

“No eres tan inteligente, computadora”: articulaciones necesarias entre alfabetizaciones digitales y reconfiguración identitaria en la EPJA mexicana

“You Are Not So Smart, Computer”: Required Articulations between Digital Literacies and Identity Reconfiguration in the Mexican Adult Education

Irán Guadalupe Guerrero Tejero
UNAM, MÉXICO
iranguerrero@gmail.com

RESUMEN

Las políticas mundiales destacan la urgente necesidad de incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como medio y fin de la Educación con Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). En México existen múltiples iniciativas que promueven la denominada “alfabetización digital”; sin embargo, muestran escasa reflexión sobre elementos importantes para el desarrollo exitoso de programas en EPJA. Se presentan aquí algunos resultados de una investigación cualitativa, de corte etnográfico, realizada a partir de la implementación de talleres experimentales de usos de TIC desarrollados con mujeres en Michoacán, México. Los objetivos de esta investigación fueron: 1) caracterizar a la población que participa en talleres de uso de TIC, 2) identificar aprendizajes relevantes de los participantes, 3) analizar sus procesos de apropiación y relación con el conocimiento. Se analizan algunas situaciones educativas relacionadas con la percepción de las participantes sobre sí mismas y los dispositivos digitales. Quedan, como tareas pendientes de la EPJA, y de los programas de usos de TIC destinados a adultos, la generación de espacios educativos que permitan no sólo una alfabetización digital, sino la reconfiguración identitaria, así como la consideración de las dimensiones sociales del aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: brecha digital, tecnología digital, alfabetización tecnológica, educación de adultos.

ABSTRACT

The introduction of computers and connectivity in several countries has caused numerous policies which demand the use of ICT in education, including adult education. Mexico has not been the exception and has developed different programs referred to digital literacy. However, few reflection and analysis about these initiatives have been developed. This paper examines experimental technology workshops that focused on developing more contextual approaches for adult learners. The workshops were implemented in Michoacan, Mexico. We use a qualitative approach which incorporates an ethnographic perspective to analyze participants' interactions showing the self-image that participants have and how this influence their relationship with digital devices. The findings reveal that computer training originates identity reconfiguration. We argue that digital initiatives must consider not only digital literacies but also the social dimensions of learning to promote successful initiatives on adult education.

KEY WORDS: digital divide, digital technology, digital literacies, adult education.

JÓVENES Y ADULTOS DE LA EPJA: NI NATIVOS NI INMIGRANTES DIGITALES

Los conceptos nativos e inmigrantes digitales fueron acuñados por Mark Prensky en 2001 y se han vuelto de uso recurrente e incuestionable. La noción de inmigrantes digitales se refiere a las personas nacidas antes de 1980, quienes vivieron en una era analógica y han tenido que adaptarse a un mundo altamente digitalizado. Por otra parte, los nativos digitales (Prensky, 2001) nacieron después de 1980, pertenecen al mundo de las computadoras o videojuegos y se presume que tienen una mejor adaptación al mundo digital. A pesar de que las nociones han sido ampliamente aceptadas, diversos académicos han declarado que el concepto de nativos digitales es cuestionable, pues los jóvenes pueden tener un uso de la herramienta intuitivo, pero no académico o productivo (cfr. Dussel, 2015; Cas-sany, 2015).

El concepto es cuestionable desde otro punto de vista: no todas las personas nacidas después de 1980 disponen de condiciones y espacios que les permitan apropiarse de un uso profundo de estos dispositivos; sin embargo, tampoco pueden clasificarse como “analfabetas digitales”, pues viven en un mundo altamente digitalizado en el que la tecnología circula de diferentes modos. Algo similar ocurre con los llamados inmigrantes digitales, dado que no todas las personas han tenido experiencias graduales de apropiación de tecnología ni participan de ésta del mismo modo. Las personas muestran diferentes grados de apropiación de tecnología, diferentes alfabetizaciones digitales.

Este matiz es especialmente necesario ante los datos sobre usos de computadora e Internet en nuestro país. En México existen 119 millones 938 mil 473 habitantes, de acuerdo con información del INEGI actualizada a 2015. Los datos publicados en 2018 (INEGI, 2018a)¹ muestran que 45.4% de los hogares cuenta con una computadora y 50.9% de dichos hogares con una conexión fija o móvil a

¹ La ENDUTIH constituye la principal fuente de estadísticas sobre disponibilidad y uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los hogares del ámbito urbano y rural de cada entidad del país, ya sean ciudades con 100 000 o más habitantes o localidades menores de 2 500 habitantes. La muestra total de viviendas para la ENDUTIH 2017 fue de 151 200 a nivel nacional (INEGI, 2018a).

Internet. El incremento en el uso de Internet se atribuye a los teléfonos celulares: 72.2% de los mexicanos de seis años o más usa celular y 92% de ellos se conecta a Internet por medio de estos dispositivos.

Adicionalmente, 71.3 millones de mexicanos son usuarios de Internet (INEGI, 2018a), y son los jóvenes de 18 a 34 años los que más se conectan, pues “conforme aumenta la edad, decae el uso de Internet” (INEGI, 2016, p. 2). El porcentaje de población no usuaria de Internet es de 36.1% (40.4 millones de personas). Se estima que 66.5% de las personas de 55 años y más son no usuarias de Internet, y que 48% de la población entre 35 y 54 años tampoco se conecta a dicha red, mientras que estos porcentajes son notablemente menores entre los jóvenes de 18 a 34 años, con 16.3%, y de 6 a 17 años, con 28.1% (INEGI, 2018a). Esto obliga a precisar aún más cómo es esta población no usuaria al diseñar programas educativos orientados al uso de TIC.

Los datos de la ENDUTIH 2017 muestran que “86 de cada 100 usuarios de Internet en el país se ubican en áreas urbanas, y el resto (14 de cada 100) se encuentran en áreas rurales” (INEGI, 2018a, p. 6). Asimismo, “el mayor porcentaje de aquellos que se conectan a la red tienen estudios de nivel superior, mientras que el menor, tiene estudios de educación básica” (INEGI, 2018b, p. 1). Es decir, la población no usuaria de Internet tiene tres características distintivas: 1) cuenta con escasa o nula escolaridad, 2) vive en entornos rurales, 3) conforme incrementa su edad, menores son sus posibilidades de convertirse en usuaria.

El uso de Internet está asociado de manera importante con el nivel de estudios. Nueve de cada diez personas que usan Internet cuentan con estudios de nivel superior, mientras que sólo cinco de diez de las que únicamente cuentan con educación básica, son usuarias. El reporte aclara que se “excluye a la población sin escolaridad o que omitió indicar su nivel de escolaridad” (INEGI, 2018b, p. 3). A pesar de que la población mexicana continúa elevando su nivel de escolarización, persisten desigualdades entre las poblaciones vulnerables (de bajos ingresos, en pobreza, en localidades rurales) o en grupos de edad avanzada (mayores de 65 años): 78.1% de la población mexicana cuenta con educación básica completa, pero 21.9% de la población aún no la concluye (INEE, 2018); por otro lado, la población total de 15 años y más cuenta con 9.2 años de escolaridad

en promedio, equivalente a secundaria terminada; mientras que las personas en pobreza extrema tienen 5.2 años de escolaridad. Asimismo, el índice de analfabetismo a nivel nacional es de 5.5%, pero asciende a 12.9% entre personas que habitan en localidades rurales, y a 19.4% en subpoblaciones con alto grado de marginación.

La segunda característica es que la población no usuaria vive en comunidades rurales, pues “el uso de las tecnologías de la información es predominantemente un fenómeno urbano” (INEGI, 2016, p. 10). De acuerdo con los datos más recientes disponibles, se observa que en México 78% de la población vive en localidades urbanas y 22% en localidades rurales. Existen 188 mil 593 localidades rurales con menos de 2 500 habitantes, en las cuales 6.8% de los hogares tiene computadora y 2.5% de éstos, conectividad (INEGI, 2011). Los centros que brindan acciones de capacitación digital se instalan en los centros urbanos, donde pueden atender a cantidades mayores de gente y dejan sin opciones a las personas que viven en localidades rurales.

La tercera característica —relativa a la edad— obliga a indagar no solamente sobre las personas de la tercera edad, sino también sobre aquellos jóvenes que permanecen sin poder usar recursos tecnológicos con otros fines diferentes de la recreación o la consulta de redes sociales. Un indicador estadístico nacional pendiente es el cruce de datos entre los no usuarios de las poblaciones rurales y sus grupos de edad.

El panorama anterior muestra algunas de las características de la población que no es usuaria de computadora e Internet que tendrían que considerarse en el diseño de programas de alfabetización digital. Los resultados de esta investigación permiten confirmar este supuesto, en cuanto analizan la implementación de dos talleres experimentales de usos de TIC desarrollados en Michoacán, México.² Los objetivos de esta investigación fueron: 1) caracterizar a la población que participa en talleres de uso de TIC, 2) identificar aprendizajes relevantes de los participantes, 3) analizar sus procesos de apropiación y relación con el conocimiento.

Los talleres fueron dirigidos a mujeres de escasa escolaridad y tuvieron una duración de año y medio. Los resultados muestran cómo

² Agradezco las discusiones con Joaquín Guerrero, Cecilia Fernández y Eduardo Fernández que permitieron enriquecer este proyecto.

las prácticas educativas graduales, sostenidas en el tiempo y basadas en las prácticas sociales que las personas desarrollan, posibilitan modificaciones de las percepciones identitarias de las participantes y de su relación con el conocimiento y con los dispositivos tecnológicos. Uno de los desafíos de la EPJA es la creación de espacios de alfabetización digital que tomen en cuenta la dimensión social, pedagógica y humana, y no sólo las dimensiones físicas o de infraestructura. Sólo así estaremos en condiciones de pensar en una educación para jóvenes y adultos potencialmente transformadora, que procure la justicia social, la equidad y el derecho a la educación.

LAS ACCIONES PARA SUBSANAR LA “BRECHA DIGITAL” MEXICANA

El gobierno 2018-2024 ha manifestado interés por ampliar y garantizar la conectividad en México. Sin embargo, a tres meses de haber iniciado el sexenio aún existe imprecisión sobre el significado e importancia que se atribuye a las tecnologías de la información y la comunicación y las medidas que se implementarán. Durante los sexenios anteriores imperó un discurso grandilocuente sobre el poder atribuido a las TIC; por ejemplo, en la administración 2012-2018, el gobierno mexicano planteaba que:

En la medida en que los individuos, empresas y gobierno integren y adopten las TIC en sus actividades cotidianas, habrá mejoras en la calidad de vida de las personas, en la eficiencia de los procesos productivos de las empresas y en la eficiencia de los procesos de gestión, provisión de servicios públicos, transparencia y rendición de cuentas del gobierno (Presidencia de la República, 2013, p. 15).

Esta afirmación atribuye a las TIC el poder de mejorar la calidad de vida de las personas. Una concesión similar a la que se otorgó en los años sesenta del siglo pasado a las acciones de alfabetización, cuando se asociaba el hecho de saber leer y escribir al desarrollo económico; lo que puede apreciarse ahora, sin embargo, es que el incremento de los índices de alfabetización no se ha traducido, necesariamente, en la mejoría económica de las personas.

Es innegable que tanto la alfabetización como las tecnologías forman parte de la agenda política y económica de los países. En México, durante el sexenio 2012-2018 se desarrollaron varias acciones orientadas a subsanar la denominada “brecha digital”. Una de ellas fue la Reforma en Telecomunicaciones promulgada en 2013, la cual originó modificaciones constitucionales. Por ejemplo, el artículo 6º constitucional garantizaba la libre manifestación de ideas y, después de ser reformado, establece que el Estado procurará condiciones de competencia efectiva en la prestación de servicios para garantizar el derecho de acceso a las tecnologías de la información y comunicación, así como a los servicios de radiodifusión y telecomunicaciones (banda ancha e Internet).

La Estrategia Digital Nacional 2013 presentó otras acciones para lograr una economía digital y una educación de calidad. Entre las acciones orientadas a mejorar la conectividad y las habilidades digitales de la población estuvo el Programa México Conectado, el cual pretendía brindar conectividad gratuita a través de 250 mil sitios públicos³ como escuelas, universidades, bibliotecas, clínicas y hospitales, así como oficinas de gobierno. Este programa incluyó la creación de 32 Puntos México Conectado, uno en cada estado de la República. Estos centros ofrecen cursos para niños y adultos sobre robótica, negocios, idiomas, administración o informática para tratar de disminuir la brecha digital y atender a 160 mil personas por año. Los cursos de alfabetización digital básica que ofrecen tienen una duración de 12 horas presenciales y están destinados a mayores de 18 años.

Estos cursos se suman a otras iniciativas que han existido en el país como los Centros Comunitarios Digitales, el proyecto Vasconcelos, las Plazas Comunitarias del Instituto Nacional para la educaci[on de los Adultos (INEA) o el programa de Servicio Social Unamita ¡Ciérrale a la Brecha Digital!, que ofrecen una primera oportunidad de alfabetización en este ámbito. Si bien es cierto que existen numerosas iniciativas, aún se requiere analizar su implementación. La investigación mexicana realizada en la década comprendida entre 2002 y 2011 muestra solamente cinco estudios

³ Al cierre del sexenio se reportaron 101 mil sitios y espacios públicos conectados (Gobierno de la República, 2018).

que documentan la presencia de nuevas tecnologías en procesos de formación de personas jóvenes y adultas (Salinas, 2013). Algunas de estas investigaciones destacan la importancia de vincular las TIC a la vida cotidiana de los participantes o de promover el acceso de la población marginada a las nuevas tecnologías a través de las plazas comunitarias del INEA, en especial a través de la educación a distancia (Ruiz, 2003). Otras argumentan que las TIC pueden representar un medio de acceso a la cultura escrita, en vez de ser un prerrequisito para acceder a la cultura digital (Solari, Cerisier y Aravedo, 2008).

Investigaciones posteriores a 2011 muestran que la alfabetización digital se confunde con lo mínimo que las personas pueden aprender sobre informática. En algunos cursos de cómputo para jóvenes y adultos, por ejemplo, se promueve que las personas enuncien aspectos formales como las partes del teclado o de la computadora, copien dibujos del cuaderno a la computadora, ejerciten el uso del *mouse* y memoricen expresiones como *hardware* y *software* (Kalman y Hernández, 2013; Hernández, 2015).

De lo anterior surge el interés de crear talleres de mediana duración destinados a personas jóvenes y adultas, atendiendo a las múltiples dimensiones que propone Warschauer (2003) para enriquecer los programas de inclusión social con TIC: físicas, humanas, digitales, sociales y culturales. Los talleres también incorporan el enfoque de las alfabetizaciones digitales (Guerrero, 2014 a y b) y una visión amplia de la EPJA.

EPJA, ALFABETIZACIÓN DIGITAL E IDENTIDAD

La EPJA se ha asociado a la creación de espacios destinados a procesos de alfabetización, escolarización y certificación que permitan a las personas modificar su situación de “rezago educativo” o exclusión de la educación básica. A pesar de que la EPJA atiende a sectores marginados de población y se ha reconceptualizado como campo político de lucha (Paiva, 2005), se le sigue visualizando como un modelo compensatorio y remedial, o como una réplica de la educación primaria para niños (Schmelkes y Kalman, 1996; Kalman y Hernández, 2013; Hernández, 2015).

La EPJA, por lo tanto, enfrenta retos importantes. Uno de ellos es modificar la perspectiva que reduce la alfabetización a “lo míni-

mo” y otro es trascender la visión compensatoria y escolarizada de las políticas (Salinas, 2013). Algunos autores han señalado que estas perspectivas deben promover una educación transformadora del entorno y reconceptualizar al sujeto de la EPJA como constructor y transformador (Picón, 2013; Tasso, 2013). Un reto más es reconstruir los espacios educativos y reinterpretar el vínculo escolar-no escolar para “crear nuevas formas de solidaridad y redes que se tejan desde las diversas alternativas educativas con la participación central de los sujetos en formación” (Hernández, 2012, p. 505).

Los retos de la EPJA se complejizan con la llegada de las TIC. La intención de usarlas se enunció por primera vez en la IV y en la V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos⁴ en 1985 y en 1997, respectivamente. A varias décadas de distancia, la EPJA entiende a las TIC como: 1) un medio “innovador” para el aprendizaje de otros contenidos, 2) “competencias” para participar en la sociedad y tener mejores oportunidades de desarrollo, y 3) como posibilidad de ampliar la cobertura (Hernández, 2015). Aún existen pocas investigaciones y propuestas de intervención que indaguen acerca de cómo la incorporación de TIC puede contribuir al logro de esa educación transformadora, de sujetos que “se piensen” de manera diferente, o de espacios educativos que reinterpreten el vínculo de lo escolar y lo no escolar. Un concepto que puede ayudar a transitar hacia esa educación transformadora es el de alfabetizaciones digitales.

Estar alfabetizado, desde el sentido común, puede entenderse como descifrar el código escrito para leer o escribir letreros, cartas, avisos o firmar documentos. A las personas que pueden desempeñarse en la vida, “a pesar de ser analfabetas”, se les clasifica como “analfabetas funcionales”. Esta mirada restringida de la alfabetización impide ver los diversos y profundos conocimientos que las personas pueden tener sobre cómo opera la cultura escrita (Lorenzatti, 2009).

Desde los ochenta, diferentes teóricos de los Nuevos Estudios de Cultura Escrita trataron de expandir esta noción: ser alfabetizado no es sólo usar el código sino tener acceso a las estructuras políticas, económicas y culturales de la sociedad. Esto significa que las personas participen, mediante el uso de la lectura y la escritura, en

⁴Estas reuniones internacionales son organizadas por la UNESCO. Tienen como propósito discutir y revisar ciertos referentes comunes para la comunidad internacional en materia de educación de jóvenes y adultos.

diferentes prácticas sociales; que comprendan los diversos modos y medios en los cuales circula y funciona la escritura. Esto sugiere la existencia de múltiples alfabetizaciones y no de una alfabetización (Street, 1984).

Lo que actualmente se entiende como alfabetización digital también se ha transformado desde la década de los sesenta. En sus orígenes, nociones como alfabetización computacional o informática, alfabetización informacional, alfabetización visual o mediática, aludían a habilidades relacionadas con el manejo operativo de computadoras, de Internet o con procesos de búsqueda de información (Martin, 2008). En 1997, Paul Gilster argumentó que la alfabetización digital es más amplia, pues se relaciona con ideas y con su uso en la vida.

Desde la perspectiva de los Nuevos Estudios de Cultura Escrita las alfabetizaciones digitales –o nuevas alfabetizaciones– se refieren a las prácticas sociales mediadas por la tecnología. Se caracterizan por ser más participativas, más colaborativas y por promover otras formas de relacionarse con el conocimiento. Estas prácticas ocurren cotidianamente en nuestros entornos: jugar, hacer *memes*, animar digitalmente, escribir ficción, *bloguear*, comerciar, participar en redes sociales (Lankshear y Knobel, 2008).

Pensar en alfabetizaciones digitales dista de pensar en una alfabetización informática mínima que consista en conocer los elementos de la computadora o usar paquetería básica; en cambio, implica identificar las prácticas sociales y la participación de las tecnologías en dichas prácticas (Guerrero, 2014b). Éste es un punto de partida para potenciar los usos que los participantes de la EPJA pueden hacer de las TIC. Siguiendo la idea de Street (1984) de que no tendría que haber iletrados en un mundo letrado, sería difícil encontrar alfabetas tecnológicos en un mundo altamente digitalizado; lo que podremos identificar serán variaciones de apropiación de tecnología en las personas, es decir, múltiples alfabetizaciones digitales.

Por ello es pertinente analizar cómo las alfabetizaciones digitales contribuyen a la agencia, a crear en las personas cierto control de sus destinos en una sociedad líquida e inestable (Martin, 2008; Lankshear y Knobel, 2008). Asimismo, es relevante analizar cómo ocurren aprendizajes a través de la participación en un entorno social y cultural (Vygotsky, 1995; Lave y Wenger, 1991).

Lo anterior demanda también analizar los procesos de configuración identitaria. Identidad, en este contexto, no se entiende como un estado acabado o último, sino como un proceso de “llegar a ser”. En los procesos de configuración identitaria ocurren múltiples identificaciones en las cuales incorporamos diferentes recursos históricos, lenguaje y cultura (Hall, 1996; Miedema y Wardekker, 1999). Esta construcción identitaria ocurre en procesos de alfabetización (Bartlett, 2007; Moje, 2010), lo que demanda comprender por qué en las prácticas letradas hay huellas de reconfiguración identitaria (Moje y Luke, 2009). Esto es especialmente relevante en EPJA, pues se suele dar mayor valor al saber institucionalizado que a los saberes que las personas poseen y usan en su vida cotidiana (Fernández, 2015).

METODOLOGÍA: LA CREACIÓN DE LOS TALLERES, LOS MODOS DE IMPLEMENTAR Y ANALIZAR

Los referentes empíricos que aquí se analizan se obtuvieron de una investigación cualitativa, de corte etnográfico, realizada en dos comunidades de Michoacán, México. Se efectuaron talleres experimentales sobre usos de TIC destinados a personas jóvenes y adultas. Los talleres surgieron con la intención de plantear acciones educativas que contemplaran las especificidades de los sujetos involucrados y que permitieran generar insumos y reflexiones sobre la actividad docente de los formadores de la EPJA, aspectos que son ignorados en diferentes programas de este tipo (Lorenzatti y Ligorria, 2016).

Los talleres se efectuaron semanalmente durante un año y medio, en una localidad urbana y en otra rural. La asistencia era voluntaria y no se ofrecía certificación. Asistieron aproximadamente 45 participantes, en su mayoría mujeres; algunas eran itinerantes y otras regulares. Sus edades oscilaban entre 18 y los 60 años. Contaban con primaria concluida y algunas con secundaria; es decir, entre seis y nueve años de escolaridad. Las principales ocupaciones de las integrantes del taller urbano eran la venta de artesanías y la distribución de materiales de construcción. Las integrantes del taller rural se dedicaban, principalmente, al cultivo de hortalizas.

Al inicio de la implementación, los centros digitales en Michoacán eran uno por cada 23 mil habitantes (Casanueva-Reguart, 2013) y estaban ubicados en localidades urbanas, distantes de

las localidades rurales. Las investigadoras e implementadoras⁵ integramos un modelo de equipamiento portátil mínimo conformado por una *netbook*, tabletas y una banda ancha de Internet que llevábamos a cada sesión semanal del taller.

En la localidad urbana conseguimos un salón que contaba con una conexión casera a Internet. Algunas computadoras eran provistas por las participantes. En la localidad rural, iniciamos el taller en una sala de reuniones que nos proporcionó la autoridad y gestionamos en un café Internet el préstamo de su señal de Internet para extenderla hasta la sala. Semanas después, ante las dificultades para acceder al lugar, las integrantes solicitaron el aula de medios de la escuela primaria. Ya no fue posible contar con la señal de Internet, pero sí con computadoras donadas por migrantes.

Por ser una investigación cualitativa realizamos registros escritos, fotográficos y videográficos de cada sesión. Incorporamos una aproximación etnográfica para analizar qué es lo que ocurre al diseñar o promover, experimentalmente, ciertos ambientes educativos. Esta mirada permitió analizar los aspectos cotidianos del taller, las prácticas que ahí tienen lugar, así como los elementos contextuales que dan forma y sitúan la producción de significado de los actores (Green y Bloome, 1997). Las preguntas que guiaron el análisis fueron: 1) ¿qué aspectos son relevantes para el diseño de programas de alfabetización digital o de usos de TIC dirigidos a estas personas?; 2) ¿qué características puede tener la población que no es usuaria de computadora e Internet, destinataria de este tipo de programas?; 3) ¿cómo influyen las TIC en su percepción identitaria y en su relación con el conocimiento?

Algunas características de los talleres

Las implementadoras aclaramos a las personas interesadas en asistir a los grupos que no dábamos clases, sino que “tallereábamos”; es decir, nos reuníamos para escribir recetas, hacer calendarios, redactar textos creativos, diseñar videos. De manera simultánea, aprendíamos aspectos de informática, como el uso de procesadores de textos, editores de video, paquetería básica y modos de búsqueda en

⁵ La investigación se derivó del programa Más que computadoras, el cual fue financiado por el CREFAL durante 2012 y 2013. El proyecto estuvo a mi cargo y contó con la valiosa colaboración de la M.Cs. Nancy Hilario Coronel.

Internet. Los procesos centrales, sin embargo, estaban relacionados con escritura y diseño con TIC.

Los proyectos eran de mediana duración (creación de una lotería, diseño de calendarios o historias digitales, búsqueda de información) y trabajábamos en ellos colectivamente por varias semanas. Las participantes propusieron actividades como la descarga de libros o audiolibros, la traducción de canciones, actividades para aprender inglés, la búsqueda de información relacionada con medicamentos, la escritura de cartas, y la edición de fotografías. La computadora, en este contexto, era una herramienta que posibilitaba el diseño, aunque no tuviera conectividad. El error era una oportunidad para la crítica constructiva y la revisión. Una de las expresiones frecuentes de las participantes era “tú pícale” para aludir a la posibilidad de experimentación.

Los proyectos tenían como punto de partida las actividades cotidianas de las personas, como el cultivo, sus viajes para vender, su trabajo. Esto nos permitía reconocer sus prácticas sociales, es decir, las tareas que las personas llevan a cabo para lograr algunos propósitos reconocidos socialmente y en las cuales emplean ciertas tecnologías de uso compartido (Scribner y Cole, 1981). Las actividades del taller intentaban tomar en cuenta los saberes de la gente, sus preocupaciones e intereses para articularlos con los contenidos que deseábamos trabajar.

Las participantes recuperaban sus saberes y los de sus familiares para llevarlos al taller: Ana, Karla y Miriam consultaban a su mamá sobre la preparación de comidas; Carolina consultaba con el abuelo de su esposo historias sobre la localidad. Esto permitía superar la escasez de conectividad, pues nuestras fuentes eran las propias personas y sus experiencias.

Los procesos al interior del taller se basaban en prácticas colectivas de diseño y de escritura. Escribir, como leer, son prácticas comúnmente percibidas como un acto individual y no colectivo (Kallman, 2004). En los talleres propusimos siempre el trabajo colectivo para discutir ideas, crear o revisar. Esto permitía la incorporación de nuevos participantes en cualquier momento del taller, pues recibían apoyo de las participantes más expertas (Lave y Wenger, 1991). Algunas mujeres tenían computadora propia (compradas o donadas por familiares o por migrantes), otras no, de manera que debían

compartirlas; también se compartían saberes, comida, bromas y preocupaciones. La convivencia ocupaba un lugar central (Kalman, 2004). Una integrante dijo: “no sólo aprendimos de la computadora”, para señalar aspectos personales que construyó durante su paso por el taller. Otra integrante se refirió al taller como la escuela, “porque aprendes de español y de todo”. Estas interpretaciones sugieren que en los espacios de la EPJA es necesario “iluminar potencialmente las conexiones entre alfabetizaciones (cultura escrita), aprendizaje, significados (semánticos y existenciales), y experiencias de agencia, eficacia y placer”. (Lankshear y Knobel, 2008, p. 9).

Estos procesos también ocurren en otros espacios de la EPJA; por ello resulta imprescindible enriquecer el análisis y la documentación de este tipo de experiencias (Fernández, 2015), pues sustentan la importancia de promover una colaboración y convivencia sostenida en el tiempo, donde se otorgue centralidad a las personas y sus ideas y no sólo a los aprendizajes técnicos o rápidos.

ANÁLISIS DE LAS ARTICULACIONES ENTRE PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN DIGITAL Y RECONFIGURACIÓN IDENTITARIA

Desde la perspectiva etnográfica adoptada en este trabajo, los eventos son momentos completos asociados al discurso en los cuales ocurren las conversaciones. Se seleccionaron eventos que ejemplifican cómo las integrantes del taller se percatan de que la inteligencia no está en la computadora, sino en ellas. Los dos eventos ocurrieron durante la elaboración del proyecto colectivo denominado Lotería Michoacana con TIC. Las integrantes de ambos grupos (urbano y rural) elaboraron una lista de palabras y en cada una de las sesiones redactaban y revisaban definiciones. Las implementadoras actuábamos como mediadoras y almacenábamos los avances en una memoria USB debido a la ausencia de conectividad.

Retomando la definición de Hall (1996) sobre identidad —entendida como un proceso de construcción continua, nunca acabado o definitivo—, en este trabajo se emplea la noción de reconfiguración identitaria para aludir a los momentos que permiten una modificación en la identidad. Los eventos señalados aquí no son, en sí mismos, cambios identitarios, sino indicios de procesos identitarios más

amplios que viven las personas. La duración del taller nos permitió dar seguimiento y documentar estas modificaciones en las participantes que asistieron durante casi año y medio.

Una de las asistentes regulares desde el inicio del taller fue Dorita, de 52 años. Una de sus hijas administraba un café Internet, pero las circunstancias familiares no favorecían que Dorita se acercara al uso de dispositivos por esta vía. Ella era de las participantes más puntuales y entusiastas, disfrutaba compartir café o atole⁶ con el grupo.

Su entusiasmo se veía interrumpido por una expresión frecuente: “tengo la cabeza dura”. Al preguntarle por qué afirmaba esto, respondía: “será por la educación que nos dieron nuestros papás ... nos decían ‘es que no sirven para nada, son mujeres’”. En una de las actividades nos percatamos de que Dorita borraba sus avances y volvía a comenzar todo. Esto ocurría aun cuando ella sabía cómo guardar un archivo y modificarlo. La solución inmediata no fue impedirle que borrara y volviera a empezar cada vez, sino generar una discusión amplia sobre sus motivos y las posibilidades de edición, mejora y ajuste que ofrecía la computadora. Le propusimos opciones para retomar su trabajo y mejorarlo a través de las revisiones.

Las actitudes de Dorita reflejan marcas de exclusión, es decir, vivencias de fracaso escolar que inciden en los modos de aprender (Kurlat, 2014). Esto no refiere sólo a la exclusión escolar, sino también a la social: aunque Dorita había concluido la escuela primaria, sus experiencias estaban marcadas por expresiones que demeritaban su trabajo y sus acciones.

La interacción sostenida con Dorita generó oportunidades para que ella llevara a término diferentes actividades: concluyó un calendario en el que mostraba fotos de los tejidos que hacía, elaboró un recetario sobre calabacitas, y participó activamente en la elaboración de la lotería. Dorita animaba a nuevas participantes a incorporarse y permanecer en el taller; sus meses dentro del grupo le otorgaban autoridad y legitimidad. Un ejemplo de esto fue cuando llegó al grupo Sonia, una mujer que llevó un encargo. La implementadora animó a Sonia a quedarse, pero ella respondió: “no sé escribir”. Dorita intervino diciéndole con notable seguridad “aquí te enseñan”.

⁶ Bebida que se consume frecuentemente en México, se prepara cociendo maíz o harina de maíz en agua hasta obtener una consistencia espesa. Se endulza con azúcar o miel.

Lo anterior ejemplifica cómo ella percibía al taller: como un espacio para “enseñarse” a sí misma. También sugiere pertenencia y apropiación de este espacio educativo. Dorita, como en otros casos, animó la participación de Sonia en el taller con apoyo e información.

Un evento que muestra cómo la reconfiguración identitaria de Dorita se relaciona con las actividades específicas de usos de TIC ocurrió durante la elaboración de la lotería. Ella redactaba con Elsa una definición divertida de las cocuchas, unas ollas tradicionales de Charapan, comunidad michoacana. Las definieron como: “grandes jarrones que parecen viejos panzones”.

Dorita y Elsa conocían el uso del corrector ortográfico y gramatical de textos, pues la consulta de por qué aparecían las palabras señaladas en rojo era reiterada en el taller. Las implementadoras mostrábamos la opción de desplegar el menú para revisar o corregir la palabra. También comentábamos la posibilidad de que la computadora ofreciera una opción de corrección equivocada o descontextualizada, pues el diccionario de los procesadores de texto puede no incluir nombres propios, tecnicismos o acrónimos, lo que origina los subrayados en rojo. Por ello recomendábamos consultar a sus compañeros o buscar en otras fuentes.

Al ver el subrayado rojo que la computadora marcaba en la palabra cocuchas, Dorita y Elsa dudaron. Elsa señaló: “según nosotras es cocucha, pero ahí nos marcaba que es cococha”. Una de las implementadoras mencionó: “pero acuérdense que la computadora no sabe purépecha”; es decir, cuestionó a las integrantes sobre lo que era correcto para ellas y no para la computadora. Dorita y Elsa afirmaron, convencidas, que se trataba de cocucha y agregaron la palabra al diccionario del procesador. Dorita afirmó: “la computadora no sabe purépecha y ahora yo le enseñé”. Ése fue uno de los momentos en los cuales se percató de que ella sabía algo que la computadora era incapaz de reconocer.

Cuando Dorita hablaba de lo que significaba el taller para ella, expresaba que su familia la notaba “diferente”, pues le decían: “es que tú eres bien diferente ahora, no sabemos si es porque estás tomando el curso... o por qué, pero estás diferente”.

Otro de los eventos ocurrió con Martha, de 28 años. Ella es hermana de Ana, de 20, y Karla, de 19. Las tres trabajan cultivado hortalizas y cuentan con primaria concluida. Asistieron regularmente a

las sesiones semanales. Al cuestionar a Karla sobre la continuidad de su escolarización, dijo: “no quise y tampoco mis papás me dejaron, así que fue lo mismo, yo no quería, pero aunque hubiera querido, no me dejaron”. Los padres de las tres les permitieron asistir al taller para que se distrajeran de sus actividades cotidianas.

Karla y Ana solían decir que las tareas que ellas realizaban eran fáciles: cultivar cilantro, preparar atole o tortillas, proteger las verduras de las heladas. Durante el taller discutimos, en varios momentos, que todas las actividades tienen cierto grado de dificultad y que éste varía de acuerdo con lo que implica cada actividad. Martha, la mayor de las hermanas, era la que menos demeritaba sus actividades; ella solía describir con detalle por qué era importante el tipo de alimentación o vida en el campo.

En una de las primeras sesiones a las que asistió Martha, consultó a las implementadoras sobre los subrayados en rojo. Una de ellas le dijo que esas marcas aparecen ante alguna omisión en la captura o cuando la computadora identifica un error ortográfico. Le mostró opciones para corregir una palabra o agregar una nueva. Martha bromeó con la implementadora: “Entonces va a estar en chino, porque nunca pongo nada de acentos [risas]”.

En una sesión posterior, Martha redactaba con Karla la definición de la palabra *pirekua*,⁷ la cual apareció subrayada en rojo. Ella preguntó a Karla:

M: ¿Qué le falta ahí?

K: Que las separes seguramente. Bórrale.

M; No, ni aun así. A ver, onde quedé [se refiere al puntero].

M: Acento, seguro.

I: Acuérdense que puede ser que no reconozca la palabra.

K: ¿Ves?

I: Entonces, por eso, aunque le busquen, como es una palabra purépecha, no se la va a saber.

M: *Entonces no eres tan inteligente, computadora.*

I: Efectivamente, no hay que creerle todo lo que te diga (SPP10713).

⁷Canción tradicional del pueblo purépecha del estado de Michoacán.

Martha identificó que algo faltaba en la palabra escrita al verla subrayada en rojo, Karla sugirió corregir la palabra separándola. Martha lo hizo, pero la marca no desapareció. Ella pensó que podría ser el acento. La implementadora, que escuchaba el diálogo, les recordó que podía ser que la computadora no reconociera la palabra, algo que Karla ya le había sugerido a Martha previamente (“¿ves?”). Finalmente, Martha afirmó, subiendo el volumen de su voz, “Entonces no eres tan inteligente, computadora”. Esto sugiere que las participantes atribuyen a la computadora la propiedad de “ser inteligente”, lo que puede originar que se sientan intimidadas o con temor de usarla. La expresión muestra el reposicionamiento de Martha ante esa computadora, la cual no es tan inteligente como ella creía.

Este tipo de eventos ilustra la importancia de discutir que la computadora no puede discriminar de la manera en la que lo hacemos los seres humanos. El uso de las opciones de edición del procesador de textos es una oportunidad para ejemplificarlo. Los eventos anteriores muestran que estas breves discusiones son de utilidad para promover reflexiones en las cuales las participantes se resitúan ante ese artefacto, que siempre se presenta como más poderoso o “inteligente”. Emilia Ferreiro (2013) señaló la necesidad de explorar cómo las herramientas de corrección ortográfica de la computadora brindan oportunidades para revisar textos propios; sin embargo, los eventos muestran que estas oportunidades no se limitan a la revisión, sino que además permiten la reflexión sobre lo que los usuarios podemos hacer con la computadora. En los casos anteriores, añadir un saber propio a las palabras que la computadora conoce permite a las participantes reconocer que la inteligencia está en el usuario, no en la máquina

El uso del corrector ortográfico no se “enseñó” de manera intencionada en el taller como un contenido, sino que fue una inquietud de las participantes que surgió de la revisión de sus textos. En el taller, conceptualizábamos el error como oportunidad y la ortografía formaba parte de esa perspectiva. Primero trabajábamos en las ideas que daban forma al proyecto, buscábamos información o reuníamos insumos, redactábamos y revisábamos y, finalmente, ajustábamos la ortografía. Para revisarla en pantalla nos apoyábamos en el corrector automático del procesador de textos. En otras ocasiones usábamos versiones impresas para que las participantes opinaran sobre lo que

sus compañeras habían escrito. Marcábamos las palabras que debían ser ajustadas, sin tacharlas. Posteriormente, destinábamos tiempo a hacer las modificaciones necesarias.

Una situación que puede parecer irrelevante, como discutir sobre el uso del corrector ortográfico, fue una oportunidad para mostrar a las mujeres que la inteligencia radica en ellas. Los eventos formaron parte de numerosas interacciones en las cuales ocurrieron reconfiguraciones identitarias que fueron más evidentes en casos como el de Dorita o Carolina, otra de las señoras que ya se animaba a ir sola a un café Internet, usar las computadoras y pedir ayuda cuando era necesario.

Esto confirma el supuesto de que las identidades se reconfiguran en las interacciones: la cultura escrita incide en la identidad y viceversa (Moje y Luke, 2009). Mejorar la valoración social que los adultos hacen de sí mismos tiene que formar parte de las aspiraciones de la EPJA (Schmelkes y Kalman, 1996). Esta tarea aún está pendiente en los programas de alfabetización digital. Para ello es importante reconocer que en las prácticas letradas hay huellas de nuestras historias y de quiénes somos (Moje y Luke, 2009). Un desafío de la EPJA será superar las visiones estrechas sobre la escolarización que han promovido que “muchas almas hayan sido dañadas en el proceso” (Lankshear y Knobel, 2008, p. 8).

CONCLUSIONES

Sobre los aspectos relevantes para el diseño de programas de alfabetización digital. La disponibilidad, referida a la presencia o ausencia de dispositivos (Kalman, 2004), no basta para usarlos o apropiarse de su lógica y potencialidades. Las personas conocen de tecnología, pues viven en un mundo altamente digitalizado; sin embargo, cuentan con oportunidades diferenciadas de uso y exploración de dispositivos. Los talleres documentados muestran que es posible crear espacios educativos, en localidades rurales o urbanas, en condiciones de escaso equipamiento y conectividad. Para ello es necesario contar con formadores que tengan claridad en un enfoque pedagógico que privilegie la creación y el diseño, el reconocimiento de prácticas sociales y la colaboración, y no sólo el manejo operativo, o el consumo y transmisión de información. Los proyectos y actividades de

aprendizaje pueden ser de mediana duración y concentrarse en la producción escrita o el diseño, como sugiere el enfoque de las nuevas alfabetizaciones. Además, es importante que se articulen con la vida cotidiana y saberes de los participantes. Las políticas nacionales orientadas a las alfabetizaciones digitales podrían tomar en cuenta estos aspectos si desean que sus acciones tengan efecto a mediano y a largo plazo.

Sobre las características de la población que no es usuaria de computadora e Internet y que es destinataria de este tipo de programas. Las estadísticas citadas al inicio muestran que, en México, casi un tercio de la población aún no es usuaria de Internet. Si bien la edad es un factor importante, la población que aún no es usuaria se caracteriza por vivir en comunidades rurales y por tener escasa escolaridad. En entornos urbanos, siete de cada diez personas son usuarios de Internet, mientras que en entornos rurales la cifra es de cuatro por cada diez personas. El análisis de los talleres experimentales, aunque no es representativo, confirma esta diferencia entre entornos urbanos y rurales y añade elementos a la caracterización de la población rural. Asimismo, señala la importancia de discutir la distinción urbano-rural en lo relativo a las acciones de conectividad necesarias para la equidad.

Las participantes en los talleres podrían definirse a sí mismas como poco conocedoras de tecnologías porque la mayor parte no había usado una computadora. A pesar de que, por su edad, algunas de ellas podrían haberse clasificado como nativas digitales, no lo eran; sin embargo, tampoco eran analfabetas digitales en sentido estricto, pues conocían otras tecnologías y lo que posibilita la computadora. La presencia o ausencia de un equipo, vivir en una localidad urbana o rural o tener escasa escolaridad no basta para definir a las personas como nativas o migrantes digitales.

Las características que sí compartían las integrantes de los talleres eran la carencia de un espacio educativo común y las marcas de exclusión de sus trayectorias escolares. Recordemos que el uso de la tecnología requiere posibilidades de exploración y de error, de contar con redes sociales de apoyo que permitan enfrentar o resolver problemas técnicos. Los talleres se convirtieron en estos espacios.

Como se ha dicho, las participantes, de población urbana o rural, tenían huellas de exclusión escolar y, en algunos casos, social.

Más que la escolaridad, la dificultad para apropiarse del uso de TIC parecía radicar en las marcas que dejaron en ellas las experiencias de aprendizaje previas. Cualquier intento fallido al tratar de aprender algo, probablemente fue calificado en la escuela como “tener la cabeza dura”, lo que sugiere que, en sus experiencias tempranas de escolarización, no había posibilidad de error o construcción gradual de conocimiento. Las reflexiones promovidas durante el desarrollo de actividades con TIC pueden contribuir a que las participantes reposicionen sus saberes ante el uso de los artefactos y reconozcan que la inteligencia radica en ellas. Esto posibilita y permite procesos de reconfiguración identitaria.

Sobre la influencia de las TIC en la percepción identitaria y en su relación con el conocimiento. Las modificaciones en la configuración identitaria inciden en la relación no sólo con los dispositivos, sino con la construcción del conocimiento. Los aprendizajes se caracterizan menos por el miedo y más por la seguridad y placer, experiencias que muchos destinatarios de la EPJA probablemente no han vivido en experiencias escolares previas.

Por ello es crucial mover la discusión sobre las alfabetizaciones digitales “de una lista de habilidades hacia los roles que desempeña lo digital en el crecimiento de lo individual, de un estudiante, de un trabajador, de una persona” (Martin, 2008, p. 173). Es importante reconocer que la brecha digital no está en los recursos, sino en las prácticas sociales; es decir, en lo que la gente puede hacer con la tecnología disponible. Los efectos de las alfabetizaciones digitales pueden no ser los planteados en los documentos oficiales, pero sí estar vinculados con cambios en las percepciones identitarias y con la forma de relacionarse con el conocimiento. Si bien esto no genera un desarrollo económico inmediato al país o a las personas, sí crea condiciones a los participantes de la EPJA para seguir aprendiendo. La alfabetización digital no es, por lo tanto, un asunto técnico o de equipos; es un asunto humano relacionado con la idea de la educación a la que aspiramos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bartlett, L. (2007). To seem and to feel: Situated identities and literacy practices. *Teachers College Record*, 109(1), 51-69.
- Casanueva-Reguart, C. (2013). Mexico's Universal Telecommunications Service Policies and Regulatory Environment in an International Perspective, 1990–2010. *Journal of Information Policy*, 3, 267-303.
- Cassany, D. (2015, octubre). *Redacción especializada: razones, propósitos, prácticas y resultados*. Conferencia presentada en el IV Seminario Internacional de Lectura en la Universidad, Tlaxcala, México.
- Dussel, I. (2015, 19 de noviembre). “Inés Dussel: No es cierto el concepto de nativos digitales” [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://blog.tiching.com/ines-dussel-no-es-cierto-el-concepto-de-nativos-digitales/>
- Fernández, C. (2015). El aprendizaje a lo largo de la vida en diálogo. La revista Decisio número 39. *Sinéctica. Revista Electrónica de Investigación*, (45). Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/589/783>
- Ferreiro, E. (2013). El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito. México: Siglo XXI.
- Glister, P. (1997). *Digital Literacy*. Nueva Jersey: John Wiley and Sons.
- Guerrero, I. (2014a). “Aquí te enseñas”. La generación de espacios para escribir y leer con personas jóvenes y adultas. *Decisio, Saberes para la acción en educación de adultos*, 37, 61-65.
- Guerrero, I. (2014b). “Echar tortillas” no requiere clases de informática: los múltiples recursos necesarios para la apropiación de cultura escrita y usos de TIC. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 36(2), 66 -85.
- Green, J., y Bloome, D. (1997). Ethnography and ethnographers of and in education: A situated perspective. En S. Heath, J. Flood y D. Lapp (Eds.). *Handbook for literacy educators: research in the community and visual arts* (pp. 181-203). Nueva York: Macmillan.
- Hall, S. (1996). ¿Quién necesita la identidad? En S. Hall y P. du Gay (Comps.). *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Madrid: Amorrortu.
- Hernández, G. (2012). La educación de personas jóvenes y adultas y el derecho a la educación: el tema del sujeto juvenil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 485-511.
- Hernández, O. (2015). *Trabajo, estudio y canto: actividades cotidianas y la apropiación de prácticas digitales en una comunidad suburbana de la*

- ciudad de México* (Tesis doctoral). DIE/Cinvestav/IPN, México.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2018). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. México: INEE.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2018a). En México 71.3 millones de usuarios de internet y 17.4 millones de hogares con conexión a este servicio: ENDUTIH 2017 [Comunicado de prensa]. Recuperado de http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/OtrTemEcon/ENDUTIH2018_02.pdf
- INEGI. (2018b). Estadísticas a propósito del día mundial de internet (17 de mayo) [Comunicado de prensa]. Recuperado de http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2018/internet2018_Nal.pdf
- INEGI. (2016). Estadísticas a propósito del día mundial de internet (17 de mayo) [Comunicado de prensa]. México: INEGI.
- INEGI. (2015). México en cifras. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=00>
- INEGI. (2011). *Principales resultados del Censo de Población y Vivienda 2010*. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2010/default.html>
- Jonassen, D., Kyle L., y Brent G. (1999). *Learning with Technology: A Constructivist Perspective*. Columbus, Ohio: Prentice Hall.
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra: una experiencia de lecto-escritura con mujeres en Mixquic*. México: Secretaría de Educación Pública, UIE, Siglo XXI.
- Kalman, J., y Hernández, O. (2013). Jugar a la escuela con pantalla y teclado. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 73(21), 1-22.
- Kurlat, M. (2014). El “culto a las letras” en los procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 36(1), 58-90.
- Lankshear, C., y Knobel, M. (2008). Introduction: Digital literacies: Concepts, policies and practices. En C. Lankshear y M. Knobel (Eds.). *Digital literacies: Concepts, Policies and Practices* (pp.1-16). Nueva York: Peter Lang Publishing.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Lorenzatti, M. (2009). ¿Qué me impide a mí no saber leer y escribir? Prácticas de cultura escrita en diferentes contextos sociales. En J. Kal-

- man y B. Street (Eds.). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (pp. 171-185). México: Siglo XXI, CREFAL.
- Lorenzatti, M., y Ligorria, V. (2016). Formación docente inicial en educación de jóvenes y adultos y educación rural en países del Mercosur. *Integración y Conocimiento*, (4), 183-191.
- Martin, A. (2008). Digital literacy and the “digital society”. En C. Lankshear y M. Knobel (Eds.). *Digital literacies: Concepts, Policies and Practices* (pp.151-176). Nueva York: Peter Lang Publishing.
- Miedema, S., y Wardekker, W. L. (1999). Emergent Identity Versus Consistent Identity: Possibilities for a Postmodern Repolitization of Critical Pedagogy. En T. Popkewitz y L. Fendler (Eds.). *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics* (pp. 67-83). Nueva York: Routledge.
- Moje, E. (2010). Desarrollo de discursos, literacidades e identidades disciplinares: ¿cuál es su relación con el conocimiento? En G. López Bonilla y C. Pérez (Coords.). *Discursos e identidades en contextos de cambio educativo* (pp. 67-98). México: Plaza y Valdés.
- Moje, E. B., y Luke, A. (2009). Literacy and identity: Examining the metaphors in history and contemporary research. *Reading Research Quarterly*, 44(4), 415-437.
- Paiva, J. (2005). *Educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos*. (Tesis doctoral). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Brasil.
- Picón, C. (Ed.). (2013). *Hacia una EPJA transformadora en América Latina y el Caribe*. México: CREFAL.
- Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. *On the horizon*, 9(5), 1-7.
- Presidencia de la República (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: Presidencia de la República de los Estados Unidos Mexicanos.
- Ruiz, M. (2003). Educación a distancia y uso de nuevas tecnologías: experiencias, desafíos y oportunidades educativas para jóvenes y adultos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 25(1), 13-26.
- Salinas, B. (Ed.). (2013). *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión: la investigación educativa en México 2002-2011*. México: ANUIES-Comie.
- Schmelkes, S., y Kalman, J. (1996). *Educación de adultos: estado del arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México*. México: INEA.

- Scribner, S., y Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Massachusetts y Londres: Harvard University Press.
- Solari, M., Cerisier, J. F., y Aravedo, L. (2008). Una comunidad blog como vía de acceso a la cultura escrita en las plazas comunitarias mexicanas. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 30(2), 111-124.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Tasso, P. (2013). La huella histórica de una educación transformadora. En C. Picón (Ed.). *Hacia una EPJA transformadora en América Latina y el Caribe* (pp. 13-25). México: CREFAL.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Warschauer, M. (2003). *Technology and Social Inclusion. Rethinking the Digital Divide*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.