la historia de literacidad, particularmente, se ofrecen los resultados relacionados con las bases de su construcción. Para ello, se empleó un método hermenéutico reconstructivo como perspectiva metodológica para la reconstrucción histórica de la experiencia de los sujetos en diferentes momentos de su trayecto vital. Entre las conclusiones, se resalta que cada sujeto tiene una construcción

¹ Capítulo de libro derivado del proyecto de investigación "Historia de literacidad en niños escolares del barrio Cordoncillal del municipio de Cañasgordas".

histórica en torno a las experiencias de las prácticas de lectura y la escritura, por las relaciones intersubjetivas y por los factores que provienen de la escuela, la familia y el contexto sociocultural, todo ello para afirmar que cada sujeto tiene una historia de literacidad.

Palabras clave: escuela, familia, historia de literacidad, lectura y escritura, subjetividad.

Introducción

En las últimas décadas, ha tomado auge en la comunidad académica una perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura, una visión que asume que las prácticas discursivas tienen un origen social (Cassany, 2006). En relación con ello, se presenta un acercamiento a la literacidad², entendida como la práctica que “abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura” (p. 38); además, incluye elementos como código escrito, géneros discursivos, roles del autor y lector, formas de pensamiento, identidad y estatus individual, colectivo y comunitario, valores y representaciones culturales.

En atención a lo anterior, este trabajo se interesó por los elementos relacionados con las bases sobre las que se han construido los procesos de lectura y escritura en los ámbitos familiar y escolar, así como por las concepciones y los usos en la vida cotidiana, y por la función en el contexto sociocultural. Cabe aclarar que la intención es presentar los resultados de las bases de constitución de la literacidad, teniendo en cuenta una visión global de perspectiva sociocultural (Barton y Hamilton, 2004).

² Literacidad proviene del término inglés *literacy*, que en español significa “alfabetización”; sin embargo, en la lengua española, es un vocablo que trasciende la adquisición de nociones de codificación y decodificación de lectura y escritura. Este trabajo se centra en el concepto amplio de la literacidad.

A partir de la revisión de la literatura,³ se encontró que pocos estudios indagan el concepto de historia de literacidad; sin embargo, se rescata que existen elementos que favorecen su constitución y, a su vez, las bases de constitución de la cultura escrita se dan en la familia (Stein y Rosemberg, 2012; De la Peña *et al.*, 2018), en la escuela (González 2011; Barletta *et al.*, 2013) y en el complemento de procesos entre la escuela y la familia (Gragnoilino y Lorenzatti, 2013; García-Jiménez *et al.*, 2018). Cabe anotar que con una influencia significativa por el método de enseñanza utilizado para el acercamiento a la cultura escrita (Barletta Manjarrés *et al.*, 2013).

A medida que se consolidan los rasgos de literacidad en cada sujeto, se construyen valoraciones, concepciones y usos (Ames, 2013; Kurlat y Perelman, 2013; Dionísio, 2014; Molinari, 2014), aunque, al mismo tiempo, existen otras formas de literacidad, por ejemplo, las prácticas vernáculas (Aliagas *et al.*, 2009; Dionísio, 2014; Molinari, 2014; Jiménez Lizamay Lovón Cueva, 2017) en las que el contexto sociocultural tiene incidencia en su configuración. Es decir, cada sujeto tiene una historia de vida atravesada por sus experiencias en torno a la lectura y la escritura (Stein y Rosemberg, 2012; Vargas Franco, 2015).

Metodología

La investigación cualitativa y el método hermenéutico reconstructivo posibilitaron comprender las expresiones humanas en el mundo de la vida, al tener en cuenta los significados de las experiencias y las interpretaciones de las acciones subjetivas miradas como texto, con la claridad del respeto de la subjetividad y el contexto en el que se sumergen las prácticas sociales, razón por la que “los individuos no pueden ser estudiados como realidades aisladas; necesitan ser comprendidos en el contexto de sus conexiones con

³ Esta revisión también orienta este asunto hacia los nuevos estudios de literacidad (NEL) a partir de las propuestas de Ames (2002), Zavala *et al.* (2004), Barton y Hamilton (2004) y Cassany (2006, 2009) en lo referido a la concepción de literacidad y su mirada sociocultural.

la *vida cultural y social*” (Martínez Miguélez, 2006, p. 106), es decir, es de suma importancia la contextualización sociohistórica.

La hermenéutica reconstructiva propuesta por Habermas, citado en Prior Olmos (2002), resalta que la interpretación hermenéutica debe estar “complementada y asociada a otras formas de acceso a la vida social como las que vienen dadas por la crítica de las ideologías, el análisis de los sistemas sociales y una filosofía de la historia con intención práctica” (p. 86). En esta medida, este método permitió el acercamiento a la realidad, desde la naturaleza de los sujetos y el contexto particular, a partir del reconocimiento de los sentidos que se dan en otras expresiones culturales y los significados que le dan otros sujetos a la vida, por medio de la interpretación de las singularidades en el contexto del que hacen parte. Asuntos que posibilitaron una aproximación a la recuperación de la historia de literacidad de niños escolares, al resaltar las reglas de experiencia y las construcciones simbólicas asociadas a la configuración de la lectura y la escritura, con el respectivo aporte a su constitución subjetiva.

Como técnicas e instrumentos de recolección de información, se utilizaron la entrevista semiestructurada (Martínez Miguélez 2006) y tres talleres pedagógicos (Alfaro Valverde y Badilla Vargas, 2015); para el procesamiento de los datos, se diseñó una matriz categorial en Excel, donde se sistematizaron los datos obtenidos. Luego de revisar la información detallada y analíticamente, se realizó una codificación abierta. Finalmente, se analizó hermenéuticamente la información delimitada por categorías en la matriz y se confrontó con diferentes propuestas teóricas que permitieron el análisis y la discusión que a continuación se presenta.

Resultados

Se reconoce el papel fundamental que tiene tanto la familia como la escuela en la constitución de la literacidad de los niños; ambos escenarios recrean posibilidades para construir experiencias de base. Por ello, se hilarán los rasgos de la literacidad de los niños con los testimonios referidos por ellos en los talleres pedagógicos y las entrevistas realizadas a los padres de fami-

lia. Acercamientos que se atraviesan por la historia de vida de los sujetos, es decir, que su experiencia se hace presente para configurar su subjetividad, porque “cuando hay lugar, en la lectura y la escritura la propia experiencia se hace presente” (Brito *et al.*, 2013, p. 78); de ahí el motivo por el que se utiliza el concepto de *experiencia*, para reconstruir los asuntos históricos de los niños en torno al aprendizaje de la lectura y la escritura, recuerdos y visiones en esta constitución histórica.

Constitución de la literacidad de los niños

En la descripción del aprendizaje de la lectura y escritura en los niños, los padres tienen una variante en común y se centra en la edad en la que se inicia una formalización de la literacidad, es decir, la vinculación inicial y formal con el entorno escolar, dado que esta por lo general se da a los 6 años, lo que hace evidente un desconocimiento de las experiencias construidas durante los primeros años de vida, previos a la etapa formal de educación. La escolarización de las prácticas de literacidad se da formalmente en la escuela, es decir, que existe una escolarización de la literacidad (Street y Street, 2004), y no se reconocen, por lo menos en los padres de familia, otras experiencias o acercamientos distintos de los de la escuela.

Al respecto, en las voces de los niños, se reafirma el reconocimiento particular en cuanto a la edad para la adquisición formal del código escrito y en sus testimonios no se reseñaron prácticas letradas previas a su ingreso en el entorno escolar. Dieron cuenta que primero necesitaron aprender a leer y a escribir para poder practicar, lo que demostró que desconocen que existen otras formas de acercarse a tales procesos previos al ingreso formal en la escuela y que existe un compendio de experiencias que han iniciado antes de esta etapa. En los primeros recuerdos de literacidad que reseñaron los niños, se encontró que es trascendental cuando aprenden a leer y a escribir, para lo cual relataron cómo les enseñaron a través de los usos bibliográficos, métodos y quién hizo parte de la enseñanza.

En uno de los casos se refirió: “A mí me copiaban una frase y me decían qué palabra era esta y ya me la decían y ya yo decía las palabras” (N4PT), lo que demostró que el aprendizaje se permea por el acompañamiento de

otros sujetos que ya tienen acceso a la cultura escrita y que, además, requiere medios didácticos para hacerlo, “[Me] escribían en un cuaderno y me decían que qué decía ahí, yo no las supía [*sic*] decir, entonces ellos ahí me dijeron qué decía ahí y fui aprendiendo” (N3PT), indica una idea de corrección en lo referido al aprendizaje y una perspectiva de decodificación del código escrito.

Frente a lo anterior, los padres de familia precisaron las formas en las que sus hijos adquirieron el código escrito, resaltaron los métodos implementados desde el hogar, aunque permeados por la escuela y desde su acompañamiento en casa con la repetición de patrones en la forma en que aprendieron a leer y escribir. Se encuentra de forma recurrente el uso de métodos mecánicos en este aprendizaje, esto permite inferir que la historia de literacidad de los padres influye en los primeros acercamientos de la literacidad de sus hijos. Al respecto, una de las entrevistadas resalta que la adquisición del código escrito fue:

Así como el mío, ellos en la escuela yo los mandaba a estudiar, ellos venían acá y yo a ver qué era lo que habían aprendido, entonces yo veía que les estaban enseñando las vocales, que las letricas; entonces así yo mismo empezaba también con ayuda de los profesores, yo misma acá también empezaba lo que ellos le habían enseñado, que juntemos las palabritas, que está la *a* con la *m*, cómo suena, y así, eso fue un proceso entre profesores y mamá. (EPF-1-20)

La consolidación de las prácticas de lectura y escritura es el producto de construcciones culturales al estar influenciadas, en este caso, por la forma en que se consolidaron las prácticas en los padres de familia y la manera en que estas construcciones influyen en las prácticas de sus hijos. De esta manera, es posible afirmar que las prácticas letradas van consolidando una historia en los sujetos; resulta vital ir atrás y rescatar las formas en que se consolidaron y las transformaciones que han tenido. Barton y Hamilton (2004) resaltan que las prácticas letradas se inscriben como una construcción social, es decir, tienen un legado histórico en el que se transforman la vida y la cultura, por lo que, para comprender las prácticas actuales de literacidad, es necesario reconstruirlas históricamente.

Según lo referido por los niños, se encontró como factor común que aprendieron a leer y escribir en conjunto, por lo general, entre docentes y madres de familia, y en uno de los casos, por otros sujetos que constituyen la familia, en que, además, emerge como factor común usos bibliográficos, a lo que uno de los niños refirió: “Aprendí a leer y a escribir por medio de cuentos y la cartilla de Nacho” (N2PT), y en otro testimonio se reseñó que “la profesora me puso en el tablero las vocales y así fui aprendiendo” (N1PT).

Los testimonios develaron que el uso bibliográfico, en este caso, de la cartilla de Nacho Lee, se convierte en un asunto cultural explícito durante el proceso de adquisición del código escrito, por lo que generacionalmente se le da valor en cuanto al acceso inicial a la cultura escrita, se le asigna un reconocimiento significativo en sus hogares y se convierte comúnmente en el primer libro de uso en la relación inicial con la adquisición del código escrito, y que tiene que ver con su facilidad de acceso desde lo comercial, en atención a las condiciones económicas.

Por otro lado, los niños dieron cuenta de los métodos que fueron utilizados en su aprendizaje en torno a la lectura y la escritura, manifestaron que su construcción inicial se dio tanto en el hogar como en la escuela, develaron algunas prácticas de reproducción de acuerdo con la forma en que madres de familia y docentes se acercaron a la cultura escrita. El ejemplo se da en el uso de los mismos materiales bibliográficos y en el uso de las mismas formas de enseñanza, lo que demuestra que la lectura y escritura se dio mecánicamente y el mayor interés es descodificar el código escrito. En esta medida, la reconstrucción de historia de literacidad en otras épocas dista de las teorizaciones actuales, y se evidencia que en diferentes generaciones las experiencias pasadas y actuales son influenciadas por el aparato escolar y las prácticas reales que se dan en la escuela.

En los testimonios, es evidente la idea de corrección que emerge de la imposición del discurso escolar, en este caso, con la premisa de que leer y escribir “bien” es hacerlo rápido y en atención a asuntos estéticos de la escritura. Esta perspectiva de corrección también se hizo evidente en otro testimonio de un padre: “La edad en que aprendieron a leer y escribir más recorrido [más fluido] sería como del grado tercero en adelante, en preescolar ellos aprenden letras y números, ya en primero y segundo es cuando ellos

comienzan a despegar [...].” (EPF-4-18). Este ejemplo es un reconocimiento de que leer y escribir “bien” es realizarlo rápido y mejor a medida que los niños avanzan en los ciclos escolares se demuestra una ruta de literacidad enmarcada en la evolución de los niños en el sistema educativo, muy similar a la visión de uno de los niños, quien refirió sentirse “triste [...] no supe leer y otros compañeros me fueron ganando” (N2PT); es decir, que la cultura escrita es cambiante a lo largo de la vida de los sujetos y es inacabada y, en su configuración, emergen concepciones y usos particulares referidos a las experiencias de cada sujeto.

Las bases de literacidad no tienen en cuenta los intereses de los niños, ni los recursos o las vivencias cotidianas, asuntos que pueden tener una influencia significativa en el acercamiento en torno a los procesos, en especial, porque la lectura y escritura se aprenden para la vida. Tal situación es reconocida como una literacidad impuesta (Ivanic y Moss, 2004), que se establece de acuerdo con los intereses de estructuras y hegemonías sociales. La literacidad impuesta asume estructuras propias ancladas en ideologías, en este caso, del aparato escolar, en que únicamente se reconocen las prácticas promovidas desde la escuela; particularmente, en lo referido a la lectura y la escritura, se evidenciaron prácticas de reproducción en diferentes generaciones y que la respuesta se encuentra en lo referenciado a la influencia de los discursos emergentes de los métodos de enseñanza de la literacidad en Colombia (García Vera, 2015).

Hubo un acercamiento en el que un niño mostró interés por leer y escribir textos diferentes, oportunidad que la madre reconoció como una posibilidad para fortalecer estas prácticas dado que a su hijo le “gustaba más copiar, le gustaba mucho hacerme cartas y ahorita le está gustando mucho hacer canciones” (EPF-5-24). El testimonio ratifica que una literacidad autogenerada (Ivanic y Moss, 2004) promueve un mayor interés y motivación por el acercamiento y práctica de la lectura y la escritura en los ámbitos cotidianos. Esto indica que los sujetos consolidan otras prácticas centradas en sus intereses, lo cual se convierte en una oportunidad para generar relaciones entre la literacidad y las bases asociadas a otras formas de uso mediadas por el interés y la motivación de cada sujeto.

Las bases de literacidad de los niños fueron construidas en espacios de relación e interacción cotidiana, en los que se suscriben experiencias que los niños reconocieron como sanciones utilizadas por algunos adultos y las formas en que se dan tales relaciones iniciales. En sus constituciones de literacidad, tienen buenos recuerdos que hacen parte de sus subjetividades. En cuanto a la visión sancionatoria de la literacidad, se rescata un testimonio que refiere:

Una niña que no le gustaba la lectura y sus padres la mandaban a leer y ella les respondía: No quiero leer, no me gusta, y sus padres le decían: Se me va para el cuarto y está castigada, y no me sale y se me pone a leer. (N1PT)

En lo que refiere al testimonio, se evidencian prácticas de literacidad alejadas del interés del sujeto, por lo que existe resistencia a acercarse a la lectura que le imponen sus padres, anclada en asuntos hegemónicos de las concepciones que han construido sobre aquello que debe ser o no leído. Además, se evidenció que existen prácticas asociadas a la literacidad que se suscriben en el castigo y la sanción, como asuntos que hacen parte de percepciones culturales, adoptadas de modelos de evaluación impuestos por el dispositivo escolar y que no reconocen las propias experiencias de literacidad autogestionadas de los sujetos, construidas a partir de intereses y de aquello que se elige como propio a la hora de leer y escribir, es decir, que se hace presente una visión homogeneizante frente al acercamiento a la literacidad.

En la línea de asuntos sancionatorios, el castigo físico por parte de los padres de familia hacia los niños, marca la historia de los sujetos y su relacionamiento con la lectura y la escritura. Particularmente, dos niños reseñaron en sus testimonios castigos físicos: uno recordó que “el momento más feo que tuve era que mi mamá me pegaba cuando no sabía la palabra que ella me decía” (N1PT), y otro reseñó: “Me decían que dijera esa palabra y yo la decía y me pegaban una pela porque yo no la sabía decir” (N2PT). Estas prácticas también fueron encontradas y reseñadas en los testimonios de los padres de familia, así que se entienden como fenómenos culturales que se repiten de generación en generación, y que se convierten en remanentes

que hacen parte de las experiencias de los niños en sus construcciones de literacidad.

Las experiencias de literacidad de los niños enmarcan una consolidación en cada sujeto, en la que a partir de cómo vive la lectura y la escritura se configura la subjetividad, es decir, que al sujeto le pasa algo (Larrosa, 2006) y, en ese pasar, se suscribe su historia de literacidad a partir de la posibilidad de un antes y después; es ahí donde se fundan las concepciones iniciales en lo referido a leer y escribir, a la vez que se suscriben las bases de literacidad en las historias de vida; por tanto, cada experiencia es única y da origen a las identidades letradas de los sujetos.

En cuanto a los recuerdos positivos, se centran en la concepción de que leer y escribir es hacerlo bien, en la línea que se ha descrito, enfocada en visiones mecánicas y tradicionales frente a la enseñanza y el aprendizaje de la literacidad, que tiene una vinculación estrecha con los métodos de enseñanza en el marco de las normatividades e imposiciones de la escuela. Al respecto, en uno de los testimonios se describió:

La profesora la sacó al frente y le dijo: Léame, y la niña fue y sacó el libro de su bolso y empezó a leer de una manera muy rápida y organizada, y la maestra asombrada le dijo: Felicidades, has leído muy bien, y la niña le respondió: Gracias, maestra, y la maestra le puso un cinco y la niña se puso muy contenta y se fue a su casa y les dijo a sus padres: Ya aprendí a leer. (N1PT)

Es evidente que en la experiencia de aprender a leer y escribir la historia de los sujetos marca un antes y después, a partir de la posibilidad de tener acceso a la cultura escrita y a las diferentes posibilidades que tienen significación desde la visión social y cultural, aunque estas posibilidades no se alejan de una concepción de que leer es un asunto de codificación y de evaluación a los errores y aciertos, en atención a la enseñanza de literacidad mecánica y escolarizada.

La experiencia de aprender a leer y a escribir, es trascendental para los sujetos, e indudablemente atraviesa su subjetividad, y pese a un acercamiento uniforme a estas prácticas, cada sujeto las transita de forma individual, a lo que uno de los niños refiere que “el momento más bonito fue cuando

yo aprendí a leer” (N4PT), lo que lo convierte en un momento significativo de acceso a la cultura escrita. Al entender la literacidad como experiencia, como aquello que le pasa a cada sujeto y transita su subjetividad, cabe resaltar la noción de *experiencia* como posibilidad en la constitución de subjetividades, referida por Brito et al. (2013), quienes entienden por experiencia el hecho de que “se trata de considerar la lectura como una experiencia y el aprendizaje mismo como una experiencia que exceden el marco escolar, pero a las cuales la escuela puede darles cabida, ocasión para que tengan lugar” (p. 26).

Por consiguiente, en la experiencia de la lectura y la escritura, el sujeto tiene consolidaciones históricas, lo que lo transforma y genera huellas en el tránsito por la cultura escrita, que constituyen su subjetividad en el relacionamiento con su historia de vida (Aliagas *et al.*, 2009; Gragnolino y Lorenzatti, 2013; Kurlat y Perelman, 2013; Dionísio, 2014; Vargas Franco, 2015). La experiencia de la literacidad se ve permeada por elementos sociales, históricos y culturales de cada sujeto, que le permiten leer el mundo de la vida a partir de esas marcas de antes y después, que hacen que desde cada subjetividad se transite el relato propio, lo que permite reafirmar que la formación de los sujetos se da cotidianamente y es inacabada, de forma particular con el empoderamiento de la cultura escrita.

Discusión y conclusiones

Las bases sobre las que se encuentran configuradas las experiencias de literacidad de los niños en el espacio escolar y familiar están atravesadas por otros sujetos y, a su vez, por sus construcciones históricas de literacidad. Especialmente, a nivel sociocultural se le ha asignado valoración a la adquisición del código escrito como posibilidad de acceder a la cultura, en que es relevante los usos bibliográficos particulares, los recuerdos en torno al aprender a leer y escribir, influenciados por prácticas y métodos de enseñanza concebidos desde una perspectiva social y cultural como mecanicistas, con herencias teóricas y metodológicas de la evolución de la cultura escrita en Colombia y la reproducción de sanciones familiares en su construcción.

Sin embargo, el acercamiento a la literacidad que los niños eligen como propia, su aprendizaje y su forma de habitar el mundo de la vida no les resta la posibilidad de tener experiencias al leer y al escribir, porque su subjetividad se hace presente. Además, hasta aquí solo se habla de bases de construcción de la literacidad que, si bien inciden en el relacionamiento que los niños tienen con la cultura escrita, la historia de vida y, por ende, la historia de literacidad, esta relación se configura permanentemente.

Esta apuesta investigativa permitió un breve acercamiento al concepto de *historia de literacidad* que, de acuerdo con los hallazgos del estudio, es una historia inacabada y en constante transformación; por tanto, tiene una estrecha vinculación con la vida de los sujetos, en que se configuran las subjetividades con las experiencias asociadas al leer y al escribir. Por ello, se adopta un acercamiento a la literacidad como experiencia (Larrosa, 2006), para afirmar que el sujeto es atravesado por aquello que lee y escribe, lo que le permite configurar una identidad letrada (Dionísio, 2014), y en eso que acontece con el acercamiento a la cultura escrita, genera múltiples posibilidades a la educación. Sin embargo, es necesario reflexionar, dado el legado histórico que tiene la escuela, a propósito de la permanencia de métodos de enseñanza y aprendizaje mecanicistas para la escolarización de la literacidad (Street y Street, 2004).

En la constitución de la historia de literacidad, se incluyen sus bases, concepciones, usos y funciones que cumple en diferentes espacios, con la mirada puesta en el lugar que ocupa la lectura y la escritura en el mundo de la vida y en su cotidianidad. Estos elementos se ven influenciados por el aparato escolar, el cual es recurrente en que solo se reconozcan las prácticas de literacidad que se promueven desde allí, las cuales adoptan modelos homogeneizados (Ames, 2013; Gragnolino y Lorenzatti, 2013; Kurlat y Perelman, 2013; Vargas Franco, 2015); pese a esto, los sujetos construyen y adoptan otras prácticas, que, si bien no son reconocidas por estructuras de poder, parten de aquello que se decide leer y escribir; esta mirada socio-cultural a las prácticas letradas vernáculas (Aliagas et al., 2009; Dionísio, 2014; Molinari, 2014; Jiménez Lizama y Lovón Cueva, 2017) permite calificarlas como de resistencia, construidas con el capital historio propio.

Tanto las prácticas reconocidas de orden dominante como las que no son valoradas por estar ancladas en la vida cotidiana, configuran las subjetividades y las identidades letradas de los sujetos, todo ello para reconocer que cada sujeto consolida una historia de literacidad, que los primeros acercamientos en el mundo de la vida se constituyen en un elemento fundante y, a la vez, se convierten en parte de sus historias de vida.

Referencias

- Alfaro Valverde, A. y Badilla Vargas, M. (2015). El taller pedagógico: Una herramienta didáctica para abordar temas alusivos a la Educación Ciudadana. *Perspectivas*, 10, 81-146.
- Aliagas, C., Castellà Lidon, J. M. y Cassany, D. (2009). “Aunque lea poco, yo sé que soy listo”: Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 5, 97-112.
- Ames, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos: Educación, escritura y poder en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Ames, P. (2013). Los usos concretos y los significados de la literacidad en una comunidad rural: Un caserío mestizo de la Amazonía. Organización local, identidad y estatus. *Scripta*, 17(32), 113-136.
- Barletta Manjarrés, N. P., Toloza Pimentel, H., del Villar Herrera, L. N., Rodríguez Manzano, A. O., Bovea Villarraga, V. S. y Moreno Castrillón, F. L. (2013). Enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura: Una confabulación en el contexto oficial. *Lenguaje*, 41(1), 133-168.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-132). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Brito, A. (2010). Sentires y decires pedagógicos sobre la enseñanza del leer y el escribir. En *Lectura, escritura y educación* (pp. 49-81). Homo Sapiens.
- Brito, A., Cano, F., Finocchio, A. M. y Gaspar, M. del P. (2013). Desplegar la mirada sobre la lectura, la escritura y la educación. En *Lectura, escritura y educación* (pp. 19-47). Homo Sapiens.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados: Voces y miradas sobre la lectura*. Paidós.

- Dionísio, M. (2014). Historias de literacidad: La lectura y la escritura en la vida de personas adultas con poca escolaridad. *Decisio*, 1(37), 46-54.
- De la Peña, C., Parra Bolaños, N. y Fernández Medina, J. M. (2018). Análisis de la alfabetización inicial en función del tipo de familia. *Revista Estudios sobre Lectura*, 17(1), 7-20.
- García-Jiménez, E., Guzmán-Simón, F. y Moreno-Morilla, C. (2018). La alfabetización como práctica social en Educación Infantil: Un estudio de casos en zonas en riesgo de exclusión social. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 17(3), 19-30.
- García Vera, N. O. (2015). Las pedagogías de la lectura en Colombia: Una revisión de estudios que se enfocan en el texto escolar durante la primera mitad del siglo XX. *Lenguaje*, 45(1), 85-110.
- Gragnoilino, E. y Lorenzatti, M. del C. (2013). Jóvenes, familias y procesos de literacidad. *Cad. Cedes*, 33(90), 197-214.
- Ivanic, R. y Moss, W. (2004). La incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad en la educación. En V. Zavala, M. Niño Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 211-246). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Jiménez Lizama, P. A. y Lovón Cueva, M. A. (2017). Literacidad y etnografía: La escritura generada en los mercados comerciales. *Lengua y Sociedad*, 15(2), 92-106.
- Kurlat, M. y Perelman, F. (2012). Procesos de alfabetización inicial en personas jóvene y adultas: ¿Hacia una historia de inclusión? *Revista del IICE*, 32, 55-72.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia: ¿Y tú que piensas? Experiencias y aprendizaje. *Separata: Revista Educación y Pedagogía*, 18, 43-67.
- Martínez Miguélez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Molinari, M. C. (2014). Intercambio entre lectores: Un proyecto con mujeres y niños en contexto de encierro. *Decisio*, 37, 36-41.
- Prior Olmos, Á. (2002). *Nuevos métodos en ciencias humanas*. Anthropos.
- Stein, A. y Rosemberg, C. R. (2012). Redes de colaboración en situaciones de alfabetización con niños pequeños: Un estudio en poblaciones urbano marginales de Argentina. *Interdisciplinaria*, 29(1), 95-108.
- Street J. y Street, B. (2004). La escolarización de la literacidad. En V. Zavala, M. Niño Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 181-2010). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

- Vargas Franco, A. (2015). *Escritura académica e identidad en la educación superior: Un enfoque sociocultural*. Institución Universitaria.
- Zavala, V., Niño Murcia, M. y Ames, P. (eds.) (2004). *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.